

Чернігівський державний педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка

На правах рукопису

БАГІНСЬКА ОЛЬГА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 372.36.

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ РУХОВИМ
ДІЯМ ДІТЕЙ 5 – 6 РОКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

13. 00. 02. – Теорія та методика навчання (фізичне виховання, основи
здоров'я)

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Огієнко Микола Миколайович

Чернігів-2008

ЗМІСТ

Стор.

ЗМІСТ	2
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
	12
1.1. Особливості формування рухових навичок у дітей дошкільного віку..	12
1.2. Особистісно орієнтоване навчання як пріоритетний напрямок сучасної педагогічної науки.....	17
1.3. Особливості розвитку рухової функції в процесі онтогенезу дітей дошкільного віку.....	30
1.4. Індивідуалізація процесу фізичного виховання на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи.....	43
Висновки до 1 розділу.....	49
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ	
	52
2.1. Методи досліджень.....	52
2.1.1. Вивчення наукової і науково-методичної літератури	53
2.1.2. Антропометричне дослідження.....	55
2.1.3. Педагогічне тестування.....	55
2.1.4. Педагогічне спостереження.....	57
2.1.5. Психофізіологічне тестування.....	57
2.1.6. Психологічне тестування.....	61
2.1.7. Педагогічний експеримент.....	62
2.1.8. Методи математичної статистики.....	62
2.2. Організація досліджень	63
РОЗДІЛ 3	
ВИЗНАЧЕННЯ ОКРЕМИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ЇХ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ	
	66
3.1. Вивчення морфофункціональних характеристик дітей дошкільного віку.....	66
3.2. Дослідження індивідуально-типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи.....	90
3.3. Вивчення психологічних особливостей дітей 5 – 6 років.....	112
	117

3.4. Визначення впливу окремих індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку на ефективність навчання руховим діям.....	
Висновки до третього розділу.....	123
РОЗДІЛ 4	
ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІНТОВАНОГО НАВЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ 5 – 6 РОКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ...	125
4.2. Розробка оціночних шкал функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку для диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в процесі фізичного виховання.....	125
4.1. Удосконалення системи диференціації навчання в фізичному вихованні дітей 5 – 6 років на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи	133
4.3. Визначення практичного значення педагогічної технології особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років на основі врахування окремих індивідуальних особливостей.....	151
Висновки до четвертого розділу.....	169
ВИСНОВКИ	172
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку суспільства та педагогічної науки в Україні великого значення набуває роль і значущість кожної особистості, успішність її індивідуального розвитку. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації навчання та виховання дітей, зокрема дошкільного віку.

Нормативно-правовою базою сучасної системи освіти є Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”, Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації”, які регламентують пріоритетні напрями її розвитку, вказуючи на необхідність гуманізації та демократизації освіти. Це обумовлює спрямованість на індивідуалізацію виховання та розвиток кожної особистості.

Засвоєння широкого спектру рухових навичок, які необхідні для забезпечення життєдіяльності дитини, є важливим завданням навчання в фізичному вихованні дітей дошкільного віку. У перші шість років фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини. У цей період закладаються основи здоров’я, повноцінного фізичного розвитку. Саме в дошкільному дитинстві відбувається становлення індивідуальних відмінностей, стабілізація біологічних передумов особистісного розвитку, формування психічних процесів (Н.Ф. Денисенко, 2000; Е.С. Вільчковський, О.І. Курок, 2001; В.У. Кузьменко, 2006).

Особистісному становленню дитини присвячені роботи сучасних науковців О.А. Шаграєвої (2001), І.В. Дубровіної (2004), Дуткевич Т.В. (2007). Зокрема І.Д. Бех виділяє навчально-виховні принципи, в тому числі: принцип гуманізації виховного процесу, що передбачає зосередження уваги на особистості дитини, її індивідуальних особливостях та здійсненні розвитку в оптимальні строки, оскільки за принципом особистісної орієнтації загальні закони психічного розвитку проявляються в кожного індивіда своєрідно і неповторно.

Пошуку шляхів збереження здоров’я дитини в освітньому процесі присвячені роботи Н.Ф. Денисенко (2007). Про необхідність здійснення індивідуального підходу та особистісної орієнтації навчання в фізичному вихованні зазначається в працях: П.Ф. Лєсгафта, 1951; Д.В. Хухлаєвої, 1984; І.В. Бочинського, 1991; А.М. Лящука, 1999; Т.Ю. Круцевич, 2001; О.Д. Дубогай, 2005; В.Г. Ареф’єва, 2007 та інших).

Отже, в сучасній педагогічній та психологічній науці одним з головних завдань навчально-виховного процесу постає створення умов для оптимального розвитку особистості дитини, пошук шляхів оптимізації навчання та виховання. Вирішення цієї проблеми через пошук доцільних форм, засобів і методів роботи дозволить здійснювати оптимальний вплив на розвиток особистості та сприятиме збереженню психологічного та фізичного

здоров'я дитини.

Однак, в сучасній літературі не виявлено однозначної думки про врахування комплексу індивідуальних особливостей та провідних критеріїв диференціації навчання, які доцільно враховувати при здійсненні особистісно орієнтованого навчання руховим діям.

Рядом дослідників (М.В. Макаренко, Г.М. Чайченко, 1999, Є.П. Ільїн, 2003, 2004) доведено, що на темпи навчання впливають індивідуальні властивості нервової системи.

У працях Є.П. Ільїна (2003 р.) зазначається, що індивідуальні властивості нервової системи мають суттєвий вплив на темпові показники у формуванні рухових умінь та навичок, що зумовлює необхідність диференційованого підходу в процесі навчання руховим діям у фізичному вихованні дітей 5 – 6 років.

Врахування психофізіологічних особливостей у процесі диференціації навчання надасть додаткову можливість більш точного управління процесом формування рухових умінь та навичок в оптимальному для дитини темпі.

Забезпечення успішного індивідуального розвитку кожної особистості є актуальною потребою сьогодення. Тому в нашому дослідженні передбачалось, що врахування індивідуального прояву типологічних властивостей нервової системи дітей 5-6 років позитивно впливатиме на ефективність навчання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційної роботи відповідає спрямованості наукової програми кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, яка входить до загальноуніверситетських тем “Дидактичні основи формування рухової функції осіб, які займаються фізичним вихованням і спортом”, державний реєстраційний номер 0108U000854. Тема затверджена Вченою радою Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (протокол № 2 від 27 вересня 2006 року), та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 3 від 25 березня 2008 року).

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям дітей 5-6 років на основі врахування властивостей їх нервової системи в умовах дошкільного навчального закладу.

Завдання дослідження:

1. Вивчити процес особистісно орієнтованого навчання руховим діям у фізичному вихованні дітей дошкільного віку та шляхи його вдосконалення в умовах дошкільного навчального закладу.
2. Визначити вплив індивідуальних особливостей онтогенезу та певних властивостей нервової системи дітей 5 – 6 років на ефективність навчання руховим діям.

3. Дослідити ефективність впливу диференціації навчання руховим діям у фізичному вихованні дітей 5 – 6 років з урахуванням психофізіологічних особливостей їх організму.
4. Розробити практичні рекомендації з упровадження особистісно орієнтованого навчання руховим діям у фізичному вихованні для дітей 5 -6 років на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей їх нервової системи в умовах дошкільного навчального закладу.

Об'єкт дослідження: процес навчання руховим діям в фізичному вихованні дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження: управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей 5 – 6 років у процесі фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети застосовувалася система теоретичних та емпіричних методів:

а) теоретичні: аналіз і синтез; порівняння та узагальнення; історико-логічний (вивчення основ теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми); було проведене вивчення та аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури і здійснене узагальнення одержаної інформації з метою виявлення шляхів удосконалення психолого-педагогічних основ особистісно орієнтованого навчання;

б) емпіричні: антропометричне дослідження, педагогічне тестування, педагогічне спостереження, психофізіологічне тестування, психологічне тестування, педагогічний експеримент для визначення ефективності врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи при особистісно орієнтованому навчанню руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу;

в) статистичні: статистичний аналіз результатів експерименту з метою виявлення середніх показників, варіативності (метод середніх величин), зв'язків між досліджуваними показниками (кореляційний аналіз), питомої ваги кожного з них у ефективності навчання руховим діям (факторний аналіз), достовірності відмінностей між контрольною та експериментальною групами (t-критерій Стьюдента) та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів:

-вперше визначено вплив функціональної рухливості нервових процесів та сили нервової системи дітей 5 – 6 років на ефективність навчання руховим діям у процесі фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу;

-вперше включені до психофізіологічних та педагогічних основ особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років індивідуально-типологічні властивості нервової системи;

-новими є розроблені шкали оцінки рівня функціональної рухливості нервових процесів і сили нервової системи як психофізіологічні критерії

диференціації навчання дітей 5 – 6 років, які можуть бути застосовані при розподілі на типологічні групи в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям в умовах дошкільного навчального закладу;

-новими є розроблені та впроваджені в практику роботи дошкільних навчальних закладів рекомендації по вдосконаленню дидактичної системи управління процесом особистісно орієнтованого навчання для дітей 5 – 6 років на основі врахування окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи;

-доповнено відомості про вплив на ефективність навчання руховим діям індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку (рівня фізичного, рухового та інтелектуального розвитку);

-отримали подальший розвиток відомості про прояв окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей 5 – 6 років, які сприяють ефективному управлінню особистісно орієнтованим навчанням руховим діям у фізичному вихованні дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів:

Вперше адаптована методика психофізіологічних досліджень для дітей 5–6 років, що дозволяє застосувати її в процесі фізичного виховання для діагностики властивостей нервової системи. Експериментально обґрунтована характеристика функціональної рухливості нервових процесів та сили нервової системи дітей дошкільного віку, яка враховувалась у процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям. Впровадження практичних рекомендації по оптимізації процесу особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років з урахуванням рівня функціональної рухливості нервових процесів, працездатності головного мозку та їх вікових проявів показало позитивний ефект, що підтверджується довідками про впровадження в дошкільному навчальному закладі № 76 м. Чернігова (№ 26 від 11.06.2008); Навчально-виховному комплексі “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” I ступеня № 73 м. Чернігова (№ 79 від 30.05.08); Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка (№ 04-11/621 від 1.07.2008).

Особистий внесок здобувача полягає у постановці проблеми, висуненні гіпотези, аналізі та узагальненні інформації літературних джерел та отриманих даних, визначенні шляхів удосконалення психолого-педагогічних основ особистісно орієнтованого навчання, розробці критеріїв диференціації педагогічних впливів та шкал оцінки рівня функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку, а також безпосередньому виконанні основного обсягу дослідницької роботи при початковому тестуванні та при дослідженні ефективності впровадження.

Апробація результатів дисертації. Основні положення доповідались на засіданнях кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка та наукових конференціях (м. Чернігів, 2000-2008 рр.), на

Міжнародній науково-практичній конференції “Основні напрямки розвитку фізичної культури, спорту та фізичної реабілітації” (Дніпропетровськ, 2005), на II Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми вищої професійної освіти” (Донецьк, 2008).

Публікації. Зміст та результати дослідження відображені в 5 публікаціях з них 4 у провідних фахових виданнях України.

Структура і обсяг роботи. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, практичних рекомендацій, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 180 сторінках, робота містить 30 таблиць і 11 малюнків, у списку використаних джерел наведено 199 джерел, з них 15 іноземних.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

1.1. Особливості формування рухових навичок у дітей дошкільного віку

Доведено, що у перші шість років фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини. В цей період закладаються основи здоров'я, повноцінного фізичного розвитку та виховуються основні риси особистості людини [40,41, 57, 90].

У процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку поряд з оздоровчими та виховними обов'язково вирішуються освітні задачі: формування рухових умінь та навичок, засвоєння спеціальних знань відповідно до програми [86, 174].

Сьогодні існує кілька альтернативних програм та чимало підходів до організації системи фізичного виховання дітей дошкільного віку. В процесі фізичного виховання в дошкільному закладі необхідно спиратися на програми та методики, що мають наукове обґрунтування і не суперечать загальним принципам фізичного виховання, оскільки процес фізичного виховання дошкільників базується на доборі певних вправ, дозуванні фізичного навантаження, що безпосередньо пов'язане з формуванням здоров'я дітей [40, 41, 57, 101].

У системі фізичного виховання дітей дошкільного віку одне з головних місць посідає розвиток основних рухів: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння та інше [40,41].

Важливе значення має формування рухових вмінь і навичок для забезпечення ефективної життєдіяльності дитини. Формування основних рухів у процесі фізичного виховання є основою для розвитку рухової функції дитини та забезпечує її розвиток в цілому. Виконання фізичних вправ позитивно впливає на розвиток серцево-судинної, дихальної, травної, нервової системи та опорно-рухового апарату.

Незважаючи на те, що формування багатьох основних рухових навичок відбувається в переддошкільному періоді, становлення цих навичок, їх удосконалення і автоматизація відбувається у дитини протягом дошкільного віку [41].

Звичайно, провідною діяльністю дітей дошкільного віку є ігрова, однак у віці 5 – 6 років елементи навчальної діяльності не тільки можливі, а й необхідні для забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти, адаптацією дитини до умов навчання. Аналогічна ситуація відбувається і у фізичному вихованні.

Навчання є однією з основних сторін фізичного виховання, як педагогічного процесу [86]. В дидактиці процес навчання розглядається як процес взаємопов'язаної цілеспрямованої і послідовно організованої взаємодії педагога і учня опосередкований змістом діяльності в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей [32].

Оскільки процес формування рухових навичок передбачає не тільки теоретичне освоєння певного матеріалу, а й практичне виконання фізичної вправи, процес навчання набуває специфічних особливостей, знання яких сприятиме оптимізації управління ним інструктором з фізичного виховання.

Процес навчання руховим діям, на думку Т.Ю. Круцевіч (2003), має суттєві особливості, які пов'язані з:

1. Застосуванням специфічних засобів (фізичні вправи, оздоровчі сили природи, гігієнічні фактори).
2. Механізмами засвоєння рухів (фази формування рухової навички).
3. Необхідним рівнем розвитку рухових якостей.
4. Психологічною та функціональною готовністю до навчання, що передбачає обов'язкову функціональну і психологічну підготовку.
5. Необхідністю суворо дозувати та регулювати фізіологічне навантаження в процесі навчання фізичним вправам.
6. Дотриманням під час занять санітарно-гігієнічних норм, проведення систематичного лікарського контролю [86].

Е.С. Вільчковський та О.І. Курок (2004) зазначають, що формування рухової навички проходить три етапи:

Перший етап — ознайомлення з рухом, характеризується неточністю в його виконанні, а також зайвими рухами, неекономним витрачанням нервової енергії й фізичних сил. Фізіологічно це пояснюється іррадіацією процесів збудження в різних ділянках рухового аналізатора. На цьому етапі формується вміння виконувати дію в загальних рисах.

На другому етапі — поглибленого вивчення руху — відбувається дальше усунення помилок, оволодіння структурою руху. З фізіологічного боку відмічається впорядкування збуджувальних і гальмівних реакції їх концентрація в певних ділянках рухового аналізатора, розвиток гальмування на зайві рухи. На цьому етапі формується вміння виконувати дію з необхідною чіткістю, точністю.

Заключний етап — закріплення, вдосконалення дії. На цьому етапі відбувається стабілізація утвореної умовно-рефлекторної системи, тобто утворюється навичка.

Є рухи, які діти повинні закріпити — це основні рухи, що мають величезне значення у пристосуванні до життя. На різних етапах розвитку дитини стає необхідною автоматизація й інших рухів, зокрема письма. Але багато рухів використовуються в практиці фізичного виховання дітей тимчасові і успішно замінюються іншими [40].

Перерви між повтореннями мають суттєве значення для підтримання сформованої навички і її удосконалення. Спочатку ці перерви між

повтореннями повинні бути короткими, в міру закріплення навички вони можуть збільшуватись.

Існує явище перенесення навичок, воно може набувати стимулюючого або гальмівного впливу. Використовуючи це явище, застосовують таку систему вправ, які б були взаємопов'язаними. Наприклад, навчаючи дошкільнят стрибків у довжину з місця або висоту чи довжину з розбігу, паралельно використовують підстрибування з просуванням вперед, зістрибування тощо. Це допомагає у формуванні такого елемента основного виду стрибків, як відштовхування або приземлення [40].

У програмі з фізичного виховання дітей дошкільного віку наводиться перелік таких вправ, які поступово засвоюються дітьми і мають характер підвідних вправ для вивчення більш складної рухової дії.

У процесі формування навичок необхідно використовувати успадковані координації, якщо вони сприятливі. Так, перехресна координація визначає основу ходьби звичайної і використовується в ходьбі на лижах перемінним кроком і при лазінні (також перемінними рухами кінцівок)[41].

Формування рухових навичок протікає у всіх дітей неоднаково, оскільки на нього впливають індивідуальні особливості дитини: швидкість включення в роботу, якість сприйняття інформації від аналізаторів, рівень розвитку фізичних якостей, мотивація дитини та інше [40, 41, 43, 86, 72, 169, 174].

Як зазначає Є. П. Ільїн (2004), швидкість формування рухової навички залежить від індивідуального стилю діяльності, що в свою чергу формується внаслідок співвідношення окремих властивостей нервової системи [72].

Отже, вже в віці 5 – 6 років можливе врахування прояву індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в процесі навчання фізичним вправам.

Важливе значення в процесі утворення навичок мають емоції [40,41,71, 72, 86].

Створення позитивного емоційного фону на заняттях з фізичного виховання підвищує якість засвоєння дітьми рухових дій, бажання виконувати фізичні вправи самостійно вдома. Звичайно, надмірне збудження дитини, навіть під дією позитивних емоцій небажане, оскільки призводить до порушення і так нестійкого балансу нервових процесів, що негативно відбивається на якості виконання фізичних вправ.

Особливого значення у формуванні рухових вмінь і навичок у дітей 5 – 6 років відіграє мова. На відміну від попередніх вікових груп, де переважали наочні методи навчання, у віці 5 – 6 років дитина може дотримуватися словесних коректив інструктора з фізичного виховання, створювати більш точний образ рухової дії в свідомості.

Словесно поставлене завдання створює у дітей установку. Установка супроводжується зміною тону нервової системи і м'язів, що набуває вигляду готовності до дії. Наступне виконання дії залежить від установки. При недостатньому розрізненні зовнішніх сигналів, що залежатиме від сенсорної

системи, установка буде неточною. В міру уточнення перехід до виконання відбувається швидше і саме виконання стає точнішим [40, 41].

Утворення рухових навичок, вмінь перебуває у єдності із розвитком фізичних якостей. З одного боку, наявність певного рівня розвитку рухових якостей забезпечує ефективне виконання фізичної вправи та формування рухової навички, з іншого боку – систематичні заняття фізичними вправами сприяють розвитку рухових якостей.

У вітчизняній теорії фізичного виховання зазначається, що навчання руховим діям відбувається за рахунок багаторазового повторення даної рухової дії, однак визначено [25], що окремим дітям необхідна різна кількість повторень для формування рухової навички, що ще раз підтверджує необхідність врахування індивідуальних особливостей дітей в процесі навчання руховим діям.

Отже, дошкільний вік є важливим етапом у формуванні основ рухової сфери дитини. Засвоєння широкого спектру рухових навичок, що необхідні для забезпечення життєдіяльності дитини, є основним завданням навчання в фізичному вихованні дітей дошкільного віку. Навчання руховим діям є складним, динамічним, керованим процесом. Його ефективність багато в чому визначається відповідністю засобів і методів навчання, що застосовуються, індивідуальним особливостям організму дитини. У дітей старшого дошкільного віку процес формування рухових умінь і навичок протікає у відповідності з загальними закономірностями, які обумовлені його фізіологічною основою, та має певні відмінності, які пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями організму дитини і обов'язково повинні враховуватися в умовах особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Більшість науковців вказують на необхідність врахування при здійсненні особистісно орієнтованого навчання індивідуальних особливостей дитини. На сучасному етапі, в процесі фізичного виховання враховуються вікові та окремі індивідуальні особливості, однак однозначної думки про комплекс показників, які впливають на ефективність особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей дошкільного віку, не виявлено, що зумовило подальше дослідження питання.

1.2. Особистісно орієнтоване навчання як пріоритетний напрямок сучасної педагогічної науки

На сучасному етапі розвитку суспільства все актуальніше стає питання його гуманізації. Сучасна педагогічна наука визначає пріоритетним розвиток кожної особистості, гуманізацію процесу навчання та виховання.

Пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної освіти у ХХІ столітті є: особистісна орієнтація; формування гуманістичних цінностей; оновлення принципів, змісту та освітніх технологій; орієнтація на

формування життєвої компетентності дитини; забезпечення фізичного, психічного та морального здоров'я; пріоритет інтересів дитини; формування свідомого, відповідального ставлення до життя; творча самореалізація педагога і дитини; інтеграція науки та освіти; соціально-педагогічний патронат сім'ї; створення індустрії освітніх засобів; інтеграція національної дошкільної освіти у світовий освітній простір [160-161].

Основні завдання національної системи дошкільної освіти: всебічно розвивати дитину; забезпечити дитині можливість повноцінно прожити період дитинства, реалізувати свій природний потенціал; формувати механізми саморозвитку дошкільника (реалістичну самооцінку, самоконтроль та саморегуляцію поведінки, совість як внутрішню етичну інстанцію, децентрацію як подолання егоїзму, елементарний світогляд, індивідуальний досвід, найпростіші форми життєвої перспективи); розширення свідомості дитини, сприяння її свідомому існуванню; розвивати пізнавальну, вольову, емоційну сферу, базові якості особистості; розвивати креативне мислення (прагнення до фантазування, вигадки, вияву оригінальності: намагання відійти від шаблону, зразка, зробити по-своєму; схильність до відкриттів, сприйнятливості до нових ідей, здатність самостійно розв'язувати проблеми); навчати дошкільника жити у злагоді з довкіллям та із самим собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним ним, орієнтуватися в ньому; підтримувати дитячу субкультуру, збагачувати дитячі види діяльності, сприяти вільному й конструктивному розгортанню дошкільниками свого особистісного буття; створювати культурне середовище, сприяти становленню в дитини базису особистої культури, залучати до світу національної та світової культури; виробляти оптимістичну гіпотезу розвитку кожної конкретної дитини, визначати „зону її найближчого розвитку”; оснащувати дошкільника навичками практичного життя, навчати пристосовуватися до нових умов, виробляти гнучкість поведінки, виховувати творче ставлення до дійсності; вправляти в умінні виявляти волю, впливати нею на імпульсивні бажання; враховувати особистий досвід дошкільника, історію його життя, вікові та індивідуальні особливості [160].

У доповіді С. Ніколаєнка зазначається, що одним із принципів розвитку дошкільної освіти є принцип «гуманізації цілей і принципів освітньої роботи з дітьми, переходу на нову парадигму виховання особистості на засадах гуманного ставлення до дітей, модернізації змісту дошкільної освіти» [126].

Поняття гуманізм (від лат. *humanus* — людський, людяний) вживається у вузькому й широкому розумінні. У вузькому розумінні гуманізм — це ідеологія епохи Відродження. Гуманізм спирався на ідею антропоцентризму, розглядаючи людину як головний предмет і мету науки. Він проголошує людину найвищою цінністю, утверджує її здатність до пізнання й творчої діяльності. У широкому тлумаченні — гуманізм — це прогресивний напрям

у суспільній думці, який визнає важливість кожної особистості, її право на розвиток відповідно до її індивідуальних особливостей [21, 144].

Гуманістичне спрямування сучасного суспільства неминуче відбивається на різних галузях науки. Останнім часом досить актуальною стала гуманістична психологія. Основні положення її такі: людина повинна вивчатися в своїй цілісності; кожна людина унікальна, тому аналіз окремих випадків не менш виправданий, чим статистичні узагальнення; людина відкрита світу, переживання людиною світу й себе у світі є головною психологічною реальністю; людське життя повинне розглядатися як єдиний процес становлення й буття людини; людина наділена потенціями до безперервного розвитку й самореалізації, які є частиною її природи; людина має певний ступінь волі від зовнішньої детермінації завдяки змістам і цінностям, якими вона керується у своєму виборі; людина – це активна, творча істота [144].

Отже, головним предметом вивчення гуманістична психологія вважає особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою не щось нерухоме, а живу можливість самоактуалізації – неповторного вияву в реальному житті індивідуального потенціалу людського буття, властивого кожній людині [38].

Особлива увага на сьогодні приділяється гуманістичній педагогіці, яка орієнтована на самореалізацію особистості.

Основні ознаки:

- зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних й інших сфер особистості замість оволодіння обсягом інформації й формування певного кола вмінь і навичок;
- зосередження зусиль на формуванні вільної, самостійно думаючої й діючої особистості;
- забезпечення належних організаційних умов для успішного досягнення переорієнтації навчально-виховного процесу [5].

Отже, можна зробити висновок, що гуманістичні психологія та педагогіка ставлять пріоритетним розвиток конкретної особистості, заперечують здійснення тиску на неї, підтримують встановлення відносин співпраці між дитиною та педагогом у навчально-виховному процесі.

Гуманістична педагогіка вимагає пристосування школи до учня, забезпечення атмосфери комфорту й «психологічної безпеки», це наука, предметом якої є людина і її виховання, навчання, заснована на ставленні до неї як до особистості, із правом самовираження й волею вибору [5].

Отже, сьогодні ми визначаємо цінність кожної людини, її право на індивідуальність та гармонійний розвиток особистості відповідно до її спрямованості. Упровадження принципів гуманістичної педагогіки природно сприятиме переходу до особистісно орієнтованої педагогіки [21, 27, 78, 82].

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття відомі зарубіжні вчені К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкль, які стверджували, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної

дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущого і суспільно прийняттого самовизначення та самоутвердження [176].

Сьогодні пріоритет розвитку особистості визначається на державному рівні в Законі України «Про дошкільну освіту.», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., Базовому компоненті дошкільної освіти, документах, що регламентують діяльність дошкільного навчального закладу [19, 20, 67, 120].

Особистість – ключова категорія Базового компонента дошкільної освіти [19]. Поняття особистості тлумачиться неоднозначно – залежно від того, який підхід реалізується дослідником. Можна виділити якнайменше чотири аналітичних підходи – соціально-психологічний, індивідуально-психологічний, діяльнісний та генетичний, реалізовані такими психологами, як Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, А.Г. Ковальов, О.М. Леонтєв, Г.С. Костюк, Ф. Лерш, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, І.Д. Бех, В. М. Русалов та ін.

Як визначається в Психологічному словнику: особистість (англ. *personality*; від лат. *persona*) — маска актора; роль, положення; особистість.

У суспільних науках особистість розглядається як особлива якість людини, яка набувається нею в соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності та спілкування. В гуманістичних філософських і психологічних концепціях особистість — це людина як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства. Традиційно виділяють наступні підходи до розуміння проблеми особистості: 1) багатогранність феноменології особистості, яка відображає об'єктивно існуюче різноманіття проявів людини в еволюції природи, історії суспільства та її власного життя; 2) залежність розуміння особистості від образу людини, явно або приховано існуючого в науці і культурі на певному етапі їх розвитку; 4) неспівпадання проявів індивіда, особистості й індивідуальності, досліджуваних в межах відносно незалежних один від одного біогенетичного, соціогенетичного і персоногенетичного напрямів сучасного людинознавства;

У центрі уваги представників біогенетичної орієнтації знаходяться проблеми розвитку особистості як індивіда, який володіє певними антропометричними властивостями (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, тип тілобудови, нейродинамічні властивості нервової системи, органічні потреби, схильності та інше).

Представники різних плінів соціогенетичної орієнтації вивчають процеси соціалізації людини, освоєння нею соціальних норм і ролей, придбання соціальних установок і ціннісних орієнтацій, формування соціального і національного характеру людини як типового члена тієї або іншої спільності.

У центрі уваги персоногенетичної орієнтації є проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського «Я», боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей,

самореалізації й особистісного вибору, безперестанного пошуку сенсу життя.

У відокремленні біогенетичного, соціогенетичного і персоногенетичного напрямків виявляється метафізична схема детермінації розвитку особистості під впливом двох факторів: середовища і спадковості.

Розвиток особистості здійснюється в діяльності керованою системою мотивів. Діяльнісно-опосередкований тип взаємин, що складаються в людини з найбільш референтною групою (або особою), є визначальним чинником розвитку [144].

Сьогодні, як зазначає О. Кононко (2007), провідними науковцями з дошкільного виховання під особистістю розуміється дитина як цінність, активний суб'єкт життєдіяльності, самостійна особа, здатна обирати небезсторонню позицію, усвідомлювати свою значущість, чинити опір руйнівним для її розвитку впливам, брати на себе відповідальність, відповідально самовизначатися [78].

Звичайно, нові вимоги до якості освіти та її спрямування не можуть задовольнити традиційні підходи до організації навчально-виховного процесу.

У даний час відчувається необхідність вирішення протиріч, що існують у навчально-виховному процесі навчальних закладів – між орієнтацією на систему знань, як основу підготовки, і необхідністю особистісного розвитку учня, між традиційним підходом і реаліями сучасності, між потребою впровадження ефективних педагогічних технологій і недостатнім науково-методичним забезпеченням їхньої розробки і впровадження. Вирішенням даних протиріч присвячений пошук сучасних науковців і практиків, що все частіше почали звертатися до освітніх технологій, які побудовані на інших принципах – особистісно орієнтованих та розвиваючих підходах до навчання [133].

Як зазначає Л. Парамонова (2006), в дошкільному віці у базовий розвиток дитини (норми розвитку) повинні включати: фізичний, соціальний, естетичний та інформацію з різних галузей дійсності [134].

Оскільки дошкільний вік є базовим для формування особистості дитини, її фізичного та психологічного розвитку, виникає питання про необхідність оптимізації процесу навчання, особливо дітей дошкільного віку.

Оптимізація процесу навчання — це вибір найкращих його варіантів для конкретних умов з метою отримання найкращих результатів без перевантаження [32].

Отже, сьогодні в навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку важливим є забезпечити оптимальний розвиток дитини, формування в неї необхідних для життєдіяльності вмінь і навичок, в тому числі і рухових, не травмуючи її психологічно, в оптимальному для кожної конкретної дитини темпі, сприяючи розвитку її особистості та визнаючи її як цінність.

Досягти поставленої мети можливо лише за умови організації особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти [78].

Звичайно, система особистісно орієнтованого навчання вже не один рік вивчається провідними фахівцями в навчально-виховному процесі в школі (Е .Н. Шиянов (1999), О.Г. Братанич (2001), С. Подмазін (2002), І.С. Якіманська (2003); Л. Ампілагова (2003); К.Корсак (2003); В. Логвін (2003) С. О. Юдіна (2003); В. Коваленко (2006), А. Хуторская (2006) С. Мещерекова (2007), Н.В. Дьяченко (2007). Визначено дієвість даної системи, її позитивний вплив на ефективність навчання та виховання учнів. Піднімаються питання технологічного забезпечення особистісно орієнтованого навчання [138]. Акцентується увага на доцільності застосування особистісно орієнтованого навчання як шляху до збереження психологічного здоров'я школярів [39, 42, 130, 166].

Суттєвий доробок з організації особистісно орієнтованої системи навчання має початкова освіта [34].

Одним із шляхів рішення позначених проблем є вивчення і впровадження технології особистісно орієнтованого навчання, що базується на особистісно орієнтованому підході.

Використання особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні учнів неможливо без застосування методів діагностики і самодіагностики.

Сьогодні існують кілька підходів до визначення суттєвих індивідуальних відмінностей, які необхідно враховувати в особистісно орієнтованому процесі навчання: наголошується на необхідності врахування біологічного та психологічного віку, спрямованості особистості, попереднього досвіду, психофізіологічних особливостей та інше.

Однак в проаналізованій нами літературі не виявлено комплексної системи показників, що необхідно враховувати в особистісно орієнтованій моделі навчально-виховної діяльності. До того ж, на наш погляд, необхідно не тільки визначити коло показників та критеріїв диференціації навчання, але й шляхи їх впровадження для удосконалення психолого-педагогічних основ особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років.

Для врахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічній діяльності необхідна педагогічна технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі навчання.

Під педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень педагогіки, психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології тощо для розробки таких засобів навчання, що підвищують ефективність навчального процесу. Педагогічна технологія може бути різних рівнів, до неї входять учасники процесу навчання, система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності, що забезпечують всі аспекти засвоєння знань і практичних умінь [142].

Освітня технологія – концептуальна єдність мети, змісту і методів навчання і розвитку тих, хто навчається, включаючи їх соціалізацію та індивідуалізацію [133].

Сьогодні існують такі основні освітні технології: диференціації навчання, здоров'язберігаючі, особистісно орієнтовані, проблемного навчання, інформаційні.

В особистісно орієнтованій педагогічній технології основною складовою є здійснення індивідуального підходу до навчання та виховання дитини та диференціація засобів і методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Основним принципом особистісно орієнтованої технології є визнання індивідуальності учня та створення необхідних, достатніх умов для його розвитку [154].

Індивідуальний підхід - основний психолого-педагогічний принцип. Індивідуальний підхід як важливий принцип педагогіки полягає в управлінні розвитком людини, що ґрунтується на глибокому знанні рис її особистості та умов життя.

Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування цілей й основного змісту навчання та виховання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей [136].

Про необхідність урахування індивідуальних особливостей при диференціації навчання руховим діям вказується в працях В.Г. Ареф'єва, І. В. Бобчинського, Т.Ю. Круцевіч, О.Д. Дубогай, О.Л. Богініч, О.П. Аксьнової, Н. Голуб.

За характером особистісно орієнтовані технології поділяються на навчальні і виховні технології, що спираються на індивідуальне, групове і диференційоване навчання як організаційну форму. Дитина виступає як суб'єкт виховно-освітнього процесу, тому підходи до нього визначаються особистісно орієнтованими, гуманістично-особистісними принципами, що припускають тісне співробітництво.

За методами — це розвиваючі, творчі й ігрові технології, спрямовані на ефективність навчання і його організацію.

Провідними ідеями особистісно орієнтованого навчання (за І.С. Якіманською) є:

- забезпечення розвитку і саморозвитку особистості дитини, виходячи з виявлення її індивідуальних особливостей;

- представлення кожній дитині, спираючись на її здібності, схильності, інтереси, суб'єктивний досвід, можливості реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;

- зміст, засоби і методи підбираються так, щоб дитина мала можливість проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми;

- критеріальна база враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, але і сформованість певного інтелекту (його властивості, якості, характер проявлення);

- розвиток індивідуальності дитини, створення умов для її саморозвитку та самовираження;

- побудова на принципі варіативності, тобто визнання різноманітного змісту і форм навчального процесу, вибір яких повинен здійснюватися вихователем з врахуванням мети розвитку кожної дитини, педагогічної підтримки в пізнавальному процесі та життєвих ситуаціях [181, 182].

Реалізація особистісно орієнтованого навчання можлива за умови використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій і переосмисленні професійних позицій педагога.

І.С. Якіманська (2003) констатує той факт, що незважаючи на актуальність впровадження особистісно орієнтованого навчання як у школі, так і в дошкільному навчальному закладі, на сьогодні не створені достатні умови для його реалізації [181, 182].

У процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку більше умов для реалізації особистісно орієнтованого навчання, однак недостатньо розроблена науково-методична база, спостерігається консервативне ставлення більшості педагогів, особливо зі значним стажем роботи, щодо організації особистісно орієнтованої системи навчання.

Під час організації цього виду навчання необхідне створення розвивального середовища.

Розвивальне середовище — комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі [179].

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності.

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М. Монтесорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі.

Сучасні дослідники (В.А. Петровський, Л.М. Кларіна, Л.А. Смивіна, Л.П. Стрелкова (1993), І.С. Якіманська (2003), Е. Демидова (2004), А. Бурова (2007) розглядають розвивальне предметне середовище як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного і фізичного розвитку. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди відносять архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання [37]. Збагачене середовище (за А.В. Петровським) передбачає єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини [141].

А. Бурова (2007) вважає, що залежно від специфіки, можливостей дитячого садка, особливостей дітей можливе створення центрів комплексного, варіативного, тематичного, мобільного, дієвого навчально-ігрового середовища, що сприяє розширенню і розвитку інтересів дітей [37].

Предметно-ігрове розвивальне середовище забезпечить можливість самореалізації дитини у виконанні саме тієї діяльності, яка для неї більш цікава та відповідає її природним нахилам. Створення предметно-ігрового розвивального середовища передбачає програма «Крок за кроком», яка створена під егідою Інституту відкритого суспільства (Нью-Йорк) за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». З 2001 року в закладах освіти України модель програми широко почала застосовуватися.

Актуальність цієї програми в сучасних умовах є беззаперечною, оскільки в її основі лежать принципи гуманізації, інтегративності, індивідуалізації: залучення родини до процесу навчання й виховання дітей, індивідуальний підхід до кожної дитини, яка є центральною фігурою педагогічного процесу, забезпечення права вибору через створення особистісно орієнтованого середовища.

Авторами програми особлива увага звертається на: використання методик, які сприяють всебічному розвитку дітей природним шляхом, використання центрів діяльності й викладання тематичних концепцій, постійне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і забезпечення технічної підтримки їхньої діяльності, тематичне планування, навчання через гру [180].

У зазначеній програмі надані рекомендації щодо створення центрів діяльності, серед яких є і центр, що має забезпечувати рухову діяльність дітей. Однак, не дивлячись на цікавість та актуальність програми, в ній більше уваги приділяється психологічному та соціальному розвитку дитини, засвоєнню та інтеграції знань і менше – фізичному розвитку та навчанню руховим діям.

Але загальні положення програми «Крок за кроком», що відображають загальну світову тенденцію переходу від парадигми, в якій дитина – «об'єкт педагогічних впливів», до тієї, яка передбачає гуманістичний тип взаємодії учасників навчально-виховного процесу, є актуальними і для організації особистісно орієнтованого навчання руховим діям в умовах дошкільного навчального закладу.

У процесі фізичного виховання індивідуальний підхід будується на основі глибокого вивчення кожної дитини: стану здоров'я, фізичного розвитку, рівня розвитку рухів, інтересів та ін. Знання позитивних та негативних сторін особистості допомагає педагогу знайти правильний шлях для оптимального впливу на фізичний розвиток та стан здоров'я дитини.

Фізіологічні можливості організму, здоров'я, психічні якості дітей навіть однієї вікової групи завжди різні.

Індивідуальні відмінності мають місце у засвоєнні рухів, характері реакції організму на запропоноване навантаження, тривалості відновлення

після нього. Все це потребує обов'язкової індивідуалізації навчально-виховної роботи з фізичної культури дітей дошкільного віку.

Індивідуальний підхід у процесі фізичного виховання дошкільників виражається у диференціюванні навчальних завдань та шляхів їх виконання, норм фізичних навантажень та засобів їх регулювання, методів і прийомів дидактики відповідно до індивідуальних особливостей організму дитини. Але для здійснення диференційованого підходу необхідно знання індивідуальності.

Отже, сьогодні безперечною є необхідність впровадження особистісно орієнтованого навчання та виховання, здійснення індивідуального підходу до дитини з урахуванням її індивідуальності для реалізації закладеного від природи потенціалу, оскільки гуманістичне спрямування сучасної педагогіки визначає важливість кожної особистості, її неповторності, що зумовлює появу протиріч між традиційною системою організації навчально-виховного процесу та вимогами сьогодення, вирішення яких можливе шляхом запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання. Накопичений досвід впровадження особистісно орієнтованого навчання, особливо в початковій школі, доводить дієвість даного підходу за умови здійснення діагностування найбільш значимих індивідуальних особливостей дитини. Відмінності між дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку не дозволяють спиратися в процесі навчання руховим діям на критерії діагностики та диференціації навчання для дітей молодшого шкільного віку, що зумовлює пошук шляхів удосконалення психолого-педагогічних умов диференціації навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку через пошук відповідних методів діагностики їх індивідуальних особливостей, критеріїв диференціації навчання, створення розвиваючого середовища.

1.3 Особливості розвитку рухової функції в процесі онтогенезу дітей дошкільного віку

Дошкільний вік – період інтенсивного фізичного, психологічного та соціального розвитку організму дитини. Оскільки онтогенез є коротким повторенням філогенезу, індивідуальний розвиток кожної дитини проходить певні стадії, які спільні для всіх. Однак, незважаючи на це, організм кожної дитини має і ряд індивідуальних особливостей, що зумовлені спадковою, внутрішньою програмою розвитку та умовами навколишнього середовища, що і обумовлюють онтогенетичний розвиток дитини. Тому вивчення цього певного комплексу вроджених задатків та ефективний розвиток їх у процесі діяльності дозволить сформувати особистість дитини в оптимальному для неї напрямі.

У Психофізіологічному словнику онтогенез – (грец. *on,ontos* – суще, істота; *genesis* – походження, розвиток) – процес індивідуального розвитку,

розглядається як сукупність послідовних морфологічних, фізіологічних, психофізіологічних і біохімічних перетворень організму протягом усього життєвого циклу від моменту запліднення яйцеклітини й утворення зиготи до смерті. У процесі онтогенезу виділяють кількісні зміни (збільшення розмірів і живої маси організму, тривалість життя) і якісні зміни (поява органів і систем, виникнення нових структур і функцій) [144].

У процесі індивідуального розвитку організм дитини змінюється як єдине ціле. Його структурні і функціональні особливості зумовлені взаємодією органів і систем на різних рівнях інтеграції. Тому як критерії вікової періодизації неодноразово використовувались такі інтегральні показники: ріст і зміни форми організму, морфофункціональне диференціювання фізіологічних систем і особливості поведінки дитини.

Індивідуальна специфічність вікових перетворень фізіологічних систем може визначатися також генетично детермінованими особливостями темпів розвитку, що виявляються вже на ранніх етапах онтогенезу [12, 64, 65].

Розвиток дитини являє собою складний процес і для кожного індивідуума характеризується рядом особливостей, що визначаються відмінностями генетичного коду. Саме ці обставини і визначають такий широкий поліморфізм індивідуальностей, але разом з тим при всій різноманітності розвиток включає і ряд загальних закономірностей.

У Психофізіологічному словнику виділяють такі критерії періодизації розвитку, які мають найбільш інформативні показники, що характеризують специфіку окремих етапів розвитку. Як критерій існуючої періодизації цілісного організму, що відбиває якісні перетворення, був запропонований такий інтегральний показник, як метаболізм, зміни якого проявляються в кількісних морфологічних характеристиках: маса тіла (вага), довжина тіла (зріст), зміна зубів й ін.

Особливу роль у віковій періодизації набувають критерії, що відбивають рівень розвитку і якісні зміни адаптивних механізмів, пов'язаних із дозріванням різних відділів мозку, у тому числі й центральних регуляторних структурах, що обумовлюють діяльність всіх фізіологічних систем, формування психічних процесів і поведінки дитини.

Такий підхід зближує фізіологічні й психологічні позиції в проблемі вікової періодизації й створює базу для вироблення єдиної періодизації розвитку дитини. Л. С. Виготський, як критерії вікової періодизації розглядав психічні новоутворення, характерні для конкретних етапів розвитку.

Продовжуючи цю лінію, А. Н. Леонтьєв і Д. Б. Ельконін особливу роль у віковій періодизації надавали провідній діяльності, що визначає виникнення психологічних новоутворень. Важливо мати на увазі, що особливості розвитку, у тому числі й психічні новоутворення, визначаються як внутрішніми факторами (морфофункціональними), так і зовнішніми умовами, що впливають на індивідуальний розвиток дитини. Це визначає відносність тимчасового розмежування періодів розвитку [144].

Отже, на основі найбільш типових для кожного віку морфофункціональних особливостей здійснюється вікова періодизація онтогенезу людини. Поряд з типовим розвитком, характерним для більшості представників даної вікової та статевої груп, досить часто зустрічаються різноманітні відхилення, що легко зводяться до двох основних типів:

1. Акселерація розвитку (прискорення фізичного розвитку і функціональних систем організму дітей і підлітків).
2. Ретардація розвитку (затримка фізичного розвитку і формування функціональних систем організму у дітей і підлітків) [64, 65].

Т.В. Наумчук зазначає, що вік кожної дитини є зоною сходження векторів – біологічного, психічного, соціального.

Визначаючи вік конкретної дитини, необхідно виходити не лише з кількості прожитих нею років, а й з уявлення про особливості її фізичного, психічного та соціального розвитку. Їх баланс і відповідність паспортному вікові дитини гарантують повноцінний розвиток малюка.

Розподіл дошкільнят за сукупною характеристикою їхнього паспортного, фізичного, психічного, психологічного і соціального віку забезпечує реалізацію принципу природовідповідності, відповідає законам об'єктивного розвитку, більше ніж спрощена, схематична орієнтація лише на паспортний вік, яка, на жаль, домінує сьогодні у розподілі дітей у групи дошкільного навчального закладу та першого класу школи [118, 119].

У праці С.Є. Кулачківської (1991 р.) наводяться основні показники розвитку дитини в певних вікових групах.

Шостий рік життя. Після періоду гармонійного зростання у перші роки дошкільного дитинства у шестирічок відбуваються якісні зміни у побудові тіла (формування у цьому віці первісних форм, характерних для жіночої конституції). Радикальні зміни відбуваються і в центральній нервовій системі. Збільшується маса мозку, який на кінець шостого року досягає 90 % маси мозку дорослої людини. Розвиваються його функції. Це виявляється у тому, що значно зростають порівняно з попередніми стадіями розвитку дитини сила і роль гальмівних процесів, зокрема удосконалюється умовне і диференційоване гальмування. Удосконалюється і сама структура аналітико-синтетичної діяльності. Так, утворення нових нервових зв'язків відбувається за безпосередньою участю другої сигнальної системи, тобто в обох сигнальних системах одночасно. Завдяки цьому розширюється сфера впливу на розвиток дитини словесних подразників або сигналів. Таким чином, виникає можливість застосування більш широкого спектра методів навчання, з активним використанням другосигнальних подразників. Отже, виникає можливість тестування з залученням другої сигнальної системи.

С.Є. Кулачківська відзначає вразливість нервової системи дітей шестирічного віку і необхідність подальшого становлення та закріплення врівноваженої взаємодії процесів збудження і гальмування.

Діти цього віку здатні вже до вибіркового й усвідомленого запам'ятовування. Отже, їхня пам'ять набуває якісно нових особливостей. Серед них найголовніша - це довільність процесів запам'ятовування та відтворення. З цією особливістю органічно пов'язані і такі, як більша міцність пам'яті та її досить широкий обсяг, який значно збільшується під кінець дошкільного віку.

Істотні зміни відбуваються у розвитку мислення старшого дошкільника. Воно підноситься на новий ступінь розвитку. Це означає, що мислення дитини відокремлюється від сприймання і водночас від практичної дії та стає відносно самостійним процесом. Формування у другій половині дошкільного віку форм вербального мислення є надзвичайно важливим [80, 88-90, 94].

Активно розвивається в процесі життєдіяльності і рухова функція дитини. Суттєві зміни відбуваються у моторному розвитку. Моторний розвиток — особливості рухових дій і нейрофізіологічні механізми, що визначають їхнє формування на цьому етапі розвитку [144].

Моторний розвиток тісно пов'язаний з розвитком нервової системи в онтогенезі дитини, дозріванням мозку й окремих його структур, які беруть участь у регуляції рухів, удосконаленням зв'язків між руховою зоною й іншими зонами кори головного мозку, розвитком аналізаторів, розширенням функціональних можливостей опорно-рухового апарату [80, 71, 126].

У період від 3 до 6-7 років удосконалюється й стає більш стійкою структура локомоцій і переміщень рук в ігрових і побутових ситуаціях. Однак аж до 7 років біодинаміку рухів верхніх і нижніх кінцівок у дітей відрізняє наявність зайвих коливань і нерівномірність швидкості. У період від 3 – 4 до 5 – 6 років поліпшується координація рухів. Важливо відзначити, що починаючи з 4 років виявляється можливість цілеспрямованого формування рухів у процесі навчання дитини, роль слова в процесі рухового навчання підвищується. Для того щоб дитина правильно засвоїла спосіб руху, недостатньо наслідування або показу, необхідна спеціальна організація діяльності дитини під керівництвом дорослого. При цьому сполучення словесної інструкції й наочного показу дає найбільш ефективний результат.

Від 4-х до 7 років знижується число вправ, необхідних для формування нової рухової дії [144].

Отже, вік 5 – 6 років дозволяє формувати рухові вміння та навички у дітей, при цьому ефективність даного процесу багато в чому залежить від індивідуального розвитку нервової системи.

Сьомий рік життя. У відповідності до твердження багатьох дослідників (С.Є. Кулачківська; Т.Д. Кондратенко, С.П. Тищенко, Г.М. Чайченко) істотні зміни відбуваються у фізіологічному розвитку дітей. Темп приросту маси тіла помітно знижується порівняно з темпом росту — настає «період витягування». Так, якщо ріст голови уповільнюється, то кінцівки навпаки, ростуть швидше, загальний ріст збільшується головним чином за рахунок ніг. На сьомому році життя довжина тіла становить 117,3 - 127,3 см, маса тіла 20, 4 - 28,8 кг. на кінець дошкільного віку поступово відбувається зміцнення

кісткове м'язової системи і удосконалюються рухи дитини, стаючи більш різноманітними, координованими, сильнішими. В цей період відбувається якісний спалах у розвитку рухів (починаючи з шостого року життя), з'являється виразність, точність і плавність; крім того, діти починають помічати помилки при виконанні окремих вправ, що є підставою для початку систематичних занять по формуванню рухових умінь і навичок.

Значні зміни відбуваються і в центральній нервовій системі дитини: закінчується мієлінізація клітин кори головного мозку, посилюється її регулююча функція. Це сприяє тому, що в реакціях дітей вже не має супутніх хаотичних рухів, реагування стає більш адекватним. Якщо особливості функціонування вищого відділу нервової системи та підкірки проявлялися у дітей молодшого дошкільного віку у перевазі імпульсивних і часто хаотичних рухів, то в дітей старшого дошкільного віку помітно зростає значення кори головного мозку — рухи стають більш спрямованими і впорядкованими, умовні рефлексії - міцними та сталими "[94, 175].

Можливість довільно керувати своїми рухами - найбільш суттєвий показник загального і особливо фізичного розвитку дитини. Успіхи в розвитку рухів свідчать про наявність розвиненої "розумової волі"[94].

Можна зробити висновок, що наприкінці дошкільного дитинства відбуваються істотні зміни за морфологічними ознаками, а особливо в центральній нервовій системі, достатньо розвиненими стають основні функції мозку, фактично мозок семирічної дитини досягає рівня розвитку дорослої людини, що дозволяє враховувати індивідуально-типологічні властивості нервової системи в процесі навчання.

А.П. Тарнавська виділяє такі основні критерії та показники індивідуального розвитку:

1. Індивідуальний розвиток. Вік, стать, загальний фізичний розвиток, дефекти фізичного розвитку, стан здоров'я (перенесені хвороби, наявність фізичних захворювань, випадки госпіталізації, частота соматичних розладів); стан розвитку аналізаторів (зорових, слухових, кінестетичних, нюхових, тактильних), дефекти сенсорного розвитку; стан нервової системи (ситуації емоційного стресу, наявність невротичних проявів), темперамент (сила, рухливість, зрівноваженість), задатки і здібності (обсяг, виявленість, сталість, спрямованість)
2. Особистісний розвиток. Самовідданість – ставлення до себе, значущість думки іншого про себе; наявність мети та реальність її досягнення; усвідомлення своєї статі та статі інших; самостійність у виборі та прийнятті рішень, у самообслуговуванні; прагнення до самоактуалізації й особистісного самозбереження, самоповага.
3. Соціально-етнічний розвиток – уміння та бажання встановлювати контакти з тими, хто тебе оточує, приймати та підтримувати ініціативу інших до спілкування; знання норм та правил поведінки, їх реалізація у власній поведінці, здатність впливати на характер стосунків, засоби досягнення цього; які якості, дії та вчинки сприймаються позитивно, а які негативно.

4. Емоційно-почуттєвий розвиток – сформованість довільності психічних процесів; уміння долати посильні труднощі; зосереджуватися; здатність регулювати (проявляти або стримувати) емоції, почуття; почуття, що домінують, динаміка їх переживання, характер вияву; наявність емоційно-почуттєвого дискомфорту, його ознаки.
5. Мотиваційний розвиток – провідні потреби та мотиви діяльності; мотиви виконання моральних норм; наявність конструктивних мотивів до пізнання довкілля, до спілкування, праці, готовність до майбутньої соціальної позиції – позиції школяра; прояви інтересів до діяльності, їх широта, вияв.
6. Інтелектуальний розвиток – наявність оптимального щодо віку кола знань, уявлень умінь та навичок; розвиненість пізнавальних психічних процесів (мислення, мовлення, пам'яті, уваги, сприймань); сформованість пізнавальної активності, самостійності в оволодінні інформацією [158].

Психологічні розходження між дітьми надзвичайно різноманітні: інтереси, погляди, потреби, установки, захоплення, схильності, життєві орієнтації, відносини, мотиви, вольові якості, почуття, емоції і т.д. Але для різних видів діяльності - значимість психологічних характеристик неоднакова. Окремі індивідуальні особливості мають здатність змінюватися протягом життя.

Властивості нервової системи мають вроджений, природний характер і спадкові. Тому вони піддаються корекції з прикладанням дуже великих зусиль, але можуть з успіхом коригуватися, компенсуватися мотивацією, рисами характеру й індивідуальним стилем діяльності.

З усього розмаїття індивідуальних проявів у практиці роботи дошкільних закладів враховуються індивідуально-психологічні відмінності: тип нервової системи, особливості пізнавального ставлення до оточуючого, до себе тощо. Вони виявляються у поведінці і діяльності дитини, а саме: як вона приймає та виконує доручення, відгукується на прохання однолітків, рідних чи незнайомих, як налагоджує контакти з іншими людьми, як поводить себе у спільній діяльності з дорослими, з іншими дітьми, як реагує на труднощі і як долає їх, як переживає невдачі, успіхи тощо [160-161].

Т.В. Дуткевич вказує, що динамічні властивості психіки виявляються у дітей одразу після народження. У період дошкільного віку властивості темпераменту зумовлюють динаміку різних видів діяльності і спілкування дитини та пов'язані з процесами дозрівання нервової системи [62].

А.Д. Ганюшкін наголошує, що необхідно розглядати властивості нервової системи: силу, рухливість, баланс, урівноваженість, лабільність і динамічність. На його думку, саме ці п'ять параметрів, що складають динамічну сторону особистості, і є проявами темпераменту. Властивості темпераменту стійкі і постійні протягом тривалого проміжку або всього життя людини. На відміну від мотивів і психічних станів властивості темпераменту виявляються в найрізноманітніших видах діяльності, при всіляких цілях (і в праці, і в побуті, і в грі й ін.). Властивості темпераменту в

людини не випадково сполучаються, а закономірно зв'язані й утворюють структуру, що характеризує тип темпераменту [47, 192, 199].

Виділяють чотири основних класичних типи темпераментів (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) і кілька характерних властивостей.

Звичайно, неможливо виділити чистого типу темпераменту, однак є спільні властивості нервової системи, які дозволяють умовно поєднувати дітей в типологічні групи.

Частіше діти – сангвініки мають сильний, урівноважений, рухливий тип нервової системи. Такі діти енергійні, активні, життєрадісні. Швидко і легко переключаються з однієї діяльності на іншу. Вихователю треба звернути увагу на те, що тут йдеться про швидкість реакцій і перехід нервових процесів від збудження до гальмування, а не про здібності чи загальний психічний розвиток дитини.

Сангвінікам притаманне голосне, швидке, чітке й емоційно виразне, врівноважене мовлення.

Перебіг адаптації до нових умов життя у таких дітей, як правило, безболісний. Вони активно відгукуються на комунікативні звертання оточуючих, радо налагоджують нові контакти.

Цим дітям властива швидка активна реакція на новизну. Вони працелюбні, витримані. У сангвініків швидко формується здатність навчатися, легко виробляються різноманітні нові уміння та навички, а також відносно швидко перероблюються вже набуті. Вони легко переносять нетривалі навантаження і вправно відновлюють працездатність. Як правило, сангвініки схильні до оволодіння довільною регуляцією власної поведінки. Але для активного робочого стану організму таких дітей необхідна дія стимулюючих факторів новизни. Одноманітність, в'ялість ситуацій помітно знижують можливості уваги, підвищують схильність до відволікань на сторонні подразники, що, у свою чергу, впливає на загальну працездатність дитини.

Діти – флегматики мають сильний врівноважений, інертний тип нервової системи. Ці діти спокійні, не схильні до поспіху, мляві. Їм потрібен певний час, щоб правильно відреагувати на той чи інший вплив. Вони не можуть швидко включитися в нову діяльність і важко переключаються з одного виду діяльності на інший.

Мовлення флегматичних дітей уповільнене, спокійне, рівномірне, часом з паузами, без яскравих емоцій, міміки, жестів. Адаптація до нових умов життя відбувається повільно, часто з труднощами. Навіть зміна звичних зовнішніх умов життєдіяльності може впливати на самопочуття флегматичних дітей. Характерною для них є уповільнена реакція на новизну. Необхідність включитися у будь-яку діяльність одразу викликає розгубленість, а нерідко й переляк. Навички і звички у цих дітей виробляються повільно, але міцні і тривалі. Переробляти звички надзвичайно важко. В роботі невтомні, витримані, зосереджені, не знижують працездатності при допустимих перевантаженнях.

Здатність до довільної регуляції поведінки у цих дітей формується уповільнено, але з високими показниками уміння підкорятися зовнішнім вимогам. Враховуючи знижену рухливість нервових процесів, для підтримки активної працездатності флегматичних дітей необхідно зацікавити їх запропонованим видом роботи, підтримати у період організації і налагодження цієї діяльності. Стриманість, посидючість, зібраність і розміреність дій допомагають уникати зривів, підтримувати сталий ритм процесу роботи.

Діти – холерики мають сильний, неврівноважений тип нервової системи, з яскравою перевагою збудження над гальмуванням. У звичайних умовах швидко і легко переключаються на нову діяльність, активно беруться за будь-яку справу, інколи одночасно охоплюють кілька дій.

Мовлення таких дітей швидше, нерівномірне, помітне коливання інтонації, багатство міміки та жестів. У моменти активного збудження мовленнєвий процес уповільнюється, з'являються паузи, поспішність звуковимови, повтори.

Перебіг адаптації до нових умов життя у холериків, як і у сангвініків, при відсутності емоціогенних ситуацій легкий. Вони також активно реагують на комунікативні звертання оточуючих. Легко налагоджують стосунки, мають широке коло знайомих. Водночас своєю гарячкуватістю, неспокійністю, сварливістю постійно створюють конфліктні ситуації. Але після сварок швидко „відходять”, не тримають довго образи.

Холерикам притаманна активна реакція на новизну, часом із сплесками бадьорості, піднесення. Невідоме, труднощі лише підсилюють активність пошуку способу розв'язання задачі і глибину відчуття задоволення від успіху. В ситуаціях зацікавленості діяльністю періоди піднесення можуть бути тривалими, напруженими і високорезультативними. Процес вироблення умінь і навичок протікає нормально і продуктивно, якщо враховувати суттєві особливості дітей-холериків: швидка втомлюваність уваги, але короткочасна, ускладнений розподіл і переключення уваги, велика сила емоції і знижені можливості вольового зусилля, пов'язаного з гальмуванням. Зрозуміло, що для таких дітей ефективними будуть індивідуальні, дрібногрупові форми організації діяльності.

Діти-меланхоліки мають слабкий тип нервової системи. Діти із схильністю до такого типу малоактивні, сором'язливі, замкнуті. Чітко виражена чутливість до найменших подразників. Образливість з можливими хворобливими проявами: приглушено ображений вияв свого ставлення до оточуючого, здатність вловлювати найтонші реакції стосовно себе. Дітям цього типу властиві часто неадекватні глибокі переживання.

Процес мовлення також дуже слабкий, тон приглушений, схильність до шепоту, уповільнений темп мовлення, інертність, можливі розриви у висловленні думки, незакінчені вислови. Емоційна виразність перекрита хворобливою нерішучістю.

Адаптація до нових умов життя майже завжди болісна і довга. Навіть сама зміна умов часто є глибоким стресогенним фактором. Але полегшити страждання можна, завчасно і спеціально готуючи дитину до очікуваних змін, максимально розтягуючи у часі процес входження у нове життя. Потрібна також особлива чуйність усіх дорослих до дитини, що переживає адаптацію. Щодо зовнішніх проявів внутрішнього стану дітей-меланхоліків у період глибоких емоційних криз, то тут характерні: пересихання у роті й носі, відчуття холоду у кінцівках, почервоніння шкіри тощо.

При зустрічах з новим, у проблемних ситуаціях (навіть при знайомих завданнях, поставлених у незвичних умовах) підвищена чутливість цих дітей переходить у нервозність (стурбованість, напружене обличчя, нерівномірне дихання, скутість рухів, незграбність, часом сльозливість). Часто такі діти втрачають багато зайвих сил при виконанні простих для рівня їх розвитку, але нових по формі завдань [62, 118, 161].

Особливості темпераменту залежать від характеру нервових процесів, що протікають у корі головного мозку і частково від співвідношення і динаміки процесів збудження і гальмування. Істотним є і характер взаємин між корою і підкіркою в головному мозку.

Таким чином, фізіологічною основою темпераменту є тип нервової системи (або вищої нервової діяльності — ВНД). Темперамент — утворення психічне, тип нервової системи — утворення фізіологічне. Темперамент залежить ще від особливостей функціонування ендокринної системи і від конституціональних особливостей організму. У даному випадку розмова про тип нервової системи, як про фізіологічний фундамент, важлива не тільки з теоретичної точки зору, але і з практичної.

Тип нервової системи і властивості нервової системи (НС) самі по собі є істотним фактором індивідуальних розходжень (істотним з погляду характеристики людини в діяльності, його продуктивності, ефективності).

Усілякі сполучення властивостей нервової системи приводять до формування самих різноманітних структур у нервовій діяльності однієї конкретної людини.

Індивідуальний стиль не з'являється в людини стихійно, сам собою, його треба свідомо формувати в навчанні і вихованні [70, 71, 84, 90, 108, 122, 129, 143].

Отже, врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи позитивно відбивається на успішному оволодінні руховими навичками в процесі фізичного виховання.

На сьогодні доведено важливість врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в навчально-виховному процесі які, дозволяють здійснювати найкращий індивідуальний розвиток дитини в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям.

1.4. Індивідуалізація процесу фізичного виховання на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи

Диференціація процесу навчання багато в чому є ще не використаним резервом. Під диференціацією розуміється така побудова процесу фізичного виховання, що враховує індивідуальні (фізіологічні, морфологічні і психічні) особливості дітей для найбільшого розвитку рухових якостей і придбання ними знань, умінь і навичок [60, 139, 165, 170].

Необхідність дотримання принципу індивідуалізації обумовлена:

- 1) різним рівнем навченості і ступенем оволодіння руховими вміннями та навичками дітей.
- 2) індивідуально-типологічними властивостями нервової системи й особистісними особливостями реагування на зовнішні фактори, на навчальні навантаження, на спілкування з фізвихователем, товаришами по групі;
- 3) розходженнями між особами чоловічої і жіночої статі в рівні фізичної підготовки, у психологічних особливостях, мотивах і спрямованості особистості (для дітей старшого віку).

Індивідуальна робота може проводитися педагогом і без обліку особливостей особистості дитини, по шаблону (наприклад, вихователь може застосовувати для всіх дітей однакові заходи впливу, хоча і буде робити пояснення кожному персональне). І навпаки, групова робота з дітьми може проводитися ідивідуалізованіше, з урахуванням особливостей кожного [91].

Тому проведення групових занять не означає заперечення принципу індивідуалізації, хоча наявність великих навчальних груп значно утруднює його використання. Групове й індивідуалізоване навчання — не антагонізм, просто вони знаходяться в різних площинах організації педагогічних впливів. Груповому методу може протистояти метод індивідуального навчання (заняття тільки з одним учнем), а принципові індивідуалізації — метод стандартного (шаблонового) навчання. І групове, й індивідуальне навчання може проходити як з використанням, так і без використання принципу індивідуалізації.

У випадках, коли навчальні групи не диференційовані ні за здібностями, ні за психофізіологічними особливостями, метод групового навчання має ряд істотних негативних сторін. І. Алецькою (2006), встановлено, що при орієнтації на групу у цілому вчитель мимоволі прагне значно частіше опитувати сильних учнів, а не слабких. Така нерівномірна активізація діяльності сильних і слабких учнів має місце і на уроках фізичного виховання [4].

Подолання недоліків класного навчання на початку 20-х років нашого сторіччя бачили у формуванні однорідних груп з урахуванням особливостей дітей, у тому числі і психофізіологічних. Недостатня в цьому плані однорідність груп вважалася причиною другорічництва. Один з провідних радянських психологів П. П. Блонський писав, що тільки однорідні групи, з урахуванням психофізіологічних особливостей, дозволяють успішно організувати навчальний процес.

За кордоном виник ряд педагогічних систем, що відбивали прагнення формувати навчальні групи і будувати навчальний процес з урахуванням здібностей і рівня підготовленості учнів. Мангеймська система пропонувала у відповідності зі здібностями учнів нормальні, розширені, спрощені і скорочену програми. Для відстаючих з усіх предметів організовувалися допоміжні групи. Кембриджська система пропонувала для всіх ту саму програму, яку учні в залежності від здібностей проходили за 4, 5 і 6 років. Система передбачала через 2—3 роки перегрупування учнів. Сан-Луїська система близька до кембриджської: у залежності від темпу просування учнів перегрупування проводилося близько 4-х разів на рік [111].

Індивідуалізація темпів проходження навчального матеріалу з'явилася одним з теоретичних стовпів, на якому базується такий напрямок педагогіки, як програмоване навчання.

Однак у всіх цих системах принцип індивідуалізації, по суті справи, зведений до принципу доступності. Таке однобічне використання цього принципу має не тільки сильні, але й слабкі сторони. Поділ дітей, що навчаються, на сильних і слабких за рівнем підготовленості, як показує практика, може і не сприяти більш швидкому просуванню слабких, тому що губиться «зразок для наслідування». Крім того, відрив сильних від слабких заважає зміцненню колективу, викликає часом у сильних зазнаїство. Щоб не було цих негативних проявів, принцип індивідуалізації необхідно реалізовувати в процесі групового навчання. Так, наприклад, зазначав В. І. Алексєєв, відомий тренер і педагог, творець знаменитої легкоатлетичної школи. Принцип індивідуалізації потрібний для виховання колективістів з урахуванням індивідуальності кожного, а не індивідуалістів.

В.У. Кузьменко (2006 р.) індивідуальний підхід у вихованні визначає як «варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей» [90].

Отже, визначення кола показників, що можуть бути враховані в навчально-вихованому процесі і є основою для здійснення індивідуального підходу, тобто визначення засобів, форм і методів навчання та виховання.

Під час формування навичок і подачі навчального матеріалу для його розуміння і запам'ятовування необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку психічних процесів. Наприклад, при більш розвинутій зоровій пам'яті акцент краще робити на наочному методі навчання, при кращому розвитку слухової пам'яті і словесно-логічного мислення — супроводжувати показ докладним поясненням, при перевазі рухової пам'яті — орієнтуватися на метод безпосереднього виконання.

Темперамент дитини – один з найважливіших орієнтирів у здійсненні індивідуального підходу [43, 47, 62, 71, 129].

Для дітей зі слабкою нервовою системою більш оптимальний розподілений спосіб навчання, а для дітей із сильною нервовою системою — концентрований [4]

Особи з високою тривожністю частіше користуються самоконтролем унаслідок своєї непевності в прийнятих рішеннях і здійснюваних діях. Вони вимагають повного зворотного зв'язку і підтвердження успішності розв'язку задачі [45]

Тривожні індивіди витрачають більше часу на початковому етапі розв'язку задачі, а нетривожні — на кінцевому. Однак, створивши орієнтовану основу діяльності, тривожні на наступних етапах можуть випереджати низькотривожних. Важкі задачі, що викликають психічну напругу, першими розв'язуються гірше, тому для них варто давати завдання менш важке і невеликого обсягу.

Впливає на швидкість формування навичок також рухливість, інертність нервових процесів. Особи з рухливістю нервових процесів на перших етапах навчання випереджають в успішності осіб з інертністю. Однак потім інертні доганяють рухливих, і якість навички стає в обох однаковою [45].

При перервах навчального процесу краще зберігається навичка в інертних. Це можна пояснити тим, що рухова пам'ять, як показано в ряді досліджень, у них вище.

Оптимальність фізичних навантажень (об'єму або інтенсивності) залежить від властивості сили нервової системи: для осіб зі слабкою нервовою системою найбільший ефект отриманий при використанні об'ємного навантаження, а для осіб із сильною нервовою системою — при інтенсивній. Виявлено також, що ті, хто віддають перевагу об'ємному методу тренування, мають частіше слабку нервову систему, а ті, що віддають перевагу інтенсивному методу, — сильну [45, 47, 72, 84]

Заняття має перетворитися на більш-менш добровільну організацію дітей задля справи, що їх на певний час об'єднує, без позбавлення при цьому малюків права на вільний вибір, пересування, час завершення і перехід до іншого виду діяльності. Це не означає відмови від регулярності і порядку у повсякденному житті. Такий перехід означає пріоритет свідомого порядку, доцільного та обґрунтованого регламенту, продуктивного для кожного навантаження, запрошення, а не примусу.

Діти - сангвініки намагаються займатися тільки легкою, приємною та цікавою для них діяльністю й уникати складного, неприємного, нецікавого. Тому в них треба з раннього віку розвивати терпіння, цілеспрямованість, формувати звичку сумлінно виконувати й завжди завершувати розпочату справу, глибоко занурюватися в суть кожного питання, а також намагатися постійно підтримувати в них сталий інтерес до навчання.

Холерикові на заняттях важко зосередитися, тому, працюючи з ним, треба використовувати цікаві для нього види діяльності, поступово розвиваючи наполегливість, сумлінність, ретельність і точність у виконанні завдань. Перші заняття з

холериком можуть тривати не більше 5 хв., і лише поступово їх можна довести до 35- 40 хв. Іноді цей процес триває 1- 2 роки. Щоб холерик, який швидко виконує навчальне завдання, не заважав іншим дітям, варто підготувати для нього цікаві додаткові завдання, але пропонувати їх слід за умови якісного виконання основного. Щось неякісно зроблене варто переробити разом з дитиною, спершу пояснивши їй, чому треба повернутися до виконаної роботи, і разом проаналізувати її недоліки. Холерики здебільшого миттєво запам'ятовують інформацію і так само швидко її забувають. Через це в роботі з холериками незамінним є регулярне повторення матеріалу.

З дитиною – флегматиком доцільніше проводити спеціальні ігри, які розвивають її мислення, уяву, фантазію. Її треба навчити правильно переключати увагу під час виконання завдань і раціонально розподіляти час. Спілкуючись з флегматиком, особливу увагу варто звернути на те, щоб створити у дитини позитивне ставлення до навчання і спільної з дорослим чи однолітками діяльності. Негативні емоції породжують у флегматика протидію : тривалі вияви впертості, відмову від роботи і спілкування. Всілякі змагання втомлюють флегматика, він швидко втрачає до них інтерес . Від флегматика також не можна вимагати миттєвої відповіді на запитання, швидкого переключення на інші види діяльності [118].

Співвідношення часу роботи і відпочинку теж обумовлюється типологічними особливостями прояву властивостей нервової системи. Б . А. Вяткін знайшов, що перерви в ході вправи позитивно позначаються на навичках осіб зі слабкою нервовою системою і негативно — на навичках осіб із сильною нервовою системою. Тривалість періодів роботи і відпочинку для інертних повинна бути більшою, ніж для рухливих [45, 47, 72, 84,175].

Дослідження фізіологами особливостей нервової системи спортсменів показали, що властивості нервової системи впливають на ефективність виконання фізичної роботи, працездатність спортсмена, швидкість її поновлення, швидкість і міцність засвоєння нового матеріалу, темпи зростання майстерності, характер передстартового стану і т.п.

Дошкільний вік характеризується достатньою сформованістю нервової системи, а відмінності за рівнем функціональної рухливості та сили нервової системи можливо діагностувати вже з 5 – 6 років, доцільно врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей 5 – 6 років в системі особистісно орієнтованого навчання руховим діям для корегування традиційної методики.

Висновки до 1 розділу

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість зробити висновок, що дошкільний вік є важливим етапом у формуванні основ рухової функції дитини (Н.Ф. Денисенко, Е.С. Вільчковський, О.І. Курок, Д. В. Хухлаєва). У дітей дошкільного віку процес формування рухових умінь і навичок протікає у відповідності з загальними психофізіологічними закономірностями та має певні відмінності, які пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями організму дитини (Е.С. Вільчковський, Т. Ю. Круцевич, О.І. Курок, Д.В. Хухлаєва). Більшість науковців вказують на необхідність врахування індивідуальних особливостей дитини при здійсненні диференціації навчання руховим діям (В.Г. Ареф'єв, О.Л. Богініч, І. В. Бочинський, О.Д. Дубогай, Т.Ю. Круцевич, А.М. Лящук, М. Поліщук, Н. Фалькова, Д.В. Хухлаєва), що сприятиме забезпеченню її найкращого рухового розвитку.

В системі фізичного виховання дітей дошкільного віку диференціація навчання проводиться в більшості випадків тільки з урахуванням паспортного віку дитини, що не відповідає вимогам сьогодення, оскільки діти навіть однієї вікової групи можуть суттєво відрізнятися між собою за рівнем рухового та фізичного розвитку (О.Д. Дубогай, С.Л. Коробко, Т.В. Наумчук) і рівнем психологічного розвитку (І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Т.В. Дуткевич, Е. Еріксон, В.У. Кузьменко, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Не зважаючи на типові для дітей 5-6 річного віку морфофункціональні особливості: середні показники фізичного, рухового, психологічного та соціального розвитку, які наводяться в літературі (Ю.А. Єрмолаєв, В. І. Завадський, С.Є. Кулачківська), досить часто зустрічаються різноманітні індивідуальні відхилення як наслідок індивідуального поєднання генів, що лежить в основі індивідуальності дитини (І.А. Аршавський, Ю.А. Єрмолаєв, В.С. Лизогуб, А.В. Петровський) і впливу соціального середовища, в якому виховується дитина (І.Д. Бех, Т.В. Дуткевич, Н.В. Лисенко), та неодмінно відбиваються на формуванні їх індивідуальності (В.У. Кузьменко).

Більшість вітчизняних педагогів та психологів вважають за необхідне здійснення індивідуального підходу до дитини з урахуванням її індивідуальності для реалізації закладеного від природи потенціалу через впровадження особистісно орієнтованого навчання та виховання (І. Алецька, Л. Ампілагова, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О. Кононко, В.Г. Кремінь), оскільки гуманістичне спрямування сучасної педагогіки визначає важливість кожної особистості, її неповторності та регламентується нормативно-правовими документами в галузі освіти (Закон України „Про дошкільну освіту”, „Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”, “Національна доктрина розвитку освіти в Україні”), що зумовлює появу протиріч між традиційною системою організації навчально-виховного процесу та вимогами сьогодення, вирішення яких можливе шляхом здійснення особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні.

Накопичений досвід впровадження такого навчання (О.Г. Братанич, Н.В. Дьяченко, В. Коваленко, К. Корсак, В. Логвін, С. Мещерякова,

С. Подмазін, А.Хуторская, Е.Н. Шиянов, С.О. Юдіна, І. С. Якіманська), особливо в початковій школі (О.П. Аксьонова, С.В. Зайцев, О.В. Кузьміна, С.П. Логачевська), доводить дієвість даного підходу за умови здійснення діагностування найбільш значимих індивідуальних особливостей дитини і може бути впроваджений в практику фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку (О. Кононко, Л.І. Тищук, А.С. Харченко). Для врахування індивідуальних відмінностей у навчально-виховному процесі рядом дослідників пропонуються критерії та показники індивідуального розвитку: врахування біологічного віку та психологічного віку, інтелекту, спрямованості особистості, психофізіологічних особливостей (Н. Голуб, А. П. Тарнавська, А.С. Харченко).

Визначено доцільність застосування диференційованого підходу в роботі з дітьми, що мають різні психофізіологічні особливості (І. Алецька, П. П. Блонський, Є.П. Волков, Б.А. Вяткін, А.Д. Ганюшкін, Є.П. Ільїн, М.В. Макаренко, В.Д. Небиліцин, П.М. Огієнко, М.М. Філіпов, Г.М. Чайченко, Н. Тросте-Fabre), в тому числі до дітей дошкільного віку (Т.В. Дуткевич, Е.В. Конєєва).

Однак однозначної думки про комплекс показників, які впливають на ефективність особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку та можуть бути критеріями його диференціації не виявлено, що зумовило подальше дослідження питання.

Результатом аналізу літературних джерел та їх узагальнення було визначення необхідності доповнення існуючої системи критеріїв диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 - 6 років в умовах дошкільного навчального закладу. З метою удосконалення управління процесом особистісно орієнтованого навчання руховим діям доцільним є включення психофізіологічного критерію диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5-6 років у процесі фізичного виховання.

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи досліджень

Методологічну основу досліджень склали теоретичні концепції представників науки І.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д.Небиліцина, теорії управління В.В. Петровського, теорії адаптації, теорії функціональних систем П.К. Анохіна, фундаментальних праць про особистість Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та ін., **психологічні основи впровадження у практику особистісно орієнтованих технологій виховання Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, В.О. Сухомлинського, засади гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга.**

Для рішення поставлених завдань і одержання об'єктивних даних у роботі використовувались наступні методи досліджень:

а) теоретичні: аналіз і синтез; порівняння та узагальнення; історико-логічний (вивчення основ теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми). Було проведено вивчення та аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури і узагальнення одержаної інформації з метою виявлення шляхів удосконалення психолого-педагогічних основ особистісно орієнтованого навчання.

б) емпіричні: антропометричне дослідження, педагогічного тестування, педагогічне спостереження, психофізіологічне тестування, психологічне тестування, педагогічний експеримент для визначення ефективності врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи при особистісно орієнтованому навчанню руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу;

в) статистичні: статистичний аналіз результатів експерименту з метою виявлення середніх показників, варіативності (метод середніх величин), зв'язків між досліджуваними показниками (кореляційний аналіз), питомої ваги кожного з них у ефективності навчання руховим діям (факторний аналіз), достовірності відмінностей між контрольною та експериментальною групами (t-критерій Стьюдента) і встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження. Для математичної обробки даних досліджень використовували сучасні комп'ютерні технології статистичної обробки даних (Microsoft Excel, "Statistica v.6.0).

2.1.1. Вивчення наукової і науково-методичної літератури

Для розробки методики дослідження було проаналізовано науково-методичну літературу з кількох напрямів:

- а) особливості навчання руховим діям дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу;
- б) система фізичного виховання дітей дошкільного віку, управління особистісно орієнтованим фізичним вихованням в умовах дошкільного навчального закладу;
- в) формування особистості дитини дошкільного віку;
- г) біологічні основи формування індивідуальності дитини, формування індивідуального стилю діяльності та його вплив на ефективність навчання руховим діям;
- д) особистісно орієнтовані освітні технології, їх значення на сучасному етапі та особливості.
- е) особистісно орієнтований підхід до навчання дітей 5 – 6 років руховим діям.
- ж) пошук шляхів удосконалення особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

2.1.2. Антропометричне дослідження

Нами було проведено вимірювання тотальних розмірів тіла: зросту (застосовано ростомір), обхвату грудної клітини та визначена маса тіла дитини (ваги).

Розраховані нормальні показники за зросто-ваговими показниками для дітей 5 – 6 років за формулами [67]:

Для показників маси тіла порівняння з нормальними для даного віку дітей проводилось відповідно до формули:

$$\text{Маса тіла дівчаток} = 2,4 \times \text{вік} + 7,8;$$

$$\text{Маса тіла хлопчиків} = 2,4 \times \text{вік} + 8,2.$$

Для показників довжини тіла порівняння з нормальними для даного віку дітей проводилось відповідно до формули:

$$\text{Для дівчаток} = 6 \times \text{вік} + 76;$$

$$\text{Для хлопчиків} = 6 \times \text{вік} + 77.$$

Для показників ОГК порівняння з нормальними для даного віку дітей проводилось відповідно до формули:

$$\text{Для дівчаток ОГК} = 1,62 \times \text{вік} + 48;$$

$$\text{Для хлопчиків} = 1,7 \times \text{вік} + 47.$$

Розраховано Індекс фізичного розвитку (ІФР):

$$\text{ІФР} = L - (P + \text{ОГК}), \text{ де } L - \text{зріст (см.), } P - \text{маса, (кг)}$$

За індексом фізичного розвитку дитину можна віднести до однієї з п'яти груп:

I група (23,0 і нижче) – дитина має зайву масу тіла понад 15% від належної, малорухома.

II група (23,1 – 31,9) – дитина міцна, спокійна.

III група (32,0 – 37,9) – дитина розвинута пропорційно.

IV група (38,0 – 42,9) – дитина розвинена нормально, активна.

V група (43,0 і вище) – дитина худорлява.

Індекс Пін'є (П) $IP = \frac{Z}{L^2}$ (см) — вага (кг) + ОГК (см). (М.В

. Антропова, 2002). Чим менше індекс Пін'є, тим міцніше статура.

Стандартні показники Індексу Пін'є у дітей

Вік	хлопчики	дівчата
5	34,2	34,7
6	36,1	37,0

Оцінка пропорційності розмірів тіла здійснювалась за формулою по Індексу Кетле: $I = P/L^2$ (маса тіла дитини (в кг) ділиться на квадрат росту в метрах).

Якщо результат (індекс) більше 22, то в дитини надлишкова маса, а більше 25 - ожиріння; якщо індекс менше 14, то в дитини дефіцит маси тіла [17].

2.1.3. Педагогічне тестування

У процесі педагогічного тестування нами застосовувалися такі методики відповідно до програми «Малюнок» та «Дитина» [8, 6, 7]:

1. Біг 10 м (с)
2. Біг 20 м (с)
3. Біг 30 м (с)
4. Стрибок у довжину з місця (см)
5. Кидання м'ячиків на дальність правою та лівою рукою, вага 200 г (м)
6. Тести на координацію рухів.

Координацію рухів можна визначити за такими контрольними тестами:

- I. Поєднання рухів руками, тулубом і ногами.

Вихідне положення – основна стійка.

- 1.Крок правою, ліва рука в сторону.
- 2.Крок лівою, права рука в сторону.
- 3.Приставити праву, коло руками до низу.
- 4.Стрибок з колом руками до верху і руки вниз.

Теж саме, але починати рухи лівою ногою і правою рукою.

Вихователь показує вправу один раз в цілому, ще раз окремо, після чого досліджувані повинні виконати її самостійно під рахунок.

Оцінка: 10 балів – запам'ятовування і безпомилкове виконання;
9,5 балів – можлива одна помилка;
9 балів – 2 помилки;
8,5 балів – 3 помилки.

II. Переключення з одного руху на інший.

Вихідне положення – основна стійка.

1. Стрибок, ноги нарізно, руки в сторони;
2. Стрибок, ноги разом, руки вниз;

Повторити стрибки 4 рази, потім швидко переключитись на наступну вправу.

Вихідне положення – руки в сторони.

1. Стрибок, ноги нарізно, руки вниз;
2. Стрибок, ноги разом, руки в сторони.

Повторити 4 рази. Показати один раз в цілому, один раз окремо, після чого досліджувані виконують вправи під рахунок не готуючись.

Оцінка: 10 балів – безпомилкове переключення з однієї вправи на іншу;
9,5 балів – зупинка між першою і другою вправами на іншу, зберігаючи темп рухів;
9 балів – переключення з однією помилкою;
8,5 – переключення з двома помилками.

2.1.4. Педагогічне спостереження

Педагогічне спостереження проводилось під час занять з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах №76 та №73 м. Чернігова.

У процесі педагогічного спостереження фіксувалися дані про якість виконання фізичних вправ дітьми кожної групи, темп навчання руховим діям та реакцію на різні педагогічні впливи в залежності від індивідуальних особливостей дитини.

2.1.5. Психофізіологічне тестування

Впровадження методик психофізіологічного дослідження (оцінки функціональної рухливості нервових процесів і працездатності головного мозку):

Основною методикою оцінки функціональної рухливості нервових процесів і сили нервової системи обстежуваних була модифікована методика А.Є.Хільченко. При цьому був застосований прилад нейродинамічних досліджень (ПНДИ-1).

Сутність методики дослідження рівня функціональної рухливості нервових процесів (РФР НП) зводиться до наступного:

а) досліджуваний знаходиться перед “блоком випробовуваного”, йому дають усне завдання-інструкцію. Для більш швидкого засвоєння завдання одночасно з проведенням інструктажу перед очима випробовуваного зі швидкістю 30 подразників за хвилину з’являються кольори (червоний, жовтий, зелений), геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник). Випробовуваний повинен на червоний колір і квадрат натискати і відпускати як можна швидше правою рукою праву кнопку; на зелений колір і коло – лівою рукою ліву кнопку; на жовтий колір і трикутник – не натискати ні лівою, ні правою рукою. Демонстрація серії подразників під час інструктування триває 2–2,5 хв.

б) після проведення інструктування пропонується коротке тренування випробовуваного, що відбувається на п’яти швидкостях (30, 40, 50, 60, 70 або 30, 50, 70, 90, 110 подразників за хв.). Це дає можливість випробовуваному не тільки сконцентрувати увагу на виконанні завдання, ознайомитись з ритмом подання подразників, але й згасити орієнтовний рефлекс.

в) дослідження починаються при швидкості 30 подразників за хвилину і закінчуються при швидкості 70 подразників за хвилину. Кожне пред’явлення подразників продовжується 30 с. Наступна спроба частоти зміни подразників збільшується на 5 кадрів за хвилину. Інтервал між спробами не може перевищувати 40-60 с. Урахування помилок і всі зареєстровані показники заносяться до протоколу для кожної швидкості.

г) кількісним показником функціональної рухливості нервових процесів є гранична частота пред’явлення подразників на максимальній швидкості, при якій випробовуваний допустив не більше, як 5,0% помилок.

2. Сутність методики вивчення працездатності головного мозку (ПГМ) зводиться до наступного:

а) дослідження проводиться в режимі зворотного зв’язку (режим 2, підрежим 1 і 2);

б) досліджуваний реагує на подразники, адресовані як I, так і II сигнальній системі дійсності (ССД), темп пред’явлення яких залежить від правильності та своєчасності його реакцій;

в) показником працездатності головного мозку при переробці відносно складної зорової інформації служать час виконання тестових завдань, мінімальна експозиція і час виходу на мінімальну експозицію та кількість пройдених сигналів; крім цього, враховувалась і кількість допущених помилок при виконанні завдання в режимі 3 (при визначенні РФР НП).

Пропонується вважати для дорослих :

показники від 0 до 10,9% помилок свідчать про високу працездатність;

від 11 до 15,9 % - вище середньої;

16,0 – 20,9 % середню;

21,0 – 25,9 % - нижче середньої;

Оціночні шкали для показників, які одержані в режимі 2 на приладі ПНДИ-1, для дітей були виявлені при написанні дисертаційної роботи, ми використали їх для порівняльної характеристики сили нервових процесів всередині груп досліджуваних та між собою.

До психофізіологічних методик вивчення індивіда ставляться достатньо високі вимоги стосовно їх надійності, валідності і практичної прийнятності.

Надійність методики визначається стабільністю результатів обстеження тих самих досліджуваних за допомогою даної методики в різний час. Висока надійність методики дозволяє використовувати її результати як стабільні елементи для наступної оцінки. Надійна методика виявляє не стан функцій, а стійку психофізіологічну властивість, якість, здібність.

Для виявлення надійності методики користуються коефіцієнтом кореляції. Найпростішим способом оцінки надійності є вирахування коефіцієнта кореляції між результатами обстеження одного й того ж контингенту за допомогою певної психофізіологічної методики через певний час, частіше через 4-6 місяців (ретестова надійність методики).

Для зберігання впливу на результати обстеження сформованої у випробуваних навички роботи з методикою (тестом) можуть використовуватись взаємозамінні форми психофізіологічної методики з різною тривалістю обстеження.

Однією з найважливіших вимог, що висувається до методик психофізіологічного обстеження, є їх валідність. Валідність методик є мірою того, що саме вимірюють і наскільки цей вимір точний.

На підставі багаторічних досліджень в галузі психофізіологічного дослідження В.А.Бодровим сформульовано вісім правил, що наведені нижче:

1. Наукове обґрунтування методик. Їх вибір повинен базуватись на глибокому науковому опису спеціалізації і чіткій спрямованості методик на вимір спортивне значущих властивостей особистості.

2. Об'єктивність і стандартизованість. Психофізіологічні методики повинні об'єктивно кількісно оцінювати певні властивості особистості, що забезпечує відтворення результатів, одержаних різними дослідниками.

3. Диференційованість (унікальність) методики, що розглядається з позицій її специфічної спрямованості на оцінку однієї психофізіологічної характеристики (психофізіологічної властивості). Виконання цієї умови вимагає необхідності дослідження різних властивостей особистості, причому інтеркореляційний зв'язок між різними психофізіологічними методиками повинен бути мінімальним.

4. Результати психофізіологічного обстеження повинні бути в найменшій мірі обумовлені набутими знаннями. Якщо за допомогою психофізіологічної методики вимірюють не стільки стійкі властивості

особистості, скільки набуті знання і навички, вона може бути призначена в основному для проведення освітньої діагностики.

5. Психофізіологічна методика повинна бути нормалізована на достатньо репрезентативній виборці. Якщо середнє значення показників і стандартні відхилення суттєво змінюються з віком обстежуваних або в процесі їх навчання, то повинні бути додатково розроблені спеціальні поправочні коефіцієнти з урахуванням впливаючих факторів.

6. Методики повинні бути оптимізовані за складністю з урахуванням обстежуваних контингентів і розв'язуваних психодіагностичних завдань (завдань прогнозування спортивної придатності).

7. Методика повинна бути однорідною за складом, мати внутрішню узгодженість. Варіанти методики повинні бути рівноцінними за всіма основними параметрами.

8. Для розробки психофізіологічної методики, що має достатню прогностичну і діагностичну валідність, необхідні валідні зовнішні критерії.

У нашому дослідженні застосовувалась також бланкова методика (опитувальник) для виявлення прояву індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в діяльності, що наведена в додатку 3.

2.1.6. Психологічне тестування

Основною методикою психологічного дослідження була комплексна методика дослідження інтелектуального рівня Л.А. Венгера [155].

Застосовані методики спрямовані на виявлення рівнів сприйняття, мислення, уваги, а також окремих елементами навчальної діяльності. Загальний набір включає п'ять методик, кожна з них складається з декількох задач (від 3 до 12) однакової або різної складності.

Кожна методика представлена у вигляді набору зброшурованих малюнків. На перших сторінках кожного зошиту зображений зразок (окрім 2-ї методики).

Докладні вказівки про характер роботи з дітьми за кожною методикою і ключі для заповнення форми протоколу вміщуються в інструкціях [154].

2.1.7. Педагогічний експеримент

При проведенні педагогічного формуючого експерименту було сформовано експериментальні та контрольні групи. В контрольній групі заняття проводилися за традиційною системою, а в експериментальних групах було впроваджено особистісно орієнтоване навчання руховим діям на

основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи.

У контрольній та експериментальній групах проводилось педагогічне спостереження за якістю, темпами та особливостями навчання дітей 5 – 6 років руховим діям. Було виявлено ступінь впливу диференціації навчання руховим діям дітей 5 – 6 років, відповідно до їх психофізіологічних особливостей на його ефективність. Ефективність навчання визначалась за такими показниками: відсутність зайвих рухів, помилок та напруження при виконанні рухової дії, її точне відтворення.

У дослідженні було задіяно 71 дитину 5 – 6 років та, в різний час, 135 інструкторів з фізичного виховання, вихователів дошкільних навчальних закладів та слухачів курсів підвищення кваліфікації.

2.1.8. Методи математичної статистики

Для математичної обробки даних досліджень використовували сучасні комп'ютерні технології статистичної обробки даних (програма “Statistica v.6.0):

1. Метод середніх величин.
Розраховувалося: M – середнє,
 m – стандартна помилка
 σ – стандартне відхилення
 v – коефіцієнт варіації
 ε – відносна неточність
2. t - критерій Стьюдента.
Застосовувався для виявлення достовірності відмінностей.
3. Сигмальний аналіз.
Сигмальний аналіз було застосовано для розробки шкал оцінки.
4. Кореляційний аналіз.
Кореляційний аналіз застосовувався для виявлення зв'язку між окремими досліджуваними показниками.
5. Факторний аналіз
Факторний аналіз застосовувався для виявлення питомої ваги кожного досліджуваного показника в системі факторів.

2.2. Організація досліджень

Дослідження проводилися з 1999 року по 2008 рік в ДНЗ № 76, 73, Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка (лабораторні дослідження).

Мета першого етапу досліджень (з 1999р. по 2000р) – вивчити стан проблеми на сучасному етапі. На даному етапі для реалізації першої задачі використовувались такі методи: вивчення й узагальнення досвіду практичної роботи інструкторів з фізичного виховання дошкільних навчальних закладів м. Чернігова; вивчення стану проблеми в літературних джерелах.

Мета другого етапу (з 2000р. по 2005р) – вивчення морфофункціональних (вимірювання тотальних розмірів тіла, рівня розвитку фізичних якостей, індексу фізичного розвитку і відсотку відповідності рухового віку і його відповідності паспортному віку) та психофізіологічних особливостей дітей 5 – 6 років (латентний період простої зорово-моторної реакції, латентний період зорово-моторної реакції вибору, рівень функціональної рухливості нервових процесів, працездатність головного мозку), ступінь впливу на ефективність навчально-виховного процесу в умовах дошкільного навчального закладу. Визначення комплексу критеріїв особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

Для вирішення завдань даного етапу було застосовано педагогічне спостереження та експериментальні методи дослідження. Застосовувались методики психофізіологічного дослідження для оцінки функціональної рухливості нервових процесів і працездатності головного мозку.

У психофізіологічному дослідженні взяли участь 50 дітей 6 років та 21 дитина 5-ти років.

Було визначено ступінь впливу окремих індивідуальних особливостей дітей різного віку на ефективність навчання руховим діям, визначено комплекс критеріїв для здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

Апробовано результати дослідження на практиці.

Проводилась статистична обробка даних та формування оціночних шкал за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку для диференціації навчання в умовах особистісно орієнтованої організації навчально-вихованого процесу.

Метою досліджень, що проводились на третьому етапі, було формування практичних рекомендацій та застосування показників функціональної рухливості нервових процесів і працездатності головного мозку, одержаних за допомогою модифікованої методики А.Є. Хільченко з використанням приладу ПНДИ – 1, в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей дошкільного віку, диференціація та індивідуалізація навчання і виховання з урахуванням вивчених психофізіологічних характеристик.

Було визначено ефективність впровадження розроблених рекомендацій в практичній діяльності дошкільного навчального закладу.

РОЗДІЛ 3

ВИВЧЕННЯ ОКРЕМИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ЇХ ВПЛИВУ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ

3.1. Вивчення морфофункціональних характеристик дітей дошкільного віку

Здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям неможливе без комплексного вивчення індивідуальних особливостей дитини.

Індивідуальні особливості організму проявляються в кількісних параметрах будь-якої функції, яка характеризується для кожного віку середньою величиною і середнім квадратичним відхиленням. Доведено, що середні нормативні показники визначаються типовим для кожного етапу онтогенезу рівнем розвитку функцій організму, що їх вікова динаміка відповідає основному напрямку розвитку [165].

У процесі фізичного виховання необхідно враховувати рівень відповідності фізичного розвитку віковим нормам. Доцільно здійснювати диференційований підхід до дітей, що мають прискорений біологічний розвиток, дітей з затримкою біологічного розвитку, а також з нормальним рівнем біологічного розвитку. Такий підхід сприятиме здійсненню принципу доступності під час проведення занять з фізичного виховання.

Нами було здійснено дослідження комплексу морфофункціональних показників, відповідність рівню фізичного та рухового розвитку паспортному віку, рівень розвитку фізичних якостей, психофізіологічні особливості.

У дошкільному віці морфологічні ознаки на 30-50% залежать від впливу оточуючого середовища, в тому числі раціонального харчування, відпочинку та цілеспрямованого розвитку (М.В. Антропова, 2002).

Порівняння показників розвитку кожної окремої дитини з середніми для даного віку можуть надати інформацію про відставання або випередження дитиною свого паспортного віку.

Під час вивчення морфологічних показників було досліджено тотальні розміри тіла дітей 5-ти років (n=21) та 6 років (n=50).

Було визначено середні показники довжини тіла; маси тіла; об'єму грудної клітини. Результати статистичної обробки даних наведено в таблиці 3.1. та 3.2.

Таблиця 3.1.

Середні показники тотальних розмірів тіла дітей п'яти років.

Показники

Статистичні показники	Маса тіла, кг	Зріст, см	Окружність грудної клітини, см
n	21	21	21
M	18,37	111,38	58
m	0,52	1,09	0,95
σ	2,37	4,98	4,38
V	12,9	4,47	7,55
ε	0,055	0,017	0,032

В групі дітей 5-ти років було виявлено середні показники: зросту $111,38 \pm 1,09$ см., окружності грудної клітини (ОГК) $58 \pm 0,95$ см, виявлено достатньо низьку варіативність показників (коефіцієнт варіації дорівнює 4,47 та 7,55 відповідно), достовірність даних для оцінки генеральної сукупності ($\varepsilon = 0,017$ та $\varepsilon = 0,032$, відповідно); показник маси тіла становив $18,37 \pm 0,52$ кг, отримані дані несуттєво відрізнялися від нормальних для даного віку, було виявлено індивідуальні відхилення, про що свідчить коефіцієнт варіації ($V = 12,9$), однак показник відносної неточності дорівнює 0,055, що може свідчити про достовірність отриманих даних для оцінки генеральної сукупності.

Звичайно, критерієм нормального для даного віку розвитку є відповідність паспортного та біологічного віку дітей, однак в нашому дослідженні воно було неможливим через велику похибку у визначенні відповідності біологічного віку паспортному (кілька років) та невиправданість застосування таких методик, як рентгенівське дослідження кісток та зубної карти.

Тому в нашому дослідженні відповідність біологічного віку дитини паспортному визначається за допомогою співвідношення фізичного та рухового розвитку середнім даним за досліджуваними показниками.

Для визначення фізичного розвитку застосовувався аналіз як показників зросту, маси тіла та об'єму грудної клітини, так і основних індексів.

На основі випущених Всесвітньою організацією охорони здоров'я (27 квітня 2006 року) міжнародних норм росту дітей можна зробити припущення як повинна рости кожна дитина. Вони свідчать про те, що в основі різного зросту дітей у віці до 5-ти років лежать, більшою мірою, фактори харчування, навколишнього середовища і охорони здоров'я, аніж генетичні й етнічні причини. В норми включено співвідношення: маса тіла – вік, зріст – вік. Визначені стандартні індекси маси тіла [73].

У літературі нами було виявлено формули нормального росту, маси тіла та індекси фізичного розвитку, придатні для впровадження в умовах нашого регіону та відповідні до міжнародних стандартів.

Співвідношення отриманих нами в процесі дослідження показників з нормальними для даного віку дітей відповідно до формул (М.В. Антропова, 2002, О.Д. Дубогай, 2005) дало можливість визначити наскільки відповідає біологічний вік (за показниками фізичного розвитку) дітей паспортному віку. Тобто виключити можливість впливу на результати тестування прискореного чи уповільненого розвитку окремих дітей.

Нами було проведено аналіз співвідношення індивідуальних показників фізичного розвитку дітей 5 років з середніми для даного віку. Отримані дані відображено на рис. 3.1.

У групі досліджуваних за показниками зросту 47,6% дітей мали показники, які перевищували середні дані для 5-річного віку, 47,6% дітей відповідали за ростовим показником даному віку, 4,8% мали зріст нижче середнього. Отже, можна зробити висновки про переважну більшість дітей високого та середнього зросту в даній групі досліджуваних.

За показниками ОГК виявлено, що 28,6% дітей перевищували середній рівень, 66,6% мали середні показники та 4,8% - недостатній. Отримані дані свідчать про достатньо високий рівень фізичного розвитку за даним показником.

Рис. 3.1. Варіативність відповідності фактичних показників фізичного розвитку дітей 5-ти років нормальним для даного віку.

За показником маси тіла виявлено, що 14,3 відсотки досліджуваних мали надлишкову масу тіла, 38,1% показників коливався в межах норми та 47,6% дітей мали недостатню масу тіла. Аналогічні показники нами були вивчені і в групі дітей шести років. Середні антропометричні показники

наведено в таблиці 3.2. Тому виникає питання про проведення дослідження з виявлення пропорційності фізичного розвитку дітей даної групи дітей, як основи для висновку про їх нормальний розвиток.

Таблиця 3.2.
Середні показники тотальних розмірів тіла дітей шести років

Статистичні показники	Показники		
	Маси тіла, кг.	Зріст, см.	Окружність грудної клітини, см.
n	50	50	50
M	22,1	119,02	58,77
m	0,38	0,75	0,45
σ	2,69	5,34	3,19
V	12,17	4,49	5,43
ε	0,034	0,012	0,015

У групі дітей 6-ти років було виявлено середні показники: зросту $119,02 \pm 0,75$ см., окружності грудної клітини (ОГК) $58,77 \pm 0,45$ см, виявлено достатньо низьку варіативність показників (коефіцієнт варіації дорівнює 4,49 та 5,43 відповідно), достовірність даних для оцінки генеральної сукупності ($\varepsilon = 0,012$ та $\varepsilon = 0,015$, відповідно) коефіцієнт варіації свідчить про достатню однорідність групи за показниками зросту та об'єму грудної клітини; середній показник маси тіла дорівнює $22,1 \pm 0,38$ кг, за ним спостерігалась більша варіативність показників, було виявлено індивідуальні відхилення, про що свідчить коефіцієнт варіації ($V = 12,17$), однак показник відносної неточності дорівнює 0,034, що може вказувати на достовірність отриманих даних для оцінки генеральної сукупності.

У групі досліджуваних за показниками зросту 82% дітей мали показники, які перевищували середні дані для шестирічного віку, 14% дітей відповідали за ростовим показником даному віку, 4% мали зріст нижче середнього.

За показниками ОГК виявлено, що 16% дітей перевищували середній рівень, 64% мали середній рівень та 20% недостатній. Отримані дані свідчать про достатню високий рівень фізичного розвитку за даним показником.

За показником маси тіла виявлено, що 30 відсотків досліджуваних мали надлишкову масу тіла, 30% показників коливався в межах норми та 40% дітей мали недостатню масу тіла.

Рис. 3.2. Варіативність відповідності фактичних показників фізичного розвитку дітей 6-ти років нормальним для даного віку.

Для виявлення достовірності відмінності за вивченими показниками у дітей п'яти та шести років було застосовано t – критерій Стьюдента та виявлено достовірні відмінності між показниками маси тіла та зросту у дітей п'яти та шести років ($p < 0,05$) та недостовірні відмінності за показником об'єму грудної клітини ($p > 0,05$), що може свідчити про переважну більшість серед дітей п'яти років представників з більш міцною статуєю.

Звичайно, недоцільно розглядати відповідність віковій нормі за даними показниками тільки у відсотковому співвідношенні окремо за кожним показником, оскільки недостатні показники за вагою, зростом та об'ємом грудної клітини можуть свідчити не про відставання дитини у фізичному розвитку, а про генетично обумовлені спадкові особливості, що зумовлюють зріст дитини менше середнього.

Отже, для визначення індивідуальних показників нормального співвідношення маси тіла, зросту та об'єму грудної клітини для дітей 5-ти та 6-ти років доцільно вирахування індексу фізичного розвитку або індексу Пінье.

У гіпостеніків (астенічний тип) цей індекс більше 30, у гіперстеніків (пикнічний тип) – менше 10, у нормостеніків (атлетичний тип) – від 10 до 30 [103].

Отримані дані в результаті антропометричного дослідження дітей 5 – 6 років несуттєво відрізнялися від нормальних для даного віку, що дозволяє

зробити припущення про нормальний фізичний розвиток більшості досліджуваних. У групі досліджуваних виявлено як перевищення середніх для даного віку норм, так і недостатність за окремими показниками. Особливі індивідуальні варіації можна було спостерігати за показниками зросту та обхвату грудної клітини і більш однорідні дані – за масою тіла дітей.

Як видно з таблиці 3.3, рівень фізичного розвитку дітей 5 років відповідає нормальному для цього віку, незначний коефіцієнт варіації в середині групи свідчить про незначні індивідуальні варіації. В групі дітей 6 років спостерігається перевищення середнього показника відповідності фізичного розвитку нормальному для даного віку на 2,59%, що свідчить про незначне перевищення за зросто-ваговими показниками у них. Однак коефіцієнт варіації в середині групи не перевищує 10% ($V=6,7\%$), що свідчить про однорідність даної групи досліджуваних, тому не відбиватиметься на достовірності подальшого дослідження.

Таблиця 3.3.

Відповідність показників фізичного розвитку дітей 5-ти та 6-ти років з показниками паспортного віку

Показник, що вивчається	Вік	Статистичні показники			
		М	М	σ	v
Середній відсоток відповідності фізичного розвитку паспортному, %	5 років	99,94	1,41	6,46	6,46
	6 років	102,59	0,97	6,87	6,7
ІФР* Або індекс Піньє	5 років	34,94	1,24	5,69	16,28
	6 років	38,28	0,66	4,7	12,28

Примітка: * - О.Д, Дубогай, 2005

За індексом фізичного розвитку, тобто визначенням раціонального співвідношення зросто-вагових показників, виявлено неоднорідність групи (коефіцієнт варіації перевищує 10%), що може свідчити про наявність в обох групах досліджуваних дітей з надлишковою або недостатньою масою тіла відповідно до ростового показника та об'єму грудної клітини.

За індексом Піньє не виявлено жодної дитини пікнічного типу або гіперстенічного типу (люди цього типу, як правило, мають відносно низький ріст, їхня грудна клітина округла, укорочена, шия коротка, є схильність до надлишкового нагромадження підшкірного жирового шару); в групах дітей п'яти та шести років більше 50% в обох групах – представники астеничного типу тілобудови (характерно низьке положення діафрагми, витягнута і сплюснена грудна клітина, довга шия, тонкі і довгі кінцівки, вузькі плечі, часто високий ріст, слабкий розвиток мускулатури). Однак кількість нормостеніків переважає в групі дітей 5-ти років (нормостеніки відрізняються гарним розвитком кісткової і м'язової тканин, пропорційною статуєю, широкими плечима, опуклою грудною клітиною).

Середній показник ІФР свідчить про те, що більшість дітей все ж має нормальне співвідношення зросто-вагових показників.

Нами було визначено відповідність індексу фізичного розвитку (ІФР) кожної дитини до однієї з п'яти груп (О.Д. Дубогай, 2005) для більш точного висновку відповідно до нормального співвідношення окремих анатомічних показників. Дані наведено на рис. 3.3.

Значення індексу фізичного розвитку

Рис. 3.3. Індивідуальні показники дітей 5 – 6 років за індексом фізичного розвитку

До першої групи (дитина має зайву масу тіла понад 15%) віднесено 2 дитини 6-ти років, що становило 4%, та жодної дитини 5-ти років.

До другої групи (дитина міцна) віднесено 1 дитину 6-ти років (2%) та 7 дітей 5-ти років (33.3%).

До третьої групи (дитина розвинута пропорційно) віднесено 16 дітей 6-ти років (32%) та 5 дітей п'яти років (23,8%).

До четвертої групи (дитина розвинена нормально, активна) віднесено 24 дитини шести років (48%) та 8 дітей п'яти років (38,1%).

До п'ятої групи (дитина худорлява) віднесено 7 дітей шести років (14%) та одну дитину п'яти років (4,8%).

Для оцінки пропорційності розмірів тіла застосовується Індекс Кетле: $I = P/L^2$ (масу тіла дитини поділити на квадрат зросту в метрах).

Якщо результат (індекс) більше 22, то у дитини надлишкова маса тіла, а більше 25 – ожиріння; якщо індекс менше 14, то у дитини дефіцит маси тіла . Результати розрахунку індексу Кетле відображено на рис. 3.4.

Рис. 3.4. Індивідуальні показники дітей 5 – 6 років за індексом Кетле

У результаті розрахунку Індексу Кетле виявлено, що в групі досліджуваних немає жодної дитини з ожирінням, а також явно вираженою надлишковою вагою.

У групі дітей шести років 96% дітей мають пропорційний розвиток, що відповідає їх віку, 4% дітей мали недостатню масу тіла, але не явно виражену (індекс Кетле був наближений до показників норми).

У групі дітей 5-ти років 2 дитини мали недостатню масу тіла, але показники також несуттєво відрізнялися від нормальних.

Отже, за отриманими даними можна зробити висновок про достатню їх відповідність середньому рівню фізичного розвитку дітей цієї вікової групи, що дозволить виключити можливість впливу даних показників на результати подальшого дослідження.

У систему педагогічного контролю в процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку можливо включення ІФР (індексу фізичного розвитку) та індексу Кетле, як показників об'єктивної оцінки фізичного розвитку дитини.

Оскільки відповідність біологічного віку зумовлена також і руховими можливостями, необхідно їх дослідити. Поряд з тестами, які є основою педагогічного контролю за рівнем рухового розвитку в системі фізичного виховання дошкільного навчального закладу, нами було включено

тестування координаційних здібностей за простими педагогічними тестами. На жаль, дослідження координаційних здібностей за параметрами рухової координації (силовим, просторовим та часовим) виявилось складним для дітей 5 – 6 років через відсутність адаптованих для даного віку методик дослідження та складністю їх масового впровадження в практику роботи інструктора з фізичного виховання.

Результати педагогічного тестування дітей 5 років наведено в таблиці 3.4. За рівнем розвитку координаційних здібностей результати тестування за тестами «Поєднання рухів руками, тулубом і ногами» та «Переключення з одного руху на інший» отримано показники, що свідчать про достатній рівень розвитку координаційних здібностей для даного віку в більшості досліджуваних, коефіцієнт варіації не перевищує 10%. Середні показники становили $7,45 \pm 0,14$ та $7,38 \pm 0,14$ відповідно. Отримані дані відповідають нормі для дітей даного віку і пов'язані з дозріванням на цьому етапі індивідуального розвитку структур мозку, що регулюють дані функції.

Таблиця 3.4.

Середні дані про рівень розвитку фізичних якостей дітей 5 років та їх відповідність нормі для даного віку.

Показник, що вивчається	Статистичні показники				
	М	m	σ	v	ε
Вправа I для визначення рівня координації рухів (Поєднання рухів руками, тулубом і ногами), ум. бали	7,45	0,14	0,63	8,46	0,036
Вправа II для визначення рівня координації рухів (Переключення з одного руху на інший.), умовні бали.	7,38	0,14	0,67	9,08	0,039
Утримання рівноваги, с	4,19	0,18	0,81	19,33	0,083
Біг 10 м, с	3,31	0,04	0,18	5,44	0,023
Біг 20м, с	5,29	0,035	0,16	3,02	0,013
Біг 30 м, с	7,67	0,041	0,19	2,48	0,011
Кидання м'ячів (m = 200 г) на дальність, м	7,3	0,30	1,4	19,18	0,082
Стрибок у довжину з місця	112,14	2,79	12,80	11,41	0,049
Середній відсоток відповідності рухового розвитку паспортному, %	97,08	0,44	2,01	2,07	0,009

Однак під час тестування на утримання рівноваги виявлені суттєві індивідуальні відмінності, що свідчить про неоднаковий рівень розвитку вестибулярної стійкості у дітей 5 років (коефіцієнт варіації становить 19,33%). Середній показник становив $4,19 \pm 0,18$, що відповідає віковій нормі.

Оскільки координаційні можливості тісно пов'язані з розвитком нервової системи, відмінності під час тестування дітей п'яти та шести років є цілком природними та свідчать про недоцільність поєднання в групі дітей п'яти та шести років. Індивідуальні варіації, які спостерігалися як у групі дітей п'яти, так і в групі дітей шести років, свідчать про нерівномірність індивідуального розвитку координаційних здібностей в залежності від задатків та генетично обумовлених темпів біологічного розвитку дитини як і від соціального середовища, в якому він відбувається. Оскільки задатки, що генетично успадковані, набувають характеру здібностей тільки в процесі діяльності.

За здатністю дітей до прояву швидкості виявлено достатню однорідність групи досліджуваних та відповідність їх рівню середнім показникам для даного віку. Середні показники становили: у бігу на 10 м – $3,31 \pm 0,04$ с, при тестуванні у бігу на 20 м – $5,29 \pm 0,035$ с, при тестуванні і бігу на 30 м – $7,67 \pm 0,04$ с. За всіма показниками здатності дітей до прояву швидкості отримані дані достовірні для оцінки генеральної сукупності. Отримані дані відповідають нормі для даного віку дітей. Однак у процесі педагогічного тестування виявлено, що на заняттях при підготовці до тестування бігові вправи проводилися змагальним та ігровим методом, а при зміні форми організації заняття одні й ті ж самі діти отримували результати, що відрізнялися. При чому для окремих дітей введення нових вправ, їх ускладнення викликало збільшення зацікавленості, активне включення в роботу, для інших неминуче закінчувалося виникненням невпевненості в своїх силах, і навпаки – виконання вправи в стандартних умовах у першій групі дітей швидко призводило до зникнення цікавості та погіршення результату, а для другої групи дітей супроводжувалося стабільним виконанням та поліпшенням результату. Отже, за умови орієнтації на індивідуальний стиль діяльності дитини, особливості її темпераменту, можливо досягти набагато значущих результатів. Тому стиль діяльності та особливості темпераменту дитини можуть бути враховані в процесі здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям.

Під час тестування дітей у метанні на дальність виявлено середній показник $7,3 \pm 0,30$ м. Виявлено індивідуальні відмінності, про що свідчить високий коефіцієнт варіації (19,18%) та результати педагогічного спостереження під час виконання даної вправи. За результатами педагогічного спостереження можна зробити висновок, що частина дітей не мали можливості реалізувати свої можливості при тестуванні не тільки через недостатній розвиток сили м'язів рук, а через недостатнє оволодіння технікою метання в процесі навчання. Про це свідчила наявність помилок при відведенні руки з м'ячиком, неправильна постановка ніг, порушення траєкторії польоту, і як наслідок – недостатній результат для даного віку.

При чому повторне тестування після додаткового повторення техніки метання з дітьми, які робили помилки під час тестування, дозволяло дітям отримати кращі результати. Отже, в стандартних умовах на занятті з

фізичного виховання частина дітей засвоїла та ефективно реалізувала вміння метати м'ячки, близько 30% знадобилося ще 1-3 заняття для поліпшення техніки виконання даної вправи, приведення її до рівня основної групи дітей. У даному випадку варіативність показників може бути пов'язана не з різним рівнем рухового розвитку, а з різним темпом навчання руховим діям.

Оскільки темп освоєння рухової дії неоднаковий у всіх дітей групи, то саме темпові показники навчання руховим діям можуть бути визначені як критерій особистісно орієнтованого навчання в фізичному вихованні дітей 5 – 6 років.

Під час тестування швидкісно-силових якостей (тестова вправа: стрибок у довжину з місця) виявлено середній показник $112,14 \pm 2,79$ см, що є нормальним для даного віку, коефіцієнт варіації становить 11,41%, що свідчить про недостатню однорідність даної вибіркової сукупності. Педагогічне спостереження під час проведення тестування надало можливість зробити узагальнення про вплив на ефективність виконання стрибка у довжину з місця ступеню оволодіння дитиною технікою виконання даної фізичної вправи (діти виконували недостатньо замах руками, недостатньо інтенсивно відштовхувалися, виконували вправу повільно, боялися виносити ноги вперед та інше). Аналіз перспективного планування та конспектів занять з фізичного виховання інструктора з фізичної культури, який проводив заняття з фізичної культури в групах досліджуваних, дозволив зробити висновок про його відповідність програмовим вимогам та достатню кількість часу на освоєння даної рухової дії відповідно до вікової групи.

Педагогічне спостереження на заняттях з фізичної культури, які відвідували досліджувані під час вивчення стрибка в довжину з місця, дало можливість визначити, що в середньому діти виконували фізичні вправи відповідно до вимог інструктора, однак частина дітей не встигала достатньо добре засвоїти підвідні вправи, в той час як основна маса вже ефективно їх виконувала.

Для виявлення відповідності рівня фізичного розвитку дітей 5 років нормальному для даного віку було враховано відсоток відповідності за кожним досліджуваним показником і визначено середній показник за кожною тестовою вправою та середній по групі.

У групі дітей п'яти років він у середньому становив 97,08%, що свідчить про достатній рівень відповідності фізичного розвитку дітей нормальному для даного віку та відсутність у групі дітей з явним прискоренням або уповільненням за рівнем розвитку фізичних якостей.

Порівняльний аналіз індивідуальних відхилень у відповідності рухового розвитку дітей п'яти років паспортному віку наведено на рис. 3.5.

Рис. 3.5. Відповідність рухового розвитку дітей 5-ти років паспортному віку.

Відмінності ж у виконанні рухових дій, які пов'язані зі складністю у освоєнні техніки фізичної вправи, можуть бути пов'язані не з недостатнім рівнем розвитку рухових якостей, які забезпечують ефективність її виконання, а з більш тривалим терміном засвоєння правильного виконання рухової дії.

Аналогічне тестування рівня розвитку рухових якостей було проведено в групі дітей-шестирічок. Результати статистичної обробки отриманих даних та їх відповідність нормі для даного віку наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Середні дані про рівень розвитку фізичних якостей дітей 6 років та їх відповідність нормі для даного віку.

Показник, що вивчається	Статистичні показники				
	М	m	σ	v	ϵ
	8,11	0,12	0,76	9,37	0,023

Вправа I для визначення рівня координації рухів (Поєднання рухів руками, тулубом і ногами), Ум. бали					
Вправа II для визначення рівня координації рухів (Переключення з одного руху на інший.), умовні бали.	8,13	0,98	0,69	8,49	0,023
Утримання рівноваги, с	5,7	0,08	0,58	10,17	0,028
Біг 10 м, с	2,99	0,03	0,23	7,69	0,021
Біг 20м, с	4,15	0,03	0,21	5,06	0,014
Біг 30 м, с	6,91	0,04	0,28	4,05	0,011
Стрибок у довжину з місця	105,2	1,355	9,58	9,11	0,025
Середній відсоток відповідності рухового розвитку паспортному, %	99,97	0,29	2,06	2,06	0,006

За рівнем розвитку координації отримано показники, що свідчать про достатній рівень розвитку координаційних здібностей для даного віку в більшості досліджуваних, коефіцієнт варіації не перевищує 10%, показник відносної неточності вказує на можливість розповсюдження отриманих даних на генеральну сукупність ($p < 0,05$).

Отримані дані свідчать про поліпшення результату тестування дітей 6 років у порівнянні з дітьми 5 років. Особливо за показником утримання рівноваги, що може бути пов'язано з природним розвитком координаційних здібностей в онтогенезі дитини, як наслідок дозрівання структур мозку та систематичними заняттями з фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу та родини. Виявлено достовірні відмінності між групами дітей п'яти та шести років за цим показником за t-критерієм Стьюдента ($p < 0,05$).

За здатністю дітей до прояву швидкості виявлено достатню однорідність групи досліджуваних та відповідність їх рівню середнім показникам для даного віку. За всіма показниками здатності дітей до прояву швидкості отримані дані достовірні для оцінки генеральної сукупності. У порівнянні з дітьми 5 років спостерігаються достовірні відмінності за результатами всіх тестів ($p < 0,05$), які свідчать про поліпшення результату у дітей 6 років.

Під час тестування швидко-силових якостей (тестова вправа: стрибок у довжину з місця) виявлено середній показник $105,2 \pm 0,29$ см, що є нормальним для даного віку, коефіцієнт варіації становить 9,11%, що свідчить про достатню однорідність даної вибіркової сукупності з невеликими індивідуальними варіаціями в середині групи.

У порівнянні з дітьми п'яти років у шестирічок спостерігається зменшення середнього показника за даним тестом, який все ж залишається нормальним для даного віку. Зменшення коефіцієнту варіації може вказувати на приближення основної маси дітей до середнього рівня в процесі

систематичних занять фізичними вправами.

За t-критерієм Стьюдента виявлено достовірні відмінності за ступенем відповідності моделі у дітей 6 років порівняно з п'ятирічними за тестуванням у стрибках у довжину з місця, що може вказувати засвоєння даної вправи фактично всіма дітьми групи.

Для виявлення відповідності рівня фізичного розвитку дітей шести років нормальному для даного віку було враховано відсоток відповідності за кожним досліджуваним показником і визначено середній показник за кожною тестовою вправою та середній по групі.

Порівняльний аналіз індивідуальних відхилень у відповідності рухового розвитку дітей шести років паспортному віку наведено на рис. 3.6.

Рис. 3.6. Відповідність рухового розвитку дітей 6-ти років паспортному віку.

У групі дітей шести років він становив в середньому 99,97%, що свідчить про достатньо високий рівень відповідності фізичного розвитку дітей паспортному віку та відсутність у групі дітей з явним прискоренням

або уповільненням за рівнем розвитку фізичних якостей.

Отже, отримані дані свідчать про достатньо високий рівень відповідності фізичного та рухового розвитку дітей паспортному віку за досліджуваними показниками.

Відсутність у групі досліджуваних явного випередження або уповільнення рухового та фізичного розвитку може свідчити про наявність інших факторів, які спричиняють неоднакову ефективність навчання руховим діям.

При проведенні педагогічного дослідження відмінності в ефективності навчання були суттєвими. Спостерігалися відмінності в середині обох груп і за ефективністю виконання основних рухів.

Тому виникає необхідність подальшого дослідження індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, що впливають на ефективність навчання руховим діям.

При розробці особистісно орієнтованої технології навчання необхідне виділення певних типологічних груп для об'єктивного врахування індивідуальних особливостей дітей, які займаються фізичними вправами.

Основою для виділення типологічних груп є приналежність дитини до певного соматичного або психологічного типу, а також більш успішне виконання певної рухової діяльності. Критеріями для подібного розподілення за результатами наукових досліджень можуть бути: стать, медична група, рівень фізичної підготовленості, тип тілобудови, морфотип, тип нервової системи, психотип.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу пов'язана з необхідністю визначення індивідуальних і групових особливостей і можливостей дітей, вибір адекватних оптимальних режимів праці, регулярне отримання зворотної інформації.

Оскільки при проведенні занять з фізичного виховання фізінструктор займається зі змішаною групою (дівчата та хлопчики займаються разом), то можливо враховувати і статеві відмінності в процесі фізичного виховання. По відношенню до періоду дошкільного дитинства однозначної відповіді на питання про вплив статевих відмінностей на ефективність оволодіння руховими навичками та на розвиток рухових якостей немає. Разом з тим, статеві відмінності в динаміці формування основних рухів, фізичних якостей і рухової активності у дітей до 7 років є, питання полягає в величині цих відмінностей [41].

У процесі педагогічного спостереження та анкетування інструкторів з фізичного виховання було виявлено, що більшість респондентів вказували на більш швидкий темп навчання руховим діям у дівчатка та певні відмінності за рівнем розвитку фізичних якостей.

Нами для виявлення відмінностей у рівні розвитку рухових якостей в залежності від статі було проаналізовано результати тестування дітей всіх вікових груп. При цьому було враховано середні показники розвитку рухових якостей в групах хлопчиків та дівчат окремо по кожній віковій групі.

Результати наведено у таблиці 3.6.

В результаті статистичної обробки даних було виявлено, що відмінності між показниками розвитку основних рухів у хлопчиків і дівчат за t-критерієм Стьюдента були несуттєвими.

Відмінності спостерігалися в середній групі в кінці року при виконанні бігу на 10 м. та при метаннях. Подібна тенденція спостерігається і у старшій групі, однак кількість показників, за якими переважають хлопці більша. Це свідчить про те, що фізичний розвиток хлопців дещо випереджає фізичний розвиток дівчат наприкінці дошкільного дитинства. Подібні дані наведені у літературних джерелах [35].

Однак, проводити диференціацію навантажень та вправ в процесі фізичного виховання не доцільно, оскільки в середині групи, як хлопчики так і дівчата мають досить високий коефіцієнт варіації ($v > 15\%$) у всіх вікових групах. Тому можливо при особистісній орієнтації процесу фізичного виховання враховувати рівень розвитку рухових якостей дитини без урахування статі. Це підтверджують дані про те, що різниця у рівні розвитку фізичних якостей у хлопчиків і дівчаток в дошкільному віці тільки починає спостерігатися.

Таблиця 3.6.

Середні показники рівню розвитку основних рухів дітей дошкільного віку.

Вікова група	Біг						Метання				Стрибок з місця, см.	
	10м, с.		20м, с.		30м, с.		Права, м.		Ліва рука, м.			
	Дів	Хл	Дів	Хл	Дів	Хл	Дів	Хл	Дів	Хл	Дів	Хл
Початок року												
Молодша група	4,09	4,14	-	-	-	-	3,5	3,5	3,4	3,3	45,5	50,0
Середня група	3,8	3,7	6,5	6,3	9,2	9,4	3,4	4,4	3,5	4,1	72,6	76,2
Старша група	3,4	3,3	6,7	6,5	7,9	8,2	3,4	4,9	3,3	3,8	85	97

Кінець року												
Молодша група	3,5	3,4	-	-	-	-	4,2	4,0	4,1	3,8	55,6	64
Середня група	3,2	2,8	6,0	5,7	8,9	9,0	4,0	5,1	4,1	5,2	87,2	92,7
Старша група	3	2,8	5,3	4,9	7,6	7,5	4,1	6,2	4,1	4,6	96	117

Л.А. Попов (1998) аналізуючи роботу В. М. Заціорського по виявленню фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, спритності, гнучкості) зауважує, що він не ставив за мету виявлення психофізіологічних передумов прояву фізичних якостей. Однак, автор зауважує тому, що в цій роботі чітко виявляється роль нервової системи в досягненні параметрів сили, витривалості, а особливо швидкості. В складові швидкості ним було включено час реакції, частоту циклічних рухів, швидкість переміщення тіла і його окремих ланок. А. Л. Попов (1998) зауважує на тому, що рядом досліджень доведено взаємозв'язки функціональної рухливості нервових процесів і вестибулярної стійкості, сили нервової системи і функціональної рухливості нервових процесів з швидкістю, сили нервової системи і вибухової сили, функціональної рухливості нервових процесів і витривалості, лабільності та динамічності нервової системи і швидкості та інші.

Наявність відмінностей у темпі навчання руховим діям може бути викликана тим, що серед дівчаток, в середньому, частіше зустрічаються особи з більш слабкою нервовою системою (Є.П.Льїн, 2004), що і є причиною виявлення більш високих середніх показників у швидкості навчання на початковому етапі розучування рухової дії серед дівчаток.

Отже, на нашу думку, диференціацію навчання необхідно проводити не з урахуванням статі, а у відповідності до психофізіологічних особливостей дитини, як одного з інформативних критеріїв.

У результаті нашого дослідження було виявлено середній позитивний вірогідний кореляційний зв'язок відповідності фізичного та рухового віку дитини до її паспортного віку, що підтверджує необхідність включення цього показника як критерію при здійсненні диференціації навчання в фізичному вихованні дітей дошкільного віку.

Нами було враховано вплив даних показників на ефективність процесу навчання та проведено дослідження з однорідною групою.

Під час проведення педагогічного спостереження було виявлено, що на занятті при освоєнні однакових вправ швидкість оволодіння ними та якість виконання значно відрізнялись в окремих дітей.

Одна група дітей швидко засвоювала матеріал і потребувала зміни діяльності або ускладнення вправи, що виконувалася. Друга - досить повільно вивчала рухову вправу, в деяких випадках не виконувала завдання, а переходячи до складнішого – втрачала

цікавість.

Отже, явні відмінності були виявлені в швидкості оволодіння дітьми руховими навичками, швидкості сприйняття нового матеріалу ступенем зацікавленості, у потребі заохочення та інше.

Тому можна припустити, що процес індивідуалізації занять з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі необхідно проводити не тільки на основі врахування рівня індивідуального розвитку рухових якостей та ступенем оволодіння руховими навичками.

Диференціацію необхідно проводити ще в процесі навчання, спираючись на індивідуальні особливості особистості, що сприятиме створенню системи особистісно-орієнтованого навчання, надасть можливість кожній дитині оволодіти руховими навичками в оптимальні для неї строки.

Отже, для розробки системи особистісно орієнтованого навчання необхідно виявити комплекс індивідуальних особливостей, що найбільш впливають на ефективність та швидкість навчання. Такими, на думку В.А.Толстова (1996); Т.О. Богуцької (1997); М.В. Макаренка, Г.М. Чайченко, (1999); Є.П. Ільїна (2003, 2004), є індивідуально-типологічні властивості нервової системи.

3.2. Дослідження індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей старшого дошкільного віку.

Оскільки відмінності за типом темпераменту можна спостерігати вже в новонародженій дитині (Т.В. Дуткевич (2007), то, не дивлячись на ще достатній інтервал для їх розвитку в процесі онтогенезу (особливо сили нервової системи), співвідношення окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дитини може бути діагностовано та враховано в навчально-виховному процесі.

Для визначення відмінностей за індивідуально-типологічними властивостями нервової системи було проведено дослідження латентних періодів простої сенсомоторної реакції та сенсомоторної реакції вибору, визначено рівень функціональної рухливості нервових процесів та сили нервової системи.

Оскільки дослідження сили та рухливості нервових процесів дітей 5 – 6 років на приладі нейродинамічних досліджень (ПНДІ-1) раніше не проводилися, необхідною була модернізація датчиків реагування та розробка відповідної для віку дітей інструкції досліджуваному. Нами було замінено датчики реагування досліджуваного на більш чутливі, що дало можливість дитині виконувати тестову вправу без зайвого м'язового напруження.

У літературних джерелах нами не було виявлено інформації про нормальні показники рухливості та сили нервової системи для дітей 5 – 6 років, що і спонукало до проведення даного дослідження.

У результаті педагогічного спостереження за поведінкою дітей різного віку під час занять фізичними вправами було виявлено, що більш успішно адаптуються до умов діяльності рухливі: темп освоєння ними складних елементів техніки вищий, ніж у дітей з низькою рухливістю нервових процесів. Більш високу якість освоєння складних елементів, як правило, мають діти, які відрізняються більшою витривалістю, цілеспрямованістю (силою нервових процесів).

Нами було проведено дослідження по визначенню показників рухливості нервових процесів і сили нервової системи та їх впливу на ефективність навчання руховим діям.

Виявлені середні показники простої сенсомоторної та сенсомоторної реакції вибору дітей молодшого шкільного віку. Визначено їх рівень функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку. Дані наведено в таблицях 3.7 – 3.9.

Таблиця 3.7.

Латентні періоди простої сенсомоторної реакції дітей 7-8 років, n=20

<i>Показники</i>	Подразники	
	Кольори, с·10 ⁻³	Фігури, с·10 ⁻³
Діти 7-8 років, n=20	37,32 1,21	35,29 1,59

Латентний період простої сенсомоторної реакції (ЛП ПСМР) у дітей 7-8 років склали в середньому 37,32 1,21 с·10⁻³ (для “кольорів”) і 35,29 1,59с·10⁻³ (для “фігур”).

Результати дослідження латентних періодів сенсомоторної реакції вибору (ЛП СМРВ) наведені в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Латентні періоди сенсомоторної реакції вибору дітей 7-8 років, n=20

<i>Показники</i>	Подразники		
	Кольори, с·10 ⁻³	Фігури, с·10 ⁻³	Слова, с·10 ⁻³
Діти 7-8 років, n=20	59,01 1,61	59,49 1,30	

Латентний період сенсомоторної реакції вибору (ЛП СМРВ) у дітей 7-8 років склали в середньому 59,01 1,61 с·10⁻³ (для “кольорів”) і 59,49 1,30с·10⁻³ (для “фігур”).

Зменшення латентного періоду сенсомоторної реакції вибору також спостерігається у дівчаток, що в результаті подальшого дослідження мали більш слабку нервову систему. В результаті кореляційного аналізу виявлено позитивний вірогідний кореляційний зв'язок між ефективністю навчання руховим діям на початковому етапі, більш точним сприйняттям рухової дії та слабкістю нервової системи.

Під час дослідження динаміки даного показника у віковому аспекті спостерігається обумовлене віком дітей зменшення латентних періодів простої сенсомоторної реакції, що свідчить про розвиток даного показника або відсів дівчаток з більшим періодом простої сенсомоторної реакції в процесі занять, оскільки типологічні особливості прояву властивостей нервової системи є вродженими і змінюються протягом життя не суттєво (Є. П. Ільїн, 2003).

Результати дослідження латентних періодів сенсомоторної реакції вибору (ЛП СМРВ) наведені в таблиці 3.8. При дослідженні латентних періодів сенсомоторної реакції вибору виникає необхідність не тільки швидко реагувати на появу подразника, а й виконувати це правою або лівою рукою в залежності від подразника, що виникає на моніторі.

Нами не було виявлено достовірного кореляційного зв'язку між латентним періодом сенсомоторної реакції вибору та ефективністю навчання руховим діям у дівчаток жодної вікової групи, що свідчить про недоцільність застосування даного тесту, як критерію при здійсненні індивідуалізації навчання руховим діям. Проте, в процесі самого дослідження даних тест є необхідним для адаптації дитини до умов тестування в другому та третьому режимах.

Позитивний кореляційний зв'язок виявлено при проведенні повторного тестування в даному режимі, причому діти, яким вдавалося зменшити кількість помилок при повторному тестуванні за результатами педагогічного тестування проявили здатність до більш швидкого темпу навчання руховим діям. Отже, темп виникнення навченості на приладі нейродинамічних досліджень та в практичній діяльності при навчанні руховим діям збігаються.

Також кількість помилок при виконанні даного тесту є показником сили нервової системи (вважається, що менша кількість помилок є наслідком більш високих показників сили нервової системи). Отже, проведення дослідження латентних періодів сенсомоторної реакції вибору є доцільним і педагогічно виправданим.

Латентні періоди сенсомоторної реакції вибору також мають тенденцію до зниження з віком.

З літературних джерел відомо, що суттєвий вплив на темпові показники навчання руховим діям дітей різного віку має показник рухливості нервових процесів. Дослідження даного показника доступне в результаті педагогічного спостереження в процесі діяльності дитини та за допомогою простих педагогічних тестів, однак в процесі індивідуального розвитку на основі типу темпераменту формується певний характер людини, набуваються

соціальні навички, які регламентують діяльність, тобто певні прояви властивостей нервової системи маскуються. Отже, при дослідженні рухливості та сили нервової системи для дітей шкільного віку бажано застосовувати апаратні методики дослідження для отримання більш точної та об'єктивної інформації.

Результати дослідження рівня функціональної рухливості нервових процесів для першосигнальних та другосигнальних подразників наведено в таблиці 3.9. Про рівень функціональної рухливості нервових процесів судили за максимальною пропускною здатністю зорового аналізатора.

Рівень функціональної рухливості нервових процесів для дітей 7-8 років склав 68,5 ± 3,05 подразники за хвилину на "кольори" і 72,0 ± 3,44 подразники на хвилину на "фігури".

Таблиця 3.9.

Рівень функціональної рухливості нервових процесів дітей 7-8 років, n =20

<i>Показники</i>	Подразники	
	Кольори, подразників за хвилину	Фігури, подразників за хвилину
Діти 7-8 років, n=20	68,5 ± 3,05	72,0 ± 3,44

За даними, отриманими в процесі нашого попереднього дослідження, можна зробити висновок про зростання рівня функціональної рухливості з віком. Збільшення рівня функціональної рухливості нервових процесів у віці 10-11 років та коливання результатів в інших режимах у дівчаток цієї вікової групи свідчать про зменшення регулюючої ролі центральної нервової системи за рахунок збільшення ролі гормонального регулювання, що може бути пов'язано з процесом статевого дозрівання [16].

Результати тестування свідчать про достатньо значний рівень розвитку функціональної рухливості нервових процесів вже на початку молодшого шкільного віку.

Проведений кореляційний аналіз між показниками функціональної рухливості нервових процесів та ефективністю навчання руховим діям свідчить про достатньо високий кореляційний зв'язок між ними при початковому розучуванні рухової дії (r дорівнює від 0,61 до 0,74 в різних вікових групах). Однак на етапі закріплення значення даного показника суттєво зменшується. Отже, діти які мають вищий рівень функціональної рухливості нервових процесів, більш ефективно формують рухові вміння. Однак монотонне повторення, відпрацювання вправи, яка закріплюється, викликає втрату зацікавленості. При можливості дитина намагається перейти до іншого виду діяльності. При виникненні навіть незначної новизни дитина

здатна повернутися до повторного виконання вправи. На етапі закріплення більш стабільно працюють дівчатка, що мають більш низькі показники рухливості нервової системи. Оскільки між функціональною рухливістю нервових процесів та силою нервової системи до певної міри існує залежність, можна припустити, що на етапі закріплення та вдосконалення рухової дії більшого значення набуває рівень розвитку сили нервової системи

Дані дослідження працездатності головного мозку (режими роботи 2/1 і 2/2) наведені в таблиці 3.10.

Про рівень працездатності (витривалості) головного мозку судили за показниками часу виконання тесту, мінімальної експозиції, часу виходу на мінімальну експозицію, кількості оброблених сигналів та відносній кількості допущених помилок при виконанні завдання в режимі 3.

Відсутність оціночних шкал для приладу ПНДИ-1 в літературі зумовила порівняльний аналіз показників всередині вибірок та між собою.

Час виконання тесту для дітей 7-8 років становив: 8244 \pm 130,4 с \cdot 10 для “фігур”. Група однорідна за цим показником ($v < 15\%$), чого не можна сказати про мінімальну експозицію ($v > 15\%$). Мінімальна експозиція для дітей 7-8 років становила: 32,4 \pm 1,6 с \cdot 10 для “фігур”; Час виходу на мінімальну експозицію для дітей 7-8 років становив: 6060,5 \pm 376,1 с \cdot 10 для “фігур”.

Таблиця 3.10

Показники працездатності головного мозку дітей 7-8 років, n=20

<i>Показники</i>		Подразники Фігури, с \cdot 10 \pm .3
Діти 7-8 років, n=20	Час виконання тесту	8244 \pm 130,4
	Мінімальна експозиція	32,4 \pm 1,6
	Час виходу на мінімальну експозицію	6060,5 \pm 376,1

Про рівень працездатності (витривалості) головного мозку судили за показниками часу виконання тесту, мінімальної експозиції, часу виходу на мінімальну експозицію, кількості оброблених сигналів.

Дані дослідження працездатності головного мозку (режими роботи 2/1 і 2/2) наведені в таблиці 3.10.

На основі дослідження можна зробити узагальнення про доцільність проведення тестування в групі дітей п’яти та шести років, оскільки індивідуально-типологічні особливості нервової системи суттєво впливають

на темпи навчання руховим діям та дозволяють визначити оптимальний стиль діяльності дитини, що сприятиме оптимізації всього навчально-вихованого процесу та гармонійному розвитку особистості в оптимальні для неї строки.

Діти 5 – 6 років природно мають невисоку рухливість та силу нервових процесів з причини тривалого терміну їх розвитку, проте це не знижує актуальності проблеми їх вивчення, оскільки вже в дошкільному віці рівень розвитку рухливості та сили нервової системи має індивідуальні відмінності, які впливають на темпові показники навчання руховим діям.

Оскільки індивідуально-типологічні властивості нервової системи є вродженими, несуттєво змінюються під впливом цілеспрямованої діяльності в умовах цілеспрямованого та систематичного виконання рухової діяльності, яка пов'язана з вивченням великої кількості нових складнокоординованих вправ, мають достатній рівень розвитку вже в 5 – 6 років та суттєво впливають на ефективність навчання руховим діям, є доцільність їх вивчення як складової в системі критеріїв диференціації навчання в умовах дошкільного навчального закладу.

Для включення даного показника в систему критеріїв діагностики при здійсненні особистісно орієнтованого навчання необхідно визначення шкали оцінки. При відсутності розробленої шкали для дітей 5 – 6 років можливе дослідження абсолютних величин та співставлення їх з середніми даними по групі.

Нами було проведено дослідження латентних періодів простої сенсомоторної реакції, коли дитині пропонувалося натискати на клавішу при появі сигналу («сонячного зайчика») будь-якого кольору або кольорову фігурку, не зважаючи на її форму. Для дитини дослідження мало вигляд гри, інструкція досліджуваному також проводилась в ігровій формі.

В результаті дослідження було виявлено латентні періоди простої сенсомоторної реакції (ЛП ПСМР) у дітей 5-ти років, які становили в середньому $52,8 \pm 1,76 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ (для “кольорів”) і $55,47 \pm 3,31 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ (для “фігур”); для дітей 6-ти років: $54,48 \pm 1,21 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ і $43,29 \pm 1,16 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ відповідно.

Виявлено скорочення латентного періоду у дітей 6 років порівняно з дітьми п'яти років, особливо за другосигнальними подразниками, що природно і свідчить про активний розвиток в даному віці другої сигнальної системи дійсності. Отримані дані наведено в таблиці 3.11 та 3.12.

Таблиця 3.11.

Латентний період простої сенсомоторної реакції дітей 5-ти років.

Статистичні показники	Подразники	
	Кольори, с·10	Фігури, с·10
	М	М

n	21	21
M	52,80	55,47
	5,30	9,92
V	10,04	17,88
M	1,76	3,31
	0,10	0,13

Індивідуальна варіативність реакцій виражена в кожній із груп (коефіцієнт варіації вище 15-ти %) як для «кольорів», так і для «фігур», що може свідчити про наявність в групі досліджуваних дітей з різними співвідношеннями властивостей нервової системи.

Показник відносної неточності свідчить про достовірність отриманих даних для оцінки тільки вибіркової сукупності за всіма показниками, окрім латентного періоду простої сенсомоторної реакції для першосигнальних подразників у дітей шести років.

Між латентними періодами простої сенсомоторної реакції на “кольори” і “фігури” виявлений середній позитивний вірогідний кореляційний зв’язок ($r = 0,61$). Це дозволяє зробити висновок про можливість в процесі тестування застосовувати тільки першосигнальні подразники, а отже, вдвічі скоротити час дослідження та спростити його для дитини.

Латентні періоди простої сенсомоторної реакції можливо визначити за наявності не тільки приладу нейродинамічних досліджень, а й при застосуванні рефлексграфа або за допомогою теплінг тесту.

Під час тестування в цьому режимі діти мали можливість адаптуватися до умов дослідження, щоб уникнути похибки при наступному дослідженні функціональної рухливості та сили нервової системи.

Таблиця 3.12.

Латентний період простої сенсомоторної реакції дітей 6-ти років.

Статистичні показники	Подразники	
	Кольори, с·10	Фігури, с·10
	M	M
n	50	50
M	54,48	43,29
	8,6	7,36
V	15,78	17,0
m	1,21	1,16
	0,043	0,1

Латентні періоди простої сенсомоторної реакції дітей дошкільного віку суттєво відрізняється від такого у дітей молодшого шкільного віку ($p < 0,05$).

Можливо, це пов'язано не тільки з віком, а й з більшим їх розвитком в процесі діяльності.

Між латентними періодами простої сенсомоторної реакції дітей 5-ти і 6-ти років виявлено вірогідні відмінності ($p < 0,05$), спостерігається явна тенденція до зменшення часу реагування з віком. Таке явище є природнім та може бути пов'язано з активним розвитком нервової системи дитини особливо наприкінці шостого року життя.

Показники простої сенсомоторної реакції також можуть свідчити про можливість дитини до прояву бистроти, оскільки саме від прихованого періоду між виникненням сигналу, сприйняттям та реагуванням на нього залежить швидкість реакції на стартовий сигнал [70-72]. Е.П. Ільїн зазначає, що при дослідженні латентних періодів простої сенсомоторної реакції кращі результати показують особи з слабкою нервовою системою, оскільки слабкість нервової системи обумовлює її більш тонку сприйнятливність до подразників [70].

Нами було досліджено латентні періоди сенсомоторної реакції вибору дітей п'яти та шести років. Дитина знаходилася в умовах коли, їй необхідно було реагувати по різному у відповідності з сигналом правою або лівою рукою. Інструкція досліджуваному відбувалась в ігровій формі, процедура дослідження сприймалась дитиною як гра, але тепер необхідно було «розділити сонячних зайчиків до двох будиночків – червоні вправо, зелені вліво, а жовтих неможна було ловити».

У результаті дослідження сенсомоторної реакції вибору в час реакції включалась «центральна затримка», тобто час, необхідний для аналізу інформації, яка отримана зоровим аналізатором в центральній нервовій системі та прийняття рішення про реагування правою або лівою рукою.

Результати дослідження латентних періодів сенсомоторної реакції вибору (ЛП СМРВ) наведені в таблицях 3.13 та 3.14.

Для дітей 5-ти років вони становили $67,63 \pm 2,38 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ на “кольори” і $68,55 \pm 2,62 \text{ с} \cdot 10^{-2}$ на “фігури”.

Коефіцієнт варіації по групі був від 10,57% до 11,45%, що вказує на відносну однорідність групи по даному показнику. Однак дані можна вважати достовірними для оцінки тільки вибіркової сукупності.

В даному тесті позитивним є фіксація помилкових реакцій дитини, тобто кількості випадків, коли дитина зробила неправильний вибір або не встигала його зробити за час демонстрації подразника.

Таблиця 3.13.

Латентний період сенсомоторної реакції вибору дітей 5-ти років.

Подразники	
Кольори	Фігури

Статистичні показники	М, с·10	Кількість помилок, шт.	М, с·10	Кількість помилок, шт.
n	21	21	21	21
M	67,63	8,3	68,55	11,3
	7,15	4,4	7,85	3,51
V	10,57	53,0	11,45	31,06
m	2,38	1,46	2,62	1,17
	0,07	0,38	0,082	0,22

По якості реагування (кількість допущених помилок) спостерігалась значна варіативність (коефіцієнт варіації від 31,06% до 53,0%), що може свідчити про різний рівень якості сприйняття та аналізу інформації у дітей даної групи досліджуваних. При повторному проведенні тестування кількість помилок у дітей зменшувалась, однак і в даному випадку спостерігалися індивідуальні відмінності. З літературних джерел відомо, що при порівнянні кількості помилок при початковому тестуванні та послідуєчому можна зробити висновок про здатність дитини до навчання. Оскільки в даному тестуванні фіксувалися помилки зорово моторної реакції, можна зробити припущення про можливість дослідження здатності до ефективного навчання руховим діям за цим тестом.

У дітей 6-ти років латентні періоди сенсомоторної реакції вибору склали відповідно $32,29 \cdot 0,93 \cdot 10$ і $61,57 \cdot 1,15 \cdot 10$, при цьому швидкість реагування на першосигнальні подразники була більшою, кількість помилок становила в середньому $6,34 \cdot 0,61 \cdot 10$ і $6,25 \cdot 0,57 \cdot 10$, що відрізняє їх від попередніх груп та свідчить про активний період розвитку сили нервової системи, оскільки якість реагування на подразники залежить від показників сили нервової системи.

Таблиця 3.14.

Латентний період сенсомоторної реакції вибору дітей 6-ти років.

Статистичні показники	Подразники			
	Кольори		Фігури	
	М, с·10	Кількість помилок, шт.	М, с·10	Кількість помилок, шт.
n	50	50	50	50
M	32,29	6,34	61,57	6,25
	6,6	4,35	8,12	4,07

V	20,44	66,61	13,18	65,12
m	0,93	0,61	1,15	0,57
	0,028	0,18	0,036	0,18

Коефіцієнт варіації по групі був від менше 13,18% до 20,44%, що вказує на неоднорідність групи по даному показнику, а також на те, що до складу групи досліджуваних увійшли представники з різним поєднанням властивостей нервової системи. Однак дані можна вважати достовірними для оцінки генеральної сукупності, оскільки показник відносної неточності для першосигнальних та другосигнальних подразників не перевищує 0,05). По якості реагування (кількість допущених помилок) спостерігалась значна варіативність (коефіцієнт варіації від 65,12% до 66,61%).

Відносна неточність при тестуванні латентних періодів сенсомоторної реакції вибору (

Достовірний позитивний кореляційний зв'язок між латентними періодами простої сенсомоторної реакції на “кольори” і “фігури” виявлено для групи дітей 5-ти років ($r = 0,61$) та 6-ти років ($r = 0,43$), кореляційний зв'язок між латентними періодами сенсомоторної реакції вибору на “кольори” і “фігури” дітей 6-ти років ($r = 0,61$). Це може вказувати на те, що при необхідності (обмаль часу) тестування можна проводити за одним видом подразників.

Достовірний позитивний кореляційний зв'язок виявлений у дітей 6-ти років між латентним періодом простої сенсомоторної реакції та латентним періодом сенсомоторної реакції вибору для подразників першої сигнальної системи дійсності ($r = 0,73$).

Вірогідні відмінності виявлені між латентними періодами як для подразників першої сигнальної системи дійсності ($p = 0,012$), так і для другої сигнальної системи дійсності ($p < 0,001$), дітей 5-ти і 6-ти років, зберігається тенденція зниження показника з віком, це вказує, що для формування даного показника визначальним фактором є вік.

Латентний період сенсомоторної реакції вибору дітей дошкільного віку суттєво відрізняється ($p < 0,05$) від такого для дітей молодшого шкільного віку.

За даними попередніх досліджень і даними літератури, латентні періоди не мають високої прогностичної цінності, а тому не можуть ідеально бути критерієм особистісно орієнтованого навчання. Проте використання їх у дослідженні доцільне у зв'язку з необхідністю гальмування орієнтовного рефлексу та формування адекватних реакцій для дослідження рівня функціональної рухливості нервових процесів, оскільки дослідження рухливості нервових процесів вимагає від дитини аналогічного реагування відповідно до сигналу, однак швидкість демонстрації сигналів поступово збільшується. В результаті дослідження виникає можливість визначення пропускну здатності зорового аналізатора.

Рівень функціональної рухливості нервових процесів для дітей 5-ти років склав 48,0 3,93 подр/хв на “кольори” і 42,0 3,62 подр/хв на “фігури”, для дітей 6-ти років, 55,0 1,09 подр/хв і 56,8 1,03 подр/хв відповідно (таблиці 3.15. та 3.16.). Умові однорідності вибірки відповідають лише результати групи 6-ти років (очевидно, із-за кількості досліджених).

Таблиця 3.15.

Рівень функціональної рухливості нервових процесів дітей 5-ти років.

Статистичні показники	Подразники			
	Кольори		Фігури	
	Подразників за хвилину	Відсоток помилок	Подразників за хвилину	Відсоток помилок
n	21	21	21	21
M	48,0	10,87	42,0	12,38
	11,8	4,29	10,88	5,236
V	24,58	39,46	25,9	42,29
m	3,93	1,43	3,62	1,74
	0,17	0,28	0,18	0,30

В результаті аналізу отриманих результатів виявлено, що для дітей п'яти років найбільш прийнятними були першосигнальні подразники, оскільки сама диференціація другосигнальних подразників вимагала більше часу на прийняття рішення. Така ситуація узгоджується з особливостями психофізіологічного розвитку дітей п'ятирічного віку. Отже, в процесі дослідження бажано застосовувати першосигнальні подразники. Для дітей шести років суттєвих відмінностей при реагуванні на першосигнальні та другосигнальні подразники не виявлено, що свідчить про більшу розвиненість нервової системи дітей шести років порівняно з п'ятирічними.

Таблиця 3.16.

Рівень функціональної рухливості нервових процесів дітей 6-ти років

Статистичні показники	Подразники	
	Кольори, подразників за хвилину	Фігури, подразників за хвилину
n	50	50
M	55	56,8

	7,71	7,27
V	14,02	12,8
m	1,09	1,03
	0,038	0,035

Різноманітність індивідуальних варіацій у всіх групах вказує на наявність у них представників з різним рівнем рухливості нервових процесів (коефіцієнт варіації коливається від 24,58% до 42,29% у дітей п'яти років та від 12,8 % до 14,02% у дітей шести років).

Кореляційний зв'язок: середній, позитивний, вірогідний – виявлено між показниками рівня функціональної рухливості нервових процесів на «кольори» і «фігури» у дітей 5-ти та 6-ти років (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,58 для дітей п'яти років та 0,66 для дітей шести років). Це вказує на можливість взаємозаміни подразників під час тестування, однак для дітей п'яти років бажано застосовувати першосигнальні («кольори») для запобігання перевантаження дітей самим процесом тестування.

Показник відносної неточності свідчить про розповсюдження отриманих нами даних на генеральну сукупність для дітей шести років.

Відмінності між віковими групами по рівню функціональної рухливості нервових процесів у більшості випадків виявились невірогідними (вірогідні тільки для РФН для «фігур», $p < 0,001$). Можливо, це вказує на темпи росту даного показника, за яким дітей 5-ти і 6-ти років слід віднести до однієї вікової групи, а також те, що скорочення латентних періодів в даному віці не відбивається суттєво на здатності швидко диференціювати подразники. Ще в більшій мірі це спостерігається на якості реагування.

Виходячи з цього, можна рекомендувати повторні тестування за даним показником не частіше одного разу на два роки.

Дані дослідження працездатності головного мозку (режими роботи 2/1 і 2/2) наведені в таблицях 3.17 – 3.20. Про рівень працездатності (витривалості) головного мозку судили за показниками часу виконання тесту, мінімальної експозиції, часу виходу на мінімальну експозицію, кількості оброблених сигналів та відносній кількості допущених помилок при виконанні завдання в режимі 3.

Відсутність оціночних шкал для приладу ПНДИ – 1 (Приладу нейродинамічних досліджень) в літературі зумовила порівняльний аналіз показників всередині вибірок та між собою.

Час виконання тесту для дітей 5-ти років склав $9850,0 \pm 334,36 \cdot 10$ для «кольорів» та $10696,6 \pm 519,56 \cdot 10$ для «фігур», відмінності не суттєві. Група однорідна за цим показником ($v < 15\%$), чого не можна сказати про мінімальну експозицію ($v > 15\%$).

Таблиця 3.17.

Працездатність головного мозку (режим 2/1) дітей 5-ти років

Статистичні показники	Подразники					
	Кольори			Фігури		
	Час виконання тесту	Мінімальна експ	Час виходу на мінімальну експозицію	Час виконання тесту	Мінімальна експозиція	Час виходу на мінімальну експозицію
n	10	10	10	10	10	10
M, с·10	9850,0	45,8	6009,1	10696,6	53,2	5140,9
, с·10	1003,1	9,91	2054,7	1558,7	15,75	2386,72
V, %	10,18	21,64	34,19	14,57	29,6	46,426
M, с·10	334,36	3,3	684,9	519,56	5,25	795,57
	0,073	0,15	0,24	0,10	0,21	0,33

Мінімальна експозиція становила 45,8 3,3с·10 та 53,2 5, 25с·10 відповідно, відмінності не суттєві.

Час виходу на мінімальну експозицію становив 6009,1 684,9с·10 та 5140,9 795,57 с·10 відповідно, відмінності не суттєві.

Між названими показниками для “кольорів” і “фігур” виявлений вірогідний позитивний кореляційний зв’язок ($r = 0,47-0,81$, $p < 0,05$).

Виявлено достовірні відмінності між показниками мін. експозиції за першосигнальними подразниками ($p < 0,01$) та за часом виходу на мінімальну експозицію за другосигнальними подразниками ($p < 0,001$) дітей п’яти та шести років.

Загальна кількість оброблених сигналів (режим 2/2) склала 368,0 23,83 для “кольорів” та 355,4 29,95 для “фігур”, відмінності не суттєві.

Мінімальна експозиція становила 46,6 5,16 с·10 та 47,0 5,72 с·10 відповідно, що узгоджується з даним показником при роботі в режимі 2/1, відмінності не суттєві.

Таблиця 3.18.

Працездатність головного мозку (режим 2/2) дітей 5-ти років.

Подразники	
Кольори	Фігури

Статистичні показники	Загальна кількість пройдених сигналів, шт.	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10	Загальна кількість пройдених сигналів, шт.	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10
n	10	10	10	10	10	10
M	368,0	46,6	5728,2	355,4	47,0	11029,3
	71,49	15,49	4689,6	89,87	17,16	9692,9
V	19,42	33,24	81,87	25,28	36,51	87,88
m	23,83	5,16	164,87	29,98	5,72	3230,96
	0,41	0,24	0,065	0,18	0,26	0,63

Виявлено суттєві відмінності між результатами тестування дітей 5-ти та 6-ти років для “кольорів” і “фігур” ($p < 0,001$ та $p < 0,01$ відповідно).

Час виходу на мінімальну експозицію становив 5728,2 164,87 с·10 та 11029,3 3230,96 с·10 відповідно, відмінності не суттєві.

Значний коефіцієнт варіації для перерахованих показників вказує на неоднорідність групи, а отже, значні індивідуальні відмінності в пропускній здатності зорово-моторного каналу.

Між показниками для 1 і 2 сигнальних систем дійсності виявлений позитивний сильний зв'язок ($r = 0,94 - 0,95$), проте вірогідний тільки для дітей 5-ти років та мінімальної експозиції дітей 6-ти років.

Очевидно, нервовий механізм диференціювання подразників 1 і 2 сигнальних систем дійсності схожий, парціальність в даному випадку, в цілому, не проявляється, хоч і можливі індивідуальні винятки, зумовлені як особливостями нервової системи досліджуваних, так і їх функціональним станом та мотивацією [79].

Час виконання тесту (режим 2/1) для дітей 6-ти років склав 10739,7 1896,69 с·10 для “кольорів” та 8897,7 154,41 с·10 для “фігур”, відмінності не суттєві.

Таблиця 3.19.

Працездатність головного мозку (режим 2/1) дітей 6-ти років

Подразники

Статистичні показники.	Кольори			Фігури		
	Час експозиції, с·10	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10	Час експозиції, с·10	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10
n	40	40	40	40	40	40
M	10739,7	38,8	5360,0	8897,4	38,65	5304,02
	1199,73	5,48	314,64	976,58	8,18	1470,9
V	11,2	14,12	5,87	10,97	11,91	22,73
m	1896,69	0,84	1989,96	154,41	1,29	232,57
	0,34	0,04	0,72	0,02	0,06	0,08

За цим показником група досить однорідна ($v = 5,87 - 14,12$), окрім часу виходу на мінімальну експозицію для другосигнальних подразників.

Мінімальна експозиція становила $38,3 \pm 0,99$ с·10 та $37,3 \pm 1,01$ с·10 відповідно, відмінності не суттєві, група однорідна ($v < 15\%$). Відмінності для дітей 5-ти та 6-ти років достовірні, $p < 0,01$.

Час виходу на мінімальну експозицію становив $5360,056 \pm 1989,96$ с·10 та $5304,02 \pm 282,57$ с·10 відповідно, відмінності не суттєві.

Коефіцієнт варіації більший граничного ($v = 5,87 - 22,73$), група за даним показником не однорідна.

Між названими показниками для подразників, адресованих першій та другій сигнальним системам дійсності, виявлений середній та сильний позитивний вірогідний зв'язок ($r = 0,81 - 0,50$; $p < 0,05$), виняток становить час виходу на мінімальну експозицію для другосигнальних подразників для дітей шести років (зв'язок слабкий і невірогідний: $r = 0,23$). Це може вказувати на можливість взаємозаміни подразників при тестуванні.

Загальна кількість оброблених сигналів (режим 2/2) склала $440,32 \pm 0,81$ для "кольорів" та $430,9 \pm 9,31$ для "фігур", відмінність практично відсутня. Мінімальна експозиція становила $31,3 \pm 0,81$ с·10 та $32,95 \pm 1,62$ с·10 відповідно, відмінності не суттєві, проте показники дещо менші, ніж при роботі в режимі 2/1.

Час виходу на мінімальну експозицію мав значну варіативність ($v = 66,5 - 110,5\%$), становив $11792,88 \pm 1866,5$ с·10 та $10359,78 \pm 1057,26$ с·10 відповідно, відмінності не суттєві, проте показники дещо більші, ніж при роботі в режимі 2/1. Якщо це ознака втоми, то, можливо, даний показник

зможе свідчити про витривалість нервової системи.

Позитивний сильний вірогідний кореляційний зв'язок виявлено між показниками для першої та другої сигнальних систем дійсності ($r = 0,77 - 0,81$; $p < 0,001$), крім часу виходу на мінімальну експозицію, де практично зв'язок відсутній (додаток 1). Відносна неточність близька до 0,05, що вказує практично на достатню кількість досліджених, щоб зробити певні узагальнення (табл.3.20).

Таблиця 3.20.

Працездатність головного мозку (режим 2/2) дітей 6-ти років

Статистичні показники.	Подразники					
	Кольори			Фігури		
	Загальна кількість пройдених сигналів, шт.	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10	Загальна кількість пройдених сигналів, шт.	Мінімальна експозиція, с·10	Час виходу на мінімальну експозицію, с·10
n	40	40	40	40	40	40
M	440,32	31,3	11792,8	430,9	32,95	10359,8
	50,64	8,19	11804,8	58,86	10,25	6686,72
V	11,5	26,16	101	13,66	31,10	65,54
m	8,01	1,296	1866,51	9,31	1,62	1057,26
	0,035	0,08	0,04	0,04	0,09	0,2

Між показниками працездатності головного мозку дітей 5-ти і 6-ти років виявлені суттєві відмінності ($p < 0,01 - 0,05$), крім показника часу виходу на мінімальну експозицію (додаток 2). Між дітьми шести років відмінності не суттєві.

Між дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку відмінності суттєві ($p < 0,05$), крім показника часу виходу на мінімальну експозицію. Це вказує на вікову обумовленість формування даних показників працездатності головного мозку.

За відносною кількістю допущених помилок (режим 3 та режим 1/3) можна зробити висновок, що сила нервових процесів серед досліджених дітей 6-ти років представлена варіаціями від слабкої до середньої. Відсутність сильної варіації може вказувати, на нашу думку, на розвиток

даної властивості у дітей дошкільного віку. На це вказують і суттєві відмінності за даним показником дітей дошкільного і молодшого шкільного віку ($p < 0,05$).

Сумарна відносна кількість допущених помилок у дітей 5-ти років становила в середньому для “кольорів” 30,8 4,89%, для “фігур” – 27,72 3,41%, у дітей 6-ти років – 28,39 1,78% та 25,06 1,37% відповідно. Відмінності не суттєві. Відмічається тенденція до плавного підвищення якості реагування з віком. Діти 5-ти і 6-ти років можуть бути віднесені до однієї генеральної сукупності за даним показником.

Стабільність диференціювання (за показником) вище у дітей 6-ти років. Варіативність працездатності (v , за якістю роботи) досить висока в кожній групі досліджених, проте суттєво менша в групах дітей 6-ти років.

Кореляційний зв'язок між показниками індивідуального максимального темпу реагування (Рівнем функціональної рухливості нервових процесів) та відносною кількістю допущених помилок (працездатність головного мозку) слабкий і невірогідний, що може свідчити про відносну незалежність показників рухливості і сили нервових процесів.

Вірогідні вікові відмінності виявлені для груп дітей 5-ти і 6-ти років ($p < 0,01 - 0,05$). Між дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку відмінності суттєві ($p < 0,05$). Це вказує на вікову обумовленість формування показників працездатності головного мозку

Таким чином, досліджені показники функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку мають вікову обумовленість розвитку, довірчий інтервал середньої арифметичної генеральної сукупності може служити для формування вікової оціночної шкали психофізіологічних критеріїв особистісно орієнтованого навчання руховим діям в умовах дошкільного навчального закладу.

3.3. Вивчення психологічних особливостей дітей 5 – 6 років.

У наукових дослідженнях О.Богініч, Е.Вавілової, Е.Вільчковського, Н. Денисенко визначається, вплив на рухову активність дітей ряду факторів: соціальних, психологічних та природних. Це обумовлює необхідність їх врахування при особистісно орієнтованому навчанні руховим діям в фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Особливе значення мають психологічні особливості дитини в процесі навчання. В психолого-педагогічній літературі зазначається, що рівень розвитку пізнавальної сфери дитини сприяє більш швидкому навчанню, в тому числі і руховим діям.

Великого значення набувають психологічні особливості дитини в першій стадії формування рухової навички яка пов'язана з виникненням у дитини розуміння та зорового уявлення про рухову дію в цілому (В.Д. Мазніченко, 1984). Формування зорового уявлення про рухову дію, на думку

	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
М	29,8	8,9	8,8	2,5	19	10,9	30,2	11,1	14,6	13,1	102,5	46,1
σ	26,9	3,7	1,9	0,8	8,1	3,2	8,7	2,5	5,4	4,6	41,7	11,8
v	90,4	41,5	21,4	32,3	42,7	29,7	28,6	22,3	37,1	35,4	40,7	25,7
m	8,1	1,1	0,6	0,2	2,4	0,9	2,6	0,7	1,6	1,4	12,6	3,6

За даними дослідження інтелектуального розвитку дітей шести років, показники за стандартними балами коливалися в межах від 32 балів до 67, що свідчить про наявність в групі досліджуваних дітей як з високим, середнім та нижчим за середній рівнем інтелектуального розвитку. Коефіцієнт варіації склав 25,67 %, що свідчить про неоднорідність вибірки за цим показником.

Виявлено також індивідуальні варіації і в окремих тестах, які включені в дану методику, що свідчить про різний рівень розвитку у дітей окремих пізнавальних процесів.

Співставлення отриманих результатів з результатами анкетування тренера та інструктора з фізичного виховання досліджуваних дівчаток шести років, які відвідували гурток художньої гімнастики при дошкільному навчальному закладі, показало, що ті з них, які отримали найбільш високі результати при тестуванні, швидше оволодівають руховими навичками та вміннями, особливо на початковому етапі навчання, що узгоджується з даними літературних джерел та свідчить про доцільність врахування окремих психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання руховим діям. Отже, можна припустити, що інтелектуальний розвиток дітей шести років впливає на ефективність навчання руховим діям. Оскільки до методики тестування в переважній більшості було включено тести на визначення рівня розвитку пізнавальних процесів, то можна зробити висновок про їх вплив на ефективність навчання руховим діям.

Для підтвердження цієї гіпотези було проведено кореляційний аналіз. У результаті якого виявлено достатньо тісний кореляційний зв'язок між ефективністю навчання руховим діям та рівнем інтелектуального розвитку, що було проведено на початку року. Виявлено сильний позитивний вірогідний кореляційний зв'язок ($r = 0,89$).

Отримані дані підтверджують результати досліджень наведені Є.П. Ільїним (2003) про вплив на швидкість навчання окремих психологічних особливостей та індивідуально-типологічних властивостей нервової системи.

Нами було отримано також позитивний кореляційний зв'язок між рівнем інтелектуального розвитку за даною методикою та рівнем функціональної рухливості нервових процесів ($r=0,77$) та сили нервової системи ($r=0,45$), отже, можна припустити, що психологічний розвиток дитини має залежність від індивідуально-типологічних властивостей

нервової системи, як генетично обумовлених індивідуальних особливостей, що лежать в основі формування індивідуального стилю діяльності та характеру. Кореляційне поле зображено на рис. 3.7.

Ефективність навчання, бали

Результат тестування інтелектуального рівня, бали

Рис. 3.7. Кореляційне поле залежності між показниками тестування інтелектуального розвитку та ефективністю навчання руховим діям (в умовних балах).

Отримані нами дані підтверджують результати досліджень про вплив індивідуально-типологічних властивостей нервової системи на окремі психологічні особливості. Е. А. Голубєва (1980) виявила, що інертність нервової системи сприяє кращому довільному запам'ятовуванню, а при мимовільному запам'ятовуванні кращі показники мають особи з лабільною нервовою системою. Автор наголошує, що сила нервової системи є основою для кращого запам'ятовування особливо в складних умовах, також відмінності спостерігаються при запам'ятовуванні різного матеріалу: вербальний матеріал краще запам'ятовується особами у яких збудження домінує над гальмуванням, а наочний – ті особи у яких домінує гальмівні процеси.

У процесі навчання руховим діям велике значення має мотивація дитини. Як вказується в дослідження Є.П. Ільїна (2004) особливості мотивації знаходяться в залежності від індивідуальних властивостей нервової системи. Виявлено їх вплив на потребу в руховій активності – у осіб з сильною нервовою системою і переважаючим збудженням потреба в руховій активності вища, ніж у осіб з протилежними типологічними особливостями Н. П. Фетіскіна, Є.П. Ільїна (2004) [70].

Успіх тренування уваги в значній мірі визначається індивідуально-типологічними особливостями. Виявлено, що різні поєднання властивостей

нервової системи можуть сприяти, або навпаки заважають оптимальному розвитку характеристик уваги. Люди з сильною і рухливою нервовою системою мають стійку увагу, яка легко переключається. Для осіб з інертною і слабкою нервовою системою характерна нестійка увага, яка погано розподіляється і переключається. При поєднанні інертності і сили показники стійкості підвищуються, властивості переключення і розподілу досягають середньої ефективності [64]. Таким чином, необхідно враховувати, що індивідуально-типологічні властивості нервової системи кожної конкретної дитини неодмінно впливають на формування її індивідуальності та можуть розглядатися як критерії диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям в фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку.

В результаті нашого експериментального дослідження та аналізу інформації науково-методичної літератури можна зробити припущення, що вивчення психологічних особливостей дитини доцільне у поєднанні з вивчення окремих властивостей її нервової системи, а їх урахування в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям дозволить створити сприятливі, з психологічної точки зору, умови для навчання кожної особистості. Урахування даних особливостей можливе на основі дотримання рекомендації психолога дошкільного навчального закладу, який здійснює діагностику та сприяє психологічному розвитку дитини.

Тісний зв'язок між інструктором з фізичного виховання, вихователем групи, психологом та батьками сприятиме підвищенню якості навчально-виховного процесу в умовах дошкільного навчального закладу.

3.4 Визначення впливу окремих індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку на ефективність навчання фізичним вправам

При визначенні ефективності навчання руховим діям було запропоновано вивчення дітьми (відповідно до програмового матеріалу) окремих основних рухів зі стрибків, метання, лазіння й рівноваги та додаткові вправи (переважно вправи спортивного характеру). Нами було зафіксовано кількість повторень, які були необхідні для правильного виконання рухових дій кожній дитині. Фіксувалися тільки ті спроби, коли дитина виконувала вправу якісно. Дослідження було проведено в процесі серії занять з фізичного виховання в звичних для дітей умовах, що дозволило зменшити похибку при визначенні швидкості навчання. Виявлено середній показник для кожної дитини. Варіативність показників за різними руховими діями у кожної дитини коливалася у межах від 4% до 15%. Такі показники варіативності результатів дослідження у кожної дитини можуть свідчити про різний рівень мотивації на окремих заняттях, неоднаковий ступінь зацікавленості навчальним матеріалом та ряд індивідуальних психологічних відмінностей. Особливо високою варіативністю була у окремих дітей при

проведенні занять на фізкультурному майданчику. Частина дітей демонструвала набагато гірші результати ніж в умовах спортивного залу, це може бути викликано наявністю сторонніх подразників, які відволікають увагу дітей. Інша частина виконувала рухові дії однаково якісно як в умовах спортивного залу так і на спортивному майданчику. Тому в нашому дослідженні було зафіксовано тільки ефективність навчання руховим діям при заняттях в спортивному залі.

Для визначення впливу окремих показників індивідуального розвитку дітей 5 – 6 років на ефективність навчання руховим діям нами було проведено кореляційний аналіз. Визначені коефіцієнти кореляції наведені в таблиці 3.22. окремо для дітей п'яти та шести років. Показники з якими не виявлено суттєвого кореляційного зв'язку не включено до таблиці. Виявлено різний ступінь залежності між окремими показниками як у дітей 5, так і у дітей 6 років, однак тенденції в обох групах виявилися подібними.

Як видно з таблиці 3.22., найбільш успішно адаптувалися до умов навчання руховим діям діти п'яти та шести років з більш високими показниками працездатності головного мозку (коефіцієнт кореляції (r) дорівнює 0,73 для дітей 5-ти років та 0,50 для дітей 6-ти років) та високим рівнем функціональної рухливості нервової системи (коефіцієнт кореляції дорівнює 0,68 та 0,72 відповідно). Отримані дані відповідають попереднім дослідженням з іншими віковими групами дітей [16, 129]. Причому на етапі початкового розучування найкращі результати були у дітей, що мали достатньо високий рівень функціональної рухливості нервової системи та відносно низький показник сили нервових процесів. На етапі закріплення найбільш ефективно адаптувалися діти з високими показниками сили нервової системи. Найнижчими були показники ефективності навчання у дітей з інертною та недостатньо сильною (для даного віку) нервовою системою. Виявлено середній позитивний кореляційний зв'язок між ефективністю навчання руховим діям та рівнем розвитку фізичних якостей, що може бути викликано необхідністю наявності певного рівня розвитку фізичних якостей, які забезпечують можливість виконання даної фізичної вправи.

Таблиця 3.22.

Кореляційна залежність окремих показників індивідуального розвитку дітей 5 – 6 років та ефективністю навчання руховим діям

Вік	Латентний період просенсомоторної реакції	Латентний період сенсомоторної реакції	Працездатність голівного мозку	Рівень функціональної рухливості нервових процесів	Середній % відповідності фізичного розвитку паспорту віку	Індекс фізичного розвитку	Рівень розвитку координаційних здібностей	Рівень розвитку кулі	Рівень розвитку кулі	Рівень розвитку здібностей до прояву біготи (Біг 30м)	Рівень розвитку швидкісної сили якості
5 років	0,18	0,15	0,73	0,68	0,27	0,16	0,41	0,43	0,42	0,44	0,38
6 років	0,21	0,28	0,5	0,72	0,02	0,04	0,62	0,34	0,38	0,43	0,24

Отримані відмінності між дітьми 5-ти та 6-ти років за ступенем впливу на ефективність навчання руховим діям можуть бути пов'язані з тим, що у дітей 5-ти років спостерігаються нижчі показники за рівнем функціональної рухливості та працездатності головного мозку, що обумовлюється віковими особливостями їх прояву. Однак варіативність показників всередині групи свідчить про неоднакових ступінь їх розвитку у окремих дітей не дивлячись на однаковий паспортний вік. Оскільки доведеним є факт про вплив рівня функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку на ефективність навчання руховим діям можна зробити висновок, що діти які мають вищі, порівняно з групою однолітків, показники при тестуванні індивідуально-типологічних властивостей нервової системи переважають за темповими показниками навчання. Така ситуація вимагає від педагога здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям з урахуванням індивідуального темпу навчання дитини, що обумовлюється властивостями її нервової системи.

Також було виявлено середній позитивний кореляційний зв'язок між ефективністю навчання руховим діям та рівнем розвитку координаційних здібностей ($r=0,62$ для дітей шести років та $r=0,41$ для дітей п'яти років). Виявлення таких зв'язків узгоджується з даними літературних джерел. Є.П. Ільїн вказує, що в 5 років 30-50% дітей вже ефективно користуються механізмом попередньої зорової аферентації, що автор пов'язує з

підвищенням ролі в управлінні довільними рухами пропріорецептивної аферентації, що здійснює поточний контроль за рухами і зниженням ролі зворотної зорової аферентації, яка продовжує відігравати провідну роль лише в програмуванні руху [70]. Звичайно, в групі дітей 6-ти років цей відсоток вищий. Отже індивідуальні відмінності за рівнем розвитку координаційних здібностей неодмінно відбиваються на якості навчання руховим діям у дітей старшого дошкільного віку.

Нами було виявлено середній позитивний кореляційний зв'язок між ефективністю навчання руховим діям та рівнем розвитку фізичних якостей (коефіцієнт кореляції коливається від 0,24 до 0,44). Відмінності за ступенем впливу у дітей 5-ти та 6-ти років суттєво не відрізняються.

Найбільше значення відповідності фізичного та рухового розвитку для процесу навчання руховим діям спостерігається у дітей 5-ти років. Виявлено що у дітей цього віку вище коефіцієнт варіації всередині групи. Група дітей шести років була більш однорідною за даними показниками, отже незначні відмінності між дітьми не впливали на ефективність навчання руховим діям.

Звичайно, неможливо визначити вплив якоїсь індивідуальної особливості ізольовано, оскільки відомо, що у процесі індивідуального розвитку організм дитини змінюється та функціонує як єдине ціле, всі системи органів пов'язані між собою, що дозволяє досягти корисного пристосувального результату. Тому не можна ігнорувати інші показники, навіть ті, які не виявили достатньо високого коефіцієнту кореляції з ефективністю навчання руховим діям.

Таким чином, у процесі здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям необхідно спиратися на комплекс найбільш інформативних показників.

Для виявлення такого комплексу нами було досліджено окремі морфофункціональні та психофізіологічні особливості дітей 5 та 6 років і виявлено питому вагу кожного з них в ефективності процесу навчання руховим діям, що може бути основою для розробки критеріальної моделі (Рис. 3.8.).

%

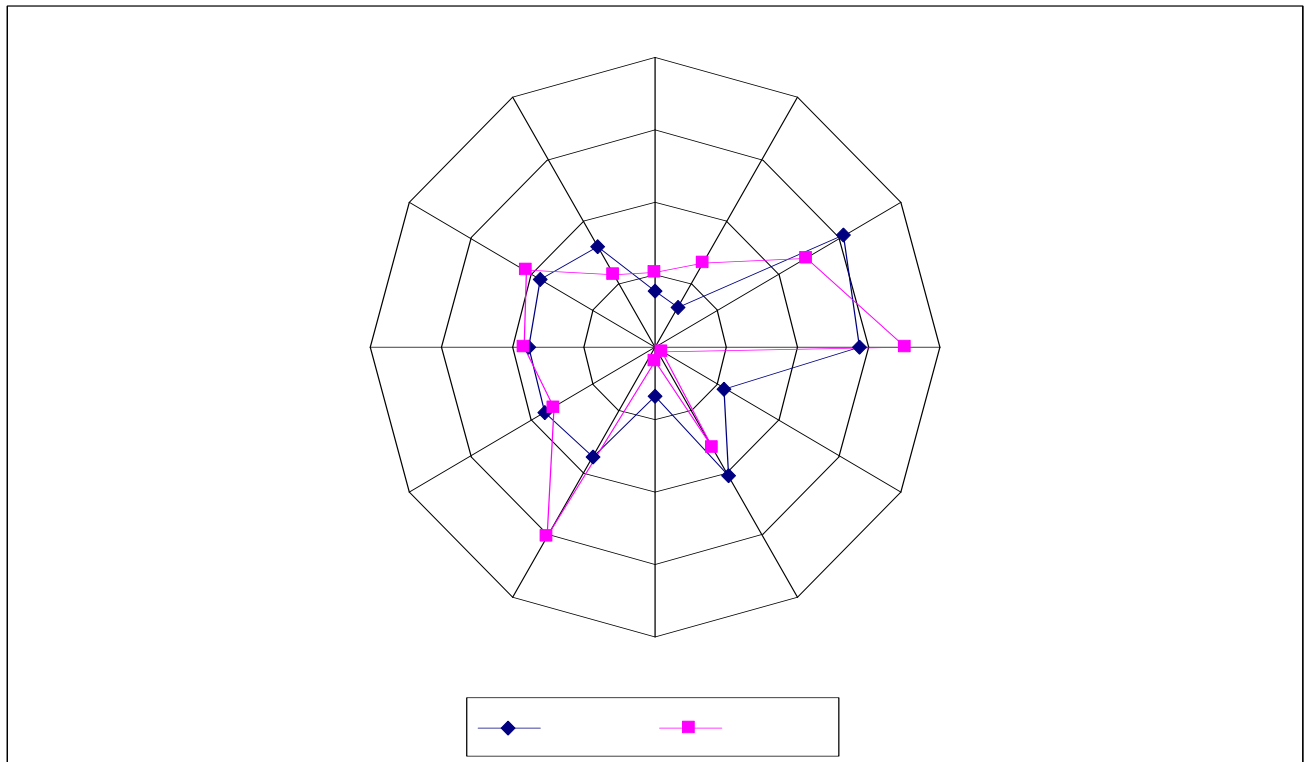


Рис.3.8. Питома вага впливу окремих показників індивідуального розвитку на ефективність навчання руховим діям дітей п'яти та шести років.

За результатами факторного аналізу виявлено, що найбільшу питому вагу в швидкості навчання руховим діям мають індивідуально-типологічні особливості нервової системи, що узгоджується з даними літературних джерел та свідчить про можливість визначення цих показників, як критеріїв диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку. Великий вплив на ефективність навчання руховим діям має відповідність рівню розвитку фізичних якостей паспортному віку, що також є закономірним, оскільки саме достатній рівень розвитку фізичних якостей забезпечує можливість виконання дитиною тієї чи іншої рухової дії.

Отже, неможливо здійснювати диференціювання навчання за якимось одним чи кількома критеріями. Необхідна розробка комплексу критеріїв, що складатиметься з найбільш значущих та інформативних показників, враховуючи їх взаємозв'язок. У результаті проведеного дослідження визначено необхідність врахування при диференціації навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку відповідності фізичного та рухового віку паспортному віку. Нами виявлено, що найбільшу питому вагу в швидкості навчання руховим діям мають індивідуально-типологічні властивості нервової системи, особливо рівень функціональної рухливості нервової системи. Отримана критеріальна модель може бути основою для розробки шкал диференціації в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку.

На основі отриманих даних доцільно розробити шкали диференціації в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей п'яти та шести років, що дозволить враховувати зазначені індивідуальні особливості при особистісно орієнтованому навчанні руховим діям в процесі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Висновки до третього розділу

Для здійснення особистісно орієнтованого навчання необхідно отримання інформації про індивідуальні особливості дитини, тобто визначення системи найбільш інформативних показників.

Проведене нами дослідження дозволило встановити відповідність біологічного розвитку дитини середнім нормам для її паспортного віку, тобто виявити прискорений або уповільнений їх розвиток та його вплив на ефективність навчання руховим діям.

Проведений констатуючий педагогічний експеримент дозволив визначити рівень розвитку окремих індивідуальних особливостей дітей п'яти та шести років і виявити їх значення для здійснення ефективного процесу навчання.

У результаті проведеного дослідження визначено необхідність врахування під час диференціації навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку відповідність фізичного та рухового віку паспортному віку, оскільки явні прояви акселерації або ретардації суттєво впливають на готовність дитини до навчання, а як наслідок – і на його ефективність.

Важливим є рівень розвитку фізичних якостей, як основа для забезпечення можливості виконання дитиною певної рухової діяльності. Визначено суттєвий вплив рівня розвитку координаційних здібностей на ефективність навчання руховим діям та їх зв'язок з психофізіологічними особливостями дитини, що спонукало до подальшого вивчення психомоторної організації дітей дошкільного віку.

Суттєвий вплив на ефективність навчання мають психологічні особливості дитини, особливо рівень розвитку пізнавальних та вольових процесів для визначення яких може застосовуватися показник інтелектуального розвитку як інтегральний показник. В результаті експериментального дослідження виявлено зв'язок між окремими психологічними особливостями дитини та індивідуально-типологічними властивостями нервової системи.

Проведений кореляційний та факторний аналіз дозволили визначити провідні критерії для диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям в фізичному вихованні в умовах дошкільного навчального

закладу.

Отримана критеріальна модель може бути основою для розробки шкал диференціації в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей старшого дошкільного віку з урахуванням комплексу найбільш інформативних показників.

Виявлено, що найбільшу питому вагу в швидкості навчання руховим діям мають індивідуально-типологічні властивості нервової системи, особливо рівень функціональної рухливості нервової системи (на етапі розучування рухової дії) та сили нервової системи (на етапі закріплення рухової дії).

Зважаючи на суттєвість впливу на ефективність навчання руховим діям показників індивідуально-типологічних властивостей нервової системи та їх зв'язок з іншими індивідуальними особливостями дитини і відсутність в літературі шкал їх оцінки й рекомендацій щодо впровадження в навчально-виховний процес, виявлена доцільність розробки та апробації в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу практичних рекомендацій по управлінню особистісно орієнтованим навчанням руховим діям на основі врахування певних індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей 5 – 6 років та розробки шкал оцінки за психофізіологічним критерієм.

РОЗДІЛ 4

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ РУХОВИМ ДІЯМ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ 5 – 6 РОКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

4.1. Розробка оціночних шкал функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку для диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в процесі фізичного виховання.

На основі отриманих середніх даних про рівень розвитку окремих властивостей нервової системи дітей п'яти та шести років можлива розробка шкал оцінки функціональної рухливості та сили нервових процесів для першосигнальних подразників, оскільки виявлений кореляційний зв'язок між результатами тестування за першосигнальними та другосигнальними подразниками свідчить про можливість скорочення процедури тестування через виключення першосигнальних або другосигнальних подразників.

Оскільки в віці 5 – 6 років відбувається активне дозрівання структур головного мозку доцільніше застосовувати першосигнальні подразники для збільшення достовірності тестування.

Отримані в результаті експериментального дослідження дані достовірні для оцінки генеральної сукупності ($p < 0,05$), що дозволяє нам на даний момент рекомендувати до використання шкалу оцінок за рівнем функціональної рухливості нервових процесів для першосигнальних подразників наведену в таблиці 4.1. Оскільки діти шести років характеризуються вищим рівнем дозрівання мозкових структур, про що свідчать вищі середні показники функціональної рухливості нервових процесів, тому доцільна розробка окремої шкали для дітей п'яти та шести років.

Таблиця 4.1.

Шкала оцінки функціональної рухливості головного мозку дітей 5 – 6 років.

Рівень	5 років, подразників на хвилину	6 років, подразників на хвилину
Високий	55-65	60-75
Середній	45-50	50-55
Нижче середнього	35-40	40-45
Низький	30	30-35

Для дослідження на приладі ПНДИ – 1, в режимі 3

У результаті порівняння отриманих даних при тестуванні дитини за шкалою, можна визначити, до якої типологічної групи відноситься дитина за

рівнем функціональної рухливості нервових процесів.

Звичайно, неможливо орієнтуватися тільки на рівень функціональної рухливості при здійсненні особистісно орієнтованого підходу до навчання руховим діям дітей дошкільного віку. Важливим показником є сила нервових процесів, працездатність головного мозку: незважаючи на недостатню розвиненість даної властивості в онтогенезі в даний проміжок часу, індивідуальні відмінності між дітьми вже суттєві.

Для оцінки працездатності головного мозку можна застосувати наступну шкалу наведену в таблиці 4.2. Як і за показниками рухливості нервових процесів, спостерігаються відмінності у середніх показниках дітей п'яти та шести років, тому для кожного віку ми пропонуємо застосовувати окрему шкалу оцінки. В умовах, коли в групах об'єднують дітей 5-ти та 6-ти років (через небажання батьків віддавати дитину 6-ти років до школи) можливо співставлення фактичних показників за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та працездатністю головного мозку без врахування паспортного віку дитини.

Таблиця 4.2.

Шкали оцінки сили нервової системи дітей 5 – 6 років.

5 років.				
Рівень	Час виконання тесту (с·10)	Кількість оброблених сигналів (с·10)	Мінімальна експозиція (с·10)	Кількість помилок (%)
Високий	8900	410	34	< 20
Середній	9000 – 10500	300 – 400	35 – 60	20 – 35
Нижче середнього	10400 – 12000	250 – 290	61	> 35
Низький	12100	240	-----	-----
6 років				
Високий	8000	470	24	< 25
Середній	8500 – 8900	410 – 460	25 – 40	25 – 30
Нижче середнього	9000 – 9500	350 – 400	41	> 30
Низький	9600	340	-----	-----

(Тестування в режимах 2, 3.)

Шкали являють собою умовні норми і використовуються лише при тестуванні приладом ПНДИ – 1.

На жаль, забезпечити всі дошкільні навчальні заклади приладами нейродинамічних досліджень та фахівцями, здатними на них працювати, неможливо. Тому нами було проведено обстеження дітей п'яти та шести років за допомогою альтернативних методик.

Оскільки, у віці 5 – 6 років дуже легко визначити індивідуальні особливості нервової системи навіть без застосування апаратурної методики за проявом їх в процесі діяльності – нами було застосовано анкету, що заповнювалася батьками дитини та вихователем групи, який безпосередньо працює з досліджуваними дітьми.

Звичайно, бланкова методика в дослідженні прояву індивідуально-типологічних властивостей нервової системи не може в повній мірі замінити апаратурної методики, однак вона є простою в застосуванні, не вимагає тривалого тестування дитини. Дана методика сформована на основі характеристики особливостей прояву властивостей нервової системи в діяльності А.Д. Ганюшкіним (1978) та Є.П. Ільїним (2004), модифікована та адаптована нами для дітей дошкільного віку.

Для виявлення надійності даної методики для дітей дошкільного віку було проведено дослідження, в результаті якого дані, отримані за бланковою методикою, було порівняно з результатами тестування на приладі ПНДІ-1. Зроблено висновок про доцільність використання її в практичній діяльності інструктора з фізичного виховання, незважаючи на відсутність достовірного коефіцієнту кореляції між усіма результатами тестування за двома методиками, оскільки кінцевий висновок про високий або низький рівень функціональної рухливості нервової системи або відносно сили нервових процесів збігався в більшості випадків.

У результаті обробки даної бланкової методики ми отримали середні дані за проявом окремих властивостей нервової системи:

1. Сила нервової системи (з боку збудження) характеризувалась позитивними відповідями на питання 1-6.
2. Сила нервової системи (з боку гальмування) характеризувалася позитивними відповідями на питання 7-12
3. Слабкість нервової системи характеризувалася позитивними відповідями на питання 13-17
4. Рухливість характеризувалася позитивними відповідями на питання 18-27

В результаті нашого дослідження були отримані дані в умовних балах, що відображали більший чи менший прояв окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи.

Нами було обстежено 62 дитини, визначено середні показники та індивідуальні відмінності в групі.

Таблиця 4.3.

Результати тестування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей дошкільного віку за бланковою методикою

Статистичні показники	Сила збудження	Сила за гальмуванням	Слабкість	Рухливість
n	50	50	50	50

M	2,77	3,15	3,26	6,69
m	0,16	0,12	0,17	0,39
σ	1,25	0,97	1,32	3,06
V	45,12	30,1	40,5	45,7

В результаті порівняння отриманих даних з результатами тестування на приладі нейродинамічних досліджень було виявлено позитивний середній кореляційний зв'язок (сильний та достовірний за показником рівню функціональної рухливості нервових процесів, $r=0,72$) з окремими показниками, що дозволяє зробити висновок про можливість застосування даної модифікованої методики для дослідження прояву окремих властивостей нервової системи дітей дошкільного віку та розподілу дітей на типологічні групи для здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям в умовах дошкільного навчального закладу з наступним уточненням у процесі діяльності. Дані про індивідуальні варіації при дослідженні за даною методикою наведено на рис. 4.1.

Рис. 4.1. Індивідуальна варіативність за проявом індивідуально – типологічних властивостей нервової системи (за бланковою методикою) дітей 5 -6 років.

Як видно з рисунку 4.1. у групі досліджуваних переважають діти з високим та середнім рівнем рухливості нервових процесів, що є нормальним для даного віку, оскільки в 5 – 6 років процеси збудження домінують над процесами гальмування. І незважаючи на достатньо високий рівень розвитку нервової системи (особливо наприкінці шостого року життя), окремі показники сили нервової системи знаходяться в процесі активного розвитку.

Більш розвиненою в даному віці є функціональна рухливість нервових процесів.

Нами було вивчено ступінь впливу отриманих результатів дослідження на швидкість утворення рухових умінь у дітей дошкільного віку . Для цього експериментатор пропонував дітям вправу, якої вони до цього не

вивчали. При виконанні вправи інструктор з фізичного виховання та вихователь групи фіксували, з якої спроби дитина виконує праву без помилок не менше трьох разів.

На наступному занятті під час педагогічного спостереження було зафіксовано в протоколі дослідження наскільки правильно діти відтворили вправи, які були ними раніше вивчені. При чому фіксувалося, з якої спроби дитина безпомилково відтворювала рухову дію після показу інструктора з фізичного виховання, наскільки якісно, без зайвого м'язового та психічного напруження було виконано вправу. Середні дані наведено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Особливості навчання руховим вправам
дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу

Статистичні показники	Спроби на навчання	Спроби на закріплення
n	50	50
M	3,23	1,60
m	0,26	0,12
σ	2,08	0,91
V	64,4	56,8

Як видно з таблиці 4.4., дитині в середньому необхідно було 3 спроби для ефективного виконання вправи, однак спостерігалися й індивідуальні варіації від одного до 8 повторень перед ефективним виконанням не менше трьох разів підряд.

При повторному виконанні вправи на наступному занятті виявлено, що для більшості дітей знадобилося менша кількість часу на відтворення рухової дії, причому в даному випадку також спостерігалися індивідуальні варіації, проте більш ефективно початкове вивчення не гарантувало більш швидкого відтворення вправи.

Нами було зроблено співставлення отриманих показників прояву властивостей нервової системи з кількістю спроб на навчання та закріплення.

Виявлено, що діти, які мають більш високі показники рухливості нервової системи, потребували набагато меншої кількості повторень, ніж діти з середніми та низькими показниками. Однак, при повторенні даного матеріалу діти з меншими показниками рухливості нервових процесів та більшими показниками сили нервової системи більш точно відтворювали вправу.

Отже, діти з різним співвідношенням властивостей нервової системи потребують різних підходів до навчання.

Врахування рівня фізичного та рухового розвитку, особливостей пізнавальної сфери дитини, попереднього рухового досвіду в поєднанні з урахуванням індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дозволить створити оптимальну модель особистісно орієнтованого навчання в умовах дошкільного навчального закладу

4.2. Удосконалення системи диференціації навчання в фізичному вихованні дітей 5 – 6 років на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи

Система особистісно орієнтованого навчання руховим діям потребує особливого підходу до всіх форм організації фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі. Звичайно основною формою фізичного виховання в особистісно орієнтованому навчанні залишається заняття з фізичного виховання. Проте, на відміну від традиційної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку, де, не зважаючи на форму організації діяльності дітей, не відбувалася чітко виражена диференціація педагогічних впливів – в умовах особистісно орієнтованого навчання першочерговим є орієнтація на індивідуальні можливості дитини. Якщо в умовах традиційного заняття в умовах групової форми організації діяльності на занятті поділ на групи відбувається стихійно, без урахування особливостей дітей, то при особистісно орієнтованому навчанні можливий розподіл на типологічні групи відповідно до основних завдань заняття. Сьогодні більшість дошкільних навчальних закладів здійснює особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання, в тому числі і в фізичному вихованні дітей дошкільного віку. Однак аналіз результатів практичної діяльності інструкторів з фізичної культури доводять той факт, що особистісна орієнтація в процесі фізичного виховання зводиться до диференціювання навантаження у відповідності з рівнем фізичного та рухового розвитку та враховується наявність порушень у стані здоров'я дитини. Достатньо високий відсоток інструкторів з фізичної культури в дошкільних навчальних закладах не здійснює діагностики з метою диференціювання особистісно орієнтованого навчання руховим діям.

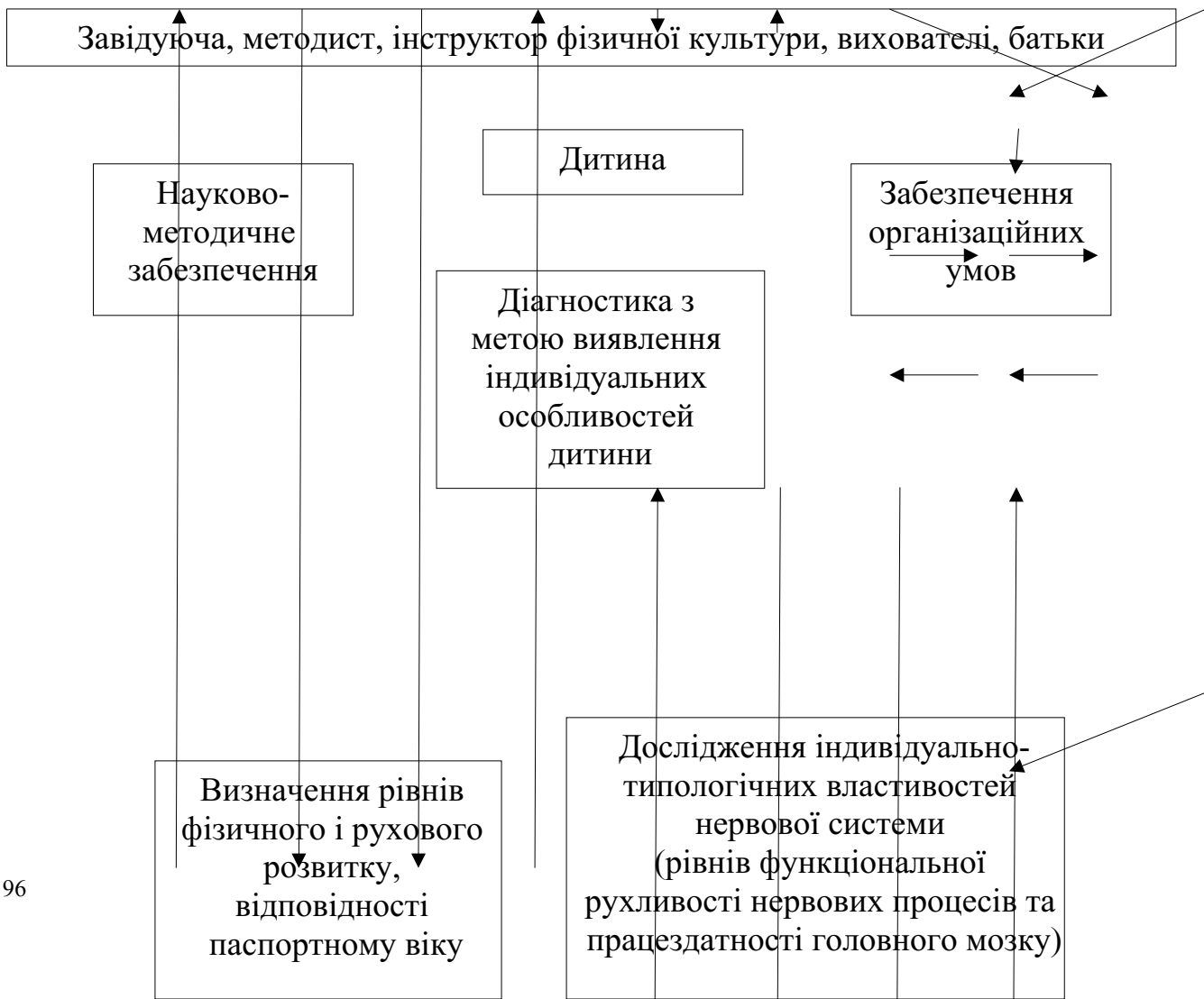
Здійснення особистісно орієнтованого навчання в дошкільному навчальному закладі суттєво відрізняється від аналогічного в умовах школи. В дошкільному навчальному закладі кількість дітей в групі набагато менша, до того ж на занятті обов'язково присутній вихователь, який заздалегідь ознайомлений з завданнями заняття, та музичний керівник. Отже виникають додаткові можливості для здійснення особистісно орієнтованого фізичного виховання.

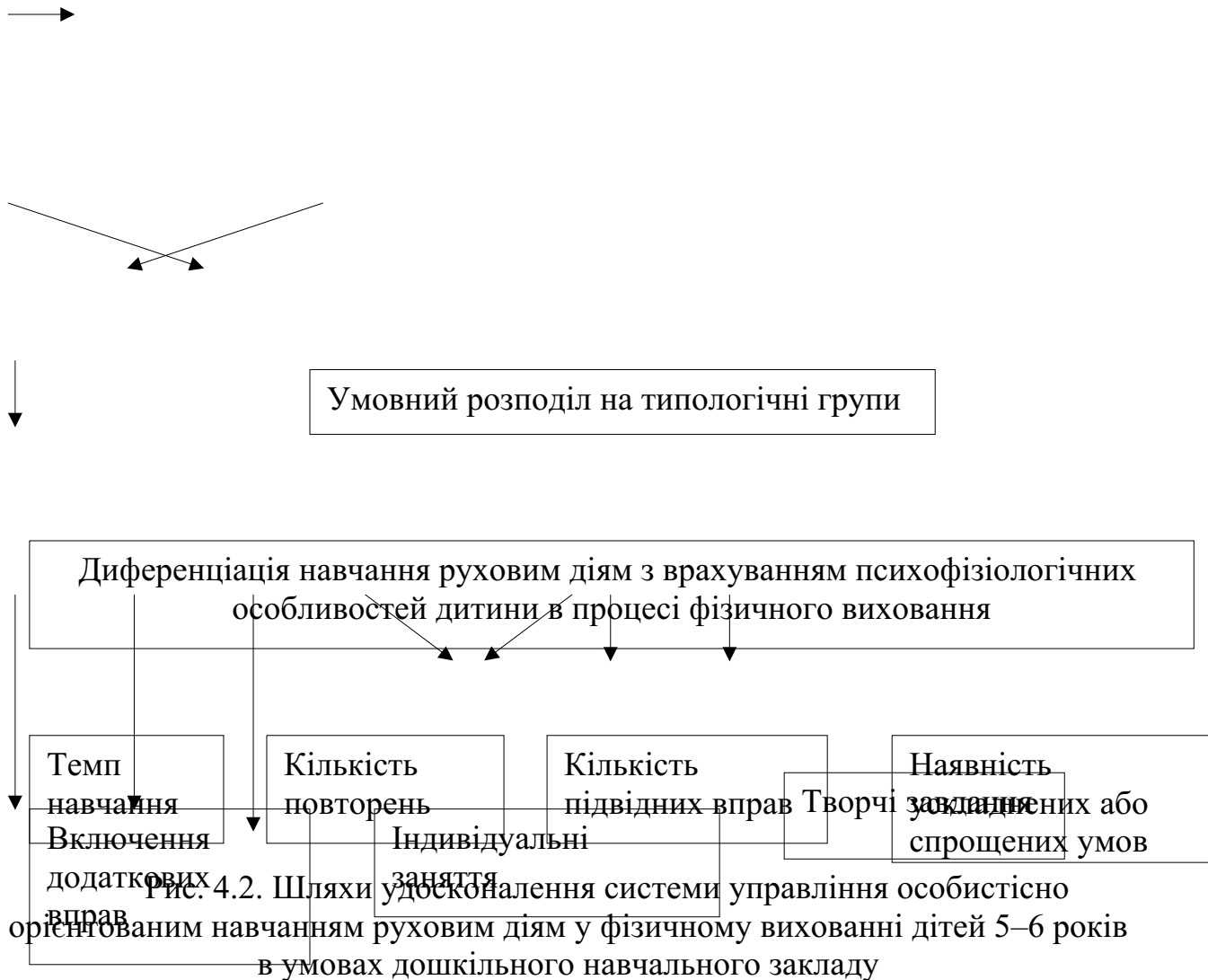
Розроблені нами, на основі аналізу та узагальнення досвіду впровадження особистісно орієнтованого навчання в роботу дошкільних навчальних закладів та власних експериментальних досліджень, рекомендації

було викладено у вигляді положень, які включено до системи управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям в умовах дошкільного навчального закладу (схема 1).

В схемі вказано місце та значення психофізіологічних критеріїв диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям (рівню функціональної рухливості нервової системи та працездатності головного мозку) в умовах дошкільного закладу та необхідність взаємозв'язків між компонентами даної системи. На необхідності створення функціональної системи управління фізичним вихованням дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу наголошує Н.Ф. Денисенко (2002). Управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям є складовою даної системи, однак функцію управляючої системи мають не тільки безпосередні керівники дошкільним навчальним закладом, а в більшій мірі інструктор з фізичної культури, який безпосередньо управляє процесом формування рухових вмінь і навичок у дітей дошкільного віку.

Упровадження наших рекомендації по удосконаленню особистісно орієнтованого навчання руховим діям з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, в тому числі і індивідуально-типологічних властивостей нервової системи неможливе без внесення коректив, особливо це стосується здійснення діагностики індивідуальних особливостей дитини як основи для диференціювання педагогічних впливів (рис. 4.2.).





Як видно зі рис. 4.2. важливою є співпраця адміністрації дошкільного навчального закладу, інструктора з фізичної культури, вихователів та батьків.

Для забезпечення особистісно орієнтованого навчання руховим діям необхідне виявлення індивідуальних особливостей дитини, які можуть бути враховані в навчально-вихованому процесі, в тому числі і при навчанні руховим діям. Отже, першим етапом в особистісно орієнтованому навчанні руховим діям є діагностика з метою визначення індивідуальних особливостей дитини.

I. Діагностика з метою визначення індивідуальних особливостей дитини.

1. Доповнення традиційного «Зошита здоров'я» де вказані довжина та маса тіла дитини, наявність хронічних захворювань та група здоров'я індексами фізичного розвитку та відсотком відповідності фізичного розвитку паспортному віку.
2. У процесі діагностики рівня рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку фіксувати відповідність рухового розвитку паспортному

віку дітей.

Оскільки ступінь відповідності рухового та фізичного розвитку до паспортного віку можуть бути ознаками акселерації або ретардації, що впливає на ефективність навчання руховим діям.

3. В особистісно орієнтованому навчанні руховим діям доцільно враховувати психологічні особливості дитини (рівень розвитку пізнавальних процесів, особливості розвитку вольової та емоційної сфери дитини. В даному випадку необхідна спільна робота інструктора з фізичної культури, психолога та батьків, що сприятиме створення психологічно комфортної ситуації для дитини в процесі навчання руховим діям.

4. Вивчення окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи рівню функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку. В результаті наших досліджень виявлено доцільність проведення такої діагностики не частіше 1 разу на рік, оскільки співвідношення між окремими властивостями нервової системи, не дивлячись на розвиток в онтогенезі, змінюється несуттєво. Отже це дозволяє спеціалісту, який проводить дослідження, обслуговувати достатньо велику кількість дошкільних навчальних закладів.

Для діагностики доцільно застосовувати інструментальні методики та розроблені нами шкали оцінки рівню функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку, рефлексграфи (Є.П. Ільїн, 2004) або бланкові методики та спостереження за процесом діяльності (А. Д. Ганюшкін) і тестів, які мають характер взаємної перевірки і перевірені в процесі практичної діяльності (Є. В. Конєва, 2006): «Гра у мовчанку», «Тест з малюванням» та поведінкова характеристика дітей.

Звичайно, не дивлячись на отримані нами високі коефіцієнти кореляції між результатами тестування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи за допомогою апаратурних методик (приладу нейродинамічних досліджень) та результатами застосування бланкових та тестових методик, найбільш достовірною можна вважати інформацію отриману в результаті апаратурного дослідження.

Проведена нами модернізація датчиків, адаптована для дітей дошкільного віку, дозволяє проведення такого дослідження в цікавій для дитини формі не перевантажуючи її.

5. Отримані результати дослідження за всіма критеріями узагальнюються для умовного розподілу дітей на типологічні групи в процесі навчання руховим діям.

6. В залежності від результатів діагностики вносяться корективи в планування навчально-виховної діяльності та забезпечення необхідних організаційних умов процесу навчання.

II. Забезпечення організаційних умов.

1. Розробка гнучкого планування, що може корегуватися в залежності від ступеня засвоєння рухових дій дітьми певної групи. В плануванні передбачені вправи з альтернативних програм, які можуть застосовуватися для:

- розвитку фізичних якостей (вправи з російської програми «Старт», в тому числі вправи для дітей, які випереджають за рівнем фізичного розвитку однолітків, акробатичні вправи, з гімнастичним обладнанням; вправи за методикою М. Єфименко (без зайвого навантаження на хребет дитини у випадку, коли дитина ослаблена); вправи з різних видів спорту (в більшості з художньої та спортивної гімнастики, з елементами баскетболу, волейболу, футболу);
- підвідні вправи;
- вправи переважно ігрового характеру для підвищення емоційного фону;
- дихальні вправи, розроблені комплекси дихальної гімнастики, що можуть виконуватися після проведення рухливої гри або після виконання вправ достатньо високої інтенсивності;
- вправи на релаксацію, розслаблення м'язів.
- вправи художньої та спортивної гімнастики, акробатики, ритмічної гімнастики.

Перелік додаткових вправ розроблено для кожного заняття та викладено на картках, які можуть включатися або не включатися в щоденне планування в залежності від конкретної ситуації.

2. Планування всіх форм організації занять з фізичного виховання дітей 5 – 6 років повинно бути взаємопов'язаним.

Обов'язкову наступність у заняттях з фізичного виховання, ранковою гімнастикою та індивідуальною роботою вказано в програмі з фізичного виховання для дітей дошкільного віку та методичних вказівках до програми. Оскільки не всі форми організації занять проводяться інструктором з фізичного виховання самостійно, а на деяких взагалі інструктор не є присутнім, то необхідна розробка такої системи планування, в межах якої б відбувалася інтеграція всіх форм організації фізичного виховання дітей дошкільного віку для досягнення оптимального результату для кожної дитини.

Система планування роботи в умовах дошкільного навчального закладу також дає можливість узгодженої роботи між інструктором з фізичного виховання та вихователем. Наявність перспективного планування з фізичного виховання у вихователів груп, планування всіх форм організації занять з фізичного виховання, в тому числі і рухливих ігор в другу половину дня фізінструктором, присутність вихователя на всіх заняттях з фізичного виховання дозволяє не тільки цілеспрямовано здійснювати педагогічні впливи, але і вчасно вносити корективи в залежності від індивідуального темпу прогресування кожної дитини.

3. Планування роботи повинно базуватися на основі програмового матеріалу та вивчення індивідуальних особливостей дітей групи, для якої планується навчально-виховна робота.

В залежності від індивідуального темпу навчання руховим діям можливе подовження терміну на вивчення даної рухової дії або його скорочення та включення в заняття більшої кількості вправ з ускладненням та виконання даної вправи в змінених умовах. В даному випадку перспективне планування є умовним і дозволяє вносити корективи при проведенні щоденного планування.

4. Під час занять фізичними вправами необхідно забезпечення картками та інвентарем для альтернативного виду діяльності.

Часто під час занять необхідно внесення коректив в його хід, наприклад, в ситуації, коли виконання якоїсь вправи викликало сильну зацікавленість у дітей і бажання виконувати подібні вправи. Переключення дітей на інший вид діяльності (який запланований) все одно не дасть позитивного результату, оскільки на перевлаштування дитини необхідна певна кількість часу, до того ж у дитини вже є домінанта на інший вид діяльності, який також сприятиме її фізичному розвитку та задоволення природної потреби у русі.

III. Методичні вимоги до організації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років:

1. Визначення індивідуальних особливостей дітей на основі яких відбувається диференціація навчання, можливе лише через вивчення комплексу найбільш інформативних показників.

Співставлення індивідуальних особливостей кожної дитини з середніми даними дозволяє віднести її до певної типологічної групи при груповій роботі з дітьми, а також підібрати оптимальний комплекс методів і засобів у процесі індивідуального навчання.

Врахування окремих індивідуальних особливостей повинно відбуватися у відповідності з завданнями заняття.

2. У процесі навчання руховим діям необхідно спиратися на попередній досвід, який дитина набула в результаті додаткових занять в секціях, унаслідок фізичного виховання в родині.

Кожна дитина, яка відвідує дошкільний навчальний заклад, має певний попередній досвід, що залежить в більшості випадків від соціальної ситуації в родині, її традицій. Діти, в родині яких систематично виконують ранкову гімнастику, батьки відвідують спортивні секції, фітнесцентри або займаються професійною діяльністю, пов'язаною з фізичною культурою та спортом, як правило, мають більш об'ємний запас рухових дій, іноді навіть більше ніж вимагає програма дошкільного закладу. Тому в роботі з ними доцільно застосовувати додаткові ускладнені завдання, залучати їх до показу фізичної вправи, проведення комплексу ранкової гімнастики (програмою

дозволяється вже в другому півріччі старшої групи), виконувати функцію помічників.

За результатами педагогічного спостереження виявлено, що діти з невеликим попереднім досвідом та малим запасом рухових навичок в більшості випадків на заняттях починають намагатися уникнути виконання вправ. У випадку, коли інструктор будує навчання дитини на тому рівні досягнень, який в неї є на даний момент часу (навіть якщо рівень розвитку основних рухів у дитини відповідає попередній віковій групі), спостерігається значне прогресування, виникнення стійкої зацікавленості в заняттях фізичними вправами. Позитивне підкріплення з боку вихователя та інструктора, об'єктивна оцінка досягнень дитини, створення позитивного емоційного фону підвищують ефективність навчально-вихованої діяльності. В залежності від цього формується ставлення до занять фізичною культурою, впевненість у своїх силах.

3. У процесі фізичного виховання планувати найближчі зони розвитку рухової функції для кожної дитини.

Спираючись на основні закономірності онтогенезу дитини, темпи її прогресування, можливо створення певної моделі в найближчих зонах розвитку, що дозволить зробити педагогічний процес не тільки особистісно орієнтованим, але й керованим.

4. Забезпечення зворотного зв'язку між дитиною та інструктором з фізичного виховання.

Навіть в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям важливою залишається функція інструктора з фізичного виховання, спрямування дитини в правильному напрямку. Внесення своєчасної корекції в навчально-виховний процес залежить від того, наскільки об'єктивну та достовірну інформацію має інструктор про особливості протікання процесу фізичного виховання. Фіксація результатів під час контрольного тестування на початку та в кінці року не дає об'єктивної інформації. Важливим є визначення та фіксування індивідуального прогресування дитини впродовж серії занять, що дозволить побудувати криву динаміки розвитку конкретної дитини та вносити (за необхідності) корективи.

5. Під час занять необхідне позитивне підкріплення. Фіксувати не тільки якісно чи ні виконана вправа, а в першу чергу індивідуальне прогресування дитини, її зацікавленість, старанність, наполегливість.

В залежності від індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дитини і потреба у схваленні її дії різна. Так, для дитини, що має більш слабку нервову систему, більш високий рівень тривожності, необхідна підтримка дорослого, інструктора з фізичного виховання чи вихователя, що проявляється у схваленні її діяльності. При позитивному емоційному фоні, схваленні дорослого такі діти мають можливість більш точно відтворити рухову дію, виконати вправу виразно. виправлення помилки повинно відбуватися як порада.

Діти з сильною нервовою системою менше відчують потребу у схваленні їх діяльності, однак оцінка сприяє створенню позитивної мотивації для виконання наступної вправи, закріплення в свідомості правильної схеми виконання даної вправи.

6. На занятті доцільно поєднувати різні форми організації діяльності в залежності від завдань заняття.

Організація занять з фізичного виховання не дає можливості застосовувати тільки індивідуальний підхід до навчання та виховання дитини. До того ж застосування тільки індивідуальних форм організації занять з фізичного виховання є педагогічно невиправданим. Більшу зацікавленість у дітей викликає спільна діяльність в групі однолітків, окремі види діяльності на занятті з фізичного виховання передбачають взаємоспівдію між дітьми, що завжди добре та емоційно сприймається дітьми. Отже, під час засвоєння складної вправи виникає можливість вивчення її груповим способом, коли одна група дітей з інструктором вивчають рухову вправу, дві інші з вихователем та музичним керівником виконують нескладні фізичні вправи, які діти засвоїли на попередніх заняттях, наприклад, коли стоїть завдання: «Вчити відбивати м'яч від підлоги та ловити його» – можливе застосування фронтального способу, однак доцільніше було б поділ вихованців на типологічні групи та вивчення з групою 5 – 6 дітей. Тоді з'являється можливість прослідкувати за правильним положенням рук під час виконання вправи, дати додаткову інструкцію дитині, яка виконує вправу з помилкою, запропонувати дітям, які швидше засвоїли вправу, ускладнення. В цей самий час інші групи можуть виконувати вправи на закріплення раніше вивченого або розвиток фізичних якостей під керівництвом вихователя та музичного керівника.

Отже, можна зробити висновок про те, що раціональне поєднання різних форм організації діяльності дітей 5 – 6 років на занятті з фізичного виховання та інших формах організації фізичного виховання дозволяє оптимізувати процес фізичного виховання в цілому.

7. У процесі організації занять необхідно враховувати, що провідною для даного віку дітей є ігрова діяльність.

Елементи навчальної діяльності в процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку повинні гармонійно поєднуватися з грою. Дитина вчиться граючи. Переобтяження дитини навчанням викликає зайве фізичне та психологічне напруження, затрати великої кількості енергії, що може негативно відбиватися на здоров'ї дитини та навчально-виховному процесі в цілому.

8. Кожна дитина має право на прояв своєї творчості під час всіх форм організації фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу.

Під час виконання фізичних вправ на занятті, застосуванні фізкультурного обладнання діти пропонують свої, власні способи вирішення того чи іншого рухового завдання. Такі варіанти неможливо відкидати як помилкові, а розглядати як альтернативний спосіб виконання фізичної

вправи. В результаті освоєння кількох стандартних та власного способу виконання дитина в підсумку обере найбільш раціональний. Наприклад, метання м'ячика на дальність при виконанні стандартним способом із-за плеча та знизу перекинути м'ячик за лінію, що намальована досить далеко («на інший беріг річки»), виявляється ефективніше стандартним способом. Отже, дитина має можливість сама прийняти рішення, яким саме способом вирішити дане рухове завдання. Про можливість такого підходу в фізичному вихованні дітей дошкільного віку зазначає О.Л. Богініч (2005 р.). Інструктор з фізичного виховання може тільки наштовхнути дитину на правильне розв'язання проблеми у випадку, коли самостійно рішення прийняти їй важко.

На занятті з фізичного виховання дитині може пропонуватися придумати, які фізичні вправи можна робити з тим або іншим інвентарем. Зазвичай така робота позитивно сприймається дітьми та дозволяє об'єднувати вміння та навички, сформовані на заняттях з фізичного виховання та в процесі родинного фізичного виховання.

Діти мають можливість виконувати творчі завдання в фізкультурних центрах та вдома з презентацією їх на заняттях, під час проведення вечорів розваг та спортивних свят.

9. Батьки є активними учасниками навчально-вихованого процесу. Оскільки найкраще судити про індивідуальність дитини можуть її батьки, вони проводять велику частину часу з нею, співпраця вихователів, фізінструктора, психолога та батьків дозволить більш точно знайти підхід до розуміння індивідуальності дитини. Навіть термінова інформація про стан дитини, її настрій, зацікавленість певними видами діяльності, які виконувалися на занятті, допоможе інструктору з фізичного виховання та вихователю при здійсненні особистісно орієнтованого навчання та виховання

10. Індивідуальність кожної дитини вважається значимою. В навчально-вихованому процесі педагог намагається спиратися на позитивні риси особистості дитини. Відшукувати позитивне в її індивідуальних відмінностях

Навчально-виховний процес, спрямований не на приведення всіх дітей до середнього рівня, а на розвиток якостей та формування вмінь і навичок у відповідності з індивідуальною програмою розвитку.

Спираючись на дані положення в навчально-виховному процесі, під час проведення занять з фізичного виховання при навчанні руховим діям обов'язковим в нашому дослідженні є врахування саме індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, як провідних саме в процесі навчання руховим діям:

- Під час ознайомлення з руховою дією можлива диференціація навчання за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та силою нервової системи. Як наслідок – різна ступінь деталізації у показі та поясненні фізичної вправи, різна кількість повторень вправи дітьми, різний

темп при вивченні вправи. Звичайно, як необхідна умова на кожному занятті та інших формах організації занять з фізичного виховання - наявність інвентарю, який відповідає зросто-ваговим показникам дитини.

- Під час навчання руховій дії можлива диференціація за індивідуально-типологічними властивостями нервової системи та наявним попереднім досвідом. Як наслідок – наявність ускладнених, стандартних та спрощених умов виконання рухової дії, можливість пошуку індивідуального, оптимального для дитини шляху виконання.

- Під час закріпленні рухової дії - за індивідуально-типологічними властивостями нервової системи та наявним ступенем оволодіння матеріалом на попередньому занятті. Різним типологічним групам будуть запропоновано різну кількість повторень, наявність ускладнень, виконання в змінених умовах, виконання творчих завдань, включення додаткових вправ.

- Під час розвитку фізичних якостей доцільно враховувати рівень фізичного розвитку, спрямованість особистості. Необхідно забезпечити можливість самостійного вибору засобів фізичного виховання для вирішення мети заняття. Наприклад, картки-завдання, що мають графічне зображення фізичних вправ. Звичайно, дитина повинна добре орієнтуватися у графічних зображеннях фізичних вправ, що вимагає незначної попередньої роботи, але дозволяє зберігати час та надавати можливість вибору дитині на занятті з фізичного виховання.

- При вивченні рухливої гри (якщо навіть кілька дітей з групи не засвоїли достатньо добре рухові дії, що закріплюються в даній грі, вона проводиться пізніше) диференціація проводиться за рівнем розвитку фізичних якостей, ступенем засвоєння фізичних якостей на умінь, схильністю дитини до певного виду діяльності. Дитина може самостійно обрати роль в рухливій грі.

Під час проведення диференціації навчання на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи нами було виділено кілька типологічних груп.

Відповідно до кожної типологічної групи корегується методика навчання.

Діти, які мають високі показники сили та врівноваженості нервової системи, мають постійно отримувати додаткову мотивацію до занять; вправи, які вони виконують, повинні не здаватися їм складними, оскільки представники цього типу намагаються уникати складної, на їх погляд, діяльності. При вивченні вправи доцільно застосовувати велику кількість підвідних вправ в ігровій формі. За умови створення позитивної мотивації дитина ефективно виконуватиме вправи навіть довший термін, ніж її однолітки.

Дітям, які мають високі показники функціональної рухливості нервової системи, достатньо швидко вдається виконувати завдання на занятті, звичайно, якщо вони їм цікаві, тому дана підгрупа дітей потребує додаткових завдань, змінених, ускладнених, цікавих. Якщо така дитина

буде усвідомлювати, що після якісного виконання основної вправи її чекає додаткове завдання, не менш цікаве продуктивність її роботи підвищується.

У роботі з ними необхідне більш тривале повторення матеріалу та наступних заняттях, оскільки, попри блискуче виконання вправи фактично на першому занятті при її вивченні, на наступному занятті дитина може забути, як її виконувати.

Дитина, яка має досить низькі показники функціональної рухливості нервових процесів та середні показники сили нервової системи, потребує досить тривалого етапу початкового розучування, в даній підгрупі дітей бажано збільшити кількість дозувань та кількість повторень при початковому розучуванні. Однак, якщо дитина освоїла рухову дію – в більшості випадків на наступному занятті вона її обов'язково відтворить. Вивченню нової вправи повинні передувати підвідні вправи. Переключення з одного виду діяльності на інший протікає також повільно і потребує більше часу.

Діти зі слабкою нервовою системою потребують перерви в процесі діяльності, а для дітей з сильною нервовою системою перерви тільки заважають. Тривалість роботи повинна бути більшою у дітей з сильною нервовою системою, як і час відпочинку. Діти зі слабкою нервовою системою потребують менше часу на впрацювання, проте набагато швидше втомлюються.

Отже, при традиційному способі організації занять з фізичного виховання, без врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, виникає ситуація, коли частина дітей вже ефективно виконує вправу, а інша не встигає за ними. Перша група вже може перейти до виконання іншої вправи, друга тільки починає більш якісно виконувати першу. При продовженні виконання першої вправи всіма дітьми в першій групі втрачається цікавість, розвивається втома. При припиненні виконання першої вправи та переходу до іншої, друга частина дітей може жодного разу не встигнути виконати вправу правильно. Отже, максимальний ефект від заняття може бути досягнутий тільки за умови поділу дітей на типологічні групи та диференційованому підході до них в процесі навчання на заняттях.

Звичайно, в окремій групі дошкільного навчального закладу може виникати ситуація, коли серед дітей зустрічаються представники переважно однієї, двох або трьох типологічних груп, а якась одна група представлена однією чи двома дітьми. В такому випадку при потоковому методі організації діяльності представники даної групи об'єднуються з тими, що мають схожі індивідуально-типологічні властивості нервової системи. Але в межах даної групи до них все одно застосовується індивідуальний підхід.

Особливого значення в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям набувають індивідуальні заняття. Інструктор має можливість обрати для індивідуального заняття від одного до двох-трьох дітей, які мають

однаковий рівень фізичного розвитку, ступінь сформованості рухових умінь та відносяться до однієї типологічної групи за індивідуально типологічними властивостями нервової системи. Таке заняття надасть можливість освоїти рухові вміння та навички, які чомусь не були засвоєні на занятті, попрацювати дітям з обладнанням, яке не може застосовуватися в умовах групового навчання, сприяти розвитку дитини в напрямку, притаманному саме їй.

У процесі індивідуального заняття можлива не тільки корекція, тобто засвоєння рухових дій, яких дитина не мала можливості засвоїти на занятті, але й навчання руховим діям, які цікаві дитині, навчання маніпуляції з предметами, виконання нових вправ з ними, тобто набуття більш широкого рухового досвіду відповідно до можливостей та уподобань дитини.

Під час індивідуальних занять дитина має можливість виконувати цікаві їй вправи в оптимальному для неї темпі, виявляти творчість.

Індивідуальні заняття також повинні носити ігровий характер та сприяти виникненню стійкого інтересу дитини до занять фізичними вправами.

Планування індивідуальних занять відбувається з урахуванням програмового матеріалу та включає додаткові завдання відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини.

Важливими в системі фізичного виховання дітей дошкільного віку є гурткові заняття.

Гурткові заняття забезпечують задоволення природної потреби дитини у рухах, особливо гіперактивних дітей, дозволяють розширити рухові можливості відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

У нашому дослідженні під час гурткових занять діти вивчали комплекси ритмічної гімнастики у вигляді коротеньких таночків, вправи художньої та спортивної гімнастики з поступовим їх включенням до комплексів.

Основну частину комплексу складала вправи, які були раніше вивчені на заняттях з фізичного виховання та під час проведення індивідуальної роботи, тому гарно виконувалися всіма дітьми.

Показові виступи під час фізкультурних розваг, спортивних свят сприяли створенню мотивації дітей до засвоєння нових цікавих рухових умінь та навичок.

В умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям особливого значення набуває організація самостійної рухової активності, що можливо в групах дітей 5 – 6 років.

Фізкультурні куточки та центри знаходяться в кожній групі дошкільного закладу, обладнані всім необхідним інвентарем для самостійних занять. На жаль, в традиційній системі дошкільної освіти наявність таких фізкультурних центрів вирішує в основному проблему зберігання інвентарю та обладнання, яке застосовується під час проведення заняття з фізичного виховання на свіжому повітрі та гімнастики пробудження.

В сучасних умовах можливо змінити підхід до використання таких центрів. При правильній організації роботи фізкультурних центрів вони сприятимуть вирішенню завдань особистісно орієнтованого навчання. Враховуючи роботу в групі вихователя та помічника вихователя, а також наявності інших центрів, що включаються в ігрове розвивальне середовище, можливо забезпечити роботу даного центру (допомога при організації діяльності, здійснення страхування, допомога при виникненні ускладнень) вихователем, оскільки він присутній на заняттях з фізичного виховання і активно допомагає інструктору з фізичного виховання в його проведенні, володіє матеріалом.

Отже, інвентар фізкультурних центрів повинен бути доступним, вони мають бути розташовані таким чином, щоб роботі в них не перешкоджало інше обладнання та не було небезпечним для дітей. Поряд з фізкультурним центром повинен бути простір для маніпуляцій з інвентарем.

Більшість дітей з задоволенням відвідували фізкультурний центр у час, відведений для самостійної ігрової діяльності поряд з грою в інших центрах предметно-розвивального ігрового середовища.

Важливими є фізкультурні вечори розваг та спортивні свята. Під час їх проведення кожній дитині повинна надаватися можливість до самореалізації. Дитина може, за бажанням, підготувати на такий вечір виступ, в якому продемонструвати свої досягнення в якомусь виді спорту (художня або спортивна гімнастика, акробатика, циркова студія, танцювальні колективи), в паузах між іграми або у відповідності зі сценарієм, та в гуртку при дошкільному навчальному закладі. Підбір ігор повинен бути різним за інтенсивністю та змістом. Не обов'язково, щоб дитина брала участь у всіх іграх. Наприклад, діти з інертною нервовою системою не дуже люблять брати участь в естафетах, а діти з рухливою нервовою системою – навпаки.

Отже, поділ дітей на типологічні групи в процесі навчання руховим діям сприятиме підвищенню ефективності занять з фізичного виховання.

Для поділу на типологічні групи за психофізіологічними критеріями необхідна розробка шкал, що може визначити рівень розвитку у дитини окремих індивідуальних особливостей.

4.3. Визначення практичного значення педагогічної технології особистісно орієнтованого навчання дітей 5 – 6 років на основі врахування окремих індивідуальних особливостей

У процесі дослідження було проведено спостереження за ефективністю навчально-виховної діяльності з урахуванням психофізіологічного критерію

диференціації при проведенні особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років в умовах дошкільного навчального закладу.

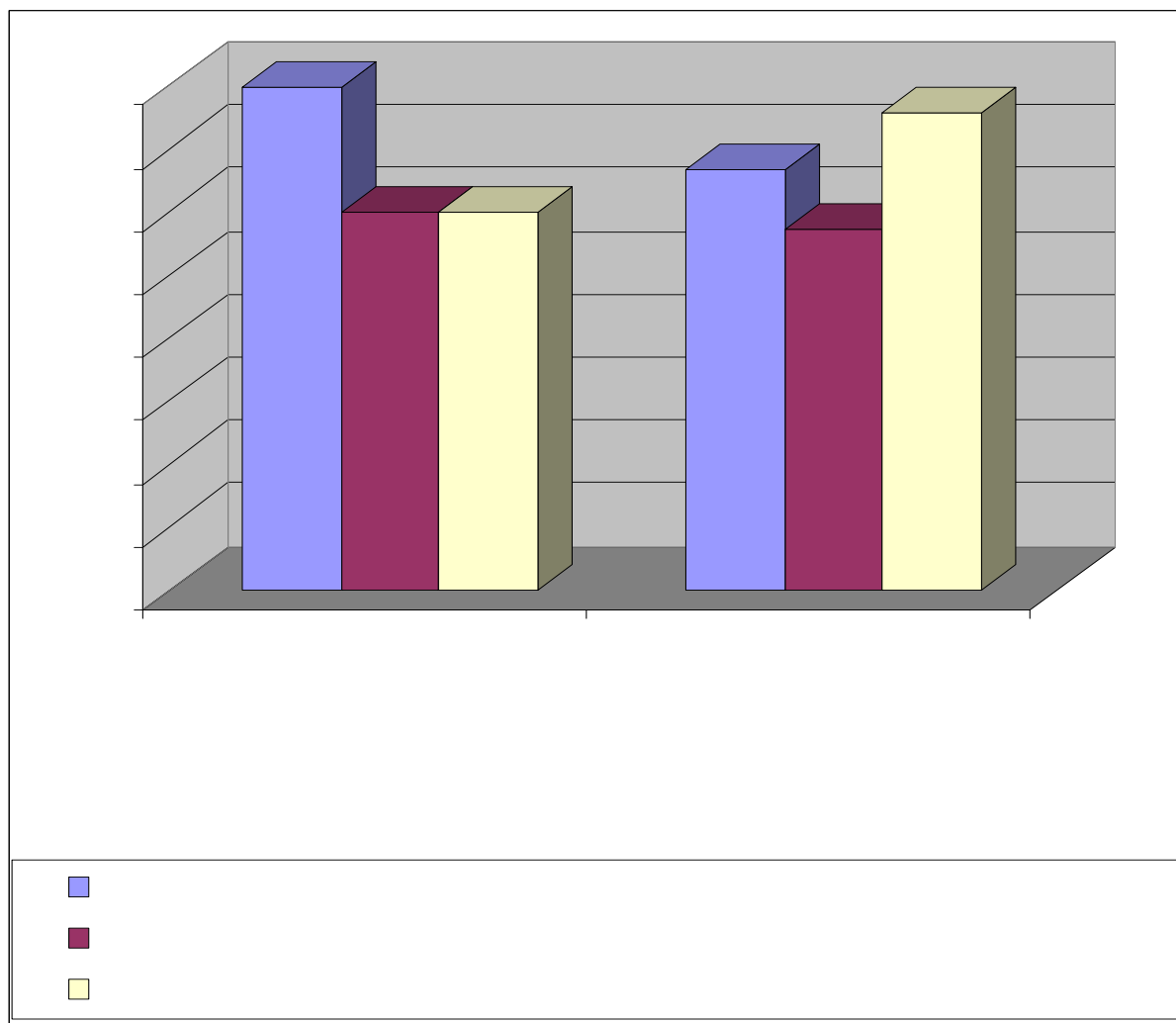
Дослідження було проведено на початку року, за списочним складом визначені чотири групи досліджуваних: дві контрольні та дві експериментальні на базі груп дошкільного навчального закладу. При проведенні попереднього обстеження не було виявлено суттєвих відмінностей між контрольними та експериментальними групами, що дозволило проведення подальшого дослідження.

У контрольних групах заняття проводилися за традиційною методикою за програмою «Дитина». В експериментальних групах заняття проводилися за програмою «Дитина», але всі вправи Фонду «Хочу» та вправи, що недостатньо добре виконувалися дітьми з Фонду «Можу» розучувалися дітьми відповідно до їх властивостей нервової системи через поділ на типологічні групи: діти з високим та вищим за середній рівнем функціональної рухливості нервових процесів, діти з середнім рівнем рухливості нервових процесів та діти з низьким рівнем функціональної рухливості нервових процесів.

В нашому дослідженні було виявлено різні рівні функціональної рухливості нервових процесів і працездатності головного мозку у дітей однієї групи, що дозволило створити типологічні групи.

У першій експериментальній групі (n виявилась більшість дітей з достатньо високими показниками рухливості нервових процесів: високі показники мали 8 дітей (40%), середні - 6 дітей (30%); нижчі за середні – 6 дітей (30%);

У другій експериментальній групі з 21 дитини високий рівень функціональної рухливості нервових процесів було виявлено у 7 дітей (33.3%); середній показниках – у 6 дітей (28,7%); нижче за середній рівень функціональної рухливості у 8 дітей (38%). Співвідношення за рівнем функціональної рухливості нервових процесів відображено на рис. 4.3.



Для зручності дітям пропонувалися кольорові стрічки, ведмедики, метелики, квіточки, що були символом команди, при виконанні інших видів діяльності команди перегруповувалися, кольори команд теж постійно змінювалися.

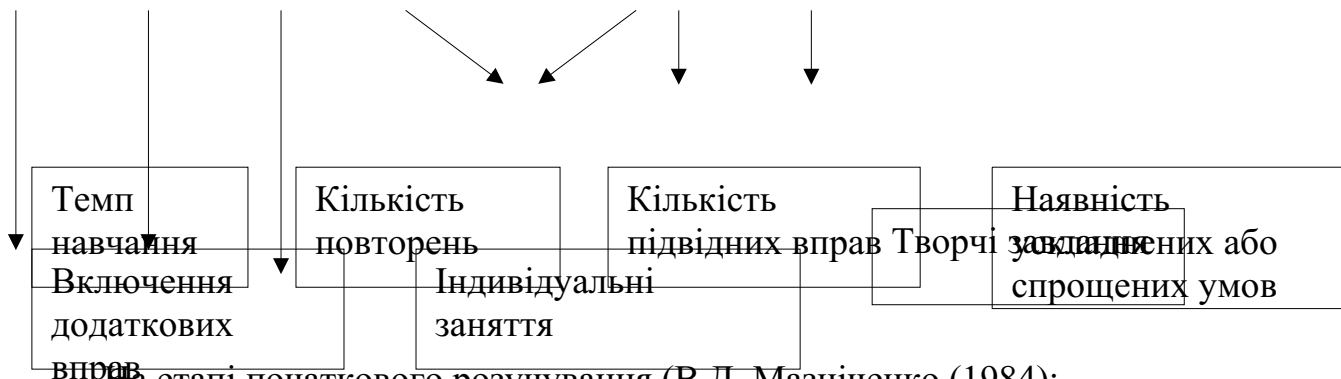
Оскільки в нашому дослідженні за показниками функціональної рухливості виявилися фактично рівні за чисельністю дітей типологічні групи, ще спростило її врахування в процесі заняття з фізичної культури.

За показниками сили нервової системи переважали діти з більш слабкою нервовою системою та середніми показниками, що може бути обумовлено віком дітей.

В експериментальних групах проводилась диференціація навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей дитини в процесі фізичного виховання та у відповідності з етапами формування рухових вмій та навичок.

Відповідно до рис. 4.2. диференціація навчання здійснювалася за кількома показниками:

Диференціація навчання руховим діям з врахуванням психофізіологічних особливостей дитини в процесі фізичного виховання



На етапі початкового розучування (В.Д. Мазніченко (1984);

Н.А. Бернштейн (1991); Є.П. Ільїн (2004) основною метою було –

Формування вміння виконувати основу техніки рухової дії. На цьому етапі послідовно вирішувалися кілька завдань:

1. Створити загальне уявлення про рухову дію та установку на оволодіння нею. Головні канали отримання інформації – зоровий (особливо у дітей дошкільного віку) і слуховий, тому на даній стадії важливо забезпечити якісний показ та таке пояснення, яке б було зрозуміле дітям та не переобтяжувало їх.
2. Відновити попередній досвід виконання близьких за технікою рухових дій.
3. Розучити ланки основи техніки, які не були освоєні раніше, попередити виникнення суттєвих помилок. На цій стадії характерним є виникнення іррадіації збудження по нервовим центрам при недостатньому внутрішньому гальмуванні.
4. Досягти виконання основи техніки в цілому.

Характерним для даного етапу формування рухової навички є (за Т.Ю. Круцевіч, 2003) широка іррадіація процесів збудження в корі головного мозку, надлишкова м'язова фіксація, неточність та скутість рухів, відсутність злитості рухів, нестійкий темп, активну участь у управлінні рухами мають вищі відділи центральної нервової системи, управління рухами протікає по зовнішньому кільцю аферентації на основі зорових відчуттів.

На цьому етапі диференціація навчання руховим діям на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей дітей проводилась наступним чином:

При вивченні кожної вправи діти були розподілені в типологічні групи за рівнем функціональної рухливості, оскільки найбільші її показники, особливо при наявності слабкої нервової системи забезпечують більш швидкий темп навчання. Нами було виділено 3 типологічні групи (рис. 4.3.) за рівнем функціональної рухливості нервових процесів (РФРНП).

Напрямки диференціації навчання:

1. Темп навчання:

- діти з високим РФРНП потребували меншої кількості часу для створення уявлення про рухову дію, але без додаткового підкріплення втрачали цікавість, до того ж занадто високий темп при виконанні приводив до

виникнення помилок у вивченні рухової дії та призводив до втоми швидше ніж в інших групах, тому в цій групі ми намагалися підбирати більш спокійний темп музичного супроводу та при виконанні вправи поточним способом включали раніше вивчені вправи не пов'язані з високою руховою активністю. Зазвичай діти цієї підгрупи досить швидко переходили до виконання вправи в цілому, діти з нижчими за середні показниками працездатності головного мозку потребували позитивного підкріплення в процесі діяльності;

- діти з середніми показниками РФРНП довше часу потребували для створення уявлення про рухову дію, тому в цій групі темп навчання був нижчий, показ більш деталізований;

- діти з низькими показниками функціональної рухливості нервових процесів потребували більш тривалого часу на ознайомлення з руховою дією, при роботі з даною групою необхідно було задіяння додаткової активації дітей, позитивне підкріплення, але не прискорення темпу виконання вправи, що призводило до виникнення у дітей помилок та негативно відбивалася на якості виконання.

2. Кількість повторень.

- діти з високим рівнем функціональної рухливості нервових процесів потребували меншої кількості повторень, однак швидко втомлювалися, тому раціональними для них було поєднання коротких режимів роботи та відпочинку (переходу на меншактивний вид діяльності);

- діти з середніми показниками за рівнем функціональної рухливості нервових процесів потребували в середньому 6-8 повторень;

- діти з низькими показниками функціональної рухливості нервових процесів потребували до 12 повторень та додатного виконання під час індивідуальної роботи.

3. Кількість підвідних вправ.

Найбільшу потребу в збільшенні кількості підвідних вправ відчували діти з низькими показниками функціональної рухливості нервових процесів. Для них було збільшено їх кількість та час на виконання. Діти з середніми та високими показниками функціональної рухливості нервових процесів обмежувалися незначною кількістю вправ. В залежності від складності рухової дії кількість підвідних вправ в цих групах могла скорочуватися.

4. Наявність ускладнених або спрощених умов.

На етапі початкового розучування не застосовувалися ускладнені умов в жодній з груп. Спрощені умови виконання вправи пропонувалися дітям з меншим рівнем функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку.

На етапі поглибленого розучування метою було – сформулювати вміння виконувати рухову дію в обсязі передбачених програмою технічних вимог. Цей етап характеризується (за Т.Ю. Круцевич, 2003) розвитком процесів гальмування і поступовою концентрацією збудження, урівноваженням

процесів збудження і гальмування, зменшенням м'язової фіксації і скутості рухів, поліпшенням координації рухів окремих ланок тіла за величиною зусилля і амплітудою, утримання постійного ритму, темпу і величини зусилля, плавність руху, однак спостерігається слабка стійкість до перешкод, при наявності стороннього подразника якість виконання суттєво знижується. Спостерігається передача управління деталями руху на нижчі рівні управління, не постійний, а періодичний контроль над виконанням руху.

На цьому етапі диференціація навчання здійснювалася за такими напрямками:

1. Темп навчання:

У дітей з високими показниками рухливості нервових процесів продовжував зберігатися більш високий темп виконання. Перехід на другий етап форсування рухового вміння протікав плавно, кількість додаткових рухів суттєво зменшилася. Дитина виконувала вправу без зайвого напруження у досить швидкому темпі.

У дітей з середнім та низьким рівнем функціональної рухливості нервових процесів спостерігалось збільшення темпу навчання, його якість була фактично такою ж як і у дітей першої групи.

2. Кількість повторень.

Для формування рухового вміння необхідна достатня кількість повторень в кожній з груп, однак діти зі слабкою нервовою системою швидко втомлюються тому потребують виконання вправи в кілька підходів з відпочинком.

3. Наявність ускладнених або спрощених умов.

Питома вага виконання вправи у спрощених умовах суттєво зменшується. Діти всіх груп однаково можуть виконувати вправи у стандартних умовах

4. Індивідуальні заняття.

Ці заняття проводилися переважно з дітьми з які відставали навіть від своєї типологічної групи або в процесі вивчення виникали помилки, які необхідно було виправляти. Індивідуальні заняття проводилися з дітьми, які з якихось причин, переважно через хворобу, пропускали заняття.

На третьому етапі метою було – закріплення вмінні, доведення його до виникнення навички та сформувати вміння його виконувати в умовах практичного застосування. Особливостями цієї фази є стабілізація процесу збудження і чітке узгодження процесів збудження і гальмування, відсутність м'язового напруження, скутості рухів, злагодженість між окремими ланками тіла, рух виконується чітко і не вимушено, без витрати додаткових зусиль з нормальною амплітудою, темпом та ритмом. Структура руху зберігається при наявності сторонніх подразників, що перешкоджають. Контроль свідомості залишається переважно над змістовою частиною (метою) руху.

На цьому етапі диференціація навчання відбувалася за такими напрямками:

1. Наявність ускладнених або спрощених умов.

У всіх групах дітей відбувалося ускладнення умов виконання даної рухової дії, але їх ступінь відрізнявся.

2. Включення додаткових вправ.

Всі групи виконували додаткові вправи, але їх кількість та спрямованість переважала в групі дітей з вищими показниками сили та працездатності головного мозку.

3. Індивідуальні заняття.

Під час індивідуальних занять дитина отримувала можливість виконувати вправи в своєму темпі, в залежності від уподобань. Нами застосовувалися ігри та ігрові вправи, що сприяли закріпленню даної рухової дії.

4. Творчі завдання

Творчі завдання застосовувалися на етапі закріплення рухової дії. З цікавістю сприймалися всіма дітьми. Однак, діти, які мали більш високі показники функціональної рухливості нервових процесів були схильні до імпровізації вже під час заняття, а діти з нижчими показниками за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку переважно намагалися виконувати творчі завдання вдома, під час занять в гуртках, тобто з значною попередньою роботою. До того ж діти першої групи намагалися не виконувати попередньої роботи, а часто забували про це до наступного заняття. Діти другої групи не тільки не забували про завдання, але і старанно до неї готувалися. При чому у випадку достатнього часу на підготовку діти другої групи показували значно кращі результати ніж діти першої. А у разі браку часу на підготовку кращими були результати у дітей першої групи.

В результаті нашого дослідження виявлено, що етапи формування рухової навички у дітей з різними індивідуально-типологічними властивостями нервової системи не збігалися в часі. У дітей з високим рівнем функціональної рухливості та працездатності головного мозку і дітей з низьким рівнем сили нервової системи (для даного віку) етап ознайомлення та поглибленого розучування тривали менше ніж у дітей інших типологічних груп (визначалось за появою характерних однак для кожного етапу). У дітей високим та середніми показниками сили нервової системи та середніми і низькими показниками рухливості нервових процесів перші два етапи навчання руховим діям протікали уповільнено, однак на етапі закріплення в процесі формування рухової навички спостерігалася рівномірність та чіткість виконання. До того ж процеси забування у дітей даної типологічної групи протікали також уповільнено.

За умови врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років якість виконання рухових дій у всіх дітей групи була вищою, ніж у дітей контрольних груп. Між двома експериментальними

групами не виявлено суттєвих відмінностей за якістю виконання ($p > 0,05$) так як і між двома контрольними групами, що дало можливість аналізувати дані по середнім показникам між контрольними та експериментальними групами.

Фіксувалась успішність засвоєння дітьми за швидкістю оволодіння основними рухами, кількість помилок та якістю розвитку рухів відповідно до програми.

Відмічались заняття, на яких спостерігалися поліпшення у виконанні вправи та повне її освоєння в контрольних та експериментальних групах. На кожному занятті фіксувалась якість виконання вправи, яку вивчали за п'ятибальною системою.

При навчанні вправам у стрибках фіксувалися та оцінювалися такі дані: стрибок у довжину з місця – підготовка, відштовхування, політ, приземлення; стрибок у довжину з розбігу – розбіг, відштовхування, політ, приземлення; стрибок у висоту з розбігу – розбіг, відштовхування і замах, переліт, приземлення; стрибки через скакалку.

У процесі навчання нами фіксувалась якість виконання основних рухових дій в процесі їх навчання як у контрольних групах (КГ), так і в експериментальних групах (ЕГ).

У контрольних групах застосовувалась традиційна методика навчання, при вивченні складних вправ диференціація на групи проводилась, але без урахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, через перешикування.

Здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям неможливе без комплексного підходу до його реалізації. До цієї системи були залучені всі форми організації занять з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі.

В експериментальній групі заняття проходило за традиційною схемою, але навчання руховим діям здійснювалося відповідно до психофізіологічних особливостей дітей. Так, діти, які мали більші показники рухливості нервової системи, дуже швидко прогресували на етапі початкового розучування, але на етапі поглибленого розучування темп навчання знижувався. Діти першої групи швидко та емоційно реагували на нові фізичні вправи. Діти, які мали вищі показники сили нервової системи та середній рівень функціональної рухливості нервових процесів, потребували більшої кількості повторень на етапі початкового розучування, краще засвоювали матеріал при розучуванні фізичної вправи по частинах, губилися при внесенні ускладнення. Однак при виконанні вправи через тиждень (під час заняття або фізкультури на прогулянці) швидко відтворювали рухову дію фактично безпомилково.

Діти з низьким та нижче за середній рівнем функціональної рухливості нервової системи потребували більше уваги в процесі навчання на виконання вправ, що підводять до навчання даній руховій дії, більш деталізований показ та більшу кількість повторень при початковому вивченні, при цьому процес забування у них протікав також повільніше.

В умовах особистісно орієнтованої системи навчання руховим діям на основі врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи стало можливим підібрати індивідуальний темп навчання руховим діям, що збільшило зацікавленість дітей заняттями фізичною культурою та зменшило кількість дітей, які недостатньо добре освоїли ту чи іншу рухову дію.

Так, при навчанні стрибкам в обох групах досліджених спостерігалася тенденція до поліпшення результатів. Однак, вже на першому занятті при початковому вивченні рухової дії спостерігаються достовірні відмінності між контрольною та експериментальною групами в трьох випадках з п'яти. Середні дані наведено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Середні показники якості виконання основних рухів дітьми 5 – 6 років експериментальної та контрольної групи (вправи у стрибках).

Рухові дії		Заняття, бали			Повторення через 2-6 тижнів, бали			Якість виконання в кінці року бали
		1	2	2	2	2	3	
Стрибок у довжину з місця	КГ	3,4	3,5	4,0	4,0	4,1	4,0	4,0
	ЕГ	4,0	4,2	4,2	4,5	4,5	4,6*	4,5*
Стрибок у довжину з розбігу	КГ	2,5	3,0	3,1	3,2	3,3	3,3	3,0
	ЕГ	2,6	3,2	4,0*	4,2*	4,2*	4,2*	4,0*
Стрибок у висоту з розбігу	КГ	2,4	3	3	3,0	3,2	3,2	3,0
	ЕГ	3,3*	4,3*	4,9*	4,8*	4,9*	4,9*	5,0*
Стрибок через скакалку (довгу)	КГ	3,1	3,5	4,1	4,0	4,2	4,1	4,3
	ЕГ	3,6*	3,5	4,3	4,3	4,5*	4,3	4,3
Стрибок через скакалку (коротку)	КГ	2,3	2,6	2,6	3,0	3,2	3,6	3,3
	ЕГ	2,8*	3,5*	4,0*	5,0*	5,0*	5,0*	5,0*

* отримані достовірні відмінності між контрольною та експериментальною групами ($p < 0,05$).

Як видно з таблиці 4.5., темп прогресування вищий у дітей експериментальної групи. Навіть ті рухові дії, що вивчалися дітьми контрольної та експериментальної груп приблизно в одному темпі (за середніми показниками) в результаті (за тестуванням в кінці року) виявлялися більш міцно засвоєними в експериментальних групах.

Спостерігалися і відмінності у ставленні дітей до занять фізичною культурою, підвищення рівня мотивації. У дітей в умовах особистісно орієнтованого навчання руховим діям спостерігалась більша впевненість під час виконання фізичних вправ. Основною причиною якісного засвоєння рухів дітьми експериментальної групи було здійснення корегування перспективного планування занять, причому в кожній з експериментальних груп по-різному (у відповідності з індивідуально-типологічними

властивостями нервової системи дітей).

Виявлені співвідношення індивідуально-типологічних властивостей нервової системи спричинили необхідність корекції перспективного планування у відповідності до потреб дітей у часі на освоєння певної рухової дії.

У контрольній групі щоденне планування велося на основі перспективного без урахування індивідуального темпу проходження матеріалу у дітей, що позначалося на ефективності занять з фізичної культури вже на початку експериментального дослідження.

Так, наприклад, діти контрольної групи наприкінці року стрибали через скакалку 2-3 рази, діти експериментальної групи не тільки виконували без напруження стрибки через скакалку від 2-3 до 10 разів і більше, а й навчилися (за бажанням) виконувати стрибки іншими способами (навхрест, парами, з просуванням уперед). Діти вміли виконувати прості маніпуляції зі скакалкою (накручування та розкручування, обведення, підкрутки).

Окрім основних вправ у стрибках, заносилися до протоколу педагогічного спостереження результати при виконанні основних вправ з метання. Середні дані наведено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

Середні показники якості виконання основних рухів дітьми 5 – 6 років експериментальної та контрольної груп (вправи в метанні).

Рухові дії		Заняття			Повторення через 2-6 тижнів, бали			Якість виконання в кінці року бали
		1	2	3	2	4	6	
Метання на дальність	КГ	3,25	3,6	3,8	4,0	4,1	4,0	4,0
	ЕГ	3,8*	4,1*	4,5*	4,5	4,7*	4,9*	4,9*
Кидання торбинки в горизонт. ціль	КГ	2,9	3,1	3,6	3,8	3,8	4,0	4,0
	ЕГ	3,4*	3,8*	4,5*	4,5*	4,5*	4,55	4,6*
Кидання торбинки у вертикальну ціль	КГ	2,6	3	3,4	3,8	3,8	4,5	3,0
	ЕГ	3,3*	4,2*	4,9*	4,9*	4,9*	4,9*	5,0*
Кидання м'яча вгору	КГ	3,2	3,5	4,1	4,0	4,2	4,1	4,3
	ЕГ	3,6	3,7*	4,3	4,8*	4,8	4,9*	4,85*
Відбивання м'яча від підлоги	КГ	2,3	2,9	2,9	3,0	3,2	3,6	3,3
	ЕГ	2,8*	3,7*	4,0*	4,7*	4,1*	4,7*	4,8*
Відбивання м'яча просув. кроками	КГ	2,4	3	3,2	3,2	3,2	3,4	3,4
	ЕГ	3,6*	4,1*	4,9*	4,8*	4,9*	4,9*	5,0*
Передачі м'яча двома руками	КГ	3,1	3,5	4,1	4,0	4,2	4,1	4,3
	ЕГ	3,6*	3,9	4,6*	4,6*	4,9*	4,9*	4,9
Кидання м'яча в кільце	КГ	2,3	2,9	2,9	3,0	3,2	3,6	3,3
	ЕГ	2,8	3,5*	4,8*	4,8*	4,8*	5,0*	5,0*

* отримані достовірні відмінності між контрольною та експериментальною групами ($p < 0,05$).

При навчанні вправам у метаннях фіксувалися та оцінювалися такі дані: метання на дальність – вихідне положення, поворот тулубу, замах, кидок; кидання м'яча вгору; відбивання м'яча від підлоги (не менше 10 разів підряд); відбивання м'яча просуваючись кроками 5 – 6 м; Передачі м'яча двома руками від грудей, із-за голови, з відскоком від підлоги; кидання м'яча в кільце ($h = 2,2$ м.); кидання торбинки в горизонтальну ціль, вертикальну ціль, на дальність.

Як і при вивченні вправ у стрибках в обох експериментальних групах доводилося вносити зміни при щоденному плануванні у відповідності до індивідуальних особливостей групи та адаптовувати методику навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей.

Прогресування дітей експериментальної групи відбувалося більш плавно та стрімко, як у середньому по групі, так і для кожної окремої дитини.

Як видно з таблиці 4.6. в більшості випадків в експериментальних групах якість навчання виявляється вищою, ніж у контрольних групах.

В умовах особистісно орієнтованої системи навчання руховим діям наприкінці року було досягнуто якісного виконання всіма дітьми експериментальної групи вправ, які передбачені програмою, та широкого спектру додаткових вправ у залежності від уподобання дитини (маніпуляції з м'ячем, гра в баскетбол за спрощеними правилами та інше).

Важливими для освоєння в дошкільному віці є також вправи з лазіння, причому серед них є такі (лазіння по канату, по підвісній драбині), що в умовах традиційної системи навчання, як правило, засвоюються невеликим відсотком дітей. Нами було проведено педагогічне спостереження під час занять з фізичного виховання в процесі навчання цим руховим діям.

При навчанні вправам у лазінні, повзанні фіксувалися та оцінювалися такі дані: підлізання під дугою; лазіння по гімнастичній драбині однойменним і різнойменним способом; лазіння по канату довільним способом.

Результати дослідження відображено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

Середні показники якості виконання основних рухів дітьми 5 – 6 років експериментальної та контрольної груп (вправи в лазінні, підлізання).

Рухові дії	Заняття			Повторення через 2-6 тижнів, бали			Якість виконання в кінці року бали
	1	2	4	2	4	6	
КГ	4,0	4,4	4,5	4,5	4,55	4,6	4,55

Підлізання під дугою	ЕГ	5,0*	5,0*	5,0*	5,0*	5,0*	5,0*	5,0*
Лазіння по гімн. драбині однойменним способом	КГ	2,6	3,1	3,4	3,8	3,8	4,0	4,0
	ЕГ	3,3*	4,3*	4,6*	4,6*	4,9*	4,9*	5,0*
Лазіння по гімн. драбині різнойменним способом	КГ	1,9	2,5	3,1	3,6	4,2	4,1	4,3
	ЕГ	3,4*	3,8*	4,3*	4,9*	4,9*	5,0*	5,0*
Лазіння по канату довільним способом	КГ	1,2	1,95	3,0	3,0	3,2	3,6	3,75
	ЕГ	2,9*	3,6*	4,2*	4,7*	4,5*	4,7*	4,8*

* отримані достовірні відмінності між контрольною та експериментальною групами ($p < 0,05$).

Найбільш простими для засвоєння дітьми були вправи у підлізанні під дугою, оскільки виконуються дітьми починаючи з молодшої групи. У контрольній групі діти мали виконувати вправу тільки запропонованим способом (тільки боком чи тільки грудьми вперед), в експериментальній групі діти мали можливість виконувати вправу зручним способом, основною умовою залишалось вирішення рухової задачі. Діти з цікавістю спробували різні способи виконання даної фізичної вправи та обрали найбільш оптимальний спосіб для себе.

Найскладнішим виявилось лазіння по канату, оскільки частина дітей навіть після виконання підвідних вправ при наявності достатньо розвиненої сили м'язів рук відчувала страх перед виконанням та невпевненість у своїх силах. Розв'язання цієї задачі вимагало більшого періоду адаптації дітей до даної рухової дії. Тільки виконання на заняттях з фізичного виховання, навіть індивідуальним способом не дозволило вирішити дану проблему. Найбільш вагомим у цьому випадку виявилось задіяння індивідуальних занять та фізкультурних центрів у групах при активній співпраці з вихователем.

Лазіння по гімнастичній драбині особливих складностей не викликало в більшості дітей.

Нами було проведено педагогічне спостереження при навчанні вправам у рівновазі.

Фіксувалися та оцінювалися такі дані: вправа на рівновагу «Ластівка»; ходьба по гімнастичній лаві, по вузькій рейці гімнастичної лави; повороти, рівноваги на лаві; розходження в парах на лаві. Середні дані про якість виконання наведено таблиці 4.8.

В умовах традиційного навчання темпи навчання руховим діям були достатньо високими, але якість виконання суттєво відрізнялась.

В умовах особистісно орієнтованого навчання вправам у рівновазі програмовий матеріал дітьми експериментальної групи був засвоєний всіма

дітьми впродовж навчального року. Слід відмітити вищий рівень якості виконання даних вправ порівняно з контрольною групою. Паралельно з вивченням вправ у рівновазі відбувався розвиток координаційних здібностей дітей, додаткові завдання дозволили включити ускладнені вправи для дітей, які якісно виконували основні.

Найлегшими для дітей були вправи «Ластівка» та ходьба по гімнастичній лаві. Важче було виконати розходження на гімнастичній лаві в парах та повороти і присіди на вузькій рейці гімнастичної лави.

Окрім врахування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи при навчанні вправам з рівноваги було враховано рівень розвитку координаційних здібностей (Незважаючи на систематичне виконання вправ на розвиток окремих фізичних якостей у окремих дітей, в залежності від задатків, рівень їх розвитку відрізнявся, іноді суттєво).

Таблиця 4.8.

Середні показники якості виконання основних рухів дітьми 5 – 6 років експериментальної та контрольної груп (вправи у рівновазі).

Рухові дії		Заняття			Повторення через 2-6 тижнів, бали			Якість виконання в кінці року бали
		1	2	4	2	4	6	
Вправа з рівноваги «Ластівка»	КГ	3,2	3,5	4,1	4,0	4,35	4,3	4,3
	ЕГ	3,6	4,0	4,3	4,8	4,8	5,0	5,0
Ходьба по гімнастичній лаві	КГ	4,1	4,35	4,5	5,0	5,0	5,0	4,65
	ЕГ	5,0*	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Ходьба по вузькій рейці гімнастичної лави.	КГ	3,6	3,65	4,0	4,3	4,7	4,75	4,85
	ЕГ	4,5*	4,75	4,7	4,9	5,0	5,0	4,95
Повороти, збереження рівноваги на лаві.	КГ	2,6	3,1	3,4	3,8	4,3	4,8	4,0
	ЕГ	3,3	4,3	4,6*	4,6*	4,9	5,0	5,0
Розходження в парах на лаві	КГ	2,0	2,5	3,1	3,6	4,2	4,1	4,3
	ЕГ	3,2*	3,8	4,3	4,9*	4,9	5,0	5,0

* отримані достовірні відмінності між контрольною та експериментальною групами ($p < 0,05$).

Як видно з таблиці 4.4. – 4.8., відмінності в ефективності навчання спостерігаються при виконанні всіх рухових дій між контрольною та експериментальною групами.

Відмінності починають спостерігатися вже на етапі початкового розучування. Динаміка змін в якості засвоєння рухової дії також суттєво відрізняється в контрольних та експериментальних групах. Якщо в

контрольних групах тільки частина дітей має високі показники в якості навчання, тобто ті діти, для яких дана методика є оптимальною, то в експериментальній групі фактично всі діти мали результати вищі за середні та високі, про що свідчить середній відсоток якості виконання по контрольних та експериментальних групах.

Звичайно, і в контрольних і в експериментальних групах були діти, що часто не відвідували дошкільний навчальний заклад, оскільки кількість таких дітей була приблизно рівна як у контрольних, так і в експериментальних групах, що впливало на середній результат по групі, так само впливало і на відмінності між середніми показниками контрольної та експериментальної груп.

У результаті роботи за особистісно орієнтованою технологією навчання руховим діям майже всі діти не тільки засвоїли програмовий матеріал, але й додаткові вправи з альтернативних програм та видів спорту.

У процесі такого навчання розкрилися не тільки потенційні можливості дитини через створення умов для розвитку її природних задатків у процесі діяльності, але певним чином відбувався процес спортивної орієнтації, особливо для видів спорту з ранньою спеціалізацією.

Фактично всі діти експериментальної групи продовжили заняття фізичними вправами в спортивних секціях, в які успішно пройшли спортивний відбір.

Більшість дітей вже в перші роки занять обраним видом спорту мали достатньо високі показники, можливо, тому, що дана діяльність відповідала комплексу їх вроджених задатків, що отримали подальшого розвитку.

Отже, здійснення особистісно орієнтованого навчання руховим діям не тільки дозволяє дитині освоїти весь програмовий матеріал в оптимальні для неї строки, а розвиватися за найбільш сприятливою для неї схемою, розвивати в процесі спеціально організованої діяльності ті вроджені задатки, які за умови фронтальної форми організації занять залишилися б непоміченими.

Організація особистісно орієнтованого навчання руховим діям вимагає творчого підходу від інструктора з фізичного виховання та вихователів, глибоких знань, постійної самоосвіти та гуманного ставлення до кожної дитини.

Висновки до четвертого розділу

На основі літературних даних, спостережень, власного досвіду та фізіологічного обстеження можна зробити ряд узагальнюючих висновків і дати практичні рекомендації.

Проведене дослідження дало можливість розробити шкали оцінки за психофізіологічним критерієм диференціації навчання в умовах особистісно орієнтованого навчально-вихованого процесу. Отримані шкали можуть бути основою для розподілу дітей на типологічні групи в процесі навчання руховим діям та корегування методики навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Аналізуючи рухову поведінку дітей, стійкість їх уваги, швидкість навчання, ставлення до занять і завдання, яке виконується, швидкість реагування на корекції інструктора під час занять, а також результати тестування на приладі ПНДИ-1, можна синтезувати загальну характеристику по кожній групі.

На основі проведеного дослідження можемо рекомендувати (враховуючи незначні відмінності у рівні функціональної рухливості нервових процесів) починати диференційоване навчання з 5-ти річного віку.

Разом з тим не рекомендуємо об'єднувати в групи дітей 5-ти і 6-ти років, тому що діти 6-ти років мають переваги у розвитку нервової системи, що сприяє більш швидкому навчанню, за яким, як доведено на практиці, діти 5-ти років відстають. Об'єднання дітей 5-ти і 6-ти років в одній групі позитивно відбивається на дітях 5-ти років і гальмує шестирічок.

На практиці підтвердилося, що при застосуванні адаптованої методики навчання руховим діям відповідно до індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку суттєво підвищується ефективність навчання руховим діям, підвищується зацікавленість дітей фізичними вправами, і як результат – якість виконання фізичних вправ.

Нами виявлено, що в умовах традиційного підходу до організації занять з фізичного виховання диференціація педагогічних впливів тільки за рівнем фізичного й рухового розвитку дає менш значимі результати та регулює фактично тільки фізичне навантаження, яке отримують діти. Підключення до даної системи диференціації навчання за індивідуально-типологічними особливостями нервової системи дозволяє підвищити якість навчання фактично з першого заняття, тобто вже на етапі ознайомлення та розучування рухової дії більшості дітей з групи.

Доведено, що навчання в оптимальному для дитини темпі дозволяє не тільки підвищити якість навчання руховим діям, але й його міцність, оскільки в процесі особистісно орієнтованого навчання руховим діям з урахуванням психофізіологічних особливостей нервової системи дітей дошкільного віку якість при виконанні вправи після тривалої перерви зберігається на вищому рівні, ніж у дітей, які займалися за традиційною системою.

Розробка комплексної системи врахування індивідуальних особливостей дитини в навчально-вихованому процесі, взаємозв'язок між окремими формами організації занять з фізичного виховання, активне залучення вихователів та батьків до процесу навчання руховим діям, розробка інтерактивного планування навчально-виховної діяльності дозволяє

підвищити якість навчання як у цілому в дошкільному навчальному закладі, так і для кожної окремої дитини, створити оптимальні умови для її розвитку у відповідності з вродженими задатками, за оптимальною для неї програмою.

ВИСНОВКИ

1. Визначено, що в сучасній педагогічній науці гуманізація є пріоритетним напрямком, який вимагає пошуку шляхів впровадження особистісно орієнтованого навчання та виховання і передбачає диференціацію форм, засобів та методів здійснення педагогічного впливу відповідно до індивідуальних особливостей дитини, її інтересів та уподобань. Для забезпечення успішного індивідуального розвитку кожної особистості необхідний пошук та обґрунтування об'єктивної системи критеріїв диференціації особистісно орієнтованого навчання руховим діям в процесі активного формування навчальної діяльності в фізичному вихованні дітей дошкільного віку, особливо наприкінці дошкільного дитинства.
2. Виявлено, що врахування морфофункціональних, психологічних та психофізіологічних особливостей дитини в процесі фізичного виховання забезпечує індивідуальний темп формування рухових вмінь та навичок, який зумовлений визначеною нами в експериментальному дослідженні високою варіативністю показників індивідуального розвитку дітей 5 – 6 років (від 15,78% до 25,9%) за більшістю досліджуваних показників. Так, особливо високий коефіцієнт варіації отримано за рівнем функціональної рухливості нервових процесів (коефіцієнт варіації становив 24,58% для першосигнальних подразників та 25,9% для другосигнальних подразників у дітей п'яти років та 14,02% і 12,8% відповідно в групі дітей шести років) і за показниками працездатності головного мозку (коефіцієнт варіації перевищував 10% як для дітей п'яти років, так і для шестирічок).
3. Доведено на основі кореляційного і факторного аналізу необхідність врахування функціональної рухливості нервових процесів, працездатності головного мозку, координаційних здібностей, фізичного та рухового розвитку і їх відповідності паспортному віку як основи здійснення більш точного управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям. Виявлено тісний кореляційний зв'язок з ефективністю навчання руховим діям функціональної рухливості нервових процесів ($r=0,68$ для групи дітей п'яти років та $r=0,72$ для групи дітей шести років), працездатності головного мозку ($r=0,73$ для дітей п'яти років та $r=0,5$ для дітей шести років), координаційних здібностей ($r=0,41$ для дітей п'яти років та $r=0,62$ для дітей шести років).
4. Створена нами критеріальна модель визначає провідну роль індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в навчанні руховим діям, характеристики яких ($\epsilon < 0,05$) дозволили коректно розробити шкали оцінки рівня функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку. Вказані шкали обумовлюють зміст практичних рекомендацій по вдосконаленню особистісно орієнтованого навчання дітей 5 – 6 років в умовах

дошкільного навчального закладу. Крім цього вони можуть бути використані в процесі спортивної орієнтації та відбору в складнокоординованих видах спорту, які мають ранню спортивну спеціалізацію.

5. Досліджено ефективність впливу диференціації навчання руховим діям у фізичному вихованні дітей 5 – 6 років з урахуванням психофізіологічних особливостей їх організму. Виявлено, що процес особистісно орієнтованого навчання характеризується позитивною динамікою змін термінових реакцій, яка обумовлює високий кумулятивний ефект – успішність навчання руховим діям. Педагогічний експеримент доводить, що управління особистісно орієнтованим навчанням руховим діям дітей 5 – 6 років з урахуванням властивостей їхньої нервової системи ефективніше сприяє індивідуальному розвитку дітей (за t-критерієм Стьюдента виявлено достовірні відмінності між більшістю досліджуваних показників у дітей контрольної та експериментальної груп (в експериментальній групі спостерігалися кращі показники ($p < 0,05$)).
6. Розроблені та впроваджені в практику рекомендації по здійсненню особистісно орієнтованого навчання руховим діям з урахуванням індивідуально-типологічних властивостей нервової системи дітей в роботу дошкільного навчального закладу дали можливість підвищити якість навчання кожної дитини через створення умов для розвитку її вроджених задатків в процесі діяльності, суттєво зменшити біологічну та соціальну «ціну» адаптації та сприяти збереженню здоров'я дитини.
7. Впровадження особистісно орієнтованого навчання руховим діям з врахуванням властивостей нервової системи дітей зумовлює: необхідність удосконалення системи фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі; оптимізацію процесу організації навчання; створення інтеграції між окремими формами організації фізичного виховання; забезпечення розробки та реалізації педагогічної технології особистісно орієнтованого навчання; формування творчої позиції та взаємоспівдії інструктора з фізичного виховання, вихователів та батьків дитини, що дозволить досягти більш значущих результатів в управлінні процесом особистісно орієнтованого навчання руховим діям та в індивідуальному розвитку дитини.

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

В умовах дошкільного навчального закладу складається сприятливі умови для організації особистісно орієнтованого навчання руховим діям. При цьому необхідна активна участь не тільки інструктора з фізичного виховання, але і вихователя та музичного працівника, що відіграють активну роль в занятті.

При організації особистісно орієнтованого навчання руховим діям необхідно переглянути підхід до всіх форм організації фізичного виховання в умовах дошкільного закладу. Необхідно корегування методики не тільки проведення заняття, але і додаткових занять на свіжому повітрі, індивідуальних занять, гурткових занять та організованої рухової діяльності в другу половину дня з організацією активної роботи фізкультурних центрів у групах, фізкультурного майданчика й інвентаря та обладнання на прогулянкових майданчиках. Забезпечити взаємозв'язки окремих форм організації фізичного виховання.

Такий підхід вимагає активної позиції з боку інструктора з фізичного виховання та вихователів груп, батьків дітей.

Необхідно удосконалення планування, яке пов'язує всі форми організації занять з фізичного виховання в дошкільному закладі.

Неможливе засвоєння нових рухових дій, якщо дитина не має достатнього рівня розвитку фізичних якостей для їх вивчення.

Соціальні традиції родини також мають суттєве значення у фізичному розвитку дитини. Якщо батьки мають активну позицію щодо самостійних занять фізичними вправами та залучають до них дитину, її руховий досвід буде значно більшим ніж в однолітків.

При здійсненні особистісно орієнтованого навчання руховим діям необхідне врахування попереднього рухового досвіду дитини, особливо, якщо дитина не відвідувала раніше дошкільного навчального закладу.

Інструктору з фізичного виховання та вихователям слід створювати позитивне емоційне середовище, враховувати зацікавленості дитини, організовувати роботу у фізкультурних центрах у відповідності з ними.

Розроблені шкали оцінки за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та силою нервової системи дітей 5 – 6 років доцільно застосовувати як компонент комплексної системи контролю в умовах особистісно орієнтованої системи навчання руховим діям на базі дошкільного навчального закладу після визначення стану здоров'я, рівня фізичного та рухового розвитку, особливостей розвитку пізнавальної сфери дитини.

Отримані шкали диференціації навчання можуть бути основою для спортивної орієнтації дітей 5 – 6 років для занять складно координованими видами спорту (наприклад, художня, спортивна гімнастика, акробатика, фігурне катання).

Розроблені нами на основі аналізу праць провідних вчених педагогів та фахівців з фізичного виховання дітей дошкільного віку та власних експериментальних досліджень положення по здійсненню особистісно орієнтовного навчання руховим діям дітей дошкільного віку включає такі основні пункти:

I. Діагностика з метою визначення індивідуальних особливостей дитини.

1. Доповнення традиційного «Зошита здоров'я» де вказані довжина та маса тіла дитини, наявність хронічних захворювань та група здоров'я індексами фізичного розвитку та відсотком відповідності фізичного розвитку паспортному віку.
2. У процесі діагностики рівня рухового розвитку дітей старшого дошкільного віку фіксувати відповідність рухового розвитку паспортному віку дітей.
3. В особистісно орієнтованому навчанні руховим діям доцільно враховувати психологічні особливості дитини (рівень розвитку пізнавальних процесів, особливості розвитку вольової та емоційної сфери дитини. В даному випадку необхідна спільна робота інструктора з фізичної культури, психолога та батьків, що сприятиме створення психологічно комфортної ситуації для дитини в процесі навчання руховим діям.
4. Вивчення окремих індивідуально-типологічних властивостей нервової системи рівню функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку. Для діагностики доцільно застосовувати інструментальні методики та розроблені нами шкали оцінки рівню функціональної рухливості нервових процесів та працездатності головного мозку, рефлексосографи (Є.П. Ільїн, 2004) або бланкові методики та спостереження за процесом діяльності (Ганюшкін) і тестів, які мають характер взаємної перевірки і перевірені в процесі практичної діяльності (Є. В. Конєва, 2006): «Гра у мовчанку», «Тест з малюванням» та поведінкова характеристика дітей.
5. Отримані результати дослідження за всіма критеріями узагальнюються для умовного розподілу дітей на типологічні групи в процесі навчання руховим діям.
6. В залежності від результатів діагностики вносяться корективи в планування навчально-виховної діяльності та забезпечення необхідних організаційних умов процесу навчання.

II. Забезпечення організаційних умов.

1. Розробка гнучкого планування, що може корегуватися в залежності від ступеня засвоєння рухових дій дітьми певної групи.

2. Планування всіх форм організації занять з фізичного виховання дітей 5 – 6 років повинно бути взаємопов'язаним.

3. Планування роботи повинно базуватися на основі програмового матеріалу та вивчення індивідуальних особливостей дітей групи, для якої

планується навчально-виховна робота.

4. Під час занять фізичними вправами необхідно забезпечення картками та інвентарем для альтернативного виду діяльності.

III. Методичні вимоги до організації особистісно орієнтованого навчання руховим діям дітей 5 – 6 років:

1. Визначення індивідуальних особливостей дітей на основі яких відбувається диференціація навчання, можливе лише через вивчення комплексу найбільш інформативних показників.

2. У процесі навчання руховим діям необхідно спиратися на попередній досвід, який дитина набула в результаті додаткових занять в секціях, унаслідок фізичного виховання в родині.

3. У процесі фізичного виховання планувати найближчі зони розвитку рухової функції для кожної дитини.

4. Забезпечення зворотного зв'язку між дитиною та інструктором з фізичного виховання.

5. Під час занять необхідне позитивне підкріплення. Фіксувати не тільки якісно чи ні виконана вправа, а в першу чергу індивідуальне прогресування дитини, її зацікавленість, старанність, наполегливість.

6. На занятті доцільно поєднувати різні форми організації діяльності в залежності від завдань заняття.

7. У процесі організації занять необхідно враховувати, що провідною для даного віку дітей є ігрова діяльність.

8. Кожна дитина має право на прояв своєї творчості під час всіх форм організації фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу.

9. Батьки є активними учасниками навчально-вихованого процесу. Оскільки найкраще судити про індивідуальність дитини можуть її батьки, вони проводять велику частину часу з нею, співпраця вихователів, фізінструктора, психолога та батьків дозволить більш точно знайти підхід до розуміння індивідуальності дитини.

10. Індивідуальність кожної дитини вважається значимою. В навчально-вихованому процесі педагог намагається спиратися на позитивні риси особистості дитини. Відшукувати позитивне в її індивідуальних відмінностях

Навчально-виховний процес, спрямований не на приведення всіх дітей до середнього рівня, а на розвиток якостей та формування вмій і навичок у відповідності з індивідуальною програмою розвитку.

Спираючись на дані положення в навчально-виховному процесі, під час проведення занять з фізичного виховання при навчанні руховим діям обов'язковим в нашому дослідженні є врахування саме індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, як провідних саме в процесі навчання руховим діям:

- Під час ознайомлення з руховою дією можлива диференціація навчання за рівнем функціональної рухливості нервових процесів та силою нервової системи. Як наслідок – різна ступінь деталізації у показі та

поясненні фізичної вправи, різна кількість повторень вправи дітьми, різний темп при вивченні вправи. Звичайно, як необхідна умова на кожному занятті та інших формах організації занять з фізичного виховання - наявність інвентарю, який відповідає зросто-ваговим показникам дитини.

- Під час навчання руховій дії можлива диференціація за індивідуально-типологічними властивостями нервової системи та наявним попереднім досвідом. Як наслідок – наявність ускладнених, стандартних та спрощених умов виконання рухової дії, можливість пошуку індивідуального, оптимального для дитини шляху виконання.

- Під час закріпленні рухової дії - за індивідуально-типологічними властивостями нервової системи та наявним ступенем оволодіння матеріалом на попередньому занятті. Різним типологічним групам будуть запропоновано різну кількість повторень, наявність ускладнень, виконання в змінених умовах, виконання творчих завдань, включення додаткових вправ.

- Під час розвитку фізичних якостей доцільно враховувати рівень фізичного розвитку, спрямованість особистості. Необхідно забезпечити можливість самостійного вибору засобів фізичного виховання для вирішення мети заняття. Наприклад, картки-завдання, що мають графічне зображення фізичних вправ. Звичайно, дитина повинна добре орієнтуватися у графічних зображеннях фізичних вправ, що вимагає незначної попередньої роботи, але дозволяє зберігати час та надавати можливість вибору дитині на занятті з фізичного виховання.

- При вивченні рухливої гри (якщо навіть кілька дітей з групи не засвоїли достатньо добре рухові дії, що закріплюються в даній грі, вона проводиться пізніше) диференціація проводиться за рівнем розвитку фізичних якостей, ступенем засвоєння фізичних якостей на умінь, схильністю дитини до певного виду діяльності. Дитина може самостійно обрати роль в рухливій грі.

Доцільно пам'ятати, що різні етапи формування рухової навички не співпадають у часі у дітей різних типологічних груп.

Впровадження комплексної системи особистісно орієнтованого навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей дитини сприятиме підвищенню якості освітнього-виховного процесу дітей в процесі фізичного виховання в умовах дошкільного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агонянц Е. К. Психофизиологическое обоснование поведения человека: учебн. [для студ. высш. учебн. завед.] /Е. К. Агонянц, Г.Б. Горская – Краснодар: Скоинвест, 2003. – 114 с.
2. Аксьонова О. П. Формування фізичної культури учнів початкової школи в умовах диференційованого навчання: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія виховання»/О.П. Аксьонова – Тернопіль: 2005. – 21с.
3. Александрова В.Г. У истоков гуманной педагогики /В.Г. Александрова //Начальная школа. – 2004. – №2 – С.120-128.
4. Алецкая И. Личностно ориентированный образовательный процесс И. Алецкая //Начальная школа плум. – 2006 – №12. – С.11.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике /Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1996. – 496 с.
6. Ампілагова Л. Особистісно орієнтовані технології навчання /Л. Ампілагова / Директор школи – 2003 – №45 – С. 7-10.
7. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Избр . тр.] /П.К.Анохин – М.: Наука, 1979. – 453 с.
8. Антропова М.В. Психолого-педагогические и гигиенические подходы к организации развивающих занятий для детей 4- и 5-летнего возраста /Антропова М.В., Кузнецова Л.М., Рыжова С.А. [и др.] Методические рекомендации для педагогов и родителей – 2002 – Режим доступа до журналу: <http://dob.1september.ru/2002/24/14.htm>
9. Арєфьєв В.Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): Навчальний посібник для студентів навчальних закладів II-IV рівнів акредитації – 3-є вид. перероб. і доп. /В.Г. Арєфьєв, Г.А. Єдинак – Кам'янець-Подільський: ПП. Буйницький О.А., 2007. – 248 с.
10. Аронюк В. Детская игровая дидактика /В. Аронюк // Киевский весник. –2007. – №128 (27 ноября) – С.4.
11. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: [підручник]/Артемова Л.В. – К.: Лібидь, 2006. – 424 с.
12. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития /И.А. Аршавский – М.: Наука, 1982. – 270 с.
13. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании /Б.А. Ашмарин – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 222 с.
14. Багінська О.В. Вплив окремих індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку на ефективність навчання руховим діям / О. В. Багінська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією

- Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ ХХІІ), 2008 – №6. – С. 3-5.
15. Багінська О.В. Значення окремих індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання руховим діям /О.В. Багінська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією Єрмакова С.С.. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2008 - №7. – С. 3-5.
 16. Багінська О.В. Значення окремих індивідуально-типологічних особливостей нервової системи гімнасток-художниць різного віку для тренувальної та змагальної діяльності /О.В. Багінська //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка . Випуск 44. Серія: Педагогічні науки Фізичне виховання та спорт: Збірник - Чернігів: ЧДПУ, 2007, С. 127-130.
 17. Багінська О.В. Рівень розвитку показників інтелекту, як критерій спортивного відбору в художній гімнастиці на початковому етапі /О. В. Багінська //Спортивний вісник Придніпров'я. Науково-теоретичний журнал – 2005 –№ 3– С. 36– 38
 18. Багінська О.В. Теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання в сучасній педагогіці /О.В. Багінська // Наукові записки:[збірник наукових статей]. Міністерство освіти і науки України: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, К.:В-во НПУ імені М.П. Драгоманова (серія: педагогічні та історичні науки), 2008 – №72 – С. 19-25.
 19. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 1999. – 68 с.
 20. Базовий компонент: пошуки, знахідки /Войтенко В.І., Харченко А.А., Грицюк Л.А., Каратаєва М.І. [За ред. Л.М.Малинич] – Упр. освіти на науки Хмельниц. обл. держ. адмін., Хмельниц. обл. ін-т післядиплом. освіти. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 145 с.
 21. Балл Г.О. Орієнтація сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл – К-Рівне: Видавець Олег Зень, 2007 – 172 .
 22. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России /В. К. Бальсевич // Теория и практика физ. культуры – 2002 – № 3 – С. 3–5.
 23. Безрукова В.С. Педагогіка. Проективна педагогіка: [Учебное пособие для инженерно-педагогических и индустриально-педагогических техникумов] /В.С. Безрукова – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.
 24. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогіки [курс лекцій] /Д.А. Белухин – М.: Моск. психолого-социал. ин-т., 1996. Ч. 1 : Педагогіка – 1996 – 318 с.
 25. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности /Н. А. Бернштейн – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

26. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] /І. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Бех І. Принципи інноваційної освіти /І. Бех // Освіта і управління. – 2005 – №3 – С. 7– 20.
28. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. /Сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская; Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогіка, 1979. Т. 2. –1979. – 399 с.
29. Богініч О. На старті фізичного розвитку /О. Богініч //Дошкільне виховання – 2005 – №3 – С. 7-9.
30. Богініч О. Сучасні пріоритети фізичного розвитку дітей /О. Богініч //Дошкільне виховання – 2005 – №7 – С. 12 – 14.
31. Богомолов А.П., Козлов Е.П. Важные условия индивидуального подхода /А.П.Богомолов, Е.П. Козлов //Физкультура в школе – 1973 – № 12 – С. 31.
32. Бондар В.І. Дидактика [підручник]/В.І. Бондар – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
33. Боровиков В. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере: [Для профессионалов] /В. Боровиков, 2-е изд.. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.
34. Ботева Н.Я. Личностно-ориентированное образование / Н.Я. Ботева, Н. В. Волкова // Начальная школа – 2004 – №4 – С. 34 –36.
35. Бочарова Н. Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек /Н. Бочарова //Дошкольное воспитание – 1997 – №12 – С. 72 –75.
36. Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» /О.Г. Братанич – Кривий Ріг, 2001. – 19 с.
37. Бурова А. Фізвиховання дошкільнят: сучасний стан і вимоги /А.Бурова //Дошкільне виховання – 2007– №7 – С. 11–14.
38. Варій М.Й. Загальна психологія: [підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей]/ М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури. – 2007 – 968 с.
39. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах /О. Ващенко, С. Свириденко //Директор школи – 2006 – №20 (травень) – С. 12 –15.
40. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: [підручник для студ. вищ. навч. закл.] /Е. С. Вільчковський, О.І. Курок – Суми : Університетська книга, 2004р. – 428 с.
41. Вільчковський Е.С. Фізичне виховання дітей у дошкільному закладі /Е. С. Вільчковський, О.І. Курок – К.: Глухівський державний педагогічний університет, 2001 – 216 с.

42. Волканова В. Сучасні технології навчання /В. Волканова //Директор школи. – 2007 – №37 – С. 3–38.
43. Волков Є.П. Вплив методів навчання і особливостей ВНД учнів на засвоєння нових рухових дій /Є.П. Волков // Фізичне виховання дітей і молоді: Республіканський міжвідомчий збірник. Вип. 7. – К.: Здоров'я, 1980. – С. 39–64.
44. Выготский Л.С. Основы педологии /Л.С. Выготский //Онлайн библиотека – Режим доступа к журналу: <http://www.koob.ru>.
45. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности /Б.А. Вяткин – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 134 с.
46. Гавриш Н. Сучасне заняття: формальний зміст і структурні ознаки /Н. Гавриш //Дошкільне виховання. – 2007 - №8 – С.10 –14.
47. Ганюшкин А.Д. Индивидуализация спортивной тренировки на основе учета психофизиологических различий: [Лекция] /А.Д. Ганюшкин – Смоленск.: СПИФК, 1978. – 25 с.
48. Головань Н.О. Вікові особливості дітей 6-річного віку та їх діагностика /Н.О. Головань // Навчання і виховання 6-річних першокласників. – К.: Радянська школа, 1990. – С.47.
49. Голуб Н. Реалізація диференційованого підходу (до навчання дітей) /Н. Голуб // Дошкільне виховання. – 2001 – №3 – С. 8 – 9.
50. Горго Ю.П. Психофізіологія (прикладні аспекти): [Навч. посібник] /Ю.П. Горго – К.: МАУП, 1999. – 128 с.
51. Гузеев В.В. Освоение образовательных технологий педагогическим коллективом /В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 54 –57.
52. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии: [Избранные псих. труды]/ К.М. Гуревич – Воронеж: НПО «Модек», 1998. –384 с.
53. Гусинский Э.Н. Личностно-центрированное образовательное взаимодействие /Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова //Завуч. – 2002 – №5 . – С.105 – 112.
54. Демидова Е. Организация самостоятельной двигательной деятельности детей /Е. Демидова //Дошкольное воспитание – 2004 – №1 – С. 28 –32.
55. Денисенко Н. Ф. Управління фізвихованням дітей: прийняття та виконання рішень /Н. Ф. Денисенко // Палитра педагога. – 2002 – №1 – С. 27 –31.
56. Денисенко Н. Ф. Теоретичні засади та технологія управління системою фізичного виховання дітей дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук.: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» /Н.Ф. Денисенко – Київ, 2002 – 39 с.
57. Денисенко Н.Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним /Н. Ф. Денисенко //Дошкільне виховання, 2007. – № 7. – С. 8-10.
58. Дитина в дошкільні роки: Програма розвитку навчання й виховання дітей . Запоріжжя: ЛПС Лтд, 2000. – 268 с.

59. Долинна О. Науково-методичне забезпечення фізичного виховання дошкільнят /О. Долинна //Дошкільнє виховання – 2007 – №7 – С. 14 –16.
60. Дубогай О.Д. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі /О.Д. Дубогай – К.: Вид. дім "Шкіл. світ", 2005. – 112с.
61. Дубравина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для вузов /под ред. И.В. Дубравиной. [И.В. Дубравина, А.Д. Андреева, Н. И. Гуткина и др.] – Изд. 4-е, перераб., доп. – СПб:Питер, 2004 – 592 с.
62. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: [Навч. посіб.]/Т.В. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
63. Дьяченко Н.В. Личностно-ориентированный урок: научно-методические аспекты внедрения в образовательную практику школы /Н.В. Дьяченко //Инновации в образовании. – 2007 – №2. – С. 30 –36
64. Єрмолаєв Ю.А. Возрастная физиология: [Учебное пособие]/ Ю.А. Єрмолаєв – М: Высшая школа, 1985 – 384 с.
65. Завадський В.І. Курс лекцій з фізіології /В.І. Завадський – Рівне: ППФ „Волинські обереги”, 2002. Част. II – 2002, – 247 с.
66. Зайцев С. В. Личностно-ориентированное обучение младших школьников /С.В. Зайцев //Директор школы. – 2005 – №3. – С.56-63; Продовження – №4. – С.57 – 65
67. Закон України "Про дошкільну освіту". [Електронний ресурс]/Верховна Рада України. – Офіц. Вид. – Відомості Верховної Ради //Офіційний веб-портал Київської міської влади – 2001 – № 49, ст.259 – Режим доступу: <http://www.kmv.gov.ua/divinfo.asp?Id=91577>
68. Занков Л.В. К вопросу о соотношении обучения и развития [Электронный ресурс] /Л.В. Занков //Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – Режим доступа к журналу: // <http://www.psyedu.ru/listarchive.php?nomerid=4>
69. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу /І. Зязюн //Рідна школа – 2000 – №8 – С. 8 – 12.
70. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий /Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. – (Серия «Мастера психологии»).
71. Ильин Е.П. Психология физического воспитания : [Учеб. для ин-тов и фак. физ. культуры]/Е.П. Ильин – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 487 с.
72. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: [Ученик для вузов] /Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
73. Клочкова М. Дети должны быть стройнее [Электронный ресурс] /М. Клочкова //Севастопольская газета.– 2006 (18-24 мая) – Режим доступа к газете: <http://gazeta.sebastopol.ua/2006/20/index.shtml>.
74. Коваленко В. Особистісний підхід до навчання та виховання школярів засобами фізичної культури /В. Коваленко //Здоров'я та фізична культура– 2006 - №36 – С. 13-14.

75. Козлова С.А. Дошкольная педагогика [Учебн. пос. для студ. средн. пед. учебн. завед.] / С.А. Козлова, Куликова Т.А. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
76. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Науково-методичний посібник. // Наукова редакція О.Л.Кононко. – 2003. – 244 с.
77. Конеева Е. В. Физическая культура: учебное пособие /Под общ. ред. Е.В. Конеевой. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 558 с.
78. Кононко О. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення /О. Кононко //Дошкільне виховання. – 2007 – №5 (травень) – С. 3 –6.
79. Концепція дошкільного виховання в Україні./ Верховна Рада України – К.: Освіта, 1993 – 16 с.
80. Коробко С.Л. Индивидуальные различий детей 6-летнего возраста и их учет в учебно-воспитательной работе: Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста /С.Л. Коробко, В.Ф. Олейник – К.: Вища школа, 1990. – 77 с.
81. Корсак К. Наукові підстави особистісно орієнтованої освіти /К. Корсак //Директор школи – 2003 – №43 – С. 10.
82. Кремінь В. Нові вимоги до якісної освіти /В.Г. Кремінь // Освіта України – 2006 – №45– 46 (20 червня) – С.6– 7.
83. Кремінь В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації /В.Г. Кремінь // Педагогіка і психологія. – 2006 – №2 – С. 17 – 30.
84. Круцевич Т.Ю. Влияние свойств высшей нервной деятельности на двигательные способности человека /Т.Ю. Круцевич //Физ. воспитание студ. творч. спец. – Харьков: Харьк. художеств.-пром. ин-т . – 2001. – №5. – С. 33– 39.
85. Круцевич Т.Ю. Методические рекомендации по определению индивидуально-типологических особенностей реактивности нервной системы детей и подростков при организации занятий по физическому воспитанию и спортивной тренировке /Т.Ю. Круцевич – К.: НУФКС, 1990. – 42 с.
86. Круцевич Т.Ю. Общие основы теории и методики физического воспитания [Учебн. для высш. учебн. заведений фмз. восп и спорта] – К.: Олимпийская література, 2003.
87. Кудрявцев В. Развивающее дошкольное образование /В. Кудрявцев //Дошкольное образование. – 2005 – №11 – С. 53–61.
88. Кузьменко В. Індивідуальність в освітньому процесі дошкільного навчального закладу /В.У. Кузьменко //Дошкільне виховання – 2005 – №8 – С. 5–7.
89. Кузьменко В.У. Індивідуальний підхід: десять років / В.У. Кузьменко //Дошкільне виховання. – 2006. – №7. – С. 10 – 12.
90. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років: Автореф. дис. д-ра психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.У Кузьменко – К., 2006. – 46 с.

91. Кузьміна О.В. Індивідуалізація навчання при диференційованій груповій роботі в початковій школі /О.В. Кузьміна, В.І. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць, Вип. XII, – Слов'янськ: ІЗМН – СДПІ, 2001. – С. 113 – 122.
92. Кузьмінський А.І. Педагогіка родинного виховання: [навч. посіб.] /А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К.: Знання, 2006. – 324 с.
93. Кулачківська С. Гуманістичний підхід: теорія і практика /С.Є. Кулачківська // Дошкільне виховання – 2000 – №10 – С. 3–4.
94. Кулачківська С. Є. Психологічні характеристики дітей. //Малютко. [Програма виховання дітей дошкільного віку] /С.Є. Кулачківська, Т.Д. Кондратенко, С.П. Тищенко – Київ.: НДІ педагогіки України. – 1991. – С. 8–36.
95. Курок О. Концептуальні засади підготовки вихователів до фізичного виховання дошкільників у сучасних соціокультурних умовах / О.І. Курок //Фізичне виховання в школі – 2007 – №2 (березень-квітень) – С. 49 – 51.
96. Ладувір С. Індивідуалізація виховання дитини в дитячому садку /С. Ладувір //Дошкільне виховання – 2002 – №1 – С. 14 –15.
97. Лапутін А.М. Біомеханічні основи техніки фізичних вправ /А.М. Лапутін, М.О. Носко, В.О. Кашуба – Київ: Науковий світ, 2001. – 201 с.
98. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людей: Автореф. дис. д-ра біол. наук.: спец.03.00.13 «Фізіологія людини і тварин» / В.С. Лизогуб – К.: 2001. – 33с.
99. Лизогуб В.С. Формування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи в онтогенезі людини /В.С. Лизогуб //Вісник Київського університету ім. Т. Г. Шевченка [Проблеми регуляції фізіологічних функцій] – 2000. – №6 – С. 47 – 50.
100. Липатов П.И. Основы антропологии с элементами генетики человека [Электронный ресурс] /П.И. Липатов, Л.Н. Липатова //Биология – 2003 – №41 – Режим доступа к журналу: //http://bio.1september.ru/2003/41/6.htm.
101. Лисенко Н.В. Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: [навч. пос.] – У 2 ч – К.: Вища шк., 2006. Ч. 1. – 2006 – 302 с.
102. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности: опыт разработки и использования / Под ред. Е. Н. Степанова. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 128 с.
103. Логачевська С.П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: Автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /С. П. Логачевська – Кіровоград: 1998. – 17с.
104. Логвін В. Орієнтація на особистість /В. Логвін // Директор школи. – 2003 – №16 – С. 14–15.
105. Лукьянова М. Здоров'єсберегаючі ресурси личностно-орієнтованого навчання /М. Лукьянова // Учитель. – 2007 – №6. – С. 58–61.

106. Магнатська К. Диференціація навчання як нейрофізіологічна проблема /К. Магнатська // Завуч – 2003 – №9 – С. 6–7.
107. Мазниченко В. Д. Методические предпосылки к пониманию сущности и механизмов двигательных навыков /В.Д. Мазниченко //Теория и практика физической культуры – №7 – 1984 – С. 49 – 50.
108. Макаренко Н. Формирование свойств нейродинамических функций у спортсменов /Н. Макаренко, В. Лизогуб, А. Безкопыльный //Наука в олимпийском спорте. – 2005. – № 2. – С. 80–85.
109. Макаренко Н.В. Психофизиологические функции человека и операторский труд /Н.В. Макаренко – К.: Наукова думка, 1991. – 194 с.
110. Максименко С. Навчання і психологічне здоров'я особистості /С. Максименко //Директор школи, ліцею, гімназії – 2006 – №3 – С 4 –7.
111. Максимюк С.П. Педагогіка: [Навч. посіб]/С.П. Максимюк – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
112. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. Київ.: НДІ педагогіки України. – 1991. – С. 8–36.
113. Масальгин Н.А. Математико-статистические методы в спорте /Н. А. Масальгин – М.: Фізкультура и спорт, 1974. – 151 с.
114. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет: [Учебн. для высш. спец. физк. учебн. заведений] / Л.П. Матвеев – 4-е изд., М.: ООО Издательство «Омега –Л», 2004. – 160 с.
115. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку „Малятко”, /За ред. З.П. Плохій - Академія пед. наук Укр.. інститут проблем виховання АПН України, Київ, 1999.
116. Мещерякова С. Особистісно орієнтоване навчання в сучасній школі /С. Мещерякова //Директор школи – 2007 – №17 – С. 10 –13.
117. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [Учебн. для студ вузов] /В.С. Мухина –7-е издание, стереот. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
118. Наумчук Т.В. Психолого – педагогічні умови забезпечення життєдіяльності дитини в дошкільному навчальному закладі [Електронний ресурс] /Т.В. Наумчук – Ж: Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: Лабораторія дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. – Доступ до журналу:<http://www.zippo.net.ua/distan/Lector/didakt/prof/Zaviduvach/zavid16.htm>)
119. Наумчук Т.В. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку[Електронний ресурс] /Т.В. Наумчук – Ж: Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: Лабораторія дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій –Доступ до журналу: <http://www.zippo.net.ua/distan/Lector/didakt/prof/Zaviduvach/zavid14.htm>)
120. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. [Електронний ресурс] /Верховна Рада України. //Українська педагогіка – 2002 – Режим доступу

- до журналу: <http://ped.sumy.ua/zakoni-z-pitan-osviti/natsionalna-doktrina-rozvitku-osviti.html>
121. Начинская С.В. Основы спортивной статистики [Учебное пособие для институтов физической культуры] / С.В. Начинская. К.: Высшая школа, 1987. – 188 с.
 122. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека / В. Д. Небылицын, – М.: Просвещение, 1966. – 383 с.
 123. Немов Р.С. Психология: [Учебн. Пособ. для студ. Высш. пед. Учебн. заведений] – В 3 кн. – 4-е изд. М.: Гуманитарный издат. Центр ВЛАДОС, 2003
Кн..2: Психология образования. – 2003 – 608 с.
 124. Немов Р.С. Психология: [Учебн. Пособ. для студ. высш. пед. учебн. заведений] – В 3 кн. – 4-е изд. М.: Гуманитарный издат. Центр ВЛАДОС, 2003
Кн..3: Психодиагностика. – 2003 – 640 с.
 125. Непомнящая Н.И. Целостно-личностный подход к изучению человека / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии 2005 № 1 с. 116—124.
 126. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. Ніколаєнко // Освіта України, 2006 - №60-61 (14 серпня) – С. 2-20.
 127. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. Изд. 4. /Л.Ф. Обухова – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
 128. Общая психология. [Словарь] /Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.
 129. Огієнко П. М. Психофізіологічний аспект удосконалення системи спортивного відбору в художній гімнастиці / П.М. Огієнко // Фізіологічний журнал. – 1998. – том 44 – № 3. – С. 273.
 130. Оніщенко М. Психологічне здоров'я учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання / М. Оніщенко // Біологія і хімія в школі. – 2002 – №3 – С. 3 –10.
 131. Особенности развития детей 6-7-летнего возраста. / Под редакцией Д.Б. Эльконина, А.Л.Венгера. – М.: Педагогика, 1988 – С. 49–53.
 132. Пальчевський С.С. Педагогіка: [Навч. посіб.] / С.С. Пальчевський – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
 133. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов – СПб: Питер, 2007 – 352 с.
 134. Парамонова Л. Пятилетний возраст: базисное содержание образования образования и его реализация / Л. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 2006 – №10 – С. 86–89.
 135. Перережко И.Р. Управление процессом личностного развития школьника как многофакторного явления в массовой образовательной практике / И.Р. Перережко // Кіраванне у адукації. – 2005 – №8. – с.34-39

136. Підласий І. Педагогічні інновації: Освіта ХХІ століття / І Підласий //Рідна школа. – 1999. – № 2. – С.3 –17.
137. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [Учеб.для студентов высших пед.учеб.заведений] /И.П. Подласый – М.: Просвещение: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
138. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності. / С. Подмазін // Директор школи – 2002 – №8 – С. 4 –5.
139. Поліщук М. Шляхи індивідуалізації та диференціації навчання /М. Поліщук //Фізичне виховання в школі. – 1998. – №4 – С. 21 –23.
140. Попов А.Л. Спортивная психология: Учеб. пособие для физкультурных вузов / А.Л. Попов – Моск. психолого-социальный институт – М.: Флинта, 1998. – 150 с.
141. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова] - М.: Новая школа, 1993. – 151 с.
142. Прокопенко І.Ф. Теоретичні основи педагогічної технології /І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокімов – Харків: Основа, 1995. – 105 с
143. Психология физического воспитания и спорта [учебное пособие] /Е. Н. Годунов, Б. И. Мартьянов – М.: АКАДЕМИЯ, 2004 – 288 с.
144. Психологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника: http://asket.info/09_slovar/09_slovar_1_02.php
145. Психофизиология: [Учебник для вузов] – 2-е издание. /Ю.И. Александрова – СПб.: Питер, 2003 – 491 с.
146. Рибковский А.Г. Управление двигательной активностью человека (системный анализ) / А.Г. Рибковский – Донецк: ДоНГУ, 1998. –300с.
147. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта : [Учеб. для студентов вузов физкультур. профиля.] /А.В Родионов – М.: Акад. проект: Фонд Мир, 2004. – 571 с.
148. Романенко В.А. Диагностика двигательных способностей: [Учебное пособие.] /В.А Романенко – Донецк: ДонНУ, 2005. – 290 с.
149. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Електронний ресурс] – 1946 // Онлайн библиотека – Режим доступу до документу: <http://www.koob.ru>.
150. Сазоненко Г. Проективна педагогіка: з досвіду проектування навчальних технологій /Г. Сазоненко //Рідна школа – 1999. – № 4. – С.41-45.
151. Сакун Л. Гуманістичні підходи в навчанні / Л. Сакун // Рідна школа – 2003 – №10 – С. 78-80.
152. Сальников В.А. Индивидуальные различия как основа оптимизации спортивной деятельности /В.А. Сальников //Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 7. – С. 2–9.
153. Сапин М.Р. Анатомия и физиология человека (С возрастными особенностями детского организма) [Учебн. пособ]. /М.Р. Сапин, В. И. Сивоглазов – М.: Академия, 1999.– 438 с.

154. Сапранов И. Сущностная характеристика современных образовательных технологий /И. Сапранов // *Alma Mater* – 2006 – №11 – С. 62–63.
155. Стрільчук І. Розвивальне навчання у практиці /І. Стрільчук // Педагогічна думка. – 2007 – №4 – С. 64–70.
156. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям /В.О. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977. – с.18.
Т.1. – 2003 – 423 с.
157. Талызин Н.Ф. Диагностика интеллектуального развития [Практикум педагогической психологии] /Н.Ф. Талызин – М. – 2002.– С.90–133.
158. Тарнавська А.П. Педагогічні інновації в дошкільному вихованні, критерії оцінки [Електронний ресурс] /А.П. Тарнавська – Ж: Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: Лабораторія дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua/distan/Lector/didakt/prof/Doschool/doschool6.htm>
159. Тимошенко О.В. Основи моделювання у фізичному вихованні і спорті: [Метод. посіб.] / О.В. Тимошенко – К., 2003. – 95 с.
160. Тищук Л. І. Концептуальні засади розвитку дошкільника як особистості в національній системі дошкільної освіти [Електронний ресурс] – Ж: Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: Лабораторія дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій. – Режим доступу:<http://www.zippo.net.ua/distan/Lector/didakt/prof/Zaviduvach/zavid12.htm>
161. Тищук Л. І. Психолого-педагогічні основи індивідуального підходу до дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] /Л.І. Тищук – Ж: Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: Лабораторія дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua/distan/Lector/didakt/prof/Zaviduvach/zavid18.htm>
162. Турянська О. Методи особистісно-орієнтованого навчання в школі /О. Турянська // *Історія в школах України*. – 2002 – №1 – С. 27–32.
163. Уиллмор Дж. Х., Физиология спорта и двигательной активности. [Пер. с англ.] / Уиллмор Дж. Х., Костилл Д.Л. – К.: Олимпийская литература, 1997 – 503 с.
164. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х томах.– К.: Радянська школа, 1983. Т.2. – 214 с.
165. Фалькова Н. Індивідуальний підхід у процесі фізичного виховання /Н. Фалькова // *Фізичне виховання в школі*. К.: 2002, – №1 – С. 45–48.
166. Фасоля А. Особистісно-зорієнтоване навчання: ціле покладання, рефлексія, оцінка /А.Фасоля // *Українська мова та література* – 2004 – №7 – С. 3–17.
167. Физическая культура: [учебн. Пособ.] / Про общ. Ред. Е.В. Коневой. – Ростов на Дону: Феникс, 2006 – 558 с.

168. Фізична підготовка дітей дошкільного віку як компонент здоров'я і передумова адаптації до умов навчання в школі [П.М. Огієнко, О. В. Багінська, Л.П. Поклад, О.А. Якуш, А.О. Бойкова, Н.А. Давидова] //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Випуск 55. Серія: Педагогічні науки Фізичне виховання та спорт: Збірник - Чернігів: ЧДПУ, 2008 – С. 250 – 253.
169. Філіппов М.М. Психофізіологія людини: [Нав. посіб.] /М.М. Філіппов –К: МАУП., 2003. – 136 с.
170. Харченко А.С. Психолого-педагогічні критерії диференціації навчання молодших школярів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /А.С. Харченко – К.: 2000. – 17с.
171. Хуторской А. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация /А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006 – №1. – с. 3–12
172. Хуторской А.В. Современная дидактика: [Учебник для вузов] /А.В. Хуторской – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
173. Хуторской А.В., Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? /А.В. Хуторской – М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005 – С. 42– 43.
174. Хухлаева Д.В. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях [Учебн. пособ.] – М: Просвещение, 1984. – 208 с.
175. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності: [Підручник] – К.: Либідь, 1993. – 218 с.
176. Чернеча Н. Особистісно-зоорієнтоване навчання: сучасні підходи /Н. Чернеча //Рідна школа – 2001 – С. 13 – 14.
177. Шаграева О.А. Детская психология. Теоритический и практический курс /О.А. Шаграева – М.:Владос, 2001 – 368 с.
178. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: [Учебное пособие для студ. пед. вузов.] – М.:Издательский центр “Академия”, 1999. – 288 с.
179. Юдин В.В. Педагогическая технология: [Учебное пособие.] /В.В. Юдин –Часть 1. – Ярославль: ЯрПТУ, 1997. – 48 с.
180. Юдіна С.О. Тематичне навчання в системі особистісно орієнтованої освіти / С.О. Юдіна – Х: Видав. Гр. «Основа», 2004. – 112 с.
181. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа :критерии и процедуры анализа и оценки её деятельности. / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2003 – №6. – С.27 – 37.
182. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская //Вопросы психологии – 1995. – №2. – с.13– 21.
183. Astrand P.O. Influences of Biological Age and Selection// Endurance in Sport. – Blackwelle Scientific Publications, 1992. – P. 285–289.

184. Bremer F. Cerveau isolé et physiologie du sommeil, C.R. Soc. Biol.,1935. –P. 3–8.
185. Buzan T. Une tête bien faite. Les Editions d'Organisation.–Paris,1989. –P. 17–18.
186. Changeux J.P. L'Homme neuronal, Fayard, Paris, 1983. – P. 6–9.
187. Chauchard P. Connaissance et maîtrise de la Mémoire, Retz, Paris, 1974. – P . 5 - 6.
188. Cowan M. Le Développement du cerveau, dans Pour la Science,n. Spécial Le Cerveau, Belin, Paris, 1981 – 64 p.
189. Cyrulnik B. Sous le signe du lien. Hachette, Paris, 1989. – 79 p.
190. Enjalbert A. et Epelbaum J. Le Cerveau hormona. Science et Découvertes, le Rocher, 1986 . – 108 p.
191. Fain G.L. Le fonctionnement de la rétine. La Recherche n° 99, avril, 1979.
192. Flak M. et Coulon J. Des enfants qui réussissent. Epi, Paris, 1985 . – 45 p.
193. Galaburda A.. La Dyslexie et le développement du cerveau. La Recherche, n . 167, vol. 16, jum., 1985. –P. 16.
194. Guille E., coll. Hardy C. L'Alchimie de la vie, biologie et tradition. Rocher, Paris, 1983. – 156 p.
195. Regan D. Les Emissions électriques du cerveau humain dans Pour la Science n°28, 1980.– P. 23–25.
196. Ross W.D., Marfell-Jones M.J. Kinanthropometry// Physiological Testing of High-Performance Athlete. Human Kinetics, 1991. – P. 223–308.
197. Toffler A. trad. La troisième vague, Denoel, Paris, 1982. – P12–14.
198. Trocme-Fabre H. J'apprends, donc je suis. Troisième tirage, Paris, 1997. – 216 p.
199. Williams L. V. Deux Cerveaux pour apprendre. Editions d'Organisation, Paris, 1991.– 43 p.