

Педагогічні науки

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

SCIENTIFIC WORKS
OF INTERREGIONAL ACADEMY
OF PERSONNEL MANAGEMENT

PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 4 (67), 2025



Видавничий дім
“Гельветика”
2025

Редакційна колегія

Бахов І. С., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу, ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна (головний редактор)

Безверхня Г. В., кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет, Україна

Блажко О. А., доктор педагогічних наук, професор, декан природничо-географічного факультету, професор кафедри хімії та методики навчання хімії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

Бондаренко В. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки, Національна академія внутрішніх справ, Україна

Вальчук-Оркуша О. М., доктор габілітований, Факультет географічних і геологічних наук, Університет імені Адама Міцкевича у Познані (Uniwersytet imeni Adama Mickiewicza w Poznaniu), Польща

Василишина Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний авіаційний університет, Україна

Герасименко Л. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та філософії, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, Україна

Головач Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління персоналом та економіки праці, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна

Замелюк М. І., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, Україна

Кисленко Д. П., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри правоохоронної та антикорупційної діяльності Навчально-наукового інституту права імені князя Володимира Великого, ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Україна

Костікова І. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна

Кравченко Т. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Кравчук О. В., доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Марцева Л. А., доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора Вінницького регіонального центру оцінювання якості освіти, доцент кафедри комп'ютерної інженерії та кібербезпеки, Державний університет «Житомирська політехніка», Україна

Млинарчук-Соколовська Анна (Anna Młynarczuk-Sokołowska), доктор наук, професор, факультет педагогіки, Білостоцький університет (University of Białystok), Білосток, Польща

Москаленко О. І., доктор педагогічних наук, професор кафедри авіаційних робіт та послуг (англомовний проєкт), Національний авіаційний університет, Україна

Осадченко Т. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Пліско В. І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й методики фізичного виховання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Україна

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, Державне Вище Професійно-Технічне Училище ім. Вітелона, Польща (голова редакційної ради)

Поліщук Г. В., доктор педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання, Центральноукраїнський національний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Рибалко П. Ф., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики фізичної культури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Рижиков В. С., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, Військового Інституту Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, Україна

Даріуш В. Скальські (Dariusz V. Skalski), доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер, професор, Секція плавання та рятування на воді, Академія Фізичного Виховання та Спорту (Academy of Physical Education and Sports), Польща

Солтик О. О., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту, Хмельницький національний університет, Україна

Цибульська В. В., кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Чернуха Н. М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації і соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Затверджено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом
(протокол № 11 від 10 грудня 2025 року)

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1173 від 11.04.2024 року

Ідентифікатор медіа: R30-03896

Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (вул. Фрометівська, буд. 2, м. Київ, 03039, iapm@iapm.edu.ua, тел. (044) 490-95-00).

Періодичність видання: 4 рази на рік.

DOI: 10.32689/maup.ped

Наукові праці МАУП. Педагогічні науки. 2025. Вип. 4 (67). Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2025. 78 с.

Публікуються статті науковців, які досліджують актуальні проблеми розвитку педагогічних наук. Для науковців, викладачів, студентів та всіх, кого цікавить розвиток педагогічних наук в Україні.

ЗМІСТ

Тетяна БАКУМЕНКО, Едуард ХРЯПІН ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	5
Іван БАХОВ, Наталія ГОЛОВАЧ, Тетяна ОСАДЧА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДИСЕРТАЦІЇ.....	11
Михайло ЛУЧКЕВИЧ ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ DEVOPS-ПІДХОДУ ЯК ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ.....	19
Дарія ОКУНЬ, Олександр ПОЛВОДА, Дмитро ШТАНАГЕЙ ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ НА АНТРОПОМЕТРИЧНИЙ ПРОФІЛЬ СПОРТСМЕНІВ 17–19 РОКІВ В УДАРНИХ ВИДАХ ЄДИНОБОРСТВАХ.....	26
Олексій ОСКИРКО НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	32
Тарас ПАСКА ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ПІДТРИМКИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	37
Кирило ПОНОМАРЕНКО УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОГРАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ.....	44
Оксана СТРІЛЬЧУК, Анатолій СУСТРЕТОВ, Олена БАЧИНСЬКА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗВО УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ В НАУКОВИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР ЄС.....	50
Наталія ТРУЛЯЄВА ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ ТА ДИСГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У СПЕЦІАЛЬНИХ КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	55
Angelina KHOMENKO THE QUALITY OF JOURNALISM EDUCATION IN WARTIME AND AI.....	66
Сергій ЧЕРНИШОВ, Віктор ДЖИМ ЕТАПНІ ЗРУШЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЮНИХ ПАУЕРЛІФТЕРІВ 15–17 РОКІВ У МЕЖАХ КЛАСИЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ.....	72

CONTENTS

Tetiana BAKUMENKO, Eduard KHRIAPIN

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN IMPROVING
THE QUALITY OF EDUCATION.....5

Ivan BAKHOV, Nataliia HOLOVACH, Tetiana OSADCHA

FORMATION OF PHD STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS
OF DISSERTATION PREPARATION.....11

Mykhailo LUCHKEVYCH

THE CONTENT COMPONENT OF THE DEVOPS APPROACH AS A FACTOR
IN THE MODERNISATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE IT SPECIALISTS.....19

Daria OKUN, Oleksandr POLIVODA, Dmitry SHTANAGEI

THE INFLUENCE OF A CLASSICAL TRAINING PROGRAM ON THE ANTHROPOMETRIC
PROFILE OF ATHLETES AGED 17-19 IN STRIKING MARTIAL ARTS26

Oleksiy OSKYRKO

NON-STANDARD LESSONS AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE
ACTIVITY IN MODERN SCHOOL.....32

Taras PASKA

DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS TO SUPPORT ACADEMIC MOBILITY
IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....37

Kyrylo PONOMARENKO

IMPROVEMENT OF THE SPECIAL PHYSICAL TRAINING PROGRAMME
FOR QUALIFIED VOLLEYBALL PLAYERS.....44

Oksana STRILCHUK, Anatolii SUSTRIETOV, Olena BACHYNSKA

BUILDING THE COMPETITIVENESS OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS THROUGH INTEGRATION INTO THE EU'S RESEARCH AREA.....50

Natalia TRULYAEVA

FEATURES OF CORRECTING DYSLEXIA AND DYSGRAPHIA USING DIDACTIC GAMES
IN SPECIAL CLASSES FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....55

Angelina KHOMENKO

THE QUALITY OF JOURNALISM EDUCATION IN WARTIME AND AI.....66

Serhiy CHERNYSHOV, Viktor DZHYM

STAGED SHIFTS IN THE FUNCTIONAL CAPACITY OF YOUNG POWERLIFTERS
AGED 15–17 WITHIN THE FRAMEWORK OF A CLASSICAL TRAINING PROGRAM.....72

УДК 37.014.6:001.895]:005.591.1(045)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.1>

Тетяна БАКУМЕНКО

доктор філософії, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної
ради, tanya020365@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5596-6572

Едуард ХРЯПІН

кандидат історичних наук, доцент завідувач кафедри історії, археології та гуманітарних наук,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
khriapine@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4239-5069

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті досліджено сутність та значення інноваційних педагогічних технологій у контексті підвищення якості освіти. Узагальнено теоретичні підходи до визначення поняття «інноваційна технологія навчання» як системного методу створення, застосування й оцінювання педагогічних процесів. Розкрито провідні напрями інноваційної діяльності – використання інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, проєктних, дистанційних і змішаних форм навчання, які забезпечують індивідуалізацію освітньої траєкторії та розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти. Обґрунтовано, що якість освіти залежить від рівня інноваційності педагогічної діяльності, здатності педагога до творчого пошуку, дослідницької активності та саморозвитку. Висвітлено роль інноваційної педагогічної діяльності у формуванні життєтворчої компетентності, розвитку критичного мислення, самостійності й відповідальності особистості. Зроблено висновок, що впровадження інновацій сприяє переходу від знаннєвої до компетентнісної моделі освіти, підвищує її ефективність, відкритість та відповідність європейським освітнім стандартам.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, якість освіти, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивне навчання, інноваційна діяльність педагога, життєтворча компетентність, освітнє середовище, компетентнісний підхід, цифровізація освіти.

Tetiana BAKUMENKO, Eduard KHRIAPIN. INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

The article explores the essence and significance of innovative pedagogical technologies in the context of improving the quality of education. Theoretical approaches to defining the concept of «innovative learning technology» are summarized as a systematic method of creating, applying, and evaluating pedagogical processes. The main directions of innovation in education are revealed – the use of information and communication technologies, interactive, project-based, distance, and blended learning forms that ensure the individualization of educational trajectories and the development of key competencies of learners. It is substantiated that the quality of education directly depends on the level of innovativeness of pedagogical activity, the teacher's ability for creative inquiry, research activity, and self-development. The role of innovative pedagogical activity in forming life-creating competence, developing critical thinking, independence, and personal responsibility is highlighted. It is concluded that the implementation of innovations promotes the transition from a knowledge-based to a competence-oriented model of education, increasing its effectiveness, openness, and compliance with European educational standards.

Key words: innovative pedagogical technologies, quality of education, information and communication technologies, interactive learning, teacher's innovative activity, life-creating competence, educational environment, competence-based approach, digitalization of education.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти переживає глибокі трансформації, зумовлені цифровізацією, глобалізаційними процесами та інтеграцією України в європейський освітній простір. У цих умовах якість освіти визначається не лише змістом навчання, а передусім здатністю педагогів ефективно застосовувати інноваційні технології, що сприяють формуванню компетентної, творчої й відповідальної особистості. Інноваційні педагогічні технології стають ключовим чинником модернізації освітнього процесу, забезпечуючи

його ефективність, гуманістичну спрямованість і відповідність сучасним вимогам суспільства.

Аналіз джерел та публікацій. Проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему освіти набула широкого висвітлення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. У наукових працях О. Дубасенюк, І. Дичківської, В. Гладуша, Р. Гуревича, С. Сисоевої та інших дослідників обґрунтовано сутність інновацій як цілеспрямованого процесу оновлення педагогічної практики, що сприяє формуванню нової

педагогічної культури та підвищенню якості освіти.

Науковці підкреслюють, що інноваційні технології розвивають здатність до самонавчання, самоорганізації та формують компетентності, необхідні для життя у цифровому суспільстві. О. Дубасенюк наголошує на інтеграції науки й практики в інноваційній освіті [3], а І. Дичківська визначає інноваційну педагогічну технологію як цілісну систему організації навчально-виховного процесу, зорієнтовану на особистість здобувача освіти [4].

У сучасних працях (Т. Рейс, О. Максютова, Г. Заспа) наголошується, що ключовими тенденціями розвитку освіти є цифрова трансформація, використання VR/AR-технологій, елементів штучного інтелекту та персоналізованого навчання, які суттєво впливають на якість освітніх результатів і професійне становлення особистості [10].

Метою статті є наукове обґрунтування ролі інноваційних педагогічних технологій як чинника підвищення якості освіти, розкриття їх сутності, функціональних особливостей та визначення напрямів ефективного впровадження у сучасну систему освіти.

Для досягнення поставленої мети в статті визначено такі **завдання**: проаналізувати науково-теоретичні підходи до розуміння сутності поняття «інноваційні педагогічні технології»; визначити структурно-функціональні характеристики інноваційних технологій у сучасному освітньому процесі; з'ясувати вплив інноваційної педагогічної діяльності педагога на розвиток компетентностей і життєтворчої активності здобувачів освіти; обґрунтувати педагогічні умови, принципи та механізми ефективного впровадження інноваційних технологій у закладах освіти різних рівнів; розробити практичні рекомендації щодо формування інноваційної культури педагога та підвищення результативності освітнього процесу.

Методологічну основу дослідження становить поєднання системного, компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів, що забезпечують комплексне розуміння інновацій як чинника розвитку сучасної освіти. Для досягнення мети використано теоретичні методи: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду з проблеми впровадження інноваційних технологій.

Наукова новизна статті полягає у комплексному теоретико-методологічному обґрунтуванні інноваційних педагогічних

технологій як визначального чинника підвищення якості освіти. Уточнено сутність понять «інноваційна педагогічна діяльність», «життєтворча компетентність», «інноваційна культура педагога». Акцентовано взаємозалежність між рівнем сформованості інноваційної культури педагога та якістю освітнього середовища. Доведено, що системне впровадження інноваційних технологій забезпечує перехід від традиційної до компетентнісно-орієнтованої моделі освіти, сприяє професійному зростанню педагога і формуванню життєтворчої компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні процеси у сучасній освіті є закономірною реакцією на потребу суспільства у фахівцях нового типу – компетентних, мобільних, творчих і здатних до безперервного саморозвитку. У педагогічній науці інновації розглядаються як основа якісних змін у структурі, змісті та технологіях навчання, що забезпечують відповідність освітнього процесу вимогам часу [10, с. 80].

Поняття «інновація» (від лат. *innovatio* – оновлення, зміна) у педагогіці трактується по-різному залежно від наукової школи. Так, І. Підласий визначає інновацію як ідеї, процеси, засоби і результати, спрямовані на якісне вдосконалення педагогічної системи, що передбачає як створення нових педагогічних концепцій, так і трансформацію існуючих [8, с. 71]. На думку В. Беспалька, інноваційність освітнього процесу полягає у переведенні навчання на технологічний рівень, що забезпечує стабільно високі результати навчальної діяльності [9, с. 23].

Науковці підкреслюють, що педагогічна інновація є не лише наслідком технічного прогресу, а й психолого-педагогічним явищем, яке змінює мислення педагога, його стиль професійної взаємодії та ціннісні орієнтації [6, с. 117]. У контексті сучасних реформ освіти інновації розглядаються як системний процес, що охоплює оновлення цілей, змісту, форм і методів організації навчання та виховання.

Вагомий внесок у розроблення теорії інноваційного навчання зробили українські науковці І. Зязюн, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Кремень, Н. Кузьміна. На їхню думку, інноваційна педагогіка є комплексною системою принципів і технологій, яка забезпечує розвиток особистості учня й учителя одночасно, створюючи умови для педагогічного партнерства, творчості та самореалізації.

І. Дичківська зазначає, що інноваційні технології навчання – це цілеспрямована

організація освітнього процесу, побудована на нових підходах до взаємодії суб'єктів навчання, яка орієнтована на розвиток мислення, пізнавальної активності та відповідальності за результати [2, с. 41]. Її позицію поділяє Р. Гуревич, підкреслюючи, що сучасний педагог має виступати не передавачем знань, а модератором і фасилітатором навчального процесу, який створює умови для самостійного відкриття нового [1, с. 266].

У дослідженнях Л. Даниленко та Л. Ребухи наголошується, що інноваційна педагогічна технологія – це не окремий метод чи прийом, а системно організований процес, що забезпечує гарантований результат навчання. Вона має певну структуру, яка включає:

- мету – розвиток особистості й формування компетентностей;
- зміст – оновлену інформаційну базу, орієнтовану на практичну діяльність;
- методи – активні, інтерактивні, проєктні, проблемно-пошукові;
- засоби – цифрові, інформаційно-комунікаційні та мультимедійні ресурси;
- результат – компетентна, життєтворча особистість [9, с. 84].

На думку Л. Ніколенко, інноваційна діяльність педагога – це шлях до формування нової педагогічної культури, у якій учитель стає дослідником власного досвіду, а освітній процес перетворюється на простір життєтворчості [6, с. 9].

Якість сучасної освіти визначається здатністю системи навчання забезпечувати сталий розвиток особистості, професійну самореалізацію та конкурентоспроможність фахівців у динамічних умовах інформаційного суспільства. У цьому контексті інноваційні педагогічні технології виступають центральним чинником модернізації освіти, оскільки поєднують у собі науково обґрунтовані методи, цифрові інструменти та гуманістичні принципи навчання.

О. Дубасенюк наголошує, що впровадження інновацій в освіті спрямоване не лише на оновлення змісту, а й на створення умов для активної взаємодії педагога і здобувача освіти, розвитку їхнього мислення, креативності та самостійності [3, с. 67]. І. Дичківська визначає інноваційні педагогічні технології як цілісну систему засобів, методів і форм організації навчального процесу, що забезпечують якісну зміну освітнього середовища, орієнтованого на особистісно-діяльнісний розвиток учня [5, с. 6].

Серед сучасних інноваційних підходів особливе місце посідають інформаційно-

комунікаційні технології (ІКТ), інтерактивне навчання, проєктні методи, гейміфікація, дистанційні й змішані форми освіти. Саме ефективне використання ІКТ сприяє створенню відкритого освітнього середовища, у якому навчання набуває дослідницького характеру, а учні стають активними суб'єктами пізнання, а не пасивними споживачами інформації.

Важливим аспектом є зв'язок між технологізацією освіти та її якістю. За даними монографії колективу ЗУНУ (2022), використання інтерактивних, дистанційних та медіатехнологій забезпечує зростання рівня засвоєння знань на 25–30% порівняно з традиційними формами навчання, а також формує у здобувачів ключові компетентності комунікативну, інформаційну, соціальну та навчальну [5].

В. Радченко підкреслює, що застосування новітніх сервісів у навчанні створює умови для партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу, сприяє розвитку критичного мислення та підвищенню навчальної мотивації [8, с. 24]. Дослідження доводять, що якість освітнього процесу залежить не лише від наявності інноваційних засобів, а й від готовності педагога їх творчо інтегрувати у власну практику.

Сучасна освіта неможлива без постійного оновлення педагогічних підходів і технологій, що, своєю чергою, потребує високого рівня професійної готовності вчителя до інноваційної діяльності. Інноваційна педагогічна діяльність є цілеспрямованим процесом упровадження нових педагогічних ідей, технологій, методик та засобів навчання, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу та розвиток творчого потенціалу педагога.

Науковці наголошують, що інноваційна діяльність педагога передбачає не лише опанування новітніх технологій, але й формування інноваційного типу мислення, готовності до експериментів, постійного самовдосконалення та рефлексії власної діяльності [6, с. 117]. Професійне зростання вчителя у сучасних умовах можливе лише за умови перетворення освітнього середовища на простір постійного творчого пошуку, де інновації стають не зовнішнім виміром, а внутрішньою потребою професійного розвитку [10, с. 160–163].

Вагомий внесок у розвиток концепції інноваційної педагогічної діяльності зробили Гуревич Р., Кадемія М., які зазначають, що інноваційність педагога – це його здатність створювати і впроваджувати нове

педагогічне знання, спираючись на наукові дослідження, педагогічний досвід і творчі ідеї [1, с. 66]. З позицій компетентнісного підходу, інноваційна педагогічна діяльність передбачає розвиток таких ключових якостей, як гнучкість мислення, здатність до рефлексії, комунікативність і мотивація до навчання протягом життя.

Слід зазначити, формування інноваційної культури педагога є системним процесом, який охоплює підготовку, підвищення кваліфікації, участь у дослідницьких проєктах і практику взаємного навчання в професійних спільнотах. Така культура проявляється у готовності до впровадження нових технологій, здатності передбачати освітні тенденції та ефективно адаптуватися до змін [6, с. 117–118].

Дослідники наголошують на важливості компетентнісного підходу у професійному розвитку педагога зокрема, у монографії під редакцією О. Дубасенюк зазначено, що інноваційна діяльність сприяє розвитку таких компетентностей, як управлінська, комунікативна, методична, дослідницька та рефлексивна, що утворюють цілісну систему професійного зростання [2, с. 24–25].

В. Радченко підкреслює, що результативність інноваційної діяльності безпосередньо залежить від здатності педагога створювати сприятливе освітнє середовище, яке стимулює учнів до самостійної роботи, розвитку критичного мислення та рефлексії [8, с. 82]. Така діяльність не лише підвищує якість освітнього процесу, а й сприяє професійній самореалізації вчителя (табл. 1).

Таблиця 1
Основні напрями інноваційної педагогічної діяльності педагога

Напрямок діяльності	Зміст та форми реалізації
Творчо-дослідницька діяльність	Участь у науково-дослідних проєктах, педагогічних експериментах, апробація нових технологій
Інформаційно-комунікаційна активність	Використання ІКТ, цифрових сервісів, створення електронних освітніх ресурсів
Професійна рефлексія	Самоаналіз, самооцінювання, розробка особистої траєкторії розвитку
Педагогічне партнерство	Взаємодія у професійних спільнотах, наставництво, колаборації

Джерело: створено за [3; 5; 8]

Сучасна освітня система вимагає від педагога не лише володіння фаховими знаннями, а й здатності до постійного оновлення професійної діяльності через упровадження нових підходів і технологій навчання. Інноваційна педагогічна діяльність визначається як процес розроблення, апробації та впровадження педагогічних новацій, спрямованих на підвищення якості освіти й розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу [6, с. 118].

Науковці розглядають інноваційність педагога як здатність творчо мислити, критично оцінювати власний досвід і готовність до постійного самовдосконалення [5]. Такий підхід забезпечує не лише оновлення змісту навчання, а й формування нової педагогічної культури, заснованої на партнерстві та співпраці.

Інноваційна діяльність реалізується через пошуково-дослідницьку активність – створення авторських методик, участь у педагогічних експериментах; інформаційно-цифрову компетентність – застосування ІКТ, змішаних форм навчання, цифрових ресурсів; самоосвіту і підвищення кваліфікації – участь у тренінгах, курсах, професійних спільнотах.

За О. Радченко, результативність інноваційної діяльності педагога залежить від дотримання принципів керованості, прогностичності, гнучкості та інформаційної забезпеченості, які дають змогу ефективно адаптуватися до освітніх змін [8, с. 82]. Водночас, як підкреслює Л. Ребуха, інноваційна діяльність потребує методичної, психологічної та кадрової підтримки, що реалізується через систему тренінгів, майстер-класів, коучингових програм [9, с. 84]. У (табл. 2) охарактеризовано основні компоненти інноваційної педагогічної діяльності.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність виступає фундаментом професійного зростання педагога, оскільки сприяє розвитку його компетентностей, формує готовність до змін і забезпечує високу якість освітнього процесу. Такий педагог не лише впроваджує новації, а й створює власні інноваційні практики, що визначає його як агента розвитку сучасної освіти.

О. Плахотнік [7] та інші вчені інтерпретують готовність викладача до інновацій як особливий особистий стан, що означає, що вчитель має мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами та засобами для досягнення педагогічних цілей, творчості, рефлексії. Розглянута якість вчителя є передумовою

Таблиця 2

Основні компоненти інноваційної педагогічної діяльності

Компонент	Характеристика	Результат
Мотиваційний	Прагнення до професійного розвитку, внутрішня потреба у творчості	Формування мотивації до інновацій
Когнітивний	Засвоєння нових знань, методик, цифрових інструментів	Підвищення педагогічної майстерності
Операційний	Використання інноваційних технологій у практиці	Ефективна організація навчання
Комунікативний	Співпраця, участь у спільнотах, обмін досвідом	Професійне партнерство, лідерство
Рефлексивний	Самоаналіз, критичне осмислення діяльності	Професійна мобільність, саморозвиток

Джерело: створення за [3; 7; 8]

його ефективної діяльності, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Сучасна освіта орієнтована не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості, здатної самостійно проєктувати власне життя, приймати відповідальні рішення та реалізовувати себе у мінливих соціокультурних умовах. Саме тому інноваційні педагогічні технології розглядаються як один із провідних чинників формування життєтворчої компетентності здобувачів освіти – інтегральної якості, що поєднує знання, цінності, рефлексію та досвід діяльності [9, с. 84].

Інновації в освітньому процесі створюють умови для розвитку креативності, критичного мислення, комунікативності та соціальної активності учнів і студентів. Як зазначає Л. Ніколенко, інноваційне навчання сприяє формуванню суб'єктності особистості, тобто її здатності бути активним творцем власного життя, а не пасивним спостерігачем [6, с. 118–119]. Такі технології, як проєктне навчання, гейміфікація, STEM, дистанційні платформи, VR/AR-технології, забезпечують інтеграцію знань із практичною діяльністю, що сприяє формуванню навичок самостійності й самоорганізації.

По суті, інноваційні педагогічні технології виступають фундаментом розвитку життєтворчої компетентності, оскільки поєднують когнітивні, діяльнісні та ціннісно-мотиваційні складові навчання. Вони формують у здобувача освіти готовність до постійного самовдосконалення, відповідальності,

творчого самовираження й успішної самореалізації у професійній і суспільній сферах.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що інноваційні педагогічні технології є ключовим чинником підвищення якості освіти та формування компетентного, творчого педагога нового покоління. Вони не лише змінюють форми і методи організації навчального процесу, а й забезпечують його гуманізацію, персоналізацію та орієнтацію на розвиток особистісного потенціалу здобувачів освіти. Інноваційна педагогічна діяльність, як показано у працях О. Радченко та Л. Ребухи, виступає основою професійного зростання педагога, адже вимагає високого рівня методичної культури, готовності до експерименту, гнучкого мислення та цифрової компетентності.

Результати аналізу засвідчують, що ефективне впровадження інновацій можливе лише за умов наявності інституційної підтримки, професійних спільнот, відкритого інформаційного середовища й постійного самовдосконалення вчителя. Використання сучасних технологій (інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, дистанційних, STEM, VR/AR) створює передумови для розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти – здатності до рефлексії, самостійного вибору, креативності та соціальної активності.

Отже, інновації у педагогіці виступають стратегічним інструментом модернізації освіти, забезпечуючи її ефективність, гуманістичну спрямованість та конкурентоспроможність у глобальному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інноваційні освітні технології у вищих навчальних закладах. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків : НТУ «ХПІ», 2016. Вип. 45(49). С. 266–274.
2. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології*. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
3. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць*. 2014. С. 12–28.

4. Жураківська О. О. Інформатизація освіти: проблеми та перспективи розвитку. Вісник Хмельницького національного університету. 2018. № 6. С. 142–146. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/859/1/V_Vember_ITZN_3_IS.pdf (дата звернення: 20.10.2025).
5. Монографія *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти* / за ред. авторського колективу. Тернопіль: Західноукраїнський національний університет, 2022. 140 с.
6. Ніколенко Л. І. Інноваційна педагогічна діяльність як фактор розвитку професійної компетентності педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2. 2021. С. 116–121.
7. Плахотнік О. В. Модернізація освітнього процесу у вищій школі на засадах компетентнісного підходу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2015. 2(2). Р. 69–82. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/161>.
8. Радченко О. М. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти. *Збірник наукових праць «Інноваційна педагогіка»*. Вип. 5(33). 2022. С. 80–88.
9. Ребуха Л. Г., Нічуговська Л. І. Професійна підготовка педагога в контексті інноваційних освітніх змін. У кн.: *Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти*. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. С. 82–92.
10. Рейс Т. Т., Максютіва О. В. Інноваційні технології в освіті: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Вип. 1(36). 2024. С. 160–171. URL: <http://msu.edu.ua> (дата звернення: 20.10.2025).

Дата надходження статті: 27.10.2025

Дата прийняття статті: 20.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 378.018.43:001.89

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.2>

Іван БАХОВ

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології та перекладу,
ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»,
bakhov@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8379-199X

Наталія ГОЛОВАЧ

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри людського капіталу та лідерства,
ПрАТ «ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом»,
n_golovach@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6215-6575

Тетяна ОСАДЧА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної психології та медицини
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
osadchatn@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5632-8716

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДИСЕРТАЦІЇ

У статті розглянуто проблему формування науково-дослідницької компетентності аспірантів у контексті оновлення третього рівня вищої освіти, викликів воєнного стану, цифровізації та посилення вимог до академічної доброчесності. На основі аналізу нормативних документів, праць вітчизняних і зарубіжних учених уточнено сутність науково-дослідницької компетентності як інтегральної здатності аспіранта здійснювати повний цикл наукового дослідження – від постановки проблеми до впровадження результатів та презентації – з дотриманням етичних та методологічних стандартів. Запропоновано структуру компетентності, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний компоненти, а також розкрито роль аналітико-пізнавальної активності й академічної доброчесності в забезпеченні її цілісності.

Розроблено модель формування науково-дослідницької компетентності аспірантів, яка включає цільовий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки й орієнтована на інтеграцію освітніх і наукових практик, індивідуалізацію дослідницьких траєкторій, використання цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту на засадах етичного їх застосування. Обґрунтовано педагогічні умови ефективного реалізації моделі, зокрема розвиток наставництва й супервізії, створення дослідницько орієнтованого освітнього середовища і впровадження системи багатовимірного оцінювання результатів. Отримані результати можуть бути використані для модернізації освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії та вдосконалення організації дисертаційних досліджень у закладах вищої освіти України. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності моделі, розробленням інструментів діагностики рівнів сформованості компетентності та аналізом впливу міжнародної академічної мобільності на розвиток дослідницького потенціалу аспірантів.

Ключові слова: науково-дослідницька компетентність аспірантів, підготовка дисертації, модель формування компетентності, педагогічні умови, академічна доброчесність, аналітико-пізнавальна активність, цифровізація.

Ivan BAKHOV, Nataliia HOLOVACH, Tetiana OSADCHA. FORMATION OF PHD STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN THE PROCESS OF DISSERTATION PREPARATION

The article examines the formation of PhD students' research competence in the process of dissertation preparation in the context of digitalisation of higher education and requirements for academic integrity. Limited ability of young researchers to independently plan, conduct and present studies in line with current standards, as well as uncritical use of digital and AI tools, reduces the quality and credibility of dissertations. The purpose of the article is to clarify the essence of PhD students' research competence, to propose a model of its formation and to define pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process in Ukrainian universities. The methodological basis combines competence-based, activity, acmeological and learner-centred approaches; the research uses theoretical analysis, comparison, generalisation and modelling of key sources on doctoral training. Research competence is interpreted as an integral capacity of a PhD student to carry out a full cycle of scientific inquiry – from problem setting and selection of methodology to interpretation and dissemination of results – in compliance with principles of scientific rigour, ethics and academic integrity.

The proposed model includes four interrelated blocks: target (goals, expected outcomes, research motivation), content (research-oriented disciplines, project and publication activity, research and teaching practice), procedural (individual research trajectories, participation in scientific schools and networks, use of digital and AI tools as supportive resources)

and assessment-and-outcome (criteria and tools for diagnosing levels of research competence). Systematic implementation of this model, combined with a research-oriented educational environment and mentoring support, enhances the quality of dissertations and strengthens PhD graduates' readiness for independent research activity.

Key words: *research competence of postgraduate students, dissertation preparation, competence formation model, pedagogical conditions, academic integrity, analytical and cognitive activity, digitalization.*

Постановка проблеми. Проблема формування науково-дослідницької компетентності аспірантів у процесі підготовки дисертації полягає у недостатньому рівні розвитку в них умінь самостійно планувати, організувати та виконувати наукові дослідження відповідно до сучасних академічних стандартів. Сучасні аспіранти часто стикаються з труднощами у виборі методології, опрацюванні джерельної бази, інтерпретації результатів і забезпеченні академічної доброчесності, що знижує якість дисертаційних робіт. Додатковим викликом є обмежені можливості наукового супроводу, цифрові трансформації освітнього процесу та зростання вимог до публічності наукових результатів.

Реалії воєнного стану, зростаючої академічної мобільності, цифровізації освітнього процесу й посилення вимог до академічної доброчесності актуалізують завдання оновлення підготовки аспірантів, зокрема формування їхньої науково-дослідницької компетентності. Саме від рівня сформованості цієї компетентності залежить якість дисертації, швидкість і результативність проходження всіх етапів її підготовки – від вибору теми до захисту, а також подальша здатність молодого науковця підтримувати власну дослідницьку траєкторію.

Проблема ускладнюється ще і тим, що в практиці діяльності багатьох закладів вищої освіти України дослідницька підготовка аспірантів тривалий час сприймалася переважно як індивідуальна взаємодія «аспірант – науковий керівник», тоді як сучасні підходи передбачають системну організацію дослідницько-орієнтованого освітнього середовища, де інтегруються курси з методології дослідження, науково-дослідницька й науково-педагогічна практика, участь у проєктах, наукових школах, конференціях та ін.

Отже, загальна наукова й освітня проблема полягає в тому, щоб забезпечити цілісний процес формування науково-дослідницької компетентності аспірантів, який був би концептуально узгоджений із вимогами законодавства, європейськими стандартами підготовки докторів філософії та потребами національної системи освіти й науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми формування науково-дослідницької компетентності

аспірантів ґрунтуються на широкому спектрі наукових підходів, представлених у сучасній педагогічній літературі. У працях С. Белкіної [1] розкрито значення дослідницької компетентності як інтегрального елементу професійної підготовки, наголошено на її формуванні через засвоєння методів наукового пізнання у процесі викладання природничо-наукових дисциплін. Ю. Бойчук, А. Боярська-Хоменко та Л. Рибалко [2] акцентують на впливі дистанційних технологій, які розширюють можливості аспірантів щодо самостійного опрацювання інформації та виконання дослідницьких завдань. У роботах О. Дубасенюк і О. Вознюк [4] дослідницька компетентність розглядається як результат педагогічного проєкування, що забезпечує розвиток здатності аспірантів до постановки, моделювання та реалізації наукових завдань. Значний внесок у методологічне забезпечення наукової діяльності роблять праці В. Зацерковного та колективу [5], де систематизовано принципи, методи та логіку наукового дослідження, необхідні для якісної підготовки дисертації. У сучасних публікаціях Н. Романчук, О. Майбороди, І. Білюк та О. Савченко [8] запропоновано критерії та індикатори оцінювання компетентності, релевантні для оцінки результатів підготовки майбутніх дослідників. Дослідження Z. Bilyk [9] підкреслюють ефективність використання STEAM-технологій у розвитку здатності до наукового пошуку, що може бути адаптовано і до підготовки аспірантів. У роботі М. Roganova, O. Chaika та S. Rashdyova [11] виокремлено механізми формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи, що становить цінний методичний орієнтир і для підготовки докторів філософії. У сукупності ці праці формують науково-методичну основу, яка окреслює сучасні тенденції, проблеми та ефективні підходи до формування науково-дослідницької компетентності аспірантів у процесі підготовки дисертації.

Разом з тим, попри значну кількість публікацій, питання цілісної моделі формування науково-дослідницької компетентності саме аспірантів у процесі підготовки дисертації в українських закладах вищої освіти опрацьоване недостатньо. Потребують уточнення структура цієї компетентності з урахуванням

нормативних вимог до результатів навчання докторів філософії (PhD), а також конкретні педагогічні умови й механізми її формування в освітньо-науковому середовищі аспірантури.

Актуальність теми зумовлена посиленням ролі наукової діяльності як основи інноваційного розвитку суспільства та економіки. Недостатній рівень науково-дослідницької підготовки може негативно впливати на якість дисертаційних робіт та здатність аспірантів до самостійної наукової діяльності. Впровадження сучасних педагогічних технологій створює нові можливості для підвищення ефективності формування дослідницьких компетентностей. Крім того, інтеграція практичних дослідницьких завдань у процес підготовки дисертацій сприяє розвитку навичок аналізу, синтезу та критичного осмислення наукової інформації. Аспіранти, які володіють високим рівнем науково-дослідницьких компетентностей, здатні ефективно брати участь у наукових проектах, публікувати результати досліджень і сприяти розвитку академічної спільноти. Таким чином, актуальність теми визначається потребою системного забезпечення підготовки висококваліфікованих наукових кадрів здатних до самостійної та результативної наукової діяльності.

Формулювання мети статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст і структуру науково-дослідницької компетентності аспірантів у процесі підготовки дисертації, розробити модель її формування і визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу в сучасному закладі вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: узагальнити існуючі підходи до розуміння поняття «науково-дослідницька» компетентність у науково-педагогічній літературі; уточнити структуру науково-дослідницької компетентності аспіранта з урахуванням вимог законодавства та Національної рамки кваліфікацій; схарактеризувати основні педагогічні умови та організаційні механізми, що сприяють її розвитку в аспірантурі.

Методологія дослідження. Методологічною основою дослідження є:

- *компетентнісний підхід*, згідно з яким результатом освітнього процесу виступає не сума знань, а інтегральні компетентності, що виявляються в здатності діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях;

- *діяльнісний підхід*, що орієнтує на розуміння компетентності через систему видів

діяльності (пізнавальної, дослідницької, комунікативної, проєктної), в які включається аспірант;

- *акмеологічний підхід*, який дозволяє розглядати процес формування дослідницької компетентності як поступове досягнення «вершин» професійного й наукового розвитку впродовж життя;

- *особистісно орієнтований підхід*, що передбачає врахування індивідуального досвіду й освітніх потреб аспіранта, його наукових інтересів, готовності до саморозвитку та самоосвіти.

У дослідженні застосовано теоретичні методи: аналіз і синтез психолого-педагогічної, нормативно-правової літератури з проблеми дослідницької компетентності; порівняння підходів до структурування компетентностей у вищій освіті; узагальнення й систематизація результатів наукових праць щодо дослідницької підготовки здобувачів вищої освіти; моделювання структури й процесу формування науково-дослідницької компетентності аспірантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення єдиного європейського простору вищої освіти зумовило переосмислення місця й ролі третього (освітньо-наукового) рівня в структурі вищої освіти України. Закон України «Про вищу освіту» визначає, що освітньо-науковий рівень передбачає виконання здобувачем PhD індивідуального наукового дослідження, результати якого представлені у вигляді дисертації [6]. Національна рамка кваліфікацій закріплює вимоги до результатів навчання, серед яких – здатність формулювати нові ідеї, здійснювати критичний аналіз, оцінювання складних і нестандартних проблем у галузі професійної діяльності, опановувати нові методології й удосконалювати існуючі [7]. Нормативні документи України декларують, що випускник освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії повинен володіти системою загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, серед яких дослідницькі займають центральне місце [6; 7]. Такі вимоги конкретизуються в освітньо-наукових програмах підготовки докторів філософії, де обов'язковим результатом є сформованість дослідницьких компетентностей, уміння самостійно планувати й здійснювати науково-дослідницьку діяльність, презентувати її результати в академічному середовищі.

Науковці розглядають дослідницьку компетентність як інтегральну особистісну якість, що поєднує здатність бачити й формулювати наукові проблеми, оволодіння мето-

дологією дослідження, уміння планувати, здійснювати, аналізувати та презентувати результати наукової праці [1; 2].

Спираючись на узагальнення наведених підходів [1; 4; 8–11], доцільно визначити науково-дослідницьку компетентність аспіранта як інтегральну здатність здійснювати повний цикл наукового дослідження в певній галузі знань – від постановки проблеми до впровадження результатів – з дотриманням принципів науковості, академічної доброчесності й етичної відповідальності.

У структурі цієї компетентності виділяємо такі взаємопов'язані компоненти:

1. *Когнітивний компонент* – система знань про методологію й методику наукового дослідження, сучасні теорії та концепції у відповідній галузі науки, основи інформаційно-пошукової діяльності, вимоги до оформлення наукових робіт, правила цитування й посилання на джерела [5; 6].

2. *Мотиваційно-ціннісний компонент* – стійка спрямованість на наукову діяльність, усвідомлення її соціальної значущості, позитивне ставлення до дослідницької праці, прагнення до самореалізації в науці, сформованість установок на академічну доброчесність. Дослідження показують, що саме внутрішня мотивація, готовність долати труднощі й приймати невизначеність є важливою умовою успішної дослідницької діяльності майбутніх викладачів і дослідників [1, с. 95].

3. *Операційно-діяльнісний компонент* – уміння здійснювати всі етапи дослідження: формулювати проблему, гіпотезу, мету й завдання; добирати адекватні методи; планувати й реалізовувати емпіричну частину; обробляти й інтерпретувати результати; презентувати їх у вигляді статей, доповідей, дисертації; залучатися до проєктної та грантової діяльності [1; 2].

4. *Рефлексивно-оцінковий компонент* – здатність критично оцінювати власні дослідницькі дії й результати, усвідомлювати сильні й слабкі сторони дослідження, коригувати план роботи, приймати обґрунтовані рішення щодо подальших кроків, взаємодіяти з науковою спільнотою, сприймати наукову критику.

Формування науково-дослідницької компетентності аспірантів є не факультативним завданням окремих кафедр або наукових керівників, а нормативно закріпленою метою третього рівня вищої освіти в Україні.

У працях [3; 10] в концепції людиноцентричної модернізації освіти виділено аналітико-пізнавальну активність (АПА), яка

посідає центральне місце. АПА вводиться як один із ключових індикаторів якості освіти, що відображається в спеціальному індексі, орієнтованому на діагностику й розвиток здатності особистості до самопізнання, опрацювання значних масивів інформації та відбору лише практично значущих знань. Підвищення цього індексу АПА розглядається як «потужне знаряддя» формування ключових компетентностей, необхідних для неперервного навчання, таких як уміння вчитися впродовж життя, інформаційна компетентність, здатність до рефлексивного аналізу власної діяльності та життєвого шляху. Автори підкреслюють, що конкурентоспроможним може бути лише той фахівець, який має внутрішню потребу постійно оновлювати знання, а ця потреба реалізується через розвинену аналітико-пізнавальну активність [3, с. 115]. З огляду на логіку цих досліджень, у науково-дослідницькій діяльності аспірантів АПА виступає методологічною основою формування дослідницької компетентності. Розвинена аналітико-пізнавальна активність забезпечує здатність аспіранта виділяти з великого масиву літератури теоретично та емпірично значущі джерела, критично оцінювати їхній зміст і будувати власну концептуальну модель дослідження. Високий рівень АПА пов'язаний із сформованою потребою в самопізнанні та рефлексії, що в дисертаційній роботі проявляється в здатності усвідомлено обирати методологію, коригувати дослідницький інструментарій та інтерпретувати результати не формально, а в координатах наукової новизни й практичної значущості. Підхід авторів до вимірювання АПА через індекс, побудований на засадах факторно-критеріальної кваліметрії, задає можливість кількісної оцінки дослідницької готовності майбутніх науковців: оцінюванню можуть підлягати рівень внутрішньої мотивації до пізнання, здатність до системного аналізу, критичність мислення, уміння працювати з різними джерелами інформації. З позицій авторів, науково-дослідницька діяльність є вищим проявом аналітико-пізнавальної активності, оскільки передбачає не лише відтворення знань, а й їх творчу трансформацію, постановку нових проблем, генерування гіпотез та обґрунтування рішень у умовах невизначеності. Саме тому системи підготовки кадрів вищої кваліфікації (зокрема аспірантура) мають проєктуватися як середовище цільового розвитку АПА, де освітні та наукові завдання органічно поєднані з діагностикою та цілеспрямованим підвищенням індексу аналітико-пізнавальної активності

майбутніх дослідників. У цьому контексті концепція людиноцентричної освіти й культура цільового управління, розроблена співавторами [3; 10], дає методологічні підстави розглядати АПА як інтегральний критерій якості науково-дослідницької підготовки, що безпосередньо пов'язаний з успішністю виконання дисертаційних досліджень.

Саме поєднання зазначених компонентів дозволяє аспірантові не лише виконати формальні вимоги до дисертації, а й стати суб'єктом наукової діяльності, здатним продовжувати дослідницьку кар'єру після захисту.

У сучасному науковому середовищі дедалі більшої актуальності набуває проблема недоброчесного використання штучного інтелекту (ШІ) аспірантами, зокрема при підготовці дисертацій та наукових публікацій. Неконтрольоване застосування ШІ може призводити до плагіату, спотворення результатів досліджень та втрати академічної довіри. Тому важливо навчати аспірантів використовувати ШІ тільки як інтелектуального помічника, який може допомогти у пошуку джерел і їх структуризації, аналізу та перевірці даних, а також доповненню авторських ідей (не замінюючи при цьому критичне мислення й авторський внесок). Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок правильного цитування матеріалів, отриманих із використанням ШІ, та розумінню меж його застосування у науковій діяльності. ШІ може ефективно допомагати також у підготовці презентацій і ілюстративних матеріалів. Практичне навчання аспірантів доцільно здійснювати через роботу з ШІ під керівництвом наставника, моделювання етичних кейсів і створення алгоритмів самоконтролю під час використання технологій. Таким чином, аспіранти набувають умінь ефективно застосовувати ШІ як інструмент підвищення якості і результативності досліджень, водночас забезпечуючи дотримання принципів академічної доброчесності.

Спираючись на аналіз наукових джерел та нормативних документів, доцільно розробити модель формування науково-дослідницької компетентності аспірантів у процесі підготовки дисертації (рис. 1).

Запропонована модель формування науково-дослідницької компетентності аспірантів має цілісну, структурно завершену будову та базується на взаємодії чотирьох ключових блоків: цільового, змістового, процесуального та оцінювально-результативного.

У цільовому блоці визначено стратегічну мету – підготовку аспіранта як повноцінного

дослідника, який володіє здатністю самостійно виконувати повний цикл наукового дослідження та представляти його результати у національному й міжнародному академічному просторі. Результати цього блоку деталізуються через сформованість мотиваційно-ціннісних орієнтацій, опанування методологічних знань, розвиток практичних умінь здійснювати дослідницьку діяльність і здатність до рефлексії та самооцінювання власної наукової роботи.

Змістовий блок моделі окреслює структурні компоненти підготовки, що включають освітні дисципліни дослідницького спрямування, систематичну участь аспірантів у науково-дослідницькій діяльності та проходження науково-педагогічної практики. Освітні компоненти забезпечують фундаментальну теоретичну підготовку, тоді як участь у проєктах, конференціях, публікаційній діяльності та грантових конкурсах сприяє формуванню практичних дослідницьких навичок. Науково-педагогічна практика інтегрує педагогічні та дослідницькі функції, створюючи умови для становлення аспіранта як майбутнього науково-педагогічного працівника.

Процесуальний блок відображає організацію діяльності аспірантів і передбачає індивідуалізацію траєкторії дослідження, різноманітність форм наукової роботи та цифровізацію дослідницького процесу. Індивідуальні плани, робота в наукових школах, участь у семінарах і стажуваннях формують динамічну освітньо-наукову траєкторію. Використання цифрових платформ, наукометричних баз даних, програм статистичної обробки та інструментів керування бібліографією забезпечує сучасний рівень дослідження. Особливе місце у цьому блоці посідає формування культури академічної доброчесності, що реалізується через ознайомлення з етичними кодексами, формування навичок коректного цитування та використання антиплагіатних систем.

Завершальним елементом моделі є *оцінювально-результативний блок*, який забезпечує комплексну діагностику сформованості дослідницької компетентності. Запропонована система критеріїв – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний – дозволяє здійснювати поетапну, системну та об'єктивну оцінку прогресу аспіранта. Використання анкет, тестів, експертних оцінок, портфоліо досягнень і аналізу публікацій створює багатовимірну картину розвитку наукового потенціалу здобувача.

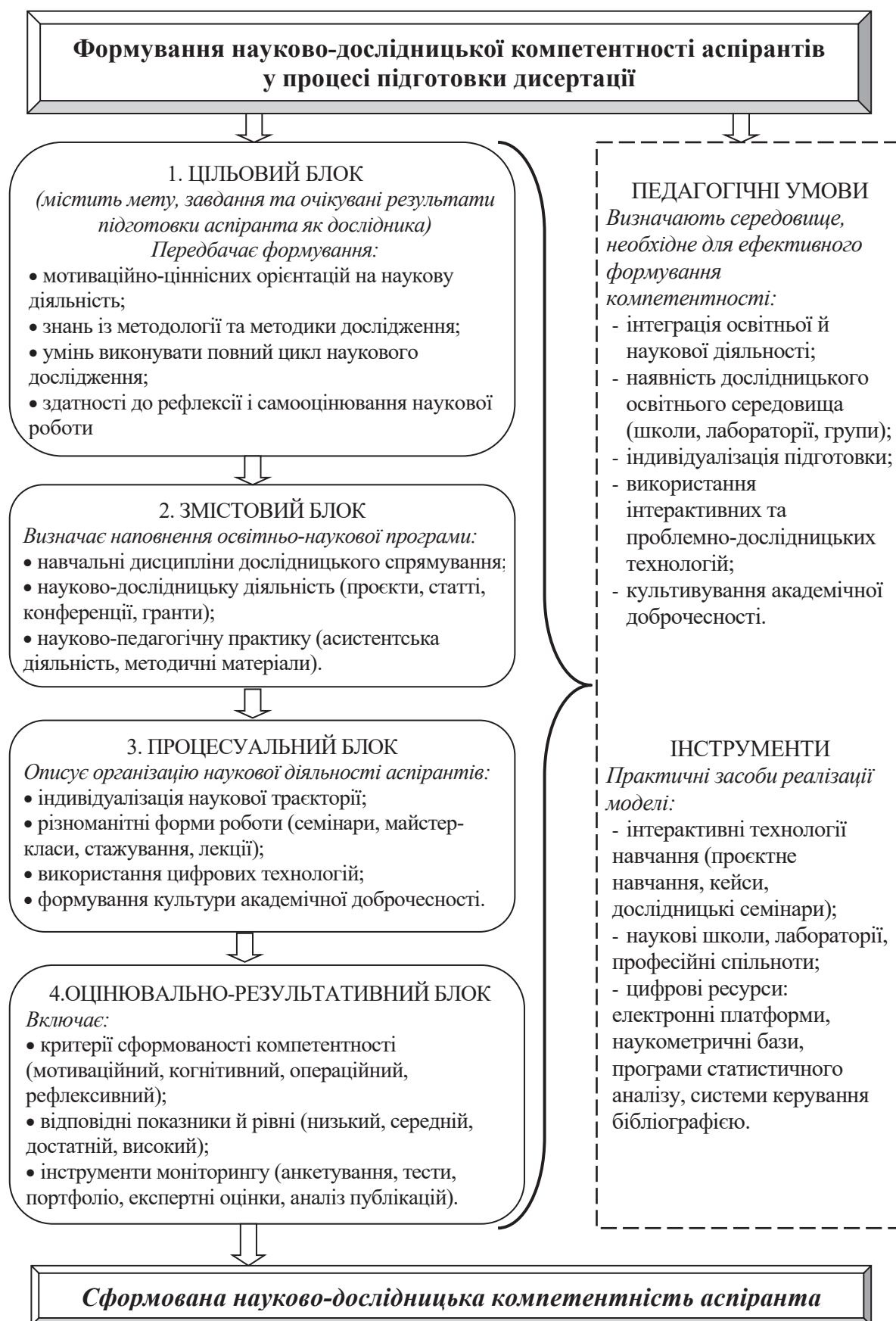


Рис. 1. Модель формування науково-дослідницької компетентності аспірантів у процесі підготовки дисертації

Джерело: розроблено авторами

Ефективність формування науково-дослідницької компетентності також залежить від упровадження дієвих педагогічних інструментів, які забезпечують практичну спрямованість дослідницької підготовки. До таких інструментів належать електронні дослідницькі портфоліо, індивідуальні карти наукового прогресу, цифрові платформи для спільної роботи над даними та інтегровані системи моніторингу результатів навчання. Важливою умовою є розвиток наставництва (mentoring) та тьюторського супроводу, що забезпечують персоналізовану підтримку аспірантів у процесі виконання дослідження. Крім того, застосування міжнародних практик – участь у наукових школах, тренінгах із розвитку навичок науково-дослідної роботи, академічних обмінах – створює можливості для розширення дослідницького досвіду та формує здатність працювати в глобальному науковому середовищі.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення постійної наукової підтримки й супервізії, що передбачає регулярні консультації з науковим керівником, участь у засіданнях кафедральних груп та обговорення результатів наукової роботи у колі фахівців. Значну роль відіграє створення цифрової екосистеми дослідження, яка інтегрує репозитарії, системи управління бібліографією та платформи для колективної роботи, що підвищує ефективність аналітичної та пошукової діяльності аспірантів. До важливих інструментів також належать мікронаставництво, залучення аспірантів до рецензування студентських наукових робіт та участь у міжуніверситетських дослідницьких мережах, що сприяє розвитку професійної культури та розширює академічні горизонти. Реалізація цих інструментів формує в аспірантів сталі навички дослідницької взаємодії, відповідальності та академічної самостійності, які є необхідними для успішного виконання дисертаційного дослідження. Сукупна реалізація зазначених умов забезпечує не лише формальне виконання вимог до підготовки докторів філософії, а й якісне зростання дослідницького потенціалу молодих науковців, підвищення конкурентоспроможності української науки в європейському просторі.

Отже, запропонована модель розглядає підготовку аспірантів не як ізольовану індивідуальну діяльність, а як цілісну педагогічно організовану систему, спрямовану на формування високого рівня науково-дослідницької компетентності. Вона забезпечує

узгодженість освітнього, наукового й практичного компонентів підготовки, підсилює інтеграцію в академічне середовище, зміцнює культуру академічної доброчесності та відповідає сучасним вимогам до підготовки докторів філософії в Україні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного теоретичного дослідження уточнено сутність науково-дослідницької компетентності аспіранта, яку визначено як інтегральну здатність здійснювати повний цикл наукового дослідження з дотриманням принципів науковості, об'єктивності та академічної доброчесності. Виокремлено структурні компоненти дослідницької компетентності – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний, – що повністю узгоджуються з вимогами Національної рамки кваліфікацій та Закону України «Про вищу освіту» щодо результатів навчання здобувачів ступеня доктора філософії. Сформовано узагальнену модель формування науково-дослідницької компетентності аспірантів, яка інтегрує цільовий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки, і визначено критерії та показники, що забезпечують об'єктивне оцінювання рівнів її сформованості. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток дослідницької компетентності, серед яких ключовими є інтеграція освітнього та наукового компонентів, створення дослідницько орієнтованого освітнього середовища, індивідуалізація траєкторії підготовки аспірантів, упровадження інтерактивних і проблемно-орієнтованих технологій навчання та послідовне формування культури академічної доброчесності. Отримані результати мають теоретичне й практичне значення для модернізації освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії з педагогіки та суміжних галузей, удосконалення змісту навчальних дисциплін з методології й методики наукових досліджень, планування системи науково-дослідницької та науково-педагогічної практики аспірантів.

Перспективними напрямками подальших розвідок є емпірична перевірка ефективності запропонованої моделі в конкретних закладах вищої освіти, розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості науково-дослідницької компетентності аспірантів, а також вивчення впливу міжнародної академічної мобільності на розвиток їхнього дослідницького потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкіна С. Д. Формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання навчальних дисциплін циклу природничо-наукової підготовки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2015. № 3. С. 93–98.
2. Бойчук Ю., Боярська-Хоменко А., Рибалко Л. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання. *Наукові записки*. 2023. № 3. DOI: 10.30837/nc.2023.3.74. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/7f1b3faf-ca98-4203-ba75-3c03babf36d0/>.
3. Головач Н. В., Дмитренко Г. А. Системне формування нового покоління нації: гуманістичний контекст: монографія. К.: ДКС-Центр, 2019. 350 с.
4. Дубасенюк О., Вознюк О. Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проєктування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 2 (126). С. 141–151. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.02/141-151.
5. Зацерковний В. І. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. / В. І. Зацерковний, І. В. Тішаєв, В. К. Демидов. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 30.11.2025).
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 30.11.2025).
8. Романчук Н. О., Майборода О. В., Білюк І. С., Савченко О. В. Критеріальні засади формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічної галузі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.2.4> (дата звернення: 27.11.2025).
9. Bilyk Z. I. Development of research competence in future teachers “Fundamentals of Health” using STEAM-technology. *Scientific Notes of Junior Academy of Sciences of Ukraine*. 2023. № 3 (26). DOI: 10.51707/2618-0529-2023-26-03.
10. Nataliia Holovach, Gennady Dmitrenko, Ivan Bakhov. (2020). Digitalization of the Education System: Formation of Personality According to Parameters. *Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems*, Vol. 12, 04-Special Issue, 2020, P. 849-860. DOI: 10.5373/JARDCS/V12SP4/20201555
11. Roganova M. V., Chaika O. I., Rashydova S. S. Formation of research competence of future higher school teachers in the process of professional training. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. № 1 (100). Р. 175–184. DOI: 10.33216/2220-6310-2021-100-1-175-184.

Дата надходження статті: 30.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 378.147:004.4'277.7

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.3>

Михайло ЛУЧКЕВИЧ

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних систем та мереж,
Національний університет «Львівська політехніка»,
luchkevychmm@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2196-252X

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ DEVOPS-ПІДХОДУ ЯК ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті теоретично обґрунтовано роль змістового компоненту DevOps-підходу як чинника модернізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у контексті цифрової трансформації освіти. DevOps розглядається як інтегрована педагогічна парадигма, що поєднує технічні, організаційні та гуманітарні аспекти навчання, орієнтовані на формування системного мислення, командної взаємодії та безперервного вдосконалення. Визначено, що змістовий компонент педагогічної рамки DevOps виконує системоутворювальну функцію, поєднуючи когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники професійної підготовки. Його впровадження забезпечує узгодження між освітнім змістом і реальними технологічними процесами сучасної ІТ-індустрії.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі ролі змістового компоненту DevOps-підходу як інструменту модернізації професійної освіти, а також у визначенні його структури, функцій і педагогічних можливостей.

Методологія ґрунтується на застосуванні теоретичних методів аналізу, синтезу, узагальнення, системно-структурного та моделювального підходів для побудови логіки змістового блоку DevOps-освіти й формування його дидактичних принципів.

Наукова новизна полягає в уточненні змістового наповнення DevOps у педагогічному вимірі, його трактуванні як ядра сучасної моделі професійної освіти, що узгоджує технологічні процеси індустрії та освітні результати. Запропоновано структурну модель змістового блоку DevOps-освіти, що охоплює концептуально-знаннєву, інструментально-практичну та комунікативно-рефлексивну підсистеми.

Висновки показують, що змістовий компонент DevOps-підходу забезпечує перехід від дисциплінарної до інтеграційної моделі освіти, сприяє дигіталізації практичної підготовки, розвитку рефлексивно-аналітичної культури студентів та їх професійної мобільності. Його реалізація формує підґрунтя для підготовки конкурентоспроможних ІТ-фахівців, орієнтованих на вимоги індустрії 4.0.

Ключові слова: DevOps-підхід, професійна освіта, ІТ-фахівець, цифрова трансформація.

Mykhailo LUCHKEVYCH. THE CONTENT COMPONENT OF THE DEVOPS APPROACH AS A FACTOR IN THE MODERNISATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE IT SPECIALISTS

The article provides a theoretical basis for the role of content in the DevOps approach to modernising professional training for future IT specialists, in the context of digital educational transformation. DevOps is considered an integrated pedagogical paradigm combining technical, organisational and humanitarian aspects of learning to foster systemic thinking, team interaction and continuous improvement. The content component of the DevOps pedagogical framework has been found to perform a system-forming function by combining the cognitive, activity-based and reflective components of professional training. Implementing it ensures coordination between educational content and real technological processes in the modern IT industry.

This study aims to analyse the role of the DevOps approach's content component as a tool for modernising professional education, and to determine its structure, functions, and pedagogical capabilities.

The methodology is based on applying theoretical methods of analysis, synthesis and generalisation, as well as systemic-structural and modelling approaches, to construct the logic of the DevOps educational content block and form its didactic principles.

The scientific novelty lies in clarifying the pedagogical dimension of DevOps, interpreting it as the core of a modern professional education model that harmonises technological industry processes and educational outcomes. A structural model of the DevOps education content block is proposed, covering conceptual, instrumental-practical and communicative-reflective subsystems.

Conclusions: The DevOps approach's content component ensures the transition from a disciplinary to an integrative model of education. It promotes the digitisation of practical training and the development of a reflective-analytical culture among students, as well as their professional mobility. Implementing it forms the basis for training IT specialists who can meet the requirements of Industry 4.0.

Key words: DevOps approach, professional education, IT specialist, digital transformation.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток цифрової економіки та зростання ролі інформаційних технологій в усіх сферах суспільного життя актуалізують потребу

в модернізації системи професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Сучасні виробничі процеси характеризуються високим рівнем автоматизації, гнучкістю, інтеграцією та

орієнтацією на безперервне вдосконалення. У таких умовах традиційні моделі освіти, побудовані на розмежуванні теорії й практики, уже не забезпечують належного рівня професійної компетентності випускників.

Одним із ефективних підходів, здатних забезпечити цілісність навчання й відповідність вимогам сучасного ІТ-ринку, є DevOps-підхід, що поєднує процеси розроблення, тестування, розгортання та експлуатації програмного забезпечення в єдиний інтегрований цикл. Його принципи – спільна діяльність, ітеративність, зворотний зв'язок, безперервне вдосконалення – мають вагоме педагогічне значення, оскільки можуть бути інтерпретовані як основоположні дидактичні принципи формування змісту професійної освіти.

Відповідно, проблема полягає у переосмисленні змістового компоненту підготовки ІТ-фахівців з урахуванням DevOps-парадигми. Йдеться про необхідність побудови освітніх програм, які б не лише передавали знання, а й відтворювали логіку сучасного виробничого середовища, формували здатність до автоматизації, інтеграції та командної взаємодії.

У цьому контексті змістовий компонент педагогічної рамки DevOps виступає системоутворювальним елементом, що забезпечує взаємозв'язок між науковими положеннями педагогіки, принципами цифрової трансформації та практичними потребами ІТ-індустрії. Його дослідження й теоретичне обґрунтування є важливим завданням сучасної педагогічної науки, спрямованим на підвищення ефективності професійної підготовки кадрів у сфері інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому полі DevOps репрезентовано як інтегровану парадигму організації життєвого циклу програмного забезпечення, що поєднує розроблення, розгортання та експлуатацію з акцентом на співпрацю, автоматизацію та безперервне вдосконалення [3]. Базові визначення, практики та кореляції DevOps з іншими методами програмної інженерії систематизовано у роботі [6], яка усунула термінологічну розмитість поняття та окреслила ядро практик (CI/CD, інфраструктура як код, моніторинг, культура співпраці).

Окремий напрям становить історико-аналітичний огляд DevOps [5], де простежено еволюцію підходу, бар'єри впровадження та напрями подальших досліджень у промислових середовищах. Підкреслюється соціо-

технічна природа DevOps і потреба цілісних моделей, що узгоджують технологічні, процесні та культурні аспекти.

В освітньому контексті активно розвивається лінія досліджень DevOps-освіти [4; 9–10]. У роботах зібрано виклики й рекомендації щодо викладання DevOps (SLR; інтерв'ю-дослідження зі стейкхолдерами), наголошено на балансу технічних і нетехнічних компетентностей, потребі автентичних задач і проєктно-орієнтованого навчання.

На стику академії та індустрії з'являються проєктні моделі курсів DevOps і дорожні карти інтеграції в навчальні плани [1], де окреслено мінімально необхідні інструменти та організаційні умови (командні проєкти, пайплайни, рев'ю коду, ретроспективи). Проте ці напрацювання здебільшого фокусуються на дизайні окремих курсів або навчальних активностей, а не на високорівневому конструюванні системного змістового компоненту для всієї програми підготовки.

Паралельно формується метрик-орієнтований зріз літератури. Узагальнюючі огляди DevOps-метрик і KPI [2] класифікують показники продуктивності/якості та пропонують підходи до вимірювання впливу DevOps на доставку ПЗ. Однак ці результати майже не транслуються у педагогічні метрики змісту (на кшталт відповідності модулів етапам DevOps-циклу, компетентнісних орієнтирів).

Суттєвий внесок у розроблення педагогічних засад інтеграції DevOps у професійну підготовку ІТ-фахівців зроблено у працях [7; 8]. Обґрунтовано потребу впровадження DevOps-дисциплін у навчальні програми закладів вищої освіти та визначено дидактичні умови їх ефективної реалізації. У цих дослідженнях підкреслюється, що DevOps не є лише технологічним трендом, а виступає освітньою парадигмою, яка формує в студентів системне мислення, командну взаємодію й готовність до безперервного вдосконалення професійної діяльності.

Мета і завдання дослідження – теоретичне обґрунтування ролі змістового компоненту DevOps-підходу як чинника модернізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс взаємодоповнювальних методів, спрямованих на теоретичне обґрунтування проблеми. Теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення й класифікація – застосовано для вивчення нау-

кових джерел із педагогіки, професійної освіти та IT-інженерії й уточнення сутності DevOps-підходу в освітньому контексті. Системно-структурний і моделювальний методи використано для побудови логіки змістового компоненту DevOps-освіти та виявлення взаємозв'язків між його підсистемами. Метод концептуального узагальнення дав змогу сформулювати дидактичні принципи, а прогностичний підхід – окреслити потенціал їх застосування для модернізації професійної підготовки IT-фахівців.

Виклад основного матеріалу. Змістовий компонент у моделі DevOps-освіти відображає не лише сукупність знань, а й спосіб організації освітньої діяльності, який корелює з принципами сучасного виробництва програмного забезпечення, орієнтованого на гнучкість, швидке реагування на зміни та командну взаємодію. У педагогічному контексті він виступає системою, де теоретичний матеріал інтегрується з практичною діяльністю, а навчальний процес перетворюється на безперервний цикл планування, створення, тестування, оцінювання та вдосконалення освітнього продукту. Основними педагогічними аналогами DevOps-підходу є:

- спільна діяльність (collaboration) → командне навчання, колективна розробка освітніх рішень, peer-review як форма взаємооцінювання;
- автоматизація (automation) → використання цифрових освітніх інструментів і сервісів (системи керування курсами, аналітика даних, платформи CI/CD для навчальних проєктів), що мінімізують рутинні дії викладача й студентів;
- контроль і моніторинг (monitoring) → постійний аналіз навчальних досягнень через цифрові дашборди, логи активності, зворотний зв'язок у реальному часі;
- безперервне вдосконалення (continuous improvement) → рефлексивне навчання, у якому результати діяльності стають підставою для наступного етапу розвитку знань та навичок.

Таким чином, змістовий блок постає ядром педагогічної системи DevOps-освіти, що забезпечує інтеграцію технологічних, когнітивних і соціально-комунікативних компонентів. У ньому знання трансформуються в діяльність, технологічна складова – у педагогічну, а навчання набуває циклічного характеру, подібного до DevOps-життєвого циклу розроблення програмного забезпечення. Саме така логіка дає змогу формувати у студентів не лише професійні вміння, а й світоглядну готовність до роботи в умовах цифрової трансформації.

Визначення структури змістового блоку педагогічної рамки DevOps-освіти передбачає деталізацію його внутрішніх елементів та їхніх функціональних взаємозв'язків. У межах розробленої моделі змістовий компонент розглядається як багаторівнева система, що поєднує когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники професійної підготовки майбутніх IT-фахівців. Кожна підсистема має власну педагогічну функцію, спрямовану на забезпечення поступового переходу від теоретичного засвоєння знань до практичного їх застосування й осмислення отриманого досвіду.

Таблиця 1 узагальнює основні характеристики трьох підсистем змістового блоку – концептуально-знаннєвої, інструментально-практичної та комунікативно-рефлексивної. Вона демонструє, як зміст DevOps-освіти структурується за принципом поступового розгортання навчального процесу: від формування системного бачення програмно-інженерних процесів – через практичне опанування сучасних DevOps-інструментів – до розвитку навичок командної взаємодії, критичного мислення й саморефлексії.

Подані у (табл. 1) підсистеми відображають логіку поступального формування DevOps-компетентності – від теоретичного розуміння принципів і процесів до практичного їх застосування та осмислення отриманого досвіду. Концептуально-знаннєва підсистема забезпечує методологічне підґрунтя

Таблиця 1

Підсистеми змістового блоку педагогічної рамки DevOps-освіти

Підсистема	Основний зміст	Педагогічна функція
Концептуально-знаннєва	Теоретичні основи DevOps, принципи CI/CD, архітектура ПЗ	Формування системного бачення процесів
Інструментально-практична	Робота з DevOps-інструментами (GitLab, Docker, Jenkins, Prometheus)	Формування професійних навичок автоматизації
Комунікативно-рефлексивна	Командна діяльність, code review, ретроспектива	Розвиток колаборації, критичного мислення, саморефлексії

Джерело: сформовано автором

професійної підготовки, інструментально-практична – трансформує знання у дію через роботу з сучасними DevOps-інструментами, а комунікативно-рефлексивна – інтегрує результати навчальної діяльності, формуючи навички взаємодії, аналітики та саморозвитку. У взаємозв'язку ці три складники утворюють цілісну структуру змістового блоку, яка забезпечує системність, практичну спрямованість і рефлексивний характер DevOps-освіти.

Послідовність формування змістового блоку DevOps-підходу можна подати у вигляді логічної структури (рис. 1), яка демонструє взаємозв'язок між його основними підсистемами. Ця структура відображає поступовий перехід від засвоєння теоретичних знань до практичного їх застосування та подальшої рефлексії отриманого досвіду. Кожна підсистема виконує власну педагогічну функцію, але водночас є складовою безперервного циклу, що забезпечує формування інтегрованої DevOps-компетентності майбутніх ІТ-фахівців.

Зображена схема ілюструє циклічність та системність змістового блоку: концептуально-знаннєва підсистема забезпечує засвоєння основ і принципів DevOps; інструментально-практична підсистема реалізує здобуті знання через роботу з DevOps-інструментами; комунікативно-рефлексивна підсистема формує командну взаємодію та

здатність до самоаналізу. Завершальним етапом є формування інтегрованої DevOps-компетентності, що поєднує всі складники в єдину педагогічну систему, орієнтовану на безперервне професійне вдосконалення.

Відповідність між етапами DevOps-циклу та освітніми модулями (табл. 2) відображає глибинну інтеграцію технологічної та педагогічної логіки у процесі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Такий підхід дозволяє структурувати навчальний процес за принципом поступового наближення до реальних виробничих умов, коли кожен етап DevOps-циклу набуває дидактичного наповнення та відображається у конкретних формах навчальної діяльності. Змістовий компонент при цьому виступає сполучною ланкою між навчальними дисциплінами, практичними завданнями та компетентнісними результатами, що забезпечує системність і цілісність професійної підготовки.

Зміст (табл. 2) ілюструє педагогічну адаптацію DevOps-циклу до структури навчального процесу: від етапу Plan, де формується системне мислення й уміння аналізувати вимоги, до етапу Improve, який стимулює рефлексію та безперервне професійне зростання. Така логіка забезпечує ітеративність навчання, його практичну спрямованість і відповідність сучасним стандартам ІТ-індустрії.

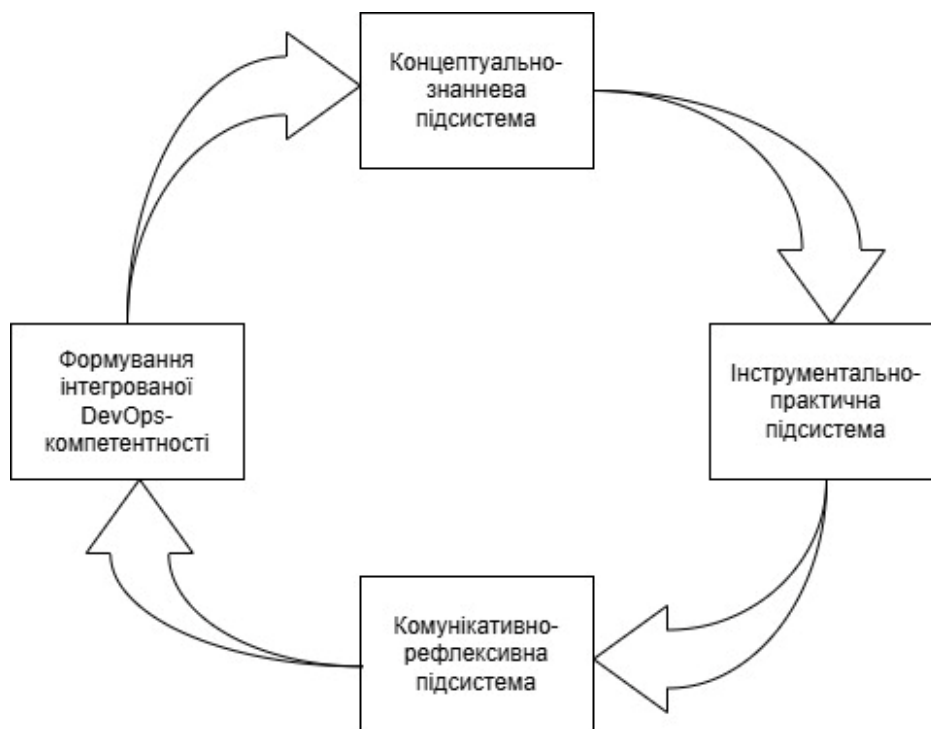


Рис. 1. Логічна структура змістового блоку DevOps-підходу

Джерело: сформовано автором

Таблиця 2

Відповідність етапів DevOps-циклу та змістових модулів освітнього процесу

Етап DevOps	Змістовий модуль	Дидактичний акцент
Plan	Планування вимог, Agile-методологія	Системне мислення, постановка задач
Code	Розробка, контроль версій	Творчість, алгоритмічне мислення
Build	CI-інтеграція, тестування	Аналітичність, якість рішень
Release	Документування, звітність	Стандартизація, комунікація
Deploy	Розгортання середовищ	Автоматизація, відповідальність
Operate	Моніторинг, логування	Оцінювання ефективності
Improve	Рефлексія, оптимізація	Самонавчання, безперервне вдосконалення

Джерело: сформовано автором

Змістовий компонент DevOps-підходу виконує функцію потужного каталізатора освітніх інновацій, оскільки сприяє оновленню педагогічної логіки, методів і засобів підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій. Його запровадження забезпечує перехід від традиційної, дисциплінарно-фрагментарної моделі навчання до інтеграційної, у якій знання, практичні навички та соціально-комунікативні компетентності поєднуються в єдину цілісну систему. DevOps-зміст надає можливість студентам працювати з реальними інструментами автоматизації та розгортання середовищ, що поглиблює їхній досвід взаємодії з технологічними платформами сучасної індустрії.

Важливим аспектом модернізаційного впливу DevOps-підходу є сприяння дигіталізації практичної підготовки, коли освітній процес розгортається у віртуальних лабораторіях, хмарних середовищах та інтегрованих інфраструктурах CI/CD. Таке середовище моделює реальні виробничі процеси, що дозволяє студентам формувати навички швидкого реагування на зміни, спільного вирішення завдань і ефективного використання цифрових ресурсів.

Крім того, змістовий компонент DevOps сприяє розвитку рефлексивно-аналітичної культури студентів, оскільки вимагає постійної самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності та пошуку шляхів удосконалення. Рефлексія виступає не лише елементом оцінювання, а невід'ємною частиною безперервного циклу навчання, що наближає освітній процес до моделі *continuous improvement* – принципу, на якому базується DevOps.

Не менш важливою є функція індивідуалізації навчальної траєкторії, що реалізується через побудову персональних DevOps-завдань, вибір інструментів, ролей у команді та шляхів досягнення результату. Завдяки цьому студенти розвивають не лише професійні вміння, а й навички самоорганізації, відповідальності та стратегічного планування власного професійного зростання.

Модернізаційний ефект змістового компоненту DevOps-підходу виявляється в узгодженні освітніх результатів із професійними стандартами IT-галузі, що охоплюють компетентності у сфері автоматизації, хмарних технологій, аналітики даних і командної взаємодії. У такий спосіб DevOps-зміст стає дієвим інструментом перетворення професійної освіти, роблячи її гнучкою, технологічно адаптивною та орієнтованою на вимоги цифрової економіки.

Переосмислення змісту професійної підготовки через DevOps-парадигму означає фундаментальну зміну у педагогічному мисленні – від передачі знань до створення умов для активної, проектно-орієнтованої та рефлексивної діяльності студента. DevOps-підхід переносить акцент із процесу викладання на процес спільного створення освітнього продукту, що вимагає високого рівня інтеграції між теоретичною, практичною й аналітичною складовими навчання. У такому контексті студент не лише засвоює знання, а й стає активним учасником безперервного циклу вдосконалення – планування, реалізації, аналізу та поліпшення результатів власної діяльності.

Змістовий блок у системі DevOps-освіти набуває ролі організаційно-методичного ядра, яке забезпечує цілісність навчального процесу. Він виконує функцію сполучної ланки між освітньою теорією та інженерною практикою, відображаючи притаманну DevOps-методології логіку ітераційного розвитку. Така структура дозволяє побудувати навчання не лінійно, а циклічно – з постійним поверненням до попередніх етапів з метою їх удосконалення. У цьому полягає ключова відмінність DevOps-педагогіки від традиційної моделі, де процес навчання має переважно послідовний і завершений характер.

Важливим результатом такої інтеграції є формування цілісного професійного мислення IT-фахівця, що поєднує технічну компетентність із гуманітарно-комунікативними

якостями. DevOps-підхід сприяє розвитку аналітичності, критичного мислення, відповідальності за спільний результат і здатності до конструктивної взаємодії в команді. Таким чином, педагогічна ефективність змістового блоку проявляється у тому, що він не лише передає знання, а й моделює реальне професійне середовище, у якому студент вчиться працювати за принципами колаборації, прозорості та автоматизації.

Крім того, DevOps-парадигма створює нові можливості для гнучкої адаптації освітнього процесу. Завдяки впровадженню цифрових інструментів (систем моніторингу, віртуальних лабораторій, хмарних сервісів) викладач отримує змогу оперативно аналізувати результати, коригувати зміст навчальних модулів і створювати індивідуальні траєкторії розвитку студентів. У цьому контексті змістовий компонент виконує роль динамічної системи, що постійно оновлюється під впливом технологічних і соціально-економічних змін.

Отже, DevOps-освіта сприяє переходу від репродуктивної до діяльнісно-інтегративної моделі професійної підготовки. Її змістовий блок формує основу сучасної педагогічної парадигми, у якій технологічна інноваційність поєднується з гуманістичними цінностями освіти, а розвиток компетентностей – із вихованням професійної культури та мислення, здатного до безперервного вдосконалення.

Висновки. Змістовий компонент DevOps-підходу постає як теоретична й методологічна основа модернізації сучасної професійної освіти, адже відображає логіку цифрових виробничих процесів, що визначають розвиток IT-галузі у добу Індустрії 4.0. Його впровадження в освітній простір забезпечує перехід від статичних і фрагментарних моделей навчання до динамічних, гнучких і сис-

темно орієнтованих педагогічних структур. DevOps-зміст сприяє створенню освітнього середовища, у якому навчання розглядається не як лінійний процес засвоєння знань, а як безперервний цикл інтеграції, аналізу, тестування, рефлексії та вдосконалення.

Структура змістового блоку інтегрує когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники, що забезпечує цілісність формування професійних компетентностей майбутнього IT-фахівця. Такий підхід дозволяє гармонійно поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечити розвиток технічних навичок поряд із критичним мисленням, комунікацією та відповідальністю за спільний результат. Змістовий компонент виконує роль інтегратора між дисциплінами, навчальними модулями та професійними контекстами, створюючи підґрунтя для комплексного розвитку особистості в умовах цифрової економіки.

Впровадження DevOps-змісту в навчальні програми сприяє переходу від традиційної дисциплінарної до інтеграційної моделі освіти, у якій міждисциплінарність і практична орієнтованість стають провідними принципами організації навчання. Така модель стимулює співпрацю, самонавчання й постійне оновлення знань, що є визначальними характеристиками сучасного IT-фахівця.

Отже, реалізація змістового блоку DevOps-підходу у професійній підготовці створює умови для гнучкого оновлення освітнього змісту, його адаптації до вимог ринку праці, інноваційних технологій і світових освітніх тенденцій. DevOps-парадигма відкриває нові можливості для поєднання технологічної ефективності з педагогічною доцільністю, формуючи основу інноваційного, компетентнісного та безперервного розвитку системи професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Alves I., Rocha C. Qualifying software engineers undergraduates in devops-challenges of introducing technical and non-technical concepts in a project-oriented course. *2021 IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training (ICSE-SEET)*. IEEE, 2021. P. 144–153. DOI: 10.1109/ICSE-SEET52601.2021.00024
2. Amaro R., Pereira R., Mira da Silva M. DevOps metrics and KPIs: a multivocal literature review. *ACM Computing Surveys*. 2024. Vol. 56. №. 9. P. 1–41. <https://doi.org/10.1145/3652508>
3. Faustino J. et al. DevOps benefits: A systematic literature review. *Software: Practice and Experience*. 2022. Vol. 52. №. 9. P. 1905–1926. <https://doi.org/10.1002/spe.3096>
4. Fernandes M. et al. Challenges and recommendations in devops education: A systematic literature review. *Proceedings of the XXXIV Brazilian Symposium on Software Engineering*. 2020. P. 648–657. <https://doi.org/10.1145/3422392.3422496>
5. Gokarna M., Singh R. DevOps: a historical review and future works. *2021 International Conference on Computing, Communication, and Intelligent Systems (ICCCIS)*. IEEE, 2021. P. 366–371. doi: 10.1109/ICCCIS51004.2021.9397235

6. Jabbari R. et al. What is DevOps? A systematic mapping study on definitions and practices. *Proceedings of the scientific workshop proceedings of XP2016*. 2016. P. 1–11. <https://doi.org/10.1145/2962695.2962707>
7. Luchkevych M. The impact of DevOps methodologies on the development of IT students' digital competencies. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 108, № 4, P. 53–63. DOI: 10.33407/itlt.v108i4.6057
8. Luchkevych M., Luchkevych V., Shakleina I. Mobile DevOps in Education: Practical Training through Application Development. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2025. 19(15). P. 129–141 <https://doi.org/10.3991/ijim.v19i15.55531>
9. Pang C., Hindle A., Barbosa D. Understanding devops education with grounded theory. *Proceedings of the ACM/IEEE 42nd International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training*. 2020. P. 107–118. <https://doi.org/10.1145/3377814.3381711>
10. Sánchez-Cifo M. Á., Bermejo P., Navarro E. DevOps: Is there a gap between education and industry? *Journal of Software: Evolution and Process*. 2023. Vol. 35. №. 12. P. e2534. <https://doi.org/10.1002/smr.2534>

Дата надходження статті: 21.10.2025

Дата прийняття статті: 20.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.4>

Дарія ОКУНЬ

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту,
Харківська державна академія фізичної культури,
dariaokun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0639-5846

Олександр ПОЛІВОДА

аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури,
Fnfnsna@gmail.com
ORCID: 0009-0003-7631-3976

Дмитро ШТАНАГЕЙ

доктор філософії, доцент кафедри спортивних єдиноборств та силових видів спорту,
Національний університет фізичного виховання і спорту України,
dshtanagey@ukr.net
ORCID: 0009-0006-6873-6083

ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ НА АНТРОПОМЕТРИЧНИЙ ПРОФІЛЬ СПОРТСМЕНІВ 17-19 РОКІВ В УДАРНИХ ВИДАХ ЄДИНОБОРСТВАХ

Мета статті полягала у порівняльному аналізі антропометричних показників спортсменів 17-19 років ударних видів єдиноборств (сават, кікбоксинг, бокс, тайський бокс) для виявлення стилеспецифічних морфологічних профілів і практичних орієнтирів індивідуалізації тренувань. Дослідження виконано на базі двох ДЮСШ м. Харкова (ДЮСШ № 9 та ДЮСШ «ХТЗ») за участі 40 спортсменів, розподілених на чотири групи: I – сават (n=8), II – кікбоксинг (n=12), III – бокс (n=10), IV – тайський бокс (n=10). Для оцінки морфологічного профілю застосовано стандартизоване антропометричне тестування (довжина тіла; довжина верхньої та нижньої кінцівок; окружності плеча, стегна та грудної клітки; маса тіла); міжгрупові відмінності визначали t-критерієм Стьюдента ($p < 0,05–0,001$). Результати засвідчили виразну стилеспецифічність компонентів антропометричних показників. За довжиною тіла найвищі значення відмічено у тайбоксерів та кікбоксерів; боксери були істотно нижчими за IV і II. Довжина верхньої кінцівки була більшою у кікбоксерів та боксерів порівняно з саватом. За довжиною нижньої кінцівки лідирували тайбоксери та кікбоксери (перевага над саватом і боксом). Окружність плеча була максимальною у боксерів (III), що достовірно перевищували кікбоксерів і тайбоксерів ($p < 0,001$), група савату також переважала II та IV. Окружність стегна була найбільшою у тайбоксерів, з перевагою над усіма групами, кікбоксери також випереджали сават і бокс ($p < 0,001$). За окружністю грудної клітки боксери мали статистично вищі значення порівняно з іншими ($p < 0,01$), а за масою тіла – достовірну перевагу над кікбоксерами та тайбоксерами, а також над саватом ($p < 0,001$). Виявлено виразні стилеспецифічні морфологічні профілі у спортсменів 17–19 років: тайбоксери та кікбоксери характеризуються більшими «довжинами» нижніх кінцівок і окружністю стегна (акцент на роботі ногами та клінчі), тоді як боксери – більшими окружностями плеча й грудної клітки та більшою масою тіла (вища потреба у потенціалі верхнього плечового поясу).

Ключові слова: ударні єдиноборства, бокс, кікбоксинг, сават, тайський бокс, антропометричні показники.

Daria OKUN, Oleksandr POLIVODA, Dmitry SHTANAGEI. THE INFLUENCE OF A CLASSICAL TRAINING PROGRAM ON THE ANTHROPOMETRIC PROFILE OF ATHLETES AGED 17-19 IN STRIKING MARTIAL ARTS

The aim of the article was to conduct a comparative analysis of anthropometric indicators of athletes aged 17-19 years in striking martial arts (savat, kickboxing, boxing, Thai boxing) to identify style-specific morphological profiles and practical guidelines for individualizing training. The study was conducted on the basis of two sports schools in Kharkiv (sports school No. 9 and sports school "KhTZ") with the participation of 40 athletes, divided into four groups: I – savat (n=8), II – kickboxing (n=12), III – boxing (n=10), IV – Thai boxing (n=10). To assess the morphological profile, standardized anthropometric testing was used (body length; length of upper and lower limbs; circumferences of the shoulder, hip and chest; body weight); intergroup differences were determined by Student's t-test ($p < 0,05–0,001$). The results showed a clear style specificity of the components of anthropometric indicators. The highest values – were observed in body length in Thai boxers and kickboxers; boxers were significantly lower than IV and II. The length of the upper limb was greater in kickboxers and boxers compared to savat. In terms of lower limb length, Thai boxers and kickboxers were in the lead (superiority over savat and boxing). Shoulder circumference was maximal in boxers (III), which significantly exceeded kickboxers and Thai boxers ($p < 0,001$), the savat group also prevailed over II and IV. Hip circumference was largest in Thai boxers, with an advantage over all groups,

kickboxers also outperformed savat and boxing ($p < 0,001$). In terms of chest circumference, boxers had statistically higher values compared to others ($p < 0,01$), and in terms of body mass – a significant advantage over kickboxers and thaiboxers, as well as over Savate ($p < 0,001$). Distinct style-specific morphological profiles were revealed in athletes aged 17–19: Thaiboxers and kickboxers are characterized by greater “lengths” of the lower extremities and hip circumference (emphasis on footwork and clinch), while boxers are characterized by greater shoulder and chest circumferences and greater body mass (higher need for the potential of the upper shoulder girdle).

Key words: striking martial arts, boxing, kickboxing, savate, thai boxing, anthropometric indicators.

Постановка проблеми. Ударні види єдиноборств – бокс, кікбоксинг, сават (французький бокс) і тайський бокс – висувають до спортсмена не лише функціональні, а й чітко окреслені морфологічні вимоги. Ефективність ведення бою у значній мірі опосередковується антропометричним профілем: довжиною тіла і розмахом верхніх кінцівок (досяжність і контроль дистанції), пропорціями тулуба й сегментів (механіка передачі імпульсу), обхватами й поперечниками кісток (потенціал до силово-швидкісної реалізації), а також складом тіла (співвідношення жирової та безжирової маси за умов вагових обмежень) [7, с. 184; 12, с. 46; 21, с. 445]. За характерною для цих дисциплін інтервально-вибуховою структурою поєдинку морфологічні передумови визначають не лише «досяжність» та економіку рухів, а й можливості безпечного зменшення маси перед змаганнями, стійкість техніки на високих темпах і ризик перенавантажень опорно-рухового апарату [7, с. 184; 12, с. 46].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вікова група 17–19 років – це перехід від юнацького до юніорського спорту, коли завершується основне соматичне дозрівання, точніше визначається стиль ведення бою й вагова категорія, а чутливість до тренувальних стимулів залишається підвищеною. У практиці підготовки саме для цієї когорти широко застосовується «класична» програма, що передбачає лінійне або хвилеподібне зростання обсягу та інтенсивності, поєднання загально-розвивальних і спеціально-підготовчих засобів та планову діагностику стану спортсмена [1, с. 120; 8, с. 51; 9, с. 152; 10, с. 148; 11, с. 135]. Водночас морфологічні ефекти такого підходу в ударних єдиноборствах для віку 17–19 років висвітлені фрагментарно: використовуються різні панелі антропометричних показників, рідко враховуються міжвидові й міжвагові особливості, поодинокі застосовуються критерії практичної значущості змін, релевантні для рішень щодо навантаження та підгонки маси тіла [1, с. 120; 2, с. 29; 3, с. 86; 4, с. 79; 5, с. 138; 6, с. 95].

З огляду на прикладні потреби керування підготовкою, антропометричний профіль доцільно трактувати як інтегральну сис-

тему індикаторів, що містить: базові розміри (довжину тіла, масу тіла, довжину рук та ніг), обхвати сегментів верхнього плечового поясу й нижніх кінцівок, [2, с. 29; 3, с. 86; 15, с. 838; 16, с. 309; 19; 20, с. 49]. Актуальним є стандартизувати протоколи вимірювань (узгоджені точки та положення тіла), забезпечити надійність оцінювання (типова похибка, міжспостерігачова узгодженість, коефіцієнт інтра-класової кореляції), а для інтерпретації запроваджувати розміри ефекту та пороги найменшої корисної зміни, щоб відокремити статистичну від практично значущої динаміки на фоні класичної програми [2, с. 29; 3, с. 86; 15, с. 838; 16, с. 309].

Вказані методичні лакуни зумовлюють науково-практичну актуальність системного аналізу етапних зрушень саме антропометричних показників спортсменів 17–19 років ударних видів єдиноборств під впливом класичної програми підготовки. Очікується, що комплексне відстеження морфологічних змін у межах навчально-тренувального циклу дозволить описати типові траєкторії перерозподілу обхватів і складу тіла без виходу за цільову вагову категорію та запропонувати практичні рекомендації з індивідуалізації класичної програми з урахуванням специфіки боксу, кікбоксингу, савату та тайського боксу [7, с. 184; 9, с. 152; 10, с. 148; 12, с. 46]. Реалізація такого підходу має підвищити ефективність і безпечність тренувального процесу у старшому юніорському віці, забезпечити більш точне керування масо-зростовими та сегментарними характеристиками спортсменів і, зрештою, сприяти зростанню надійності змагальної діяльності.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківській державній академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Формулювання мети статті – кількісно оцінити вплив класичної програми підготовки на антропометричні показники спортсменів 17–19 років в ударних видах єдиноборств упродовж навчально-тренувального циклу, визначити характер та величину етап-

них зрушень, а також окреслити пороги змін, корисні для індивідуалізації навантажень.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводився у 2-х ДЮСШ у місті Харкові ДЮСШ № 9 та ДЮСШ «ХТЗ». У дослідженні взяли участь 40 спортсменів ударних видів єдиноборств віком від 17 до 19 років, з яких було сформовано чотири групи спортсменок, відповідно до етапів багаторічної підготовки. Перша група – сават (французький бокс), друга група – кік-боксинг, третя група – бокс, четверта група – тайський бокс. Спортсмени дали згоду на участь у дослідженні.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

З метою визначення пропорцій тіла для кожного спортсмена з різних ударних видів єдиноборств проведені антропометричні вимірювання.

Довжина тіла стоячи. Для вимірювання довжини тіла використовується ростомір або антропометр. Обстежуваний стає вертикально на поверхню, торкаючись вертикальної поверхні п'ятами (п'яти разом), сідницями і спиною. Голова орієнтована так, щоб верхній край вуха утворював горизонтальну лінію із зовнішнім краєм ока. У момент вимірювання довжини, піддослідний повинен зробити вдих і затримати дихання. Вимірювання проводиться із точністю до 1 мм.

Довжина верхньої кінцівки. Вимірюється сантиметровою стрічкою від акроміального відростку до кінчика середнього пальця.

Довжина нижньої кінцівки. Розраховується як різниця довжини тіла стоячи і довжини тіла сидячи.

Окружність грудної клітки. Вимірюють у двох фазах: під час вдиху та під час видиху. Вимірювання проводиться сантиметровою стрічкою при вертикальному положенні спортсмена. Сантиметрову стрічку накладають ззаду під нижні кути лопаток; спереду – по нижньому сегменту соскових кружків. Вимірювання проводять при опущених руках.

Окружність м'язів плеча. Вимірювання проводиться сантиметровою стрічкою або металевою рулеткою при вертикальному положенні обстежуваного. Стиснута рука в кулак, піднятий лікоть на висоту плеча, максимально зігнути руку і супінуючи (направляти всередину, на себе) кисть. Заміряти в найширшому місці (піку).

Окружність стегна. Вимірювання проводиться сантиметровою стрічкою при верти-

кальному положенні спортсмена. Стоячи на двох випрямлених ногах, але ноги нарізно, м'язи вимірюваного стегна, напружені. Заміряти в найширшому місці (верхньої третини стегна) під сідничним м'язом.

Маса тіла. Вимірювалася вранці на порожній шлунок на електронних терезах з точністю до 50 гр.

Стандартизація виконання: антропометрію виконували за єдиним протоколом: вимірювання проводили у першій половині дня, без взуття, у легкому спортивному одязі; застосовували калібровані прилади (ростомір, нееластичну сантиметрову стрічку), фіксували анатомічні орієнтири. Кожен показник визначали щонайменше двічі, за розбіжності $>0,5$ см (або $>0,5$ кг для маси тіла) проводили третє вимірювання та брали середнє з двох найближчих значень, між повторними визначеннями 60–120 с паузи. Для підвищення відтворюваності інструкції та позиціонування тіла були уніфіковані, контроль здійснював один і той самий фахівець.

У таблиці 1 подано порівняльні антропометричні показники чотирьох груп спортсменів 17–19 років, що тренувалися за програмою ДЮСШ: I – сават ($n=8$), II – кік-боксинг ($n=12$), III – бокс ($n=10$), IV – тайський бокс ($n=10$). Представлено довжину тіла, довжину верхньої та нижньої кінцівок, окружності плечового м'яза, м'яза стегна і грудної клітки, а також масу тіла; між групами різниці оцінено t -критерієм Ст'юдента ($p<0,05$ – $0,001$).

У показнику довжина тіла (см) найбільші середні значення відмічено у тайбоксерів (IV: $175,1 \pm 1,05$) та кікбоксерів (II: $173,6 \pm 0,82$); боксери (III: $170,1 \pm 0,92$) істотно нижчі за IV ($t_{3,4}=3,58$; $p<0,01$) та II ($t_{2,3}=2,84$; $p<0,05$). Інші пари – без достовірних відмінностей (табл. 1).

У показнику довжини верхньої кінцівки (см) лідирує група кікбоксерів II ($76,7 \pm 0,71$), далі боксери III ($75,9 \pm 0,77$). Обидві групи мають перевагу над I групою сават ($t_{1,2}=3,05$; $p<0,01$; $t_{1,3}=2,14$; $p<0,05$). Інші контрасти статистично незначущі (табл. 1).

У показнику довжина нижньої кінцівки (см), найвищі значення зафіксовані у IV ($90,0 \pm 1,10$) та II групах ($88,8 \pm 1,25$): вони достовірно перевищують I групу ($t_{1,4}=4,23$; $p<0,001$; $t_{1,2}=3,27$; $p<0,01$) і III групу ($t_{3,4}=3,42$; $p<0,01$; $t_{2,3}=2,49$; $p<0,05$). Різниця між II та IV групами незначуща (табл. 1).

Максимальний показник окружності плечового м'яза (см), у боксерів

(III: $36,2 \pm 0,61$): достовірно вищий за II у кікбоксерів ($t_{2,3}=4,95$; $p<0,001$) і IV тайських боксерів ($t_{3,4}=3,28$; $p<0,01$). Група I ($34,7 \pm 0,73$) також переважає II та IV ($t_{1,2}=2,83$; $p<0,05$; $t_{1,4}=4,95$; $p<0,001$). Різниця I–III незначуща (табл. 1).

У показнику окружності м'яза стегна (см) у тайських боксерів мають найвищі значення (IV: $49,9 \pm 0,73$): перевага над усіма групами суттєва (I: $t_{1,4}=5,31$; $p<0,001$; II: $t_{2,4}=2,19$; $p<0,05$; III: $t_{3,4}=6,97$; $p<0,001$). Кікбоксери (II: $47,4 \pm 0,88$) також перевищують I та III ($t_{1,2}=2,92$; $p<0,01$; $t_{2,3}=4,23$; $p<0,001$) (табл. 1).

Окружність грудної клітки (см) у боксерів (III: $105,4 \pm 1,02$) мають статистично вищі значення порівняно з іншими групами I, II та IV ($t_{1,3}=2,13$; $p<0,05$; $t_{2,3}=3,56$; $p<0,01$;

$t_{3,4}=2,80$; $p<0,05$); інші порівняння – без відмінностей (табл. 1).

Найбільша маса тіла у боксерів (III: $75,4 \pm 0,50$): достовірні різниці відносно у I групі ($t_{1,3}=2,13$; $p<0,05$), II групі ($t_{2,3}=4,76$; $p<0,001$) та IV групі ($t_{3,4}=3,45$; $p<0,01$). Також I група переважає II групу ($t_{1,2}=2,30$; $p<0,05$). Решта пар – без суттєвих відмінностей (табл. 1).

Таким чином профіль «довжин» (нижні кінцівки) у IV тайських боксерів та II групи кікбоксерів узгоджується з ударною роботою ногами й активними змінами рівня опор, тоді як більш розвинені окружності плеча й грудної клітки у III групі боксерів відображають вищі вимоги до верхнього плечового поясу та «ударної рамки» рук. Перевага IV групи у окружності стегна може свідчити

Таблиця 1

Порівняльний аналіз антропометричних показників спортсменів ударних видів єдиноборств 17–19 років, які займалися за програмою ДЮСШ (n1=n2=n3=n4=40), $\bar{x} \pm m$

№	Тест	Група I (n=8)	Група II (n=12)	Група III (n=10)	Група IV (n=10)
1	Довжина тіла (см)	172,5±0,85	173,6±0,82	170,1±0,92	175,1±1,05
	Довжина тіла, t, p	t1,2=0,93 (p1,2>0,05); t1,3=1,92 (p1,3>0,05); t1,4=1,92 (p1,4>0,05); t2,3=2,84 (p2,3<0,05); t2,4=1,13 (p2,4>0,05); t3,4=3,58 (p3,4<0,01).			
2	Довжина верхньої кінцівки (см)	73,7±0,68	76,7±0,71	75,9±0,77	74,2±0,80
	Довжина верхньої кінцівки, t, p	t1,2=3,05 (p1,2<0,01); t1,3=2,14 (p1,3<0,05); t1,4=0,48 (p1,4>0,05); t2,3=0,76 (p2,3>0,05); t2,4=2,34 (p2,4>0,05); t3,4=1,53 (p3,4>0,05);			
3	Довжина нижньої кінцівки (см)	83,2±1,17	88,8±1,25	84,6±1,13	90,0±1,10
	Довжина нижньої кінцівки, t, p	t1,2=3,27 (p1,2<0,01); t1,3=0,86 (p1,3>0,05); t1,4=4,23 (p1,4<0,001); t2,3=2,49 (p2,3<0,05); t2,4=0,72 (p2,4>0,05); t3,4=3,42 (p3,4<0,01)			
4	Окружність плечового м'яза (см)	34,7 ± 0,73	32,1 ± 0,56	36,2 ± 0,61	33,2 ± 0,68
	Окружність плечового м'яза, t, p	t1,2=2,83 (p1,2<0,05); t1,3=1,58 (p1,3>0,05); t1,4=4,95 (p1,4<0,001); t2,3=4,95 (p2,3<0,001); t2,4=1,25 (p2,4>0,05); t3,4=3,28 (p3,4<0,01)			
5	Окружність м'яза стегна (см)	43,7 ± 0,91	47,4 ± 0,88	42,4 ± 0,79	49,9 ± 0,73
	Окружність м'яза стегна, t, p	t1,2=2,92 (p1,2<0,01); t1,3=1,08 (p1,3>0,05); t1,4=5,31 (p1,4<0,001); t2,3=4,23 (p2,3<0,001); t2,4=2,19 (p2,4<0,05); t3,4=6,97 (p3,4<0,001)			
6	Окружність грудної клітки (см)	102,5±0,90	100,6±0,88	105,4±1,02	101,2±1,10
	Окружність грудної клітки, t, p	t1,2=1,51 (p1,2>0,05); t1,3=2,13 (p1,3<0,05); t1,4=0,91 (p1,4>0,05); t2,3=3,56 (p2,3<0,01); t2,4=0,43 (p2,4>0,05); t3,4=2,80 (p3,4<0,05)			
7	Маса тіла (кг)	73,8±0,56	72,1±0,48	75,4±0,50	73,1±0,44
	Маса тіла, t, p	t1,2=2,30 (p1,2<0,05); t1,3=2,13 (p1,3<0,05); t1,4=0,98 (p1,4>0,05); t2,3=4,76 (p2,3<0,001); t2,4=1,54 (p2,4>0,05); t3,4=3,45 (p3,4<0,01)			

Примітка: Група I – Сават (Французький бокс); Група II – кікбоксинг; Група III – бокс; Група IV – тайський бокс.

про більшу м'язову масу й силовий потенціал нижніх кінцівок, релевантні для клінчу та ударів коліном, вищі значення маси тіла у III – про іншу структуру вагових категорій або особливості силової підготовки. Для індивідуалізації класичної програми доцільно: групам I–II посилювати роботу над верхнім плечовим поясом і грудною кліткою, групам III – цілеспрямовано підтримувати та розвивати параметри нижніх кінцівок без виходу за межі вагової категорії. Усі управлінські рішення щодо навантажень варто ухвалювати з урахуванням наведеної величини відмінностей і їх статистичної значущості.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел і емпіричних даних показав, що морфологічні (антропометричні) параметри є важливими передумовами результативності в ударних єдиноборствах, оскільки визначають біомеханічні можливості та видоспецифічні вимоги до роботи верхніх і нижніх кінцівок у спортсменів 17–19 років.

За довжиною тіла найвищі середні значення мають тайбоксері та кікбоксері, боксери істотно нижчі за тайбоксерів ($t_{3,4}=3,58$; $p<0,01$) і кікбоксерів ($t_{2,3}=2,84$; $p<0,05$). За довжиною верхньої кінцівки перевага зафіксована у кікбоксерів (II) та боксерів (III) відносно савату (I) ($t_{1,2}=3,05$; $p<0,01$; $t_{1,3}=2,14$; $p<0,05$). За довжиною нижньої кінцівки провідні позиції посідають тайбоксері (IV) та кікбоксері (II): їх показники достовірно перевищують сават і бокс ($t_{1,2}=3,27$; $p<0,01$; $t_{1,4}=4,23$; $p<0,001$; $t_{2,3}=2,49$; $p<0,05$; $t_{3,4}=3,42$; $p<0,01$), різниця між II та IV – недостовірна.

За окружністю плечового м'яза максимальні значення у боксерів (III), які достовірно переважають кікбоксерів і тайбоксерів ($t_{2,3}=4,95$; $p<0,001$; $t_{3,4}=3,28$; $p<0,01$), група савату (I) також перевищує II та IV ($t_{1,2}=2,83$; $p<0,05$; $t_{1,4}=4,95$; $p<0,001$). За окружністю

м'яза стегна лідирують тайбоксері (IV) з перевагою над усіма групами (I: $t_{1,4}=5,31$; $p<0,001$; II: $t_{2,4}=2,19$; $p<0,05$; III: $t_{3,4}=6,97$; $p<0,001$), кікбоксері (II) також випереджають сават і бокс ($t_{1,2}=2,92$; $p<0,01$; $t_{2,3}=4,23$; $p<0,001$). За окружністю грудної клітки боксери (III) мають статистично вищі значення порівняно з іншими групами ($t_{1,3}=2,13$; $p<0,05$; $t_{2,3}=3,56$; $p<0,01$; $t_{3,4}=2,80$; $p<0,05$). За масою тіла найвищі показники у боксерів (III) з достовірною перевагою над кікбоксерями та тайбоксерями, а також над групою савату ($t_{2,3}=4,76$; $p<0,001$; $t_{3,4}=3,45$; $p<0,01$; $t_{1,3}=2,13$; $p<0,05$); група I перевищує II ($t_{1,2}=2,30$; $p<0,05$).

Отже, морфологічний «портрет» груп має виразні видоспецифічні акценти: тайбоксері та кікбоксері характеризуються більшими «довжинами» нижніх кінцівок і більшими окружностями стегна (перевага роботи ногами та клінчу), тоді як боксери вирізняються більшими окружностями плеча і грудної клітки та більшою масою тіла (вища потреба у потенціалі верхнього плечового поясу та «ударної рамки» рук). Практично це обґрунтовує індивідуалізацію класичної програми: для стилів із дефіцитом силового потенціалу верху – підсилювати цільові блоки для плечового поясу і грудної клітки, для стилів із відставанням у параметрах нижніх кінцівок – системно розвивати м'язову масу й силу стегон без виходу за межі вагової категорії, контроль здійснювати за ключовими індикаторами з урахуванням своєчасної корекції обсягу та інтенсивності.

Перспектива подальших досліджень – встановлення зв'язків виявлених антропометричних відмінностей із техніко-тактичною та біомеханічною результативністю упродовж річного макроциклу, а також визначення порогів найменшої корисної зміни для операційного моніторингу індивідуального прогресу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бокс. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. *Державна*. Київ 2004, 120 с.
2. Пономарьов В., Ананченко К. Порівняння психологічних тестів на життєстійкість та за методикою «САН» для визначення ступеню готовності єдиноборців до змагань. *Збірник статей XVII наукової конференції «Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та єдиноборств у закладах вищої освіти»*. Харків. : ХГАФК, 2021. С. 29–32.
3. Пономарьов В. О., Корчагин М. В., Ананченко К. В. Аналіз теоретико-методологічних засад сучасної системи підготовки спортсменів з рукопашного бою. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 15 Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. Вип. 4 (192), 2022. С. 86–92.
4. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю. Порівняльний аналіз показників загальної фізичної підготовленості кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Єдиноборства*. 4 (30) 2023 С. 79–88

5. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю. Порівняння серії бокових ударів руками (хук) у кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка*, №16, 2023, 138–144. <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.18>.
6. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю., Гребньова І. В. Порівняльний аналіз силових поодиноких ударів руками у кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 5 (164) 2023, 95–100.
7. Мулик В. В., Шестак Ю. С., Окунь Д. О. Використання спеціальних боксерських споряджень у загальній фізичній підготовці юних боксерів 15–16 років. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 11 (119) 2019, 184–189.
8. Півень О. Б., Джим В. Ю. «Дослідження рівня спеціальної підготовки юних важкоатлетів в підготовчому періоді загально-підготовчого етапі з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки», *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, № 9, 2015 С. 51–56
9. Приймак С. Г., Савчин М. П., Власенко С. О., Заворотинський А. В., Федорченко О. С., Федорченко Т. М., Мошко Л. В. Особливості нейродинаміки, психодинаміки та спеціальної фізичної працездатності боксерів і кікбоксерів. *Вісник Запорізького національного університету*, 2015. №2, 152–166.
10. Савчин М. П., Вачев С. М. Хронодинамометрія як метод наукових досліджень працездатності спортсменів в ударних одноборствах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 8, 2005. 148–149.
11. Фаворитов В. М., Дьомін О. М., Желєнков С. В., Сідоренко О. А. Експериментальне обґрунтування методики швидкісно-силової підготовки юних боксерів. *Вісник Запорізького національного університету*, 2, 2013, 135–140.
12. Шестак Ю., Мулик В., Окунь Д. Вплив використання спеціальних вправ на психофізіологічні показники юних боксерів, *Слобожанський науково-спортивний вісник*, №6 (80), 2020, 46–51. DOI:10.15391/sns.v.2020-6.007
13. Alcaraz P. E., Romero-Arenas S., Vila H., Ferragut C. Power-load curve in trained sprinters. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25, 3045–3050. 2011, DOI: 10.1519/JSC.0b013e318212e1fa An introduction to t-tests – [document on the Internet]. URL: <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/> (date of application: 20.09.2022).
14. Bartlett R. Introduction to sports biomechanics: analysing human movement patterns (4th Edition). UK: Routledge. Oxon. 2014
15. Bauer P., Uebellackera F., Mittera B., Aignera A. J., Hasenoehrlb T., Ristl R. et al.. Combining higher-load and lower-load resistance training exercises: A systematic review and meta-analysis of findings from complex training studies. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 2019, 838–851. DOI: 10.1016/j.jsams.2019.01.006.
16. Guidetti L., Musulin F., Baldari C. Physiological factors in middleweight boxing performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(3), 2002, 309–314.
17. Kamaev O., Mulyk V., Kotliar S., Mulyk K., Utkina O., Nesterenko A., Sidorova T., Toporkov A., Grynova T. Optimization of the functional and speed-strength training of qualified skiers-racers during the preparatory period. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (1), 17, 131–137. DOI:10.7752/jpes.2020.01017.
18. L'uboslav Š., Andrej H., Peter K., Jaroslav B. Development of specific training load in boxing. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (5), 352, 2580–2585. DOI:10.7752/jpes.2020.05352
19. Mathematical methods of data processing – [document on the Internet]. URL: <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>. (date of application: 20.09.2022).
20. Nykytenko A., Nikitenko S., Busol V., Nykytenko A., Velychkovych M., Martciv V. Intercommunications of indexes of speed and power qualities of sportsmen single combat on the stage of the specialized base preparation. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2013, 17(1), 49–5.
21. Smith M. S., Dyson R. J., Hale T., Janaway L. Development of a boxing dynamometer and its punch force discrimination efficacy. *Journal of Sports Sciences*, 18(6), 2000, 445–450. DOI: 10.1080/02640410050074377
22. Volodchenko O. A., Podrigalo L. V., Iermakov S. S., Zychowska M. T., Jagiello W. The Usefulness of Performing Biochemical Tests in the Saliva of Kickboxing Athletes in the Dynamic of Training. *BioMedResearch International*, 2019, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/2014347>

Дата надходження статті: 26.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 81'243:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.5>

Олексій ОСКИРКО

кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних та природничих дисциплін,
ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»,
pavlovich-@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8486-9173

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто теоретичні та методичні засади організації нестандартних уроків у сучасній школі в контексті реалізації компетентнісного підходу. Визначено сутність поняття «нестандартний урок», його роль у розвитку пізнавальної активності, комунікативних та творчих здібностей учнів. Детально проаналізовано різні підходи до класифікації та етапів проведення нестандартних уроків, зокрема узагальнено погляди П. Горохівського, І. Кучеренко, В. Шуляра, О. Пехоти та інших дослідників, які пропонують власні моделі організації навчальної діяльності. Наголошено, що нестандартні уроки є важливим засобом подолання стереотипності та рутинності традиційної класно-урочної системи, адже сприяють формуванню стійкої пізнавальної мотивації та внутрішньої потреби у навчанні. Доведено, що використання елементів інтерактивних технологій і творчих методів забезпечує розвиток критичного мислення, комунікативних умінь, навичок самостійної та групової роботи.

Особливу увагу приділено етапам проведення нестандартних уроків, серед яких виокремлюються мотиваційно-орієнтаційний, операційно-діяльнісний, контрольний та рефлексивний. Підкреслено, що чітке планування кожного етапу дозволяє вчителю досягти максимального залучення всіх учнів, урахувати їхні індивідуальні особливості та рівень підготовленості. Проаналізовано різноманітні види нестандартних уроків: інтегровані заняття, рольові та ділові ігри, театралізовані вистави, брейн-ринги, КВК, прес-конференції, дебати та дискусії. Показано, що вони не лише підвищують інтерес учнів до навчання, але й формують уміння працювати в команді, аргументувати власну позицію та здійснювати самооцінку результатів діяльності.

У статті також розкрито роль вчителя як організатора та фасилітатора освітнього процесу, здатного створити творчу атмосферу та умови для активної взаємодії учасників освітнього процесу. Наголошено на важливості інтерактивної взаємодії та партнерської співпраці між учителем і учнями. Автор підкреслює, що систематичне застосування нестандартних уроків сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, але й розвитку особистісних якостей школярів – впевненості, відповідальності, толерантності та комунікативної культури.

Ключові слова: нестандартний урок, інтерактивні технології, етапи уроку, компетентнісний підхід, пізнавальна активність, комунікативна компетентність, творча діяльність, мотивація навчання.

Oleksiy OSKYRKO. NON-STANDARD LESSONS AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY IN MODERN SCHOOL

The article examines the theoretical and methodological foundations of organizing non-traditional lessons in modern schools within the framework of the competence-based approach. The concept of a "non-traditional lesson" and its role in developing students' cognitive activity, communication skills, and creative abilities are thoroughly defined. The study analyzes various approaches to the classification and stages of conducting non-traditional lessons, particularly summarizing the views of P. Horokhivskiy, I. Kucherenko, V. Shuliar, O. Piekhota, and other researchers who propose their own models of organizing educational activities. It is emphasized that non-traditional lessons are an effective tool for overcoming the routine and stereotypical nature of the traditional class-lesson system, as they foster stable cognitive motivation and an intrinsic need for learning. The use of interactive technologies and creative teaching methods is proven to develop critical thinking, communication skills, and the ability to work independently and in groups.

Special attention is given to the stages of conducting non-traditional lessons, which include motivational-orientational, operational-activity, control, and reflexive stages. It is stressed that careful planning of each stage allows the teacher to ensure maximum student engagement, taking into account their individual characteristics and level of preparedness. Various types of non-traditional lessons are analyzed, such as integrated lessons, role-playing and business games, theatrical performances, brain rings, quizzes, press conferences, debates, and discussions. These types not only increase students' interest in learning but also help them acquire teamwork skills, justify their own opinions, and evaluate the results of their activities.

The article also highlights the role of the teacher as an organizer and facilitator of the educational process, capable of creating a creative atmosphere and conditions for active interaction among participants. The importance of interactive communication and partnership between teachers and students is emphasized. The author argues that systematic use of non-traditional lessons contributes not only to the acquisition of educational material but also to the development of students' personal qualities – confidence, responsibility, tolerance, and communication culture.

Key words: non-traditional lesson, interactive technologies, lesson stages, competence-based approach, cognitive activity, communicative competence, creative activity, learning motivation.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній освіті, де домінує класно-урочна система навчання, постає потреба у вдосконаленні методів організації освітнього

процесу. Традиційні уроки, спрямовані переважно на засвоєння знань, не завжди враховують індивідуальні особливості та пізнавальні інтереси учнів. Сучасна школа

має бути зорієнтована як на розвиток творчо обдарованих, так і на підтримку учнів, які мають труднощі в навчанні [5].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових форм організації уроків, що сприятимуть розвитку особистості, її комунікативних здібностей, критичного мислення та соціалізації. Нетрадиційні уроки розглядаються як один із важливих засобів формування в учнів пізнавального інтересу, вміння працювати в команді, формувати власну думку та відстоювати її. Умови реформування української школи вимагають від педагогів гнучкості, творчості та впровадження інтерактивних технологій навчання, що актуалізує дослідження даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми удосконалення уроку як основної форми організації навчання присвячені праці багатьох педагогів і методистів (І. Кучеренко, В. Шуляр, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін, П. Горохівський). П. Горохівський розглядає нестандартний урок як систему, орієнтовану на якість знань і створення умов для гармонійного розвитку особистості. У науково-методичній літературі наголошується, що застосування інтерактивних та ігрових технологій позитивно впливає на пізнавальну активність школярів (Л. Мацько, О. Пометун, Т. Бабенко). Водночас питання ефективної організації та класифікації нетрадиційних уроків потребує подальшого наукового осмислення. Дослідники наголошують, що саме різноманітність форм уроків робить навчання цікавим і мотивуючим для учнів, створюючи умови для самореалізації як учнів, так і вчителів.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічної цінності нестандартних уроків у сучасному освітньому процесі та визначення їхнього впливу на розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей і комунікативних умінь учнів. Дослідження спрямоване на вивчення ефективності застосування різних типів нестандартних уроків у класно-урочній системі та окреслення умов їх успішного впровадження в практику навчально-виховної роботи. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Проаналізувати науково-методичні джерела з проблеми організації та проведення нестандартних уроків у сучасній школі.

2. Визначити типи та класифікацію нестандартних уроків (інтерактивні, інтегровані, рольові, театралізовані тощо) та опи-

сати їхні основні особливості в контексті класно-урочної системи.

3. Окреслити педагогічні умови та методичні рекомендації щодо впровадження нестандартних форм уроків з метою активізації пізнавальної діяльності та розвитку творчого потенціалу учнів.

Виклад основного матеріалу. Нестандартний урок у сучасній українській школі розглядається як інноваційна форма організації навчальної діяльності, спрямована на активізацію пізнавальної активності, розвиток критичного мислення та формування комунікативних умінь учнів [5]. На відміну від традиційного уроку, головною метою якого є передавання та засвоєння знань, нестандартний урок орієнтується на створення умов для розвитку особистості, з урахуванням її вікових, інтелектуальних та психологічних особливостей.

Сучасний освітній процес вимагає від учителя гнучкого підходу до організації уроку. Учні прагнуть бути активними учасниками освітнього процесу, тому форми роботи, де вони виступають лише пасивними слухачами, уже не відповідають вимогам часу. Саме тому нестандартні уроки набувають особливого значення. Вони не лише сприяють засвоєнню навчального матеріалу, а й допомагають учням розвивати власні здібності, інтереси та вчитися працювати в команді.

У дослідженнях сучасних педагогів поняття нестандартного уроку трактується як форма організації освітнього процесу, яка ґрунтується на відході від шаблонних алгоритмів та акцентує увагу на активізації діяльності учнів, розвитку критичного мислення, комунікації, креативності [3, с. 117]. Такий урок не відкидає класичних дидактичних принципів, а переосмислює їх через призму компетентнісного підходу.

В. Шуляр вважає, що нетрадиційні уроки створюють умови для «вибуху мотивації» в учнів, якщо вони ґрунтуються на емоційно насиченому спілкуванні, елементах гри, рольових ситуаціях [7, с. 89]. Учений наголошує на тому, що зміст уроку має бути не лише пізнавальним, а й життєво значущим для дитини.

Окремі етапи нестандартного уроку подають по-різному. І. Кучеренко виділяє такі стадії: мотиваційно-орієнтаційний, операційно-діяльнісний, контрольний, рефлексивний [3, с. 203]. У свою чергу, В. Шуляр пропонує дещо модифіковану структуру: «входження у тему» → «емоційне налаштування» → «власне навчальна взаємо-

дія» → «рефлексія» → «підбиття підсумків» [8, с. 56].

О. Пехота у своїй методиці виокремлює такі етапи інтерактивного уроку: мотивація, постановка цілей, надання нової інформації, інтерактивна взаємодія, узагальнення та оцінювання [6, с. 67].

Нестандартний підхід, як свідчить аналіз праць сучасних педагогів, зокрема О. Савченко та В. Сластьоніна, передбачає формування внутрішньої мотивації школярів до навчання, розширення особистісного досвіду, залучення до процесу самопізнання й самовираження [4, с. 231].

Згідно з П. Горохівським, основна ціль нестандартного уроку полягає у взаємонавчанні: учитель навчається разом з учнями, а учні навчаються один в одного. Такий підхід змінює саму структуру освітнього процесу – з одностороннього передавання знань він трансформується у процес активної взаємодії всіх учасників навчання.

Важливо зазначити, що нестандартний урок не заперечує елементи традиційного: сприймання й осмислення нового матеріалу, його закріплення та узагальнення. Проте всі ці етапи реалізуються в незвичайних формах – ігрових, театралізованих, інтерактивних, що забезпечує емоційне залучення учнів у процес пізнання. Емоційна складова, за твердженням педагогів, підвищує рівень мотивації та сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Питання структурування нестандартного уроку розглядали в свої наукових розвідках багато українських науковців та методистів. Так, Ірина Кучеренко у своїх працях наголошує на необхідності поєднання чотирьох основних етапів проведення таких уроків:

1. Мотиваційно-цільовий етап, на якому вчитель створює позитивний емоційний настрій учнів, формує пізнавальну мотивацію та разом з класом визначає очікувані результати діяльності;

2. Пошуково-дослідницький етап, коли учні в процесі інтерактивної чи практичної діяльності самостійно здобувають нові знання та аналізують отриману інформацію;

3. Творчо-діяльнісний етап, який передбачає використання проектної роботи, рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій для закріплення матеріалу;

4. Рефлексивно-оцінювальний етап, під час якого здійснюється самооцінювання, взаємооцінювання та аналіз отриманих результатів [3].

Василь Шуляр пропонує п'ятиетапну модель проведення нестандартного уроку,

яка, на його думку, сприяє максимальній активізації учнів:

1. Підготовчо-організаційний етап – створення умов для активної участі всіх учнів, організація групової або парної роботи;

2. Смысловий етап – подача основної навчальної інформації в цікавій формі (інтегровані завдання, дискусії, дослідницькі вправи);

3. Етап взаємодії – активна співпраця учнів у групах або командах, обмін думками, створення колективного продукту (постеру, презентації тощо);

4. Контрольно-узагальнювальний етап – перевірка отриманих результатів через міні-тести, вікторини, взаємоконтроль;

5. Підсумково-рефлексивний етап – обговорення успіхів, труднощів, підведення підсумків уроку, формування висновків.

Крім того, науковці Олена Пехота та Валентин Сластьонін підкреслюють важливість введення ще одного етапу – етапу емоційної розрядки, який варто використовувати під час насичених інтерактивних або театралізованих форм роботи. На їхню думку, коротка пауза з елементами гри чи творчого завдання допомагає зняти напруження та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Ганна Беленька виділяє етап презентації результатів діяльності учнів як окремий компонент структури нестандартного уроку, оскільки саме публічний захист проектів або розв'язання проблемних завдань підвищує пізнавальну мотивацію та формує навички комунікативної взаємодії.

Петро Горохівський виокремлює п'ять етапів проведення такого уроку:

1. Орієнтація на майбутню тему – мотивація учнів, створення проблемної ситуації, яка викликає інтерес і потребу в пошуку відповіді.

2. Визначення мети уроку – обговорення очікуваних результатів разом з учнями, формулювання завдань, зрозумілих і доступних кожному.

3. Проектування – планування діяльності, розподіл обов'язків у групах або парах.

4. Організація виконання плану – практична діяльність, виконання інтерактивних вправ, експериментів, досліджень.

5. Контроль, корекція, оцінювання – рефлексія, підбиття підсумків та самооцінка учнями своєї роботи.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що, попри різні підходи до структурування нестандартного уроку, більшість учених наголошують на необхідності: мотивації навчальної діяльності; організації

активної взаємодії учнів; створення умов для творчої діяльності; рефлексії та оцінювання результатів.

Це підтверджує універсальний характер виділених етапів, які можуть бути адаптовані залежно від теми уроку, вікових особливостей учнів та освітньої мети.

Кожен із цих етапів є важливим для формування не лише предметних, а й ключових компетентностей учнів, передбачених Державним стандартом освіти.

Сучасна педагогіка пропонує різноманітні види таких уроків, зокрема:

- *інтегровані уроки*, що поєднують знання з кількох навчальних предметів;
- *дослідницькі уроки*, спрямовані на формування науково-дослідницьких умінь;
- *рольові ігри та театралізовані вистави*, що сприяють розвитку уяви та комунікативних навичок;
- *уроки-диспути та круглі столи*, що формують критичне мислення та навички аргументації;
- *ігрові форми* (КВК, «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», брейн-ринг, дебати тощо);
- *уроки-аукціони, фестивалі, прес-конференції, семінари та заліки тощо*, які поєднують елементи гри та наукового пошуку.

Різнороманітність видів нестандартних уроків забезпечує варіативність навчання, сприяє формуванню позитивної мотивації та створює умови для розкриття творчих здібностей як учнів, так і вчителів.

Інтерактивні уроки, на думку П. Горхівського, займають особливе місце серед нестандартних, оскільки створюють умови для вільного обміну думками та ідеями. Головною ознакою такого уроку є спільна мета, досягти якої можна лише колективними зусиллями.

Структура інтерактивного уроку передбачає такі елементи:

- мотивація,
- представлення теми та очікуваних результатів,
- надання необхідної інформації,
- інтерактивна вправа (групова або парна робота),
- підбиття підсумків і оцінювання результатів.

Учні мають можливість не лише висловлювати власну думку, а й оцінювати роботу однокласників, що формує навички самооцінки та взаємооцінювання. Саме в процесі інтерактивної взаємодії учні вчать слухати одне одного, аргументувати свою точку зору, співпрацювати для досягнення спільного результату.

Застосування нестандартних форм навчання має низку переваг:

1. Підвищення мотивації учнів до навчання завдяки цікавим формам роботи.

2. Формування комунікативних навичок через групову та парну роботу.

3. Розвиток творчого мислення, уяви та ініціативності.

4. Покращення дисципліни в класі за рахунок активного залучення всіх учнів у навчальний процес.

5. Індивідуалізація навчання, оскільки кожен учень має можливість проявити свої сильні сторони.

6. Збагачення емоційного досвіду учнів, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

7. Формування ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми стандартами.

Успіх нестандартного уроку значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя. Педагог має вміти обирати методи й прийоми, які відповідають інтересам учнів і водночас сприяють досягненню навчальної мети. Нестандартний урок вимагає від учителя творчого підходу, гнучкості у використанні дидактичних матеріалів та готовності до імпровізації.

Учитель виступає не стільки джерелом знань, скільки організатором освітньої взаємодії, фасилітатором, що створює сприятливі умови для спільного пошуку рішень. Важливим є також вміння вчителя аналізувати результати діяльності учнів і здійснювати своєчасну корекцію навчального процесу.

Практичні спостереження педагогів свідчать, що учні, які регулярно беруть участь у нестандартних уроках, демонструють вищий рівень зацікавленості навчальним предметом і краще засвоюють навчальний матеріал. Крім того, такі уроки допомагають виявляти та розвивати обдарованих учнів, формують відповідальність за спільний результат, розвивають лідерські якості.

Висновки. Отже, нестандартні уроки є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів. Їх застосування сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і творчих здібностей школярів. Основними принципами проведення нестандартних уроків є індивідуалізація, особистісна орієнтація та інтерактивність. Важливою умовою є професійна підготовка вчителя та його здатність організувати взаємонавчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні методичних рекомендацій щодо використання різних видів нестандартних уроків у контексті Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bakhov I. Dialogue of Cultures in Multicultural Education. World Applied Sciences. Jornal 29 (1), 2014.
2. Горохівський П. І. Методика викладання історії: *Курс лекцій для студентів денної та заочної форм навчання*. Умань : ПП Жовтий О.О, 2013. – 294 с.
3. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук:13.00.02. Херсон, 2015. 560 с.
4. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. *Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація*. Навч. посібник. К., 1997
5. Осирко О. П. Нестандартні уроки української мови: інноваційний підхід до навчання в сучасній українській школі. *Інноваційна педагогіка*. Одеса. Вип.80. Т.2. 2025. С. 17–20.
6. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. *Освітні технології : навчально-методичний посібник*. К. : А.С.К., 2004. 256 с.
7. Шуляр В. І. Інтерактивні технології навчання у школі : навчально-методичний посібник. Миколаїв : МОППО, 2011. 220 с.
8. Шуляр В. І. Методика проведення нестандартних уроків у загальноосвітній школі. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 21. С. 54–59.

Дата надходження статті: 01.10.2025

Дата прийняття статті: 14.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 378.014.6:004:37.091.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.6>

Тарас ПАСКА

доктор філософії у галузі знань Освіта/Педагогіка,
асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
taras.paska@cnu.edu.ua
ORCID: 0000-0002-4579-388X

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ ІНСТРУМЕНТИ ПІДТРИМКИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено роль цифрових освітніх інструментів у підтримці академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти. Мета роботи – дослідження ролі та можливостей цифрових освітніх інструментів у підтримці академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти, аналіз їхнього впливу на формування нової моделі освітньої взаємодії в умовах цифрової трансформації. Підкреслено актуальність проблеми в контексті глобалізаційних процесів, воєнного стану та євроінтеграційних тенденцій.

Методологічну основу становлять аналіз, синтез, узагальнення й порівняння сучасних наукових підходів до понять «цифрові освітні технології», «цифрові освітні інструменти» та «академічна мобільність». Систематизовано цифрові освітні інструменти, що забезпечують різні аспекти мобільності: управління програмами обмінів (Erasmus Dashboard, Mobility Tool+, MoveON), організацію навчання (Moodle, Microsoft Teams, Zoom), командну взаємодію (Padlet, Miro) та цифрову сертифікацію результатів (Open Badges, Europass, Credly).

Наукова новизна полягає у визначенні цифрових освітніх інструментів як стратегічного ресурсу розвитку академічної мобільності та інтернаціоналізації освіти. Доведено, що ефективна інтеграція цих інструментів сприяє формуванню нової культури академічної мобільності, розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу, посиленню академічного партнерства й підвищенню конкурентоспроможності університетів на міжнародному рівні.

Окреслено досвід Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, який упроваджує цифрові рішення у програмі міжнародної академічної мобільності, зокрема в межах проєкту «StuttWay4Ukraine» у співпраці з Університетом Штутгарта (Німеччина). Це підтверджує практичний потенціал цифрових освітніх інструментів у забезпеченні безперервності освітнього процесу та розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу.

У висновках зазначено, що цифрові освітні інструменти оптимізують управління академічною мобільністю, забезпечують відкритість, інклюзивність і персоналізацію навчання. Вони стають ключовим чинником модернізації вищої освіти України та формують фахівця нового покоління — мобільного, компетентного й готового діяти в умовах цифрової економіки.

Ключові слова: цифрові освітні інструменти, академічна мобільність, вища освіта, цифрові технології, інтернаціоналізація освіти, цифрова компетентність, освітній процес.

Taras PASKA. DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS TO SUPPORT ACADEMIC MOBILITY IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the role of digital educational tools in supporting academic mobility in modern higher education institutions. The aim of the study is to examine the role and potential of digital educational tools in supporting academic mobility in modern higher education institutions and to analyze their impact on the formation of a new model of educational interaction in the context of digital transformation. The relevance of the problem in the context of globalization processes, martial law, and European integration trends is emphasized.

The methodological basis consists of analysis, synthesis, generalization, and comparison of contemporary scientific approaches to the concepts of “digital educational technologies”, “digital educational tools”, and “academic mobility”. Digital educational tools that support various aspects of mobility have been systematized: exchange program management (Erasmus Dashboard, Mobility Tool+, MoveON), learning organization (Moodle, Microsoft Teams, Zoom), team collaboration (Padlet, Miro), and digital certification of results (Open Badges, Europass, Credly).

The scientific novelty lies in defining digital educational tools as a strategic resource for the development of academic mobility and the internationalization of education. It has been proven that the effective integration of these tools contributes to the formation of a new culture of academic mobility, the development of digital competence among participants in the educational process, the strengthening of academic partnerships, and the enhancement of the competitiveness of universities at the international level.

The experience of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, which implements digital solutions in international academic mobility programs, in particular within the StuttWay4Ukraine project in cooperation with the University of Stuttgart (Germany), is outlined. This confirms the practical potential of digital educational tools in ensuring the continuity of the educational process and the development of digital competence among participants in the educational process.

The conclusions state that digital educational tools optimize academic mobility management and ensure openness, inclusiveness, and personalization of learning. They are becoming a key factor in the modernization of higher education in Ukraine and are shaping a new generation of specialists – mobile, competent, and ready to operate in the digital economy.

Key words: digital educational tools, academic mobility, higher education, digital technologies, internationalization of education, digital competence, educational process.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується активним упровадженням цифрових технологій у всі аспекти освітньої діяльності, що зумовлено не лише глобальними тенденціями цифровізації, а й внутрішніми викликами, пов'язаними з воєнним станом, пандемією COVID-19 та необхідністю інтеграції у європейський освітній простір. В умовах, коли фізична мобільність здобувачів освіти значною мірою ускладнена, саме цифрові освітні інструменти стають ключовим засобом підтримки академічної мобільності, забезпечуючи можливість реалізовувати принципи інтернаціоналізації, співпраці, обміну досвідом та відкритості освітнього процесу. Це зумовлює потребу не лише в технічному забезпеченні цифрової інфраструктури університетів, а й у формуванні нової культури академічної мобільності – гнучкої, віртуальної, інклюзивної та доступної для всіх учасників освітнього процесу.

Використання цифрових інструментів у процесі академічної мобільності набуває особливої актуальності у контексті переходу українських закладів вищої освіти до європейських стандартів якості. Платформи управління академічними обмінами, системи електронного документообігу, цифрові середовища дистанційного навчання та інструменти віртуальної комунікації створюють нові можливості для реалізації навчальних програм, спільних курсів, подвійних дипломів, короткострокових онлайн-обмінів. Водночас їх ефективне використання потребує глибокого розуміння педагогічних, організаційних і технологічних аспектів, а також готовності учасників освітнього процесу до роботи в цифровому середовищі. Саме тому питання забезпечення академічної мобільності за допомогою цифрових освітніх інструментів виходить на передній план у науково-педагогічному дискурсі.

Академічна мобільність у цифровому вимірі є не лише формою академічної співпраці, а й стратегічним чинником підвищення конкурентоспроможності університетів, розвитку їх міжнародної репутації та підготовки фахівців нового покоління – відкритих до інновацій, міжкультурного діалогу, самоосвіти й цифрової грамотності. В умовах глобалізації освітнього простору віртуальна та змішана мобільність поступово стають рівноцінними альтернативами традиційній фізичній участі у міжнародних програмах. Однак процес їхнього впровадження вимагає наукового осмислення, розроблення ефективних моделей цифрової підтримки,

оцінювання якості й розроблення рекомендацій щодо вдосконалення цифрової екосистеми академічної мобільності у сучасному закладі вищої освіти. Саме це визначає актуальність і наукову значущість дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрової трансформації освіти, використання цифрових освітніх інструментів і формування цифрової компетентності здобувачів освіти привертає увагу багатьох сучасних науковців. У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі окреслено широкий спектр підходів до визначення сутності, структури та педагогічних можливостей цифрових освітніх технологій. Теоретичні та методологічні аспекти цього феномена висвітлено у працях І. Бабійчук, Т. Близнюк, О. Будник, О. Буйницької, Р. Гуревича, А. Гуржія, І. Гончарової, М. Жалдака, Г. Захарової, Н. Жука, М. Кадемії, Т. Койчевої, О. Косовець, М. Лещенка, С. Литвинової, Л. Ліщинської, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Пискун, О. Сої, О. Соколюк, О. Спіріна, О. Стойки, Т. Цегельник, М. Шишкіної, Д. Матеїчук, А. Черненко та ін. У працях цих авторів наголошено, що цифрові інструменти є не лише технічними засобами модернізації освітнього процесу, а й потужним чинником формування нової культури навчання, орієнтованої на відкритість, мобільність і співпрацю.

Вагомий внесок у дослідження понятійно-категоріального апарату, структурно-функціональних характеристик академічної мобільності, механізмів її реалізації здійснили такі науковці, як В. Антонюк, О. Василенко, С. Глібко, А. Губіна, А. Загородня, Ю. Заячук, А. Зленко, Д. Дерев'янка, С. Довбня, О. Ісайкіна, О. Канюк, С. Колесник, С. Лехніцька, А. Мартинюк, І. Подрес-Ряполова, О. Розгон, І. Саханда, Л. Швидун, С. Хоминець, Г. Черушева та ін. Зокрема, С. Хоминець і О. Канюк окреслили організаційно-змістові аспекти реалізації академічної мобільності у закладах вищої освіти; Д. Дерев'янка проаналізував моделі державного регулювання мобільності в Україні та за кордоном; А. Загородня й Ю. Заячук акцентували увагу на відмінностях між інституційним, національним та міжнародним рівнями мобільності. У працях С. Лехніцької, І. Саханди, О. Василенка, А. Мартинюк і А. Губіної розглянуто академічну мобільність як важливий чинник інтернаціоналізації освіти, формування міжкультурного діалогу та розвитку глобальної компетентності студентів. Незважаючи на значну кількість

досліджень, недостатньо опрацьованими залишаються питання поєднання цифрових технологій з традиційними моделями мобільності, розроблення механізмів моніторингу її ефективності та педагогічних стратегій формування цифрової компетентності учасників академічної мобільності.

Метою статті є дослідження ролі та можливостей цифрових освітніх інструментів у підтримці академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти, аналіз їхнього впливу на формування нової моделі освітньої взаємодії в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освітньої системи України є одним із ключових чинників модернізації вищої освіти та інтеграції у європейський освітній простір. Її основною метою є підвищення якості освіти, створення умов для розвитку цифрової компетентності здобувачів і забезпечення рівного доступу до освітніх ресурсів незалежно від місця проживання чи соціального статусу. Цей процес не лише сприяє формуванню нової культури навчання, але й забезпечує реалізацію академічної мобільності в умовах цифрового суспільства. Як зазначається у наукових джерелах, цифровізація освіти сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам сучасного цифрового середовища [10].

Дослідники О. Стойка та Д. Матейчук слушно зауважують, що «цифровізація робить освітній процес більш мобільним, гнучким, персоналізованим та диференційованим, а також має значний вплив на спосіб організації навчання, на зміст викладання, методи навчання, освітні засоби та технології, управління навчально-пізнавальною діяльністю, а також на усіх учасників освітнього процесу» [11, с. 300]. Це твердження відображає сутність сучасної освітньої парадигми, в якій цифрові технології виступають не просто допоміжним засобом, а структурним елементом, що визначає характер взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. Завдяки використанню цифрових інструментів навчання стає більш відкритим, доступним і орієнтованим на реальні потреби учасників освітнього процесу, що особливо актуально для розвитку академічної мобільності.

У контексті дослідження важливо проаналізувати сутність поняття «цифрові технології». У науковому словнику «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (2019), виданому Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України зазначено, що

цифрові технології – це «будь-який продукт, за допомогою якого можна створювати, переглядати, розповсюджувати, змінювати, зберігати, вибирати, передавати і отримувати інформацію електронними засобами у цифровій формі» [4, с. 110]. Таким чином, цифрові технології охоплюють широкий спектр інструментів, що забезпечують обмін інформацією у навчальному середовищі, створюють умови для інтерактивності, персоналізації навчання та зростання академічної мобільності.

Науковці І. Бабійчук, О. Косовець, О. Соя уточнюють поняття «цифрові освітні технології», визначаючи їх як «сучасні інформаційно-комунікаційні технології, хмарні сервіси та технічні засоби організації цифрового опрацювання навчальних матеріалів суб'єктами освітнього процесу» [1, с. 14]. Вони підкреслюють, що «активне використання сучасних цифрових технологій в умовах дистанційного навчання сприяє формуванню нового інформаційного освітнього середовища учасників освітнього процесу» [1, с. 15]. Це твердження є надзвичайно актуальним у контексті розвитку академічної мобільності, оскільки цифрові освітні технології створюють простір для ефективного навчання, спільної діяльності, обміну досвідом між університетами різних країн.

Науковиця О. Пискун розглядає цифрові освітні інструменти як потужний засіб оновлення педагогічної діяльності, зазначаючи, що вони «збагачують традиційні методи інноваційними способами, формами і прийомами викладання, створюють позитивний емоційний фон освітнього процесу і залучають здобувачів до активної взаємодії з інформацією, вони ще й здатні забезпечувати інтерактивну комунікацію всіх учасників освітнього процесу, створювати умови для творчої співпраці і командної роботи» [7, с. 67]. Отже, цифрові освітні інструменти є не лише технічними засобами, а й важливим педагогічним ресурсом для підвищення ефективності академічної взаємодії.

Цифрові освітні інструменти розуміємо як комплекс апаратних, програмних та комунікаційних засобів, що забезпечують підтримку, організацію та моніторинг освітнього процесу, зокрема в умовах академічної мобільності. Вони виступають не лише як технологічне підґрунтя для здійснення дистанційного або змішаного навчання, а й як інструменти формування цифрової культури учасників освітнього процесу, розвитку ком-

петентностей у сфері співпраці, комунікації, міжкультурної взаємодії.

У контексті дослідження цифрових освітніх інструментів важливо розкрити сутність поняття «академічна мобільність». Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), академічна мобільність визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [8]. Ця дефініція підкреслює інтеграційний характер академічної мобільності, спрямований на розвиток міжнародної співпраці, обмін науковими ідеями та формування спільного освітнього простору.

Подібну позицію поділяють дослідники С. Хоминець та О. Канюк, розглядаючи академічну мобільність як «форму організації освітнього процесу, що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності» [12, с. 228]. Таким чином, академічна мобільність виступає не лише інструментом інтернаціоналізації освіти, а й засобом особистісного та професійного зростання здобувачів освіти, що формує їх здатність до адаптації, міжкультурної взаємодії та творчого мислення.

Сучасна академічна мобільність дедалі більше спирається на цифрові інструменти, які забезпечують ефективну комунікацію, обмін контентом, оцінювання результатів і взаємне визнання здобутків. В. Вощевська, Т. Тронь, С. Книш, Л. Кібенко наголошують, що використання цифрових інструментів робить освітній процес більш гнучким, адаптивним і доступним. Вони сприяють створенню інноваційного цифрового середовища, збагачують традиційні методики сучасними формами представлення інформації, забезпечують інтерактивну та симулятивну взаємодію між усіма учасниками [3]. Це безпосередньо впливає на ефективність реалізації програм академічної мобільності, особливо у віртуальному форматі.

У контексті впровадження цифрових освітніх інструментів для підтримки академічної мобільності важливо підкреслити, що їх ефективне використання безпосередньо пов'язане з компетентнісним підходом у підготовці майбутніх педагогів. Адже цифрова мобільність вимагає не лише технічної обізнаності, а й здатності креативно інтегру-

вати цифрові ресурси у власну професійну діяльність, у процес комунікації та співпраці з колегами з інших освітніх систем. Як зазначено у сучасних дослідженнях, компетентнісний підхід передбачає «формування здатності майбутніх педагогів творчо застосовувати набутий досвід і знання та інноваційно діяти в практичній діяльності» [13]. Саме тому цифрові освітні інструменти академічної мобільності слугують не лише технічним засобом обміну інформацією, а й дієвим механізмом формування інноваційного мислення, критичної рефлексії та готовності діяти в умовах глобалізованого освітнього простору.

Дослідниця А. Волянчук також підкреслює, що цифрові освітні інструменти створюють нові можливості для викладачів і студентів, сприяючи їхньому залученню в освітній процес. Вони підвищують ефективність наукової співпраці, зокрема через платформи для обміну даними, що особливо важливо в умовах реалізації програм академічної мобільності [2]. Це відкриває нові шляхи для реалізації спільних академічних ініціатив і підсилює інтеграцію українських закладів вищої освіти у глобальний освітній простір.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити декілька типів академічної мобільності, які мають різні форми реалізації у сучасному освітньому середовищі: внутрішня та міжнародна, фізична, віртуальна і змішана. Внутрішня мобільність забезпечує обмін студентами та викладачами між університетами України, що сприяє розвитку національного академічного простору. Міжнародна мобільність, своєю чергою, спрямована на інтеграцію української освіти у глобальний контекст і забезпечення академічного діалогу між науковими школами різних країн. Віртуальна та змішана мобільність є новими феноменами, що виникли завдяки цифровим технологіям, і відкривають безпрецедентні можливості для здобувачів освіти, які не мають змоги виїжджати за кордон.

Особливої уваги заслуговує поняття «віртуальна академічна мобільність». Дослідниця К. Сімак визначає її як форму академічної мобільності, що «дає можливість студентам віртуально переміщуватися в межах віртуального навчального середовища з метою отримання, передачі та обміну знаннями за допомогою Інтернет-технологій та без потреби подорожувати» [9, с. 36]. Такий підхід сприяє підвищенню доступності освітніх можливостей, особливо для студентів із регіонів, віддалених від провід-

них академічних центрів. Крім того, віртуальна мобільність забезпечує безперервність освітнього процесу у кризових ситуаціях, зокрема під час пандемій або воєнних дій.

Значущим у розумінні цього феномена є те, що К. Сімак виділяє суб'єктів віртуальної академічної мобільності: «віртуальний студент» – здобувач, який бере участь у програмі віртуальної мобільності; «віртуальний викладач» – педагог, що забезпечує онлайн-курс; «віртуальний університет» – заклад освіти, який пропонує освітні курси у цифровій формі; та «віртуальний кампус» – навчальне середовище, що реалізується на основі інтернет-технологій [9]. Такий підхід дозволяє розглядати віртуальну академічну мобільність як складну освітньо-комунікаційну систему, у якій цифрові інструменти виступають не допоміжним, а ключовим елементом організації освітнього процесу.

Використання цифрових освітніх інструментів у межах академічної мобільності можна розглядати як системний процес, що охоплює управління, навчальну взаємодію, комунікацію, оцінювання та визнання результатів навчання. Підтримка мобільності потребує наявності цифрових платформ, які дозволяють здійснювати адміністрування освітніх програм, обмін документами, реєстрацію учасників, а також створюють умови для прозорої ідентифікації та захисту персональних даних. Саме тому дедалі більшого значення набувають цифрові платформи управління академічною мобільністю, такі як Erasmus Dashboard, EWP (Erasmus Without Paper), Mobility Tool+, MoveON, SoleMove, DreamApply, UniBuddy, MyAcademicID.

Зазначені цифрові платформи виконують функцію інтегрованих систем управління мобільністю, що спрощують комунікацію між закладами освіти, підвищують якість документообігу та забезпечують прозорість процедур визнання результатів навчання. Наприклад, Erasmus Dashboard дозволяє університетам адмініструвати онлайн-угоди про навчання (Learning Agreements), а система MyAcademicID забезпечує цифрову ідентифікацію студентів у межах Європейського простору вищої освіти. Завдяки таким інструментам відбувається гармонізація академічних процедур між університетами різних країн, що є важливою умовою розвитку міжнародної співпраці.

Підтримка академічної мобільності неможлива без ефективного функціонування освітніх платформ, які забезпечують комунікацію викладачів і студентів під час навчання. До таких платформ належать

Moodle, Canvas, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Edmodo. Вони виступають не лише як засоби організації дистанційного навчання, а й як інструменти реалізації віртуальної академічної мобільності. Використання цих середовищ дозволяє здійснювати синхронну та асинхронну взаємодію, забезпечує зберігання навчальних матеріалів, підтримку форумів, відеоконференцій і спільних проєктів, що особливо важливо для студентів, які навчаються в різних країнах.

Сучасна освітня мобільність передбачає не лише передачу знань, а й розвиток комунікативних і міжкультурних компетентностей. Тому у процесі організації навчання дедалі більшого значення набувають інструменти командної співпраці – Slack, Trello, Notion, Padlet, Miro. Вони сприяють організації групових проєктів, плануванню спільних завдань, візуалізації ідей і координації між учасниками академічних програм. Використання таких інструментів формує у студентів навички командної взаємодії, відповідальності, креативного мислення, що є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу.

Однією з важливих складових цифрової підтримки академічної мобільності є інструменти оцінювання та сертифікації результатів навчання. До них належать Open Badges, Europass, Credly, Coursera Certificates. Вони дозволяють фіксувати досягнення здобувачів освіти у цифровій формі, формувати персональне цифрове портфоліо, визнавати неформальні та інформальні результати навчання. Цифрова сертифікація підвищує прозорість освітніх результатів, полегшує академічне та професійне визнання кваліфікацій на міжнародному рівні.

Розвиток цифрових інструментів підтримки академічної мобільності має не лише технічний, але й педагогічний вимір. Вони змінюють роль викладача, який із джерела знань перетворюється на фасилітатора та модератора освітнього процесу. Завдяки цифровим платформам викладач отримує змогу проєктувати індивідуальні траєкторії навчання, створювати змішані курси, проводити онлайн-оцінювання та підтримувати студентів у процесі самостійного навчання. Це сприяє реалізації принципів академічної автономії, відкритості та інтерактивності.

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (КНУВС) має тривалу та плідну історію розвитку академічної мобільності, що органічно поєднує міжнародну співпрацю, цифровізацію освітнього процесу та інноваційні підходи до форму-

вання глобальної компетентності здобувачів освіти. Університет активно співпрацює з провідними європейськими програмами мобільності, серед яких особливе місце займає програма Erasmus+, що стала платформою для багатьох академічних і наукових ініціатив. Завдяки цифровим освітнім інструментам і сучасним формам дистанційної взаємодії, мобільність студентів і викладачів університету не обмежується фізичними поїздками – вона набуває віртуального, змішаного та мережевого форматів, що відповідає викликам і можливостям доби цифровізації освіти.

Яскравим прикладом сучасного підходу до реалізації академічної мобільності є новий етап партнерства КНУВС з Університетом Штутгарта (Федеративна Республіка Німеччина). У липні 2025 року між двома закладами було підписано Меморандум про співпрацю, який відкриває перспективи реалізації спільного чотирирічного проєкту «StuttWay4Ukraine» (Deutsch-Ukrainisches Hochschulnetzwerk) – «Штутгарт на шляху для України». Ініціатива спрямована на створення німецько-української мережі закладів вищої освіти та інтеграцію цифрових рішень у процес навчання й наукової взаємодії. Участь у проєкті бере кафедра німецької філології КНУВС та Інститут лінгвістики/германістики Університету Штутгарта [6].

Особливу увагу в межах проєкту приділено використанню цифрових освітніх інструментів, що забезпечують як асинхронні, так і синхронні формати академічної взаємодії. Викладачі та студенти мають змогу використовувати цифрові платформи для організації навчання, створення спільних курсів, проведення онлайн-занять і реалізації проєктів. У рамках співпраці заплановано створення спільних курсів, асистентських практик і двостороннього обміну професорами, дослідниками та студентами, що реалізуються за допомогою гібридних і віртуальних форматів. Такий підхід сприяє формуванню стійкої цифрової екосистеми академічної мобільності, яка об'єднує освітні середовища двох університетів.

Важливим аспектом цього партнерства є інтеграція цифрових інструментів не лише для навчальної діяльності, а й для спільної наукової роботи, комунікації та створення контенту. Спільна розробка навчальних матеріалів і публікацій, участь у міжнародних наукових заходах, обмін досвідом у використанні цифрових технологій у викладанні – усе це формує якісно новий рівень академічної співпраці. Проєкт «StuttWay4Ukraine»

розглядається як важливий крок до глибшої інтеграції українських університетів у європейський освітній простір, адже він не лише розширює можливості академічної мобільності, а й сприяє розвитку цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу.

Не менш показовим прикладом практичного втілення цифрової академічної мобільності є участь студентів університету у міжнародних молодіжних проєктах Erasmus+. Зокрема, студенти кафедри біохімії та біотехнології КНУВС у червні 2025 року брали участь у проєкті «Modern technology = a better life», що реалізовувався в Польщі за підтримки Європейського Союзу. Програма об'єднала молодь із України, Польщі та Румунії навколо теми розвитку цифрових навичок і впливу сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, на освіту та ринок праці [5].

Під час участі у проєкті студенти працювали з інноваційними AI-інструментами – ChatGPT, Leonardo AI, RunwayML, створювали цифрові продукти (відео, музику, візуальний контент), проводили міжкультурні воркшопи та публічні презентації. Така форма діяльності не лише розвиває цифрову грамотність, а й формує практичні компетентності використання технологій у навчанні та науковій комунікації. Досвід подібних проєктів є цінним прикладом реалізації принципів віртуальної академічної мобільності, коли цифрові інструменти виступають головним засобом міжнародної взаємодії, міжкультурного діалогу та розвитку професійної гнучкості.

Таким чином, діяльність КНУВС демонструє ефективну інтеграцію цифрових освітніх інструментів у процес академічної мобільності. Університет створює умови для реалізації міжнародних освітніх ініціатив, у яких цифрові платформи стають засобом не лише навчання, а й міжкультурного діалогу, розвитку цифрової грамотності та професійної мобільності студентів. Цей досвід засвідчує, що поєднання академічної мобільності з цифровими технологіями сприяє підвищенню якості освіти, формуванню компетентностей майбутнього й зміцненню позицій українських університетів у європейському освітньому просторі.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що цифрові освітні інструменти є ключовим чинником розвитку академічної мобільності в сучасному закладі вищої освіти. Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу уточнити зміст понять

«цифрові технології», «цифрові освітні інструменти» та «академічна мобільність», визначити їх взаємозв'язок у контексті цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано, що цифровізація не лише модернізує освітнє середовище, а й змінює саму парадигму академічної взаємодії, роблячи навчальний процес більш гнучким, відкритим, персоналізованим і доступним. Віртуальна та змішана академічна мобільність постають як інноваційні форми інтеграції українських університетів у глобальний освітній простір, що забезпечують рівні можливості для здобувачів незалежно від географічних чи соціально-економічних обмежень. Цифрові інструменти навчання, управління та комунікації – від Moodle і Teams до Erasmus Dashboard та MyAcademicID – формують нову якість академічної взаємодії, у якій технологічні рішення стають органічною частиною педагогічного процесу.

Практичні результати, отримані на основі аналізу діяльності Карпатського національного університету імені Василя Стефана-

ника, засвідчують ефективність поєднання цифрових технологій із програмами академічної мобільності, зокрема через реалізацію міжнародних проєктів, таких як «StuttWay4Ukraine» та Erasmus+. Ці ініціативи створюють передумови для формування стійкої цифрової екосистеми університетської співпраці, розвитку цифрових і міжкультурних компетентностей здобувачів освіти, удосконалення педагогічних практик викладачів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей цифрової екосистеми академічної мобільності, оцінюванні її впливу на якість освітнього процесу, формування цифрової компетентності та професійної готовності здобувачів освіти до глобального ринку праці. Важливим напрямом подальших наукових розвідок є також вивчення педагогічних аспектів використання штучного інтелекту у підтримці мобільності та розроблення механізмів цифрового забезпечення академічної доброчесності в умовах віртуальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабійчук І., Косовець О., Соя О. Огляд дефініцій понять «цифрові технології» та «інформаційне освітнє середовище». *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2022. Вип. 1 (132). С. 13–18.
2. Волянчук А. Сучасні цифрові інструменти як засіб мотивації майбутніх педагогів до наукових досліджень. *Open educational e-environment of modern University*. 2025. № 18. С. 27–39.
3. Вощевська О., Тронь Т., Книш С., Кібенко Л. Використання сучасних технологій та цифрових інструментів у контексті дистанційного та змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. Том 2. С. 177–181.
4. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ: ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
5. Наша студентка взяла участь у міжнародному молодіжному проєкті Erasmus+ у Польщі. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/06/22/70818/> (дата звернення: 25.10.2025).
6. Новий етап співпраці з Університетом Штутгарта. URL: <https://cnu.edu.ua/blog/2025/07/02/71022/> (дата звернення: 25.10.2025).
7. Пискун О. Підготовка майбутніх педагогів до застосування цифрових засобів для організації інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 26 (182). С. 64–68.
8. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 25.10.2025).
9. Сімак К. Віртуальна академічна мобільність студентів: досвід Канади. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 35–40.
10. Скрипник Н., Когутюк О., Волкотруб А. Сучасні освітні інструменти як ефективний засіб підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителя-словесника. *Молодий вчений*. 2023. № 1. С. 75–81.
11. Стойка О., Матейчук Д. Сучасні підходи до впровадження цифрових технологій в освітній процес ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 62. Том 2. С. 297–301.
12. Хоминець С., Канюк О. Організаційно-змістові аспекти академічної мобільності студентів у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2(49). С. 228–231.
13. Tovkanets O., Popova L., Ivanytska N., Kmit O. & Paska T. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *Revista Eduweb*. 2024. No. 18(4). P. 49–67.

Дата надходження статті: 25.10.2025

Дата прийняття статті: 20.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 796.325.2.015

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.7>

Кирило ПОНОМАРЕНКО

здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти,
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
ponomarenko.bdpu@gmail.com
ORCID: 0009-0000-4305-1391

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОГРАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ

У статті автором висвітлено питання удосконалення програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів із урахуванням амплуа спортсменів та сучасних засобів тренування. Актуальність роботи зумовлена необхідністю підвищення індивідуальної ефективності гравців у змагальному періоді, що потребує цілеспрямованого розвитку провідних фізичних якостей волейболістів відповідно до специфіки їх ігрового амплуа.

Необхідність дослідження полягає в тому, що традиційні тренувальні програми не завжди забезпечують належний рівень фізичної адаптації спортсменів, що особливо важливо в умовах висококонкурентного ігрового процесу. У роботі сфокусовано увагу на доцільності вважати запропоновану експериментальну програму ефективним інструментом для розвитку стрибкової витривалості, вибухової сили, координації, швидкості та інших якостей волейболістів, які мають провідне значення для кожної ігрової позиції.

У межах дослідження був проведений педагогічний експеримент із залученням 15 спортсменів-волейболістів. Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку більшості показників: збільшення висоти атакуючого стрибка, кількості підтягувань, кількості повторень у стрибках за 30 с, а також зменшення часу бігу з прискоренням та зміною напрямку. Найбільший приріст спостерігався у ліберо та центральних блокуючих. Експериментальна програма базувалася на оптимальному поєднанні специфічних і неспецифічних засобів тренування, включаючи пліометрію, інтервальні навантаження, сенсорні вправи та тренування з нестійкою опорою.

Таким чином, розроблена та апробована експериментальна програма довела ефективність індивідуалізованого підходу до розвитку фізичних якостей волейболістів, сприяла зниженню ризику виснаження та травмування, підвищила рівень змагальної готовності спортсменів.

Ключові слова: волейбол, спеціальна фізична підготовка, амплуа, тренувальний процес, індивідуалізація.

Kyrylo PONOMARENKO. IMPROVEMENT OF THE SPECIAL PHYSICAL TRAINING PROGRAMME FOR QUALIFIED VOLLEYBALL PLAYERS

In this article, the author highlights the issue of improving the special physical training programme for qualified volleyball players, taking into account the athletes' positions and modern training methods. The relevance of the work is determined by the need to increase the individual effectiveness of players during the competitive period, which requires the targeted development of the leading physical qualities of volleyball players in accordance with the specifics of their playing positions.

The need for research lies in the fact that traditional training programmes do not always provide the proper level of physical adaptation for athletes, which is especially important in the context of highly competitive gameplay. The work focuses on the advisability of considering the proposed experimental programme an effective tool for developing jumping endurance, explosive strength, coordination, speed and other qualities of volleyball players that are of paramount importance for each playing position.

As part of the study, a pedagogical experiment was conducted involving 15 volleyball players. The results of the pedagogical experiment showed positive dynamics in most indicators: an increase in the height of the attacking jump, the number of pull-ups, the number of repetitions in jumps in 30 seconds, as well as a decrease in the time of running with acceleration and change of direction. The greatest increase was observed in liberos and middle blockers.

The experimental programme was based on an optimal combination of specific and non-specific training methods, including plyometrics, interval training, sensory exercises and training with unstable support.

Thus, the developed and tested experimental programme proved the effectiveness of an individualised approach to the development of physical qualities in volleyball players, contributed to reducing the risk of exhaustion and injury, and increased the level of competitive readiness of athletes.

Key words: volleyball, special physical training, role, training process, individualisation.

Вступ. В сучасних умовах розвитку спорту, успішність змагальної діяльності волейболістів значною мірою залежить від рівня їхньої спеціальної фізичної підготовки. Вибухова сила, швидкісно-силові здібності, витривалість та координація безпосередньо корелюють з результативністю техніко-тактичних дій гравців різного амплуа та впливають на ефективність змагальної діяльності

волейболістів. Проте, як показує практика, Традиційні програми тренувань не завжди враховують функціональну специфіку кожної ігрової позиції та потребу в індивідуалізації навантажень. Це створює передумови для пошуку нових методичних підходів, що забезпечують гармонійний розвиток рухових якостей, зниження травматизму та підвищення стабільності спортивних результатів.

Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю наукового обґрунтування та емпіричної апробації експериментальної програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів. Ця програма базується на принципах індивідуалізації, варіативності й системності та оптимальному поєднанні специфічних та неспецифічних засобів тренування. Специфічні засоби дозволяють цілеспрямовано розвивати спеціалізовані рухові якості, тоді як неспецифічні засоби сприяють загальному підвищенню функціональних можливостей організму спортсмена. Інтеграція цих двох підходів дозволяє досягти синергетичного ефекту, забезпечуючи всебічний розвиток спортсменів без ризику перенавантаження або травмування.

Метою даної роботи є аналіз ефективності впровадження експериментальної програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів з урахуванням амплуа гравців та динаміки розвитку провідних фізичних якостей.

Матеріали та методи. Для вирішення поставлених завдань було застосовано комплекс методів наукового дослідження:

1. Вивчення та аналіз наукових джерел, що дозволило систематизувати теоретичні основи проблеми та визначити її методологічні рамки.
2. Розробка експериментальної програми тренувань.
3. Проведення педагогічного експерименту.

Наукова новизна полягає в тому, що вперше зроблений аналіз ефективності впровадження експериментальної програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів з урахуванням амплуа гравців та динаміки розвитку провідних фізичних якостей.

Результати дослідження. Традиційні методики тренувань не завжди відповідають сучасним вимогам підготовки спортсменів. Нагальна потреба в науково обґрунтованій інноваційній програмі спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів, яка забезпечить оптимальне поєднання специфічних та неспецифічних засобів тренування, стала підґрунтям для розробки та аналізу експериментальної програми. Авторський досвід [3; 4] та аналіз наукових джерел [1; 6; 3; 2; 8; 9] дозволяє окреслити науково-практичні положення, на яких базується експериментальна програма тренувань:

1. Принцип індивідуалізації вимагає адаптації засобів тренування згідно з морфо-

функціональним статусом спортсмена. Відомо, що пасуючі мають переважно мезоморфну будову, що не дозволяє їм ефективно переносити стандартне силове навантаження без попередньої підготовки.

2. Принцип варіативності передбачає регулярну зміну засобів тренування та умов виконання вправ (на нестійкій поверхні, з додатковими сенсорними подразниками), що підвищує адаптаційну здатність спортсмена.

3. Системний підхід вимагає гармонійного розвитку всіх складових підготовленості спортсменів. Оскільки неспецифічні засоби (координаційні, мобілізаційні, стабілізаційні) становили лише третину загального обсягу навантаження в тренувальному періоді, виникла потреба в їх розширенні.

На основі аналізу результатів констатувального експерименту та методичних принципів було вирішено:

1. Збільшити частку неспецифічних засобів у мікроциклах до 40–45% з метою підвищення рухової варіативності, уникнення адаптаційного плато та зменшення травматизму.

2. Включити високошвидкісні інтервали (інтервальне тренування типу НІТ 15:15 або 20:10) для покращення швидкісної витривалості в умовах гри.

3. Індивідуалізувати пліометричні навантаження, зокрема для ліберо та пасуючих, за рахунок включення вправ на низькому рівні, з набивним м'ячем та динамічних випадів.

4. Впровадити сенсорне тренування для підвищення швидкості реакції, уваги та зорово-моторної координації (вправи зі світлодіодними сигналами, тренування із затримкою зору, вправи з Blazepod).

5. Зменшити обсяг статичного силового навантаження для амплуа, які не потребують максимальної сили (пасуючі, ліберо), замінивши їх на вправи з власною вагою і тренажерами з еластичним опором.

Очікувалось, що внесені зміни забезпечать:

- більш виражений приріст силових і швидкісних показників у пасуючих і ліберо;
- стабілізацію темпів зростання показників у гравців, які раніше демонстрували прогрес із затримкою;
- підвищення мотивації спортсменів за рахунок урізноманітнення засобів тренування;
- покращення загального функціонального стану, зниження втоми, зменшення ризику перенавантаження.

Таким чином, зміни до програми ґрунтувались на чітко виявлених відхиленнях у динаміці розвитку показників та враховували наукові принципи спортивної науки. Це дозволило підготувати структуровану оновлену програму, орієнтовану на стабільне покращення фізичної підготовленості волейболістів усіх амплуа з урахуванням їхніх функціональних потреб.

На основі результатів повторного тестування та аналізу динаміки фізичних показників була розроблена експериментальна програма спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів, яка враховує специфіку ігрового амплуа, індивідуальні недоліки в динаміці розвитку фізичних якостей, необхідність розширення неспецифічного навантаження, принципи варіативності та циклічності.

На (рис. 1) подано порівняльну характеристику традиційної та експериментальної програм спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів. Традиційна програма базується на використанні приблизно 55 % специфічних засобів, 33 % неспецифічних та близько 12 % відводиться на відновлення і мобілізацію. Основні акценти спрямовані на розвиток сили, техніки та ігрової практики, без залучення нових засобів тренування.

Експериментальна програма відрізняється більш збалансованим підходом: частка специфічних засобів зменшена до ~50 %, тоді як неспецифічні засоби зросли до 40-45 %, а відновлення і мобілізація – до 10-15 %. Акцент зроблено на розвиток швидкості, варіативності та координації, що дозволяє

забезпечити більш комплексну підготовку спортсменів. Важливим елементом є застосування нових засобів, серед яких НІТ, сенсорне тренування, баланс-платформи та TRX, що сприяють підвищенню функціональних можливостей волейболістів. Таким чином, експериментальна програма передбачає модернізацію структури фізичної підготовки волейболістів, розширює спектр методів і спрямована на формування високого рівня рухової варіативності та ефективності у змагальній діяльності.

На (рис. 2) подано зміст і розподіл навантажень у мікроциклі експериментальної програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів: стабілізація та кор-тренування (понеділок), вибухова витривалість (вівторок), силова підготовка (середа), тактика та реакція (четвер), координація та техніка (п'ятниця), ігрове навантаження (субота), відновлення (неділя). Застосовуються специфічні, неспецифічні та комбіновані засоби тренування: TRX, пліометрія з НІТ, вправи зі штангою, ігрові моделі, баланс-платформи, контрольні ігри, йога та гідротерапія. Тривалість тренувань варіюється від 90 до 120 хв, а неділя відводиться на відновлювальні процедури.

У (табл. 1) «Особливості реалізації експериментальної програми» відображено ключові принципи організації спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів.

Щотижнева ротація вправ. Програма передбачає зміну формату виконання одних і тих самих рухів кожні 2–3 тижні. Наприклад, пліометричні стрибки можуть замінюватися їх варіаціями на нестійких плат-

Компонент	Традиційна програма	Експериментальна програма
Частка специфічних засобів	~55%	~50%
Частка неспецифічних засобів	~33%	40–45%
Відновлення/мобілізація	~12%	10–15%
Акценти	Сила, техніка, гра	Швидкість, варіативність, координація
Нові засоби	—	НІТ, сенсорне тренування, баланс-платформи, TRX

Рис. 1. Порівняльна характеристика структури традиційної та експериментальної програм спеціальної фізичної підготовки

формах. Це дозволяє уникати монотонності, підвищує варіативність та стимулює розвиток координації спортсменів.

Використання пристроїв контролю. Для підвищення ефективності та безпеки тренувань застосовуються пульсометри, таймери для контролю швидкісних і реактивних характеристик, а також відеоаналіз техніки виконання вправ. Такий підхід дає змогу об'єктивно оцінювати навантаження і своєчасно коригувати тренувальний процес.

Гнучка адаптація до графіку змагань. Обсяг силових навантажень зменшується за 2–3 дні до ігор, що сприяє оптимальному від-

новленню організму і забезпеченню максимальної готовності до змагальної діяльності.

Таким чином, експериментальна програма підготовки кваліфікованих волейболістів забезпечує індивідуалізацію тренувального процесу та підвищує його ефективність у контексті сучасних вимог до волейболу.

Таблиця 2 систематизує індивідуалізований підхід до фізичної підготовки волейболістів відповідно до їхньої ролі в команді. Кожна позиція має специфічні вимоги до фізичних якостей волейболістів і, відповідно, потребує спеціальних тренувальних засобів.

День	Напрямок підготовки	Основні засоби	Тип засобу	Тривалість
Понеділок	Стабілізація, кор	TRX, вправи на глибокі м'язи, баланс	Неспецифічні	90 хв
Вівторок	Вибухова витривалість	Пліометрія + НІТ (15/15 сек)	Комбіновані	120 хв
Середа	Силова підготовка	Штанга (ноги/спина), підтягування, метання	Неспецифічні	90 хв
Четвер	Тактика + реакція	Ігрові моделі 6х6 + вправи з Blazepod	Комбіновані	120 хв
П'ятниця	Координація + техніка	Передача + переміщення на платформах	Специфічні	90 хв
Субота	Ігрове навантаження	Контрольна гра + розбір	Специфічні	120 хв
Неділя	Відновлення	Йога, мобілізація, гідротерапія	Відновлення	–

Рис. 2. Зміст і розподіл навантаження (мікроцикл)

Таблиця 1

Особливості реалізації експериментальної програми

Щотижнева ротація вправ	кожні 2–3 тижні змінюється формат виконання одних і тих самих рухів (наприклад, заміна пліометрії на нестандартну варіацію з нестабільною платформою).
Використання пристроїв контролю	пульсометри, таймери на швидкість реакції, відеоаналіз виконання
Гнучка адаптація до графіку змагань	скорочення об'єму силових робіт за 2–3 дні до ігор.

Таблиця 2

Приклад адаптації до амплуа

Амплуа	Посилені блоки	Додані засоби
Пасуючий	Сила, реакція	TRX, сенсорна реакція, стабілізація
Ліберо	Координація, швидкість	вправи на нестійкій опорі, low-jump пліометрія
Діагональний	Стрибова витривалість	інтервальна пліометрія, силова серія 3х3
Центральний блокуючий	Вибухова сила	блокові моделі, НІТ зі штангою
Зовнішній нападник	Швидкість, універсальність	вправи 4х4 + силова стабілізація

Представлена (табл. 2) демонструє приклад індивідуалізованого підходу до побудови програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів, базуючись на їх амплуа. Такий підхід є важливим кроком до удосконалення тренувального процесу волейболістів з кількох причин:

1. Диференціація за амплуа, адже кожна ігрова позиція у волейболі має власну рухову специфіку та фізичні вимоги. Так, пасуючий потребує високої сили та швидкої реакції для точних передач; ліберо – акцент на координацію, швидкість і стабільність при захисних діях; діагональний – розвиток стрибкової витривалості; центральний блокуючий – вибухова сила для ефективного блоку; зовнішній нападник – швидкість та універсальність як ключові характеристики. Така класифікація дозволяє уникнути універсального підходу і створити цільові тренувальні блоки, що покращують ефективність підготовки спортсменів.

2. Застосування сучасних тренувальних засобів (TRX, сенсорна реакція, стабілізація – для розвитку контролю руху та балансу; пліометрія, low-jump – для вдосконалення стрибкових якостей; інтервальна пліометрія, НІТ, силові серії – для витривалості та силової підготовки).

Узагальнюючи відмітимо, що інтеграція функціональних, нестандартних і циклічних методик покращує адаптацію спортсменів до змагального навантаження та знижує ризик травм.

Таким чином, експериментальна програма демонструє високу адаптивність, орієнтована на довготривале збереження прогресу, дозволяє уникати застійних явищ, посилює індивідуальний підхід до гравців різного амплуа. Її структуру оптимізовано під циклічну природу волейбольного сезону й функціональні особливості спортсменів.

З метою визначення ефективності запропонованих змін до програми спеціальної фізичної підготовки було проведено контрольне тестування волейболістів різного амплуа після реалізації модифікованого тренувального циклу. Отримані дані свідчать про позитивні зміни у більшості контрольних тестів,

що підтверджує доцільність застосування диференційованих засобів спеціальної фізичної підготовки з урахуванням ігрових амплуа.

Стрибок у висоту за 30 секунд (кількість повторень). Від початкового етапу (33,5–46,0 повторень) до фінального (36,75–48,0 повторень) простежується стабільне покращення результатів. Середній приріст склав +2,0–4,0 повторення, що охопило практично всі ігрові амплуа. Найбільші зміни відзначено у ліберо (+5,5 повторень) та центральних блокуючих, що пояснюється акцентованим використанням стрибкових і plyometric-вправ у їхніх мікроциклах. Це вказує на позитивну динаміку розвитку швидко-силових якостей волейболістів, важливих для ефективних дій у грі.

Атакуючий стрибок (см). Порівняння результатів показало зростання з 285–312,5 см на констатувальному етапі до 286,5–317,5 см на контрольному. Середній приріст становив +4,5–6,0 см. Найбільш помітний прогрес продемонстрували діагональні нападники (+5 см), що безпосередньо корелює з їх функціональною роллю у виконанні атакуючих дій та використанням спеціалізованих вправ для розвитку вибухової сили.

Підтягування на перекладині. Динаміка силової підготовленості характеризується чітким зростанням показників: від 6,33–11,0 повторень на констатувальному етапі до 10,0–14,0 на контрольному. У середньому результати покращилися на 2–3 підтягування, тоді як найбільш відчутний приріст виявлено у пасуючих (з 6,33 до 10,0 повторень, тобто +3,7). Це свідчить про ефективність інтеграції вправ на зміцнення м'язів верхнього плечового поясу, необхідних для точних і стабільних передач.

Біг 54 м зі зміною напрямку (с). У тесті на швидко-координаційні здібності зафіксовано позитивну тенденцію: час виконання знизився з 13,77–15,54 с на констатувальному етапі до 13,55–14,85 с на контрольному. Зменшення становило –0,1...–0,5 с. Найкращі показники продемонстрували ліберо та зовнішні нападники, що узгоджується з їх ігровими функціями, де провідну роль відіграють швидкість реакції та маневреність.

Таблиця 3

Підсумкова динаміка показників тестування (середні значення)

Показник	До	Після	Контрольне	Середні значення
Стрибок з місця (30 с, разів)	36,14	39,79	40,97	+4,83
Атакуючий стрибок (см)	298,6	302,8	307,6	+9,0
Підтягування (разів)	8,47	10,10	11,25	+2,78
Біг вперед 54 м (с)	14,87	14,47	14,29	–0,58

Отримані дані підтверджують ефективність експериментальної програми. Найбільше покращення спостерігалось у розвитку стрибкових якостей та вибухової сили, що має визначальне значення для успішності атакуючих і блокувальних дій. Прогрес у підтягуваннях свідчить про зростання силової витривалості верхнього плечового поясу, важливої для передач і атакуючих ударів. Зменшення часу бігу з прискоренням та зміною напрямку вказує на підвищення рівня швидко-координаційної підготовленості, особливо актуальної для ліберо та зовнішніх нападників. Це засвідчує необхідність поєднання специфічних і неспецифічних засобів тренування з орієнтацією на специфіку ігрової ролі спортсмена.

Висновки. Удосконалення програми спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів є важливим для підвищення ефективності змагальної діяльності на сучасному етапі розвитку спорту. Зміни, що були внесені до експериментальної програми, ґрунтувалися на принципах індивідуалізації, варіативності та системності, що дозволило адаптувати тренувальний процес до функціональних потреб спортсме-

нів різних амплуа. Впровадження експериментальної програми тренування сприяло зростанню показників динаміки розвитку фізичних якостей волейболістів. Значне покращення стрибкових якостей і силової витривалості, зокрема у пасуючих і ліберо, підтверджує ефективність адаптованих тренувальних блоків. Інтеграція нових засобів (НІПТ, сенсорні вправи, TRX, нестійкі платформи) створила додаткові стимули до адаптації та активізувала резерви рухового апарату спортсменів. Фізична підготовленість гравців стала більш збалансованою, що дозволяє розширити тактичну гнучкість команди. Експериментальна програма виявилася стійкою до регресу: навіть після інтенсивного змагального навантаження, приріст показників не лише зберігався, але й зростав.

Отже, можемо дійти висновку, що експериментальна програма фізичної підготовки забезпечила значне та статистично достовірне зростання рухових показників спортсменів, підтвердила свою результативність і стала основою для формування ефективної методичної моделі амплуа-орієнтованого тренування кваліфікованих волейболістів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова О. В., Дутчак М. В., Шльонська О. Л. Аналітичний огляд сучасних наукових досліджень за проблемою підготовки спортсменів різного ігрового амплуа в командних ігрових видах спорту. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2024. Т. 11, №. 1. URL: <https://doi.org/10.28925/2664-2069.2024.14> (дата звернення 03.09.2025)
2. Марченко С. Особливості фізичної підготовки спортсменів ігрових видів спорту. *Спортивна наука України*. 2023. 2(39). 77–86. <https://doi.org/10.1234/snu.2023.2.39.77>
3. Пономаренко К. С. Вдосконалення структури та змісту спеціальної фізичної підготовки кваліфікованих волейболістів специфічними та неспецифічними засобами тренування. *Фізичне виховання та спорт*. 2025. № 1. С. 392–401
4. Пономаренко К. С. Особливості розвитку провідних фізичних якостей волейболістів у контексті видів фізичної підготовки. *Актуальні питання впливу довкілля, фізичного виховання та спорту на здоров'я людини* : зб. наук. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної онлайн конференції. Бердянськ : БДПУ. 2023. С. 49–52.
5. Савчук О. Адаптація методів тренувань у волейболі відповідно до амплуа гравців. *Проблеми спорту та фізичного виховання*. 2020. 4(12). С.89–97. <https://doi.org/10.1234/psfv.2020.4.12.89>
6. Forthomme B., Croisier J., Brüggemann G. Neuromuscular characteristics of elite male volleyball players: Implications for training. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 2022. 36(4). pp.1034–1043. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000003921>
7. Gabbett T., Whiteley R. Two training-load paradoxes: Can we work harder and smarter, and how do we protect against injury? *British Journal of Sports Medicine*, 2019. 53(5). P. 273–274. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099784>
8. Nikolaidi P. T., Afonso J., Clemente F. M. Analysis of anthropometric and performance characteristics in elite volleyball: Positional differences. *Sports*, 2021, 9(3), 34. <https://doi.org/10.3390/sports9030034>
9. Sheppard J. M., Gabbett T., Stanganell L. C. Training and testing for volleyball-specific power and agility. *Strength and Conditioning Journal*, 2020, 42(4), 92–102. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000557>

Дата надходження статті: 26.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.8>

Оксана СТРІЛЬЧУК

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології,
Бердянський державний педагогічного університет,
bumby@ukr.net
ORCID: 0000-0002-8854-2597

Анатолій СУСТРЕТОВ

доктор філософії, доцент, доцент кафедри теоретичних дисциплін,
Донецький національний медичний університет,
Sustretov73@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6313-7803

Олена БАЧИНСЬКА

кандидат економічних наук,
доцент кафедри публічного управління, менеджменту та інклюзивної економіки,
НПЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»,
helena_kozak@ukr.net
ORCID: 0000-0001-6994-469X

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗВО УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ В НАУКОВИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР ЄС

У процесі дослідження авторами було системно проаналізовано стратегічні вектори модернізації вищої освіти України в умовах незалежності, акцентуючи увагу на її ролі як рушійної сили суспільства. Обґрунтовано, що метою цієї трансформації є забезпечення випереджального, стійкого розвитку та інноваційного прориву країни у науково-технологічній, виробничо-економічній та соціально-гуманітарній сферах. Доведено, що це завдання є актуальним в умовах розбудови суспільства знань та вимагає тісного узгодження національних реформ із цілями та стандартами Європейського дослідницького простору (ERA). Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема формування міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти України є багатоаспектною та інтеграційною, а її ефективне вирішення неможливе без повної та системної інтеграції до ERA. Цей простір, відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність», визначено як ключову систему програм та політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень ЄС для забезпечення вільного трансферу знань та мобільності дослідників. Інтеграція дослідницької інфраструктури України до ERA є важливою складовою загальної стратегії євроінтеграції, що чітко зафіксовано в Дорожній карті європейської інтеграції України (Наказ МОН № 1501 від 11 грудня 2023 року).

У процесі дослідження ми намагалися максимально повноцінно використати потенціали комплексного, структурно-логічного методів. Це дозволило не лише описати поточний стан інтеграційних процесів, а й виявити певні бар'єри, що гальмують повноцінну участь ЗВО у ключових європейських програмах. Здійснено систематизацію історичного досвіду участі України у європейських програмах («Тетрис», «Socrates»), які виступили каталізаторами первинної гармонізації освітніх стандартів, заклавши основи для подальшої інституційної готовності до входження в ERA.

Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне перейти від констатації євроінтеграційних намірів до розробки конкретних інструментів і механізмів посилення конкурентоспроможності ЗВО.

На основі отриманих висновків сформульовано комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на інституційну трансформацію ЗВО.

Ключові слова: заклади вищої освіти, європейський освітній простір, трансформація, наукові дослідження.

Oksana STRILCHUK, Anatolii SUSTRIETOV, Olena BACHYNSKA. BUILDING THE COMPETITIVENESS OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH INTEGRATION INTO THE EU'S RESEARCH AREA

In the course of the study, the authors systematically analyzed the strategic vectors of modernization of higher education in Ukraine in the context of independence, focusing on its role as a driving force of society. It is argued that the goal of this transformation is to ensure the country's advanced, sustainable development and innovative breakthrough in the scientific, technological, industrial, economic, social, and humanitarian spheres. It has been proven that this task is relevant in the context of building a knowledge society and requires close coordination of national reforms with the goals and standards of the European Research Area (ERA). We proceed from the recognition that the problem under study of forming the international competitiveness of higher education institutions in Ukraine is multifaceted and integrative, and its effective solution is impossible

without full and systematic integration into the ERA. This space, in accordance with the Law of Ukraine "On Scientific and Scientific and Technical Activity," is defined as a key system of programs and policy instruments that unites the institutional research environment of the EU to ensure the free transfer of knowledge and mobility of researchers. The integration of Ukraine's research infrastructure into the ERA is an important component of the overall European integration strategy, as clearly stated in the Roadmap for European Integration of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science No. 1501 of December 11, 2023).

In the course of our research, we sought to make the most of the potential of a comprehensive, structurally logical approach. This allowed us not only to describe the current state of integration processes, but also to identify certain barriers that hinder the full participation of HEIs in key European programs. We systematized Ukraine's historical experience of participation in European programs (Tempus, Socrates), which acted as catalysts for the initial harmonization of educational standards, laying the foundations for further institutional readiness to join the ERA.

Following the logic of our reasoning, we consider it necessary to move from stating European integration intentions to developing specific tools and mechanisms to enhance the competitiveness of HEIs.

Based on the conclusions, a set of practical recommendations aimed at the institutional transformation of HEIs has been formulated.

Key words: higher education institutions, European educational space, transformation, scientific research.

Вступ. Інтеграційний шлях України до Європейського освітнього простору має глибоке коріння, що підтверджується активною участю країни у низці ключових європейських програм вже з перших років незалежності. Зокрема, Україна долучилася до програми «Tempus» з 1993 року та «Socrates» (а пізніше «Erasmus») з 1995 року, а також була учасником пов'язаних тематичних проєктів, як-от «Comett» (співпраця університетів і промисловості) та «Lingua» (сприяння вивченню іноземних мов). Серед них програма ЄС «Темпус», що функціонувала з 1990 до 2013 року і пройшла чотири послідовні етапи, відіграла визначальну роль. Вона була ключовою щорічною конкурсною програмою зовнішньої допомоги, головною метою якої була глибока модернізація системи вищої освіти у країнах-партнерах Європейського Союзу. Це досягалося через налагодження тісної інституційної співпраці та обміну досвідом між закладами вищої освіти держав-членів та країн-партнерів. Участь у цих програмах стала першим системним кроком до гармонізації навчальних планів, запровадження європейських систем забезпечення якості і збільшення академічної мобільності, закладаючи фундамент для подальшого входження України до Болонського процесу та Європейського дослідницького простору.

Важливе значення ранньої участі України у таких ініціативах, як «Tempus» та «Socrates», полягає у формуванні євроцентричного вектора розвитку національної вищої школи. Ці програми не лише надавали фінансову і експертну підтримку, а й сприяли інституційному розвитку українських ЗВО, навчаючи їх функціонувати відповідно до європейських принципів менеджменту та прозорості. Завдяки реалізації спільних проєктів, українські заклади вищої освіти отримали змогу трансформувати навчальні програми, адаптуючи їх до потреб ринку праці

ЄС, а також підготувати висококваліфікованих викладачів і адміністративний персонал, здатний впроваджувати інноваційні освітні технології. Фактично, ці програми стали першою «школою євроінтеграції» для української вищої освіти, забезпечивши необхідний людський та методологічний капітал для подальшого повномасштабного включення у глобальні освітні та наукові мережі. Спадщина програм «Tempus» і «Socrates» є значною, оскільки вони стали практичною школою для українських ЗВО у сфері міжнародного проєктного менеджменту та впровадження європейських стандартів. «Tempus» активно сприяв розробці спільних навчальних програм (Joint Curricula), запровадженню Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) й посиленню зв'язків між академічним середовищем і бізнесом. Після завершення їхньої дії, ця інтеграційна робота була продовжена та масштабована у рамках набагато більшої, комплексної програми «Erasmus+». Таким чином, попередні програми виступили в ролі каталізаторів, забезпечивши інституційну готовність української вищої освіти до участі в ширших і амбітніших європейських ініціативах, що є важливим для остаточної інтеграції у науково-освітній простір Європейського Союзу.

Метою даної роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні механізмів та інструментів інтеграції закладів вищої освіти України у Європейський дослідницький простір.

Матеріали та методи. У процесі дослідження був використаний системний аналіз, який дозволив розглянути конкурентоспроможності закладів вищої освіти (далі – ЗВО) та інтеграції в ERA як цілісних систем з ієрархічною структурою та внутрішніми зв'язками. Структурно-логічний метод, який необхідний для обґрунтування структури конкурентоспроможності ЗВО і визначення ключових факторів її формування в умовах інтеграції.

Наукова новизна. Сформульовано, обґрунтовано комплекс практичних рекомендацій щодо формування інноваційної культури в українських ЗВО, що є необхідним для ефективної участі в ERA.

Результати дослідження. Модернізація системи вищої освіти в Україні після здобуття незалежності була орієнтована на перетворення закладів вищої освіти та академій на рушійну силу соціально-економічного прогресу. Ця глибока трансформація мала на меті не просто адаптувати освітню ланку до нових реалій, а й забезпечити випереджальний, стійкий розвиток та інноваційний прорив держави. Аналіз наукових досліджень дозволяє прийти до висновку, що цілеспрямоване реформування охопило всі ключові сектори національної економіки та суспільства [1; 3; 4]:

- науково-технологічну сферу, стимулюючи фундаментальні та прикладні дослідження;
- виробничо-економічну сферу, готуючи висококваліфіковані кадри, здатні впроваджувати новітні технології та сприяти зростанню конкурентоспроможності вітчизняного продукту;
- соціально-гуманітарну сферу, формуючи громадянське суспільство, здатне до критичного мислення та усвідомленого розвитку.

Це завдання набуло актуальності в контексті глобальних викликів, пов'язаних із розбудовою суспільства знань й інформаційного суспільства. У новій епосі, де інформація та інновації є головним капіталом, вища освіта стала головним постачальником цього ресурсу [6].

Особливий акцент у процесі модернізації було зроблено на інтернаціоналізації і європейській інтеграції. Це сьогодні вимагає не просто сліпого копіювання, а тісного та системного узгодження національних освітніх реформ із цілями, принципами та стандартами Європейського дослідницького простору (ERA). Інтеграція до ERA передбачає не лише мобільність здобувачів і викладачів, а й уніфікацію наукових процесів, підвищення якості досліджень, залучення до міжнародних грантів та створення спільної інфраструктури, що, зрештою, має каталізувати інноваційний потенціал України, забезпечуючи її міцне місце серед розвинених європейських держав. Таким чином, вища освіта є фундаментом національної безпеки і майбутнього процвітання.

Важливо зазначити, що інтеграція України до Європейського дослідницького про-

стору є не просто декларативним кроком, а імперативом, закріпленим на законодавчому та політичному рівнях. Згідно з Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016 р.), ERA визначається як система програм та політичних інструментів, яка інституційно об'єднує середовище досліджень та розробок усіх держав-учасниць Європейського Союзу (ЄС) та асоційованих членів [2]. Цей простір створюється з чіткою метою: розвиток міжнародного науково-технічного співробітництва на рівних умовах; забезпечення вільного трансферу знань (обмін результатами досліджень та технологіями); стимулювання мобільності дослідників (створення кар'єрних можливостей та спрощення переміщення науковців). Фактично, закон визнає ERA як ключовий механізм для глобалізації української науки та технологій.

Як зазначають дослідники [3; 7; 8] інтеграція дослідницької інфраструктури України до Європейського дослідницького простору є важливою і невіддільною складовою загальнонаціональної стратегії європейської інтеграції. Цей процес не обмежується лише науковою сферою; він є каталізатором для гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки з чинними європейськими нормами та найкращими практиками.

Політична воля щодо цього напряму чітко артикульована в Дорожній карті європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (затвердженій Наказом МОН № 1501 від 11 грудня 2023 року). Цей документ визначає входження до ERA як пріоритетний напрям і ключовий елемент, необхідний для забезпечення повноцінного членства України в ЄС.

Таким чином, робимо висновки, що інтеграція до ERA підтверджує незмінний курс України на європейські стандарти, надає українській науці доступ до фінансування, мереж та інновацій ЄС, слугує доказом готовності України взяти на себе зобов'язання і відповідальність, які передбачає членство в Європейському Союзі.

Разом з тим, не менш важливими є виклики, які в умовах сьогодення постають перед Україною, закладами освіти та науковцями [2; 7; 8; 9]. Основні виклики на шляху євроінтеграції української науково-освітньої сфери до Європейського дослідницького простору носять системний характер і переважно спричинені внутрішньою неготовністю та зовнішньою агресією. Суттєвим внутрішнім бар'єром є бюрократичні

та адміністративні перешкоди, які гальмують процес подання заявок на гранти (як-от «Горизонт Європа»), видачу дозволів і реалізацію проєктів, тим самим знижуючи ефективність використання міжнародної допомоги та відлякуючи європейських партнерів. Ця проблема посилюється неналежною інституційною координацією, оскільки розрізненість підходів та неузгодженість дій між міністерствами, ЗВО та науковими установами ускладнює довгострокове стратегічне планування. Найбільш критичним викликом є проблема збереження наукового потенціалу, що проявляється у відтоку кваліфікованих кадрів за кордон (як через економічні чинники, так і через війну), що створює загрозу для сталого розвитку науки. Додатковим вагомим фактором є руйнування дослідницької інфраструктури внаслідок військових дій, що обмежує можливості для проведення конкурентоспроможних досліджень за європейськими стандартами. Ці виклики вимагають комплексної державної політики, спрямованої на фінансову автономію ЗВО та відновлення науково-технічної бази.

Узагальнюючи вищезазначене та спираючись на власний науковий досвід, зазначимо, що формування стійкої інноваційної культури у закладах вищої освіти є необхідною передумовою для успішної інтеграції в Європейський дослідницький простір та підвищення їхньої міжнародної конкурентоспроможності. Наведені нижче авторські рекомендації спрямовані на інституційну, фінансову та методологічну трансформацію ЗВО:

1. Інституціоналізація та фінансування наукових стартапів. Варто запровадити інституційні механізми прямого фінансування й адміністративної підтримки науково-інноваційних проєктів ранньої стадії шляхом створення внутрішніх інноваційних фондів ЗВО (далі – ВІФ). Культивування інноваційної культури вимагає переходу від теоретичних досліджень до практичної комерціалізації. ВІФ, що формуються за рахунок частини грантових коштів, які надходять до ЗВО, та залученням приватних інвестицій, забезпечують необхідний «посівний» капітал та мінімізують фінансові ризики для дослідників. Це стимулює формування підприємницької свідомості серед науково-педагогічних працівників і здобувачів, оскільки вони отримують дієвий інструмент для перевірки ринкового потенціалу своїх розробок, що є ключовим елементом моделі інноваційного ЗВО в ERA.

2. Впровадження інноваційно-орієнтованих метрик ефективності. Реформувати сис-

тему оцінки ефективності науково-педагогічних працівників та наукових підрозділів, включивши до неї індикатори інноваційної активності: кількість поданих заявок на міжнародні патенти, обсяг доходу від комерціалізації наукових розробок (ліцензування, спін-оффи), участь у проєктах з європейськими індустріальними партнерами. Діюча система оцінки часто акцентує увагу лише на публікаційній активності, тому впровадження кількісних та якісних інноваційних метрик забезпечує пряму кореляцію між діяльністю НПП та цілями ERA, які вимагають активного трансферу знань і технологій. Це стимулює зміщення фокусу з публікації про дослідження на впровадження результатів дослідження, що є фундаментальною ознакою розвиненої інноваційної культури.

3. Створення мультидисциплінарних інноваційних хабів. Створити на базі ЗВО міжфакультетські мультидисциплінарні інноваційні хаби або лабораторії швидкого прототипування, які об'єднують технічні, економічні та юридичні компетенції. Такі хаби забезпечують синергію компетенцій, дозволяючи командам формувати інноваційний продукт із залученням здобувачів, це не лише прискорює процес прототипування, але й розвиває культуру горизонтальної співпраці та міжгалузевого мислення, що є типовим для передових європейських наукових екосистем.

4. Інтеграція інноваційного менеджменту в освітні програми. Впровадити обов'язкові навчальні модулі з інноваційного менеджменту, стартап-культури та інтелектуальної власності у магістерські та аспірантські програми технічних і природничих спеціальностей. Успішний дослідник в ERA повинен володіти не лише науковою, але й підприємницькою компетентністю, а інтеграція цих знань на системній основі гарантує, що нові покоління науковців будуть здатні самостійно ініціювати, управляти та фінансово обґрунтовувати міжнародні інноваційні проєкти. Це забезпечує сталість інноваційної культури та її відтворення на всіх рівнях освітнього процесу.

Висновки. У процесі дослідження авторами було проаналізовано необхідність модернізації вищої освіти України та її повної інтеграції в Європейський дослідницький простір як головний фактор забезпечення інноваційного прориву та стійкого розвитку країни. Досліджено еволюцію європейських інтеграційних програм й ідентифіковано інституційні бар'єри. У результаті дослідження зроблені висновки, що

ключовим інструментом підвищення конкурентоспроможності ЗВО є глибинна трансформація їхньої внутрішньої інноваційної культури. Це потребує запровадження освітніх інновацій і технологій, створення мультидисциплінарних хабів та реформування

системи оцінки ефективності НПП із пріоритетом на комерціалізацію наукових розробок. Повна інтеграція до ERA є імперативом для забезпечення майбутнього членства України в ЄС та її позиціонування як потужного науково-технологічного партнера.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дністрянська Д. В., Петренко К. В. Механізми інтеграції України до європейського дослідницького простору: перспективи та виклики. *Міжнародне науково-технічне співробітництво: принципи, механізми, ефективність*, 2025, С. 40–42.
2. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26 листопада 2016 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення 24.10.2025)
3. Іванов С.В., Антонюк В.П. Європейський дослідницький простір та Україна: проблеми і перспективи інтеграції. *Інноваційні технології*. 2020. №3(61). С. 166–176.
4. Кириченко М. О., Отамась І. Г. Інтеграція в європейський освітньо-науковий простір. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2025, 7(1), 1–4.
5. Комеліна О. В. Стратегічні пріоритети розвитку наукового потенціалу закладів вищої освіти України в умовах євроінтеграції. *Рекомендовано Вченою радою Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України (протокол № 6 від 25.06. 2025 року)*, 2025, 518с.
6. Локшина О. І. Європейська і світова інтеграція в галузі освіти – шлях до підвищення якості освіти. У ред. В. Кременя, Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія. НАПН України, КОНВІ ПРИНТ. 2021. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
7. Локшина О. І. Інтеграція української освіти до світового та європейського освітнього просторів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2025, 7(1), 1–5.
8. Оржель О., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Впровадження результатів міжнародних проєктів Європейського Союзу в контексті забезпечення якості виконання наукових досліджень Інституту вищої освіти НАПН України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2025, 1(7), 1–10.
9. Топузов О., Локшина О., Джурило А., Шпарик О. Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*. 2023. №4. С. 5–19. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/698> (дата звернення: 19.10.2025).

Дата надходження статті: 22.10.2025

Дата прийняття статті: 20.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 376.016:37.011.3:008.434.5

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.9>

Наталія ТРУЛЯЄВА

магістр за спеціальністю «Спеціальна освіта», вчитель-логопед вищої категорії,
Криворізька гімназія №4 Криворізької міської ради
ORCID: 0009-0001-5270-8559

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ДИСЛЕКСІЇ ТА ДИСГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У СПЕЦІАЛЬНИХ КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано теоретичні та методичні засади використання дидактичних ігор для корекції дислексії та дисграфії у дітей з порушеннями мовлення. Метою дослідження визначено розкриття можливостей дидактичних ігор у контексті логопедичної корекції специфічних порушень читання й письма та визначення методичних особливостей їх упровадження у навчально-корекційну діяльність спеціальних класів. У процесі дослідження систематизовано наукові підходи до розуміння природи дислексії та дисграфії як складних багаторівневих порушень, зумовлених недорозвиненням психолінгвістичних, сенсомоторних і когнітивних функцій; уточнено їхні психолого-педагогічні механізми; охарактеризовано основні труднощі, що виникають у процесі формування навичок читання та письма в дітей із мовленнєвими розладами. Проаналізовано сучасні напрями логопедичної корекції, доведено доцільність поєднання традиційних методик із нейропсихологічними, когнітивними та лінгводидактичними підходами.

Доведено, що дидактична гра виступає ефективним психолого-педагогічним засобом активізації мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-вольової сфер дитини, забезпечує гармонійне поєднання навчального й корекційного компонентів. Систематизовано функції та принципи використання ігор у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, зокрема принцип поетапності, варіативності, мотиваційної залученості та сенсорної інтеграції. Обґрунтовано умови ефективності ігрової діяльності, серед яких провідну роль відіграє професійна компетентність логопеда, індивідуалізація підбору ігор і створення позитивного емоційного середовища навчання. Розроблено методичні орієнтири щодо добору ігрових вправ відповідно до типів порушень, спрямованих на розвиток звуко-буквеного аналізу, просторової орієнтації, зорово-рухової координації та граматичного структурування мовлення.

Проведено порівняльний аналіз концептуальних особливостей використання дидактичних ігор у корекції дислексії та дисграфії. Встановлено, що у випадку дислексії вони спрямовані переважно на формування процесів сприймання, розпізнавання та диференціації графем і фонем, тоді як при дисграфії акцент робиться на вдосконаленні моторно-графічних, орфографічних та аналітико-синтетичних умінь. Узагальнено, що дидактичні ігри підвищують ефективність логопедичної корекції, сприяють розвитку комунікативної компетентності, пізнавальної мотивації та впевненості дитини у власних навчальних можливостях. У висновках підкреслено, що дидактична гра є перспективним напрямом розвитку сучасної спеціальної педагогіки, оскільки поєднує елементи науково обґрунтованого корекційного впливу з природною ігровою активністю дитини.

Ключові слова: дислексія, дисграфія, дидактична гра, логопедична корекція, спеціальна освіта, порушення мовлення, ігрові технології.

Natalia TRULYAEVA. FEATURES OF CORRECTING DYSLLEXIA AND DYSGRAPHIA USING DIDACTIC GAMES IN SPECIAL CLASSES FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article analyzes the theoretical and methodological principles of using didactic games to correct dyslexia and dysgraphia in children with speech disorders. The purpose of the study is to reveal the possibilities of didactic games in the context of speech therapy correction of specific reading and writing disorders and to determine the methodological features of their implementation in the educational and correctional activities of special classes. In the process of the study, scientific approaches to understanding the nature of dyslexia and dysgraphia as complex multi-level disorders caused by the underdevelopment of psycholinguistic, sensorimotor and cognitive functions are systematized; their psychological and pedagogical mechanisms are specified; the main difficulties that arise in the process of forming reading and writing skills in children with speech disorders are characterized. Modern directions of speech therapy correction are analyzed, the feasibility of combining traditional methods with neuropsychological, cognitive and linguodidactic approaches is proven.

It has been proven that didactic games are an effective psychological and pedagogical means of activating the speech, cognitive and emotional-volitional spheres of the child, providing a harmonious combination of educational and correctional components. The functions and principles of using games in working with children with speech disorders have been systematized, in particular the principle of gradualness, variability, motivational involvement and intersensory integration. The conditions for the effectiveness of gaming activities have been substantiated, among which the leading role is played by the professional competence of the speech therapist, individualization of the selection of games and the creation of a positive emotional learning environment. Methodological guidelines have been developed for the selection of gaming exercises according to the types of disorders aimed at the development of sound-letter analysis, spatial orientation, visual-motor coordination and grammatical structuring of speech.

A comparative analysis of the conceptual features of the use of didactic games in the correction of dyslexia and dysgraphia was conducted, as a result of which it was found that in the case of dyslexia they are mainly aimed at the formation of the processes of perception, recognition and differentiation of graphemes and phonemes, while in the case of dysgraphia the emphasis is on improving motor-graphic, orthographic and analytical-synthetic skills. It is generalized that didactic games increase the effectiveness of speech therapy correction, contribute to the development of communicative competence, cognitive

motivation and confidence of the child in his own learning capabilities. The conclusions emphasize that didactic games are a promising direction in the development of modern special pedagogy, since they combine elements of scientifically based corrective action with the natural play activity of the child.

Key words: *dyslexia, dysgraphia, didactic game, speech therapy correction, special education, speech disorders, game technologies.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема формування повноцінної навички читання і письма у дітей з порушеннями мовлення є однією з центральних у сучасній спеціальній освіті, зокрема у логопедії. У процесі навчання виявляється, що значна частина дітей із системними мовленнєвими порушеннями стикається з труднощами засвоєння грамоти, які набувають стійкого характеру і проявляються у вигляді специфічних порушень процесів читання (дислексія) та письма (дисграфія). Ці розлади істотно впливають на успішність навчальної діяльності, формування пізнавальної сфери, мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини, а також на її емоційно-вольову сферу, самооцінку та соціальну адаптацію. У контексті освітньої інтеграції та інклюзивного навчання питання ефективної корекції дислексії та дисграфії набуває особливої значущості, оскільки саме від успішності оволодіння базовими навчальними навичками залежить подальша освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами.

Актуальність дослідження полягає у зростаючій потребі пошуку ефективних, науково обґрунтованих та практично орієнтованих методів і технологій корекційно-розвивального впливу на дітей із порушеннями письма і читання. Традиційні логопедичні методи, хоча й демонструють певну результативність, не завжди враховують сучасні психолого-педагогічні підходи, особливості мотиваційної сфери дітей, необхідність активізації їхньої пізнавальної діяльності та створення емоційно сприятливого навчального середовища. У цьому контексті використання дидактичних ігор як засобу корекції дислексії та дисграфії набуває особливої значущості. Ігрова діяльність є природною для дитини, стимулює пізнавальну активність, підвищує рівень зацікавленості навчанням, сприяє формуванню внутрішньої мотивації до подолання труднощів. Застосування дидактичних ігор у спеціальних класах для дітей з порушеннями мовлення дозволяє органічно поєднати корекційно-розвивальні та навчальні завдання, розвивати фонематичний слух, мовленнєве сприймання, зорово-просторові уявлення, дрібну моторику та інші психічні функції, які є базою для успішного оволодіння читанням і письмом.

Зазначена проблема має як теоретичне, так і практичне значення для сучасної системи спеціальної освіти. У контексті реформування освітньої галузі України, впровадження концепції Нової української школи, інклюзивної освіти та забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, постає завдання створення ефективних педагогічних умов для розвитку кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей. Корекція порушень читання та письма у дітей з мовленнєвими розладами безпосередньо пов'язана з реалізацією державних стратегій щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що підкреслює значення цієї проблематики як для логопедичної науки, так і для освітньої політики загалом.

З практичного погляду, дослідження ефективності дидактичних ігор у процесі корекції дислексії та дисграфії виступає важливою умовою вдосконалення системи логопедичної допомоги в закладах загальної середньої та спеціальної освіти. Використання ігрових технологій відповідає сучасним вимогам до організації освітнього процесу, орієнтованого на дитиноцентризм, активне залучення учнів до навчання, створення позитивного емоційного тла та ситуацій успіху. У цьому аспекті дидактична гра виступає провідним інструментом розвитку мовленнєвої, пізнавальної та комунікативної діяльності, що забезпечує комплексний корекційно-розвивальний вплив.

Досліджувана проблема тісно пов'язана з важливими науковими завданнями логопедії, психолінгвістики, нейропсихології та педагогічної психології. Її вирішення сприятиме глибшому розумінню механізмів виникнення та подолання дислексії й дисграфії, розвитку науково обґрунтованих підходів до діагностики та корекції цих порушень, а також удосконаленню системи професійної підготовки майбутніх логопедів. Розробка теоретичних і методичних основ застосування дидактичних ігор у корекційній практиці створить передумови для формування інноваційного освітнього простору, у якому кожна дитина зможе досягати позитивних результатів у навчанні відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика подолання дислексії та

дисграфії у дітей з порушеннями мовлення розглядається в сучасній науковій літературі з різних аспектів – від вивчення психолінгвістичних і нейропсихологічних механізмів виникнення цих розладів до розробки ефективних корекційних методик, серед яких дедалі більшої уваги набувають ігрові технології. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців простежується тенденція до органічного поєднання традиційних логопедичних засобів і сучасних освітніх інновацій з метою створення більш гнучких, мотиваційно насичених та ефективних систем корекційної підтримки дітей із труднощами письма та читання.

Значний внесок у дослідження специфіки логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку зробила Л. Журавльова, яка окреслила сучасний стан логопедичної практики та визначила провідні напрями оптимізації корекційної роботи з дітьми з дисграфією [2]. Такі українські дослідниці як Н. Чередніченко та Л. Тенцер представили системний підхід до організації логопедичної допомоги в умовах як спеціального, так і інклюзивного навчання, з акцентом на змістовно-організаційні аспекти подолання дисграфії [13]. Подібний підхід розвивають Н. Лещій і К. Лук'янченко, які досліджують особливості мовленнєвої корекції учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, наголошуючи на важливості використання інтерактивних ігрових засобів як чинників розвитку мовленнєвої активності та пізнавальної мотивації [5].

Психолінгвістичні та методичні аспекти подолання дисграфії і дислексії детально описано Є. Серебрянніковою, яка систематизує корекційні прийоми, спрямовані на формування навичок звуко-буквеного аналізу, розвиток фонематичного слуху та оптичних диференціацій [10]. Аналогічні проблеми профілактики та раннього втручання розглядають Л. Котлова та А. Іскрижицька, підкреслюючи значення раннього виявлення труднощів письма у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку та застосування ігрових прийомів у логопедичній роботі [4]. І. Мураховська досліджує формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, розкриваючи ефективність ігрових методів у стимулюванні мовленнєвої активності, збагаченні словника та розвитку граматичної будови мови [7].

Окремий пласт наукових досліджень стосується застосування нейропсихологічного підходу до подолання труднощів письма

і читання. Так, О. Морозова-Ларіна та А. Тарунцева розглядають можливості використання програми FastForWord у корекції дислексії в дітей дошкільного віку, доводячи її позитивний вплив на розвиток слухомовленнєвих і когнітивних функцій [6]. Схожі ідеї можна простежити у дослідженні Н. Сизової, яка аналізує ефективність нейропсихологічних вправ у навчанні дітей із порушеннями читання, роблячи акцент на розвитку міжпівкульних зв'язків, уваги, зорово-просторової координації та мовленнєвої пам'яті [11].

У межах практико-орієнтованих досліджень увагу приділено застосуванню дидактичних ігор у логопедичній роботі. О. Просяник висвітлює можливості дидактичних ігор та ігрових вправ у подоланні порушень письма, відзначаючи, що системне використання ігор сприяє автоматизації орфографічних навичок, формуванню граматичної правильності письма й підвищенню мотивації до навчання [8]. Подібної думки дотримується І. Брушневська, яка наголошує на закономірностях використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, підкреслюючи, що гра виступає не тільки важливим засобом навчання, але й провідним інструментом соціалізації та емоційної підтримки [1]. Значний методичний потенціал ігрових технологій для логопедичної практики розкривають М. Комісарик, К. Кузнецова та Р. Кушнірик, які обґрунтовують інноваційні технології як умову підвищення ефективності освітньо-корекційної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями [3].

Варто також відзначити внесок Н. Рібцун, яка розробила програмно-методичний комплекс розвитку мовлення дітей із недостатнім фонетико-фонематичним розвитком мовлення, що став основою для подальших досліджень інтеграції дидактичних ігор у систему логопедичної допомоги [9]. Цінним для розуміння функціональної ролі логопеда у міждисциплінарній взаємодії є дослідження С. Цимбал-Слатвінської, яка провела порівняльний аналіз діяльності логопеда з діяльністю суміжних фахівців, фокусуючись на необхідності реалізації комплексного підходу у подоланні порушень мовлення та письма [12]. У цьому ж контексті важливою є праця О. Швець та Б. Швець, які дослідили особливості організації роботи логопеда в навчально-реабілітаційному центрі, окресливши його вагому роль у створенні корекційного середовища.

Зміст зарубіжних наукових розвідок також підтверджує актуальність ігрових тех-

нологій у роботі з дітьми, які мають специфічні труднощі навчання. У дослідженні Р. Екаваті, В. Васіс, А. Шодікіна, С. Фіангга та Ж.-К. Чень здійснено систематичний аналіз використання ігор у навчанні дітей із дислексією, у результаті якого продемонстровано, що інтерактивні ігрові платформи підвищують рівень залученості учнів та сприяють розвитку навичок читання за допомогою багатоканальної сенсорної стимуляції [15]. О. Йилдирим і Е. Сурер представили результати розробки дидактично-навчальних ігор для дітей із труднощами навчання, які базуються на принципах адаптивності та індивідуалізації навчального процесу [17]. У свою чергу Н. Рахім, Н. Мокмін і Дж. Ванг розглядають освітні переваги допоміжних технологій для учнів із дисграфією, доводячи ефективність цифрових ігрових інструментів як засобів підтримки графомоторних і когнітивних процесів [16].

Здійснений аналіз дозволяє констатувати, що не дивлячись на наявність значної кількості праць, присвячених логопедичній корекції дислексії та дисграфії, питання використання дидактичних ігор як цілісної системи засобів корекції зазначених порушень у спеціальних класах залишається недостатньо розробленим. Зокрема, потребують уточнення теоретико-методологічні основи застосування ігрових технологій у логопедичній роботі, критерії добору ігор відповідно до типу порушення, рівня сформованості мовленнєвих функцій і вікових особливостей дітей. Недостатньо описані також методичні підходи до інтеграції дидактичних ігор у структуру логопедичних занять. Отже, постає необхідність комплексного дослідження особливостей використання дидактичних ігор у процесі подолання дислексії та дисграфії в дітей із порушеннями мовлення, що й визначає напрям цього дослідження.

Мета статті – розкрити можливості дидактичних ігор в контексті логопедичної корекції дисграфії та дислексії у дітей з порушеннями мовлення та визначити методичні особливості їх використання у роботі з цією категорією дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема дислексії та дисграфії у дітей з порушеннями мовлення належить до кола найактуальніших у сучасній логопедії, оскільки саме ці порушення є одними з найпоширеніших серед учнів спеціальних і інклюзивних класів, істотно ускладнюючи процес навчання грамоти. Теоретичне осмислення цього феномена потребує роз-

гляду його психолінгвістичних механізмів, нейропсихологічних основ і взаємозв'язку із системними мовленнєвими розладами. У логопедичній науці дислексію визначають як часткове специфічне порушення процесу читання, зумовлене недорозвиненням або порушенням окремих психічних функцій, що беруть участь у реалізації цього процесу, тоді як дисграфія розглядається як стійке, специфічне порушення письма, пов'язане з недостатньою сформованістю мовленнєвих і мовних механізмів, а також психічних процесів, що забезпечують письмову діяльність [2; 4; 6; 13]. Як підкреслює Є. Серебряннікова, дислексія та дисграфія не є наслідком недостатнього навчання або низького інтелектуального рівня дитини, а мають у своїй основі стійкі порушення функціонування аналізаторних систем – слухового, зорового, кінестетичного та моторного, а також дефіцит міжаналізаторних зв'язків, що забезпечують інтеграцію мовленнєвих і письмових дій [10, с. 309].

Психолінгвістичний аналіз цих порушень дозволяє розглядати їх як прояви дисфункції мовленнєвої системи, у якій спостерігається нерівномірність розвитку окремих ланок – від фонематичного сприймання до граматичного структурування мовлення. Л. Журавльова зазначає, що діти з порушеннями письма мають труднощі у здійсненні звуко-буквеного аналізу, розрізненні фонем, оперуванні мовленнєвими одиницями, що ускладнює перехід від усного до писемного мовлення. Дослідниця підкреслює, що дисграфія часто супроводжується недорозвитком фонематичного слуху, оптичного сприймання та просторових уявлень, що призводить до типових помилок – пропусків, перестановок, заміन або спотворень букв [2]. У той же час при дислексії спостерігаються труднощі у процесі впізнавання, співвіднесення графем і фонем, зниження темпу та розуміння прочитаного тексту, що зумовлено переважно нерівномірністю формування операцій аналізу та синтезу.

Взаємозв'язок дислексії та дисграфії із системними мовленнєвими порушеннями має принциповий характер. Як доводять Н. Чередніченко та Л. Тенцер, діти із загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичним або лексико-граматичним дефіцитом перебувають у групі високого ризику щодо виникнення специфічних труднощів навчання читання і письма. У таких дітей виявляється обмежений словниковий запас і спрощена граматична будова висловлювання, а також порушення фонематич-

них процесів, які лежать в основі навичок звукового аналізу й синтезу. Це призводить до того, що при навчанні грамоти діти не можуть адекватно співвідносити звукову форму слова з його графічним образом [13]. Недостатня сформованість зорово-просторових функцій, моторної координації та регуляції довільної діяльності також ускладнює оволодіння технікою письма, що підтверджують результати досліджень Л. Котлової та А. Іскрижницької. Вони наголошують на тісному зв'язку між рівнем мовленнєвого розвитку та готовністю до навчання письму: діти із затримкою мовленнєвого розвитку демонструють нижчі показники сформованості мовних узагальнень, просторових орієнтацій і графомоторних навичок, що виявляється у специфічних помилках при письмі навіть після тривалого навчання [4].

З позицій нейропсихології, як зазначають О. Морозова-Ларіна та А. Тарунцева, дислексія пов'язана з недостатньою зрілістю міжпівкульної взаємодії, порушенням цілісної роботи функціональних блоків мозку, що забезпечують перероблення слухової, зорової й моторної інформації. Діти з дислексією демонструють знижену швидкість обробки вербальної інформації, труднощі переключення уваги між сенсорними каналами, а також обмежену здатність до узагальнення мовних закономірностей [6]. Ці порушення мають системний характер і проявляються як у процесі читання, так і письма, тому розгляд дислексії та дисграфії окремо від мовленнєвої системи є методологічно некоректним.

Характеристика труднощів навчання читання та письма в дітей із мовленнєвими розладами дозволяє виділити кілька провідних аспектів, які мають бути враховані у корекційній роботі:

- у першу чергу це порушення фонематичних процесів, що зумовлюють неправильне співвіднесення звуків і букв;
- має місце обмеженість зорово-просторових уявлень і труднощі орієнтації в графічному полі аркуша
- недостатня сформованість моторних компонентів письма, зокрема дрібної моторики, ритмічної організації рухів і графомоторних навичок;
- низький рівень розвитку довільної уваги, пам'яті та самоконтролю, що ускладнює автоматизацію навчальних дій.

Перераховані аспекти красномовно вказують на системність порушень, які вимагають комплексного підходу до їх подолання з урахуванням психолінгвістичних, нейропсихологічних і педагогічних чинників. Сучасна

система спеціальної освіти орієнтована на забезпечення саме такої комплексної підтримки дітей із порушеннями мовлення, зокрема тих, хто має труднощі у формуванні навичок читання та письма. Проблема корекції дислексії та дисграфії розглядається в контексті розвитку індивідуалізованих, нейропсихологічно обґрунтованих і лінгводидактично доцільних підходів, що поєднують традиційні логопедичні методики з інноваційними технологіями.

У логопедичній практиці протягом багатьох років використовувалися традиційні методи, спрямовані на поетапне формування операцій читання і письма шляхом розвитку фонематичних процесів, мовного аналізу й синтезу, зорово-просторових функцій, граматичних структур і зв'язного мовлення. Як зазначає Л. Журавльова, ефективність таких підходів визначається системністю корекційної роботи, послідовністю формування мовленнєвих операцій і поєднанням індивідуальної та групової роботи, спрямованої на подолання типових помилок, властивих дітям із дисграфією та дислексією [2]. Зокрема, логопеди традиційно застосовують вправи на розвиток звукового аналізу та синтезу, зіставлення звуків і букв, диференціацію графічно подібних літер, тренування моторної координації під час письма та відтворення ритмічних структур, що позитивно впливає на формування фонематичного і графомоторного компонентів письмової діяльності.

Разом із тим традиційні підходи дедалі частіше доповнюються сучасними інноваційними технологіями, які враховують нейропсихологічні, когнітивні та сенсомоторні аспекти розвитку дитини. Як зазначають М. Комісарик, К. Кузнецова та Р. Кушнірик, новітні технології корекційно-розвивального навчання у спеціальній освіті передбачають інтеграцію мультимедійних, інтерактивних та ігрових методів, які забезпечують високий рівень мотивації дітей до участі в логопедичному процесі [3]. При цьому інноваційні методи спрямовані не стільки на виправлення окремих помилок у письмі чи читанні, скільки на загальне стимулювання розвитку когнітивних функцій – уваги, пам'яті, мислення, сенсорної інтеграції, що забезпечують формування цілісного мовленнєвого механізму. Особливої актуальності набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у логопедичній роботі. Дані таких зарубіжних науковців як Н. Рахім, Н. Мокмін і Дж. Ванг дозволяють зафіксувати значний потенціал асистивних (допо-

міжних) технологій для підтримки учнів із дисграфією: цифрові платформи, програми розпізнавання мовлення, адаптивні клавіатури та навчальні додатки сприяють розвитку навичок письма, підвищують самостійність та впевненість дітей у навчальному процесі [16].

О. Морозова-Ларіна та А. Тарунцева, дотримуючись нейропсихологічної парадигми, пропонують дещо інший ракурс розуміння проблеми. Дослідниці доводять, що ефективність корекції дислексії значною мірою залежить від урахування стану міжпівкульної взаємодії та розвитку базових нейродинамічних процесів. Використання спеціалізованих комп'ютерних програм, зокрема FastForWord, забезпечує стимуляцію сенсорних і когнітивних функцій, покращує темп оброблення мовної інформації, розвиває слухову пам'ять і увагу, що безпосередньо впливає на здатність дитини адекватно розпізнавати й аналізувати мовленнєві сигнали [6]. Н. Сизова також підкреслює значення нейропсихологічних вправ, спрямованих на розвиток міжпівкульних зв'язків і сенсомоторної координації, які допомагають гармонізувати роботу аналізаторних систем і створюють умови для формування правильних мовленнєвих дій [11]. Такий підхід дозволяє виправляти симптоми порушень та усувати їхні базові причини – функціональний дисбаланс мозкової діяльності, що є особливо важливим при роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Важливою тенденцією сучасної логопедичної практики є еkleктичне поєднання когнітивних, лінгводидактичних і нейропсихологічних підходів, що забезпечує комплексність корекційного процесу. Як відзначає Є. Серебряннікова, подолання дисграфії та дислексії має відбуватися в контексті розвитку мовленнєвої системи в цілому, а не тільки її окремих функцій [10]. Тому ефективні методики включають комбінування вправ на розвиток мовних узагальнень, лексико-граматичних структур, логічного мислення й пам'яті з елементами сенсомоторних ігор і тренінгів. О. Просяник наголошує, що поєднання дидактичних ігор із когнітивними стратегіями дає змогу оптимізувати процес засвоєння орфографічних і графічних закономірностей, активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність дитини, а також зменшити емоційне напруження, яке часто супроводжує навчання дітей із порушеннями письма [8].

Згідно з позицією Н. Чередніченко та Л. Тенцер, ефективна логопедична корекція

в сучасних умовах передбачає поєднання класичних вправ на розвиток фонематичних, артикуляційних і графомоторних навичок із сучасними інноваційними формами – тренінгами сенсомоторної інтеграції, ігровими технологіями та інтерактивними вправами. Такий комплекс забезпечує більш стійкі результати, оскільки впливає одночасно на когнітивний, емоційний і поведінковий рівні розвитку дитини [13].

Дидактична гра посідає важливе місце у системі корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями мовлення, оскільки вона поєднує навчальний і виховний потенціал із природною для дитини ігровою діяльністю. Гра виступає провідною діяльністю в онтогенезі молодших школярів і сприяє формуванню вищих психічних функцій. У контексті логопедичної роботи дидактична гра розглядається як ефективний засіб стимуляції пізнавальної активності, емоційного залучення та мовленнєвої комунікації дитини [8]. Таким чином, вона створює сприятливі умови для подолання мовленнєвих бар'єрів, оскільки знижує рівень тривожності, сприяє розкритості висловлювань та активізує пізнавальні процеси, необхідні для успішного засвоєння навичок читання та письма.

Як зазначає І. Брушневська, гра є особливо цінною у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, оскільки забезпечує органічне поєднання корекційно-розвивальних, навчальних і виховних завдань. Її корекційна функція полягає у стимулюванні мовленнєвої активності, формуванні артикуляційних, фонематичних і лексико-граматичних навичок, а також у розвитку комунікативної компетентності. Розвивальна функція реалізується з опорою на активізацію когнітивних процесів – уваги, пам'яті, мислення, уяви, сенсомоторної координації. Водночас виховна функція сприяє формуванню у дітей емоційно-позитивного ставлення до навчання, вольових якостей, уміння взаємодіяти з однолітками, дотримуватися правил і колективних норм поведінки. Дидактична гра забезпечує особливу динаміку навчального процесу: вона перетворює корекційні вправи на захопливу діяльність, у рамках якої дитина стає активним учасником, а не пасивним виконавцем завдань логопеда [1].

Важливою характеристикою дидактичної гри як корекційного інструменту є її системність і цілеспрямованість. Як зазначає О. Просяник, ефективність використання ігор у логопедичній практиці визначається чітким дотриманням принципів наукової

обґрунтованості, поетапності, індивідуалізації та включення корекційних завдань у зміст гри. Вона не є випадковою формою розваги, а виступає засобом цілеспрямованого впливу на мовленнєві, психічні та когнітивні процеси [8]. Так, у роботі з дітьми, які мають дислексію та дисграфію, дидактичні ігри можуть бути спрямовані на розвиток зорово-просторової орієнтації, розрізнення графічно подібних літер, формування навичок фонематичного аналізу, тренування зорової та слухової пам'яті, а також на формування навичок звуко-буквених асоціацій. Важливим принципом є поступове ускладнення ігрових завдань та варіативність їх форм – від простих маніпуляційних до когнітивно-рефлексивних, що дає змогу враховувати індивідуальний темп розвитку дитини та особливості її пізнавальної діяльності.

З позицій сучасної педагогічної науки дидактична гра виступає потужною технологією, що забезпечує інтеграцію емоційного, інтелектуального й мовленнєвого розвитку. Зарубіжні дослідження, зокрема дані О. Йилдирима та Е. Сурери, дають можливість стверджувати ефективність застосування адаптивних «серйозних ігор» (serious games) для дітей із труднощами навчання. Такі ігри створюють середовище, в якому навчання поєднується з елементами змагання, інтерактивності та миттєвого зворотного зв'язку, що суттєво підвищує рівень залученості учнів і сприяє закріпленню мовленнєвих навичок [17]. Систематичний огляд досліджень, представлений Р. Екаваті зі співавторами, дозволив цим дослідникам дійти до висновку, що використання ігрових технологій у навчанні дітей із дислексією підвищує ефективність сприймання друкованого тексту, знижує рівень помилок у читанні, покращує увагу й пам'ять, а також сприяє розвитку позитивного ставлення до навчального процесу [15].

Психолого-педагогічна ефективність дидактичних ігор у роботі з дітьми з порушеннями мовлення зумовлюється також їхньою здатністю створювати ситуацію успіху, що особливо важливо для дітей, які відчують труднощі в навчанні. Ігрова форма діяльності забезпечує позитивне емоційне тло, зменшує страх помилки та сприяє формуванню внутрішньої мотивації до пізнання. Як підкреслює І. Брушневська, гра сприяє зниженню психоемоційного напруження, формуванню почуття впевненості, самостійності та креативності у дітей із мовленнєвими вадами. Під час гри дитина може експериментувати зі звуками, словами,

реченнями, отримуючи задоволення від процесу пізнання, що суттєво підвищує ефективність корекційного впливу [1].

Ефективність ігрової діяльності у логопедичній практиці залежить від дотримання низки умов:

- гра має відповідати віковим і психофізіологічним особливостям дитини, забезпечувати доступність змісту й посиленість ігрових завдань, що виконуються дитиною;

- важливою є наявність чіткого корекційного спрямування – кожна гра має бути інтегрована в загальну систему логопедичної роботи та сприяти досягненню конкретних навчальних і мовленнєвих цілей;

- логопед має створювати умови для активної участі всіх дітей, підтримувати атмосферу довіри, емоційного комфорту й співпраці. Оптимальним є поєднання групових, парних і індивідуальних форм ігрової діяльності.

Методичні особливості використання дидактичних ігор у процесі корекції дислексії та дисграфії визначаються необхідністю поєднання педагогічної доцільності, корекційної спрямованості та психологічного комфорту для дитини. Ефективність ігрових технологій у логопедичній роботі залежить від їхнього цілеспрямованого добору, який має ґрунтуватися на типології мовленнєвих порушень, рівні сформованості навичок письма й читання, а також на індивідуальних особливостях когнітивної та емоційно-вольової сфери учня. Дидактична гра у цьому контексті виступає не як розважальний елемент навчання, а як спеціально організована діяльність, що забезпечує системне формування й автоматизацію мовленнєвих навичок [1].

Добір ігор має відбуватися з урахуванням провідного механізму порушення. У дітей із фонематичною формою дислексії й дисграфії основним напрямом корекційної роботи є розвиток фонематичного сприймання, звуко-буквеного аналізу та синтезу. Для цього доцільно використовувати ігри, що активізують слухове сприймання та диференціацію звуків, наприклад «Почуй і назви звук», «Знайди пару звуків», «Ланцюжок складів», «Виправ помилку у слові». Вони сприяють формуванню звукової культури мовлення, розвитку слухової уваги та зорово-слухових асоціацій. Для дітей із оптичними формами дислексії та дисграфії актуальними є ігри, спрямовані на розвиток зорового сприймання, просторових уявлень і графомоторних навичок, такі як «Знайди літеру-близнюка», «Склади слово з букв», «З'єднай букви у правильному напрямку»,

«Орієнтуйся на сторінці». Вони допомагають дитині розрізнати графічно подібні символи, орієнтуватися у напрямку читання, формувати зорово-рухову координацію, необхідну для правильного письма [9].

Ігри з використанням рухових і тактильних компонентів, зокрема пальчикові та моторні ігри, мають особливе значення для дітей, у яких виявляється порушення моторного контролю під час письма. Застосування завдань типу «Намалюй літеру у повітрі», «Склади слово з предметів», «Пройди шлях букви» або «Пиши пальчиком по піску» поєднує елементи кінетичної активності із формуванням графомоторних навичок, сприяючи розвитку дрібної моторики та просторової орієнтації. Такі ігри також підсилюють сенсомоторну інтеграцію – здатність координувати рухи зорового й слухового аналізаторів, що є необхідною умовою успішного засвоєння навичок письма [3; 9].

Важливою методичною вимогою до застосування дидактичних ігор є поетапність організації ігрового процесу [15]. На початкових етапах логопед обирає ігри з максимальною опорою на наочність, рухову та емоційну залученість, що стимулює інтерес і мотивацію дітей. На наступних етапах акцент зміщується на когнітивно-мовленнєві завдання: дитина вчиться не тільки відтворювати звук чи букву, а й виконувати осмислені дії зі словами, реченнями, текстами. Завершальний етап передбачає використання інтегрованих ігор, у яких поєднуються різні види діяльності (слухові, зорові, мовленнєві, моторні) для комплексного впливу на всі механізми читання й письма.

Велике значення має дотримання принципів системності та варіативності. Це означає, що дидактичні ігри мають бути логічно вписані в загальну структуру корекційних занять, послідовно ускладнюватися за змістом і формою, але водночас залишатися різноманітними, щоб підтримувати інтерес дітей і запобігати перевтомі. Дуже бажано, щоб підібрані логопедом ігри сприяли як виправленню наявного дефекту, так і загальному розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'ять, увага).

Роль учителя-логопеда у процесі організації ігрової діяльності є ключовою. Саме педагог створює умови для ефективної комунікації, регулює динаміку гри, забезпечує позитивне емоційне тло та реалізує індивідуальний підхід до кожної дитини. Зокрема, логопед виконує функції організатора, фасилітатора і спостерігача, уважно відстежуючи реакції дітей, рівень їхньої активності

та ступінь засвоєння навчального матеріалу. Професійна майстерність педагога проявляється у вмінні перетворити навіть найпростіше завдання на мотивуючу ігрову ситуацію, у якій дитина відчуває успіх, отримує позитивний досвід мовленнєвої активності та бажання продовжувати навчання. Крім того, логопед має враховувати емоційний стан дітей із порушеннями мовлення, для яких навчальні труднощі часто супроводжуються заниженою самооцінкою, тривожністю або страхом помилки. Тому під час ігрових занять важливо підтримувати доброзичливу атмосферу, використовувати заохочення, гумор, елементи сюрпризності, що стимулюють інтерес і знижують напруження [2; 12].

Порівняльний аналіз концептуальних особливостей використання дидактичних ігор у корекційній роботі з дітьми, які мають дислексію та дисграфію, дає змогу виявити як спільні закономірності, так і специфічні напрями застосування ігрових методик залежно від характеру мовленнєвого порушення. Обидва типи розладів мають спільну психолінгвістичну природу, однак кожен із них проявляється на різних рівнях мовленнєвої діяльності. Дидактична гра у процесі корекції дислексії спрямована насамперед на вдосконалення процесів сприймання, впізнавання та розуміння графічного образу слова, активізацію механізмів звуко-буквеної кореляції та розвиток аналітико-синтетичної діяльності. У той же час у процесі корекції дисграфії ігрові методики мають на меті формування графомоторних умінь, координації рухів руки, просторової орієнтації та навичок правильного відтворення букв і слів.

У логопедичній практиці ігрові форми роботи при дислексії зосереджуються на слухо-зорових та когнітивно-мовленнєвих вправах, що забезпечують формування механізмів фонематичного аналізу, синтезу, зорового диференціювання та семантичного прогнозування тексту. Для дітей із дисграфією, навпаки, ключовими є ігри з елементами письмової діяльності, моторики, кінестетичної та тактильної стимуляції, які допомагають подолати труднощі просторового розташування, порушення послідовності та моторної організації графічного образу слова. В обох випадках гра виступає способом позитивного емоційного залучення дитини до навчального процесу.

Основні результати порівняльного аналізу подано у (табл. 1).

Здійснений порівняльний аналіз дозволяє стверджувати, що дидактичні ігри в процесі корекції дислексії та дисграфії мають

Таблиця 1

Результати компаративного аналізу концептуальних особливостей використання дидактичних ігор при корекції дислексії та при корекції дисграфії

Критерій порівняння	Дидактичні ігри для корекції дислексії	Дидактичні ігри для корекції дисграфії
Основна мета використання	Формування навичок правильного сприймання, диференціації та розуміння друкованого тексту, подолання порушень процесу читання	Розвиток умінь правильного графічного відтворення звуків і слів, удосконалення моторних і просторових навичок письма
Психолінгвістичне підґрунтя	Недорозвиток фонематичного сприймання, зорово-просторового аналізу, труднощі встановлення звуко-буквених зв'язків	Недорозвиток мовленнєво-рухових механізмів, порушення просторово-часових орієнтацій, недостатність зорово-моторної координації
Корекційна спрямованість ігор	Розвиток фонематичного аналізу та синтезу, зорового сприймання, семантичного прогнозування, уваги та пам'яті	Формування графомоторних навичок, координації рухів руки, орієнтації на аркуші, просторових уявлень і послідовності дій під час письма
Типові види дидактичних ігор	«Знайди звук у слові», «Склади слово», «Прочитай правильно», «Ланцюжок складів», «Збери речення»	«Напиши букву в повітрі», «З'єднай букви правильно», «Знайди помилку в слові», «Пиши пальчиком по піску», «Пройди шлях букви»
Провідні принципи організації	Послідовність від звукового аналізу до осмисленого читання; розвиток зорово-слухових зв'язків; поступове ускладнення текстового матеріалу	Поступовість формування рухових дій; поєднання слухових, зорових і кінестетичних компонентів; формування автоматизованих графічних навичок
Засоби стимуляції пізнавальної активності	Використання карток, аудіозаписів, інтерактивних тренажерів	Застосування тактильних матеріалів, маніпуляційних предметів, графічних шаблонів, мультимодальних вправ
Очікувані результати	Поліпшення темпу, точності та усвідомленості читання; формування розуміння тексту	Зменшення кількості графічних помилок; покращення каліграфії, орієнтації на аркуші та моторної організації письма

Джерело: розроблено автором

спільну корекційно-розвивальну основу, але принципово відрізняються за сенсорними акцентами, структурою ігрових завдань і провідними механізмами впливу. Ігри для подолання дислексії орієнтовані на розвиток процесів сприймання та декодування мовних одиниць, тоді як для дисграфії – на формування моторно-графічних навичок і просторової організації письма. Обидва напрями інтегруються у спільну педагогічну систему, де гра виступає одночасно і важливим засобом навчання, і способом гармонізації пізнавальної діяльності дитини з мовленнєвими порушеннями.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що дислексія та дисграфія є наслідком недостатньої сформованості ряду базових мовленнєвих і психічних функцій, тісно пов'язаних із загальним недорозвиненням мовлення. Їхня корекція має спиратися на глибоке розуміння механізмів формування навичок читання і письма, враховувати індивідуальні особливості дітей і забезпечувати поступове формування повноцінних мовленнєвих операцій. Саме тому у спеціальній педагогіці постійно

здійснюється пошук інноваційних засобів впливу, які дозволяють активізувати мовленнєву діяльність дитини, розвивати її пізнавальні функції та створювати позитивне емоційне тло навчання, у тому числі за допомогою використання дидактичних ігор, що виступали предметом аналізу даного дослідження.

Аналіз сучасних підходів і методів корекції дислексії та дисграфії свідчить про перехід логопедичної науки від ізольованого виправлення мовленнєвих дефектів до цілісної, багатовимірної моделі навчання, яка охоплює когнітивний, нейропсихологічний та лінгводидактичний компоненти. Еклектичне поєднання традиційних і новітніх технологій створює умови для індивідуалізованого підходу до кожної дитини, підвищує мотивацію до навчання та сприяє формуванню стійких навичок читання й письма. Особливу роль у цьому процесі посідають дидактичні ігри, які поєднують навчально-корекційні завдання з елементами гри, забезпечуючи природну активізацію психічних процесів та розвиток, що й визначає їхню перспективність у сучасній спеціальній освіті. Дидактична гра у корекційно-розвивальній роботі

з дітьми з порушеннями мовлення виступає потужним інструментом психолого-педагогічного впливу, який забезпечує гармонійний розвиток мовленнєвої, когнітивної та емоційно-вольової сфер дитини. Вона створює умови для поєднання пізнавальної активності з позитивними емоціями, сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу та підвищує результативність логопедичної корекції. Саме тому дидактична гра є одним із провідних методів спеціальної педагогіки, здатним забезпечити успішну адаптацію дітей із дислексією та дисграфією до навчального процесу в умовах спеціальних і інклюзивних класів.

Методика використання дидактичних ігор у корекції дислексії та дисграфії має бути науково обґрунтованою, системною й гнучкою. Вона передбачає ретельний добір ігор відповідно до типів порушень, поступове ускладнення завдань, включення різних сенсорних каналів сприймання та активну взаємодію дитини з педагогом

і однолітками. Саме в цьому полягає їхня методична та практична цінність у системі спеціальної освіти для дітей із порушеннями мовлення.

Перспективи подальших наукових розвідок у напрямку використання дидактичних ігор для корекції дислексії та дисграфії полягають у поглибленні теоретико-методологічного обґрунтування ігрових технологій у логопедичній практиці, розробленні диференційованих програм для різних категорій дітей із мовленнєвими порушеннями, а також у впровадженні цифрових дидактичних ігор, що враховують індивідуальний темп, когнітивний профіль і сенсомоторні особливості учнів. Перспективним напрямом є проведення емпіричних досліджень для визначення впливу різних видів дидактичних ігор на динаміку формування навичок читання й письма, а також розробка методичних рекомендацій для підготовки майбутніх логопедів до впровадження ігрових технологій у спеціальних класах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52. Т. 1. С. 186–192. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-1-27>
2. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 24–32. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/e109082b-d5a6-4da0-b00c-eeecb69cfcfb> (дата звернення: 22.10.2025).
3. Комісарик М. І., Кузнецова К. С., Кушнірик Р. В. Інноваційні технології в освітньо-корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення : методичні рекомендації для студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта. Чернівці, 2024. 56 с. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/10272/ITOK_Методичка.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 22.10.2025).
4. Котлова Л. О., Іскрижицька А. М. Профілактика дисграфії у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. *Science in the modern world: innovations and challenges* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (17–19 квітня 2025 р., Торонто, Канада). 2025. С. 365–369. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43413/1/1.pdf> (дата звернення: 22.10.2025).
5. Лещій Н. П., Лук'янченко К. О. Корекція мовлення в учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 110–115. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.1.21>
6. Морозова-Ларіна О. І., Тарунцева А. О. Нейропсихологічна корекція дислексії у дітей дошкільного віку за допомогою програми FastForWord. *Psychological Journal*. 2021. Т. 7, № 9 (53). DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.9>
7. Мураховська І. В. Корекційна робота з формування зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / за заг. ред. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 243–246.
8. Просяник О. П. Особливості використання дидактичних ігор та ігрових вправ у корекції порушень письма в дітей молодшого шкільного віку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 517–521. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10934> (дата звернення: 22.10.2025).
9. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с. URL: https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/01/Kompl_FFN.pdf (дата звернення: 22.10.2025).

10. Серебряннікова Є. П. Методики та прийоми подолання дисграфії та дислексії у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* / за заг. ред. Бойчука Ю. Д. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С. 307–310.
11. Сизова Н. В. Використання нейропсихологічних вправ у корекційному навчанні дітей із порушенням читання. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 69. Т. 1. С. 99–103. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.1.19>
12. Цимбал-Слатвінська С. Порівняльний аналіз змісту діяльності логопеда з діяльністю суміжних фахівців. *Web of Scholar*. 2019. Т. 2. № 8. С. 6–12. DOI: [10.31435/rsglobal_wos/31082019/6657](https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31082019/6657)
13. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 312–324. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/527/483.pdf/> (дата звернення: 22.10.2025).
14. Швець О. І., Швець Б. Б. Специфіка організації роботи логопеда в навчально-реабілітаційному центрі. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* 2011. Вип. 14. С. 844–852.
15. Ekawati R., Wasis W., Shodikin A., Fiangga S., Chen J.-C. Utilizing games to enhance the learning of students with dyslexia: A systematic literature review. *TEM Journal*. 2024. Vol. 13. No 3. P. 2097–2106. DOI: [10.18421/TEM133-37](https://doi.org/10.18421/TEM133-37)
16. Rahim N., Mokmin N. A. M., Wang J. Empowering students with dysgraphia: the educational benefits of assistive technologies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2025. Vol. 20. No 7. P. 2025–2036. DOI: [10.1080/17483107.2025.2493737](https://doi.org/10.1080/17483107.2025.2493737)
17. Yildirim O., Surer E. Developing adaptive serious games for children with specific learning difficulties: A two-phase usability and technology acceptance study. *JMIR Serious Games*. 2021. Vol. 9. No 2. e25997. DOI: <https://doi.org/10.2196/25997>

Дата надходження статті: 25.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

UDC 378:005.6:070]:[355.1+004.8]

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.10>

Angelina KHOMENKO

Postgraduate student at the Institute of Higher Education,
senior lecturer at the Higher Educational Institution “University of Economics and Law “KROK”,
KhomenkoA@krok.edu.ua
ORCID: 0009-0005-5938-6205

THE QUALITY OF JOURNALISM EDUCATION IN WARTIME AND AI

The article is devoted to researching the sustainability of internal quality assurance in educational programs for journalists in the context of a systemic crisis caused by the full-scale invasion of Ukraine by the Russian Federation. Using the example of the educational program “Social and Cultural Journalism” at the Kharkiv State Academy of Culture, the article analyzes how the crisis affects compliance with quality standards, in particular ESG (2015) and the criteria of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA).

The research methodology is based on a mixed approach: content analysis of program documentation, qualitative expert assessment, and criteria-based analysis of compliance with ESG standards and NAQA requirements. Both quantitative and qualitative methods of analysis were used in the assessment process, which made it possible to identify the strengths and weaknesses of the internal quality assurance system.

The results of the study show that despite extremely difficult operating conditions, the educational program remains fundamentally compliant with national and European quality standards. Among its strengths are practice-oriented content, compliance with the National Qualifications Framework, and support for academic integrity. At the same time, significant challenges have been identified: underdeveloped mechanisms for stakeholder engagement, weak digitalization of the educational process, insufficient transparency, and untimely updating of information.

Areas for improvement of the quality assurance system in crisis conditions have been outlined, in particular through the integration of anti-crisis management elements.

Key words: sustainability, quality assurance, internal quality system, journalism education, educational program, crisis management.

Ангеліна ХОМЕНКО. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЖУРНАЛІСТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА III

Стаття присвячена дослідженню стійкості внутрішнього забезпечення якості освітніх програм для журналістів в умовах системної кризи, спричиненої повномасштабним вторгненням Російської Федерації в Україну. На прикладі освітньої програми «Соціальна та культурна журналістика» Харківської державної академії культури проаналізовано, як криза впливає на дотримання стандартів якості, зокрема ESG (2015) та критеріїв Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО).

Методологія дослідження базується на змішаному підході: контент-аналізі програмної документації, якісній експертній оцінці та критеріальному аналізі відповідності до стандартів ESG і вимог НАЗЯВО. У процесі оцінювання застосовано як кількісні, так і якісні методи аналізу, що дозволило виявити сильні та слабкі сторони внутрішньої системи забезпечення якості.

Результати дослідження демонструють, що попри надзвичайно складні умови функціонування, освітня програма зберігає базову відповідність національним та європейським стандартам якості. Серед сильних сторін – практико-орієнтований зміст, відповідність Національній рамці кваліфікацій та підтримка академічної доброчесності. Водночас зафіксовано значні виклики: недопрацьовані механізми залучення стейкхолдерів, слабка цифровізація освітнього процесу, недостатня прозорість та несвоєчасне оновлення інформації.

Окреслено напрями вдосконалення системи забезпечення якості в умовах кризи, зокрема через інтеграцію елементів антикризового менеджменту.

Ключові слова: стійкість, забезпечення якості, внутрішня система якості, журналістська освіта, освітня програма, антикризове управління.

Introduction. Ensuring the quality of higher education is a fundamental element of the sustainable development of academic institutions and society as a whole. In the European Higher Education Area, quality assurance processes are regulated by the ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015), which establish framework requirements for internal and external quality

systems in higher education institutions. Ukraine, integrating into the European Higher Education Area, has implemented these standards through the activities of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA), as enshrined in the Law of Ukraine “On Higher Education” [6] and relevant subordinate legislation.

Ensuring the quality of educational programs is particularly important in times of

systemic crisis. The full-scale military invasion of Ukraine by the Russian Federation on February 24, 2022, has created unprecedented challenges for higher education: physical threats to the lives of students and teachers, partial destruction of infrastructure, mass internal and external migration of students and academic staff, a digital divide, and psychological trauma. In this context, the resilience of internal quality assurance systems becomes a critical indicator of the ability of educational institutions not only to survive but also to maintain academic quality [4].

The issue of the sustainability of educational programs in the field of journalism is particularly relevant, as the profession of journalism has a direct impact on the formation of the information space, social stability, and democratic institutions. Journalism in wartime becomes a critical component of a state's information security. At the same time, journalism education itself faces dual challenges: on the one hand, the need to comply with quality standards, and on the other, the need to quickly adapt content to new realities, including digital transformation, psychological support, risk communication, and working in a hybrid war environment.

The aim of this article is to analyze the resilience of the internal quality assurance system of a journalism study program under the conditions of war and systemic crisis in Ukraine. Using the case of the Bachelor's Program "Social and Cultural Journalism" at Kharkiv State Academy of Culture [5], the study evaluates the program's compliance with ESG (2015) standards and the criteria of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) [3]. The article also examines how crisis-related factors – such as infrastructure disruption, student and staff displacement, psychological risks, and the growing need for digital transformation and AI integration – influence the sustainability of journalism education quality. The findings are aimed at identifying areas for improvement that would strengthen the program's resilience and alignment with both national and European quality standards.

The Kharkiv State Academy of Culture, located in one of the most affected regions of Ukraine, is a representative case for analyzing the sustainability of internal quality assurance. The first (bachelor's) level educational program "Social and Cultural Journalism" [5], which underwent accreditation during the war, demonstrates both the strengths and weaknesses of the quality system. According to the materials

of the accreditation review (Attachment 1 to the NAQA protocol No. 7 (57) dated 26.03.2024) and internal self-assessment, the program was conditionally accredited. This indicates the relevance of a systematic study of the factors that influence the sustainability of internal quality assurance [1].

Statement of the Problem. Journalism education in Ukraine is operating under unprecedented crisis conditions caused by the full-scale war, which threatens the continuity and quality of training future media professionals. At the same time, rapid digital transformation and the integration of artificial intelligence tools require journalism programs to update their internal quality assurance systems to comply with national and European standards. However, there is still a lack of research on how journalism programs can remain resilient and ensure quality under such extreme circumstances.

Literature review. Education in emergencies encompasses the provision of quality educational opportunities in crisis situations—during conflicts, natural disasters, and other emergencies. This includes both formal and informal education, which unfolds in the preparation, response, and recovery phases (INEE, 2024 [7]). Given the military aggression against Ukraine, the concept of education in emergencies is critical for analyzing the resilience of higher education programs: "Education in emergencies refers to quality learning opportunities for all ages in situations of crisis, including conflicts, natural disasters, and other emergencies. It includes formal and non-formal education and encompasses preparedness, response, and recovery phases" (INEE, 2024 [7]).

Y. Kivisto from the University of Tampere emphasizes the importance of transparency and reducing information asymmetry between universities and stakeholders. In his work, he notes: «It is believed that without government intervention, information asymmetry around universities will lead to market failure, with universities charging higher fees and, as a result, providing insufficient quality of teaching or research. Such behavior will, in turn, reduce demand for higher education outcomes and lead to insufficient investment in teaching and research. However, government control, funding, and ownership of universities do not in any way reduce information asymmetry or the problems associated with it. After the era of centralized control and planning, the imitation of market discipline in measuring performance was integrated into the management and

coordination of universities in many countries. In this sense, the circle is now complete: there are attempts to neutralize market imperfections through management procedures that attempt to mimic the activities of markets. This is particularly important in crisis situations, where rapid and transparent data exchange can improve the speed of decision-making on quality assurance [8].

K. Suprun from the University of Tampere, commenting on the adaptation of Ukrainian higher education institutions to the online format during the war, noted: “The vast majority of them continued to teach in a mixed mode, mostly online... the details really depend on the region and the educational institution”. She emphasizes that despite insufficient preparation, higher education institutions were able to quickly implement digital solutions in the educational process [9].

PBF is a funding model in which public funds are distributed among universities based on their performance (e.g., number of graduates, scientific publications, graduate employment, etc.). This approach is widely used in the EU, the US, Canada, and Australia. Due to the full-scale war, PBF was effectively suspended. But in mid-2023, the government resumed discussions not only about the return of this model, but also about its reformatting to take into account new realities – destroyed infrastructure, loss of human capital, and migration of students and teachers. If Ukraine does indeed reinstate PBF during active warfare, it will be the first case in global practice where a performance-based funding model is applied not in a recovery period, but directly during a prolonged crisis. Y. Kivisto and K. Suprun also studied funding models that support reforms in crisis conditions: “Contrary to the best practices of other countries, Ukrainian universities were not granted greater financial autonomy after the launch of PBF. Nevertheless, PBF has significantly contributed to the transparency of the distribution of public funding in Ukrainian higher education. In mid-2023, the Ukrainian government resumed discussions on restoring PBF and revising its structure to take into account the needs of a devastated sector affected by the war. If this is done, it will be the first case of PBF implementation in a system under prolonged crisis conditions”. This work highlights the key role of performance-based financing (PBF) models. In mid-2023, the Ukrainian government resumed discussions on restoring PBF and revising its structure to take into account the needs of the war-torn sector. If this is done, it will be the first time that PBF has

been implemented in a system under prolonged crisis conditions. This paper highlights the key role of results-based financing (PBF) models in supporting higher education reforms during crises – in particular, the impact on transparency and adaptation to war conditions.

European and Ukrainian quality assurance systems are defined by ESG (2015) [10], which establishes an international vision of quality assurance in higher education (student-centeredness, risk management, continuous improvement); the Ukrainian model of NAQA integrates ESG, taking into account national realities.

Thus, the analysis of the literature justifies the need to study the sustainability of internal quality assurance in crisis situations.

The purpose of this study is to analyze how the internal quality assurance system of the journalism education program adapts to crisis conditions, which elements of the system have proven to be resilient, and which ones need significant improvement. The study diagnoses changes in the education program to improve the resilience of quality assurance systems in the context of war and other crisis situations.

The main **objectives** of the study are: to assess the compliance of the educational program “Social and Cultural Journalism” [5] with ESG [10] standards and NAQA criteria [3]; to identify the strengths and weaknesses of the internal quality assurance system in wartime conditions; to analyze the impact of crisis factors (war, migration, digital divide, psychological risks) on quality assurance mechanisms.

The research methodology involves the use of three interrelated levels of analysis: normative-criterial, structural-functional, and contextual-situational (taking into account the impact of crisis factors such as war).

The study is based on the following main sources: materials for the accreditation of the educational program (Attachment to NAQA Protocol No. 7 (57) dated March 26, 2024); the content of the educational program; the criteria of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQAA); ESG standards (2015) [10] – Part 1 “Internal Quality Assurance”; open data of the academy (website, reports, policies) [1].

Limitations of the study. The study is based on the analysis of a single case, which limits its representativeness for the entire higher education system in Ukraine. Some of the data is limited or fragmentary (in particular, information on stakeholder involvement and syllabi for educational components). Inability to

use full-fledged quantitative surveys due to the crisis context.

Results. Analysis of the compliance of the educational program “Social and Cultural Journalism” of the Kharkiv State Academy of Culture [5] with internal quality standards (ESG, 2015) [10] showed that the program demonstrates fragmentary stability in individual components, but needs significant improvement to ensure systemic quality.

According to ESG criterion 1.1, “Quality Assurance Policy”, the program does not have a separately articulated quality assurance policy as part of the strategic management of the higher education institution. There is no evidence of continuous (periodic) involvement of external and internal stakeholders in the formation and implementation of quality policy, except for taking recommendations into account when updating the curriculum. According to ESG criterion 1.2, “Program Development and Approval”, the program’s objectives, learning outcomes, and compliance with the national qualifications framework (NQF Level 6) are clearly stated [2]. The description of the qualification awarded (bachelor’s degree in journalism) is consistent with the requirements of the national framework. However, the curriculum is not synchronized with the professional standard, as that standard was approved in January 2025, after the curriculum was accredited.

Criterion 1.3 of the ESG, “Student-centered learning, teaching, and assessment”, mentions the use of innovative and interactive teaching methods, but there is no specific information about mechanisms for involving students in shaping the educational process or adaptive forms of assessment. The ESG criterion “Student admission, achievement, recognition, and certification” is complied with in the policies of the HEI. According to the ESG criterion “Teaching staff”, the program is taught by specialists with appropriate qualifications. The involvement of practitioners is noted, which ensures a connection with the labor market.

According to ESG criterion 1.6, “Learning resources and student support”, the HEI website has a section on psychological support. According to ESG criterion 1.7, “Information management”, no information is provided on the collection and use of analytics for decision-making, monitoring student performance, workload, or program evaluation. 1.8. “Public Information”: there is a description of the program, but there is no information about the information policy, the regularity of data updates, the transparency of admission

rules, accreditation documents, or ratings. 1.9. Ongoing monitoring and periodic review of programs: there is no description of program monitoring procedures, performance indicators, or stakeholder involvement in the review. 1.10. Cyclical external quality assurance: the program does not indicate whether it has undergone external accreditation (preliminary or international). However, the NAQA appendices contain information about conditional (deferred) accreditation of the program in this specialty.

The program ensures basic compliance with key educational standards, particularly in terms of goal setting, program learning outcomes, compliance with the National Qualifications Framework, and ensuring practice-oriented training for applicants. This is evidence of the program’s functional stability, even in conditions of war and systemic crisis [2].

At the same time, the analysis revealed significant gaps in strategic quality management, formalization of processes, public accountability, and stakeholder engagement.

Based on the analysis according to the criteria of the National Agency for Higher Education Quality Assurance [3] and ESG [10], the SWOT analysis of the Social and Cultural Journalism educational program [5] shows the following:

The Social and Cultural Journalism program has a solid academic framework (structure, scope, practice orientation), but the level of internal quality assurance, transparency, alignment with current trends, and stakeholder engagement remain critically weak. If the weaknesses are addressed without delay, the program has high potential to achieve sustainability and compliance with both Ukrainian and international standards. Otherwise, there is a risk of negative accreditation decisions and loss of competitiveness.

The educational program “Social and Cultural Journalism” of the Kharkiv State Academy of Culture [5] has the status of accredited until 2029 in accordance with the decision of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (Attachment to Protocol No. 7 (57) of 26.03.2024) [1]. This gives the administration of the higher education institution, the department, and the curriculum support group the opportunity to eliminate the identified shortcomings over the next few years and ensure that the program complies with both Ukrainian and European quality standards.

Conclusions. The conducted study demonstrates that the journalism education program “Social and Cultural Journalism” at Kharkiv State Academy of Culture [5] retains

Table 1

**SWOT Analysis of the Bachelor's Program "Social and Cultural Journalism"
at Kharkiv State Academy of Culture**

Strengths: Compliance with the current Higher Education Standard for specialty 061 "Journalism" (scope, structure, content). Clear structural design of the educational program: normative, elective, and practical blocks. Practice-oriented content: three types of internships, connection with the real media market. Clear compliance with the volume (240 ECTS credits) and distribution of credits by cycles. Presence of interdisciplinary components (sociology, communication, ethics). Academic integrity is integrated into the HEI's policy (available documents, video materials). The educational process is organized in accordance with the law, using student-centered approaches. The presence of a psychological support section on the HEI's website.	Weaknesses: Lack of a documented internal quality assurance policy as part of the HEI's strategy. The educational program is not synchronized with professional standards (due to the time lag between approvals). There are no formalized mechanisms for involving stakeholders (employers, graduates, students) in reviewing the educational program. There is no systematic analysis of the labor market, digitalization trends, or the use of AI in journalism. The educational program lacks a clear description of assessment mechanisms, forms of control, and appeal procedures. There are no English-language courses, international modules, or references to mobility.
Opportunities: Integration of the provisions of the new professional standard (2025) into the next cycle of OP revision. Expansion of elective disciplines with topics from related fields (PR, advertising, media management, digital technologies, AI). Introduction of courses in English, international modules, and involvement of foreign teachers. Formalization of cooperation with the media industry: participation of employers in teaching, assessment, and consultations. Development of a separate section on the integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) for 2030 into the educational process.	Threats: The widening regulatory gap between educational and professional standards may reduce the relevance of the program for the labor market. Decreased competitiveness of graduates in the context of the digitalization of the journalism industry. Loss of part of the target audience (applicants and applicants) due to insufficient transparency of rules, procedures, and public information. Increased competition from higher education institutions that are adapting more quickly to digital transformations and international requirements. Increased reputational risks in the event of repeated conditional or negative accreditation, given the significant shortcomings in terms of the NAQA criteria [3].

its fundamental compliance with national and European quality standards despite operating under severe war-related constraints. The internal quality assurance system shows sustainability in such areas as alignment with the National Qualifications Framework [2], practice-oriented training, and support for academic integrity. However, systemic weaknesses—particularly insufficient stakeholder engagement, lack of transparency, sporadic use of analytics for decision-making, and limited digital transformation—reduce the effectiveness and adaptability of the program under crisis conditions. A special challenge is the insufficient integration of artificial intelligence tools and digital competencies into the curriculum, which could widen the gap between educational outcomes and the needs of the rapidly evolving media industry. To ensure long-term resilience and competitiveness, the program requires strategic modernization of its internal quality assurance processes, strengthening data-driven management, and systematic implementation of European ESG standards [10]. Overall, the

identified resources and accreditation status provide a real opportunity for progressive improvement and transition toward a crisis-resilient model of journalism education aligned with contemporary global demands.

Perspectives for Further Research.

Future research should focus on developing models of internal quality assurance that remain effective under crisis conditions, particularly in regions exposed to prolonged security threats. A promising direction is the study of systemic integration of artificial intelligence into journalism curricula, including its role in monitoring quality indicators and enhancing resilience of educational processes. Comparative studies of journalism programs across different Ukrainian and European institutions could help identify best practices in digital transformation and stakeholder engagement during emergencies. Further attention should also be given to the long-term psychological, infrastructural, and demographic consequences of the war for journalism education quality and workforce sustainability.

BIBLIOGRAPHY:

1. Додаток 7 до протоколу № 15 (87) від 23.09.2025 (перелік освітніх програм, які пройшли постакредитаційний моніторинг). *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/09/Додаток-7.pdf>.
2. Національна рамка кваліфікацій. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.
3. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: методичний посібник [Електронне видання]. А. Бутенко, Г. Денискіна, О. Єременко, О. Книш, І. Сімшаг, О. Требенко. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024. 127 с.
4. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН України від 15.05.2024 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> (дата звернення: 24.10.2025).
5. Соціальна та культурна журналістика. *Харківська державна академія культури*. URL: https://www.ic.ac.kharkov.ua/navchannya/ksk/km/materials/skj/project_skj_2024.pdf.
6. Україна 3. Закон України «Про вищу освіту» : чин. законодавство : (офіц. текст). Харків : ПАЛИВОДА А.В., 2014. 99 с.
7. INEE Minimum Standards for Education, 2024 Edition | INEE. *INEE: The EiE Community | INEE*. URL: <https://inee.org/minimum-standards/about-2024-edition> (date of access: 24.10.2025).
8. Kivistö J., Hölttä S. Information as a Regulative Element in Higher Education Systems. *Tertiary Education and Management*. 2008. Vol. 14, no. 4. P. 331–344. URL: <https://doi.org/10.1080/13583880802496813> (date of access: 24.10.2025).
9. Kivistö J., Suprun K. Performance-Based Funding of Universities: Past and Present European Developments. *International Higher Education • Issue 118*. 2024. P. 3. URL: <https://ihe.bc.edu/pub/tdinwfhq>.
10. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. K.: CS Ltd., 2015. 32 p.

Дата надходження статті: 24.10.2025

Дата прийняття статті: 20.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

УДК 796.894.000.57:796.015.1

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.11>

Сергій ЧЕРНИШОВ

аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури,
chern777888@gmail.com
orcid: 0009-0008-2844-2157

Віктор ДЖИМ

доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
професор кафедри атлетизму та силових видів спорту,
Харківська державна академія фізичної культури,
djimvictor@gmail.com
orcid: 0000-0002-4869-4844

ЕТАПНИ ЗРУШЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЮНИХ ПАУЕРЛІФТЕРІВ 15–17 РОКІВ У МЕЖАХ КЛАСИЧНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ

Мета дослідження полягала у кількісному встановленні етапних зрушень функціональної спроможності юних пауерліфтерів 15–17 років у процесі класичної програми підготовки ДЮСШ. У дослідженні взяли участь 26 спортсменів (щорічні зрізи у 15, 16 і 17 років), які систематично тренувалися за уніфікованою програмою у комунальному закладі «Комплексна ДЮСШ № 9». Для оцінки кардіореспіраторних можливостей застосовано маркери: ЧСС у спокої, артеріальний тиск (систолічний та діастолічний), життєва ємність легень (ЖЄЛ), частота дихання (ЧД), проби Штанге і Генчі. Вимірювання виконували у стандартизованих умовах на початку кожного навчально-тренувального року, статистичне опрацювання здійснювали параметричними методами (t-критерій Стьюдента). Результати засвідчили послідовну позитивну динаміку. ЧСС у спокої знизилася ($t_{1,3}=3,72$; $p<0,01$), що відображає «економізацію» серцевої діяльності. САТ ($t_{1,3}=2,87$; $p<0,01$), ДАТ ($t_{1,3}=3,30$; $p<0,01$), формуючи раціональнішу гемодинаміку. ЖЄЛ ($t_{1,2}=2,22$; $p<0,05$; $t_{1,3}=2,62$; $p<0,05$), а ЧД ($t_{1,3}=2,25$; $p<0,05$), що свідчить про розширення вентиляційних резервів і підвищення ефективності газообміну. Толерантність до гіпоксії зростає: проба Штанге ($t_{1,2}=2,24$; $p<0,05$; $t_{1,3}=3,83$; $p<0,001$), проба Генчі ($t_{1,2}=2,25$; $p<0,05$; $t_{1,3}=3,50$; $p<0,01$). Найбільші між вікові відмінності зафіксовано між 15- та 17-річними спортсменами, між суміжними етапами зміни були вибірковими або помірними. Сукупність зрушень підтверджує ефективність класичної програми ДЮСШ у формуванні кардіореспіраторних резервів і безпечної адаптації до силових навантажень у підлітковому віці. Практично доцільним є регулярний моніторинг ЧСС у спокої, АТ, ЖЄЛ, ЧД та показників гіпоксичної стійкості для етапної індивідуалізації обсягу та інтенсивності навантажень, оптимізації співвідношення гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків та профілактики перевантажень. Перспективи подальших робіт: стандартизація протоколів функціонального тестування для підлітків-пауерліфтерів, валідація «чутливих» порогів змін для тренувальної корекції та побудова прогностичних моделей, що інтегрують вік, морфологічні особливості й функціональні маркери.

Ключові слова: пауерліфтинг, підлітки 15–17 років, багаторічна підготовка, частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєва ємність легень, проби Штанге і Генчі.

Serhiy CHERNYSHOV, Viktor DZHYM. STAGED SHIFTS IN THE FUNCTIONAL CAPACITY OF YOUNG POWERLIFTERS AGED 15–17 WITHIN THE FRAMEWORK OF A CLASSICAL TRAINING PROGRAM

The aim of the study was to quantitatively establish the stage-by-stage changes in the functional capacity of young powerlifters aged 15–17 years in the course of the classical training program of the Youth Sports School. The study involved 26 athletes (annual sections at 15, 16 and 17 years), who systematically trained according to a unified program at the municipal institution "Complex Youth Sports School No. 9". To assess cardiorespiratory capabilities, markers were used: resting heart rate, blood pressure (systolic and diastolic), vital capacity of the lungs (VC), respiratory rate (RR), Stange and Genchi tests. Measurements were performed under standardized conditions at the beginning of each training year, statistical analysis was carried out using parametric methods (Student's t-test). The results showed consistent positive dynamics. Resting heart rate decreased ($t_{1,3}=3,72$; $p<0,01$), which reflects the "economization" of cardiac activity. SBP ($t_{1,3}=2,87$; $p<0,01$), DBP ($t_{1,3}=3,30$; $p<0,01$), forming more rational hemodynamics. VC ($t_{1,2}=2,22$; $p<0,05$; $t_{1,3}=2,62$; $p<0,05$), and RR ($t_{1,3}=2,25$; $p<0,05$), which indicates the expansion of ventilatory reserves and increased efficiency of gas exchange. Tolerance to hypoxia increased: Stange test ($t_{1,2}=2,24$; $p<0,05$; $t_{1,3}=3,83$; $p<0,001$), Genchi test ($t_{1,2}=2,25$; $p<0,05$; $t_{1,3}=3,50$; $p<0,01$). The largest age differences were recorded between 15- and 17-year-old athletes, between adjacent stages the changes were selective or moderate. The set of changes confirms the effectiveness of the classical program of the Youth Sports School in the formation of cardiorespiratory reserves and safe adaptation to power loads in adolescence. It is practically advisable to regularly monitor resting heart rate, blood pressure, vital capacity, BH and indicators of hypoxic resistance for stage-by-stage individualization of the volume and intensity of loads, optimization of the ratio of hypertrophic, power and technical-coordination blocks and prevention of overloads. Prospects for further work: standardization of functional testing protocols for adolescent powerlifters, validation of "sensitive" thresholds of change for training correction, and construction of predictive models that integrate age, morphological features, and functional markers.

Key words: powerlifting, adolescents 15–17 years, long-term training, heart rate; blood pressure, vital capacity, Stange and Genchi tests.

Постановка проблеми. Пауерліфтинг у підлітковому віці стрімко інституціоналізується в системі ДЮСШ і клубної підготовки: до секцій приходять спортсмени, які вже в 15–17 років демонструють високий інтерес до силового тренінгу й змагальних вправ присідання, жиму лежачи та станової тяги [8, с. 752]. Це зумовлює підвищені вимоги до науково обґрунтованого планування багаторічної підготовки, у якій функціональна спроможність розглядається як фундаментальна передумова безпечного прогресу сили, технічної надійності та відновлюваності [1, с. 59; 2, с. 81; 9, с. 98].

Віковий інтервал 15–17 років відповідає середньому підлітковому етапу, коли тривають інтенсивні морфофункціональні зміни: ремоделювання серцево-судинної системи, зростання вентиляційних резервів, переформатування нейром'язової координації та гормонально зумовлені коливання відновлення. У цей період навіть «класичні» тренувальні стимули (лінійне нарощування обсягів та інтенсивності, хвильова періодизація) можуть давати різний відгук у межах однієї групи. Відтак ключовим стає етапний контроль функціонального стану з операційною інтерпретацією даних для своєчасної корекції навантаження [1, с. 59; 3, с. 98; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні огляди та емпіричні праці з силових видів спорту описують моделі періодизації, засоби формування техніки, а також морфологічні зрушення (окружності, компонентний склад тіла). Водночас для підлітків-пауерліфтерів 15–17 років бракує поздовжніх досліджень, які комплексно простежують кардіореспіраторні та регуляторні маркери на фоні класичної програми підготовки. Часто увага зосереджена на прирості силових результатів і антропометрії, тоді як моніторинг ЧСС у спокої, артеріального тиску, життєвої ємності легень, частоти дихання, толерантності до гіпоксії (проби Штанге й Генчі) подається фрагментарно або без прив'язки до етапів тренувального циклу [5, с. 332; 10, с. 1396; 13, с. 756].

Практична значущість полягає в тому, що саме ці маркери дозволяють відрізнити «корисну» втому від перевантаження, виявити економізацію серцевої діяльності та розширення дихальних резервів, а також зафіксувати фазові вікна підвищеної чутливості до навантажень. Їхня регулярна реєстрація у стандартизованих умовах (єдині часові точки, уніфіковані протоколи вимірювань, статистична оцінка динаміки) ство-

рює підґрунтя для індивідуалізації як обсягу й інтенсивності, так і структури мікроциклу (співвідношення гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків).

У цьому контексті заявлена робота спрямована на заповнення означеного прогалини: ми розглядаємо етапні зрушення функціональної спроможності юних пауерліфтерів 15–17 років у процесі класичної програми підготовки, спираючись на комплекс кардіореспіраторних показників і функціональних проб. Такий підхід дозволяє не лише описати віково-тренувальну динаміку, а й окреслити порогові зміни, що мають прикладне значення для тренерських рішень: корекції навантаження, вибору підвідних вправ, управління відновленням та профілактики перевантажень у критичні періоди становлення спортивної майстерності [1, с. 59; 3, с. 98; 4, с. 100; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86; 11, с. 120].

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Мета статті – кількісно охарактеризувати етапні зрушення функціональної спроможності юних пауерліфтерів 15–17 років у процесі класичної програми підготовки, оцінивши динаміку кардіореспіраторних показників між етапами підготовки й визначивши пороги змін для подальшої індивідуалізації тренувальних навантажень.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи №9» зі спортсменами 15–17 років в кількості 26 осіб, що займаються пауерліфтингом. Всі спортсмени тренувались за класичною програмою розробленою для ДЮСШ.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; медико-біологічні методи досліджень; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Медико-біологічні методи досліджень

Частота серцевих скорочень (ЧСС).

Метод: пальпаторно на променевій артерії 15 с з перерахунком до $\text{уд} \cdot \text{хв}^{-1}$. Точки вимірювання: у спокої до тренування, під час окремих вправ та у ранньому відновленні

(1-ша/3-тя хв). Реєстрація: два виміри, до аналізу брали середнє значення.

2) *Артеріальний тиск (АТ)*. Прилад: напівавтоматичний тонометр AND UA-604, манжета відповідного розміру. Положення: сидячи, після 5 хв спокою, вимірювання на одній і тій самій руці. Точки вимірювання: вранці до навантаження, за потреби – одразу після тренування та через 3–5 хв відновлення. Реєстрація: два послідовні виміри з інтервалом 1 хв, до аналізу брали середнє.

3) *Проба Штанге (затримка дихання на вдиху)*. Положення: сидячи. Після спокійного дихання – глибокий вдих, затискач на ніс, максимальна довільна затримка. Інструмент: секундомір, результат у секундах. Повтори: 2 спроби з інтервалом 2 хв, до аналізу брали найкращий показник. Зауваги безпеки: без попередньої гіпервентиляції; припинити тест за запаморочення.

4) *Проба Генчі (затримка дихання на видиху)*. Положення: сидячи. Після максимального видиху – затискач на ніс, фіксація часу затримки. Інструмент і облік: аналогічно до проби Штанге, 2 спроби, береться найкраща.

5) *Життєва ємність легень (ЖЄЛ)*. Прилад: сухий портативний спірометр ССП із загубником і носовим затискачем. Процедура: реєстрація спірограми при спокійному диханні (30–40 с), далі – максимально глибокий вдих і повний видих, визначення ЖЄЛ за спірограмою. Повтори та якість: мінімум 2 валідні спроби; приймали найбільше значення за умови розбіжності <5%.

Отримані результати підлягали використанню методів математичної статистики (X, t, p за критерієм Ст'юдента) <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/>; <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html>; https://plex.page/Shapiro%E2%80%9393wilk_Test; <https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/>.

Результати багаторічного спостереження за спортсменами 15–17 років, які систематично займалися паєрліфтингом, підтверджують поступове вдосконалення адаптаційних можливостей до фізичних навантажень. У старшому віці швидкість переходу в робочий стан зростає, що пов'язано з більш досконалими механізмами нейрогуморальної регуляції кровообігу.

Дослідження змін показників функціональних можливостей проводилися протягом трьох років у 26 паєрліфтерів 15–17 років. Заміри показників реєструвалися щоразу на початку навчального року.

Показники функціонального стану спортсменів паєрліфтерів 15–17 років отримані протягом 3 років наведені в таблиці 1.

У таблиці 1 наведено результати юних паєрліфтерів 15–17 років, які систематично тренуються за програмою ДЮСШ. Дані демонструють послідовне покращення кардіореспіраторних показників і толерантності до гіпоксії на тлі зростання віку та тренувального стажу, що відображає етапне формування функціональних резервів (табл. 1).

Частота серцевих скорочень у спокої. Відзначено достовірне вікове зниження ЧСС: з $81,2 \pm 1,8$ уд./хв⁻¹ у 15 років до $71,2 \pm 2,0$ уд./хв⁻¹ у 17 років ($t_{1,3}=3,72$; $p<0,01$). Між 16 та 17 роками різниця також значуща ($t_{2,3}=2,25$; $p<0,05$), тоді як між 15 і 16 роками – недостовірною ($p>0,05$). Це свідчить про «економізацію» серцевої діяльності у міру тренувальної адаптації (табл. 1).

Систолічний АТ зменшився з $119,5 \pm 1,6$ до $113,2 \pm 1,5$ мм рт. ст. із достовірною відмінністю між 15 і 17 роками ($t_{1,3}=2,87$; $p<0,01$), пари 15–16 і 16–17 років – без істотних змін ($p>0,05$). Діастолічний АТ знизився з $73,6 \pm 1,3$ до $66,8 \pm 1,6$ мм рт. ст., достовірність підтверджено для 15–17 років ($t_{1,3}=3,30$; $p<0,01$), інші порівняння – недостовірні. Комплексно це відображає формування раціональнішої гемодинаміки (табл. 1).

Життєва ємність легень (ЖЄЛ). Показник збільшився із $1656,1 \pm 60,5$ мл (15 років) до $1997,4 \pm 54,6$ мл (17 років). Різниця достовірні для 15–16 ($t_{1,2}=2,22$; $p<0,05$) та 15–17 років ($t_{1,3}=2,62$; $p<0,05$), тоді як між 16–17 роками зміни статистично незначущі ($p>0,05$). Це вказує на посилення вентиляційних резервів і функціональної місткості дихальної системи (табл. 1).

У показнику частота дихання спостерігається тенденція до зниження: з $17,7 \pm 1,1$ до $14,2 \pm 1,1$ вдихів/хв, достовірність встановлена для пари 15–17 років ($t_{1,3}=2,25$; $p<0,05$), інші порівняння – без істотних змін. Зменшення ЧД узгоджується з ефективнішим газообміном і адаптацією вентиляційного контролю (табл. 1).

Проба Штанге зросла з $59,40 \pm 1,8$ с до $70,0 \pm 2,1$ с, статистично значущі відмінності між 15–16 ($t_{1,2}=2,24$; $p<0,05$) і 15–17 роками ($t_{1,3}=3,83$; $p<0,001$). Проба Генчі підвищилася з $29,30 \pm 1,1$ с до $35,00 \pm 1,2$ с, достовірність – для 15–16 ($t_{1,2}=2,25$; $p<0,05$) і 15–17 років ($t_{1,3}=3,50$; $p<0,01$). Обидва тести засвідчують покращення толерантності до гіпоксії та стійкості системи зовнішнього дихання (табл. 1).

Таким чином, сукупність змін – зниження ЧСС і АТ, приріст ЖЄЛ, зменшення ЧД, підвищення результатів проб Штанге та Генчі – підтверджує ефективність система-

Таблиця 1

Показники функціонального стану юних пауерліфтерів 15–17 років, які тренувалися за програмою ДЮСШ ($n_1=26$; $n_2=26$; $n_3=26$)

№	Показники	Групи			Оцінка статистичної відмінності	
		15 років $n_1=26$	16 років $n_2=26$	17 років $n_3=26$		
		$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	$\bar{X}_3 \pm m_3$	t	p
1.	ЧСС у стані спокою уд·хв ⁻¹	81,2 $\pm$ 1,8	77,1 $\pm$ 1,7	71,2 $\pm$ 2,0	$t_{1,2}=1,66$ $t_{1,3}=3,72$ $t_{2,3}=2,25$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}<0,05$
2.	АТ сист., мм рт ст	119,5 $\pm$ 1,6	117,4 $\pm$ 2,0	113,2 $\pm$ 1,5	$t_{1,2}=0,82$ $t_{1,3}=2,87$ $t_{2,3}=1,68$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
3.	АТ діаст., мм рт ст	73,6 $\pm$ 1,3	69,7 $\pm$ 2,1	66,8 $\pm$ 1,6	$t_{1,2}=1,58$ $t_{1,3}=3,30$ $t_{2,3}=1,10$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
4.	Життєва ємність легенів, мл	1656,1 $\pm$ 60,5	1847,4 $\pm$ 61,6	1997,4 $\pm$ 54,6	$t_{1,2}=2,22$ $t_{1,3}=2,62$ $t_{2,3}=1,82$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
5.	Частота дихання в хвилину, к-ть	17,7 $\pm$ 1,1	16,5 $\pm$ 1,5	14,2 $\pm$ 1,1	$t_{1,2}=0,64$ $t_{1,3}=2,25$ $t_{2,3}=1,24$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
6.	Проба Штанге, сек	59,40 $\pm$ 1,8	65,60 $\pm$ 2,1	70,0 $\pm$ 2,1	$t_{1,2}=2,24$ $t_{1,3}=3,83$ $t_{2,3}=1,48$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,001$ $p_{2,3}>0,05$
7.	Проба Генче, сек	29,30 $\pm$ 1,1	32,80 $\pm$ 1,1	35,00 $\pm$ 1,2	$t_{1,2}=2,25$ $t_{1,3}=3,50$ $t_{2,3}=1,35$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$

тичних занять пауерліфтингом у межах програми ДЮСШ для формування кардіореспіраторних резервів у юних спортсменів на етапі 15–17 років. Отримані дані обґрунтовують доцільність включення регулярного моніторингу зазначених маркерів до структури підготовки для своєчасної індивідуалізації навантаження та профілактики перевантажень.

Висновки. Проведене трирічне дослідження функціонального стану юних пауерліфтерів 15–17 років, які систематично тренуються за класичною програмою ДЮСШ, засвідчило позитивну віково-тренувальну динаміку кардіореспіраторних показників у період попередньо-базової підготовки.

Встановлено достовірне зниження ЧСС у спокої з 81,2 $\pm$ 1,8 до 71,2 $\pm$ 2,0 уд·хв⁻¹ ($t_{1,3} = 3,72$; $p<0,01$) як ознаку «економізації» серцевої діяльності. Систолічний АТ зменшився з 119,5 $\pm$ 1,6 до 113,2 $\pm$ 1,5 мм рт. ст. ($t_{1,3} = 2,87$; $p<0,01$), діастолічний – з 73,6 $\pm$ 1,3 до 66,8 $\pm$ 1,6 мм рт. ст. ($t_{1,3} = 3,30$; $p<0,01$), що відображає формування раціональнішої гемодинаміки. ЖЄЛ зросла з 1656,1 $\pm$ 60,5 до 1997,4 $\pm$ 54,6 мл ($t_{1,2} = 2,22$; $p<0,05$; $t_{1,3} = 2,62$; $p<0,05$), а частота дихання зменшилася з 17,7 $\pm$ 1,1 до 14,2 $\pm$ 1,1 вд/хв ($t_{1,3} = 2,25$; $p<0,05$), що свідчить про розширення вентиляційних резервів і ефективні-

ший газообмін. Толерантність до гіпоксії покращилася: проба Штанге – з 59,40 $\pm$ 1,8 до 70,00 $\pm$ 2,1 с ($t_{1,2} = 2,24$; $p<0,05$; $t_{1,3} = 3,83$; $p<0,001$), проба Генчі – з 29,30 $\pm$ 1,1 до 35,00 $\pm$ 1,2 с ($t_{1,2} = 2,25$; $p<0,05$; $t_{1,3} = 3,50$; $p<0,01$).

Отримані результати підтверджують ефективність класичної програми підготовки ДЮСШ у формуванні функціонального резерву та забезпеченні безпечної адаптації до силових навантажень у пауерліфтерів підліткового віку. Практично доцільним є систематичний моніторинг ЧСС спокою, АТ, ЖЄЛ, частоти дихання та показників гіпоксичної стійкості для етапної індивідуалізації обсягу й інтенсивності навантаження, оптимізації співвідношення гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків, а також профілактики перевантажень.

Перспективи подальших досліджень. Потрібна стандартизація протоколів функціонального тестування (час вимірювань, кількість спроб, критерії валідності), валідація «чутливих» порогів змін для корекції навантаження на різних етапах підготовки, а також моделі, що інтегрують вікові та морфологічні чинники з показниками функціональної спроможності для прогнозування тренувальної відповіді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джим В. Ю., Ленько Д. Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) – 2023. с. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12)
2. Джим М. О., Півень О. Б., Джим В. Ю. зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 81–89.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>.
3. Канунов Р. А., Півень О. Б., Джим В. Ю. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 4 (163). 2023. с. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)
4. Канунов Р. А., Джим В. Ю., Півень О. Б. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 100–109.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>
5. Олешко В. Г. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. Київ : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література, 2018. 332 с.
6. Півень О. Б., Дорофеева Т. І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфофункціональної та спеціальної силових підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник. 2017. №4 (60). с. 86–90.*
7. Півень О. Б. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15-16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидко-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 9. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* (91). 2017. с. 86–90.
8. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування: Київ : Перша друкарня. 2020. с. 752 с.
9. Харланова М. О., Джим В. Ю., Канунова Л. В. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 4 (163). 2023. с. 98–104. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).34](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34).
10. Antoniuk O., Pavlyuk Y., Pavlyuk O., Chopyk T. Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)* 2022. 22 (6), 1396–1402. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06175>.
11. Podrihalo O. O., Podrigalo L. V., Bezkorovainyi D. O., Halashko O. I., Nikulin I. N., Kadutskaya L. A., et al. The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24 (2), 2020. 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.
12. Tykhorsky O., Dzhyim V., Galashko M., Dzhyim E.. Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue 1, Art 52, 2018 pp. 382–386. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s152>.
13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2021, 18 (2), 756; <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>.

Дата надходження статті: 26.10.2025

Дата прийняття статті: 19.11.2025

Опубліковано: 30.12.2025

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 4 (67), 2025

Видання виходить 4 разів на рік

Коректор *Я. І. Вишнякова*
Комп'ютерне верстання *Н. В. Фесенко*

Підписано до друку 30.12.2025 р.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9,07.
Наклад 100 прим. Замовлення № 1225/985.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.