

Цитування:

Шамрук, О. П., Поляков, В. Ю., & Васильєв, М. В. (2026). Професійно-особистісний розвиток слухачів дорослого віку в умовах військової освіти Національної гвардії України: теоретико-методичні засади та психологічний супровід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(29), 155–171. [https://doi.org/10.35387/od.1\(29\).2026.155-171](https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.155-171)

УДК 355.232:[37.013.83:159.923]

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(29\).2026.155-171](https://doi.org/10.35387/od.1(29).2026.155-171)

**ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СЛУХАЧІВ ДОРОСЛОГО ВІКУ
В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД**

Шамрук Олег Павлович, кандидат психологічних наук, полковник, начальник кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України

Shamruk Oleh, Candidate of Psychological Sciences, Colonel, Head of the Department of Professional Military Training of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-6138-5318>

E-mail: shamruk@kingu.edu.ua

Поляков Вадим Юрійович, підполковник, начальник Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України

Poliakov Vadym, Lieutenant Colonel, Head of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8434-2336>

E-mail: poliakov@kingu.edu.ua

Васильєв Микола Володимирович, підполковник, старший викладач кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України

Vasyliiev Mykola, Lieutenant Colonel, Senior Lecturer of the Department of Professional Military Training of the Center for Postgraduate Education of the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-2795-1717>

E-mail: nikolajv@gmail.com

Анотація. В оглядовій статті обґрунтовано андрагогічні засади та психолого-педагогічні умови професійно-особистісного розвитку слухачів дорослого віку, які опановують курси професійної військової освіти (зокрема курси підвищення кваліфікації) у системі підготовки офіцерського складу Національної гвардії України (далі – НГУ). Емпіричну базу дослідження становить освітня практика кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ. Доведено, що в умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації змінюється власне тип слухача: ним переважно стає офіцер тактичного

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

© Шамрук О.П., Поляков В.Ю., & Васильєв М.В., 2026

рівня, який має досвід виконання службово-бойових завдань, або офіцер, призваний за мобілізацією, що поєднує цивільну професійну ідентичність із набутою військовою. Така категорія здобувачів потребує переходу від традиційної військово-педагогічної парадигми до андрагогічної моделі, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, оперті на життєвий і службово-бойовий досвід, рефлексії як механізмі трансформації досвіду в компетентність. Виокремлено провідні психологічні характеристики слухача-офіцера: домінування зовнішньої прагматичної мотивації за збереження високої внутрішньої вмотивованості до опанування програмних результатів навчання; ціннісна перебудова, актуалізована досвідом війни; підвищені вимоги до прикладної релевантності навчального матеріалу. Запропоновано модель психологічного супроводу освітнього процесу, яка інтегрує діагностичний, розвивальний і консультативно-підтримувальний компоненти та реалізується через рефлексивні практикуми, проблемно орієнтоване навчання, коучингові техніки, аналіз службово-бойових ситуацій, рефлексивні щоденники професійного розвитку. Сформульовано методичні рекомендації для викладачів-андрагогів кафедр професійної військової підготовки. Узагальнено практику навчання понад 400 офіцерів тактичного рівня вищої військової освіти та офіцерів, призваних за мобілізацією, що дозволило виявити тенденції та типові труднощі в організації освітнього процесу. Окрему увагу приділено інтеграції андрагогічного, акмеологічного й компетентнісного підходів як методологічної тріади дослідження.

Ключові слова: андрагогіка; освіта дорослих; психологічний супровід; професійно-особистісний розвиток; офіцер тактичного рівня; Національна гвардія України; курси професійної військової освіти.

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF ADULT TRAINEES IN THE MILITARY EDUCATION OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT

Abstract. The review article substantiates the andragogical foundations and psychological-pedagogical conditions for the professional and personal development of adult trainees who undergo courses of professional military education (in particular, advanced training courses) in the system of officer training of the National Guard of Ukraine. The empirical basis of the study is the practice of the Department of Professional Military Training of the Centre for Postgraduate Education at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine. It is shown that under the conditions of the full-scale armed aggression of the Russian Federation, the typical trainee is a tactical level officer with experience of fulfilling service and combat tasks, or an officer called up under mobilisation, who combines a civilian professional identity with a newly acquired military one. Such a category of learners requires a transition from the traditional military-pedagogical paradigm to an andragogical model based on subject-subject interaction, reliance on life and service-combat experience, and reflection as the mechanism for transforming experience into competence. The leading psychological characteristics of the officer-trainee are identified: the prevalence of external pragmatic motivation while preserving strong internal motivation to master the programme learning outcomes; value restructuring actualised by the experience of war; high requirements for the applied relevance of the educational material. A working typology of trainees according to the level of service and combat experience is proposed, as well as a model of psychological support of the educational process integrating diagnostic, developmental and consultative-supportive components and implemented through reflective workshops, problem-oriented learning, coaching techniques, analysis of service and combat situations, and reflective journals of professional development. Methodological recommendations for andragogue-instructors of professional military training departments are formulated. The practice of training more than four hundred officers is generalised. Particular attention is paid to the integration of andragogical, acmeological and competence-based approaches as the methodological triad of the study.

Key words: *andragogy; adult education; psychological support; professional and personal development; tactical level officer; National Guard of Ukraine; professional military education courses.*

Постановка проблеми, її актуальність. Повномасштабна збройна агресія Російської Федерації проти України, що триває з 24 лютого 2022 року, істотно трансформувала вимоги до якості підготовки офіцерського складу сил оборони держави. Динаміка сучасного збройного протистояння, висока інтенсивність бойових дій, поява нових способів ведення війни, технологічних засобів і типів загроз зумовлюють необхідність постійного оновлення професійних компетенцій офіцерів. За таких умов професійна підготовка не може обмежуватися етапом здобуття формальної освіти, а потребує безперервного супроводу й систематичного оновлення відповідно до реальних викликів службово-бойової діяльності. Особливої актуальності це набуває для Національної гвардії України (далі – НГУ), військовослужбовці якої безпосередньо залучені до вико-нання завдань у складі сил оборони держави. Відтак, система неперервної професійної підготовки офіцерів НГУ має бути достатньо гнучкою, щоб своєчасно реагувати на зміни оперативного середовища, водночас зберігаючи змістову цілісність, професійну спрямованість і належний рівень підготовки до виконання завдань за призначенням.

Курси професійної військової освіти, зокрема курси підвищення кваліфікації у системі підготовки офіцерів НГУ, відіграють важливу роль у реалізації освітніх ініціатив, спрямованих на розвиток професійних компетентностей офіцерського складу. Базовою інституцією, у межах якої здійснюється підвищення кваліфікації офіцерів тактичного рівня, є Центр післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України, зокрема його кафедра професійної військової підготовки. Саме практика цієї кафедри є емпіричним підґрунтям здійсненого дослідження.

Контингент слухачів курсів професійної військової освіти сьогодні має принципово відмінні характеристики від тих, що були властиві мирному часу. Переважно це офіцери тактичного рівня, які мають досвід виконання службово-бойових завдань. Помітну частку контингенту становлять офіцери, призвані за мобілізацією, які поєднують значний цивільний професійний досвід зі щойно сформованою військовою професійною ідентичністю. Це означає, що типовим слухачем курсу є доросла людина зі сформованою системою цінностей, життєвих установок, професійних умінь, з власною концепцією Я як фахівця та як особистості. Подібний феномен щодо змішування цивільної та військової професійної ідентичності у мобілізованих фіксують і зарубіжні дослідники (Frankova et al., 2025).

За таких умов класична військово-педагогічна парадигма, зорієнтована переважно на курсанта, який лише розпочинає опанування військової професії (педагогічний суб'єкт-об'єктний підхід, директивний стиль, формування професійних якостей із самого початку), виявляє свою обмеженість. Затребуваною стає андрагогічна модель навчання, яка визнає слухача рівноправним суб'єктом освітнього процесу, спирається на його досвід і внутрішню мотивацію, надає пріоритет рефлексивним і проблемно орієнтованим формам роботи. Окремим викликом є потреба у системному психологічному супроводі такого освітнього процесу – як з огляду на ймовірні наслідки бойового стресу, так і з огляду на специфіку особистісної динаміки дорослого слухача.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади освіти дорослих в українській науковій традиції розгорнуто у працях Л. Лук'янової (Лук'янова, 2022; Лук'янова, 2025), О. Аніщенко (2022), А. Вітченка (2022), які адаптують класичні положення андрагогіки M. Knowles (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) до

особливостей національної системи неперервної освіти. У роботах Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова & Аніщенко, 2014) обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат андрагогіки, описано базові категорії «дорослість», «доросла людина як суб'єкт навчання», «формальна, неформальна, інформальна освіта дорослих», що мають принципове значення і для системи військової освіти. Концептуально-теоретичні засади неперервної освіти системно представлено у наукових працях вчених Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, зокрема у дослідженнях, присвячених різним аспектам розвитку освіти дорослих в умовах війни (Anishchenko, & Avsheniuk, 2025; Лук'янова, Аніщенко, Баніт, Радомський, & Самко, 2022).

Психологічні аспекти професійної діяльності та підготовки військовослужбовців НГУ системно розроблені у науковій школі НДЦ службово-бойової діяльності Національної академії НГУ (далі – НА НГУ). У працях І. Приходька, О. Колесніченка, Я. Мацегори представлено моделі психологічної готовності військовослужбовців до службово-бойової діяльності, методики оцінювання адаптаційного потенціалу особистості, особливості професійної мотивації фахівців у екстремальних умовах (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021), типології адаптації військовослужбовців до бойових умов (Колесніченко, 2019). Дотичним є й науковий доробок авторів (Шевченко, Шамрук, Моргун, & Круглов, 2026), в якому розкрито роль військових психологів у формуванні психологічної готовності військовослужбовців бригад оперативного призначення НГУ до виконання бойових завдань. Питання моральної готовності військовослужбовців у сучасних умовах висвітлено у працях В. Осьодла та Л. Будагьянца (Осьодло & Будагьянц, 2023).

Дослідження проблем трансформації системи військової освіти України у відповідь на виклики війни здійснюються викладачами Національного університету оборони України. У їхньому науковому доробку обґрунтовано специфіку переходу до багаторівневої системи курсів професійної військової освіти, імплементації стандартів НАТО, особливості врахування досвіду бойових дій у змісті підготовки (Артамощенко, 2022). Водночас цінною для нашого наукового пошуку є публікація зарубіжних дослідників (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), в якій емпірично перевірено застосовність андрагогічного підходу в курсі військового керівництва для досвідчених офіцерів і підтверджено позитивний вплив андрагогічних засад на результати навчання.

Концепцію посттравматичного зростання, що пояснює позитивні особистісні трансформації після переживання критичних ситуацій, докладно розроблено Р. Тедескі, Л. Калгун (Tedeschi & Calhoun, 2004; Tedeschi et al., 2018). Нею все частіше послуговуються українські дослідники для обґрунтування особистісної динаміки комбатантів. Теорію трансформативного навчання, релевантну для розуміння глибинних змін у дорослого учня під впливом досвіду екстремальних ситуацій, обґрунтовано Дж. Мезіроу (Mezirow, 2018). Сучасні дослідження психологічної стійкості й гнучкості українських військовослужбовців представлено у працях Д. Бойка і колег (Boiko et al., 2026); психологічні наслідки війни для українського населення системно описано П. Хайлендом і співавторами (Hyland et al., 2023).

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що андрагогічний аспект психології особистості саме у контексті підготовки дорослих слухачів – офіцерів НГУ на курсах професійної військової освіти – досліджено фрагментарно. Більшість праць або стосуються підготовки курсантів, або зосереджені на психологічному супроводі службово-бойової діяльності у польових умовах, не охоплюючи специфіки освітнього процесу для досвідчених фахівців з бойовим досвідом. Саме ця прогалина і становить

перспективне поле наукового пошуку.

Мета і завдання дослідження. *Мета* статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади професійно-особистісного розвитку слухачів дорослого віку в умовах військової освіти НГУ, а також модель психологічного супроводу освітнього процесу, інтегровану з андрагогічними технологіями навчання. *Завдання* дослідження: розкрити психологічний портрет дорослого слухача – офіцера курсів професійної військової освіти НГУ в умовах воєнного стану; обґрунтувати андрагогічний, акмеологічний та компетентнісний підходи як методологічну тріаду організації освітнього процесу для зазначеної категорії здобувачів; представити робочу типологію слухачів за рівнем службово-бойового досвіду та особистісно-професійних запитів; описати компоненти моделі психологічного супроводу та технології її реалізації; узагальнити досвід практичної роботи з понад 400 офіцерами; сформулювати методичні рекомендації для викладачів кафедр професійної військової підготовки.

Методи дослідження. Дослідження інтегрує якісну й описово-аналітичну стратегії. Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація і узагальнення наукової літератури з андрагогіки, психології особистості, військової педагогіки) застосовано для розкриття понятійного апарату, обґрунтування методологічної тріади (андрагогічний, акмеологічний, компетентнісний підходи) і побудови моделі психологічного супроводу освітнього процесу. Емпіричні методи (структуроване й включене педагогічне спостереження, неформалізовані співбесіди зі слухачами, контент-аналіз письмових рефлексій і зворотного зв'язку, аналіз результатів підсумкового оцінювання) реалізовано у форматі багаторічної педагогічної рефлексії викладацького складу кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ.

Узагальнювальною базою став досвід роботи із понад 400 офіцерами тактичного рівня вищої військової освіти та офіцерами, призваними за мобілізацією, які впродовж останніх років пройшли курси професійної військової освіти. Дані оброблено методами якісної категоризації, виокремлення тематичних патернів та порівняльного аналізу за виокремленими типологічними групами слухачів. Дослідження є кейсовим, а його результати становлять аналітичні узагальнення практичного досвіду й слугують емпіричною базою для подальшої кількісної верифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Методологічна тріада: андрагогічний, акмеологічний і компетентнісний підходи

Багатоаспектність порушеної проблеми зумовлює потребу в інтеграції кількох методологічних підходів, кожен з яких висвітлює свій вимір професійно-особистісного розвитку слухача-офіцера. Жоден з них окремо не охоплює явище повною мірою, натомість їхнє продумане поєднання утворює достатньо повну рамку аналізу.

Андрагогічний підхід, базований на ідеях М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) і розвинений у працях українських дослідників (Лук'янова, 2022; Лук'янова, 2025; Ничкало, 2020; Аніщенко, 2026; Вітченко, 2022), визнає дорослу людину рівноправним суб'єктом освітнього процесу, центрує увагу на досвіді як основному навчальному ресурсі, орієнтує на проблему й внутрішню мотивацію. У контексті військової освіти НГУ цей підхід дає змогу подолати інерцію класичної військово-педагогічної парадигми, орієнтованої на курсанта, та побудувати освітній процес відповідно до реального психологічного профілю дорослого слухача. Емпіричне підтвердження продуктивності андрагогічного підходу саме у роботі з досвідченими офіцерами наведено у дослідженні Т. Скоглунд і колег (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), яке є особливо

релевантним для нашої теми.

Акмеологічний підхід досліджує закономірності досягнення особистістю вершин професіоналізму в різні періоди дорослого життя. Його застосування до підготовки офіцерів НГУ дозволяє розглядати курс професійної військової освіти не як автономну освітню одиницю, а як етап у цілісній траєкторії професійно-особистісного зростання. Акмеологічна перспектива виводить на перший план питання індивідуального стилю діяльності, професійних деформацій (особливо актуальних після тривалої участі у бойових діях), ресурсів подальшого зростання офіцера. Важливо, що акмеологія розглядає вершини професіоналізму не як одномоментне досягнення, а як динамічний процес, що передбачає періоди підйому, стабілізації, кризи, нового підйому.

Компетентнісний підхід забезпечує операційну прив'язку освітнього процесу до конкретних професійних завдань офіцера. У сучасній системі військової освіти України цей підхід реалізовано через побудову освітніх програм на основі переліків загальних і фахових компетентностей, програмних результатів навчання, прив'язки до посадових інструкцій та військово-облікових спеціальностей. Компетентнісна логіка особливо релевантна для курсів професійної військової освіти, оскільки тут навчання за визначенням є цільовим, прикладним, спрямованим на розв'язання конкретних професійних задач.

Інтеграція трьох підходів реалізується так: компетентнісний підхід задає цільову рамку (які компетентності слухач має продемонструвати за результатами навчання), андрагогічний пояснює, як саме доросла людина опанує ці компетентності найефективніше (через рефлексію досвіду, проблемну орієнтацію, суб'єкт-суб'єктну взаємодію), акмеологічний вписує цей процес у довшу траєкторію професійного зростання офіцера, виявляє ресурси, ризики, перспективи. Психологічний супровід освітнього процесу будується на стику цих трьох підходів.

Психологічний портрет слухача дорослого віку у системі військової освіти НГУ

Аналіз практики організації курсів професійної військової освіти офіцерського складу НГУ на базі кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ дозволяє виокремити ключові ознаки сучасного слухача, які істотно відрізняють його від традиційного об'єкта військово-педагогічного впливу – курсанта.

Передусім слухач курсу – це доросла людина у психологічному розумінні цього поняття. У термінологічному словнику Л. Лук'янової та О. Аніщенко (Лук'янова & Аніщенко, 2014) дорослість визначається як базова категорія андрагогіки, що передбачає наявність сформованої Я-концепції, відповідального самовизначення, здатності до самостійної регуляції власної життєдіяльності, наявність значущого життєвого та професійного досвіду. Офіцер – слухач курсу професійної військової освіти відповідає цим критеріям повною мірою, а часто й перевищує їх, оскільки його дорослість «загартована» унікальним досвідом виконання службово-бойових завдань. Дорослість такого слухача має істотну особливість, яку в класичних андрагогічних моделях навчання нечасто беруть до уваги. Йдеться про те, що вона значною мірою сформована у середовищі, де ціна помилки вимірюється життям і здоров'ям підлеглих та самого офіцера.

Не менш важливою характеристикою є вже сформована професійна ідентичність. Так, в офіцерів тактичного рівня вищої військової освіти вона побудована на досвіді командування підрозділами, прийняття рішень в умовах невизначеності, безпосередньої взаємодії з особовим складом. В офіцерів, призваних за мобілізацією,

професійна ідентичність є складнішою: цивільна професійна Я-концепція накладається на щойно сформовану військову, що нерідко спричиняє внутрішнє рольове напруження та потребу в його психологічному опрацюванні (Frankova et al., 2025). Якщо викладач кафедри не помічає цього напруження або трактує його як прояв невідповідності слухача, продуктивна взаємодія стає неможливою.

Як відомо, слухач курсу – це особистість, чия особистісна динаміка безпосередньо детермінована досвідом війни. Йдеться не лише про можливі прояви бойового стресу, посттравматичних станів, реакції втрати, а й про складні процеси переосмислення життєвих смислів і цінностей, що у сучасній психології окреслюються категоріями посттравматичного зростання, акмеологічного «прориву» професійної самосвідомості. Концепція посттравматичного зростання, розроблена Р.Тедескі та Л.Калгун (Tedeschi & Calhoun, 2004), дедалі ширше застосовується українськими дослідниками для пояснення позитивних трансформацій особистості комбатантів після критичних життєвих ситуацій. У цьому контексті особливого значення набувають дослідження моральної готовності, феномену моральної травми й ціннісно-смислової динаміки офіцерів у сучасній війні (Осьодло & Будагьянц, 2023), а також міжнародні студії психологічної стійкості українських військовослужбовців (Boiko et al., 2026; Hyland et al., 2023). Слухач, який має досвід бойових дій, нерідко приходять на навчання з загостреним відчуттям сенсу професійної діяльності, критичним ставленням до формалізованих моделей навчання, з потребою системного осмислення пережитого.

Особливістю мотиваційного профілю слухача-офіцера є подвійна структура мотивації (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021). З одного боку, у досвіді практичної роботи кафедри професійної військової підготовки зафіксовано стійку тенденцію до високої мотивації слухачів на здобуття позитивної підсумкової оцінки. Це пояснюється прагматично: результати курсу безпосередньо впливають на кар'єрні перспективи, призначення на вищі посади, проходження атестації. З іншого боку, у переважній більшості офіцерів зберігається сильна внутрішня вмотивованість до опанування власне програмних результатів навчання, оскільки набуті компетентності розглядаються ними як умова виживання й ефективності у бойових і службово-бойових умовах. Для викладача-андрагога (Anishchenko, & Avsheniuk, 2025) така подвійна структура мотивації є ресурсом, але водночас потребує певного балансування: переважання прагматичної орієнтації загрожує формалізацією навчання, тоді як ігнорування системи оцінювання – зниженням академічної дисципліни.

Принципово важливою психологічною характеристикою є вимогливість слухача до прикладної релевантності навчального матеріалу. Доросла людина, відповідно до класичної андрагогічної моделі навчання М.Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020), навчається задля розв'язання значущої проблеми й розраховує на негайне застосування набутих знань і вмінь. Для офіцера Національної гвардії України, який після завершення курсів повертається безпосередньо на посаду в бойових умовах, ця вимога набуває граничної гостроти. Будь-який складник освітньої програми, що не має очевидного зв'язку зі службово-бойовою діяльністю, сприймається як нераціональне використання часу й ресурсів. Це зобов'язує викладача постійно експлікувати зв'язок теоретичного матеріалу з реальною практикою – не як формальний риторичний прийом, а як змістовну вимогу до самого навчального матеріалу.

Робоча типологія слухачів за рівнем службово-бойового досвіду. Узагальнення практики роботи кафедри з понад чотирмастами офіцерами дозволяє запропонувати робочу типологію слухачів за рівнем і характером службово-бойового досвіду – типологію, корисну насамперед для диференціації освітніх стратегій. Вона не

претендує на статус психологічної класифікації, а слугує інструментом педагогічного планування. Запропонована типологія узгоджується з висновками О. Колесніченка (2019) щодо різних типів адаптації військовослужбовців до бойових умов.

Перший тип – офіцери з безпосереднім тривалим бойовим досвідом. Це слухачі, які виконували бойові завдання у складі підрозділів на лінії бойового зіткнення або у безпосередній близькості до неї, нерідко – у статусі командирів. Освітні запити цього типу слухачів зосереджені переважно на систематизації наявного досвіду, його теоретичному осмисленні, опануванні нових елементів управління підрозділами в сучасних умовах війни. Психологічна динаміка часто включає актуалізовану рефлексію пережитого, інколи – приховані прояви бойового стресу або постстресових станів, які потребують делікатного супроводу.

Другий тип – офіцери зі службово-бойовим досвідом без тривалої участі у бойових діях. Це слухачі, які виконують завдання з охорони важливих державних об'єктів, забезпечення громадського порядку, протидії диверсійно-розвідувальним групам, але без тривалого перебування у зонах активних бойових дій. Їхні освітні запити дещо інші: значущим є опанування новітніх форм і способів дій підрозділів, інтеграція досвіду інших підрозділів НГУ та Збройних Сил України, освоєння взаємодії в межах єдиної системи сил оборони.

Третій тип – офіцери, призовані за мобілізацією, з істотним цивільним професійним досвідом. Це слухачі, у яких військова професійна ідентичність ще формується, проте наявний потужний ресурс цивільних компетентностей (управлінських, технічних, юридичних, медичних, інженерних), що за коректного педагогічного супроводу стає опорою професійного зростання у війську. Їхні освітні запити фокусуються на швидкому опануванні специфічно військових компетентностей, інтеграції цивільного і військового досвіду, формуванні впевненості у новій професійній ролі.

Четвертий тип – офіцери, які поєднують ознаки попередніх типів (наприклад, мобілізовані офіцери з уже набутим бойовим досвідом). Цей тип найбільш динамічний і потребує найбільш індивідуалізованого підходу. Як правило, такі слухачі є цінним ресурсом навчальної групи – їхній особистий приклад інтеграції різномірних досвідів є потужним мотиваційним фактором для решти аудиторії.

У таблиці 1 викладено робочу типологію слухачів курсів професійної військової освіти за рівнем службово-бойового досвіду.

Таблиця 1

**Робоча типологія слухачів курсів професійної військової освіти з
а рівнем службово-бойового досвіду**

Тип слухача	Загальна характеристика	Провідні освітні запити	Психологічні акценти супроводу
Офіцери з безпосереднім тривалим бойовим досвідом	Виконували бойові завдання на лінії бойового зіткнення або поблизу неї, нерідко у статусі командирів підрозділів.	Систематизація й теоретичне осмислення набутого досвіду; опанування нових елементів управління підрозділами в сучасних умовах.	Актуалізована рефлексія пережитого; делікатний супровід можливих проявів бойового стресу, постстресових станів.

Тип слухача	Загальна характеристика	Провідні освітні запити	Психологічні акценти супроводу
Офіцери зі службово-бойовим досвідом без тривалої участі у бойових діях	Охорона важливих державних об'єктів, забезпечення громадського порядку, протидія диверсійно-розвідувальним групам поза зонами активних бойових дій.	Опанування новітніх форм і способів дій підрозділів; інтеграція досвіду інших підрозділів НГУ та ЗСУ; взаємодія в межах сил оборони.	Підтримання мотивації; запобігання професійному вигоранню; готовність до ускладнення завдань.
Офіцери, призовані за мобілізацією, з істотним цивільним професійним досвідом	Військова професійна ідентичність ще формується; наявний потужний ресурс цивільних компетентностей (управлінських, технічних, юридичних, медичних, інженерних).	Швидке опанування специфічно військових компетентностей; інтеграція цивільного й військового досвіду; формування впевненості у новій ролі.	Опрацювання рольового напруження; підтримка професійної самоідентифікації; визнання цінності цивільного досвіду як ресурсу.
Офіцери, які поєднують ознаки попередніх типів	Поєднують ознаки попередніх типів (наприклад, мобілізовані офіцери з уже набутим бойовим досвідом); найбільш динамічний тип.	Індивідуалізований підхід; використання особистого прикладу інтеграції різномірних досвідів як ресурсу навчальної групи.	Максимально індивідуалізований супровід; залучення таких слухачів як носіїв досвіду й наставників для аудиторії.

Складено авторами особисто.

Виокремлення цих типів не передбачає формального розподілу слухачів у різні навчальні групи – у реальній практиці кафедри група майже завжди є змішаною. Натомість типологія дозволяє викладачеві гнучко варіювати приклади, кейси, рівень глибини теоретичних узагальнень, форми залучення слухачів до спільної роботи.

Андрагогічні принципи організації освітнього процесу

Класична андрагогічна модель навчання М. Ноулза (Knowles, Holton, & Swanson, 2020) будується на шести базових припущеннях щодо дорослого як суб'єкта навчання: потреба знати, навіщо вчитися; Я-концепція самостійної, відповідальної за власне навчання особистості; роль життєвого та професійного досвіду як основного навчального ресурсу; готовність вчитися, зумовлена реальними життєвими завданнями; орієнтація на проблему, а не на навчальний предмет; домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою. У адаптації сучасних дослідників ці положення доповнюються принципами неперервності, контекстності, опертя на досвід, рефлексивності, спільної діяльності, актуалізації результатів навчання. Релевантність зазначених припущень саме до підготовки досвідчених офіцерів емпірично підтверджено у дослідженні Skoglund, Risan i Johansen (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025), яке у багатьох аспектах корелює нашим спостереженням. Адаптуючи зазначені положення до умов підготовки офіцерів НГУ на курсах професійної військової освіти, доцільно виокремити такі засадничі принципи організації освітнього процесу.

Принцип пріоритету службово-бойового досвіду слухача. На відміну від класичної військової дидактики, де досвід курсанта розглядається як ще не сформований, у

роботі з офіцерами курсів цей досвід має визнаватися провідним змістовим ресурсом навчання. Завдання викладача – створити умови для рефлексивного опрацювання такого досвіду, його структурування та теоретичного осмислення.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач кафедри професійної військової підготовки виступає не носієм єдино правильної істини, а партнером слухача у спільному пошуку розв'язань реальних службово-бойових проблем. У типовій навчальній групі курсу часто присутні офіцери з безпосереднім бойовим досвідом, який за окремими епізодами або типами завдань може перевищувати досвід викладача. Визнання цієї асиметрії та побудова взаємодії на засадах професійної поваги є умовами педагогічної ефективності.

Принцип проблемної орієнтації навчання. Замість послідовного викладу навчальної дисципліни – побудова занять навколо конкретних службово-бойових задач, розв'язання яких потребує синтезу знань з різних предметних галузей. Цей принцип особливо релевантний для офіцерів, призваних за мобілізацією, чий цивільний досвід може бути інтегрований у розв'язання військово-професійних задач.

Принцип рефлексивності. Рефлексія розглядається не як додатковий елемент, а як основний механізм перетворення безпосереднього досвіду на компетентність. Структуровані рефлексивні практикуми (письмові, групові, індивідуально-консультативні) мають бути вбудовані у логіку модуля, а не зводитися до фінального «підбиття підсумків». Концептуально це відповідає теорії трансформативного навчання J. Mezirow (Mezirow, 2018), яка пояснює механізми перебудови досвіду під впливом критичної рефлексії.

Принцип контекстної релевантності. Зміст, форми, приклади, кейси, навчальні матеріали мають максимально відповідати реальним умовам службово-бойової діяльності офіцерів НГУ. Це передбачає постійне оновлення дидактичного забезпечення з урахуванням найновішого досвіду війни, залучення офіцерів-інструкторів з бойовим досвідом, використання матеріалів реальних бойових епізодів (з дотриманням вимог щодо обмеження поширення службової інформації).

Принцип діалогічності та обміну досвідом. Значна частина освітнього потенціалу курсу професійної військової освіти реалізується у горизонтальній взаємодії слухачів – обговореннях, дискусіях, спільних розборах ситуацій. Завдання викладача – створити безпечне середовище для такого обміну та модерувати його у напрямі досягнення програмних результатів навчання.

Принцип індивідуалізації освітніх траєкторій. У межах єдиної освітньої програми доцільно передбачати варіативні модулі та індивідуальні завдання, що враховують посаду слухача, його військову спеціалізацію, наявний рівень компетентностей. Це особливо актуально з огляду на гетерогенність навчальних груп: на одному курсі можуть навчатися офіцери з істотно різним стажем, бойовим досвідом, освітнім бекграундом.

Ціннісно-сміслова динаміка розвитку особистості слухача в умовах війни

Окремим виміром професійно-особистісного розвитку, який має бути врахований в організації освітнього процесу, є ціннісно-сміслова сфера особистості офіцера-слухача. Війна як екзистенційне випробування істотно трансформує ієрархію цінностей військовослужбовця, його уявлення про сенс власної діяльності, про себе та своє місце у професійній спільноті. Практика свідчить, що у багатьох офіцерів-слухачів спостерігається посилення ідентифікації з військовою спільнотою, патріотичних, державницьких, моральних цінностей, а також актуалізація переосмислення значущості сімейних, дружніх, людських зв'язків. Водночас можливі й протилежні процеси: нестабільність емоційного стану (Kirkham, Wulunda, Aidman, Yucel, Wiley, & Albertella,

2025), вигорання, втрата сенсу, цинізм як захисна реакція на тривалу травматизацію (Hyland et al., 2023). Освітній процес на курсах професійної військової освіти потенційно є осердям конструктивної ціннісно-сислової роботи: грамотно побудоване обговорення професійно-етичних дилем, актуалізація героїчної традиції українського війська, осмислення особистих прикладів служіння формують підґрунтя для відновлення сенсу й ресурсу подальшої професійної діяльності (Осьодло & Будагянц, 2023).

Принципово важливо, що така робота не повинна зводитися до риторичних кліше або формального виховного впливу. Дорослий слухач з бойовим досвідом миттєво розпізнає неправдиве звучання, формальне виконання, штучний пафос – і відкидає такий зміст як неавтентичний. Натомість справжня, чесна, професійно компетентна розмова про сенси, цінності, відповідальність викликає глибокий відгук і стає одним з найбільш запам'ятовуваних елементів курсу.

Психологічний супровід освітнього процесу: компоненти, технології

Виходячи з представленого психологічного портрета слухача та андрагогічних засад, психологічний супровід освітнього процесу на курсах професійної військової освіти офіцерів НГУ доцільно розглядати як інтегровану систему, що поєднує три взаємопов'язані компоненти: діагностичний, розвивальний і консультативно-підтримувальний.

Діагностичний компонент передбачає вхідне та поточне оцінювання психологічного стану і ресурсів слухача. У сучасній практиці НДЦ службово-бойової діяльності Національної академії НГУ напрацьовано достатній методичний інструментарій для такого оцінювання: методики дослідження психологічної готовності фахівця екстремального виду діяльності, опитувальники адаптаційного потенціалу особистості, шкали реактивної та особистісної тривоги, методики виявлення ознак дезадаптивності (Приходько, Колесніченко, & Мацегора, 2021; Колесніченко, 2019). Важливо, що діагностика на курсах професійної військової освіти має проводитися не з контрольною, а з консультативно-розвивальною метою: її результати слугують підставою для індивідуалізації освітньої траєкторії, а не для формальних адміністративних рішень. Конфіденційність результатів є невід'ємною умовою довіри слухача до процедури і до закладу освіти загалом.

Розвивальний компонент реалізується через систему психолого-педагогічних практикумів, тренінгів, рефлексивних сесій, інтегрованих у зміст основних навчальних дисциплін. Йдеться про розвиток професійно значущих якостей особистості офіцера: емоційної саморегуляції, стресостійкості, рішучості в умовах невизначеності, лідерських компетентностей, навичок надання першої психологічної допомоги підлеглим. Особливу увагу слід приділити роботі з ціннісно-сисловою сферою: для офіцера з бойовим досвідом актуалізація патріотичних, професійних і моральних цінностей є не риторичним прийомом, а реальним ресурсом професійної ефективності та психологічного благополуччя.

Консультативно-підтримувальний компонент передбачає створення системи індивідуальної психологічної допомоги слухачам, які мають ознаки бойового стресу, переживають реакції втрати, мають утруднення адаптації до освітнього середовища після перебування у зоні бойових дій. Тут принципово важливою є взаємодія між викладачем навчальної дисципліни та психологом, причому ця взаємодія має будуватися на принципі добровільності звернення слухача та конфіденційності його запиту. Жорстке адміністративне скерування до психолога у переважній більшості випадків викликає у дорослого слухача-офіцера спротив і не дає продуктивного результату. Натомість м'які форми пропозиції підтримки, доступність психолога у структурі курсу, забезпечення приватного простору для індивідуальної роботи створюють умови, за яких слухач сам

приймає рішення про звернення (Boiko et al., 2026).

Вважаємо за доцільне більш детально розглянути конкретні андрагогічні практики психологічного супроводу освітнього процесу, що довели ефективність у діяльності викладачів кафедри професійної військової підготовки. Так, *аналіз конкретних службово-бойових ситуацій* (кейс-метод у військово-професійному варіанті) передбачає, що слухачам пропонується розв'язати реалістичну професійну задачу, яка моделює умови службово-бойової діяльності. На відміну від класичних кейсів менеджерського типу, тут принципово є наявність етичного, морально-психологічного виміру задачі: рішення офіцера має враховувати не лише тактичну доцільність, а й вплив на особовий склад, цивільне населення, довгострокові наслідки для виконання завдань підрозділу.

Коучингові техніки індивідуальної роботи передбачають адаптацію елементів професійного коучингу до формату індивідуальних консультацій викладача зі слухачем щодо його професійного зростання, постановки кар'єрних цілей, опрацювання утруднень. Принципово, що коуч-позиція передбачає не надавання готових порад, а супровід власного пошуку слухача – що відповідає базовому принципу андрагогіки.

Проблемно орієнтовані семінари вибудовуються навколо реальної проблеми, з якою стикається або стикатиметься слухач у службово-бойовій діяльності. Теоретичний матеріал не подається на початку, а виводиться у процесі обговорення як необхідний інструмент розв'язання проблеми. Важливо, що формулювання проблеми має бути достатньо складним, щоб не зводитися до однозначно правильної відповіді, але й достатньо конкретним, щоб не розпорошуватися у загальних міркуваннях.

Структурована групова *рефлексія* службово-бойового досвіду здійснюється у форматі модерованих сесій (за моделями типу After Action Review, які паралельно адаптуються у системі Збройних Сил України та НГУ під час навчання за стандартами НАТО). Слухачі послідовно реконструюють реальний епізод службово-бойової діяльності, аналізують прийняті рішення, виявляють критичні точки, окреслюють висновки для подальшої практики. Психологічний ефект полягає у переведенні травматичного або складного досвіду в категорію професійного навчального ресурсу.

Рефлексивні щоденники професійного розвитку є інструментом, що поєднує функції навчальної рефлексії та психологічної саморегуляції. Слухачам пропонується вести структуровані записи протягом курсу за визначеними рубриками (нове знання – приклад застосування у моїй практиці – нерозв'язані питання – план дій після завершення курсу). Такий формат сприяє не лише систематизації набутого, а й формуванню звички професійної саморефлексії, що є цінною й після завершення курсу.

Психоедукаційні модулі з основ психічного здоров'я та психологічної безпеки розгортають базові уявлення офіцерів про природу бойового стресу, типові реакції на травматичні події, способи самопомоги та допомоги підлеглим. Такі модулі мають подвійну функцію: підвищують професійну компетентність офіцера як командира, відповідального за морально-психологічний стан особового складу, і забезпечують елементи особистої психопрофілактики (Frankova et al., 2025).

Узагальнення практичного досвіду

Описані теоретико-методичні засади відпрацьовано у практичній діяльності кафедри професійної військової підготовки Центру післядипломної освіти Київського інституту НГУ в роботі з різномірним контингентом, який упродовж останніх років становив понад чотириста офіцерів. До нього увійшли як офіцери тактичного рівня вищої військової освіти, що прибували на курси з підрозділів бойового та небойового складу, так і офіцери, призовані за мобілізацією, з різним рівнем попередньої військової підготовки. Систематизація викладацьких спостережень, неформальних бесід зі

слухачами, аналізу результатів підсумкового оцінювання та зворотного зв'язку дозволяє виокремити кілька стійких тенденцій.

Спостерігається стабільно висока мотивація слухачів до отримання позитивної підсумкової оцінки. Прагматична орієнтація на оцінювання як інструмент кар'єрного просування є фактом, який доцільно враховувати, а не «долати». За коректного педагогічного менеджменту оцінювання саме стає каналом, через який забезпечується системне опанування програмних результатів навчання: чіткі, релевантні, контекстно прив'язані критерії оцінювання спрямовують зусилля слухачів у потрібне русло. Водночас фіксується високий рівень внутрішньої вмотивованості до набуття саме тих компетентностей, які слухач передбачає застосовувати на наступній посаді або у наявних умовах виконання завдань. Це підтверджує застосовність ключового положення андрагогіки про орієнтацію дорослого на негайне практичне застосування результатів навчання.

Чітко простежується запит слухачів на горизонтальний обмін досвідом. Найвищу оцінку у зворотному зв'язку традиційно отримують заняття, у структурі яких передбачено простір для обговорення реальних ситуацій з практики самих слухачів, з опорою на компетентну модерацію викладача. Натомість лекційно-монологічний формат, особливо без урахування рівня попередньої підготовки аудиторії, оцінюється значно нижче й зумовлює зниження залученості. Це узгоджується з результатами емпіричних досліджень андрагогічного підходу у військовій освіті інших країн (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025).

У процесі дослідження виявлено, що офіцери з безпосереднім бойовим досвідом часто перебувають у стані актуалізованої професійної рефлексії. Вони мають внутрішню потребу осмислити власний досвід, співвіднести його з теоретичними моделями, отримати фахову експертну оцінку. Курс професійної військової освіти, за умови належної організації, стає для них джерелом нових знань і системного опрацювання набутого досвіду. Це формує особливе освітнє середовище, в якому андрагогічні й психогієнічні функції освіти взаємодоповнюють одна одну.

Окремою тенденцією є потреба офіцерів, призваних за мобілізацією, у психологічній підтримці інтеграції цивільного та військового професійного досвіду. Раніше набуті управлінські, технічні, гуманітарні компетентності за коректного педагогічного супроводу стають ресурсом для виконання військово-професійних завдань. Натомість ігнорування цього пласту досвіду провокує знецінення особистості слухача, зниження мотивації, формальне ставлення до навчання.

Підтвердилася також гіпотеза про значущість викладача-андрагога як ключового фактора ефективності освітнього процесу. У зворотному зв'язку слухачів послідовно високо оцінюються ті викладачі, які поєднують глибоку фахову компетентність із готовністю до партнерського діалогу, повагою до досвіду слухачів, здатністю модерувати обговорення без надмірного директивного втручання.

Рекомендаційний вимір результатів дослідження

На основі викладеного вище сформульовано низку рекомендацій для викладачів кафедр професійної військової підготовки та інших суб'єктів освітнього процесу на курсах професійної військової освіти офіцерів НГУ. Запропоновано:

- Здійснювати вхідну діагностику слухачів не лише за традиційними показниками професійної підготовки, а й з урахуванням бойового досвіду, освітніх потреб, мотивації, психологічного стану; результати використовувати для індивідуалізації освітніх траєкторій, а не для формального розподілу.
- Формувати зміст занять навколо реальних службово-бойових проблем, з якими стикається або стикатиметься слухач, а не за логікою послідовного викладу

академічної дисципліни. Теоретичний матеріал вводити як інструмент розв'язання проблеми, а не як самоцінну сутність.

- Інтегрувати рефлексивні практики у структуру навчальних модулів. Використовувати формати структурованої групової рефлексії, рефлексивних щоденників, індивідуальних рефлексивних есе.

- Вибудовувати взаємодію зі слухачами на засадах партнерства та професійної поваги, визнаючи їхній досвід як значущий навчальний ресурс. Уникати директивно-настановного стилю, не виправданого реальною педагогічною ситуацією. Водночас доцільно підтримувати необхідну військову дисципліну освітнього процесу – без цього партнерство переходить у втрату керованості заняття.

- Забезпечувати системний психологічний супровід освітнього процесу, включно з конфіденційними консультаціями, тренінгами стресостійкості та саморегуляції, заняттями з основ першої психологічної допомоги. Доцільно інтегрувати психологів у педагогічну команду, а не залишати його у позиції «зовнішнього спеціаліста».

- Систематично оновлювати дидактичне забезпечення з урахуванням найновішого досвіду бойових дій, у співпраці з офіцерами, які мають релевантний бойовий досвід, та з НДЦ службово-бойової діяльності НА НГУ. Доцільно створити процедуру швидкого включення нового бойового досвіду у зміст занять – без тривалих узгоджень, які знецінюють його актуальність.

- Цілеспрямовано розвивати андрагогічну компетентність викладацького складу кафедри через систему методичних семінарів, обмін досвідом, ознайомлення з працями вітчизняних дослідників освіти дорослих (передусім – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України). Рекомендовано розглядати андрагогічну підготовку викладача як обов'язкову складову професійного розвитку цільової групи.

- Упроваджувати оцінювання не лише як інструмент контролю, а як механізм спрямування навчальної активності слухачів. Критерії оцінювання мають бути прозорими, релевантними реальним професійним завданням, орієнтованими на демонстрацію компетентностей у контексті, а не на відтворення нормативних формулювань.

- Передбачати у структурі курсів формати для горизонтальної взаємодії слухачів – кейс-сесії, групові обговорення, спільні розбори ситуацій. Доцільно розглядати таку взаємодію не як «розвантажувальний» елемент, а як повноцінний освітній формат, що потребує спеціальної модераційної компетентності викладача.

- Здійснювати моніторинг професійних траєкторій випускників, використовувати отримані дані для подальшого вдосконалення освітніх програм.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виконане дослідження вирішує конкретне наукове завдання: інтегрує андрагогічний інструментарій і психологічний супровід в єдину модель освітнього процесу для дорослої категорії слухачів – офіцерів НГУ. Це уможливлює подолання інерції військово-педагогічної парадигми, орієнтованої на курсанта, у роботі з контингентом, який якісно інший за віком, досвідом, мотивацією й особистісним статусом.

За результатами наукового пошуку здійснено: теоретичне обґрунтування методологічної тріади на основі андрагогічного, акмеологічного й компетентнісного підходів, яка дозволяє системно описати освітній процес курсу професійної військової освіти; побудову робочої типології слухачів за рівнем службово-бойового досвіду як інструменту педагогічного планування; обґрунтування моделі психологічного супроводу як інтегрованої системи з діагностичним, розвивальним і консультативно-підтримувальним компонентами; адаптацію андрагогічних принципів навчання до

специфіки військової освіти; формулювання методичних рекомендацій, придатних для безпосереднього застосування викладачами кафедр професійної військової підготовки.

Обґрунтовано практичну продуктивність запропонованих теоретичних положень та освітніх ініціатив на прикладі роботи з контингентом, що налічує понад чотириста офіцерів. Виявлено, зокрема, такі стійкі закономірності: подвійний характер мотивації слухачів (прагматична орієнтація на оцінювання співіснує з внутрішньою вмотивованістю до опанування результатів навчання); провідна роль горизонтального обміну досвідом у структурі ефективного заняття; критична залежність якості освітнього процесу від андрагогічної компетентності викладача; принципова непродуктивність директивно-адміністративного підходу до психологічного супроводу дорослого слухача-офіцера. Висновки узгоджуються з міжнародними даними щодо застосування андрагогічних принципів у військовій освіті (Skoglund, Risan, & Johansen, 2025).

Перспективи подальших розвідок убачаємо у верифікації моделі засобами стандартизованої психодіагностики; розробленні програми підвищення андрагогічної компетентності викладачів та інструментів її оцінювання; дослідженнях ефективності курсів через відстеження професійних траєкторій випускників; компаративних студіях систем підготовки офіцерів за кордоном.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О.В. (2026). Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: За результатами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 19 лютого 2026 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115>
- Вітченко, А.О. (2022). Особливості освітньо-професійної підготовки слухачів ВВНЗ на засадах військової андрагогіки. *Військова освіта*. 42(2), 100–110. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/100-110>
- Колесніченко, О.С. (2019). Типи адаптації військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань в бойових умовах. *Український психологічний журнал*, 1(11), 130–140. [https://doi.org/10.17721/upj.2019.1\(11\).10](https://doi.org/10.17721/upj.2019.1(11).10)
- Лук'янова, Л. (2022). Точність і достовірність андрагогічних досліджень: імплікації для практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 9–24. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.9-24](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24)
- Лук'янова, Л. (2025). Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном: монографія. 2-ге вид., змін і допов. Київ: Талком, 592 с.
- Лук'янова, Л. (2026). Андрагогічний вимір професійної діяльності викладачів вищих військових навчальних закладів: результати емпіричного дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки, 45(2), 133–158.
- Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: ПП Лисенко М. М. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7697/>
- Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Радомський, І.П., & Самко, А.М. (2022). Хронологія фактів і подій з історії розвитку освіти дорослих в Україні (1991–2022 рр.). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229)
- Ничкало, Н.Г. (2020). Наукове забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні: Наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 20 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України* 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1>
- Осьодло, В. І., & Будагянц, Л. М. (2023). Сучасні контексти концепту моральної готовності військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*, 73(3), 106–114. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-106-114>
- Приходько, І. І., Колесніченко, О. С., & Мацегора, Я. В. (2021). Мотивація

- військовослужбовців до діяльності в екстремальних умовах: систематизація досліджень. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2(2), 69–85. <https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.2.7>
- Шевченко, В., Шамрук, О., Моргун, Я., & Круглов, С. (2026). Роль військових психологів у формуванні психологічної готовності військовослужбовців бригад оперативного призначення НГУ до виконання бойових завдань. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*, 5(57), 4138–4149. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5\(57\)-4138-4149](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4138-4149)
- Anishchenko, O., & Avsheniuk, N. (2025). Chapter 8 «Andragogues' Professional Standard in Ukraine: Political and Educational Vision under Martial Law». In *Adult Educators in the Face of Crises in Europe*. Leiden, The Netherlands: Brill. 146–161. https://doi.org/10.1163/9789004747982_008
- Boiko, D. I., Shkodina, A. D., Zhyvotovska, L. V., & Vasylyk, V. S. (2026). Psychological flexibility and rigidity among Ukrainian military personnel with post-traumatic stress disorder and adjustment disorder. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 39, 100972. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2025.100972>
- Kirkham, R., Liu C., Wulundari, T., Aidman, E., Yucel, M., Wiley, J., & Albertella, L. (2025). Emotion Regulation and Coping in Active Military Personnel: A Systematic Review. *Stress Health*. 41(3):e70036. <https://doi.org/10.1002/smi.70036>
- Frankova, I., Klochkov, V., Pyvovarenko, M., Hukovskyy, O., Zohar, J., & Vermetten, E. (2025). Psychological resilience in trench warfare: Leveraging mental health frameworks for Ukrainian soldiers. *Neuroscience Applied*, 4, 105528. <https://doi.org/10.1016/j.nsa.2025.105528>
- Hyland, P., Vallières, F., Shevlin, M., Karatzias, T., Ben-Ezra, M., McElroy, E., Vang, M. L., Lorberg, B., & Martsenkovskyi, D. (2023). Psychological consequences of war in Ukraine: Assessing changes in mental health among Ukrainian parents. *Psychological Medicine*, 53(15), 7466–7474. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000818>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2020). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (9th ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 114–128). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-8>
- Skoglund, T. H., Risan, P., & Johansen, R. B. (2025). Andragogy in a military leadership course. *European Journal of Education Studies*, 12(3), 1–18. <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i3.5866>
- Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O.V. (2026). Andrahohichni zasady profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: Za rezultatsy naukovoї dopovidi na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy, 19 liutoho 2026 r. [Andragogical foundations of professional development of academic and teaching staff in higher education institutions under conditions of non-formal and informal education: Based on the results of the scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, February 19, 2026]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115> [in Ukrainian].
- Kolesnichenko, O. S. (2019). Typy adaptatsii viiskovosluzhbovtiv do vykonannya sluzhbovo-boiovykh zavdan v boiovykh umovakh [Types of adaptation of servicemen to fulfilment of service and combat tasks in combat conditions]. *Ukrainskyi psykhohichnyi zhurnal*, 1(11), 130–140. [https://doi.org/10.17721/upj.2019.1\(11\).10](https://doi.org/10.17721/upj.2019.1(11).10) [in Ukrainian].
- Luk'ianova, L. (2022). Tochnist' i dostovirnist' andrahogichnykh doslidzhen': implikatsii dlia praktyky [Accuracy and reliability of andragogic research: implications for practice]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 9–24. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.9-24](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.9-24) [in Ukrainian].

- Ukrainian].
- Lukianova, L. (2025). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta za kordonom [Adult education: contemporary strategies and practices in Ukraine and abroad] (2-he vyd.). Talkom [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L. (2026). Andrahohichnyy vymir profesiynoyi diyal'nosti vykladachiv vyshchyykh viys'kovykh navchal'nykh zakladiv: rezul'taty empyrchnoho doslidzhennya [Andragogical dimension of professional activity of higher military education institution teachers: results of an empirical study]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoi sluzhby Ukrayiny*. Seriya: pedahohichni nauky, 45(2), 133–158 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B., & Anishchenko, O. V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk* [Adult education: a brief terminological dictionary]. Kyiv; Nizhyn: PP Lysenko M. M. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7697/> [in Ukrainian].
- Lukianova, L.B., Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Radomskiy, I.P., & Samko, A.M. (2022). Khronolohiia faktiv i podii z istorii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini (1991–2022) [Chronology of facts and events from the history of the development of adult education in Ukraine (1991–2022)]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektivy*, 22(2), 214–229. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.214-229](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.214-229) [in Ukrainian].
- Nychkalo, N. H. (2020). Naukove zabezpechennya rozvytku osvity doroslykh v Ukrayini [Scientific support of adult education development in Ukraine]: Naukova dopovid' na zahal'nykh zborakh NAPN Ukrayiny 20 lystopada 2020 r. Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny, 2(2), 1–14. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-1-1>
- Osiadlo, V. I., & Budahiants, L. M. (2023). Suchasni konteksty kontseptu moralnoi hotovnosti viiskovosluzhbovtiv [Contemporary contexts of the concept of moral readiness of servicemen]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 73(3), 106–114. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-106-114> [in Ukrainian].
- Prykhodko, I.I., Kolesnichenko, O.S., & Matsehora, Ya.V. (2021). Motyvatsiia viiskovosluzhbovtiv do diialnosti v ekstremal'nykh umovakh: systematyzatsiia doslidzhen [Motivation of servicemen for activities in extreme conditions: systematisation of research]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*, 2(2), 69–85. <https://doi.org/10.52363/dcpp-2021.2.7> [in Ukrainian].
- Shevchenko, V., Shamruk, O., Morgun, Ya., & Kruglov, S. (2026). Rol' viys'kovykh psykholohiv u formuvanni psykholohichnoyi hotovnosti viys'kovosluzhbovtiv bryhad operatyvnoho pryznachennya NHU do vykonannya boyovykh zavdan'. Naukovi innovatsiyi ta peredovi tekhnolohiyi. Seriya «Psykholohiya». [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5\(57\)-4138-4149](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4138-4149) [in Ukrainian].
- Vitchenko, A.O. (2022). Osoblyvosti osvityno- profesiynoyi pidhotovky slukhachiv VVNZ na zasadakh viys'kovoyi andrahohiky [Features of educational and professional training of military higher education institution students on the basis of military andragogy]. *Viys'kova osvita. Natsional'nyy universytet oborony Ukrayiny imeni Ivana Chernyakhovskoho*, Kyiv, Ukrayina, 42(2), 100–110. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2020-2/100-110> [in Ukrainian].

Отримано / Received: 11.05.2026.

Прорецензовано / Revised: 15.06.2026.

Схвалено до друку / Accepted: 26.06.2026.

Опубліковано / Published: 30.06.2026.

АВТОРСЬКІ ДЕКЛАРАЦІЇ

Етична політика

Автор(и) підтверджує(ють), що під час підготовки та подання статті було дотримано положень Етичної політики журналу, а також загальноприйнятих принципів академічної доброчесності відповідно до рекомендацій COPE (Committee on Publication Ethics).

Політика конфлікту інтересів

Автор(и) заявляє(ють), що не має(ють) жодного фактичного чи потенційного конфлікту інтересів, який міг би вплинути на результати, інтерпретацію або виклад матеріалів дослідження.