

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Друганова О. М., Боярська-Хоменко А. В. Компетентність педагогічного партнерства: шляхи реалізації в шкільній практиці 3

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондаревич І. М. Базовий зміст soft skills у вищій інженерній освіті 15

Єсікова І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя хімії в інклюзивному освітньому середовищі 27

Павлюк О. М. Нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) 38

Панасенко Е. А., Білаковський О. І. Формування soft skills у студентів як ресурс освітньої стійкості: тренінгові стратегії в досвіді кафедр практичної психології та дошкільної освіти ... 48

Семенов М. А., Донченко В. Ю., Донченко С. М. Застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій при стартап-орієнтованому навчанні студентів ІТ-спеціальностей 59

Цись П. Сутність і цілі позанавчальної діяльності студентів у вимірі зарубіжних досліджень72

№ 1 (188) 2025

Ресстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №355 від 15.02.2024 року та №659 від 27.03.2025 року.
Ідентифікатор медіа R30-02651.

Періодичність видання – 3 номери на рік.

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS):**
<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/enihplus/periodical/info.action?id=502395>

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus**
(<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl>)

Журнал має електронну версію (розміщено на сайті: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Бутенко Л.Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Заступник головного редактора

Караман О.Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Відповідальний секретар

Юрків Я.І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бадер С.О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Единбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

Ваховський Л.Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок Ю.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Заблоцький В.В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Полтава)

Курило В.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Полтава)

Лобода С.М., доктор педагогічних наук, професор (Польща, м. Варшава)

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Кривий Ріг)
Мигович І. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Отравенко О. В., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Полтава)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Київ)
Починкова М. М., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Сич Т. В., доктор педагогічних наук, професор
(Україна, м. Полтава)
Смулка Л., доктор педагогічних наук
(Польща, м. Краків)
Ткачова Н. О., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Харків)
Топольник Я. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Дніпро)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences»
(«Освіта та педагогічна наука») № 1 (188) 2025
підписаний до друку рішенням
Вченої ради ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 10 від 23.04.2025 року)
Видавництво ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка», вул. Віктора
Новикова, 2, м. Лубни, Полтавська обл., 37500,
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.
Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 12,47
Наклад 100. Зам. № 0405-25 Ціна вільна
Надруковано: ТОВ «ТАЛКОМ»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26.
E-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4538 від 17.05.2013.

Заболотня В. Р. Соціально-педагогічні аспекти роботи правоохоронних органів України в умовах воєнного стану	86
Назмієв А. О. Профілактика адиктивної поведінки військовослужбовців в умовах посттравматичного стресового розладу	95
Відомості про авторів	107
До уваги авторів. Оформлення списку джерел та References	108

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є APA-стиль.

Наприкінці статті подається 2 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу llbutenko@gmail.com такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

УДК 373.5.06-047.22

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-3-14

Друганова Олена Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
olena.druganova@hnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
учений секретар, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
anna.boyarskahomenko@hnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1818-3074>

Для цитування: Друганова О. М., Боярська-Хоменко А. В. Компетентність педагогічного партнерства: шляхи реалізації в шкільній практиці *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 3–14. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-3-14](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-3-14).

References (стандарт APA): Druhanova, O. M., & Boiarska-Khomenko, A. V. (2025). Kompetentnist pedahohichnoho partnerstva: shliakhy realizatsii v shkilnii praktytisi [Competence of Pedagogical Partnership: Implementation Strategies in School Practice]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 3–14. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-3-14](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-3-14) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Відповідно до прийнятого в серпні 2024 року Міністерством освіти і науки України професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» в переліку компетентностей, якими наразі мають володіти вчителі, належне місце посіла «компетентність педагогічного партнерства як серед колег, так і з батьками та учнями» (Про затвердження професійного стандарту, 2024). Зазначимо, що ця компетентність відповідає

трудовій функції, що передбачає вміння вчителя організувати партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу – батьками, учнями, іншими колегами і фахівцями на принципах рівності, добровільності та поваги.

Водночас зауважимо, що процес налагодження вчителем партнерської взаємодії з

батьками дітей є досить складним і багатоаспектним. А його ефективність залежить від здатності вчителя визначати та вчасно реагувати на запити й очікування батьків щодо навчання й виховання дітей, їхнього розвитку загалом; уміння вчителя залучати батьків до активної участі в житті школи, до організації і проведення дозвілєвої, виховної, позанавчальної пізнавальної діяльності школярів тощо.

Актуальність обговорення обраного питання посилюється й загостренням конфлікту, який ми можемо спостерігати останнім часом в інформаційному просторі України. Обговорення й дискусії між батьками та вчителями щодо ступеня й міри відповідальності за виховання й навчання дітей відбуваються на різних платформах, зокрема в соціальних мережах, аналіз яких засвідчив, з одного боку, звинувачення з боку батьків на адресу шкільних учителів, а з іншого – наявність критики самих учителів щодо виконання батьками своїх обов'язків. Зазначимо, що батьки, передусім, закидають учителю невміння комунікувати з ними, наприклад, батьки зауважують, що їхнє спілкування з учителем – це, переважно, монолог учителя із скарг або нотацій, або непорозуміння й взаємні претензії. Усе це негативно позначається на бажанні батьків співпрацювати зі школою, викликає в них лише негативні почуття й емоції. Учителі ж звинувачують батьків у перекладанні на них усієї відповідальності за виховання дітей; у намаганні ними уникати виконання своїх обов'язків; в ігноруванні зауваг з боку вчителя (Кух, 2025; Бараннікова, 2024).

У навчально-методичних посібниках, в інформаційному просторі інтернету можемо також зустріти й так звані «портрети» батьків, з якими наразі доводиться працювати шкільному вчителю. Серед них:

- батьки, які скинули на вчителя всю відповідальність за виховання та роз-

виток їхніх дітей, які зовсім не вважають за потрібне займатися своїми дітьми;

- батьки, які в будь-якій спірній ситуації завжди на боці дитини, звинувачують учителя в упередженому ставленні до їхньої дитини, які абсолютно ігнорують слова вчителя щодо дійсних причин конфлікту;

- батьки, для яких найважливішим є лише тільки оцінки дитини в журналі;

- «активні» батьки, яким небайдуже шкільне життя їхньої дитини та усього класу, на думку яких педагог зобов'язаний бути на зв'язку 24/7;

- батьки, для яких при будь-якому конфлікті найголовнішим є вчинення резонансу, гасло якого «нехай знають наших!» Серед способів вирішити ситуацію батьки обирають якнайшвидше донести «тим, кому треба»: завучу, директору, управлінню освіти чи безпосередньо Міносвіти;

- батьки, які погоджуються на будь-яку пропозицію вчителя лише тільки згодою, але на практиці нічого не роблять, «не переходять від слів до конкретних справ»;

- батьки, які зверхньо ставляться до вчителів. Для них це підлеглий, який є обслуговим персоналом для їхнього чада (Наливайко, 2021);

- батьки-партнери, які підтримують вчителя, якщо той має рацію, допомагають йому й наставляють своїх дітей дослухатися до вчителя;

- батьки-агресори, у яких кожне звернення вчителя викликає агресію;

- інфантильні батьки – ті, хто з усім погоджуються, але нічого не роблять;

- батьки «циклічні», які час від часу згадують про те, що в них є діти. Які перекладають свою провину на інших, переважно на школу, і скаржаться в усї інстанції (Бабко, 2020).

Підтвердження наявності суперечок між учителем і батьками є й нещодавня дискусія, що розгорнулася в інтернет-просторі після допису вчительки Ольги Бондаренко в соціальній мережі «ТікТок» «Чи дійсно вчитель винен, що дитина на уроці не засвоїла матеріал?» (Бондаренко, 2024). Так, учителі зауважують, що батьки «не дивляться, що у дітей в портфелях, тож і перекладають всю вину за знання школярів на вчителів». Своєю чергою, батьки вважають винними лише вчителів за шкільні неуспіхи своєї дитини, зауважують, що їм (*учителям – примітка авторів*) «немає діла до дітей», до того, чи «зрозуміли урок чи ні»; на їхню думку, учителі лише «відробляють свої години», їх хвилює, щоб їх узяли репетитором» (Випирайленко, 2025).

Аналіз актуальних досліджень.

Установлено, що порушена нами проблема є предметом аналізу різних досліджень, автори яких:

- вивчають зміст, складники партнерської взаємодії у професійній діяльності вчителів початкової школи (Куземко, 2021; Ковальчук, 2023);
- окреслюють способи підготовки й взаємодії вчителів, зокрема вчителів-логопедів (Друганова, 2024) з батьками дітей з особливими освітніми потребами, з іншими фахівцями в інклюзивному навчанні (Буйняк, 2024; Жадленко, 2023);
- презентують сучасні форми роботи з батьками першокласників (Оніщенко, 2019); педагогічні умови реалізації технології взаємодії школи з батьками в умовах НУШ (Дубровська, 2021);
- розкривають ідеї, завдання і підходи до реалізації педагогічної підтримки дітей і педагогічного супроводу батьків, що проживають на деокупованих територіях (Боярська-Хоменко, 2024; Боярська-Хоменко, 2023).

Мета статті – визначення змісту, різних способів реалізації партнерської

взаємодії між учителями й батьками на практиці.

Методологія та методи дослідження.

У статті використано комплексний підхід до вивчення проблеми педагогічного партнерства. Для досягнення мети дослідження застосовано метод аналізу й систематизації наукової літератури, методичних матеріалів, нормативних документів, що стосуються педагогічного партнерства. Також було використано метод порівняльного аналізу – зіставлення підходів до організації партнерської взаємодії між учителями та батьками в різних дослідженнях та педагогічних концепціях. Контент-аналіз дозволив виявити дискусійні аспекти і суперечності в соціальних мережах, освітніх форумах, блогах та інших онлайн-ресурсах, присвячених проблемі взаємодії вчителів і батьків. Метод узагальнення передового педагогічного досвіду використано для вивчення досвіду вчителів до налагодження партнерських стосунків із батьками. Застосування зазначених методів дозволило систематизувати знання про організацію педагогічного партнерства, визначити суть основних понять, окреслити ефективні способи реалізації партнерської взаємодії між учителями і батьками та сформулювати практичні рекомендації для освітян.

Виклад основного матеріалу.

Проблема необхідності встановлення партнерської взаємодії вчителя з учасниками освітнього процесу, як відомо, не є новою. Так, ще Я. Коменський, Дж. Локк, К. Ушинський, В. Сухомлинський та багато інших відомих вітчизняних і зарубіжних просвітників наголошували на необхідності налагодження взаємодії між вихователями й батьками, які віддали своїх дітей на навчання й виховання. Вимога побудови ефективної взаємодії між учителями, учнями та батьками, що ґрунтується на засадах взаємної поваги, довіри, рівності та толерантного ставлення, як відомо, є

й одним із ключових компонентів формули НУШ, концепція якої була прийнята в Україні у 2016 році (Гриневич, 2016).

Отже, в умовах імплементації положень стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» й усунення суперечностей, що виникли між батьками й учителями, необхідності набуває окреслення змісту й практичних шляхів установа партнерської взаємодії між учителем і батьками дітей, що вчать в школі.

У практиці української школи, як відомо, традиційними способами установа взаємодії шкільних учителів із батьками є: батьківські збори, запрошення на індивідуальні бесіди з учителем або адміністрацією за запрошенням або з власного бажання батьків; участь у роботі батьківського комітету; дні відкритих дверей; спільні свята, відвідування школи тощо. На наше переконання, одним із дієвих способів організації взаємодіяльності й співпраці між учителями й батьками дітей, що вчать в школі, є систематичні батьківські збори, у переліку тем яких повинні бути включені й такі теми, що дозволять краще усвідомити суть партнерської взаємодії, міру відповідальності та автономії вчителя й батьків за результати навчання й виховання дитини; дозволять побудувати співпрацю з учителем і батьками як учасниками освітнього процесу на засадах партнерства.

Отже, одним із перших заходів, що сприятимуть налагодженню партнерської взаємодії вчителя з батьками учнів, що вчать в класі, уважаємо має стати проведення серії батьківських зборів, у ході яких важливим є обговорення й прийняття спільного рішення щодо:

- взаємного визнання інтересів сторін (партнерів);
- спільної добровільної взаємодії, спрямованої на прийняття рішень, коригування окреслених цілей, дій тощо;

• чіткого визначення й розподілу повноважень;

- паритетності у взаємодії;
- пошуку і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих і конфліктних питань;
- відповідальності сторін за результати співпраці (Басюк, 2019, с. 9; Куземко, 2021, с. 199).

Такі батьківські збори, на нашу думку, варто проводити у формі воркшопу, круглого столу або з використанням інших сучасних інтерактивних методів. Змістом зустрічей має стати спільне обговорення всіма учасниками зборів, передусім, суті поняття «взаємодія», «партнерство», «партнерська взаємодія», для чого доцільно використати статті довідкових видань із філософії, психології, педагогіки; монографій, наукових збірників. Результатом спільних зустрічей має стати сприйняття й усвідомлення всіма сторонами того, що:

- партнерство «...передбачає рівну участь усіх сторін, з дотриманням особистої та колективної відповідальності» (Ковальчук, 2023, с. 7);
- партнерська взаємодія це – «безупинний процес, стадіями якого витувають: діалог, згода або консенсус та практична діяльність» (М. Бахтін, С. Жданенко) (Ковальчук, 2023, с. 7);

• партнерська взаємодія ґрунтується на взаємній повазі, довірі, рівноправності у виборі шляхів вирішення питань, повазі й урахуванні інтересів усіх сторін й має будуватися на основі принципів гласності і відкритості; єдності вимог і виховних намірів; оптимізму, опори на сильні сторони сімейного виховання.

Важливим напрямом роботи вчителя, що спрямований на встановлення партнерської взаємодії з батьками учнів, на нашу думку, має стати спільне разом із батьками напрацювання механізмів узгодження різних позицій, наприклад, укладання домов-

леностей, правил взаємодії в офлайн-форматі й на відстані, за допомогою різних платформ і меседжів тощо. Обговорення й спільне узгодження етичних норм і правил при спілкуванні дорослих між собою забезпечуватиме створення середовища, що сприятиме спілкуванню, вільному виявленню думок між усіма учасниками освітнього процесу, сприйняття і педагогів, і батьків як суб'єктів зі своїми інтересами, потребами, позицією. Наголосимо, що основою спілку-

вання вчителя із батьками має стати суворе дотримання педагогічного такту. Наведемо приклад таких правил, що були розроблені здобувачем першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка (А. Андреев, група 42 СО) Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди під час вивчення дисципліни вільного вибору «Педагогіка успіху» (Друганова, 2021) (Рис. 1.).

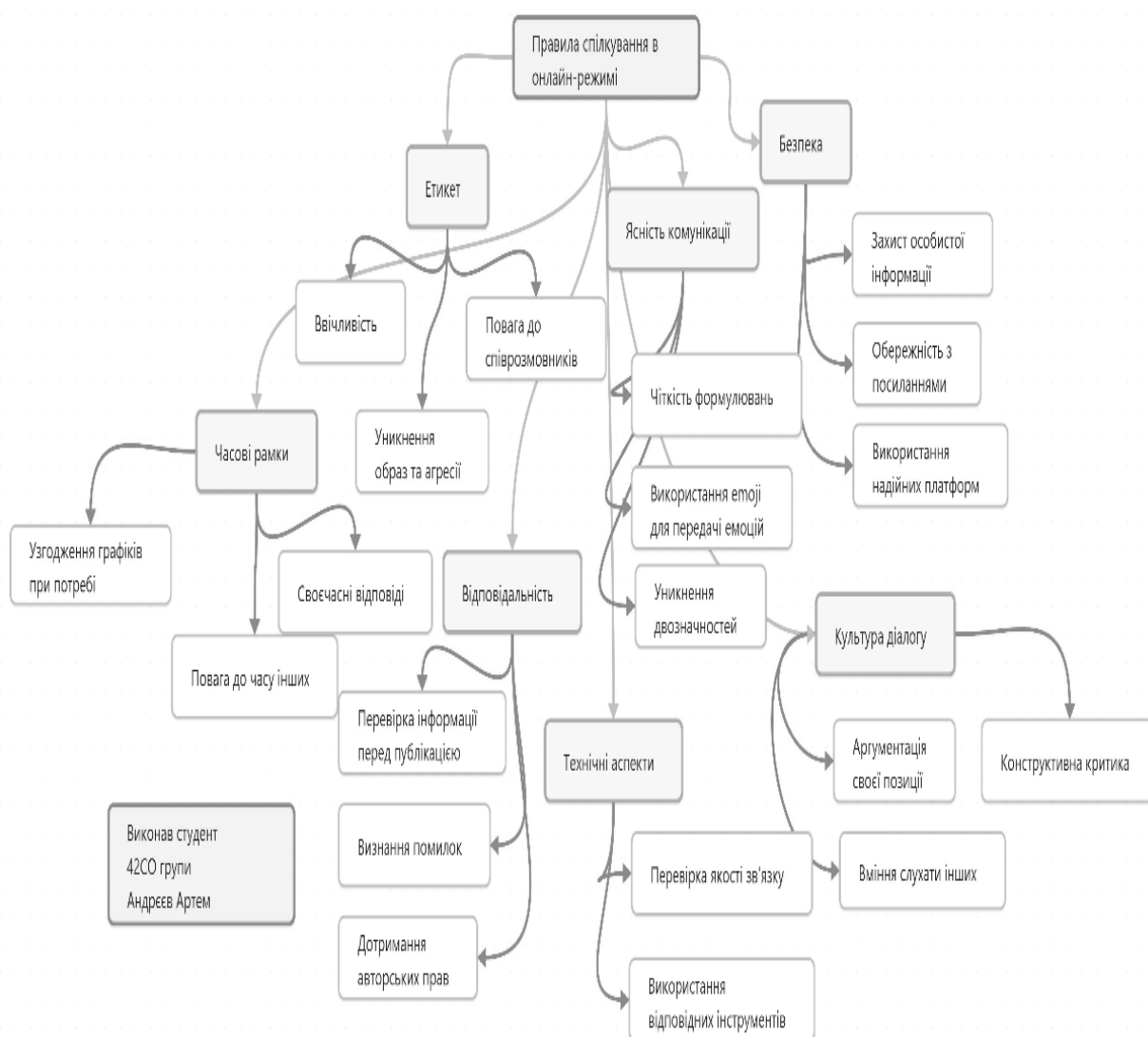


Рис. 1. Правила спілкування в онлайн-режимі

Дієвим способом забезпечення ефективною взаємодією між учителем і батьками на засадах партнерської взаємодії має

стати й постійна системна робота вчителя над зміцненням та підвищенням авторитету батьків, з одного боку, й авторитету

вчителя в родині – з іншого. Досягненню поставленого завдання сприятимуть такі форми роботи:

- спільні з сім'ями дітей дії та заходи, що спрямовані на формування довіри та взаємоповаги між батьками, учнями й учителем – організація спільних тематичних зустрічей, залучення родин до освітнього процесу через планування та реалізацію виховних проєктів, створення позитивного психологічного клімату у взаємодії школи та сім'ї через організацію свят, екскурсій, майстер-класів тощо;

- бесіди, тренінги, круглі столи, що навчають батьків «підтримувати» учителів – «...слухати, прислухатись і визнавати те, що вчитель говорить про вашу дитину». «Вірте чи ні, як зауважує Блер Кінг, американський вчений-еколог і за сумісництвом батько трьох непосид, але ваша дитина у школі може поводитись абсолютно інакше, ніж у вашій присутності» (Кремзель, 2020). Доцільно згадати й поради англійського філософа Дж. Локка, який закликав батьків не руйнувати в очах дітей авторитет вихователя, наголошував на неприпустимості з боку батьків погано висловлюватися про вчителів при дитині.

Налагодженню партнерської взаємодії між учителем і батьками, на наше переконання, сприятиме й системна, систематична робота вчителя, спрямована на підвищення рівня обізнаності батьків щодо завдань, особливостей виховання дітей, формування характеру, рис особистості тощо, підвищення рівня педагогічної культури батьків загалом. Зазначимо, що за визначеннями, наведеними в статтях сучасних дослідників, «педагогічна культура батьків» трактується як «складник загальної культури особистості, яка відображається в накопиченому попередніми поколіннями досвіді виховання дітей у сім'ї і виявляється в ставленні до дитини, оцінюванні поведінки дитини, реальній діяльності і спілкуванні з нею» (Стадник,

2014, с. 282); «багаторівнева система, що утворюється на основі комплексу спеціальних знань, умінь та здатностей та показує готовність до процесу виховання дитини та ефективної підтримки її у навчанні» (Павленко, 2021, с. 125); «рівень педагогічної підготовки батьків, який дає їм змогу перетворити сімейне виховання на цілеспрямований, успішний процес, що повноцінно вирішує завдання розвитку і виховання дитини в єдності зі школою» (Стадник, с. 282). Дослідники, які займаються вивченням обраного нами феномену, зауважують, що низька педагогічна культура батьків є причиною їхнього безвідповідального ставлення до виконання своїх виховних обов'язків, формалізації взаємин з дітьми тощо.

У нагоді стануть також й озброєння батьків знаннями й порадами щодо безконфліктної взаємодії, уміннями налагоджувати контакт, досягати взаємодії й розуміння позицій кожного. Для досягнення поставлених цілей учитель може використовувати тренінги, проєктні технології партнерської взаємодії, що вже накопичені українською педагогікою й психологією, наприклад, інструмент «віддзеркалення», що становить «техніку повторення слів іншого з максимальною точністю, що допомагає краще зрозуміти позиції, думки та аргументи» (Баранніков, 2024).

Отже, при укладанні плану проведення батьківських зборів, круглих столів, інших форм зустрічі із батьками важливе місце повинно бути відведено темам, що дадуть змогу отримати обґрунтовані відповіді на питання, які найбільше хвилюють батьків. Способами отримати таку інформацію може бути опитування, анкетування, бесіди тощо. Зауважимо, що про важливість і необхідність мати батькам «...здорові і ясні поняття про те, чого вони можуть вимагати, з одного боку, від вихователя або навчального закладу, а з другого –

від своїх дітей», наголошував ще відомий український педагог К. Ушинський. Учений зауважував про те, що «...часто батьки вихованців пояснюють собі зовсім неправильно факти поведінки, що стосуються їх дітей: то карають їх за те, за що зовсім не слід карати, то заохочують їх самі до тих вчинків, проти яких бореться заклад, то прищеплюють їм такий напрям думок, який зовсім суперечить істинно моральному вихованню, – і потім самі ж дивуються, чому виховання їх дітей іде погано або дає такі плоди, смак яких здається їм гірким» (Троцько, 2011).

Аналіз дописів від батьків, що оприлюднені на різних платформах, засвідчив наявність таких питань, що хвилюють сучасних батьків, як-от:

- оцінки та їх критерії за виконання шкільних домашніх завдань і за роботу дитини в класі загалом;
- обрання стратегії поведінки з дитиною, особливо з дитиною-підлітком;
- консультативна підтримка батьків щодо вибору навчального закладу після закінчення школи, підготовки дитини до складання НМТ;
- озброєння знаннями й уміннями щодо особливостей поведінки дітей молодшого шкільного, підліткового й молодшого юнацького віку тощо.

Наголосимо, що підґрунтям напрацювання способів партнерської взаємодії між учителем і батьками має стати ґрунтовна робота вчителя над підвищенням рівня власних комунікативних умінь і навичок, умінням організувати діалог з іншими, попереджати або розв'язувати конфлікти, що можуть виникнути при спілкуванні, тощо. Як зауважує Л. Дубровська, учитель повинен уміти вибудовувати «суб'єкт-суб'єктні стосунки через партнерську активність у взаємодії... створюючи спільне поле

взаємодії і формуючи почуття «ми»»; мотивувати до ініціативності співрозмовника; забезпечувати єдність учасників діалогу; активізувати зацікавленість батьків у спільній роботі (Дубровська, 2021, с. 35–36).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що проблема налагодження співпраці з батьками як учасниками освітнього процесу на засадах партнерства є актуальною. У переліку шляхів налагодження партнерської взаємодії варто назвати такі:

- систематичні батьківські збори, результатом проведення яких має стати усвідомлення суті партнерської взаємодії, міри відповідальності та автономії вчителя й батьків за результати навчання й виховання дитини;
- спільне, разом із батьками напруження механізмів узгодження різних позицій (укладання домовленостей, правил взаємодії в офлайн-форматі й на відстані, за допомогою різних платформ і меседжів тощо);
- організація і проведення вчителем заходів, що сприятимуть формуванню вмій висловлювати свою думку й чути іншого, приймати думку співрозмовника заради ефективності процесу навчання й виховання дітей, досягнення ними успіху загалом;
- системна робота вчителя, спрямована на підвищення рівня обізнаності батьків щодо завдань виховання дітей, формування їхнього характеру, підвищення рівня педагогічної культури батьків.

Подальшого дослідження потребує дослідження способів налагодження взаємодії між учителем, дітьми й батьками; формування в дорослих уміння дослуховуватися до дітей, почути їхню думку; напруження механізмів залучення дітей до партнерської взаємодії тощо.

Література

Басюк Н. А. Партнерська взаємодія вчителя Нової української школи з батьками молодших школярів. *Актуальні проблеми та перспективи дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі*. Житомир : ФОП Левковець, 2019. С. 7–10.

Бараннікова Ю. Батьки та вчителі: чому важливо чути один одного? *Центр інноваційної освіти «Про.Світ»*. 2024. URL: <https://prosvitcenter.org/library/batky-ta-vchyteli-chomu-vazhlyvo-chuty-odyn-odnoho/>

Бондаренко О. Чи дійсно вчитель винен, що дитина на уроках не засвоїла матеріал? *Tiktok*, 2024. URL: <https://vm.tiktok.com/ZMBQb8SEA/>

Боярська-Хоменко А. В. Основні ідеї, завдання і підходи до реалізації педагогічної підтримки дітей, що проживають на деокупованих територіях. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 138–148. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.12>

Боярська-Хоменко А. В., Денисенко А. О. Соціально-педагогічна підтримка дітей у воєнний період. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. Харків, 2023. С. 1056–1058.

Буйняк М. Г. Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. *Inclusion and Diversity*. 2024. Вип. 3. С. 15–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.3>

Випирайленко О. «Батьки навіть у портфель не заглядають»: у мережі дискусія, чи винен вчитель у тому, що учні не засвоюють матеріал. 2025. URL: <https://shkola.obozrevatel.com/ukr/news/batki-navit-u-portfel-ne-zaglyadayut-u-merezhi-diskusiya-chi-vinen-vchitel-u-tomu-scho-uchni-ne-zasvoyuyut-material.htm>

Друганова О., Коваленко В. Підготовка вчителя-логопеда до консульта-

тивної роботи з батьками як актуальна науково-практична проблема. *Новий колегіум*. 2024. Т. 3. № 115. С. 82–88. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.82>

Друганова О. М. Роль дисциплін вільного вибору у формуванні в здобувачів освітніх послуг soft skills. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр.* 2021. Вип. 48. С. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-03>

Дубровська Л. Педагогічні умови технології взаємодії школи з батьками в умовах Нової української школи. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти / упоряд. Н. О. Терентьєва*. Черкаси, 2021. С. 35–37.

Жадленко І. О. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи*. Запоріжжя, 2023. С. 268–269.

Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

Кремзель Д. «Батьки, годі підривати авторитет учителів»: поради одного татка. *Всеосвіта*, 24 січня 2020. URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/5840>

Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 8. С. 198–203. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35>

Кух О. Учителька заговорила про погану поведінку дітей і пропущені теми: що обурило батьків. 2025. URL: https://24tv.ua/education/hto-vidpovidaye-za-navchannya-povedinku-ditey-argumenti-vchiteliv_n2751893

Наливайко А. Сім типів батьків, які дратують кожного вчителя. *Всеосвіта*, 9 листопада 2021. URL: <https://vseosvita.ua/c/pedagogy/post/46784>

Наливайко О., Друганова О., Іваненко Л. Використання технології «воркшоп» у роботі зі студентами класичних університетів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 3–4. С. 129–137. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.129137>

Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол. : Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.

Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. / Т. М. Бабко, О. В. Банах, А. В. Вознюк, Г. А. Коломоєць, Л. Г. Кудрик, О. М. Мельник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 208 с.

Павленко Ю., Костенко В. Педагогічна культура батьків: сутнісний аспект. *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті : зб. наук. пр.* Вип. 4. Полтава, 2021. С. 118–126.

Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npra/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

Стаднік Н. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «педагогічна культура батьків». *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18 (2). С. 280–289.

Хрестоматія з історії педагогіки / за заг. ред. А. В. Троцько. Харків : ХНАДУ, 2011. Т. 2. С. 211–212.

References

Basiuk, N. A. (2019). Partnerska vzaimodiia vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly z batkamy molodshykh shkoliariv [Partner Interaction of the teacher of the New Ukrainian School with the Parents of Younger School-

children]. *Aktualni problemy ta perspektyvy doshkilnoi osvity v suchasnomu osvitnomu prostori – Current problems and prospects of preschool education in the modern educational space*. (pp. 7–10). Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian].

Barannikova, Yu. (2024). Batky ta vchyteli: chomu vazhlyvo chuty odyh odnogo? [Parents and Teachers: Why is it Important to Hear Each Other?]. *Centre for Innovative Education «Pro.Svit»*. Retrieved from <https://prosvitcenter.org/library/batkyta-vchyteli-chomu-vazhlyvo-chuty-odyn-odnogo/> [in Ukrainian].

Bondarenko, O. (2024). Chy diisno vchytel vynen, shcho dytna na urokakh ne zasvoila material? [Is the Teacher Really to Blame for the Child not Learning the Material in the Lessons?]. *Tiktok*. Retrieved from <https://vm.tiktok.com/ZMBQb8SEA/> [in Ukrainian].

Boiarska-Khomenko, A. V. (2024). Osnovni idei, zavdannia i pidkhody do realizatsii pedahohichnoi pidtrymky ditei, shcho prozhyvaiut na deokupovanykh terytoriiakh [Basic Ideas, Tasks and Approaches to the Implementation of Pedagogical Support for Children Living in the Deoccupied Territories]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and upbringing*, 57, 138–148. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.12> [in Ukrainian].

Boiarska-Khomenko, A. V., & Denysenko, A. O. (2023). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei u voiennyi period [Socio-Pedagogical Support of Children During the War Period]. *Psyholoho-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriia i praktyka – Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: theory and practice: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference*. (pp. 1056–1058). Kharkiv [in Ukrainian].

Buiniak, M. H. (2024). Teoretychni zasady partnerskoi vzaiemodii fakhivtsiv v inkluzyvnomu navchanni [Theoretical Principles of Partnership Interaction of Specialists in Inclusive Education]. *Inclusion and Diversity*, 3, 15–19. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.3> [in Ukrainian].

Vypyraienko, O. (2025). «Batky navit u portfel ne zahliadaiut»: u merezhi diskusii, chy vynen vchytel u tomu, shcho uchni ne zasvoiuut material [«Parents don't Even Look into the Portfolio»: a Discussion on the Internet about Whether the Teacher is to Blame for the Fact that Students do not Learn the Material]. Retrieved from <https://shkola.obozrevatel.com/ukr/news/batki-navit-u-portfel-ne-zaglyadayut-u-merezhi-diskusiya-chi-vinen-vchitel-u-tomu-scho-uchni-ne-zasvoyuyut-material.htm> [in Ukrainian].

Druhanova, O. M. (2021). Rol dystsyplyn vilnoho vyboru u formuvanni v zdobuvachiv osvity posluh self skills [The Role of Free Choice Disciplines in the Formation of Self-Skills in Students of Educational Services]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 48, 23–29. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-03> [in Ukrainian].

Druhanova, O., & Kovalenko, V. (2024). Pidhotovka vchytelia-lohopeda do konsultatyvnoi roboty z batkamy yak aktualna naukovo-praktychna problema [Training of Speech Therapist Teachers for Consultative Work with Parents as an Urgent Scientific and Practical Problem New College]. *Novyi kolehium – New College*, 3(115), 82–88. DOI: <https://doi.org/10.34142/nc.2024.3.82> [in Ukrainian].

Dubrovska, L. (2021). Pedahohichni umovy tekhnolohii vzaiemodii shkoly z batkamy v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogical Conditions of the Technology of Interaction between Schools and Parents in the Conditions of the New Ukrainian School]. *Suchasni problemy pidhotovky ta profesiinoho*

udoshkonalennia pratsivnykiv sfery osvity – Modern problems of training and professional development of education workers. (pp. 35–37). Cherkasy [in Ukrainian].

Zhadlenko, I. O. (2023). Partnerska vzaiemodii z uchasnykamy osvitnoho protsesu v umovakh inkluzyvnoi osvity [Partnership Interaction with Participants in the Educational Process in the Context of Inclusive Education]. *Stratehichni oriientyry osvity ta reabilitatsii v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho chasu: problemy, rishennia, perspektyvy – Strategic guidelines for education and rehabilitation in martial law and post-war times: problems, solutions, prospects.* (pp. 268–269). Zaporizhzhia [in Ukrainian].

Kovalchuk, V. A. (2023). Pedahohika partnerstva u profesiinii diialnosti vchytelia [Pedagogy of Partnership in the Professional Activity of a Teacher: a Teaching Manual]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU [in Ukrainian].

Kremzel, D. (2020). «Batky, hodi pidryvaty avtorytet uchyteliv»: porady odnogo tatka [«Parents, do not Undermine the Authority of Teachers»: Advice from a Father]. *Vseosvita*, January 24. Retrieved from <https://vseosvita.ua/c/news/post/5840> [in Ukrainian].

Kuzenko, L. V. (2021). Dosvid formuvannia hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Experience in Forming Readiness for Partnership Interaction in Future Primary School Teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools*, 78, 198–203. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.35> [in Ukrainian].

Kukh, O. (2025). Uchytelka zahovoryla pro pohanu povedinku ditei i propushcheni temy: shcho oburylo batkiv [The Teacher Spoke about the Bad Behavior of Children and the Topics that were Missed: what Outraged the Parents]. Retrieved from <https://24tv.ua/education/hto-vidpovidaye->

za-navchannya-povedinku-ditey-argumenti-vchiteliv_n2751893 [in Ukrainian].

Nalyvaiko, A. (2021). Sim tyviv batkiv, yaki dratuiut kozhnoho vchytelia [Seven Types of Parents who Annoy Every Teacher]. *Vseosvita*, November, 9. Retrieved from <https://vseosvita.ua/c/pedagogy/post/46784> [in Ukrainian].

Nalyvaiko, O., Druhanova, O., & Ivanenko, L. (2019). Vykorystannia tekhnolohii «workshop» u roboti zi studentamy klasychnykh universytetiv [Using the «Workshop» Technology in Working with Students of Classical Universities]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical process: theory and practice, 3-4*, 129–137. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.129137> [in Ukrainian].

Tovkalo, M., & Hrynevych, L. (Eds.). (2016). *Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity* [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].

Babko, T. M., Banakh, O. V., Vozniuk, A. V., Kolomoiets, H. A., Kudryk, L. H., & Melnyk O. M. (Eds.). (2020). *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia vzaiemodii z batkamy uchniv pochatkovoii shkoly* [New Ukrainian school: organizing interaction with parents of primary school students: teaching-methodical manual]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita» [in Ukrainian].

Pavlenko, Yu., & Kostenko, V. (2021). *Pedahohichna kultura batkiv: sutnisnyi aspekt* [Pedagogical Culture of Parents: Essential Aspect]. *Innovatsiini pedahohichni rishennia u pochatkovii osviti – Innovative pedagogical solutions in primary education: collection of scientific works*. (Vols. 4), (pp. 118–126). Poltava. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20316/1/15.pdf> [in Ukrainian]

Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On Approval of the Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»]. Retrieved from

<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Stadnik, N. (2014). Teoretychni pidkhody do vyznachennia sutnosti poniattia «pedahohichna kultura batkiv» [Theoretical Approaches to Defining the Essence of the Concept of «Pedagogical Culture of Parents»]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students, 18(2)*, 280–289 [in Ukrainian].

Trotsko, A. V. (2011). *Khrestomatiia z istorii pedahohiky* [A Reading Material on the History of Pedagogy]. (Vols. 2), (pp. 211–212). Kharkiv: KhNADU [in Ukrainian].

Друганова О. М., Боярська-Хоменко А. В. Компетентність педагогічного партнерства: шляхи реалізації в шкільній практиці

У статті досліджено проблему налагодження партнерської взаємодії між учителями та батьками учнів закладів загальної середньої освіти. Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» одним із ключових компонентів професійної компетентності вчителя є здатність до ефективного педагогічного партнерства з усіма учасниками освітнього процесу. Проте на практиці налагодження конструктивного діалогу між педагогами та батьками учнів стикається з численними труднощами, що зумовлені розбіжностями в очікуваннях, низькою довірою між сторонами, недостатньою комунікативною компетентністю учасників процесу, а також загальними суспільними тенденціями до поляризації думок. Особливу роль у загостренні конфліктів відіграють соціальні мережі, що стали платформою для активних дискусій між батьками та вчителями, що нерідко набувають конфронтаційного характеру.

У дослідженні проведено контент-аналіз публічних дискусій, що відображають поширені претензії та взаємні звинувачення з обох сторін. Виокремлено типові моделі поведінки батьків, з якими доводиться працювати вчителям, серед яких: батьки-партнери, батьки-агресори, інфантильні батьки, батьки, які перекладають відповідальність на школу, та інші. Окреслено основні проблемні аспекти у взаємодії вчителів та батьків, серед яких: недостатня відкритість комунікації, монологічний формат взаємодії з боку педагогів, відсутність єдиної стратегії у вихованні дітей, конфлікт очікувань тощо.

У статті пропонуються шляхи ефективного налагодження партнерської взаємодії: проведення регулярних батьківських зборів у форматі воркшопів та інтерактивних дискусій; напрацювання механізмів узгодження різних позицій (укладання домовленостей, правил взаємодії тощо); організація і проведення вчителем заходів задля підвищення рівня педагогічної культури батьків та деякі інші.

Ключові слова: педагогічне партнерство, взаємодія, співпраця, компетентнісний підхід, учителі, батьки, освітній процес, заклади загальної середньої освіти.

Druhanova O. M., Boiarska-Khomenko A. V. Competence of Pedagogical Partnership: Implementation Strategies in School Practice

The article addresses the issue of building effective partnerships between teachers and parents in general secondary education institutions. According to the professional standard “*Teacher of a General Secondary Education Institution*,” one of the key components of a teacher’s professional competence is the ability to engage in meaningful pedagogical partnership with all participants in the educational process. However, in practice, establishing constructive

dialogue between teachers and parents often encounters numerous challenges, including mismatched expectations, low levels of mutual trust, limited communication skills among participants, and broader societal trends toward the polarization of opinions.

Social media play a significant role in intensifying such conflicts, having become a platform for active — and frequently confrontational — discourse between parents and educators. The study includes a content analysis of public discussions, highlighting recurring claims and mutual accusations. It identifies typical models of parental behavior that teachers must address, such as partner-oriented parents, aggressive parents, overly dependent or passive (infantile) parents, and those who shift responsibility for upbringing onto the school.

The article outlines key problem areas in teacher-parent interaction: lack of open communication, teacher-dominated monologic interaction styles, absence of a unified child-rearing strategy, and conflicting expectations.

To foster effective pedagogical partnerships, the article proposes a number of practical measures: organizing regular parent meetings in the format of workshops and interactive discussions; developing mechanisms for reconciling different viewpoints (e.g., agreements, rules of interaction); and initiating teacher-led activities aimed at enhancing the pedagogical culture of parents.

Keywords: pedagogical partnership, teacher-parent interaction, cooperation, competence-based approach, general secondary education, educational process, communication, parents, teachers.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



БАЗОВИЙ ЗМІСТ SOFT SKILLS У ВИЩІЙ ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.147:316.77-047.37(4)

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-15-26

Бондаревич Ірина Миколаївна,

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри філософії

Національного університету «Запорізька політехніка»,

м. Запоріжжя, Україна.

bondarevych@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6711-8244>

Для цитування: Бондаревич І. М. Базовий зміст soft skills у вищій інженерній освіті. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 15–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-15-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-15-26).

References (стандарт APA): Bondarevych, I. M. (2025). Bazovyi zmist soft skills u vyshchii inzhenernii osviti [Basic Content of Soft Skills in Higher Engineering Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 15–26. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-15-26](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-15-26) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Порівняно з двома останніми десятиліттями сьогодні багато процесів у світі значно пришвидшилися. Сучасні темпи науково-технічного прогресу суттєво загострили виклики і щодо вищої інженерної освіти зокрема. Серед останніх – ефективна підготовка інженерів до майбутньої професійної діяльності, що є актуальним завданням і для українських, і європейських університетів. Зовсім нещодавно гарантією успіху майбутнього технічного фахівця вважались саме технічні навички. Зараз технології можуть змінитись настільки швидко, що певні з технічних навичок, набутих упродовж навчання, утратять свою актуальність до того, як фахівець почне свою професійну діяльність. За таких обставин постає запитання: яких навичок потрібно навчати майбутніх інженерів? Відповіддю є інтерес до soft skills, що швидко зростає в європейському науковому дискурсі. До-

слідники проекту EQUA констатують, що дискусія з приводу soft skills набирає обертів у європейських університетах (EQUA Project, 2023).

Щодо української педагогіки, то вона має унікальний, порівняно з європейським, досвід організації технічної і професійної ланок освіти. В українських закладах вища інженерна освіта завжди містила блок загальноосвітніх дисциплін, передбачаючи таким чином не тільки навчальний, а й культурно-виховний процес. До сьогоднішнього дня співробітники українських університетів, які займаються безпосередньо викладацькою діяльністю, офіційно визначаються як науково-педагогічні працівники.

Зауважимо, що змістовне навантаження культурно-виховного процесу у вищій професійній освіті в різні часи було різним. До середини 90-х років ХХ ст. пострадянські вищі технічні навчальні заклади ще за інерцією транслиували ідеологічний контент, до прикладу, у межах загальноосвітніх курсів «Філософія», «Історія» тощо. Проте на початку ХХІ ст. ситуація виглядала інакше. А за роки української державності було досягнуто змістовної трансформації відповідних курсів, притому, що назва їх могла залишатись тією самою. Так, курс «Філософія» трансформувався змістовно від марксистсько-ленінської філософії до філософії стародавнього Сходу, європейської та української філософських традицій. Сьогодні в структурі навчальних планів спеціальностей усіх українських університетів, зокрема й у Національному університеті «Запорізька політехніка», окрім блоку обов'язкових освітніх компонентів, є блок вибіркових компонентів з кластером курсів особистісного та інституціонального розвитку.

Отже, в українській системі вищої інженерної освіти ще до моменту артикуляції в освітньому дискурсі питання *hard skills* – *soft skills* уже існували відповідні напрацювання. Разом з цим сьогодні і для європейської, і для української вищої інженерної освіти питання термінологічної невизначеності та базового змісту *soft skills* залишаються відкритими й потребують уваги дослідників.

Аналіз актуальних досліджень. На нашу думку, важливо повною мірою усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, що зумовили формування феномену *soft skills*. Оскільки останній не просто потребує змін змісту і методів навчання, а є орієнтиром трансформації вищої інженерної освіти взагалі.

Ще прадавні греки знали про чотири шари причин, що зумовлюють буття речей

таким, як воно є. Перший шар причинності доволі глибинний, належить фундаментальному рівню (рівню законів світобудови). Другий – пов'язаний із причинною спадковістю, що доволі зрозуміло пояснюється сучасною наукою. Третій шар причинності почасти доволі очевидний і доступний нам у спостереженнях та досвіді. Четвертий є найбільш дивним тому, що подія ініціюється майбутнім. У понятійній конструкції античної філософії це визначалося поняттям «Благо».

Використаємо цю матрицю причинності для розуміння формування феномену *soft skills*. Фундаментальним обґрунтуванням (причина перша) «м'яких» навичок є діяльнісна природа самої людини. Унаслідок своєї активності людина майже перманентно перебуває в стані напрацювання тих чи тих знань, умінь, навичок, що в різних науках про людину позиціонується як процес її розвитку. Друга причина того, що *soft skills* стали затребувані, обумовлена специфічною тенденцією в розвитку науки. Починаючи з ХVІ ст., наука активно рухалась шляхом диференціації знань: наукові напрями розгалужувалися, спеціалізувалися, масштабувалися. У певний момент деякі з них виявились умовно протиставними. І це, власне, третя, доступна нам в історичному огляді, причина появи питання *soft skills*. Ідеться про активне формування розламу між технічним і гуманітарним знанням, що виявилось особливо очевидним у потужній динаміці індустріалізації та менеджменту технократії у ХХ ст.

Четверта, «невидима», причина пов'язана, на наш погляд, із міждисциплінарними дослідженнями і прагненням формувати цілісну наукову картину світу в межах одного наукового напрямку. Такими є дослідження емоційного та практичного інтелекту у психології; феномену довіри (соціального капіталу) в економіці; феномену технократії в політичних науках тощо.

Зазначимо, що в контексті гармонізації технічного й гуманітарного знання ключовим важелем є педагогічна наука. Педагогіка і вся галузь освіти як майданчик її практики здатні вплинути на тиск жорсткої спеціалізації наукового знання вже на етапі навчання, у момент його організації. Дослідники визначають педагогічну науку стратегічною точкою в системі освіти (Ragusa, 2022). Причому, це рівною мірою стосується і гуманітаризації технічної освіти, і технологізації гуманітарної (Бутенко, 2017). До того ж педагогічна наука була і залишається плідним простором міждисциплінарних досліджень.

Аналіз англомовної наукової літератури засвідчує, що більшість авторів (Musa and all, 2012; Bhati and all, 2022; Deming and all, 2017) стверджують, що становлення термінологічної бази феномену «м'яких» навичок продовжує знаходитись в активній фазі. Розпочався цей процес у межах когнітивної психології.

Р. Вагнер і Р. Стернберг уперше запропонували термін «практичний інтелект», який розуміли як «розширений набір управлінських, або соціальних міжособистісних навичок» (Wagner, 1985). У подальшому, розширення поля змістів терміна «практичний інтелект» характеризувалось некерованим ускладненням. Так, було запропоновано таксономію практичного інтелекту для спеціалістів ІТ у чотирьох вимірах: управління завданнями, управління кар'єрою, управління собою та управління іншими (Joseph and all, 2010). Для вчителів-початківців дослідники добирали більш специфічні виміри (Ngang and all, 2015). Убачаючи великий потенціал практичного інтелекту для соціальних взаємодій, розроблено методологію запровадження soft skills для підтримки незахищених груп молоді з проблемами навчання чи працевлаштування (Welsh and all, 2011).

Дослідники, ілюструючи тенденцію розгалуження предметного поля терміна «практичний інтелект», дійшли висновку, що навички управління у сфері природних ресурсів, охорони здоров'я вже є обов'язковими (Moorthy, 2010). Ще раніше те саме було зазначено і щодо цифрової грамотності (Schulz, 2008). У такий спосіб запит європейської спільноти на додаткові професійні навички формувався в різних галузях практичної діяльності і почасти за межами освітнього простору. Проте soft skills сьогодні активно досліджують представники університетів у різних країнах (EQUA Project, 2023). На зауваження відповідальних виконавців Проекту-EQUA з дослідження особливостей освітнього простору в європейських університетах близько третини із 27-ми аналізованих ними університетів пропонували щось на кшталт «оперативних навичок» (EQUA Project, 2023). До речі, це ще один варіативний термін. Отже, аналіз наукової літератури засвідчує активний і зростаючий інтерес до питання soft skills в освітньому просторі.

Метою статті є з'ясування сутності базового змісту soft skills у вищій інженерній освіті за матеріалами дослідження рефлексій досвіду здобувачів вищої інженерної освіти щодо навичок, важливих для майбутнього професійного та особистого життя після закінчення навчання (Caeiro-Rodriguez and all, 2021).

Методологія та методи дослідження базуються на міждисциплінарному, системному та історичному підходах. У межах історичного, системного, міждисциплінарного підходів реалізовано пошук онтологічних підстав існування великої кількості термінів для характеристики навичок, що посилюють успіх у професійній діяльності і міжособистісному спілкуванні. Метод параметрично-композиційного еквівалентування використаний з

метою визначення сутності базового змісту поняття soft skills у вищій інженерній освіті. Зазначений метод було застосовано до результатів дослідження (Caeiro-Rodriguez and all, 2021) рефлексій здобувачів вищої інженерної освіти щодо навичок, важливих для майбутнього професійного та особистого життя після закінчення навчання.

Виклад основного матеріалу.

Огляд англomовної наукової літератури щодо soft skills узагалі й в інженерній освіті зокрема дозволяє визначити кілька пунктів, що вимагають прискіпливого дослідницького аналізу. Перший з них артикульовано в більшості опрацьованих нами досліджень (Marin-Zapata and all, 2022; Matteson and all, 2016 і ін.). Автори цих досліджень визнають проблемою те, що в наукових дискусіях активована велика кількість назв та ще більша кількість складників переліку «м'яких» навичок. До прикладу, у результатах, зібраних у рамках проєкту HERA, указано на різноманітні позначення «м'яких» навичок та широке поле їх змістів: навички XXI століття; навички, які вам потрібні; структура P21, а також ще 44 важливі характеристики, що їх обґрунтовують (Проект HERA, 2021). А сама по собі спроба інших дослідників (Caeiro-Rodriguez and all, 2021) узагальнити їх до 18-ти позицій не виглядає ефективною:

- Формальні, базові знання у своїй галузі.
- Здатність інтегрувати знання з різних тематичних галузей.
- Співпраця, іноді в мультидисциплінарних командах.
- Відкритість.
- Мислення високого рівня.
- Критичне, аналітичне та інноваційне мислення.
- Незалежне та автономне навчання.
- Вирішення проблем.

- Здатність розставляти пріоритети.
- Здатність оцінювати інформацію, особливо коли вона надходить з різних джерел.
- Здатність дотримуватися системних процесів проєктування.
- Упровадження та валідація рішень з погляду кінцевих користувачів.
- Здатність аналізувати чинники, що сприяють виникненню небезпечної ситуації.
- Розробка та оцінка альтернативних втручань для вирішення проблеми.
- Упровадження та оцінка ефективності рішення.
- Інтегрування знань у практику.
- Робота з обмеженими ресурсами.
- Презентаційні навички.

Найвні в згадуваних дослідженнях зауваження щодо термінологічної невизначеності поняття «soft skills» та широкого поля змістів «м'яких» навичок і способів їх класифікування мають логічні пояснення. Варто визнати, що змістовне наповнення soft skills в інженерній освіті, як і в іншій галузі, є і буде залишатись доволі динамічним якнайменше з трьох причин. Перша з'явилась тоді, коли Р. Вагнер і Р. Стернберг (Wagner & Sternberg, 1985) запропонували методологію критичних інцидентів пошуку нових навичок. Остання валідизувала використання життєвих ситуацій для виявлення затребуваних якостей. Імовірно, що наш досвід є нескінченним їх джерелом, а процес рефлексії готовий забезпечити перманентне продукування їх переліку. Другою причиною постійного розширення змісту soft skills є активний розвиток самих інженерних наук – технології все більше впливають на самих людей і природний світ, унаслідок чого актуалізується потреба їх усебічного узгодження.

Третя причина полягає в тому, що вивчення смислових змістів *soft skills* та процесу добору нових навичок завжди несе на собі відбиток культурних відмінностей, власного практичного інтелекту реципієнтів і самих дослідників теж (Ragusa and all, 2022). Ці, на наш погляд, як мінімум, три причини обумовлюють не тільки динамічне продукування термінів для визначення комплексу важливих додаткових навичок, які в разі підсилюють професійні потужності, а й постійне оновлення їх змістовного складу.

На наше переконання, наявність різноманітної термінології, як-от: «м'які навички», «*soft skills*», «навички 21-го століття», «*P21 framework*», «*cognitive skills*», «*ICT-based tools*», «*Supporting tools*», «*Technology-based tools*», оперативні навички й т. ін., можливо не розглядати як утруднення, якщо визнати, що для цього феномену характерним є наявність динамічного предметного поля. Разом з цим такий підхід потребує певної валідації кожного синонімічного терміна через артикуляцію його специфічності та унікальності, із зазначенням його прикладної галузі. Як варіант може бути розглянуто формування довідкового переліку всіх термінів, що вже віднесені і ще будуть додані до предметного поля феномену.

Стосовно змістовного наповнення груп таких термінів зауважимо, що, вірогідно, велика кількість самих навичок не потребує уніфікації. Радше їх укласти в базу даних, чітко зазначаючи обраний критерій класифікації. Формування такого банку навичок вбачається цінним, оскільки укладення їх сталого переліку не виявляється можливим. Адже, по-перше, темпи наукового розвитку є доволі швидкими і ми вже знаходимось в ситуації, коли в процесі навчання впровадження нових навичок потребує режиму *non-stop*. По-друге, різноманітний спектр навчальних програм зумовлює спе-

цифічне акцентування «м'яких» навичок у кожному окремому випадку. Отже, створення банку даних «м'яких» навичок із зазначенням їх специфічних особливостей та переліком їх за групами буде максимально ефективним. Якщо для груп обов'язково будуть визначені критерії класифікації, то такий банк даних може слугувати способом динамічного упорядкування «м'яких» навичок і уможливить подальшу аналітичну роботу з ними.

Продемонструємо варіацію аналітичної роботи, яку ми провели на підставі сформованої в дослідженні (Caeiro-Rodriguez and all, 2021) класифікації більш важливих / менш важливих *soft skills* для майбутнього професійного та особистого життя після завершення інженерної освіти. Автори цього дослідження, своєю чергою, використовували оприлюднені результати проекту HERA (Проект HERA, 2021). Останній був присвячений вивченню *soft skills* в інженерії і економіці в країнах-партнерах проекту: Данії, Естонії, Греції, Португалії та Іспанії. Дослідники проекту визначали найбільш ефективні 44 поведінкові реакції інженерів, що в реальних умовах працюють над складним проектом у міждисциплінарній команді. Дослідники узагальнили цей перелік до 18-ти «м'яких» навичок, класифікуючи їх за 5-ма групами, та провели анкетування серед студентів щодо визначення більш важливих / менш важливих *soft skills* для майбутнього професійного та особистого життя після завершення інженерної освіти (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). Студенти обирали найбільш і найменш важливі навички для майбутнього професійного та особистого життя після закінчення навчання в кожній з п'яти категорій:

- технічні (цифрова грамотність, глобальна обізнаність, інформаційна та медіаграмотність, етика, інженерні знан-

ня, фінансова грамотність, здоров'я та благополуччя);

- метакогнітивні (бажання вчитися, критичне та аналітичне мислення, оцінка інформації з різних джерел);

- внутрішньоособистісні (відкритість до людей, відкритість до ідей і думок інших, відкритість до критики та зворотного зв'язку, гнучкість та здатність до адаптації, відчуття якості роботи, планування, здатність розставляти пріоритети, креативність, самодисципліна, наполегливість, ініціативність, самоспрямування, позитивність);

- міжособистісні (співпраця та командна робота, навички самопрезентації, бути слухачем, усне та письмове спілкування, перенесення знань у реальний світ, соціальна взаємодія, емпатія, лідерство);

- навички вирішення проблем (уміння розв'язувати проблеми, забезпечення ясності, реалізація та оцінка ефективності рішення, управління проектом, управління часом, розробка та оцінка альтернативних рішень, запобігання ризиків, робота з обмеженими ресурсами, системний підхід до вирішення проблем) (Caeiro-Rodriguez and all, 2021).

Результати вибору студентів (Caeiro-Rodriguez and all, 2021) ми опрацювали методом параметрично-композиційного еквівалентування, що дозволило виявити базовий зміст навичок soft skills. Метод параметрично-композиційного еквівалентування передбачає максимальне спрощення системи і визначення істотних для дослідження параметрів (Бондаревич, 2008, с. 113). У нашому випадку такою системою є п'ять категорій досліджуваних навичок (технічні, метакогнітивні, внутрішньоособистісні, міжособистісні та навички вирішення проблем). За результатами вибору студентів у кожній з п'яти категорій сформувались два «полюси» навичок: більш важливі і менш важливі.

Проаналізувавши рейтинг навичок, визначений студентами в кожній категорії за обома «полюсами», визначимо останнім їх еквіваленти.

У категорії «технічних» навичок студентами були високо оцінені «цифрова грамотність», «глобальна обізнаність», «інформаційна та медіаграмотність», які допомагають швидко і якісно орієнтуватись у зовнішньому просторі (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). Звичайно, член колективу з такими навичками є ефективним і буде нести потрібний результат у спільну справу. Проте навички самовиховного характеру – «фінансової грамотності», «здоров'я та благополуччя» – мали найменший рейтинг у категорії технічних (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). Вони залишаються нібито справою кожного і наче безпосередньо не впливають на професійні стосунки. Так, їх вплив є опосередкованим, але від того не менш значущим. Не потрібно пояснювати, що задоволений і здоровий співробітник буде сильнішим в усіх своїх якостях. Так чи так, а наш психофізичний, душевний, ментальний стан прямо впливає на нашу працездатність, адже коли ми не в ресурсному стані, виснажені, змушуємо себе займатись роботою, ми – неефективні.

У категорії «метакогнітивних» навичок найвище студенти оцінили «бажання вчитися» та «критичне й аналітичне мислення», а найнижчу оцінку у цій категорії отримала навичка «оцінка інформації з різних джерел» (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). Більш бажані навички в цій категорії пов'язані з потенційною і реальною активністю, що вочевидноється в поведінкових проявах. Менш бажана навичка переважно пов'язана із самоконтролем та самодисципліною, з внутрішньоособистісним менеджментом. Помітимо, що, будучи менш важливою для студентів, навичка «оцінки інфо-

рмації з різних джерел» потребує самоконтролю і самодисципліни, самокерування, що є необхідним безпосередньо в опануванні критичного й аналітичного мислення, і в навчальній діяльності взагалі.

Перейдемо до розгляду результатів вибору студентів у категорії «внутрішньоособистісні навички». Лінійка визначень від більш важливих до менш важливих виглядає таким чином: «відкритість до критики та зворотного зв'язку», «гнучкість та здатність до адаптації», «відчуття якості роботи», «планування», «здатність розставляти пріоритети» та «креативність», тоді як дещо меншою мірою навички «самодисципліна», «наполегливість», «ініціативність», «самоспрямування» і, нарешті, «позитивність» (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). За назвою категорії, здавалось би, усі навички мають бути зав'язані на процесах саморегуляції. Але звернімо увагу, що три з найважливіших навичок («відкритість до критики та зворотного зв'язку», «гнучкість та здатність до адаптації», «відчуття якості роботи») безпосередньо спрямовані на актуалізацію зворотного зв'язку. Серед найменш важливих, на думку студентів, виявились дві навички із само-, притому, що підґрунтями наполегливості й ініціативності є самомотивація. А те, що найменш бажаною навичкою була визначена позитивність, засвідчує високий рівень індивідуалізації самих студентів, адже саме завдяки йому можна мати високий поріг до сприйняття позитиву / негативу.

У категорії «міжособистісного спілкування» навички «співпраці та командної роботи» визначені дуже важливими, тоді як «навички презентації» сприймалися як найменш відповідні (Caeiro-Rodriguez and all, 2021). Ураховуючи назву категорії, вибір студентами найважливіших навичок (ефективно співпрацювати з іншими) вбачається цілком зро-

зумілим. Але те, що «навички презентації» виявились найменш важливими, засвідчує відсутність розуміння логіки самореалізації. Вона полягає в тому, що поведінкові стратегії співпраці обумовлюються внутрішнім потенціалом студента, який він розкриває в собі і здатний презентувати іншим (уміння донести ідею, проявити свої таланти). Безперечною роллю у розкритті власного потенціалу виграють самопізнання і самоменеджмент, що, в сутності, є внутрішньоособистісними процесами. Насправді навичка «бути зрозумілим, сприйнятим» є базовою в успішній комунікації, міжособистісному спілкуванні і невід'ємною частиною співпраці.

Рейтинг вибору студентами навичок у п'ятій категорії ми не коментуємо, бо всі вони були визнані майже однаково важливими. Унаслідок цього «полюси» в їх переліку не виявились. Автори дослідження помічають, оскільки термін «навички вирішення проблем» є узагальнювальним, то такий результат вибору студентів є природним (Caeiro-Rodriguez and all, 2021).

Отже, ми отримали можливість проаналізувати і дібрати еквіваленти до «полюсів», визначених студентами більш і менш важливих навичок для майбутнього професійного й особистого життя після навчання. Помітимо, що полюс менш важливих (на думку студентів) навичок пов'язаний із комплексом процесів: самовиховання; самодисципліна; самоконтроль; самоспрямування; самопізнання; самомотивація; самоменеджмент; самореалізація. Зазначене є комплексом внутрішньоособистісних процесів, що характеризують особистісне зростання. Тож, еквівалентом «полюсу» найменш важливих навичок обираємо особистісне зростання.

Пріоритетними в «полюсі» найбільш важливих навичок є процеси орієнтації у зовнішньому просторі; активні поведінкові

стратегії, актуалізації зворотного зв'язку, співпраці та командної роботи. Еквівалентом цього «полюсу» навичок вважаємо соціальну активність і діяльність творення. Якщо проаналізувати дібрані нами еквіваленти, то метафорично їх можна порівняти із «надводною» та підводною частиною айсбергу. Ця метафора дозволяє усвідомити, що навички особистісного зростання є не просто частиною навичок, необхідних для майбутнього професійного та особистого життя після закінчення навчання. По суті, вони є їх базовим, фундаментальним складником. Згадаємо приклад з «неважливою» навичкою «оцінка інформації з різних джерел». Хоча «важливість» навички критичного й аналітичного мислення є більш очевидною, проте результати мислення безпосередньо залежать від якості дібраної інформації. Зазначене не зменшує впливу діяльності на особистісні якості, але в контексті нашого дослідження акцентує значення динаміки особистісного зростання в майбутньому професійному й особистому житті.

Запропонований метод параметрично-композиційного еквівалентування допомагає виокремити різні грані досвіду студентів, на який вони спирались, коли розташовували навички за ступенем важливості. У наданій варіації як еквіваленти представлені «особистісний розвиток» і «соціальна активність та діяльність творення», а також відображено логічний зв'язок між ними. Проте це не єдино можливий варіант еквівалентування.

Вірогідно, що рефлексія досвіду студентів стосовно важливих навичок для майбутнього професійного та особистого життя після закінчення навчання обов'язково потребувала додаткового аналізу. Ми навели приклад поглибленого аналізу за допомогою методу параметрично-композиційного еквівалентування, що дозволило виявити базовий зміст soft skills в інженерній освіті – особистісне

зростання. Це означає, що системне опанування «м'яких навичок» в інженерній освіті має реалізуватись як системна турбота про особистісне зростання студентів у процесі навчання. Формування soft skills у майбутніх фахівців інженерів потребує свідомого вбудовування розвитку особистості студента в освітній процес. Особистісне зростання, будучи базовим смисловим значенням «м'яких» навичок в інженерній освіті, має стати невід'ємним складником її змісту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування феномену «м'яких» навичок об'єктивно зумовлено тим фактом, що людство швидше вчиться опановувати світ, ніж себе. Для української системи освіти досвід розгорнутих у європейському науковому просторі дискусій щодо soft skills є актуальним. Наявність великої кількості синонімічних термінів та вкрай широке предметне поле значень терміна «soft skills» у контексті інженерної освіти потребує формування банку даних soft skills з визначенням унікальності кожної навички, засад її розподілу до певної категорії та визначення принципу формування такої категорії. Останнє має велике значення, адже дозволяє в подальшому здійснювати аналіз «м'яких» навичок з урахуванням додаткових чинників (напр., психологічні, вікові, культурологічні та ін.).

Плідним показав себе метод параметрично-композиційного еквівалентування, що дозволив виявити фундаментальне значення навичок особистісного зростання у формуванні soft skills і з'ясувати в такий спосіб сутність базового змісту soft skills у вищій інженерній освіті. Особистісне зростання становить засади формування інших груп soft skills в інженерній освіті. Професійна і міжособистісна взаємодія базуються на вмінні зрегулювати самого себе, що передбачає комплекс процесів (самопізнання, самоуправління, самоконтроль, самомоти-

вація, самовизначення, саморозвиток тощо) (Bondarevych, 2021). У цьому полягає базовий зміст soft skills в інженерній освіті.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються в дослідженні впливу психологічних, культурологічних, вікових та інших аспектів на soft skills в інженерній освіті, а також у дослідженні базових смислових значень soft skills в інших ланках вищої освіти.

Література

Бондаревич І. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива : монографія. Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. 162 с.

Бутенко Л. Технологізація та/або духовність: проблемне поле методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № (4). С. 78–87.

Bhati H., Khan P. The importance of soft skills in the workplace. *Journal of Student Research*. 2022. Vol. 15. DOI: <https://www.jsr.org/hs/index.php/path/article/view/2764>

Bondarevych I. Anthropological dimension of commemorative practices: the phenomenon of bodily memory. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2021. Vol. 19. Pp. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i19.235987>

Caeiro-Rodriguez M., Manso-Vázquez M., Mikic-Fonte F., Llamas-Nistal M., Fernández-Iglesias M., Tsalapatas H., Sørensen L. Teaching soft skills in engineering education: an european perspective. *IEEE Access*. 2021. Vol. 9. Pp. 29222–29242. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059516>

Deming D. J. The value of soft skills in the labor market. *NBER Reporter*. December 2017. No. 4. Pp. 7–11. URL: <https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market>

EQUA Project. Erasmus Quality Hosting Framework. URL: [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/IV.1a%20-](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/IV.1a%20-%20E%2BGuide%20for%20experts%20on%20Quality%20assessment_2023_corr_final.pdf)

[%20E%2BGuide%20for%20experts%20on%20Quality%20assessment_2023_corr_final.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/IV.1a%20-%20E%2BGuide%20for%20experts%20on%20Quality%20assessment_2023_corr_final.pdf)

HERA Project. URL: <http://heraproject.eu/>

Joseph D., Ang S., Chang R., Slaughter S. Practical intelligence in IT: Assessing soft skills of IT professionals. *Communications of the ACM*. 2010. Vol. 53 (2). Pp. 149–154. DOI: <https://doi.org/10.1145/1646353.1646391>

Marin-Zapata S., Román-Calde-rón J., Robledo-Ardila C., Jaramillo-Serna M. Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*. 2022. Vol. 16 (4). Pp. 969–1000. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>

Matteson M., Anderson L., Boyden C. Soft skills: a phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*. 2016. Vol. 16 (1). Pp. 71–88. DOI: <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>

Moorthy P. Challenges of the twenty first century. New Delhi: Consept Publishing Company, India, 2010. 162 p.

Musa F., Mufti N., Latiff R., Amin M. Project-based learning (PJBL): Inculcating soft skills in 21st century work-place. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 59. Pp. 565–573. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.315>

Ngang T., Hashim N., Yunus H. Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today's workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 177. Pp. 284–288. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>

Ragusa A., Caggiano V., Trigueros R., González-Bernal J., Gentil-Gutiérrez A., Bastos S., González-Santos J., Santamaría-Peláez M. High Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills.

International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (17). P. 10699. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699>

Schulz B. The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*. 2008. Vol. 2. Pp. 146–154. DOI: [https://doi.org/10.1016/0006-3207\(93\)90452-7](https://doi.org/10.1016/0006-3207(93)90452-7)

Wagner R., Sternberg R. Practical intelligence in real-world pursuits – The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 42(2). Pp. 436–458. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.49.2.436>

Welsh M., Stewart M., Mearns A., Kechagias K., Papadopoulou D., Agapidou E., Kalivas I., Ananiadis P., Jonsson E., Norling L., Rask T., Luca S., Dragan V., Iuga C. Teaching and assessing soft skills. Second Chance School of Thessaloniki, Neapol, 2011.

References

Bondarevych, I. (2008). Dukhovna tsilistnost osobystosti: diisnist i perspektyva [Spiritual Integrity of the Individual: Reality and Perspective]. Zaporizhzhia: ZNTU [in Ukrainian].

Butenko, L. (2017). Tekhnolohizatsiia ta/abo dukhovnist: problemne pole metodolohizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Technologization and/or Spirituality: a Problematic Field of Methodologizing the Professional Training of Future Teachers and Scientific and Pedagogical Workers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the Individual: Methodology, Theory and Practice*, 4, 78–87 [in Ukrainian].

Bhati, H., & Khan, P. (2022). The importance of soft skills in the workplace. *Journal of Student Research*, June 15. DOI: <https://www.jsr.org/hs/index.php/path/article/view/2764> [in English].

Bondarevych, I. (2021). Anthropological dimension of commemorative practices: the phenomenon of bodily memory. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 19, 41–51. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i19.235987> [in English].

Caeiro-Rodriguez, M., Manso-Vázquez, M., Mikic-Fonte, F., Llamas-Nistal, M., Fernández-Iglesias, M., Tsalapatas, H., & Sørensen, L. (2021). Teaching soft skills in engineering education: an european perspective. *IEEE Access*, 9, 29222–29242. DOI: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059516> [in English].

Deming, D. J. (2017). The value of soft skills in the labor market. *NBER Reporter*, 4, 7–11. Retrieved from <https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market> [in English].

EQUA Project (2023). Erasmus Quality Hosting Framework. Retrieved from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/IV.1a%20-%20E%2BGuide%20for%20experts%20on%20quality%20assessment_2023_corr_final.pdf [in English].

HERA Project (2021). Retrieved from <http://heraproject.eu/> [in English].

Joseph, D., Ang, S., Chang, R., & Slaughter, S. (2010). Practical intelligence in IT: assessing soft skills of IT professionals. *Communications of the ACM*, 53(2), 149–154. DOI: <https://doi.org/10.1145/1646353.1646391> [in English].

Marin-Zapata, S., Román-Calde-rón, J., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969–1000. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9> [in English].

Matteson, M., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: a phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71–88. DOI: <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009> [in English].

Moorthy, P. (2010). Challenges of the twenty first century. New Delhi: Consept Publishing Company, India [in English].

Musa, F., Mufti, N., Latiff, R., & Amin, M. (2012). Project-based learning (PJBL): Inculcating soft skills in 21st century work-place. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 565–573. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.315> [in English].

Ngang, T., Hashim, N., Yunus, H. (2015). Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today's workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 284–288. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338> [in English].

Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros, R., González-Bernal, J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S., González-Santos, J., & Santamaría-Peláez, M. (2022). High Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10699. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699> [in English].

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2, 146–154. DOI: [https://doi.org/10.1016/0006-3207\(93\)90452-7](https://doi.org/10.1016/0006-3207(93)90452-7) [in English].

Wagner, R., & Sternberg, R. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits – The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 436–458. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.49.2.436> [in English].

Welsh, M., Stewart, M., Mearns, A., Kechagias, K., Papadopoulou, D., Agapidou, E., Kalivas, I., Ananiadis, P., Jonsson, E., Norling, L., Rask, T., Luca, S., Dragan, V., & Iuga, C. (2011). Teaching and assessing soft skills. Second Chance School of Thessaloniki, Neapol [in English].

Бондаревич І. М. Базовий зміст soft skills у вищій інженерній освіті

У статті представлено огляд сучасної англомовної наукової літератури щодо історії формування поняття «soft skills» – додаткових до фахових навичок, що дозволяють значно підвищити ефективність професійної діяльності. Серед об'єктивних причин актуалізації наукових дискусій щодо soft skills виявлено дисбаланс між розвитком технічного і гуманітарного знання, жорстка спеціалізація знань тощо. Підтверджено наявність термінологічної невизначеності soft skills, а саме: велика кількість синонімічних термінів, складність добору їх класифікацій. Схарактеризовано методологічні, психологічні, культурологічні причини цих утруднень.

Запропоновано альтернативний щодо уніфікації «м'яких» навичок шлях формування бази даних із переліком тлумачень їх специфічних особливостей і зазначенням прикладних галузей. У статті застосовано історичний, системний та міждисциплінарний підходи, використано метод параметрично-композиційного еквівалентування для визначення базового смислового значення «soft skills» у вищій інженерній освіті – особистісне зростання. Виявлено, що базовий фундамент soft skills у вищій інженерній освіті становлять навички саморегуляції, самовиховання, самодисципліни, самоконтролю, самоспрямування, самопізнання, самомотивації, самоменеджменту, самореалізації тощо.

Ключові слова: вища інженерна освіта; soft skills; історія формування поняття «soft skills»; особистісне зростання; самопізнання; самореалізація.

Bondarevych I. M. Basic Content of Soft Skills in Higher Engineering Education

The article presents a review of contemporary English-language academic literature on the historical development of the concept of *soft skills* – supplementary to professional competencies that significantly enhance the effectiveness of professional activities. Among the objective reasons for the growing academic interest in soft skills are the imbalance between the development of technical and humanitarian knowledge, the rigid specialization of knowledge, and others. The author highlights the terminological ambiguity surrounding soft skills, including a multitude of synonymous terms and the difficulty of developing a clear classification system.

The article analyzes methodological, psychological, and cultural causes of this ambiguity. As an alternative approach to the

unification of soft skills, the author proposes the creation of a database containing various definitions of their specific features and areas of application. The study applies historical, systemic, and interdisciplinary approaches, as well as a method of parametric-compositional equivalence to determine the core semantic essence of *soft skills* in the context of higher engineering education — namely, personal development.

It is concluded that the foundational basis for soft skills in engineering education includes such competencies as self-regulation, self-education, self-discipline, self-control, self-direction, self-awareness, self-motivation, self-management, and self-actualization.

Keywords: higher engineering education; soft skills; history of the concept of soft skills; personal development; self-awareness; self-actualization.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

УДК 373.5.04:316.61]:[37.011.3-051:54]:004

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-27-37

Єсікова Ірина Василівна,

доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
викладач кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна.
i.yesikova@hnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-0794-2781>

Для цитування: Єсікова І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя хімії в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 27–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-27-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-27-37).

References (стандарт APA): Yesikova, I. V. (2025). Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchytelia khimii v inkluzyvnomu osvitnomu sere dovyyshchi [Formation of Information and Communication Competence of a Chemistry Teacher in an Inclusive Educational Environment]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 27–37. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-27-37](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-27-37) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство активно долучається до світових тенденцій цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. В умовах стрімкої диджиталізації абсолютно всіх сфер професійного та суспільного життя необхідним для педагогічних працівників є досконале володіння високим рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності, що сприятиме підвищенню якості освіти, створенню умов для її доступності, комунікації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами та слугуватиме рушійною силою для реалізації себе як

особистості, що є особливо актуальним в умовах війни в Україні.

Відповідно до Закону України «Про освіту» інформаційно-комунікаційна компетентність визначається однією з ключових компетентностей, що є необхідною сучасній людині для успішного функціонування в суспільстві та навчання впродовж життя (Закон України, 2017).

Державний стандарт базової середньої освіти

визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як таку, що передбачає впевнене, критичне й відповідальне використання цифрових технологій, оперування даними на основі використання сучасних ІКТ відповідно до потреб ринку та власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та функціонуванні в суспільстві, дотримуючись принципів академічної доброчесності (Державний стандарт, 2020).

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) визначає інформаційно-комунікаційну компетентність як здатність ефективно використовувати цифрові застосунки для пошуку, обробки, передачі інформації та модифікації їх під потреби класу, а також для власного професійного розвитку (Професійний стандарт, 2024).

На основі аналізу нормативної документації під поняттям інформаційно-комунікаційна компетентність ми розуміємо здатність упевнено використовувати ІКТ відповідно до освітніх потреб освітнього середовища та його специфіки.

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає наявність у вчителя хімії вмінь та навичок працювати в інклюзивному цифровому суспільстві, аналізувати, опрацьовувати та критично оцінювати інформаційні потоки даних, розуміти принципи безпеки та співпраці в мережі «Інтернет», використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формувати цифрову культуру учнів, навчати ефективного використання ІКТ для навчальних і дослідницьких цілей, створювати власні інформаційні продукти та вирішувати професійні проблеми за допомогою використання цифрових технологій.

Сучасний учитель хімії в межах інформаційно-комунікаційної компетентності повинен виділяти використання ІКТ

та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку. Адже *інформаційно-комунікаційна компетентність учителя* – це здатність знаходити, аналізувати та використовувати інформацію відповідно до потреб і вимог сучасного суспільства, що є особливо актуальним в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У рамках нашого дослідження під інклюзивним освітнім середовищем ми розуміємо створення в спільному навчальному просторі організаційно, методично, технічно й технологічно пристосованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами для забезпечення рівних умов для здобуття освіти.

Як зазначають зарубіжні науковці С. Boyle, J. Anderson, К.-А. Allen, інклюзивне освітнє середовище насамперед починається з учителів, але вкрай важливо, щоб самі вчителі підтримувалися системою освіти через доступ до відповідних ресурсів для підвищення власної компетентності, а також здобували знання для використання ефективних практик в освітньому процесі (Boyle, Anderson, Allen, 2023).

А. Кожевнікова, П. Кожевніков указують, що сучасна освіта потребує нового типу учителів – професіоналів-новаторів, здатних на нестандартні та інноваційні рішення, які постійно працюють над самовдосконаленням освітнього процесу для творчого розвитку учнів (Kozhevnikova, Kozhevnykov, 2024).

Незважаючи на численні напрацювання щодо цієї проблеми, необхідно продовжувати активну роботу над удосконаленням досліджень у цій галузі, вивчати та поглиблювати оцінку цифрових компетентностей учителів хімії. Адже питання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у сучасному суспільстві постало особ-

ливо гостро через необхідність упровадження дистанційного навчання в умовах повномасштабного вторгнення та кардинальної модернізації освіти на засадах активного впровадження ІКТ.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати інструментарій формування інформаційно-комунікаційної компетентності сучасного вчителя хімії для роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО.

Аналіз актуальних досліджень. Питання інформаційно-комунікаційної компетентності розглядали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: В. Антонюк, В. Биков, Н. Бахмат, А. Гуржій, Т. Грановська, Ю. Дорошенко, О. Душенко, М. Жалдак, Л. Карташова, В. Лапінський, Н. Морзе, Н. Насирова, О. Спирін, Т. Собченко, С. Boyle, J. Anderson, К.-А. Allen.

Нам імпонує думка дослідниці Т. Грановської, яка зазначає, що формування й розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя хімії є важливою умовою застосування віртуальних симуляторів, які здатні зробити урок цікавішим, таким чином сприяючи активізації пізнавальної активності учнів та посиленню позитивної мотивації навчання (Цікало, Грановська, 2023).

Науковці М. Жалдак та Н. Морзе поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» розглядають як здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби, орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства (Морзе, 2008).

На думку дослідників Н. Морзе, В. Вембер та М. Гладун, розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності можливий за умови використання таких технологій і методів: інтегрованого навчання (поєднання кількох основ наук),

PBL (Project Based Learning), IBL (Inquiry Based Learning), колаборативного навчання, технологій перевернутого класу, віртуальної, змішаної і доповненої реальності, 3D принтингу, технологій формування медіаграмотності та формування обчислювального (computation thinking) мислення (Морзе, Вембер, Гладун, 2019).

Методологія та методи дослідження. Для реалізації мети дослідження використано такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукових положень психолого-педагогічної літератури українських і зарубіжних авторів, зокрема електронних видань, інтернет-ресурсів з метою розкриття стану розробленості проблеми, систематизації цифрових засобів і сервісів для зручного застосування в освітньому процесі під час формування інформаційно-комунікаційної компетентності).

Виклад основного матеріалу.

Цифрова ера інтернету відіграє дуже важливу роль у неперервному використанні його можливостей в інклюзивному освітньому середовищі. З одного боку, війна та вимушена еміграція, а з іншого – активна глобалізація та рух до євроінтеграції створюють нові виклики, які потребують оновлення підходів до освіти та науки.

У концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року зазначено, що формування цифрових навичок і цифрових компетентностей у суспільстві належить до основних завдань, які сприятимуть розвитку цифрової економіки та суспільства. Пріоритетними напрямками визначено підвищення рівня цифрової грамотності населення, розроблення методології та проведення досліджень цифрової компетентності, шляхи здобуття цифрової освіти та неперервного розвитку компетентностей. Усупереч усім перешкодам, що стоять перед людством сьогодні, освіта має стати ключем до відновлення відчуття надії, можливостей для майбутнього, допомагаючи лю-

дям знайти своє місце в нових реаліях та здобуття необхідних компетентностей (Концепція, 2021).

Створення інклюзивного середовища засобами ІКТ на сьогодні забезпечує дитині, незалежно від особливостей її розвитку, рівний доступ до якісної освіти в умовах масових загальноосвітніх навчальних закладів.

Зупинимось детальніше на особливостях учнів з порушенням зору, а саме: дітей з міопією – короткозорістю: при такому порушенні зору людина чітко бачить лише близько розташовані предмети; дітей з гіперметропією, тобто далекозорістю: порушенням зору, яке виявляється в здатності чітко розрізняти предмети, які знаходяться далеко, при цьому сприйняття предметів поблизу є утрудненим; дітей з амбліопією, тобто функційним зниженням зору, при якому одне або два ока практично не беруть участі в процесі зору; дітей з астигматизмом – вадою зору, у результаті якої людина втрачає здатність до чіткого бачення через порушення форми кришталика.

Специфіка роботи вчителя хімії з учнями з порушенням зору має свої особливості. Ключовими аспектами цієї роботи доцільно виокремити такі: адаптація навчальних матеріалів та різноманітні форми подачі інформації; застосування ІКТ та інклюзивних технологій; створення інклюзивного середовища.

Для забезпечення всіх цих аспектів учителю необхідно мати певні знання та вміння. В умовах війни та динамічної глобалізації система освіти в Україні зіткнулася з необхідністю навчання та підвищення рівня цифрової грамотності населення. Світ постійно змінюється. Для того, щоб навчатись та бути успішними в суспільстві, яке базується на знаннях, постійно ускладнюється та характеризується швидкими змінами, учасникам освітнього процесу необхід-

но застосовувати інноваційні технології, завдяки яким доступ до освіти залишається безперервним, в інклюзивному середовищі зокрема. Залучення інформаційно-комунікаційних технологій до галузі інклюзивної освіти сприяє повноцінному розкриттю здібностей кожного вихованця, задоволенню потреб кожної дитини та стимулюванню дітей до вивчення нового матеріалу, але, своєю чергою, потребує певних компетентностей від учителя.

Ключовою метою формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя є поєднання предметної галузі з інноваційними підходами, спрямованими на зміну уявлень суб'єктів освітнього процесу про цифрову трансформацію.

Відповідно до європейської рамки цифрової компетентності для освітян поняття інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя – це не тільки технічні навички, але й опис того, які цифрові технології можна використовувати для освіти та навчання, адже викладацькі професії постійно стикаються зі швидкими змінами вимог, які вимагають нового, ширшого та складнішого набору компетенцій.

Інформаційно-комунікаційна компетентність сучасного вчителя хімії повинна містити:

- Інформаційно-цифрові компетентності на уроках хімії та їх використання в освіті, включаючи використання спеціалізованих інструментів і програмних застосунків для навчання.
- Здатність інтегрувати цифрові технології та застосунки таким чином, щоб відбувалося активне залучення всіх учнів на онлайн-платформах.
- Навички використання цифрових технологій для створення контенту управління та поширення освітнього контенту, а також сприяння спілкуванню та співпраці між учителем та учнем.

- Обізнаність з етичними та нормативно-правовими питаннями, пов'язаними з використанням цифрових технологій для викладання хімії в інклюзивному освітньому середовищі.

- Розуміння того, як розробляти та впроваджувати освітні технології в онлайн-та змішаному навчальному середовищі.

- Обізнаність з новими технологіями, новими тенденціями в освітніх застосунках, а також здатність оцінювати їх потенціал для викладання та навчання хімії.

- Гнучкість та адаптація до змін у сучасному суспільстві та програмних додатках.

- Бажання вчитися протягом життя та адаптуватися до нових технологій, бути відкритим до нових способів викладання та навчання свого предмета.

Для створення умов та реалізації заходів щодо підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів, перш за все, необхідно виявити їхнє ставлення та готовність до використання ІКТ, з'ясувати проблеми, які виникають, та знайти варіанти вирішення.

Тож з метою аналізу інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів до впровадження сучасних ІКТ на уроках хімії в інклюзивному освітньому середовищі у 2024 році нами було проведене анонімне анкетування вчителів міста Харкова та Харківської області, у якому взяли участь 114 учителів з різним досвідом роботи.

Аналіз отриманих даних показав, що лише 36% високо оцінюють власну компетентність у роботі з цифровими засобами на уроках хімії, 39,5% зазначили, що мають середній рівень, 24,5% – достатній, жоден з учителів не зазначив, що має низьку інформаційно-комунікаційну компетентність, адже дистанційне навчання триває не перший рік.

Проте на запитання «Чи потребуєте ви додаткових знань у сфері застосування цифрових застосунків на уроках хімії?»

79% опитаних зазначили, що відчувають необхідність у підвищенні кваліфікації та додатковій інформації щодо новітнього інструментарію та навичок роботи.

Відповіді на наступні запитання показали, що 24,5% учителів використовують цифрові застосунки щодня, 36% зазначили, що не так часто, як хотілось, 39,5% зауважили, що застосовують, коли це необхідно.

На запитання «Які засоби ІКТ ви використовуєте на уроках хімії?» результати опитування показали, що більшість використовують під час навчання такі засоби ІКТ: YouTube – 12,2%, ChemCollective – 3,1%, Go-Lab – 5,3%, робота з електронними підручниками – 5,3%. LearningApps знайомі 9,7%, освітні мобільні додатки – 67,5%, що свідчить про середній рівень мотивації та знань у цифрових технологіях.

Для з'ясування складнощів та недоліків використання цифрових засобів нами було запропоновано запитання. «Які труднощі у вас виникали при використанні засобів ІКТ на уроках хімії?» Аналіз результатів продемонстрував, що технічні проблеми, зокрема повільний інтернет, відсутність обладнання та потрібних гаджетів є чи не основною проблемою опитаних (79,9%). 54,5% респондентів зазначили складність освоєння нових інструментів, дефіцит часу на опанування нових інструментів (5,3%), недостатню кількість якісних ресурсів з хімії, особливо українськомовних та адаптованих до використання в інклюзивному середовищі (12,5%).

Аналіз відповідей учителів дозволив упевнитись, що рівень знань щодо шляхів підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності не задовольняє сучасні вимоги та потребує значного підсилення.

Набуття інформаційно-комунікаційних компетентностей стає базовою потребою для кожного, тому українська си-

стема освіти має забезпечувати формування цих компетентностей у здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних працівників, розвивати цифрову інфраструктуру та електронні сервіси в закладах освіти загалом.

М. G. Ngoere у своєму дослідженні наводить певні рекомендації для підвищення кваліфікації вчителів при викладанні природничих наук, зокрема:

- зосередитись на підвищенні власної інформаційно-комунікаційної компетентності не для здобуття певного сертифіката, а з метою зниження бар'єрів для викладання та навчання у 21 столітті;
- ознайомлюватися з державними програмами підвищення кваліфікації;
- постійно розвиватися й навчатися впродовж життя;
- пам'ятати про критичну необхідність використання сучасного ІКТ інструментарію на уроках хімії (Ngoere, 2021).

Зважаючи на те, що хімія є складною для сприйняття та запам'ятовування наукою, від учителів вона потребує набуття спеціальних компетентностей, особливо для роботи в інклюзивному освітньому середовищі ЗЗСО. Проаналізувавши державні документи, міжнародні стандарти, опрацювавши дані анкетування, ми схилиємося до думки, що для формування інформаційно-комунікаційної компетентності сучасного вчителя хімії перш за все необхідно виокремити основні пріоритети, як-от: постійне професійне вдосконалення, уміння підбирати та адаптувати цифрові застосунки та впевнене володіння інклюзивним програмним забезпеченням.

Для якісної оцінки власного поточного рівня інформаційно-комунікаційної компетентності та підвищення основних цифрових навичок рекомендується користуватись, зокрема, такими інструментами для самооцінювання вчителів:

- «Цифрограм для вчителів» (національний тест, розміщений на платформі Дія. Цифрова освіта);

- «SELFIE для вчителів», розроблений Європейською комісією та розміщений на її сайті <https://digcompedu.jrc.es>.

Цифрова трансформація освіти передбачає інтенсифікацію освіти, пристосованість до реалій сучасності, необхідну мобільність, диференційованість, зручність та доступність освітніх сервісів і платформи, для більш ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, розвитку цифрових навичок.

Онлайн-платформи, вебінари, курси, освітні додатки та спільноти передбачають принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого знаходяться цифрові сервіси для підвищення професійного рівня освітян, неперервного розвитку, обміну досвідом, забезпечення конкурентоспроможності та більш ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Завдяки сучасним цифровим умінням та навичкам учителі можуть бути більш інноваційними та креативними у своїй роботі. Використання новітнього інструментарію для створення інтерактивних презентацій, віртуальних екскурсій, освітніх ігор та інших методів роблять освітній процес захопливим і ефективним.

Сучасні умови вимагають від педагогів не лише неперервних пошуків можливостей для підвищення рівня своєї цифрової компетентності, а й постійного професійного розвитку, підвищення кваліфікації з використанням інноваційних цифрових технологій.

В умовах сьогодення існує низка інструментів для самовдосконалення професійних компетентностей сучасного вчителя. У рамках реформи НУШ учителям пропонують використовувати досвід європейських педагогів. Розглянемо, наприклад, досвід педагогів Фінляндії, яким

для визначення професійної ідентичності пропонується створити інтелект-карту власних практичних знань та навичок застосування ІКТ в освітньому процесі. А для підтримки їхньої роботи розроблено ресурс LessonApp, що містить готові розробки уроків, за допомогою яких можна планувати власні уроки, доступ до відеопосібників, педагогічних інструкцій з розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності. Цей застосунок має безкоштовну версію для вчителів різних країн.

Ще одним прикладом є інструмент Education, створений Центром учителів-лідерів у Пенсильванії, мета якого – оцінка власних методів викладання, збагачення необхідними компетентностями, засвоєння кращих освітніх практик у цифровій сфері для здійснення професійної діяльності (Цифрова компетентність).

Аналізуючи провідні практики формування інформаційно-комунікаційної компетентності, відмітимо, що для розбудови інклюзивного освітнього простору недостатньо просто щось знати, важливо використовувати ці компетентності на практиці та адаптування їх під запити таких осіб. Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України пропонують для використання в освітній практиці багато корисних онлайн-продуктів, відкритих освітніх ресурсів, що з кожним роком набувають усе більшої популярності та допоможуть отримати необхідні компетентності:

- національна онлайн-платформа з цифрової грамотності «Дія. Цифрова освіта», де представлено освітні серіали «Базові цифрові навички» та «Цифрові навички для вчителів», які допомагають вільно користуватись комп'ютером, смартфоном і формувати інформаційно-комунікаційні компетентності для більш інтерактивного навчання;

- платформа «Всеосвіта», що містить мультимедійні додатки для формування цифрової компетентності учня та педагога;

- студія онлайн-освіти EdEra;

- платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus;

- EDUKI є освітньою знахідкою для вчителів, ця освітня платформа популярна авторськими розробками вчителів, планами, конспектами, завданнями, іграми з можливістю їх завантажувати для використання з власною метою, має у своєму арсеналі і безкоштовні, і платні матеріали;

- AR BOOK – освітня платформа з набором універсальних інструментів, інтерактивного контенту та функцій, що значно допомагають підвищувати інформаційно-комунікаційну компетентність та з легкістю створювати навчальний контент шляхом відеоуроків, вебінарів, курсів (навчальна платформа).

Опанування вчителями перерахованими вище платформами значно розширить їхні можливості у створенні навчального контенту для дітей з порушенням зору. Для підтримки навчання учнів з амбліопією використання інструментарію цих ІКТ дасть можливість збільшувати шрифти під час перегляду, створювати чорно-білі завдання зі збільшеним контрастом та контуром, медіатексти, як-от: «Всеукраїнська школа онлайн», відеодосліди. Учням з міопією дасть можливість використовувати диференційовані завдання, на яких було більш жирно наведено контур та збільшено контраст між об'єктами та фоном, на якому він зображений, кольоровиконання завдань переважно в помаранчево-жовтих тонах. Для дітей з гіперметропією – можливість створювати завдання, віддалені за допомогою цих ІКТ на оптимальну для очей відстань, з обве-

денням, виділенням дрібних деталей, аудіокниги та аудіозавдання.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів хімії здійснюється за допомогою проектування системи дослідницьких, загальнонаукових, природничо-наукових та хімічних дослідницьких компетентностей, добору засобів ІКТ загального та спеціального призначення, які сприятимуть задоволенню індивідуальних освітніх потреб учнів. Хімія зі своїм дослідницьким складником є найбільш технологічно пов'язаною з використанням численних електронних приладів, онлайн-ресурсів та засобів інформатизації хімічних процесів. Оскільки вчитель є ключовою фігурою в освітньому процесі, то його компетентність прямо пропорційно впливає на освіту здобувача, тому так важливо не обмежуватися традиційними способами передачі знань, а постійно підвищувати власну компетентність та йти в ногу з часом.

Використовуючи згадані вище відкриті освітні ресурси, сучасний учитель хімії зможе значно покращити свою інформаційно-комунікаційну компетентність та здатність ефективно використовувати технології й цифрові компетентності на уроках для покращення практики викладання та підтримки навчання учнів, здобути знання та навички в таких сферах, як створення цифрового контенту, використання онлайн-платформ, спілкування та співпраці, створення контенту, забезпечення цифрової безпеки та етичного застосування технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У зв'язку з тим, що інформаційно-комунікаційна компетентність є світовою тенденцією, що значно впливає на ринок праці, важливість підготовки вчителів до розуміння особливостей використання цифрових застосунків у професійній діяльності та формування в

них відповідної компетентності набуває особливого значення. Цифрова компетентність учителя є критично важливою для адаптації до сучасних викликів в освіті, коли навчання відбувається під звуки сирен та вибухів, забезпечення високої якості навчання та підготовки учнів до життя у цифровому світі.

Отже, створення рішень у сфері освіти для оволодіння вчителем інформаційно-комунікаційною компетентністю в інклюзивному середовищі забезпечить підвищення якості освіти, доступність, інклюзивність у різних проявах (фізичну, соціальну, психологічну, економічну безбар'єрність), професійний розвиток.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні індивідуальної стратегії розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів хімії, формування в них позитивної мотивації до оволодіння необхідними вміннями та навичками дистанційного навчання та розробки на цій основі більш практичних і персоналізованих навчальних програм, які відповідають потребам сучасного цифрового світу

Література

Концепція розвитку цифрової компетентності: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/

Морзе Н. В., Вембер В. П., Гладун М. А. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 70(2). С. 28–42. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2994>

Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. *Інформаційні технології і*

засоби навчання. 2008. Вип. 6(2). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/19>

Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 08.02.2025р.).

Про затвердження Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.03.2025).

Цікало Д., Грановська Т. Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів під час віртуального хімічного експерименту. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : матеріали V Всеукр. (з міжнар. уч.) наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 10–11 трав. 2023 р.)*. Харків, 2023. С. 191–193.

Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання : методичні рекомендації / В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, О. А. Дубовик, Ю. І. Завалевський, І. В. Іванюк, О. С. Кравчина, О. В. Овчарук. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 57 с.

Boyle C., Anderson J., Allen K-A. The importance of teacher attitudes to inclusive education. In: C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies*. Brill, 2020. pp. 127–146. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004431171_008

Kozhevnikova A., Kozhevnykov P. Specifics of innovative educational environment and its influence on the development

of future teachers' innovative competence. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2024. № 10(2). pp. 72–80. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.72>

Ngoepe M. G. The Role Played ICT in Mathematics and Science Teaching and Learning Mediation. In: *Empowering Students and Maximising Inclusiveness and Equality through ICT*. Brill, 2021. Vol. 49. pp. 161–183. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004447226_010

References

Kontseptsiiia rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 bereznia 2021 r. [Concept of Digital Competence Development: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2021]. Retrieved from https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/ [in Ukrainian].

Morze, N. V., Vember, V. P., & Hladun, M. A. (2019). 3D kartuvannia tsyfrovoi kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy [3D Mapping of Digital Competence in the Education System of Ukraine]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information Technologies and Learning Tool*, 70(2), 28–42. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2994> [in Ukrainian].

Morze, N. V., & Hlazunova, O. H. (2008). Modeli efektyvnoho vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh ta dystantsiinykh tekhnolohii navchannia u vysshchomu navchalnomu zakladi [Models of Effective Use of Information, Communication and Distance Learning Technologies in a Higher Educational Institution]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information Technologies and Learning Tools*, 6(2). Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/19> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi serednoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia

2020 r. № 898 [On Approval of the State Standard of Basic Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 30 September 2020 p. № 898]. (2020). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standativ-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 r. № 1225 [On approval of the Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 29.08.2024 No. 1225]. (2024). Retrieved from https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

Tsikalo, D., & Hranovska, T. (2023). Osoblyvosti formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti uchniv pid chas virtualnogo khimichnogo eksperymentu [Peculiarities of the Formation of Students' Information and Communication Competence during a Virtual Chemical Experiment]. *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii v tsyfrovii shkoli – Innovative Pedagogical Technologies in the Digital School: Proceedings of the V All-Ukrainian (with International Studies) Scientific and Practical Conference of Young Scientists*. (pp. 191–193). Kharkiv [in Ukrainian].

Bykov, V. Yu., Hrytsenchuk, O. O., Dubovyk, O. A. et al. (Eds.). (2022). Tsyfrova kompetentnist vchytelia: instrument samoosiniuvannia ta osoblyvosti vykorystannia: metodychni rekomendatsii [Teacher's Digital Competence: a Self-Assessment Tool and Features of use:

Methodological Recommendations]. Kyiv: ITSO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In: C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies*. (pp. 127–146). Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004431171_008 [in English].

Kozhevnikova, A., & Kozhevnykov, P. (2024). Specifics of innovative educational environment and its influence on the development of future teachers' innovative competence. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 10(2), 72–80. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.72> [in English].

Ngoepe, M. G. (2021). The Role Played ICT in Mathematics and Science Teaching and Learning Mediation. In: *Empowering Students and Maximising Inclusiveness and Equality through ICT*, 49, 161–183. Brill. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004447226_010 [in English].

Єсікова І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя хімії в інклюзивному освітньому середовищі

У статті розкрито проблему підвищення якості освіти, проаналізовано необхідний інструментарій формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя хімії для роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Визначено, що глобальні виклики, зокрема війна в Україні, актуалізують проблему комплексної роботи над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти зі створенням безпечного, електронного, інклюзивного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів, підвищенням рівня інформаційно-комунікаційної компетент-

ності, цифрової трансформації процесів та послуг. Уточнено та проаналізовано змістове наповнення понять «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інклюзивне освітнє середовище». Представлено результати онлайн-анкетування щодо інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів хімії, які працюють з дітьми з порушенням зору. Здійснено огляд та наведено орієнтовний перелік платформ та їх можливостей для якісного підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя.

Доведено, що цифрова компетентність учителів в інклюзивному середовищі урізноманітнює освітній процес, роблячи його привабливим і цікавим, збагачує педагогічне середовище новими можливостями, залучаючи кожного учня до роботи й активізуючи його здібності.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, інформаційно-комунікаційна компетентність, дистанційна освіта, діти з особливими освітніми потребами, учитель хімії.

Yesikova I. V. Formation of Information and Communication Competence of a Chemistry Teacher in an Inclusive Educational Environment

The article addresses the issue of improving the quality of education through the development of information and communication competence (ICC) among chemistry teachers working in inclusive educational

settings. The author emphasizes that global challenges – in particular, the war in Ukraine – have intensified the need for building a comprehensive ecosystem of digital solutions in education. This includes the creation of a safe, electronic, and inclusive learning environment, the provision of adequate digital infrastructure in institutions, the enhancement of teachers' digital competencies, and the broader digital transformation of educational processes and services.

The article clarifies and analyzes the concepts of *information and communication competence* and *inclusive educational environment*. It presents the results of an online survey on the ICC level of chemistry teachers working with visually impaired students. The study reviews and provides a recommended list of digital platforms and tools that can contribute to the qualitative improvement of teachers' information and communication competence.

The findings confirm that a high level of digital competence in inclusive settings diversifies the educational process, makes it more engaging and accessible, and enriches the pedagogical environment with new opportunities. This, in turn, enables the active involvement of every student and fosters the realization of their individual potential.

Keywords: inclusive educational environment, information and communication competence, distance education, children with special educational needs, chemistry teacher.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А4.11 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА)

УДК 373.5:796

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-38-47

Павлюк Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

ep290477@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1779-0232>

Для цитування: Павлюк О. М. Нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 38–47. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-38-47](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-38-47).

References (стандарт APA): Pavliuk, O. M. (2025). Normatyvno-pravove zabezpechennia spetsialnosti A4.11 Serednia osvita (Fizychna kultura) [Regulatory and Legal Support for the Specialty A4.11 Teacher Training (Physical Education)]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 38–47. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-38-47](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-38-47) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. У сучасному світі фізична культура відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні здорової, активної, соціально адаптованої особистості. Розвиток фізичної культури є ключовим чинником зміцнення здоров'я, зниження рівня хронічних захворювань і загалом покращення якості життя населення. Ураховуючи виклики III тисячоліття, такі як фізична бездіяльність, поширення сидячого способу життя та цифрова залежність, необхідність системного підходу до фізичної культури набуває стратегічного значення. На міжнародному рівні численні документи, зокрема рекомендації ЮНЕСКО та ВООЗ, підкреслюють важливість фізичного виховання як частини загальної освіти.

В Україні спеціальність А4.11 Середня освіта (Фізична культура) має стратегічне значення для формування освітнього середовища щодо підтримки фізичного розвитку здобувачів освіти. Вивчення нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) є надзвичайно важливим і з огляду на світові тенденції, і в контексті реформування вітчизняної освіти. Зазначена проблема потребує системного аналізу чинного законодавства та пошуку напрямів його вдосконалення. Українською важливо забезпечити відповідну

нормативно-правову базу для підготовки фахівців, здатних ефективно реалізовувати освітні програми у сфері фізичної культури. Успішна реалізація державної стратегії у сфері фізичної культури можлива лише в умовах чіткої законодавчої бази. Законодавчі акти, підзаконні нормативні документи та галузеві стандарти створюють фундамент для функціонування та розвитку спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Чітке нормативно-правове регулювання забезпечує прозорість, послідовність та ефективність освітнього процесу, що є передумовою якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження особливостей нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) було проблемою наукового пошуку низки фахівців. Значний внесок у питання галузі фізичної культури і спорту здійснено І. Гоцулом. Автором доведено, що нормативно-правова база зазначеної сфери постійно розвивається й удосконалюється. Проте науковець підкреслює важливість подальших досліджень і відновлення питання національного рівня правового регулювання фізкультури і спорту та впровадження міжнародно-правових стандартів у цій сфері (Гоцул, 2022).

Важливими є напрацювання М. Приймак щодо нормативно-правового забезпечення системи вищої освіти та працевлаштування випускників закладів вищої освіти фізкультурного профілю в Україні. Вченою представлено та проаналізовано нормативно-правові акти, що регулюють діяльність закладів вищої освіти фізкультурного профілю й запропоновано рекомендації щодо вдосконалення соціальної та професійної адаптації молодих спеціалістів з фізичної культури та спорту (Приймак, 2004).

Проблему правового аспекту галузі фізичної культури і спорту розкрито М. Журбою. У науковій розвідці дослідницею зосереджено увагу на тому, що чинне вітчизняне законодавство не повною мірою задовольняє потреби практичної спрямованості завдань і функцій у галузі фізичної культури і спорту, не завжди відповідає міжнародним нормам і стандартам (Журба, 2016).

У межах своїх наукових розвідок окремі аспекти питання особливостей нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) висвітлено в працях таких дослідників, як: В. Арєф'єв, М. Байдюк, В. Єрмолова, Л. Іванова, А. Ільченко, Ю. Мосейчук, С. Операйло та ін. Утім науковий доробок із порушеної нами проблеми потребує уточнення та систематизації.

Мета статті – визначити особливості нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).

Методологія та методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи: системний і порівняльний аналіз літератури та нормативно-правових документів, а також узагальнення теоретичних джерел з проблеми дослідження. Зазначені методи є ключовими в ході ґрунтовного вивчення особливостей нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура).

Виклад основного матеріалу.

Система освіти в Україні пройшла значні етапи розвитку, зокрема в питанні підготовки фахівців галузі фізичної культури. Спеціальність А4.11 Середня освіта (Фізична культура) є важливим складником освітньої системи. Нормативно-правове забезпечення цієї спеціальності – вагомий аспект створення умов, що сприяють розвитку зазначеної галузі освіти в

Україні. Визначення нормативно-правових засад цієї спеціальності є важливим питанням підвищення якості освіти та адаптації її до сучасних вимог, що, своєю чергою, сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців.

Здійснено огляд низки актуальних нормативно-правових документів щодо забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Основними нормативно-правовими документами щодо спеціальності А4.11 Середня освіта «Фізична культура» є:

- *Закон України «Про освіту»* № 2145-VIII від 05.09.2017 р. (основний нормативно-правовий документ, який визначає загальні засади освіти в Україні; охоплює правові аспекти та обов'язки учасників освітнього процесу, а також загальні вимоги до навчання на всіх його рівнях, включаючи фізичне виховання; установлює норми, які сприяють розвитку фізкультури в рамках загальної освіти та підтримці здоров'я здобувачів) (Закон України «Про освіту», 2017);

- *Закон України «Про вищу освіту»* № 1556-VII від 01.07.2014 р. (розкриває правові засади функціонування закладів вищої освіти, зокрема факультетів та кафедр фізичного виховання, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю А4.11 Середня освіта (Фізична культура)) (Закон України «Про вищу освіту», 2017);

- *Закон України «Про повну загальну середню освіту»* № 463-IX від 16.01.2020 р. (визначає основні принципи та організацію закладів загальної середньої освіти в Україні, звертаючи увагу на розвиток фізичної культури як важливого складника освітнього процесу; регулює вимоги до підготовки педагогічних кадрів, забезпечуючи нормативно-правові основи для викладання фізичної культури) (Закон України «Про повну загальну...», 2020);

- *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»* № 3809-XII від 24.12.1993 р. (визначає основні засади розвитку фізичної культури та спорту в Україні, установлюючи правові рамки для організації спортивної діяльності на всіх рівнях; регулює стандарти фізичного виховання в закладах освіти, а також вимоги до підготовки викладачів фізичної культури для забезпечення ефективного навчання та розвитку здобувачів у цій сфері) (Закон України «Про фізичну культуру», 1993);

- *Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я»* (2021) (регулює питання реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я та встановлює вимоги до надання реабілітаційних послуг; важливий нормативно-правовий документ для впровадження фізкультурно-реабілітаційних програм у закладах освіти, забезпечуючи інклюзивний підхід до фізичної культури та фізичної реабілітації здобувачів з особливими потребами) (Закон України «Про реабілітацію...», 2021);

- Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» № 94/2021 від 12.03.2021 р. (передбачає формування навичок здорового способу життя, розвиток та збереження фізичної культури, культури здорового харчування та психогігієни; визначає пріоритети та напрями держави щодо підтримки молоді у сфері освіти, здоров'я та розвитку; сприяє створенню умов для розвитку фізичної культури серед молоді через інтеграцію здоров'я, спорту та фізичної активності в освітній процес) (Указ, 2021);

- *Державний стандарт початкової освіти*, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 р. (задає напрям і рамки для всієї системи початкової освіти, зокрема для галузі фізичної культури; установлює підходи до реалізації

інтегрованого підходу в навчанні, який передбачає тісний зв'язок між різними освітніми галузями) (Державний стандарт початкової освіти, 2018);

- *Державний стандарт базової середньої освіти*, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 р. (установлює освітні стандарти, зокрема з фізичного виховання; визначає обов'язкові навчальні дисципліни та вимоги до результатів навчання, включаючи фізичний розвиток здобувачів, а також кваліфікацію вчителів фізкультури) (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020);

- *Державний стандарт профільної середньої освіти* затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024 р. (формує компетентності здобувачів освіти, установлює освітні результати та очікувані досягнення, забезпечує академічну свободу педагогів) (Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024);

- *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»* затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. (визначає кваліфікаційні вимоги до педагогів в аспекті їхньої професійної підготовки та компетенцій; регулює вимоги до підготовки вчителів фізичної культури щодо компетентностей, необхідних для ефективного викладання фізичної культури в закладах загальної середньої освіти) (Професійний стандарт, 2024);

- *Концепція «Нова українська школа»* від 17.08.2016 р. (визначає основні принципи та підходи до модернізації освіти, зокрема, акцентуючи на інклюзивності, критичному мисленні та розвитку фізичного здоров'я учнів; концепція сприяє інтеграції фізичної культури в освітній процес як важливого елементу для всебічного розвитку учнів, підвищення рівня фізичної ак-

тивності та здоров'я молоді) (Нова українська школа, 2016) та ін.

Як показав аналіз нормативних документів, спеціальність А4.11 Середня освіта (Фізична культура) має комплексну законодавчу базу, яка охоплює всі рівні освіти та низку аспектів фізичного виховання. Законодавча база сприяє розвитку фізичного виховання як важливого складника освітнього процесу, забезпеченню підготовки кваліфікованих фахівців та створенню умов для оздоровчого й інклюзивного середовища. Узгодженість між законами, указами, стандартами, концепціями та ін. дозволяє ефективно інтегрувати фізичне виховання в сучасну освітню систему України. Розглянуті нормативно-правові документи створюють основу для організації та реалізації освітнього процесу з фізичної культури в Україні.

Погоджуємося з висновками дослідника І. Гоцула стосовно того, що за останні роки було прийнято чи оновлено досить багато різних офіційних державних документів, які спрямовані на подальший розвиток фізичної культури та спорту. Науковцем визначено основоположний документ у цій сфері – Закон України «Про фізичну культуру і спорт» № 3809-ХІІ від 24.12.1993 р. (№ 2012-ІХ від 15.07.2022 р.). Важливим є зауваження І. Гоцула стосовно того, що необхідно активізувати пропаганду здорового способу життя – основи для розвитку фізичної культури. У нашій країні повинні покращуватися умови для розвитку фізичної культури, що вимагає розвитку доступної спортивної інфраструктури в країні (Гоцул, 2022, с. 29).

Разом з тим дослідниці Н. Гук та Г. Пурій у рамках своєї наукової розвідки наголошують на важливості низки інших нормативно-правових документів. Вони переконані, що в Законах України «Про осві-

ту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) задекларовано створення умов для розвитку природних здібностей дітей, сприяння формуванню та розвитку в них навичок здорового способу життя, необхідність постійного піклування про фізичне здоров'я та психологічний стан учнів (Гук, Пурий, 2024, с. 262).

Підкреслимо, що законодавчі ініціативи, розглянуті зазначеними вище авторками, мають на меті забезпечити фізичне здоров'я учнів і сприяти створенню психологічно комфортного середовища для їхнього розвитку, є важливим аспектом у контексті сучасної освіти, адже здоров'я дітей безпосередньо впливає на їхню здатність до навчання та розвитку. У цьому контексті особливу увагу приділено впровадженню програм, проєктів, заходів, що включають елементи фізичної активності та психоемоційної підтримки. Урахування таких чинників дозволяє створювати умови для гармонійного розвитку особистості в умовах освітнього процесу.

Серед публікацій щодо проблеми наукового пошуку варто виділити роботи Ю. Черпака. Автором розкрито роль учителя фізкультури в Новій українській школі, висвітлено особливості навчання фізичної культури, визначено сутність активізації та залучення учнів початкових класів до занять фізкультурою шляхом особистісного підходу та розвитку природних здібностей. Дослідник представив методичні розробки групи вчителів-практиків за програмою Нової української школи для учнів початкових класів. Ю. Черпак переконаний, що професійна місія вчителів Нової української школи й, зокрема, вчителя фізкультури лежить у площині його готовності до змін в освітньому процесі: швидко реагувати на природовідповідність освітніх змін, вияв нових ідей, виклики часу, творчі ініціативи в галузі фізичної культури, запити і по-

треби здобувачів освіти. Про це свідчить низка освітніх державних законодавчих документів та актів, у яких конкретизовано вимоги до гармонійного фізичного розвитку й обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, а саме автор акцентує свою увагу на двох документах, таких як: 1) Закон України «Про освіту» (2017), де зазначено, що відповідно до сучасної мети освіти здійснюється «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації в подальшому житті»; 2) Державний стандарт початкової освіти (2018), який визначає мету фізкультурної освіти як формування соціальної та інших ключових компетентностей, стійкої мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою та спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функційних можливостей організму, удосконалення життєво необхідних рухових умінь і навичок (Черпак, 2022).

Отже, розглянуті нормативно-правові документи мають свою цінність щодо спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура), оскільки окреслюють ключові завдання та вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Представлені документи становлять законодавчу основу для організації освітнього процесу в галузі фізичного виховання. Вони спрямовані на розвиток фізичного, психологічного та інтелектуального потенціалу здобувачів, створення безпечного та інклюзивного середовища. Українці важливо, щоб ці нормативно-правові документи не лише заклали основи професійної підготовки фахівців досліджуваної галузі, але й були орієнтовані на виклики та потреби суспільства, забезпечували динамічний розвиток спеціальності відповідно до кон-

цепції Нової української школи та принципів сталого розвитку освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим і необхідним у контексті освітньої галузі є Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» (2021), який стимулює інтеграцію реабілітаційних практик у освітні програми, визначає правові механізми співпраці між освітньою та медичною сферами. Актуальність Закону України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» для спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) полягає в його спрямованості щодо збереження та покращення (чи відновлення) фізичного й психологічного здоров'я – невід'ємних складників фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури відповідно до сучасних соціально-оздоровчих викликів (Закон України «Про реабілітацію...», 2021).

Варто звернути увагу ще на один нормативно-правовий документ – Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» (2021), який визначає основні пріоритети стратегічного планування та сталого розвитку молоді в Україні до 2030 року. Документ є вагомим, оскільки встановлює чіткі напрями роботи на перспективу, забезпечує постійну адаптацію молоді до змін та глобальних викликів у суспільстві. Зазначений Указ окреслює стратегічні напрями розвитку молоді, зокрема у сфері здоров'я та фізичної активності. Документ забезпечує правову базу для інтеграції сучасних підходів у підготовці вчителів фізичної культури відповідно до потреб молодого покоління. Таким чином, «Національна молодіжна стратегія до 2030 року» формує умови для професійного розвитку майбутніх педагогів у контексті актуальних викликів суспільства (Указ, 2021).

Отже, нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) є важливим складником якісної підготовки фахівців у галузі освіти. Комплексна правова база визначає основні вимоги до змісту освітніх програм, професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури та організації освітнього процесу.

На основі проведеного дослідження визначимо особливості нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура):

1) *різномірне нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура)* (взаємодія законів, указів, державних стандартів та концепцій створює гнучке, цілісне правове середовище; багаторівнева модель забезпечує нормативну чіткість і структурованість, сприяє динамічному розвитку освітніх програм, адаптації до викликів часу, інноваційності й орієнтації на потреби сучасного освітнього процесу);

2) *поєднання нормативно-правових документів педагогічного, фізкультурно-оздоровчого та узагальнено-розвивального спрямування* (нормативно-правові акти, які регулюють спеціальність А4.11 Середня освіта (Фізична культура), мають комплексний характер, орієнтовані на професійну підготовку педагогів, визначають сучасні аспекти фізичного виховання здобувачів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) в Україні визначається комплексом документів, що встановлюють правові засади підготовки вчителів фізичної культури. Виокремлені особливості нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) (різномірне нормативно-правове забезпечення; поєд-

нання нормативно-правових документів педагогічного, фізкультурно-оздоровчого та узагальнено-розвивального спрямування) підкреслюють важливість дослідження законодавчої бази питання та необхідність системного аналізу чинних нормативних актів для забезпечення якісної підготовки фахівців, здатних ефективно реалізовувати освітні й оздоровчі цілі в закладах освіти.

У перспективі планується здійснити порівняльне дослідження щодо нормативно-правового забезпечення професійної підготовки вчителів фізичної культури в Україні та країнах ЄС.

Література

Гоцул І. Є. Нормативно-правове забезпечення державної політики в галузі фізичної культури і спорту. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2022. № 3(3). С. 23–33. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-3\(3\)-23-33](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-3(3)-23-33)

Гук Н., Пурій Г. Розвиток здоров'я-збережувальної компетентності учнів основної школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Т. 2. С. 262–269. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-40>

Державний стандарт базової середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету міністрів України від 21.02.2018 р. № 87). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

Державний стандарт профільної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851). URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>

Журба М. А. Принцип доступності фізичної культури і спорту: правовий аспект реалізації. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2016. Вип. 6(1). С. 80–84.

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>

Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 15.12.2021 р. № 19629-IX. *Відомості Верховної Ради*, 2021. № 8, ст. 59. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text>

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (від 24.12.1993 р. № 3809-XII). *Відомості Верховної Ради України* (ВВР), 1994, № 14, ст. 80. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3808-12>

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

Приймак М. М. Нормативно-правове забезпечення системи вищої освіти та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів фізкультурного про-

філію в Україні. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту*. 2004. № 3. С. 127–131.

Указ Президента України «Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року» (від 12.03.2021 р. № 94/2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text>

Черпак Ю. В. Особливості навчання фізичній культурі учнів початкових класів НУШ: виклики та можливості. *Реалізація в дошкільній та початковій освіті принципів демократії: зваженість, обізнаність, досвід : матеріали V Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 15 вер. 2014 р.)*. Київ, 2014. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43167/1/Y_Cherpak_RvDtPOPDZOD_IPO.pdf

References

Hotsul, I. Ye. (2022). Normatyvno-pravove zabezpechennia derzhavnoi polityky v haluzi fizychnoi kultury i sportu [Normative and Legal Security of State Policy in the Field of Physical Culture and Sport]. *Aktualni pytannia u suchasni nauki – Current Issues in Modern Science*, 3(3), 23–33. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-3\(3\)-23-33](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-3(3)-23-33) [in Ukrainian].

Huk, N., & Purii, H. (2024). Rozvytok zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Development of Health-Care Competence of Primary School Students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 73(2), 262–269. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-40> [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898) [State Standard of Basic Secondary Education (approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 30.09.2020 No. 898)]. (2020, September, 30). Retrieved from [https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-](https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898)

[pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898](https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898) [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (zatverdzheno postanovoiu Kabinetu ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87) [State Standard of Primary Education (approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 21.02.2018 No. 87)]. (2018, February, 21). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity (zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 25.07.2024 r. № 851) [State Standard of Profile Secondary Education (approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 25.07.2024 No. 851)]. (2024, July, 25). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

Zhurba, M. A. (2016). Pryntsyp dostupnosti fizychnoi kultury i sportu: pravovy aspekt realizatsii [The Principle of Availability of Physical Culture and Sport: Legal Aspect of Realization]. *Aktualni problemy vitchyznianoї yurysprudentsii – Current Problems of Domestic Jurisprudence*, 6(1), 80–84 [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 r. № 1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine «On Education» as of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» vid 16.01.2020 r. № 463-IX

[Law of Ukraine «On Higher Education» approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro reabilitatsiiu u sferi okhorony zdorovia» vid 15.12.2021 r. № 19629-IX [Law of Ukraine «On Rehabilitation in the Sphere of Health Care» as of 15.12.2021 No. 19629-IX]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady – Information from the Verkhovna Rada*, 8, 59. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text> [in Ukrainian].

Zakon Ukrainy «Pro fizychnu kulturu i sport» vid 24.12.1993 r. № 3809-XII [Law of Ukraine «On Physical Culture and Sport» as of 24.12.1993 r. № 3809-XII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Information of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 14, 80. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=3808-12> [in Ukrainian].

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv: MON Ukrainy. Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Profesiynyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» (zatverdzheno Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 № 1225) [Professional Standard «Teacher at a secondary education institution» (approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29.08.2024 No. 1225)]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian].

Pryimak, M. M. (2004). Normatyvno-pravove zabezpechennia systemy vyshchoi osvity ta pratsevlashtuvannia vypusknnykiv

vyshchych navchalnykh zakladiv fizkultur-noho profilu v Ukraini [Normative and legal protection of the higher education system and employment of graduates of higher education institutions of physical culture in Ukraine]. *Aktualni problemy fizychnoi kultury i sportu – Current Problems of Physical Culture and Sports*, 3, 127–131 [in Ukrainian].

Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu molodizhnu stratehiiu do 2030 roku» vid 12.03.2021 № 94/2021 [Decree of the President of Ukraine «On the National Youth Strategy to 2030» as of 12.03.2021 No. 94/2021]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text> [in Ukrainian].

Cherpak, Yu. V. (2014). Osoblyvosti navchannia fizychnii kulturi uchniv pochatkovykh klasiv NUSH: vyklyky ta mozhlyvosti [Peculiarities of Teaching Physical Culture to Primary School Students of the National University of Science and Technology: Challenges and Possibilities]. *Realizatsiia v doshkilnii ta pochatkovii osviti pryntsyypiv demokratii: zvazhenist, obiznanist, dosvid – Implementation of the Principles of Democracy in Preschool and Primary Education: Balance, Awareness, Experience: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference*. Kyiv. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43167/1/Y_Cherpak_RvDtPOPDZOD_IPO.pdf [in Ukrainian].

Павлюк О. М. Нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура)

У статті на основі проведеного дослідження визначено особливості нормативно-правового забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура): 1) різнорівневе нормативно-правове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта

(Фізична культура) (взаємодія законів, ука- зів, державних стандартів та концепцій створює гнучке, цілісне правове середови- ще; багаторівнева модель забезпечує норма- тивну чіткість і структурованість, сприяє динамічному розвитку освітніх програм, адаптацію до викликів часу, інноваційність й орієнтацію на потреби сучасного освіт- нього процесу); 2) поєднання нормативно- правових документів педагогічного, фізку- льтурно-оздоровчого та узагальнено-розви- вального спрямування (нормативно-правові акти, які регулюють спеціальність А4.11 Середня освіта (Фізична культура), мають комплексний характер, орієнтовані на про- фесійну підготовку педагогів, визначають вимоги до фізичного виховання здобувачів).

Установлено, що нормативно-пра- вове забезпечення спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) в Україні визначається комплексом доку- ментів, що встановлюють правові засади підготовки вчителів фізичної культури та створюють умови для інтеграції фізичної активності та здоров'я здобувачів, урахо- вуючи інклюзивний підхід.

Ключові слова: освіта, фізична куль- тура, нормативно-правове забезпечення, спеціальність А4.11 Середня освіта (Фі- зична культура), середня освіта.

Pavliuk O. M. Regulatory and Legal Support for the Specialty A4.11 Teacher Training (Physical Education)

Based on the conducted research, the article identifies the key features of the regu- latory and legal framework supporting the specialty A4.11 *Teacher Training (Physical*

Education). Two main aspects are emphasized:

1. *Multi-level regulatory and legal structure:* The interaction between laws, governmental decrees, state educational standards, and conceptual frameworks creates a flexible yet coherent legal environment. This multi-level model ensures regulatory clarity and structured governance, promotes the dynamic develop- ment of educational programs, facilitates adaptation to contemporary challenges, and fosters innovation aligned with the needs of the modern educational process. 2. *Integration of various regulatory domains:* The legal acts governing the specialty are comprehensive in nature. They combine pedagogical, physical education, health-oriented, and general de- velopmental directives. These documents are aimed at professional training of future teachers and set clear requirements for the physical education of learners.

The study concludes that the regulatory and legal framework for the specialty A4.11 in Ukraine is defined by a consolidated body of documents that not only establish the legal foundations for training physical education teachers but also create favorable conditions for integrating physical activity and health promotion among students, with attention to inclusive education principles.

Keywords: education, physical educa- tion, regulatory and legal support, specialty A4.11 Teacher Training (Physical Educa- tion), general secondary education.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ

ЯК РЕСУРС ОСВІТНЬОЇ СТІЙКОСТІ:

ТРЕНІНГОВІ СТРАТЕГІЇ В ДОСВІДІ КАФЕДР ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:159.9:005.96

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-48-58

Панасенко Елліна Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри практичної психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.

ellinapanasenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6787-0129>

Білаковський Олександр Ігорович,

здобувач третього, освітньо-наукового

рівня вищої освіти, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Дніпро – Слов'янськ, Україна.

olexandrki@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0006-7191-539X>

Для цитування: Панасенко Е. А., Білаковський О. І. Формування soft skills у студентів як ресурс освітньої стійкості: тренінгові стратегії в досвіді кафедр практичної психології та дошкільної освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 48–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-48-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-48-58).

References (стандарт APA): Panasenko, E. A., & Bilakovskiy, O. I. (2025). Formuvannia soft skills u studentiv yak resurs osvitnoi stiikosti: treninhovi stratehii v dosvidi kafedr praktychnoi psykholohii ta doshkilnoi osvity [Formation of Soft Skills in Students as a Resource for Educational Resilience: Training Strategies Based on the Experience of the Departments of Practical Psychology and Preschool Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 48–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-48-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-48-58) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі трансформації в усіх сферах суспільного життя, зокрема й у сфері вищої освіти. Заклади вищої освіти опинилися перед серйозними викликами, що вимагають не лише адаптації до нових умов, а й переосмислення підходів до організації освітнього процесу. Одним із ключових чин-

ників забезпечення освітньої стійкості в умовах кризи стало формування та розвиток soft skills і у викладачів, і у студентів. М'які навички – зокрема емоційна стійкість, гнучкість мислення, креативність, здатність до командної роботи та ефективної комунікації – набули

особливого значення в умовах постійного стресу, невизначеності та психологічного навантаження.

Саме ці компетентності сприяють збереженню якості освіти, підтримці мотивації до навчання та викладання, а також підвищують психологічне благополуччя учасників освітнього процесу. У цьому контексті важливою умовою стає партнерська співпраця між викладачами та студентами, яка розглядається як ефективний інструмент взаємопідтримки, спільного подолання труднощів і створення нових моделей освітньої взаємодії. Освітній процес дедалі більше орієнтується на партнерське навчання, де обидві сторони є активними суб'єктами розвитку. Показовим у цьому плані є досвід кафедр практичної психології та дошкільної освіти, які оперативно адаптували свої освітні стратегії до умов війни.

Водночас актуалізується потреба в підтримці професійної ідентичності майбутніх фахівців у складних соціальних умовах. Війна висуває нові вимоги до викладачів, які мають стати не лише носіями академічних знань, а й наставниками, фасилітаторами, партнерами у навчанні. Отже, *soft skills* уже не є факультативним елементом освіти, а стають ключовим чинником адаптації, стійкості та професійного зростання в умовах війни. Саме тому дослідження організаційно-педагогічних умов формування м'яких навичок у викладачів і студентів через взаємодію та освітнє партнерство набуває особливої актуальності. Такий підхід дозволяє не лише зберегти ефективність освітнього процесу, а й сприяє загальному оздоровленню освітнього середовища в умовах соціальних викликів і невизначеності.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні та прикладні підходи до формування *soft skills* активно вивчають сучасні науковці: В. Євтушенко, О. Кірдан, К. Ко-

валь, Н. Коляда, О. Кравченко, Г. Мозгова, А. Мозгова, С. Наход та ін. У своїх дослідженнях вони акцентують увагу на важливості м'яких навичок у професійній діяльності фахівців різних галузей.

Окрему увагу заслуговують праці З. Ваколі та Б. Попадича, які розглядають вибір технологій навчання для розвитку *soft skills* саме в умовах воєнного стану. Дослідники підкреслюють ефективність таких методів, як проектна діяльність, проблемне навчання, кейс-методи, рольові ігри, що не лише розвивають м'які навички, а й сприяють підвищенню залученості студентів в освітній процес. Подібні ідеї підтримують А. Шелякіна та О. Торосян, які виокремлюють інтерактивні освітні практики як основу формування м'яких навичок під час аудиторної та позааудиторної роботи (Шелякіна, Торосян, 2023).

Розробку практичних інструментів розвитку *soft skills* демонструють І. Ткачук і Н. Сосновенко, які запропонували тренінгову програму «Шлях до порозуміння», орієнтовану на розвиток комунікативної компетентності студентів (Ткачук, Сосновенко, 2020). Значний внесок у дослідження зробила також К. Коваль, яка акцентує увагу на тісному зв'язку між рівнем сформованості *soft skills* і конкурентоспроможністю випускника на ринку праці (Коваль, 2015).

Проблематика формування *soft skills* активно досліджується і в зарубіжній науковій спільноті. Так, Дж. Ендрюс і Г. Хігсон наголошують на важливості м'яких навичок у контексті працевлаштування випускників, підкреслюючи, що роботодавці часто ставлять їх вище за академічні знання (Andrews, Higson, 2008). Дж. Хекман і Т. Каутц пропонують емпіричне обґрунтування того, що *soft skills* мають довготривалий вплив на професійний успіх, адаптивність і соціальну поведінку особистості (Heckman, Kautz, 2012). М. Роблес визначає перелік ключових

м'яких навичок, які є найбільш затребуваними на сучасному ринку праці, серед яких – комунікабельність, чесність, відповідальність і командна робота (Robles, 2012). Б. Шульц акцентує увагу на тому, що сучасна освіта має виходити за межі академічних знань, розвиваючи в студентів здатність до співпраці, емоційного самоконтролю та критичного мислення (Schulz, 2008). Дослідження К. Суччі й М. Канові свідчать про наявний розрив між очікуваннями роботодавців і самооцінкою студентів щодо рівня сформованості soft skills, що підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку цих компетентностей у закладах вищої освіти (Succi, Canovi, 2020).

Загалом аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування soft skills є багатовимірною та охоплює і дидактичні, і психологічні аспекти. Основний вектор розвитку цих компетентностей у вищій освіті спрямований на поєднання теоретичних знань з практичними активностями, орієнтованими на командну взаємодію, креативність, критичне мислення, емоційну стійкість та здатність до саморозвитку.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати формування soft skills у здобувачів вищої освіти як ресурсу освітньої стійкості в умовах війни, зокрема на основі аналізу тренінгових стратегій, що впроваджуються кафедрами практичної психології та дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету. У розвідці акцентовано увагу на практичному досвіді реалізації тренінгових курсів, інтеграції рефлексивних практик, цифрових інструментів та підтримувального освітнього середовища, які сприяють розвитку ключових м'яких навичок у студентів.

Методологія та методи дослідження. Методологічно становлять положення компетентнісного, особистісно зорієтова-

ного та діяльнісного підходів, які передбачають активну участь викладачів і студентів у процесі формування м'яких навичок. Також дослідження спирається на принципи гуманізації освіти, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та партнерства в освітньому середовищі, що особливо актуальні в умовах воєнного стану.

У процесі роботи використано комплекс методів: *теоретичні* – аналіз і узагальнення наукових джерел з проблеми формування soft skills, нормативно-правової бази, освітніх програм і методичних розробок; *емпіричні* – спостереження за освітньою взаємодією студентів і викладачів; *узагальнення педагогічного досвіду* – аналіз результатів упровадження тренінгових, проектних і комунікативних форматів навчання, спрямованих на розвиток soft skills. Застосування цих методів дозволило визначити ефективні організаційно-педагогічні умови для розвитку м'яких навичок та розкрити потенціал партнерської взаємодії викладачів і студентів як ресурсу освітньої стійкості в умовах війни.

Виклад основного матеріалу.

Сучасна вища освіта в Україні переживає глибоку трансформацію під впливом воєнних подій, що тривають з 2014 року та особливо загострилися після початку повномасштабного вторгнення у 2022 році. У таких складних соціально-політичних умовах важливим завданням закладів вищої освіти є не лише забезпечення неперервності освітнього процесу, а й формування в здобувачів освіти та викладачів життєво необхідних компетентностей, серед яких провідне місце посідають м'які навички – soft skills (Коваль, 2015; Кірдан, 2021).

Soft skills охоплюють широкий спектр універсальних особистісних характеристик, як-от: комунікабельність, емоційна стійкість, гнучкість мислення, здатність працювати в команді, креативність,

навички вирішення проблем і лідерства. Ці компетентності є не лише важливими в умовах ринку праці, а й критично необхідними для ефективного функціонування особистості в умовах нестабільності, стресу та постійних змін (Robles, 2012; Schulz, 2008).

Воєнний стан і спричинена ним криза освіти, зміна форматів навчання, віддалена взаємодія, психологічні травми студентів і викладачів, утрата соціальних зв'язків – усе це актуалізує потребу у формуванні саме тих компетентностей, які дозволяють швидко адаптуватися, приймати рішення, працювати в нових командах, підтримувати інших і зберігати внутрішню стійкість (Heckman & Kautz, 2012; Наход, 2018).

У цьому контексті *soft skills* є не просто інструментом працевлаштування випускників, а основою освітньої, психологічної та соціальної стійкості всієї освітньої спільноти. Зокрема, формування м'яких навичок у студентів і викладачів у процесі спільної діяльності сприяє розвитку партнерства, взаємної підтримки та активізації ресурсного потенціалу обох сторін (Succi & Canovi, 2020; Коляда, Кравченко, 2020).

Колаборація викладачів і студентів як форма освітньої взаємодії створює унікальні умови для розвитку *soft skills* через спільну участь у проектах, інтерактивних заняттях, тренінгах, дискусіях. Така взаємодія сприяє не лише передачі знань, а й формуванню довіри, відкритості, емпатії, здатності до спільного вирішення проблем (Коваль, 2015; Ткачук, Сосновенко, 2020).

За умов воєнного стану освітній простір змінюється: з'являються нові виклики, але водночас і нові можливості. Викладачі дедалі частіше виконують роль менторів, фасилітаторів і психологічних консультантів, що потребує розвинених

м'яких навичок не менше, ніж предметної компетентності (Шелякіна, Торосян, 2023). Студенти, своєю чергою, проявляють ініціативу, включаються в соціально важливу діяльність, демонструють солідарність, лідерство і відповідальність.

Формування *soft skills* через колаборацію відбувається в процесі спільного вирішення завдань, у командній роботі, під час кризового менеджменту в умовах невизначеності, коли традиційні моделі навчання не працюють або потребують гнучкої адаптації (Мозгова, Євтушенко, Мозгова, 2020). Освітні дослідження підтверджують ефективність залучення студентів до процесу ухвалення рішень, організації навчального середовища та планування активностей як дієвого способу розвитку м'яких навичок (Andrews, Higson, 2008; Кірдан, 2021).

Педагогічна взаємодія, що ґрунтується на довірі, паритеті та діалозі, стимулює розвиток емоційного інтелекту, креативності, критичного мислення. Колективне створення освітніх продуктів – презентацій, відеопроєктів, кейсів, блогу чи соціальної кампанії – дає змогу одночасно формувати комунікативні, організаційні та етичні компоненти *soft skills* (Шульц, 2008; Ткачук, Сосновенко, 2020).

Особливої уваги вимагає психологічний аспект формування *soft skills* в умовах повномасштабної війни, що триває в Україні з 2022 року. Підвищений рівень тривожності, втрати, вимушене переміщення, обмеження в комунікації та доступі до освітніх ресурсів зумовлюють необхідність розвитку в учасників освітнього процесу навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії, уміння підтримувати інших. Ці навички можуть формуватися лише в середовищі довіри, співпраці та партнерства. Зарубіжні дослідження (Robles, 2012; Succi & Canovi, 2020) підтверджують важливість розвит-

ку *soft skills* як ключового ресурсу адаптації до кризових ситуацій, хоча й проводилися в інших соціокультурних умовах. Водночас отримані ними висновки щодо ролі емоційного інтелекту, комунікації та командної взаємодії є релевантними й для українських реалій у сучасних умовах.

Практика доводить, що найбільш успішними є ті освітні стратегії, які передбачають залучення студентів як активних учасників освітнього процесу, співавторів змін і джерел ідей, а не лише пасивних споживачів інформації (Шелякіна, Торосян, 2023; Коляда, Кравченко, 2020). Це передбачає не лише зміну методів, а й трансформацію ролі викладача, який стає фасилітатором розвитку, а не лише передавачем знань.

З початком повномасштабного вторгнення у 2022 році Донбаський державний педагогічний університет, який раніше функціонував у місті Слов'янськ, був вимушено переміщений до міста Дніпро. Це рішення дозволило зберегти цілісність освітнього процесу та забезпечити його неперервність навіть в умовах активних бойових дій на території Донеччини. У зв'язку з евакуацією закладу та безпечними викликами навчання в університеті відбувається в онлайн-форматі з використанням цифрових інструментів, серед яких освітні платформи (наприклад, Moodle) та сервіси відеозв'язку (зокрема, Google Meet). У таких умовах особливої актуальності набуло завдання підтримки освітньої стійкості, збереження академічної мотивації, а також формування *soft skills* у здобувачів освіти та викладачів.

Зокрема, кафедри практичної психології та дошкільної освіти факультету професійно-педагогічної освіти демонструють ефективні організаційно-педагогічні моделі, які сприяють формуванню м'яких навичок через різні форми освітнього партнерства викладачів і студентів.

Такий досвід підтверджує важливість системного підходу до розвитку *soft skills* навіть в умовах дистанційного навчання. Виділимо ключові організаційно-педагогічні умови, реалізовані цими кафедрами, які довели свою результативність.

Важливим складником організаційно-педагогічної моделі формування м'яких навичок на кафедрах практичної психології та дошкільної освіти є впровадження тренінгових форм навчання. Завдяки поєднанню теоретичних знань і практико-орієнтованих методів відбувається цілеспрямоване формування таких ключових *soft skills*, як комунікативність, емоційна регуляція, лідерство, навички самопрезентації, тайм-менеджменту, командна взаємодія.

На обох кафедрах важливу роль у формуванні *soft skills* відіграють тренінгові дисципліни, що входять до навчальних планів. Зокрема, для здобувачів освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» реалізуються вибіркові курси «Тренінг самопізнання та розвитку комунікативної компетентності» та «Тренінг особистісного зростання керівника ЗДО», які спрямовані на розвиток самосвідомості, комунікативних навичок, професійного лідерського потенціалу, навичок ефективного спілкування, вміння керувати собою та взаємодіяти в професійному середовищі. Аналогічний, але обов'язковий, курс із самопізнання та комунікації викладається й на освітньо-професійній програмі «Практична психологія», з адаптацією до потреб майбутніх психологів. Ці тренінги забезпечують рефлексію, відкритість до зворотного зв'язку, формування позитивного образу «Я» та довіру у взаємодії. На заняттях студенти вчаться слухати й бути почутими, висловлювати емоції екологічно, підтримувати діалог. Інтеграція таких тренінгів в освітній процес відповідає вимогам системного підходу до розвитку міжособистісної компе-

тентності. Важливо, що формати занять включають рольові ігри, дискусії, роботу в парах і малих групах. Це створює живий простір для безпечного відпрацювання soft skills в умовах онлайн-навчання.

На кафедрі практичної психології особливу увагу приділено самоуправлінню як елементу психологічної компетентності студента. Дисципліна «Тренінг з тайм-менеджменту» орієнтована на розвиток навичок планування, організації власного часу, пріоритетизації завдань. Студенти навчаються технік подолання прокрастинації, визначення цілей, балансування між навчанням і відпочинком. Через практичні завдання, щоденники самоспостереження та аналіз ефективності власного режиму дня формується відповідальність і самоорганізація. Результатом є підвищення навчальної мотивації та стійкості до стресу.

Курс «Тренінг управління емоціями та розвитку впевненої поведінки», який реалізується на кафедрі практичної психології, спрямований на формування навичок саморегуляції та асертивної комунікації. Студенти опановують методи розпізнавання й усвідомлення емоцій, техніки самозаспокоєння, стратегії подолання тривоги. В умовах війни ці знання набувають особливого значення як ресурс психологічної стійкості. У центрі уваги – розвиток навичок впевненого відстоювання власної позиції, без порушення прав інших. Студенти моделюють конфліктні ситуації, тренуються у висловленні «Я-повідомлень», вивчають прийоми самопідтримки. Через індивідуальні та групові вправи формується здатність до адаптивної поведінки в складних умовах.

Тренінг «Лідерство та тимблдинг», що впроваджується кафедрою практичної психології, орієнтований на розвиток лідерських якостей, ефективної командної взаємодії та вміння функціону-

вати в групі. Студенти вчаться визначати власні лідерські стилі, будувати довіру в колективі, розв'язувати конфлікти та приймати відповідальність за групові рішення. У межах тренінгу активно використовуються групові завдання, кейси, ігрові ситуації, рефлексивні обговорення. Лідерство подається не як форма домінування, а як прояв ініціативності, готовності надихати інших та брати на себе відповідальність. Особливу увагу приділено формуванню командної взаємодії – через вправи на розподіл ролей, взаємну підтримку, розвиток координації та емпатії. При цьому тимблдинг розглядається не просто як набір навичок, а як цілісна система організаційних і психолого-педагогічних заходів, що сприяє створенню згуртованої команди, здатної ефективно діяти в умовах воєнного та післявоєнного середовища. Лідерство й командність постають не лише ціннісними орієнтирами сучасного фахівця, а й необхідними інструментами адаптації до нестабільних обставин.

Курс «Тренінг кар'єрного успіху» допомагає студентам усвідомити свої професійні цілі, розвивати навички самопрезентації, планування кар'єрного шляху. Студенти вивчають структуру резюме, проходять імітаційні співбесіди, створюють відеопортфоліо. Особливу увагу приділено формуванню внутрішньої мотивації, розумінню власних сильних сторін і ресурсів. Така освітня діяльність сприяє впевненості в майбутньому, активізації особистісного потенціалу. Тренінг підвищує адаптивність до професійних викликів та рівень самостійності. Такий фокус на самореалізацію є однією з базових умов формування soft skills як ресурсу майбутнього.

Крім тренінгів, серед інших організаційно-педагогічних умов, які довели свою

ефективність, варто виокремити створення підтримувального навчального середовища. Викладачі обох кафедр дотримуються принципів психологічної безпеки, емпатії, відкритості та довіри у взаємодії зі студентами. Такий підхід сприяє розвитку емоційного інтелекту, зниженню рівня тривожності та збереженню мотивації до навчання в умовах стресу.

Ще однією важливою умовою є акцент на рефлексивних практиках в освітньому процесі. Після кожного заняття студенти мають можливість проаналізувати власну участь, усвідомити сильні сторони, зони розвитку, труднощі в комунікації чи самоорганізації. Рефлексія активно використовується в електронному форматі через індивідуальні щоденники, онлайн-опитування, обговорення в малих групах.

Проектна діяльність також є важливим інструментом розвитку soft skills. Студенти залучаються до створення й реалізації навчально-виховних, соціальних або психологічних проектів у співпраці з викладачами, наприклад, у рамках навчальних дисциплін розробляються корекційні та розвивальні програми, інформаційні кампанії, презентації, дослідницькі мініпроекти. Робота над проектами розвиває навички планування, відповідальності, командної взаємодії та креативності.

В умовах війни особливого значення набуло залучення студентів до волонтерської та соціальної активності. Багато з них беруть участь в ініціативах, спрямованих на психологічну підтримку внутрішньо переміщених осіб, дітей та освітян, що постраждали від війни. Така діяльність не лише формує соціальну відповідальність, а й дозволяє на практиці розвивати емоційну чутливість, емпатію, здатність діяти в кризових умовах.

Окремої уваги заслуговує використання цифрових інструментів для розвит-

ку soft skills. Заняття активно супроводжуються інтерактивними сервісами (Jamboard, Mentimeter, Miro, Padlet), які сприяють розвитку креативності, логіки, візуального мислення та командної взаємодії. Студенти мають змогу створювати презентації, відео, інфографіку, що стимулює і творчість, і навички самопрезентації.

Отже, досвід кафедр практичної психології та дошкільної освіти демонструє, що в умовах війни, переміщення закладу до нового міста та повного переходу на дистанційне навчання можливим є не лише збереження якості освіти, а й активний розвиток особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти. Завдяки впровадженню цілісної системи організаційно-педагогічних умов – тренінгових курсів, підтримувального середовища, рефлексивних практик, проектною та волонтерської діяльності, цифрових освітніх технологій – відбувається послідовне, гнучке та ефективне формування soft skills, необхідних для стійкості, професійного успіху та адаптації в умовах глобальних криз.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз підтверджує, що формування soft skills у здобувачів вищої освіти та викладачів є критично важливою умовою забезпечення освітньої стійкості в умовах війни. Партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу є ефективним ресурсом розвитку м'яких навичок, особливо в дистанційному форматі. Досвід кафедр практичної психології та дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету свідчить про результативність упровадження тренінгових курсів, рефлексивних практик, проектною діяльності та цифрових освітніх інструментів. В умовах переміщення університету та онлайн-навчання вдалось зберегти не лише академічну цілісність, а й підтрима-

ти психосоціальну стійкість учасників освітнього процесу. Ефективне поєднання особистісного розвитку, взаємодії та практичної діяльності сприяє формуванню комплексу життєво необхідних soft skills. Важливо, щоб такі педагогічні підходи стали системною частиною освітніх стратегій у ЗВО.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення впливу тренінгових програм на розвиток конкретних компонентів soft skills у різних спеціальностях. Також потребує уваги аналіз взаємозв'язку між рівнем сформованості м'яких навичок і адаптивністю до умов нестабільного соціального середовища. Доцільним є розроблення інструментів діагностики та моніторингу динаміки розвитку soft skills у студентів. Подальші наукові розвідки можуть сприяти вдосконаленню педагогічних практик і підвищенню якості вищої освіти в Україні в умовах невизначеності та змін.



Література

- Ваколя З. М., Попадич Б. Т.** Вибір технологій навчання для розвитку soft skills у студентів закладів вищої освіти під час воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 91. С. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.09>
- Кірдан О., Кірдан О.** Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 152–160. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144)
- Коваль К. О.** Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
- Коляда Н., Кравченко О.** Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3(27). С. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686>
- Мозгова Г., Євтушенко В., Мозгова А.** Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. *Економіка та суспільство*. 2020. Вип. 22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-40>
- Наход С. А.** Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 63. С. 131–135.
- Ткачук І., Сосновенко Н.** Розвиток «soft skills» у студентів коледжів. *Психологічна підтримка розвитку професійної компетентності студентів коледжів*. 2020. С. 45–52. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/01/Розвиток-«soft-skills»-у-студентів-коледжів.-І.Ткачук-Н.-Сосновенко.pdf>
- Шелякіна А. В., Торосян О. М.** Формування та розвиток soft skills у студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66. Т. 3. С. 273–280. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-40>
- Andrews J., Higson H.** Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*. 2008. Vol. 33. № 4. P. 411–422. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Heckman J. J., Kautz T.** Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012. Vol. 19. № 4. P. 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Robles M. M.** Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s

workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. Vol. 75. № 4. P. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Schulz B. The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*. 2008. Vol. 2. № 1. P. 146–154.

Succi C., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45. № 9. P. 1834–1847. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>

References

Vakolia, Z. M., & Popadych, B. T. (2023). Vybir tekhnolohii navchannia dlia rozvytku *soft skills* u studentiv zakladiv vyshchoi osvity pid chas voiennoho stanu [The Choice of Learning Technologies for Developing *Soft Skills* in Higher Education Students during Martial Law]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of the Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 91, 42–48. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.91.09> [in Ukrainian].

Kirdan, O., & Kirdan, O. (2021). Formuvannia soft skills zdobuvachiv vyshchoi osvity v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity [Formation of Soft Skills of Higher Education Applicants in the Educational Process of a Higher Education Institution]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School*, 2(6), 152–160. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144) [in Ukrainian].

Koval, K. O. (2015). Rozvytok «soft skills» u studentiv – ody z vazhlyvykh chynnykiv pratshevlashtuvannia [Develop-

ment of Soft Skills in Students as one of the Important Factors of Employment]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, 2, 162–167 [in Ukrainian].

Koliada, N., & Kravchenko, O. (2020). Praktychnyi dosvid formuvannia «soft-skills» v umovakh zakladu vyshchoi osvity [Practical Experience of «Soft-Skills» Formation in Terms of Higher Education Institution]. *Aktualni pytannia humanita-rnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 3(27), 137–145. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203686> [in Ukrainian].

Mozhova, H., Yevtushenko, V., & Mozhova, A. (2020). Formuvannia soft skills fakhivtsia v haluzi marketynhu na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Formation of Soft Skills Marketing Professional on the Basis of Competence Approach]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economy and Society*, 22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-40> [in Ukrainian].

Nakhod, S. A. (2018). Znachushchist «soft skills» dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh pro-fesii [The Importance of Soft Skills for the Professional Development of Future Specialists in Socionomic Professions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific Journal of Dragomanov Ukrainian State University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects*, 63, 131–135 [in Ukrainian].

Tkachuk, I., & Sosnovenko, N. (2020). Rozvytok «soft skills» u studentiv koledzhiv [Development of Soft Skills in College Students]. *Psykhologichna pidtrymka rozvytku profesiinoini kompetentnosti studentiv koledzhiv – Psychological Support of the Professional Competence Development of College Students*. (pp. 45–52). Retrieved from <https://psychologdcp.in.ua/wp->

content/uploads/2020/01/Розвиток-«soft-skills»-у-студентів-коледжів.-І.Ткачук-Н.-Сосновенко.pdf [in Ukrainian].

Sheliakina, A. V., & Torosian, O. M. (2023). Formuvannia ta rozvytok soft skills u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Formation and Development of Soft Skills of University Students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities*, 66(3), 273–280. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-40> [in Ukrainian].

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720802522627> [in English].

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014> [in English].

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177/1080569912460400> [in English].

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146–154.

Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers’ perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420> [in English].

Панасенко Е. А., Білаковський О. І.
Формування soft skills у студентів як ресурс освітньої стійкості: тренінгові стратегії в досвіді кафедр практичної психології та дошкільної освіти

У статті визначено теоретико-методологічні засади формування soft skills у закладах вищої освіти в умовах війни. Акцентовано увагу на ролі м’яких навичок як ключового ресурсу особистісної, професійної та освітньої стійкості учасників освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність упровадження тренінгових освітніх практик для розвитку комунікативності, емоційної саморегуляції, лідерства, тайм-менеджменту, командної роботи та кар’єрної мотивації.

Представлено практичний досвід кафедри практичної психології та кафедри дошкільної освіти факультету професійно-педагогічної освіти Донбаського державного педагогічного університету. Зазначено, що в умовах переміщення університету до м. Дніпро та функціонування в онлайн-форматі колективи зазначених кафедр адаптували освітній процес відповідно до нових викликів.

Схарактеризовано п’ять ключових організаційно-педагогічних умов, що сприяють розвитку soft skills: інтеграція тренінгових дисциплін у навчальні плани, створення підтримувального середовища, активне застосування рефлексивних практик, залучення до проєктної діяльності, розвиток цифрової компетентності. У статті подано зміст тренінгових курсів, які реалізуються в межах освітніх програм кафедр, та доведено їхню ефективність.

Визначено особливості формування м’яких навичок як засобу психологічної стабілізації особистості в умовах невизначеності. У роботі підкреслено, що soft skills є важливим чинником підвищення конкурентоспроможності випускників, особливо у воєнний і післявоєнний час.

Ключові слова: soft skills, освітня стійкість, освітня взаємодія, онлайн-навчання, тренінг, кафедра практичної психології, кафедра дошкільної освіти.

Panasenko E. A., Bilakovskiy O. I.
Formation of Soft Skills in Students as a Resource for Educational Resilience: Training Strategies Based on the Experience of the Departments of Practical Psychology and Preschool Education

The article outlines the theoretical and methodological foundations for developing soft skills in higher education institutions under wartime conditions. Emphasis is placed on soft skills as a crucial resource for personal, professional, and educational resilience among participants in the educational process. The authors justify the implementation of training-based educational practices aimed at fostering communication skills, emotional self-regulation, leadership, time management, teamwork, and career motivation.

The article presents the practical experience of the Department of Practical Psychology and the Department of Preschool Education at the Faculty of Vocational and Pedagogical Education of Donbas State Pedagogical University. It is noted that, following the university's relocation to Dnipro and the transition to online learning, both departments adapted their educational processes to meet new challenges.

Five key organizational and pedagogical conditions that promote soft skills development are characterized: integration of training disciplines into curricula; creation of a supportive educational environment; active application of reflective practices; engagement in project-based activities; and the enhancement of digital competence. The article describes the content of training courses implemented within the departments' educational programs and provides evidence of their effectiveness.

Additionally, the specific role of soft skills in supporting psychological stability amid uncertainty is discussed. The authors emphasize that soft skills are a critical factor in enhancing graduate competitiveness, particularly during wartime and in the post-war recovery period.

Keywords: soft skills, educational resilience, educational interaction, online learning, training, Department of Practical Psychology, Department of Preschool Education.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ЗАСТОСУВАННЯ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА БІЗНЕС-СИМУЛЯЦІЙ У СТАРТАП-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІТ-СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 378.091.313:004

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-59-71

Семенов Микола Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри інформаційних технологій та систем

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

nick@edu2dl.net

<https://orcid.org/0000-0003-4989-8109>

Донченко Володимир Юрійович,

старший викладач кафедри інформаційних технологій та систем

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

vdonchenko@edu2dl.net

<https://orcid.org/0000-0003-0359-3051>

Донченко Світлана Миколаївна,

асистент кафедри інформаційних технологій та систем

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

sdonchenko@edu2dl.net

<https://orcid.org/0000-0002-2374-2109>

Для цитування: Семенов М. А., Донченко В. Ю., Донченко С. М. Застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій при стартап-орієнтованому навчанні студентів ІТ-спеціальностей. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 59–71. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-59-71](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-59-71).

References (стандарт APA): Semenov, M. A., Donchenko, V. Yu., & Donchenko, S. M. (2025). Zastosuvannia heimifikatsii ta biznes-symuliatsii pry startap-orientovanomu navchanni studentiv IT-spetsialnostei [Application of Gamification and Business Simulations in Startup-Oriented Education for IT Students]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 59–71. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-59-71](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-59-71) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій та цифровізація всіх сфер суспільства значно змінюють вимоги до компетентностей фахівців

ІТ-спеціальностей. На жаль, сучасна система вищої освіти часто не відповідає цим викликам, демонструючи суттєве

відставання від реальних потреб ІТ-бізнесу. Університетські освітні програми здебільшого залишаються зорієнтованими на класичну парадигму, де головним є засвоєння знань і навичок без урахування їх практичної значущості та можливостей застосування в умовах реального бізнес-середовища.

Особливо гостро ця проблема проявляється у відсутності цілеспрямованої роботи з формування бізнес-мислення серед студентів ІТ-спеціальностей. Випускники здебільшого володіють технічними знаннями, але їм бракує навичок, необхідних для створення, розвитку та управління стартапами, а також ефективного розуміння бізнес-процесів, ринкових тенденцій та клієнтських потреб. Особливу актуальність ця проблема має на рівні магістерських програм, де вже необхідні не лише поглиблені знання технологій, але й здатність застосовувати їх для створення нових бізнес-моделей та інноваційних продуктів. Водночас на бакалаврському рівні має бути забезпечена пропедевтика підприємницького мислення. Важливо, щоб студенти вже з ранніх етапів навчання усвідомлювали потенційні шляхи комерціалізації власних проєктів та ідей.

Одним із ефективних шляхів формування підприємницького мислення є безпосередня участь здобувачів вищої освіти у створенні стартапів у співпраці з реальним бізнесом. З цією метою в університетах створюються бізнес-інкубатори, залучаються фінансові ресурси та забезпечується можливість отримання практичного бізнес-досвіду. Проте створення таких майданчиків є складним і тривалим процесом, який потребує значних ресурсів і часу, тоді як готувати майбутніх фахівців необхідно вже сьогодні.

У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових, ефективних методик навчання, що дозволять інтегрувати формування підприємницьких компетентностей та практичних бізнес-навичок у процес підго-

товки студентів ІТ-спеціальностей. Одним із таких перспективних напрямів є застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій, які максимально наближають освітній процес до реальних бізнес-умов, створюючи таким чином основу для активного формування підприємницького мислення. Ця проблематика має виражений педагогічний характер, оскільки передбачає перегляд і оновлення педагогічних підходів та методів навчання. Водночас педагогічна теорія стартап-орієнтованого навчання на сьогодні є недостатньо розробленою. Відсутня чітка методологічна база підготовки ІТ-фахівців, яка б ураховувала специфіку формування саме підприємницьких навичок і бізнес-мислення та застосування для цього гейміфікації.

Важливим аспектом є визначення змісту навчання з урахуванням його міждисциплінарного характеру. Необхідним є створення інтегрованих освітніх компонентів, які поєднують знання з різних дисциплін: інформаційних технологій, менеджменту, маркетингу, економіки, психології та комунікацій. Крім того, доцільно залучати до викладання зовнішніх експертів: представників бізнес-інкубаторів, стартап-хабів, а також успішних підприємців. Це сприятиме кращій орієнтації студентів у реаліях сучасного бізнес-середовища.

Для ефективного реалізації таких програм доцільно використовувати гейміфікацію як сучасний педагогічний підхід, що дозволяє активізувати освітній процес, підвищити мотивацію й залученість студентів. Також важливим є розвиток навичок критичного мислення, здатності аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані бізнес-рішення. Саме ці компетентності забезпечують успішну адаптацію студентів до мінливих умов бізнес-середовища та ефективну реалізацію ними власних стартап-проєктів.

Отже, проблема застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій у стартап-орієнтованому навчанні є актуальним комплекс-

ним питанням для наукових досліджень, яке охоплює широкий спектр педагогічних, методичних та практичних чинників.

Аналіз актуальних досліджень.

Проблематика обґрунтування парадигми стартап-орієнтованого навчання студентів ІТ-спеціальностей розглядається в сучасних наукових джерелах як комплексне теоретико-практичне питання, що передбачає трансформацію традиційних підходів до організації освітнього процесу з метою формування підприємницького мислення як ключової компетентності XXI століття. Особливий інтерес для нашого дослідження становить практичний аспект застосування бізнес-симуляцій в освітньому процесі університетів, а також використання сучасних методів навчання, що ґрунтуються на принципах гейміфікації та дозволяють підвищити мотивацію і залученість студентів до активної практичної діяльності. Важливим також є аналіз успішного досвіду провідних університетів світу, а також окремих розвинутих країн з економікою, що розвивається, для яких питання впровадження проривних технологій є особливо актуальним.

У статті (Cybulski & Nguyen, 2012) акцентовано увагу на важливості раннього ознайомлення студентів з основами бізнесу та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а також формування в них професійних навичок і практичного досвіду застосування цих знань. Автори пропонують використовувати електронні симуляції (*e-simulations*) як ефективний інструмент інтерактивного навчання. Дослідження інших науковців (Pirker & Gütl, 2014) підтверджує актуальність та ефективність використання гейміфікації для підвищення мотивації студентів і формування в них важливих практичних навичок. Відзначимо акцент на конструктивістській природі такого підходу, що дозволяє студентам активно формувати

власні знання через взаємодію з реалістичними бізнес-симуляціями.

Робота (Faisal та ін., 2022) підтверджує ефективність гейміфікації, бізнес-симуляційних ігор як інструменту активізації освітнього процесу та формування необхідних компетентностей. Особливо корисним є аналіз методів оцінювання ефективності бізнес-симуляцій. Інші наукові розвідки (Lau та ін., 2023; Goi, 2021) чітко демонструють практичні переваги застосування бізнес-симуляційних ігор у процесі стартап-орієнтованого навчання студентів ІТ-спеціальностей. Стаття (Neryandi та ін., 2019) присвячена аналізу розвитку цифрових стартапів у сфері освіти та визначенню переваг використання стартапів у контексті систем управління навчанням (LMS). Результати дослідження (Li & Han, 2024) демонструють ефективність реєр-to-реєр навчання (взаємного навчання між студентами або стартап-командами), яке можна інтегрувати у стартап-орієнтовані освітні програми для студентів ІТ-спеціальностей. Роботу (Strickland P., 2023) присвячено педагогічним аспектам використання бізнес-симуляцій.

Результати дослідження (Mere та ін., 2023) показали, що підприємницька орієнтація стартап-орієнтованого навчання проявляється через здатність студентів постійно впроваджувати інновації, діяти проактивно та йти на ризики. Автори статті (Manimala & Thomas, 2017) узагальнюють кращі практики та інновації в підприємницькій освіті за допомогою власної концептуальної моделі, яка структурована за принципом «ЩО – ЯК – ХТО – ДЕ». Робота (Chitrao & Bhoyar, 2017) приділяє особливу увагу ролі бізнес-шкіл, які повинні створювати інкубаційні центри в університетах для формування підприємницьких компетентностей у студентів.

Розвитку стартапів в Україні присвячено дослідження Г. Скорик та А. Недошитко, результати якого дають змогу врахувати наявну українську специфіку органі-

зації бізнес-інновацій під час розробки методик навчання (Скорик, Недошитко, 2021). У студіях (Herawan, 2021; Encouraging, 2020) розглянуто різні аспекти впровадження стартапів у практику функціонування університетів. Застосування методології Lean Startup та важливості адаптації стартап-методик до різних умов та середовищ присвячено праці (Casselman, 2014; Fernández Rosas та ін.; Karafili & Nientied, 2023), де підкреслено необхідність навчання гнучкості та здатності працювати в умовах високої невизначеності. Сучасні дослідники пропонують нову модель навчання – *Startup Learning Path (SLP)*, розроблену на основі Agile-методології, яка може бути адаптована та застосована в університетських освітніх компонентах, спрямованих на формування підприємницьких компетентностей студентів (Endeska Putra та ін., 2019). Отримані результати в роботі (Sekliuckiene та ін., 2018) свідчать, що процеси та рівні організаційного навчання змінюються залежно від життєвого циклу стартапу. Для успішного переходу між стадіями розвитку стартапу важливим є циклічний процес підприємницького навчання.

Отже існує багато публікацій з обраної проблематики, наявні розвідки виконані іноді як міждисциплінарні, з економіки, з педагогіки, на стику галузей. Водночас відсутнє комплексне педагогічне дослідження трансформувати традиційні педагогічні підходи до впровадження стартап-орієнтованого навчання.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад та розробка практичних рекомендацій щодо впровадження бізнес-симуляцій як основного інструменту формування підприємницьких компетентностей студентів ІТ-спеціальностей у процесі стартап-орієнтованого навчання, на основі аналізу наявного міжнародного досвіду й сучасних педагогічних підходів.

Методологія та методи дослідження. Дослідження базується на принципах конс-

труктивізму (зокрема, проектно зорієнтованого та проблемно зорієнтованого навчання), компетентнісного підходу, а також теоретичних засадах формування підприємницького мислення та agile-підходів до організації проектно й командної діяльності в бізнесі. Конструктивістська парадигма передбачає активну роль студента у створенні власних знань і навичок, зокрема шляхом участі в симуляційних бізнес-іграх та стартап-проектах. Компетентнісний підхід дозволяє орієнтувати освітній процес на досягнення чітко визначених результатів, які відповідають сучасним вимогам ринку праці. Теорія формування підприємницького мислення акцентує на важливості розвитку в студентів критичного мислення, лідерства, здатності до прийняття самостійних рішень та адаптації до реальних умов бізнес-середовища. Використання agile-методологій в освітньому процесі сприяє гнучкості, швидкій адаптації студентів до змін і командній взаємодії під час реалізації проектних завдань.

У дослідженні застосовано комплекс наукових підходів та методів, зокрема: системний підхід, що дозволив розглянути процес навчання студентів як єдину цілісну систему взаємопов'язаних елементів (підходів, методів, компетентностей, умов); системний аналіз, за допомогою якого визначено зв'язки між різними елементами стартап-орієнтованого навчання та виокремлено ключові чинники ефективності застосування бізнес-симуляцій; узагальнення, завдяки якому сформульовано основні висновки щодо особливостей та умов ефективного впровадження бізнес-симуляцій у процес підготовки студентів ІТ-спеціальностей. Крім того, використано метод аналізу наукових джерел (публікацій), що дозволило узагальнити світовий та вітчизняний досвід використання бізнес-симуляцій у стартап-освіті, визначити сучасні тенденції та найкращі практики, які доцільно адаптувати до умов українських університетів.

Виклад основного матеріалу.

Теоретичним підґрунтям цього дослідження є конструктивізм – освітня парадигма, яка акцентує увагу на активній ролі студента у формуванні власних знань та компетентностей через практичну взаємодію з навчальним середовищем. В основі конструктивізму лежать ідеї Жана Піаже, який стверджував, що знання не може бути пасивно отримане від викладача, а створюється самими учнями в процесі активної взаємодії зі світом, у ході розв'язання реальних задач та проблемних ситуацій.

Подальший розвиток конструктивістської теорії, зокрема в контексті інформаційних технологій, здійснив Сеймур Пейперт. У своїй ключовій роботі «Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas» (Papert, 1980) він наголошував на потенціалі комп'ютерних технологій як ефективного інструменту, що дозволяє учням активно досліджувати й моделювати процеси навколишнього світу, тим самим конструюючи власне розуміння складних понять і явищ. Ці ідеї можуть бути успішно розширені для нашого дослідження, де замість традиційних освітніх методів пропонується використання комп'ютерних бізнес-симуляцій, які

створюють максимально наближене до реального бізнесу інтерактивне середовище. Також ідеї Ж. Піаже та С. Пейперта забезпечують міцну теоретичну основу для обґрунтування доцільності впровадження бізнес-симуляцій у стартап-орієнтоване навчання майбутніх фахівців ІТ-сфери.

Відомі дослідники Дж. Піркер та К. Гютль підкреслюють позитивний вплив ігрового та гейміфікованого підходів у сфері STEM-освіти й навчання. Вони зазначають, що освітні симуляції мають базуватися на конструктивістських принципах і мати дослідницький характер. Крім того, важливо, щоб такі симуляції були розроблені цікаво та захопливо, що сприяє кращому розумінню концепцій і підвищує мотивацію учнів завдяки їхній активній взаємодії з навчальним середовищем (Pirker, Gütl, 2014, с. 4).

Автори чітко розрізняють поняття «гейміфікованих освітніх симуляцій» і «навчальних симуляційних ігор». Для цілей нашого дослідження особливий інтерес становлять саме гейміфіковані освітні симуляції, де ігрові елементи впроваджуються в уже наявні симуляції (Pirker, Gütl, 2014, с. 11 – 12) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Основні етапи гейміфікації освітньої симуляції (Pirker & Gütl)

Етапи	Зміст
Педагогічна мета	Залежно від контексту
Елементи інтерактивної симуляції	Як здійснюється взаємодія із симуляцією?
Учасники гри	Один гравець / Співпраця / Командна взаємодія
Типи зворотного зв'язку	Бали, нагороди, бейджі, шкала прогресу, рейтинги гравців тощо
Проектування завдань	Вступні місії Інтерактивні місії Місії-головоломки Змагальні / Командні місії

Як бачимо з таблиці 1, процес гейміфікації освітньої симуляції можна формалізувати. Запропонована схема дає змогу роз-

робляти методики гейміфікації бізнес-симуляцій за умови, якщо останні розгляда-ти як різновид освітніх симуляцій.

Гейміфікація освітнього процесу може успішно поєднуватися з використанням симуляцій. Дж. Л. Цибульський та Л. Нгуєн описують досвід застосування освітніх симуляцій у конструктивістському контексті. Їх дослідження базується на аналізі процесу підготовки ІТ-фахівців в Австралії. Автори зазначають, що сучасні студенти повинні розвивати здатність розуміти складні міждисциплінарні концепції, опанувати не лише технічні навички використання інформаційних технологій, але й формувати розуміння сучасних потреб бізнесу. Як результат, пропонується підхід до викладання, який поєднує конструктивістські принципи, розвиток творчих здібностей та застосування електронних симуляцій для вирішення реальних бізнес-проблем. При такій організації навчання залученість студентів забезпечується через інтерактивну взаємодію з технологіями, експериментування та участь у змодельованих ситуаціях, що стимулює їхню креативність та критичне мислення (Cybulski, Nguyen, 2012).

Для теми нашого дослідження важливими є не тільки загальні педагогічні підходи (конструктивізм та його похідні варіанти), а й більш конкретні освітні методики та принципи, що ґрунтуються на цих підходах – зокрема, *проектно орієнтоване (PjBL)* та *проблемно орієнтоване навчання (PBL)*. Не менш актуальним є аналіз теоретичних засад та практичного досвіду формування підприємницького мислення, оскільки саме такі компетентності необхідні сучасним студентам ІТ-спеціальностей поряд із фаховими навичками програмно-технічного спрямування.

Дослідник М. Дж. Манімала запропонував інноваційну модель підприємницької освіти, яка складається з чотирьох компонентів: «Що» («What»), «Як» («How»), «Хто» («Who»), «Де» («Where»). Якщо аналізувати цю модель з погляду організації стартап-орієнтованого навчання, то відзначимо такі

аспекти. Підприємницька компетентність є багатофакторною та включає такі компоненти, як бізнес-грамотність, підприємницьке мислення, креативність, упевненість у власних силах, лідерські якості, навички комунікації та побудови соціальних зв'язків («Що»). Освітній процес може організовуватися формально, неформально та інформально з активним залученням до нього не тільки студентів і викладачів, але й широкого кола фахівців та експертів («Хто» та «Де»). Особливий інтерес становить аспект «Як», що передбачає такі освітні інструменти, як інтерактивне навчання, мультидисциплінарні програми, гейміфікація, метод кейс-стаді, бізнес-симуляції, експериментальні лабораторії, цифрові інструменти, стартап-проекти, менторство й наставництво, а також співпрацю з бізнес-середовищем (Manimala, Thomas, 2017, с. 5). Отже, автори підкреслюють доцільність підготовки студентів до підприємницької діяльності за допомогою змодельованих освітніх майданчиків, зокрема бізнес-симуляцій, ще до їхнього входження в реальний бізнес.

П. Читрао та П. К. Бхояр досліджували формування підприємницького мислення в бізнес-школах (без прямого зв'язку з бізнесом) та в бізнес-інкубаторах (у безпосередній взаємодії з реальним бізнесом) в Індії. Автори зазначають, що вже в реальних умовах підприємницької діяльності досить важко відновлюватися після невдач, а також наголошують на тому, що підприємці зазвичай неохоче діляться своїм досвідом і напрацюваннями з іншими (Chitrao, Bhojar, 2017, с. 243–244). Саме тому процес підготовки до підприємництва рекомендується проводити до початку реальної діяльності, використовуючи бізнес-симуляції, які дозволяють студентам отримувати «право на помилку» без суттєвих фінансових втрат і виробляти власні стратегії подолання невдач і стресових ситуацій.

На основі представленого аналізу логічно перейти до спеціалізованих підходів до організації стартапів, щоб потім інтерполювати ці підходи на практичні освітні моделі. На сьогодні відомими та успішними методиками організації стартапів є:

- *Lean Startup* – методика, яка передбачає створення мінімально життєздатного продукту (MVP), швидке тестування гіпотез, отримання зворотного зв'язку від користувачів і постійне циклічне вдосконалення продукту (Casselmann, 2014);

- *Design Thinking* – творча методика вирішення проблем, що складається з п'яти етапів: емпатії, визначення проблеми, генерації ідей, прототипування та тестування, спрямована на створення інноваційних та орієнтованих на користувача продуктів і послуг (Ткаченко, Плинокос, 2021).

Зазначені методики можуть бути не лише об'єктами вивчення, а й ефективними інструментами організації стартап-орієнтованого навчання в університетах, а також використовуватися для створення будь-яких інших інноваційних проєктів. Якщо порівнювати ці підходи, то *Lean Startup* більше зорієнтований на швидку адаптацію до потреб клієнтів, має нелінійний і гнучкий характер, тоді як *Design Thinking* організований більш лінійно й краще підходить для масштабніших та глобальніших проєктів, що також є корисним для нашої тематики.

Agile – це сучасний гнучкий метод управління проєктами, який передбачає циклічність та ітеративність процесу розробки, тісну взаємодію між членами команди й замовниками, а також постійний зворотний зв'язок для швидкої адаптації продукту до змін. Основними принципами *agile*-підходу є гнучкість, прозорість, самоорганізація команд та орієнтація на результат, що формується шляхом коротких, чітко визначених циклів (спринтів) (Fischer та ін., 2021).

Застосування *agile*-методологій є особливо важливим під час упровадження гейміфікації та бізнес-симуляцій у стартап-орієнтоване навчання студентів ІТ-спеціальностей. Завдяки *agile* студенти навчаються працювати в командах, планувати спільні дії, розподіляти ролі та швидко реагувати на зміни в умовах невизначеності, що властива стартапам. Циклічний і гнучкий характер *agile* дозволяє швидко отримувати зворотний зв'язок щодо роботи учасників, оперативно вносити зміни у навчальні проєкти та підтримувати високий рівень залученості й мотивації студентів.

Крім того, *agile*-підхід добре поєднується з ігровими механіками гейміфікації, створюючи динамічне та конкурентне середовище, що посилює інтерес студентів до процесу навчання. *Agile*-методи дають можливість побудувати ефективний освітній процес, де студенти отримують практичний досвід розв'язання реальних проблем, вчать швидко тестувати гіпотези й ідеї, коригувати свої дії у взаємодії з командою та зовнішнім експертом-ментором, що загалом забезпечує глибоке опанування методів створення й управління стартапами.

Прикладом застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій для стартап-орієнтованого навчання здобувачів освіти може бути досвід, отриманий у навчально-науковому інституті математики та інформаційних технологій Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Стисло опишемо цей досвід. Стартап-орієнтоване навчання починається вже з першого курсу, коли студенти виконують проєктні завдання в рамках окремих освітніх компонентів, наприклад, у рамках курсу «Програмування та ООП» студентам може бути поставлене завдання створити матричний калькулятор. Студенти розпо-

діляються по групах і виконують завдання на основі власного бачення та інтуїції, оскільки на першому курсі ще не володіють формальними знаннями про agile-підходи. захист таких проєктів організовується за принципами, близькими до реального ІТ-бізнесу, де акцент робиться на практичності, актуальності та зрозумілості розроблених рішень.

На третьому курсі, після опанування значної кількості дисциплін, студенти переходять до більш складних проєктних робіт, які повністю виконуються за правилами стартапу. У процесі цього етапу навчання запрошується експерт з бізнесу, який виконує роль ментора. На першій зустрічі з експертом студенти обговорюють поставлені завдання та планують подальшу роботу. Проєкти обираються відповідно до актуальних проблем, визначених за допомогою методики Design Thinking (етапи: емпатія, визначення проблеми, генерація ідей). На другій зустрічі студенти презентують свої проєкти за допомогою пітчінгу. Пітчінг проводиться у форматі коротких презентацій, які включають стислий опис проблеми, пропонуване рішення, цільову аудиторію, конкурентні переваги, бізнес-модель, потенціал ринку та команду стартапу. Важливим елементом цього етапу є інтерактивність, коли студенти повинні швидко та чітко відповідати на запитання ментора та аудиторії, що допомагає розвивати комунікаційні та презентаційні навички.

Для оцінювання проєктів використовується спеціально розроблена «валюта» – «смайткоїни». Кожен учасник заходу (ментори, викладачі та студенти інших команд) має певну кількість «смайткоїнів», які розподіляє серед представлених проєктів відповідно до особистої оцінки їх привабливості та потенціалу. Така форма гейміфікації сприяє створенню атмосфери здорової конкуренції та максимальної залученості учасників.

Після проведення пітчінгу студенти беруть участь у захисті своїх проєктів, результат якого визначається за кількістю залучених «смайткоїнів». Цей підхід дозволяє студентам оцінити свою ефективність і рівень зацікавленості інвесторів у їхній ідеї у безпечних умовах, що імітують реальне підприємницьке середовище. Члени журі оцінюють проєкти за такими критеріями: інноваційність ідеї, реалістичність та ринковий потенціал; якість і переконливість презентації; продуманість бізнес-моделі та економічна доцільність. Така методика сприятиме формуванню бізнес-мислення, мотивуватиме студентів до активної участі та дозволить практично застосовувати отримані знання в межах навчальної дисципліни.

Використання стартап-орієнтованого навчання продовжується на другому освітньому рівні (магістр), але гейміфікація набуває характер ділової та ролівої гри, максимально наближеної до реального бізнесу. Навчальна практика «Створення стартапу» є одним з ключових компонентів стартап-орієнтованої підготовки магістрантів ІТ-спеціальностей ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» і становить практичне втілення результатів попереднього теоретичного аналізу. Ураховуючи, що конструктивістська освітня парадигма передбачає активну роль студента у процесі навчання через розв'язання реальних задач та практичну взаємодію з навчальним середовищем, запропонована практика використовує саме цей підхід. Окрім того, практика інтегрує такі сучасні педагогічні методики, як проєктно орієнтоване та проблемно орієнтоване навчання, використовуючи бізнес-симуляції та елементи agile-методологій у командній роботі.

Метою практики є формування цілісної системи теоретичних знань і практичних навичок з реалізації стартап-проєктів, починаючи від генерування ідеї до виходу продукту на ринок. Практика сприяє поглиб-

ленню професійних знань студентів, отриманих у процесі теоретичного навчання, через безпосереднє занурення в умови, наближені до реальних бізнес-сценаріїв, завдяки використанню бізнес-симуляцій.

У процесі практики студенти опановують основні етапи життєвого циклу стартапу: визначення бізнес-ідеї, сегментування ринку, розробку бізнес-моделі, пошук інвестицій, створення та презентацію інноваційних продуктів або послуг. Практиканти отримують змогу застосовувати знання про методи Lean Startup та Design Thinking, що дозволяє ефективно ітеративно розвивати продукт і адаптувати його до вимог ринку. Це реалізується завдяки постійному тестуванню гіпотез та інтерактивній взаємодії з потенційними споживачами в симульованому бізнес-середовищі (завдяки надання ролей учасникам практики).

Особливий акцент у процесі практики робиться на розвиток критичного мислення, творчого підходу до вирішення проблем, а також на вміння працювати в команді з використанням agile-підходів. Магістранти розподіляються по командах, у яких формуються гнучкі ролі та відповідальність відповідно до принципів Scrum або Kanban, що допомагає студентам розвивати лідерські та комунікаційні навички.

Протягом чотирьох тижнів магістранти працюють під керівництвом викладачів-фахівців, які супроводжують команди у виконанні поставлених завдань. Завдяки цьому процес є контрольованим, але водночас забезпечує достатньо свободи для самостійного ухвалення рішень, що стимулює розвиток ініціативності та проактивності учасників. Студенти не лише розробляють стартап-проекти, а й формують програмно-технологічну документацію, вчаться залучати інвестиції через спеціалізовані платформи та краудфандинг, а також презентують свої бізнес-ідеї особам, які грають ролі інвесторів,

партнерів і споживачів (при цьому можуть бути залучені реальні представники бізнесу).

Отже, навчальна практика «Створення стартапу» є комплексним освітнім інструментом, що ефективно інтегрує конструктивістські підходи, бізнес-симуляції, проектно орієнтовані та проблемні методики, а також елементи agile, забезпечуючи формування підприємницького мислення та відповідних компетентностей у майбутніх фахівців ІТ-сфери.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для формування підприємницького мислення у студентів ІТ-спеціальностей доцільним є впровадження стартап-орієнтованого навчання. Організація такого навчання базується на теоретичних засадах конструктивізму, проектно орієнтованого та проблемно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу, а також на принципах формування підприємницького мислення та agile-методологій. Показано, що реалізація зазначених підходів може здійснюватися протягом усього терміну навчання на всіх освітніх рівнях. Для ефективного формування стартап-мислення у здобувачів освіти запропоновано використовувати елементи гейміфікації та бізнес-симуляції, які створюють умови, максимально наближені до реального бізнес-середовища, водночас дозволяючи студентам поступово адаптуватися до реальних умов, розвивати стресостійкість та набувати практичного досвіду в безпечному, імітованому середовищі.

Результатом дослідження стала розроблена методика організації стартап-орієнтованого навчання для студентів ІТ-спеціальностей, яка передбачає інтеграцію елементів гейміфікації та бізнес-симуляцій у структуру фахових освітніх компонентів, а також у рамках спеціально організованої навчальної практики. Такий підхід сприяє не тільки закріпленню фахових знань, а й формуванню у студентів необхідних під-

приємницьких компетентностей, що відповідають сучасним вимогам IT-бізнесу.

Перспективними напрямками подальших досліджень визначено аналіз результативності впровадження стартап-орієнтованого навчання, проведення опитувань викладачів та студентів щодо їхнього ставлення до запропонованого підходу, а також наукове обґрунтування і створення комп'ютерних симуляцій окремих етапів стартап-навчання із залученням технологій штучного інтелекту.

Література

Скорик Г., Недошитко А. Розвиток стартапів в Україні: проблеми та перспективи. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2021. № 6(1). С. 65–69. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2021-300-6-11>

Ткаченко А., Плинокос Д. Дизайн-мислення, як нова парадигма розвитку стартапу. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*. 2021. Вип. 6(39). С. 238–246. DOI: [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).238-246](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).238-246)

A Brief Review of Our Agile Teaching Formats in Entrepreneurship Education / S. Fischer et al. *Sustainability*. 2021. Vol. 14. No. 1. P. 251. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14010251>

Business Simulation Games in Higher Education: A Systematic Review of Empirical Research / N. Faisal et al. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2022. Vol. 2022. Art. no. 1578791. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/1578791>

Casselmann T. J. A. Beyond the lean startup : applying the lean startup methodology in established firms: thesis. Massachusetts Institute of Technology, 2014. 71 p. URL: <http://hdl.handle.net/1721.1/105293>

Chitrao P., Bhojar P. K. Educating the New Generation Entrepreneurs: The Role of Alumni Entrepreneurs. *Entrepreneurship Education*. Singapore, 2017. P. 235–246. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3_13

Cybulski J. L., Nguyen L. Integrating E-Simulations in Teaching Business Information Systems. *Professional Education Using E-Simulations: Benefits of Blended Learning Design*. IGI Global, 2012. P. 174–197. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-189-4.ch011>

Encouraging the startup spirit of students: implications and solutions. *Research Journal of Finance and Accounting*. 2020. Vol. 11. No. 4. P. 62–67. DOI: <https://doi.org/10.7176/RJFA/11-4-07>

Endeska Putra E., Ferdiana R., Hartanto R. Startup Learning Path (SLP): A Learning Model for Startup Employees Using Agile Learning Approach. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. Vol. 1339. P. 012095. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1339/1/012095>

Enhancing Student Professionalization Through Business Simulation Games / Y.-Y. Lau et al. *Handbook of Research on Implications of Sustainable Development in Higher Education*. IGI Global, 2023. P. 144–166. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6172-3.ch007>

Fernández Rosas A. A., Blanco-Mesa F., Silva Rodríguez J. D. Exploring the Universe of Lean Startup. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3311/PPso.37773>

Goi C.-L. Business Simulation Games. *Handbook of Research on Analyzing IT Opportunities for Inclusive Digital Learning*. 2021. P. 65–76. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7184-2.ch004>

Herawan D. Design thinking approaches in development of indonesia higher education startup. *JOBS (Journal of Business Studies)*. 2019. Vol. 5. No. 2. P. 103. DOI: <https://doi.org/10.32497/jobs.v5i2.1711>

Heryandi A., Dianti V. R., Yusup M. Digital startup implementation in e-learning. *Journal of Physics: Conference Series*. 2019. Vol. 1402. P. 066084. URL: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/066084>

Karafil E., Nientied P. Polis University after the Lean Startup. *International Business Research*. 2023. Vol. 16, No. 2. P. 40. DOI: <https://doi.org/10.5539/ibr.v16n2p40>

Li Z., Han J. Learning-by-Advising? Startup Learning as an Advice-Giver in Accelerators. *Academy of Management Proceedings*. 2024. Vol. 2024. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2024.21454abstract>

Manimala M. J., Thomas P. Entrepreneurship Education: Innovations and Best Practices. *Entrepreneurship Education*. Singapore, 2017. P. 3–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3_1

Mere K., Sungkawati E., Nur Savitri H. Entrepreneur Orientation as a Competitive Advantage in Student Business Startups. *International Journal of Science, Technology & Management*. 2023. Vol. 4. No. 4. P. 860–865. DOI: <https://doi.org/10.46729/ijstm.v4i4.858>

Papert S. Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980. 230 p.

Pirker J., Gütl C. Educational Gamified Science Simulations. *Gamification in Education and Business*. Cham, 2014. P. 253–275. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_13

Sekliuckiene J., Vaitkiene R., Vainauskiene V. Organisational Learning in Startup Development and International Growth. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2018. Vol. 6. No. 4. P. 125–144. DOI: <https://doi.org/10.15678/EBER.2018.060407>

Strickland P. Business-Simulation pedagogy, assessments, and barriers to entry in an Australian educational environment. *International journal of smart business and technology*. 2023. Vol. 11. No. 2. DOI: <https://doi.org/10.21742/IJSBT.2023.11.2.01>

References

Skoryk, H., & Nedoshytko, A. (2021). Rozvytok startapiv v Ukraini: problemy ta

perspektyvy [Startup Development in Ukraine: Problems and Prospects]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Herald of Khmelnytskyi National University*, 300(6), 65–69. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2021-300-6-11> [in Ukrainian].

Tkachenko, A., & Plinokos, D. (2021). Dyzain-myslennia, yak nova paradyhma rozvytku startapu [Design Thinking as a New Paradigm of Startup Development]. *Tsentralno-ukrainskyi naukovyi visnyk. Ekonomichni nauky – Central Ukrainian Scientific Bulletin. Economic Sciences*, 6(39), 238–246. DOI: [https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6\(39\).238-246](https://doi.org/10.32515/2663-1636.2021.6(39).238-246) [in Ukrainian].

Casselmann, T. J. A. (2014). Beyond the lean startup : Applying the lean startup methodology in established firms [Thesis, Massachusetts Institute of Technology]. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1721.1/105293> [in English].

Chitrao, P., & Bhojar, P. K. (2017). Educating the new generation entrepreneurs: The role of alumni entrepreneurs. *Entrepreneurship education*. (pp. 235–246). Springer Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3_13 [in English].

Cybulski, J. L., & Nguyen, L. (2012). Integrating e-simulations in teaching business information systems. *Professional education using e-simulations*. (pp. 174–197). IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-189-4.ch011> [in English].

Encouraging the startup spirit of students: Implications and solutions. (2020). *Research Journal of Finance and Accounting*, 11(4), 62–67. DOI: <https://doi.org/10.7176/RJFA/11-4-07> [in English].

Endeska Putra, E., Ferdiana, R., & Hartanto, R. (2019). Startup learning path (SLP): A learning model for startup employees using agile learning approach. *Journal of Physics: Conference Series*, 1339, 012095. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1339/1/012095> [in English].

- Faisal, N., Chadhar, M., Goriss-Hunter, A., & Stranieri, A.** (2022). Business simulation games in higher education: A systematic review of empirical research. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022, 1578791. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/1578791> [in English].
- Fernández Rosas, A. A., Blanco-Mesa, F., & Silva Rodríguez, J. D.** (2025). Exploring the Universe of Lean Startup. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*. DOI: <https://doi.org/10.3311/PPso.37773> [in English].
- Fischer, S., Rosilius, M., Schmitt, J., & Bräutigam, V.** (2021). A Brief Review of Our Agile Teaching Formats in Entrepreneurship Education. *Sustainability*, 14(1), 251. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14010251> [in English].
- Goi, C.-L.** (2021). Business simulation games. *Handbook of research on analyzing IT opportunities for inclusive digital learning*. (pp. 65–76). IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7184-2.ch004> [in English].
- Herawan, D.** (2019). Design thinking approaches in development of indonesia higher education startup. *JOBS (Journal of Business Studies)*, 5(2), 103. DOI: <https://doi.org/10.32497/jobs.v5i2.1711> [in English].
- Heryandi, A., Dianti, V. R., & Yusup, M.** (2019). Digital startup implementation in e-learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1402, 066084. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1402/6/066084> [in English].
- Karafili, E., & Nientied, P.** (2023). Polis University after the Lean Startup. *International Business Research*, 16(2), 40. DOI: <https://doi.org/10.5539/ibr.v16n2p40> [in English].
- Lau, Y.-Y., Wong, M., Yang, Z., Kwai Nam, C., & Shih-Kuei, H. A.** (2023). Enhancing student professionalization through business simulation games. In: *Handbook of research on implications of sustainable development in higher education*. (pp. 144–166). IGI Global. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6172-3.ch007> [in English].
- Li, Z., & Han, J.** (2024). Learning-by-Advising? Startup learning as an advice-giver in accelerators. *Academy of Management Proceedings*, 2024(1). DOI: <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2024.21454abstract> [in English].
- Manimala, M. J., & Thomas, P.** (2017). Entrepreneurship education: Innovations and best practices. *Entrepreneurship education*. (pp. 3–53). Springer Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-3319-3_1 [in English].
- Mere, K., Sungkawati, E., & Nur Savitri, H.** (2023). Entrepreneur orientation as a competitive advantage in student business startups. *International Journal of Science, Technology & Management*, 4(4), 860–865. DOI: <https://doi.org/10.46729/ijstm.v4i4.858> [in English].
- Papert, S.** (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books [in English].
- Pirker, J., & Gütl, C.** (2014). Educational gamified science simulations. In: *Gamification in education and business*. (pp. 253–275). Springer International Publishing. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_13 [in English].
- Sekliuckiene, J., Vaitkiene, R., & Vainauskiene, V.** (2018). Organisational learning in startup development and international growth. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 6(4), 125–144. DOI: <https://doi.org/10.15678/EBER.2018.060407> [in English].
- Strickland, P.** (2023). Business-Simulation pedagogy, assessments, and barriers to entry in an australian educational environment. *International journal of smart business and technology*, 11(2). DOI: <https://doi.org/10.21742/IJSBT.2023.11.2.01> [in English].

Семенов М. А., Донченко В. Ю., Донченко С. М. Застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій при стартап-орієнтованому навчанні студентів ІТ-спеціальностей

У статті представлено підходи до врахування реальних вимог бізнесу під час формування змісту освітніх програм для студентів ІТ-спеціальностей. Запропоновано альтернативний підхід, який дозволяє підготувати студентів до участі у стартапах ще до роботи з реальним бізнесом. Для цього в освітньому процесі, під час вивчення окремих дисциплін і проходження практик, доцільно застосовувати принципи конструктивізму, проблемно орієнтованого та проектно орієнтованого навчання, які реалізуються через імітацію реального бізнес-середовища створення стартапів. З метою підвищення мотивації та зацікавленості студентів пропонується використовувати гейміфікацію в поєднанні з бізнес-симуляціями.

У статті описано досвід застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій у стартап-орієнтованому навчанні студентів, який включає виконання проектних завдань у рамках окремих освітніх компонентів, залучення зовнішніх менторів та використання елементів ділової гри на заняттях. Зокрема, наведено приклади проведення гейміфікованого пітчінгу, симуляції залучення інвестицій, а також імітації захисту стартап-проектів перед бізнес-замовником. Особливо представлено навчальну практику «Створення стартапу», яка є одним із ключових компонентів стартап-орієнтованої підготовки магістрантів.

Ключові слова: стартап-орієнтоване навчання, гейміфікація, бізнес-симуляція, проблемно орієнтоване навчання, конструктивізм, проектно орієнтоване навчання.

Semenov M. A., Donchenko V. Yu., Donchenko S. M. Application of Gamification and Business Simulations in Startup-Oriented Education for IT Students

The article explores approaches to aligning educational content with real-world business requirements in the training of IT students. The authors propose an alternative strategy for preparing students for participation in startup projects even before they begin direct engagement with the business sector. This strategy incorporates the principles of constructivism, problem-based learning, and project-based learning, particularly during academic courses and internships that simulate real startup environments.

To enhance student motivation and involvement, the article advocates for the integration of *gamification* and *business simulations*. The authors share practical experience in implementing these methods as part of startup-oriented education. This includes performing project tasks within individual academic components, involving external mentors, and incorporating business game elements into classroom activities.

Specific examples include gamified pitching sessions, investment-attraction simulations, and mock defenses of startup projects before real or simulated business stakeholders. Special attention is given to the practice-oriented training course “*Startup Creation*”, which is identified as a core component of master's-level startup-oriented education.

Keywords: startup-oriented education, gamification, business simulation, problem-based learning, constructivism, project-based learning.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



СУТНІСТЬ І ЦІЛІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИМІРІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 378.147:316.42(100)

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-72-85

Цись Павло Сергійович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Дніпро, Україна.

Tsys.pavel@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9136-5778>

Для цитування: Цись П. Сутність і цілі позанавчальної діяльності студентів у вимірі зарубіжних досліджень. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 72–85. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-72-85](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-72-85).

References (стандарт APA): Tsys, P. (2025). Sutnist i tsili poznavchalnoi diialnosti studentiv u vymiri zarubizhnykh doslidzhen [The Essence and Goals of Students' Extracurricular Activities in the Context of Foreign Research]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1(188)*, 72–85. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-72-85](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-72-85) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Позанавчальна діяльність є важливим елементом підготовки майбутнього фахівця до умов ринку праці. Якщо академічний процес спрямований, здебільшого, на отримання спеціалізованих знань, формування соціальних і професійних компетентностей, то позанавчальна діяльність характеризується як допоміжний захід, здатний або доповнювати академічний процес (сприяючи закріпленню отриманих теоретичних знань на практиці), або бути самостійним напрямом підготовки студента. Обидва варіанти передбачають, що позанавчальна діяльність виконуватиме допоміжні функції в процесі соціального або професійно-академічного розвитку особистості. Ґрунтуючись на висновках таких дослідників, як С. Мунір і М. Захір, позанавчальна діяльність «може бути найефек-

тивнішим способом досягнення високого рівня соціалізації, інтересу... і залученості» (Munir, Zaheer, 2021, с. 243). У цьому випадку необхідно відзначити аспекти «інтересу» та «залученості». Так, позанавчальна діяльність у більшості випадків характеризується неформальними міжособистісними взаємозв'язками між консультантами / викладачами і студентами, що призводить до виникнення нових взаємин, які часто є неможливими в межах академічної діяльності. Це сприяє прояву зацікавленості з боку студентів щодо участі в заходах позанавчального характеру, а отже, достатньому рівню

залученості до процесу. У зв'язку з цим виникає можливість поширення академічної сфери на позанавчальну, що й призводить, зрештою, до формування такої діяльності як допоміжного інструмента освітнього (академічного) процесу.

З огляду на значущість позанавчальних заходів, необхідно знати й розуміти її теоретичне підґрунтя, яке поділяється на дослідження українських, а також зарубіжних науковців. Вітчизняні наукові студії надають можливість ознайомлення з сутністю, метою, завданням, функціями, структурою, технологіями організації позанавчальної діяльності з позицій української соціально-педагогічної, психологічної та філософської думки. Водночас важливим є розуміння того, як сутність позанавчальної діяльності трактується в межах зарубіжної наукової думки. Такий підхід дасть змогу під час подальшого дослідження проблеми організаційно-педагогічних засад позанавчальної діяльності студентів здійснити екстраполяцію інноваційних наукових ідей і перспективних практик залучення студентів до заходів позанавчального характеру. Тому актуальність цієї розвідки ґрунтується на розумінні перспективної значущості аналізу зарубіжних праць останніх років, присвячених означеній проблемі.

Отже, академічна й соціальна спрямованість позанавчальної діяльності робить її універсальним проявом особистісно-професійного та інституційного розвитку. Так, беручи участь у заходах позанавчального характеру, студент отримує більш об'ємні можливості міжособистісного, комунікаційного, лідерського розвитку, а також здобуває важливі знання з питань психоемоційної стійкості, тайм-менеджменту. Зазначені вміння досить складно й непропорційно розвиваються в межах академічного процесу, який, зазвичай, передбачає професійне станов-

лення особистості. Водночас сучасний ринок праці, заснований на міжнародному співробітництві, взаємопроникненні спеціальностей, можливостях професійної мобільності, вимагає фахівців не лише з професійними знаннями, які розуміють сутність соціальних і технічних процесів та здатні застосовувати свої знання на практиці; але й особистостей, які можуть, у разі необхідності, виявити лідерські якості, здійснити ефективне планування своєї діяльності, професійно долати вплив стресорів. Відповідно, як зазначали Н. Шарма, С. Аппукутті, У. Гарг і Дж. Мукерджі, «неможливо переоцінити значущість якісної освіти для кар'єрного розвитку студентів, підвищення ефективності університетів і, звісно, для побудови держави» (Sharma, Appukutti, Garg, Mukherjee, 2023, с. 46). Якісна освіта повинна включати і академічну, і позанавчальну компоненти. У такому разі професійні якості випускників університету сприятимуть підвищенню його інституційної значущості. Зрештою, такий підхід матиме практичну цінність для держави у зв'язку з посиленням професійних та особистісно-соціальних якостей випускників закладів вищої освіти – як майбутніх працівників. Особливо це актуально в контексті післявоєнного відновлення України, що вимагатиме компетентності від працівників усіх сфер діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості та сутність позанавчальної діяльності були предметом вивчення багатьох науковців. У зв'язку з тим, що в цьому дослідженні нашу увагу зосереджено на аналізі зарубіжних наукових студій, вважаємо за доцільне виділити напрями, підкреслені саме іноземними науковцями.

Група таких учених, як С. Кім, Х. Чон, Х. Чо та Дж. Ю (2023), розглядала позанавчальну діяльність як чинник покращення емоційного та фізичного

здоров'я. Інтерес становить виділений авторами такий тип позанавчальної діяльності, як наукова робота, що робить це дослідження відмінним від інших, які в більшості зосереджені на заходах просоціального типу.

Своєю чергою, праця Дж. Аліу та С. Айгбавбова була спрямована на аналіз основних напрямів досліджень позанавчальної діяльності, як-от: навички працевлаштування, академічна успішність, усебічний розвиток особистості тощо; водночас як результати, отримані П. Баклі та П. Лі, орієнтовані на вивчення впливу позанавчальної діяльності на досвід студентів, академічну успішність і розвиток певних навичок (Aliu, Aigbavboa, 2021; Buckley, Lee, 2018).

Інтерес також становлять дослідження, які були спрямовані на вивчення мотивації студентів залежно від їхньої участі в позанавчальній діяльності (Albayrak, Şener, 2021), а також на те, що саме мотивує студентів брати участь у позанавчальних заходах (Charman, Emambocus, Obembe, 2023); конкурентоспроможності особистості за наявності чинників, які на це безпосередньо впливають, серед яких і заходи позанавчального характеру (Krskova, Baumann, Breuer, 2024); впливу позанавчальної діяльності на подолання стресових проявів (Mukesh, Acharya, Pillai, 2023); ефективності застосування позанавчальної діяльності для формування соціальної, академічної та неформальної приналежності (De Sisto, Huq, Dickinson, 2021); особливості структуризації позанавчальної діяльності для більш якісної підготовки студентів до ринку праці (Hui, Kwok, Ip, 2021); сутності позанавчальної діяльності в таких сферах, як: планування, реалізація, цілі, зміцнення зв'язків із соціумом, оцінка (Khasawneh, 2021).

Отже, науковці робили спроби дослідити проблему позанавчальної діяльності в різних тематичних напрямках, про-

те питання конкретного виявлення сутності позанавчальної діяльності та формулювання її цілей (можливо також порівняно з навчальною діяльністю) все ще залишаються актуальними.

Мета статті полягає в проведенні критичного аналізу результатів досліджень зарубіжних науковців з метою виявлення сутності та визначення цілей позанавчальної діяльності студентів.

Методологія та методи дослідження. З огляду на актуальність дослідження та сформульовану мету, можна виділити методологію нашої статті. Передусім, окреслимо *інтердисциплінарний підхід*, який дозволив проводити аналіз проблематики на межі педагогіки, соціології, психології, культурології, філософії. Відзначимо роль *системного підходу*, спрямованого на розгляд позанавчальної діяльності як складової частини загальної системи соціально-педагогічного становлення студентів.

У зв'язку з тим, що метою статті було критичне вивчення результатів досліджень зарубіжних наукових студій, виділимо *аналіз* у якості важливого інструменту методологічної бази. Розгляд і систематизація видів, а також цілей позанавчальної діяльності, структуризація особливостей особистісно-соціальної інтеграції були здійснені за допомогою *класифікації* та *типологізації*. Крім того, був застосований метод *узагальнення* для формулювання авторської позиції щодо ролі позанавчальної діяльності у становленні компетентної особистості.

Виклад основного матеріалу.

Аналізуючи результати досліджень зарубіжних учених, необхідно, перш за все, розглянути трактування сутності позанавчальної діяльності. Це пов'язано з тим, що характеристика того чи того процесу дає змогу простежити подальше вивчення наявних аспектів проблеми, наприклад, А. Рахаю та Ю. Донг зазначають, що «поза-

навчальна діяльність за своєю суттю здійснюється для підтримки навчальної діяльності» (Rahayu, Dong, 2023, с. 468). Отже, науковці не виокремлюють позанавчальну діяльність як самостійний процес, що може існувати поза академічним простором. Дослідники доходять висновку, що позанавчальна діяльність є продовженням навчальної.

Перш за все, зазначимо цілі навчальної та позанавчальної діяльності, щоб підтвердити або спростувати це твердження. У зарубіжній педагогічній думці існують два поняття, що характеризують такі види діяльності, – інтракурукулярний (*intracurricular*) та екстракурукулярний (*extracurricular*). Так, спираючись на розуміння терміна «*curriculum*» як «навчальний план» (Term, 2025 a, b), розуміємо інтракурукулярну діяльність як таку, що визначається заходами, передбаченими академічним навчальним планом. Своєю чергою, екстракурукулярна діяльність визначається як така, що не входить до академічного навчального плану. У цьому випадку виконаний понятійний аналіз демонструє наявні відмінності між процесами навчальної та позанавчальної діяльності через їхню різну прив'язаність до навчальних планів. Тому в такому випадку важко погодитися з твердженням А. Рахаю та Ю. Донг, що позанавчальна діяльність є лише підтримкою навчальної діяльності.

Також необхідно розглянути основні цілі, притаманні навчальній та позанавчальній діяльності. Отже, інтракурукулярна (навчальна) діяльність характеризується:

- передачею викладачами знань з різних предметних галузей і отриманням студентами системних знань;
- формуванням і подальшим розвитком компетенцій, які дозволяють здійснювати діяльність академічного характеру, а також професійно спрямованих компетенцій у предметній галузі навчан-

ня студента, що стає каталізатором становлення компетентної особистості;

- розвитком логічного мислення, що забезпечує здатність особистості вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки; а також критичного мислення, яке дає змогу студентів здійснювати професійно-академічний аналіз;

- практичною імплементацією навчальної програми відповідно до встановлених стандартів;

- екзаменаційно-сертифікаційним етапом.

Зазначимо, що навчальна діяльність, ґрунтуючись на наведених цілях, має чітко виражену професійну спрямованість, яка полягає в отриманні (та подальшому закріпленні) знань спеціалізованого характеру із застосуванням перевірконо-екзаменаційних заходів.

Своєю чергою, екстракурукулярна (позанавчальна) діяльність ґрунтується на таких цілях:

- загальний розвиток особистості студента шляхом підтримки його інтересів, талантів, хобі; поєднання зазначених інтересів із професійною спеціалізацією;

- формування соціально-професійних навичок, серед яких здатність працювати в команді, застосовувати комунікативні вміння з побудовою мовних конструкцій загального плану, а також таких, що включають спеціалізовану термінологію; ефективне використання принципів тайм-менеджменту тощо;

- створення умов для більш активної загальної соціалізації студента, а також його інтеграції до академічного простору університету (що є особливо важливим при залученні до позанавчальної діяльності студентів, які представляють інші соціокультурні групи, наприклад, ґрунтуючись на висновках українського дослідника Я. Слущького (Слущький, 2020, 2021), відзначимо особливу роль позанавчальної діяльності під час

роботи з іноземними студентами, які долають наслідки культурного шоку і мають прискорити процес своєї інтеграції в нове суспільство);

- подолання проявів стресу, нормалізація загального психоемоційного стану особистості.

Отже, аналізуючи цілі інтра- та екстракурулярної діяльності, можемо знову відзначити, що цілі заходів позанавчального характеру є повноцінними, а не допоміжними. Це свідчить про те, що твердження таких дослідників, як А. Рахаю та Ю. Донг, не знаходять свого підтвердження під час теоретичного розгляду. Прагнення до розвитку особистості студентів, здатності командної роботи, комунікативної взаємодії, соціалізації, стресостійкості не може вважатися лише складником академічного процесу. Зазначені цілі є необхідними для формування фахівця, конкурентного на ринку праці, проте вони мають значущість і поза межами академічного процесу – як складник особистісного розвитку.

Звернемося до результатів дослідження Т. Гріффітс, Дж. Дікінсон, К. Дей, які виокремили певні якості, що розвиваються під час участі студентів у заходах позанавчального характеру. Так, до таких якостей належать «підвищена соціальна впевненість, більш ефективне управління часом і чіткіше уявлення про академічні та кар'єрні цілі» (Griffiths, Dickinson, Day, 2021, с. 1299). Отже, зазначений висновок підтверджує результати нашого аналізу, що позанавчальна діяльність має позитивний вплив на особистісний розвиток студента. Чи можна в такому випадку стверджувати, що позанавчальну діяльність (як окремий вид заходів для розвитку особистості) можна ігнорувати під час академічної підготовки фахівця в різних професійних галузях? Для відповіді на це запитання нам також потрібно звернутися

до досліджень учених, а саме до висновків Г. Наркабілової та Ш. Хужамбердієвої, які стверджували, що «позанавчальна діяльність має великий потенціал у створенні умов для розвитку багатьох сторін особистості студента. ... Структурована позааудиторна діяльність включає методи навчання, виховання і розвитку, які спонукають студентів самостійно опановувати знання та навички, а також сприяють більш неформальній взаємодії з викладачами» (Narkabilova, Khujamberdiyeva, 2021, с. 1030). Це твердження є важливим для розуміння того, що позанавчальна діяльність є окремою системою підготовки студента, але її ігнорування перешкоджатиме органічному академічному процесу. Так, позанавчальні заходи, спрямовані на загальний розвиток особистості, її здатності до соціально-академічної взаємодії, стресостійкості тощо, сприяють формуванню тих компетенцій, які визначають ефективність академічної діяльності. Навичка тайм-менеджменту є необхідною для якісного планування свого часу, що сприятиме підвищенню продуктивності самостійної роботи студента; стресостійкість необхідна під час екзаменаційно-сертифікаційних етапів академічної діяльності; здатність до міжособистісної комунікації (також у професійній сфері) важлива під час безпосередньої взаємодії з викладачами в процесі навчання. Отже, позанавчальна діяльність дає змогу студентові сформувати навички, які можуть застосовуватися окремо від академічної сфери, а також безпосередньо під час академічного процесу.

Окремо відзначимо роль екстракурулярної діяльності не лише для процесу інтеграції студентів до академічного простору університету, а й для особистісної інтеграції до освітнього процесу закладу вищої освіти. Характеристика цієї особливості позанавчальної діяльності

вимагає додаткового розгляду та аналізу наявних наукових досліджень.

Перш за все, розуміючи важливість процесу інтеграції студента до академічно-інституційного простору закладу вищої освіти, відзначимо, що цей процес може мати дві основні орієнтації – *академічну інтеграцію* та *особистісно-соціальну*. Академічна інтеграція визначається залученістю студента до процесу навчання; прагненням до отримання нових знань (також спеціалізованого характеру); самостійним виконанням завдань, передбачених навчальним планом; участю в дискусійних заходах під час лекцій, семінарських занять, конференцій; готовністю до встановлення зворотного зв'язку з викладачами з предметних питань. Означені позиції демонструють прояв академічної мотивації та навичок академічної самоорганізації. Своєю чергою, особистісно-соціальна інтеграція має більш духовно зорієнтовані характеристики, а саме:

- неформальна комунікаційна взаємодія з іншими студентами, незалежно від їхньої академічної спеціалізації, участь у неформальних спілках;

- здатність до міжособистісної взаємодії, що може проявлятися в умінні вести конструктивні діалоги, будувати співпрацю з іншими студентами та викладачами в неформальній обстановці клубів за інтересами, секцій, під час діяльності волонтерського характеру;

- прийняття ціннісних особливостей і норм закладу вищої освіти, у якому відбувається навчання (що особливо актуально для університетів, які мають історичні традиції); подолання бар'єрів соціокультурного характеру (що важливо для університетів, які навчають іноземних студентів).

Отже, якщо академічна інтеграція відбувається за умови дотримання навчального плану та виконання студентами завдань освітнього процесу, то особистісно-

соціальна інтеграція стає можливою за умови участі у неформальних заходах (у межах позанавчальної діяльності). Так, дослідники А. Кінг, Ф. МакКуоррі, С. Брігем дійшли висновку, що ті студенти, які брали участь у позанавчальних заходах, частіше зазначали особистісне відчуття приналежності до університету. Своєю чергою, студенти, які не були учасниками таких заходів, відчували менш виражений зв'язок із закладом освіти (King, McQuarrie, Brigham, 2020, с. 7). Це твердження є важливим для розуміння сутності позанавчальної діяльності й черговим доказом того, що така діяльність не є додатковою для академічного напрямку. Насамперед, нам необхідно усвідомити роль почуття приналежності студента до закладу вищої освіти. Якщо освітній процес не передбачає формування такого почуття в студентів (незалежно від соціокультурної належності студента), у такому випадку відбувається становлення лише академічних якостей, але не особистісно-соціальних. У підсумку втрачається цінність навчання в конкретному університеті, оскільки він перетворюється лише на інституційну установу, яка надає можливість здобуття знань і диплома. Однак, якщо розглядати уявлення щодо університетського співтовариства багатьох університетів Європи чи США, можна стверджувати, що важливим чинником є також відчуття себе частиною цього університету (приналежність). Тому ми впевнені, що практика формування особистісної приналежності студентів в Україні до конкретного університету є важливою умовою створення не лише вітчизняного академічного й наукового кластеру, а й духовно-соціального. Такі особливості мають і більш практичні перспективи, наприклад, під час роботи з іноземними студентами в українських університетах і формування відчуття приналежності цих студентів до конкретного університету створюються умови для популяризації закладу освіти в інших країнах у

зв'язку з тим, що іноземні студенти, які повернуться після навчання до своїх країн, зможуть рекомендувати до навчання конкретний університет, з яким вони себе особистісно асоціюють.

Отже, зазначимо, що позанавчальна діяльність має сприяти подоланню двох важливих перешкод для створення умов формування особистісно-духовної приналежності. Такими перешкодами є бар'єри комунікативного та міжособистісного характеру.

Комунікативні (мовні) перешкоди є більш актуальними під час взаємодії місцевих студентів із представниками інших соціокультурних груп (іноземні студенти). Щодо міжособистісних перешкод – вони є характерними і для взаємодії вітчизняних студентів з іноземними, і під час налагодження контактів між студентами однієї соціокультурної групи. Тому екстракурукулярна активність, що включає участь у спільних дискусійних групах, волонтерську роботу, спільну участь у тренінгах тощо, сприяє формуванню таких навичок, які забезпечують подолання зазначених бар'єрів. Аналізуючи висновки таких учених, як Е. Де Прада Крео, М. Марек, І. Портела-Піно, можемо повністю погодитися, що «наявність знань і навичок, які дозволяють долати потенційні комунікативні та міжособистісні бар'єри, має вирішальне значення для успішного переходу від мультикультуралізму до інтеркультуралізму» (De Prada Creo, Mareque, Portela-Pino, 2021, с. 168). Особливо це актуально в сучасному глобальному академічному просторі, який передбачає мобільність серед студентів. У такому випадку мультикультуралізм не повною мірою може забезпечити формування відчуття приналежності до конкретного закладу вищої освіти. Навпаки, інтеркультуралізм із взаємопроникненням культурних особливостей веде до більш якісної особистісно-духовної інтеграції. Тому, особливо при роботі з інозем-

ними студентами, важливо організовувати позанавчальні заходи, які, урешті-решт, сприяли б переходу від мультикультуралізму до інтеркультуралізму.

Наступною актуальною проблемою є мотивування студентів до участі в позанавчальній діяльності. Визначення обов'язковості такої діяльності не є ефективним, оскільки за відсутності особистої зацікавленості в участі продуктивність позанавчальної роботи не дозволить досягти необхідних результатів особистісно-соціальної інтеграції.

Тому екстракурукулярна діяльність повинна включати інші мотиваційні особливості, зокрема вибудовування тематичного взаємозв'язку між позанавчальними заходами та академічною спеціалізацією студента. У такому випадку мотивація буде безпосередньо пов'язана з академічними потребами особистості. Звернімося до дослідження таких авторів, як Дж. Дікінсон, Т. Гріффітс, А. Бредіс, які проаналізували мотиваційні чинники участі студентів у позанавчальній діяльності й дійшли висновку, що «учасники цінували позааудиторну діяльність, яка була пов'язана або з їхньою поточною спеціальністю, або з майбутніми кар'єрними прагненнями» (Dickinson, Griffiths, Bredice, 2020). Це твердження знову актуалізує питання щодо ролі позанавчальних заходів: чи не є вони безпосереднім продовженням академічного процесу і, відповідно, чи дійсно в них присутній індивідуальний компонент? Насамперед зазначимо, що навички, набуті студентом під час академічного процесу, можуть бути застосовані в позанавчальній діяльності, а навички, що формуються в результаті екстракурукулярної активності, застосовуються в освітньому процесі. Проте це не є свідченням належності одного виду діяльності до іншого та безпосередньої залежності навчальної діяльності від позанавчальної й навпаки.

Для розуміння наявності в позанавчальній діяльності індивідуальних характеристик звернемося до висновків, які сформувані такими науковцями, як Дж. Ассанте та К. Лішман, а саме, що «студенти сприймають ці заходи як додаткову цінність для своєї освіти та вважають їх важливими для розвитку трансверсальних компетенцій» (Assante, Lişman, 2023). Саме трансверсальні компетенції є одним з основних показників певної індивідуалізації позанавчальної діяльності. Так, компетенції трансверсального типу характеризуються універсальністю, що ґрунтується на навичках надпрофесійного рівня, які є актуальними незалежно від характеру діяльності, що виконується. Отже, трансверсальні компетенції можуть активно застосовуватися і безпосередньо у професійній сфері, і в повсякденній діяльності, а також у період освітнього (академічного) процесу. Спираючись на розуміння того, що цей вид компетенцій може бути сформований під час позанавчальної діяльності та надалі імплементуватися в академічній діяльності, виникає певне протиріччя, яке полягає в такому питанні: чи є позанавчальна діяльність складником (відгалуженням) навчальної діяльності, якщо вона спрямована на формування трансверсальних компетенцій, які застосовуються (окрім іншого) безпосередньо в межах освітнього процесу? Тобто, чи може частина певної структури суттєво впливати на ефективність усєї структури? У такому разі, чи є ця частина залежною від основної? Для відповіді на поставлені питання необхідно розглянути основні характеристики трансверсальних компетенцій, серед яких:

- універсальність застосування (компетенція надпрофесійного типу): компетенції не мають чітко вираженого зв'язку з конкретними спеціальностями чи професіями; можуть бути актуальними у процесах академічного, повсякденного (соціально-міжособистісного), професійного характеру;
- трансферабельність – компетенції можуть застосовуватися у різних напрямках діяльності залежно від поточних потреб; важливою є їх сутнісна здатність до «переміщення» між професіями;
- міждисциплінарність, що визначає здатність цих компетенцій існувати між дисциплінами (наприклад, трансверсальні компетенції можуть застосовуватися на межі дисциплін STEM або HASS);
- адаптивність й особистісна спрямованість – ці характеристики визначають, насамперед, гнучкість означених компетенцій та їхню здатність до змін залежно від потреб суспільства та ринку праці. Більше того, трансверсальні компетенції сприяють саме соціальному розвитку особистості, що часто важко досягнути лише в межах навчальної діяльності;
- складність оцінювання (характеристика пов'язана з розумінням того, що трансверсальні компетенції складно виявити за допомогою певних показників. Якщо, наприклад, академічні навички можуть бути перевірені за допомогою екзаменаційного складника або безпосередньо під час здійснення професійної практики, то особистісно зорієнтовані (трансверсальні) компетенції проявляються або у кризових ситуаціях, або у довготривалій перспективі, у результаті чого можуть бути виявлені навички, актуальні для зазначених компетенцій).

Отже, розуміння характеристик трансверсальних компетенцій дозволяє нам стверджувати, що позанавчальна діяльність, яка й сприяє їх формуванню, має ознаки індивідуального процесу, що формує окремі категорії навичок, які мають соціальний та особистісно зорієнтований характер. Незалежно від того, що ці навички можуть тісно взаємодіяти з навичками, набутими під час освітнього процесу, це не є свідченням сутнісної належності або залежності позанавчальної діяльності від навчальної. Більше того, якщо звернутися до висновків деяких

дослідників, можна припустити зворотну залежність. Так, у працях таких науковців, як А. Канар та Д. Букенуоге, зазначено, що «участь у кількох видах позааудиторної діяльності, таких як студентські організації, спортивні команди та робота на неповний робочий день, може компенсувати обмежений досвід студентів для ринку праці та нестачу знань» (Kanaar, Bouckenooghe, 2021, с. 160). Отже, у цьому твердженні радикально переглядається сутність позанавчальної діяльності в контексті отримання знань (які мали би бути надані навчальною діяльністю) під час заходів позанавчального характеру.

Результати аналізу позанавчальної діяльності, отримані в межах цього дослідження, дозволяють нам не погодитися з авторами. Позанавчальна діяльність однозначно не є цілком залежною від навчальної діяльності й не може вважатися її безпосереднім продовженням. Позанавчальна діяльність сприяє формуванню універсальних навичок, що спрямовані на становлення особистості в соціумі, проте ці навички не можуть замінювати чи компенсувати нестачу академічних знань, оскільки цілі означених видів діяльності є досить різними, а ефективність їх взаємної компенсації, на нашу думку, є сумнівною та потребує подальших досліджень. Водночас, висновок А. Канара та Д. Букенуоге може бути актуальним у контексті компенсації недостатнього практичного досвіду студентів для ринку праці через участь у заходах позанавчального характеру. Така орієнтація справді є важливим напрямом екстракурикулярних заходів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, отримані в результаті дослідження теоретичні результати демонструють, що позанавчальна (екстракурикулярна) діяльність є важливим чинником становлення конкурентоспроможного фахівця, у якого сформовані необхідні особистісно зорієнтовані та трансверсальні компетенції, отримані знання про те, як

ефективно застосовувати ці навички на практиці. Аналіз результатів зарубіжних досліджень продемонстрував наявність у позанавчальній діяльності індивідуальних сутнісних характеристик, що дозволяє виділяти цей процес як окремий вид діяльності. Але формування трансверсальних компетенцій у студентів під час позанавчальної діяльності робить її ефективною при поєднанні з освітнім процесом, що дозволить одночасно розвивати і академічний, і соціально-особистісний потенціал студента.

Проведений аналіз зарубіжних наукових студій дозволив сформулювати основні цілі, які притаманні позанавчальній діяльності, а саме:

1. Об'єднання індивідуальних інтересів з професійною спеціалізацією.
2. Становлення та подальший розвиток навичок соціально-професійного характеру, які дозволяють працювати в команді, ефективно застосовувати лінгвістичні конструкції (також професійного типу) та основи тайм-менеджменту.
3. Активна соціалізація студента, яка дозволить прискорити інституційну інтеграцію та сформувати відчуття приналежності до університету (також актуально при застосуванні позанавчальної діяльності в роботі з іноземними студентами).
4. Формування психологічно стійкої особистості.

Виконаний аналіз сутності позанавчальної (екстракурикулярної) діяльності не є остаточним та має перспективи для подальших наукових пошуків. Актуальним залишається визначення основних завдань і функцій, притаманних позанавчальній діяльності. У межах майбутніх досліджень доцільним є проведення компаративного аналізу практик позанавчальної діяльності в українських і зарубіжних університетах. Важливим напрямом є також аналіз вивчення особливостей позанавчальної діяльності у вітчизняних наукових студіях.

Література

- Слущкий Я.** Особливості полікультурної освіти у процесі адаптації іноземного студента. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 2. С. 158–162. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-158-162>
- Слущкий Я.** Програми освітньо-культурної адаптаційної підготовки іноземних студентів у ЗВО США. *Освітологія.* 2021. № 10. С. 90–97. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2021.1010>
- Слущкий Я.** Соціально-педагогічний супровід іноземних студентів: системний підхід. *Освітологія.* 2020. № 9. С. 91–100. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.10>
- Albayrak H., Şener T.** The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies.* 2021. Vol. 8(2). P. 122–132. DOI: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.390>
- Aliu J., Aigbavboa C.** Reviewing the roles of extracurricular activities in developing employability skills: a bibliometric review. *International Journal of Construction Management.* 2021. Vol. 23 (10). P. 1623–1632. DOI: <https://doi.org/10.1080/15623599.2021.1995807>
- Assante G., Lişman C.** How to Increase Students' Involvement in Extracurricular Activities: A Structural Equation Model. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13 (11). Art. no. 1121. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111121>
- Buckley P., Lee P.** The impact of extracurricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education.* 2018. Vol. 22(1). P. 37–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Chapman G., Emambocus W., Obembe D.** Higher education student motivations for extracurricular activities: evidence from UK universities. *Journal of Education and Work.* 2023. Vol. 36. № 2. P. 138–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167955>
- De Prada Creo E., Mareque M., Portela-Pino I.** The acquisition of teamwork skills in university students through extracurricular activities. *Education & Training.* 2021. Vol. 63. № 2. P. 165–181. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185>
- De Sisto M., Huq A., Dickinson G.** Sense of belonging in second-year undergraduate students: the value of extracurricular activities. *Higher Education Research & Development.* 2021. Vol. 41 (5). P. 1727–1742. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1902951>
- Dickinson J., Griffiths T.-L., Bredice A.** «It's Just Another Thing To Think About»: encouraging students' engagement in extracurricular activities. *Journal of Further and Higher Education.* 2020. Vol. 45 (4). P. 744–757. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813263>
- Griffiths T.-L., Dickinson J., Day C.** Exploring the relationship between extracurricular activities and student self-efficacy within university. *Journal of Further and Higher Education.* 2021. Vol. 45. № 9. P. 1294–1309. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1951687>
- Hui Y., Kwok L., Ip H.** Employability: Smart learning in extracurricular activities for developing college graduates' competencies. *Australasian Journal of Educational Technology.* 2021. Vol. 37 (2). P. 171–188. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6734>
- Kanar A., Bouckenoghe D.** The role of extracurricular activities in shaping university students' employment self-efficacy perceptions. *The Career Development Inter-*

national. 2021. Vol. 26 (2). P. 158–173. DOI: <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2020-0036>

Khasawneh M. The reality of extra-curricular educational activities from the viewpoint of students with learning difficulties in English language. *International Journal of Advanced Educational Research*. 2021. Vol. 6. Issue 2. P. 22–27.

Kim S., Jeong H., Cho H., Yu J. Extracurricular activities in medical education: an integrative literature review. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04245-w>

King A., McQuarrie F., Brigham S. Exploring the Relationship Between Student Success and Participation in Extracurricular Activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*. 2020. Vol. 36. Issue 1–2. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760751>

Krskova H., Baumann C., Breyer Y. Shaping individual competitiveness: The role of discipline, parental expectations, and participation in extracurricular activities. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. Issue 10. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31042>

Mukesh H., Acharya V., Pillai R. Are extracurricular activities stress busters to enhance students' well-being and academic performance? Evidence from a natural experiment. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2023. Vol. 15. № 1. P. 152–168. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2021-0240>

Munir S., Zaheer M. The role of extra-curricular activities in increasing student engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*. 2021. Vol. 16. № 3. P. 241–254. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080>

Narkabilova G., Khujamberdiyeva Sh. Extracurricular Activities are a Key Element in the Organization of the Educational Process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 2021. Vol. 12.

№ 3. P. 1029–1033. DOI: <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i4.593>

Rahayu A., Dong Y. The Relationship of Extracurricular Activities with Students' Character Education and Determinant Factors: A Systematic Literature Review. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. 2023. Vol. 15. Issue 1. P. 459–474. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2968>

Sharma N., Appukutti S., Garg U., Mukherjee J. Analysis of Student's Academic Performance based on their Time Spent on Extra-Curricular Activities using Machine Learning Techniques. *Modern Education and Computer Science*. 2023. Vol. 1. P. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.01.04>

Term «curriculum». Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/curriculum> (дата звернення: 08.04.2025).

Term «curriculum». The Britannica Dictionary. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/curriculum> (дата звернення: 08.04.2025).

References

Slutskyi, Ya. (2020). Osoblyvosti polikulturnoi osvity u protsesi adaptatsii inozemnoho studenta [The Features of Polycultural Education in the Process of Foreign Student's Adaptation]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedagogichni nauky – Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Pedagogical sciences*, 2, 158–162. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-158-162> [in Ukrainian].

Slutskyi, Ya. (2021). Prohramy osvitno-kulturnoi adaptatsiinoi pidhotovky inozemnykh studentiv u ZVO SSHa [Programs of Foreign Students' Educational and Cultural Adaptation Training in the Higher Educational Institutions of the USA]. *Osvitolohiia – Osvitolohiya*, 10, 90–97. DOI:

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2021.1010> [in Ukrainian].

Slutskyi, Ya. (2020). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid inozemnykh studentiv: systemnyi pidkhid [The Characteristics of the System Approach in the Social and Pedagogical Foreign Students' Support]. *Osvitohiia – Osvitohiia*, 9, 91–100. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9.10> [in Ukrainian].

Albayrak, H., & Şener, T. (2021). The relationship between participation in extracurricular activities and motivation of foreign language learning. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 122–132. DOI: <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.2.390> [in English].

Aliu, J., & Aigbavboa, C. (2021). Reviewing the roles of extracurricular activities in developing employability skills: a bibliometric review. *International Journal of Construction Management*, 23(10), 1623–1632. DOI: <https://doi.org/10.1080/15623599.2021.1995807> [in English].

Assante, G., & Lişman, C. (2023). How to Increase Students' Involvement in Extracurricular Activities: A Structural Equation Model. *Education Sciences*, 13(11), 1121. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13111121> [in English].

Buckley, P., & Lee, P. (2018). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787418808988> [in English].

Chapman, G., Emambocus, W., & Obembe, D. (2023). Higher education student motivations for extracurricular activities: evidence from UK universities. *Journal of Education and Work*, 36(2), 138–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167955> [in English].

De Prada Creo, E., Mareque, M., & Portela-Pino, I. (2021). The acquisition of teamwork skills in university students

through extra-curricular activities. *Education & Training*, 63(2), 165–181. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0185> [in English].

De Sisto, M., Huq, A., & Dickinson, G. (2021). Sense of belonging in second-year undergraduate students: the value of extra-curricular activities. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1727–1742. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1902951> [in English].

Dickinson, J., Griffiths, T.-L., & Bredice, A. (2020). «It's Just Another Thing To Think About»: encouraging students' engagement in extracurricular activities. *Journal of Further and Higher Education*, 45(4), 744–757. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813263> [in English].

Griffiths, T.-L., Dickinson, J., & Day, C. (2021). Exploring the relationship between extracurricular activities and student self-efficacy within university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1294–1309. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1951687> [in English].

Hui, Y., Kwok, L., & Ip, H. (2021). Employability: Smart learning in extracurricular activities for developing college graduates' competencies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 171–188. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6734> [in English].

Kanar, A., & Bouckennooghe, D. (2021). The role of extracurricular activities in shaping university students' employment self-efficacy perceptions. *The Career Development International*, 26(2), 158–173. DOI: <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2020-0036> [in English].

Khasawneh, M. (2021). The reality of extra-curricular educational activities from the viewpoint of students with learning difficulties in English language. *International Journal of Advanced Educational Research*, 6(2), 22–27 [in English].

Kim, S., Jeong, H., Cho, H., & Yu, J. (2023). Extracurricular activities in medical education: an integrative literature review. *BMC Medical Education*, 23, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04245-w> [in English].

King, A., McQuarrie, F., & Brigham, S. (2020). Exploring the Relationship Between Student Success and Participation in Extracurricular Activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 36(1-2), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760751> [in English].

Krskova, H., Baumann, C., & Breyer, Y. (2024). Shaping individual competitiveness: The role of discipline, parental expectations, and participation in extracurricular activities. *Heliyon*, 10(10), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31042> [in English].

Mukesh, H., Acharya, V., & Pillai, R. (2023). Are extracurricular activities stress busters to enhance students' well-being and academic performance? Evidence from a natural experiment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 152–168. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2021-0240> [in English].

Munir, S., & Zaheer, M. (2021). The role of extra-curricular activities in increasing student engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(3), 241–254. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080> [in English].

Narkabilova, G., & Khujamberdiyeva, Sh. (2021). Extracurricular Activities are a Key Element in the Organization of the Educational Process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(3), 1029–1033. DOI: <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i4.593> [in English].

Rahayu, A., & Dong, Y. (2023). The Relationship of Extracurricular Activities with Students' Character Education and Determinant Factors: A Systematic Literature

Review. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 459–474. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2968> [in English].

Sharma, N., Appukutti, S., Garg, U., & Mukherjee, J. (2023). Analysis of Student's Academic Performance based on their Time Spent on Extra-Curricular Activities using Machine Learning Techniques. *Modern Education and Computer Science*, 1, 46–57. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.01.04> [in English].

Term «curriculum» (2025a). Cambridge Dictionary. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/curriculum> [in English].

Term «curriculum» (2025b). The Britannica Dictionary. Retrieved from <https://www.britannica.com/dictionary/curriculum> [in English].

Цись П. Сутність і цілі позанавчальної діяльності студентів у вимірі зарубіжних досліджень

У статті розглянуто сутнісні особливості позанавчальної діяльності студентів, а також визначено основні цілі зазначених заходів у контексті досліджень зарубіжних учених. Представлено трактування термінологічної бази, яка охоплює такі поняття, як інтракурукулярна (навчальна) та екстракурукулярна (позанавчальна) діяльність, академічна та особистісно-соціальна інтеграція, інтеркультуралізм і мультикультуралізм, трансверсальні компетенції, трансферабельність. Схарактеризовано основні цілі позанавчальної діяльності, спрямовані на розвиток особистості студента, формування соціально-професійних (та надпрофесійних) навичок, створення відповідних умов для соціалізації особистості та її інтеграції до академічного простору закладу вищої освіти, а також подолання стресових проявів.

Актуалізовано увагу на трансверсальних компетенціях, розвиток яких під час позанавчальної діяльності сприяє одночасному формуванню академічного та соціально-особистісного потенціалу студента. Представлено характеристики особистісно-соціальної інтеграції, активізація якої відбувається за участі студента в заходах неформального плану (позанавчальна діяльність), серед яких: неформальна міжособистісна взаємодія з іншими студентами та здатність вибудовувати таку взаємодію, прийняття цінностей закладу, що сприяє формуванню відчуття приналежності до університету. Актуалізовано роль мотиваційного аспекту в позанавчальній діяльності, що потребує формування тематичного взаємозв'язку між заходами позанавчального типу та академічною спеціалізацією студента.

Ключові слова: позанавчальна (екстраурикулярна) діяльність, інтеркультуралізм, особистісно-соціальна інтеграція, трансверсальні компетенції, надпрофесійні навички, трансферабельність.

Tsys P. The Essence and Goals of Students' Extracurricular Activities in the Context of Foreign Research

The article examines the essential characteristics of students' extracurricular activities and outlines their primary objectives based on the findings of international research. The author provides a conceptual clarification of key terms, including intracurricular (academic) and extracurricular

(non-academic) activities; academic, personal, and social integration; interculturalism and multiculturalism; transversal competencies, and transferability.

The main goals of extracurricular activities are described as fostering students' personal development, building social and professional (including supra-professional) skills, creating favorable conditions for socialization and integration into the academic environment of higher education institutions, and alleviating stress-related conditions.

The development of transversal competencies through extracurricular engagement is shown to be especially effective when combined with academic learning, as it supports the simultaneous growth of both academic and socio-personal potential. The article highlights the key features of personal and social integration, which are activated through informal participation in extracurricular settings — such as peer-to-peer interactions, the ability to build interpersonal relationships, and the internalization of institutional values. These aspects contribute to a sense of belonging within the university community.

Special emphasis is placed on the motivational function of extracurricular activities and the importance of creating thematic links between such activities and students' academic specializations.

Keywords: extracurricular activities, interculturalism, personal and social integration, transversal competencies, supra-professional skills, transferability.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

УДК 344.3:342.78:37.013.78

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-86-94

Заболотня Васирина Русланівна,

викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства

Інституту психологічної підтримки персоналу

Національної Академії сухопутних військ

імені Гетьмана Петра Сагайдачного,

м. Львів, Україна.

vasilisazabolotnia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4957-0017>

Для цитування: Заболотня В.Р. Соціально-педагогічні аспекти роботи правоохоронних органів України в умовах воєнного стану. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 86–94. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-86-94](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-86-94).

References (стандарт APA): Zabolotna, V.R. (2025). Sotsialno-pedahohichni aspekty roboty pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy v umovakh voiennoho stanu [Social and Pedagogical Aspects of the Work of Law Enforcement Agencies of Ukraine under Martial Law]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 86–94. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-86-94](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-86-94) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах сучасних суспільних трансформацій та невизначеності, зумовлених воєнним станом та формуванням нової місії правоохоронних органів, суттєво зростає дослідження актуальних соціально-педагогічних аспектів їхньої роботи. У цьому сенсі правоохоронну діяльність можна назвати однією з основних сфер взаємодії держави і суспільства, адже вона забезпечує верховенство права й дотримання правопорядку, ґрунтуючись на цінностях українського суспільства. Відомо, що соціально-педагогічна діяльність є видом професійної діяльності, що забезпечує освітньо-виховними засобами соціаліза-

цію та створення сприятливих умов для всебічного розвитку та самореалізації особистості. Вона ґрунтується на відповідній законодавчій базі, її соціально-правових нормах, різних можливостях та обмеженнях у сфері соціального захисту.

Аналіз актуальних досліджень. Питання соціально-педагогічних і психолого-педагогічних аспектів підготовки та діяльності органів правопорядку у своїх наукових публікаціях вивчали В. Гуріч, Ю. Загуменна (у процесі захисту прав

людини та професійної підготовки працівників правоохоронних органів) (Wilson, Загуменна, 2017), І. Кириченко, О. Курас (у зв'язку із формуванням соціально-педагогічної компетентності фахівця правоохоронних органів) (Кириченко, 2009; Курас 2024), А. Романова, А. Хоцька, Е. Сторожченко, О. Світличний, О. Яра (у контексті роботи правоохоронних органів в умовах воєнного стану) (Романова, 2022; Хоцька, 2023; Яра, 2024) та ін., які окреслювали компетентності, функції та морально-правові особливості фахівця правоохоронних органів України в умовах повномасштабного вторгнення, проте є необхідність узагальнити ці напрацювання.

Мета дослідження – проаналізувати соціально-педагогічні аспекти роботи органів правопорядку України задля виокремлення основних напрямів їх соціальної політики в умовах воєнного стану.

Методологія та методи дослідження. Методологія дослідження базується на діяльнісному, особистісно зорієнтованому методологічних підходах, теорії пізнання та виходить з розуміння й розкриття різних аспектів соціально-педагогічної роботи правоохоронних органів України в умовах воєнного стану. У роботі використано методи теоретичного аналізу, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу.

Війна внесла суттєві корективи в роботу правоохоронців, адже сам факт російського збройного вторгнення, будучи порушенням Статуту ООН та злочином агресії за визначенням Міжнародного кримінального суду (МКС), призвів до широкомасштабних порушень прав людини і цивільних осіб, і військовослужбовців, зокрема права на життя, свободу та особисту недоторканність (Войтюк, 2024, с. 11).

В умовах воєнного стану правоохоронні органи України зіткнулися з необхідністю не лише забезпечувати правопорядок і безпеку, а й виконувати соціально-педагогічні функції, спрямовані на адаптацію суспільства до екстремальних умов, профілактику девіантної поведінки та підтримку соціальної стабільності.

Як відомо, функції Національної поліції охоплюють забезпечення охорони громадського порядку та боротьби зі злочинністю, захист прав і свобод людини та громадянина, забезпечення безпеки на дорогах та регулювання дорожнього руху, взаємодію з іншими правоохоронними органами, органами влади та громадськістю, реагування на екстремістські прояви та запобігання тероризму, контроль за обігом наркотиків, психотропних речовин, зброї та вибухових матеріалів.

У своїй діяльності правоохоронні органи України, поряд з Конституцією України (1996) та іншими нормативними документами, керуються Загальною декларацією прав людини (1948), Європейською конвенцією з прав людини (1950) та Міжнародним пактом про громадянські і політичні права (1966), які є визнаними міжнародними правовими документами.

Крім цього, актуальними є такі законодавчі акти – «Про національну безпеку України», «Про правовий режим воєнного стану», «Про оборону України», «Про національну безпеку України», «Про військово-цивільні адміністрації», Указ Президента України «Про Комплексний стратегічний план реформування правоохоронних органів у складі сектору безпеки і оборони України на 2023 – 2027 роки».

Від 15 березня 2022 року було прийнято Закон «Про внесення змін до законів України «Про Національну поліцію» та «Про Дисциплінарний статут Національної поліції України» для того, щоб під час дії воєнного стану діяльність поліції

не втратила свого значення. Поліцейські отримали право безоплатно, але за письмовим запитом, отримувати необхідну інформацію для виконання завдань (Барановський, 2023, с. 145).

Зокрема, це пов'язано з такими механізмами реалізації державної політики, які передбачають додержання прав і свобод людини і громадянина, створення умов для динамічного зростання економіки, забезпечення європейських соціальних стандартів і добробуту населення (Халецька, 2010).

Разом з цим перед законодавством постали нові виклики, зокрема питання посилення відповідальності за незаконне використання гуманітарної допомоги, за колабораційну діяльність, добровільну здачу зброї та боєприпасів (Хоцька, 2023, с. 93–94). Зауважимо, що за умови війни дії, які зазвичай не викликали підозри, можуть привертати увагу правоохоронців – приміром, зацікавлення певними об'єктами, наявність символіки, фотографування тощо (Романова, 2022, с. 92).

У Положенні про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України (редакція від 16.08.22) зазначено, що функціональна підготовка – це комплекс заходів, спрямований на набуття й удосконалення поліцейським знань, умінь та навичок у сфері нормативно-правового забезпечення службової діяльності, необхідних для успішного виконання ним службових обов'язків (Про затвердження Положення, 2016).

Професійна компетентність працівника правоохоронних органів передбачає звернення до його психологічної культури, яка ґрунтується на знаннях з педагогіки, психології, соціальної роботи та охоплює низку компонентів – вольового, емоційного та інтелектуального.

Зокрема, вольовий компонент включає працездатність, тобто можливість вико-

нувати конкретне завдання впродовж певного часу, неухильне дотримання у своїй поведінці вимог нормативних документів, постійну та усвідомлену готовність до комунікації. Емоційний компонент характеризується позитивним ставленням працівника правоохоронних органів до своєї професійної діяльності. Інтелектуальний компонент передбачає активну пізнавальну активність, здатність розуміти, моделювати та прогнозувати поведінку іншої людини (Кириченко, 2009, с. 136).

В умовах воєнного стану традиційні функції поліції, Національної гвардії та інших правоохоронних структур було розширено за рахунок:

- психосоціальної підтримки населення, що передбачає роботу з вимушеними переселенцями, сім'ями загиблих, жертвами насильства;
- правового просвітництва, що полягає в роз'ясненні громадянам норм воєнного стану, протидії паніці та дезінформації;
- профілактики деструктивної поведінки для запобігання мародерству, грабежам, співпраці з окупантами;
- роботи з дітьми та молоддю, що запобігає втягненню неповнолітніх у злочинну діяльність, сприяє допомозі соціалізації дітей, які пережили травми війни.

Останнім часом, в умовах зміни філософії поліцейської діяльності, орієнтованої на громаду та відповідні цінності (Community Policing), з'являються нові моменти, зумовлені зосередженням уваги на громадах, громадськості та їхніх потребах, а також забезпечуючи для них охорону правопорядку як послугу у відповідальний спосіб і з повагою до права людини (Соціальні потреби).

У такому сенсі поліцейська діяльність в умовах воєнного стану, незважаючи на очевидні виклики, стає більш орієнтована на громаду та відображає своєрідний філософський зміст (способи мислення) та організа-

ційні стратегії (способи здійснення філософії), що дозволяє поліції працювати спільно з громадою та застосовувати нові способи для вирішення проблем, пов'язаних із злочинністю, порушенням громадського порядку та безпекою з метою покращення якості життя кожного громадянина, що належить до певної громади (Wilson, Загумена, 2017, с. 125).

Правоохоронні органи в умовах війни активно співпрацюють із:

- школами та іншими освітніми інституціями з метою проведення лекцій з кібербезпеки, протидії пропаганді, основ виживання у надзвичайних ситуаціях;
- соціальними службами для постійних консультацій, виявлення та допомога сім'ям у кризових ситуаціях, запобігання домашньому насильству;
- волонтерськими та міжнародними організаціями щодо координації гуманітарної допомоги, організації психологічної реабілітації.

Приміром, актуальними заходами в межах цих напрямів може стати створення єдиної гарячої лінії для звернень громадян з питань дискримінації та підтримки жертв дискримінації в пошуку правового захисту на національному рівні (Халецька, 2010), активна допомога вимушено переміщеним особам та членам їхніх сімей тощо.

На основі аналізу літератури зазначимо, що в умовах воєнного стану соціально-педагогічна робота правоохоронних органів повинна базуватися на засадах:

- кризової педагогіки, яка спрямована на мінімізацію травматичних наслідків війни через освіту та соціальну підтримку;
- теорії соціального капіталу, де довіра до правоохоронних органів стає важливим ресурсом для консолідації суспільства;
- резильєнтності, що передбачає розвиток здатності суспільства адаптуватися до екстремальних умов.

Зокрема, кризова педагогіка спрямована на осмислення негативних явищ у соціумі та пошуку шляхів їх запобігання та зниження, адже вона передбачає практичну орієнтацію на вирішення проблеми, трансформацію різних негативних впливів у позитивно спрямоване психологічно комфортне середовище. Особливого значення вона набуває під час надання допомоги правоохоронними органами вимушено переміщеним особам та членам їхніх сімей, адже передбачає чітку практичну орієнтацію на вирішення соціальної проблеми.

Теорія соціального капіталу акцентує увагу на суспільній вигоді та самоорганізації колективних дій, коли громадяни самі створюють правила, виходячи з об'єктивних реалій, слідує їм та їх підтримують, загальні вигоди від співробітництва підвищують ефективність демократії (Алексеєнко, 2017, с. 27). Усе це ґрунтується на добробуті (що розширює реальні, а не ілюзорні свободи людей); розширенні прав та можливостей, що спрямовує людей до єднання на благо спільних позитивних результатів; підвищенні соціальної справедливості, що передбачає повагу прав людини.

Разом з цим опитування фіксують невисокий відсоток довіри до вітчизняних правоохоронних органів, відповідно до яких станом на 2024 р. Національна поліція має лише 48% довіри, не довіряє їй 51% (у 2023 р. рівень довіри сягав 56%). Серед правоохоронних органів найбільше довіряють Національній гвардії – 86% (Серед правоохоронних).

Резильєнтність становить важливу особистісну здатність, яка виявляється під час адаптації особистості до нових обставин, а також у власній можливості справитися із наявними на життєвому шляху людини стресорами та труднощами. Дослідники наголошують, що здатність виявляти вирішення проблем та

вжити заходів є критичним складником резильєнтності, а ефективні навички вирішення проблем дозволяють людям більш успішно орієнтуватися на виклики, можуть забезпечити мотивацію та рамки для тлумачення та подолання стресу, а все це може допомогти людям підтримувати позитивний світогляд навіть у важкі часи (Курас, 2024, с. 265).

На нашу думку, саме правоохоронні органи можуть узяти в цьому ініціативу, демонструючи приклади психічної стійкості, витримки, високий рівень емпатійності.

Водночас у дослідженнях акцентовано на відсутності нормативного визначення системи правоохоронних органів в Україні, що позначається на реалізації правоохоронних функцій, гальмує діяльність правоохоронних органів, що загалом позначається на правоохоронній функції держави (Яра, 2024, с. 476).

Ми підтримуємо думку науковців (Кириченко, 2009, с. 137), що сутність соціально-педагогічної компетентності працівника органів внутрішніх справ полягає в низці різних напрямів діяльності. Ураховуючи сучасні умови воєнного стану та повномасштабного військового вторгнення, окреслимо їх у певній послідовності:

- по-перше, це чітка установка на захист конституційних прав і свобод громадян, орієнтацію на підтримку й допомогу людям у вирішенні їхніх проблем, зумовлених військовими діями, вимушеною міграцією, різними втратами;

- по-друге, правильне оцінювання конкретної ситуації, готовність та вміння постійно захищати людину від різних злочинних зазіхань;

- по-третє, це вміння вести суспільно-культурний діалог на засадах витримки, толерантності, поваги до кожної особистості;

- по-четверте, наявність таких особистих якостей, як сміливість, чесність,

емпатійність, здатність переносити стреси, фізичні й емоційні навантаження;

- по-п'яте, постійне професійне самовдосконалення в різних сферах розвитку.

Особливого значення в цьому контексті набувають моральні принципи і норми, які впливають на прийняття рішень представниками правоохоронних органів. Так, наприклад, може виникати необхідність аналізу поведінки особи значно глибше та зважати на різні обставини, що спонукали індивіда до протиправної поведінки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу соціально-педагогічних умов та аспектів роботи правоохоронних органів України можна виокремити такі напрями їх соціальної політики в умовах воєнного стану:

- оперативне реагування на виклики, зумовлені військовими діями, вимушеною міграцією, різними втратами з урахуванням конституційних прав і свобод громадян;

- психосоціальна підтримка населення в поєднанні з елементами кризової педагогіки та резильєнтності;

- профілактика деструктивної поведінки в тісній співпраці із соціальними службами;

- широка правова просвітницька робота, зокрема серед дітей та молоді, для підвищення рівня довіри до правоохоронців на засадах суспільно-культурного діалогу.

Отже, в умовах воєнного стану правоохоронні органи України виконують не лише силові, а й важливі соціально-педагогічні функції, сприяючи адаптації суспільства до екстремальних умов. Незважаючи на системні виклики, можливість інтеграції просвітницьких, реабілітаційних та профілактичних практик у роботу правоохоронних органів демонструють потенціал для трансформації ін-

ститутів безпеки у своєрідних агентів соціального розвитку. Подальший розвиток цього напрямку потребує системного підходу, аналізу системи міжнародної підтримки та інтеграції нових технологій у роботу з населенням.

Література

Алексєєнко Д. Теорія соціального капіталу як методологічне підґрунтя дослідження результативності інституціональних реформ. *Економічний вісник*. 2017. № 3. С. 23–28.

Барановський В. Г. Роль Національної поліції України в умовах воєнного стану (з 24.02.2022 по сьогоднішній день). *Забезпечення правопорядку в умовах воєнного стану та мировідбудови : зб. наук. ст. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 21 квітня 2023 р.) / Мін-во освіти і науки України ; Поліський нац. ун-т. Житомир, 2023. С. 144–146.*

Войтюк М. П. Стан та механізми дотримання прав людини в умовах широкомасштабного збройного конфлікту в Україні. *Реалізація прав людини у діяльності правоохоронних органів в умовах воєнного стану : матеріали міжкафедрального круглого столу (м. Кривий Ріг, 20 верес. 2024 р.)*. Кривий Ріг : КННІ ДонДУВС, 2024. С. 10–11.

Кириченко І. П. Соціально-педагогічна компетентність фахівця правоохоронних органів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. Вип. 4 (57). С. 134–138.

Курас О. С. Резильєнтність особистості в умовах війни. *Магістерські студії. Альманах / ред. кол. : Д. С. Мальчикова, Т. С. Корнішева. Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 2024. Вип. 24. С. 262–266.*

Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України :

Наказ Міністерства внутрішніх справ України від 26.01.2016 р. № 50. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text>

Романова А. Правоохоронна діяльність і воєнний стан: морально-правові особливості. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: «Юридичні науки»*. 2022. № 3(35). С. 89–94. DOI: <https://doi.org/10.23939/law2022.35.089>

Серед правоохоронних органів найбільше довіряють Національній гвардії – 86%, соціопитування. URL: <https://mvs.gov.ua/news/sered-pravoohoronnih-organiv-naibilse-doviraiut-nacionalnii-gvardiyi-86-socopituvannia>

Соціальні потреби в Україні під час війни. Звіт про оцінку потреб / М. Смуш-Кулеша, А. Федорова, Б. Мойса. Грудень 2022. Рада Європи. URL: <https://rm.coe.int/needs-assessment-ua-2/1680a9b408>

Халецька А. А. Контури соціальної політики держави: соціальна безпека. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2010. № 2. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=99>

Хоцька А. Р. Зміни до закону про кримінальну відповідальність в умовах дії правового режиму воєнного стану. *Забезпечення правопорядку в умовах воєнного стану та мировідбудови : зб. наук. ст. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 21 квітня 2023 р.) / Мін-во освіти і науки України ; Поліський нац. ун-т. Житомир, 2023. С. 92–94.*

Яра О. С., Світличний О. П. Функції правоохоронних органів України в умовах режиму воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. № 4. С. 472–476. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.04.78>

Wilson P., Загуменна Ю. О. Професійна підготовка працівників правоохоронних органів як основа конструктивної взаємодії поліції та громади. *Підготовка охоронців правопорядку в Харкові*

(1917–2017 pp.) : зб. наук. ст. і тез доп. на наук.-практ. конф. до 100-річчя підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Харків, 25 листоп. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2017. С. 124–126.

References

Aleksieienko, D. (2017). Teoriia sotsialnoho kapitalu yak metodolohichne pidhruntia doslidzhennia rezultatyvnosti instytutsionalnykh reform [The Theory of Social Capital as a Methodological Basis for Studying the Effectiveness of Institutional Reforms]. *Ekonomichnyi visnyk – Economic Bulletin*, 3, 23–28 [in Ukrainian].

Baranovskyi, V. H. (2023). Rol Natsionalnoi politsii Ukrainy v umovakh voiennoho stanu (z 24.02.2022 po sohodnishnii den) [The Role of the National Police of Ukraine under Martial Law (from 24.02.2022 to the present)]. *Zabezpechennia pravoporiadku v umovakh voiennoho stanu ta myrovidbudovy – Ensuring law and order in conditions of martial law and peacebuilding: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. (pp. 144–146). Zhytomyr [in Ukrainian].

Voitiuk, M. P. (2024). Ctan ta mekhanizmy dotrymanna prav liudyny v umovakh shyrokomasshtabnoho zbroinoho konfliktu v Ukrainy [The State and Mechanisms of Human Rights Observance in the Context of a Large-Scale Armed Conflict in Ukraine]. *Realizatsiia prav liudyny u diialnosti pravookhoronnykh orhaniv v umovakh voiennoho stanu – Implementation of human rights in the activities of law enforcement agencies under martial law: Proceedings of the interdepartmental round table*. (pp. 10–11). Kryvyi Rih: KNNI DonDUVS [in Ukrainian].

Kyrychenko, I. P. (2009). Sotsialno-pedahohichna kompetentnist fakhivtsia pravookhoronnykh orhaniv [Social and Pedagogical Competence of a Law Enforcement

Specialist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools*, 4(57), 134–138 [in Ukrainian].

Kuras O. S. (2024). Rezylientnist osobystosti v umovakh viiny [Resilience of the Individual in the Conditions of War]. *Mahisterski studii. Almanakh – Master's studies. Almanac*, 24, 262–266. Kherson; Ivano-Frankivsk: KhDU [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu sluzhbovoi pidhotovky pratsivnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy: Nakaz Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy vid 26.01.2016 r. № 50 [On Approval of the Regulation on the Organisation of Service Training of the National Police of Ukraine: Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine of 26.01.2016 No. 50]. (2016). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text> [in Ukrainian].

Romanova, A. (2022). Pravoookhoronna diialnist i voiennyi stan: moralno-pravovi osoblyvosti [Law Enforcement and Martial Law: Moral and Legal Peculiarities]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika». Serii: «Iurydychni nauky» – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences*, 3(35), 89–94. DOI: <https://doi.org/10.23939/law2022.35.089> [in Ukrainian].

Sered pravookhoronnykh orhaniv naibilshe doviriaiut Natsionalnii hvardii – 86%, sotsopytuvannia [Among Law Enforcement Agencies, the National Guard is the Most Trusted – 86%, According to the Poll]. Retrieved from <https://mvs.gov.ua/news/sered-pravooxonnykh-organiv-naibilse-doviriaiut-natsionalnii-gvardiyi-86-socopytuvannia> [in Ukrainian].

Smush-Kulesha, M., Fedorova, A., & Moisa, B. (Eds.). (2022). Sotsialni potreby v Ukraini pid chas viiny. Zvit pro otsinku potreb [Social needs in Ukraine during the war. Needs assessment report]. Council of Europe.

Retrieved from <https://rm.coe.int/needs-assessment-ua-2/1680a9b408> [in Ukrainian].

Khaletska, A. A. (2010). Kontury sotsialnoi polityky derzhavy: sotsialna bezpeka [The Contours of the State's Social Policy: Social Security]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok – Public Administration: Improvement and Development*, 2. Retrieved from <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=99> [in Ukrainian].

Khotska, A. R. (2023). Zminy do zakonu pro kryminalnu vidpovidalnist v umovakh dii pravovoho rezhymu voiennoho stanu. zabezpechennia pravoporiadku v umovakh voiennoho stanu ta myrovidbudovy [Amendments to the Law on Criminal Liability under Martial Law. ensuring law and order under martial law and peacebuilding]. *Ensuring law and order in conditions of martial law and peacebuilding: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. (pp. 92–94). Zhytomyr [in Ukrainian].

Yara, O. S., & Svitlychnyi, O. P. (2024). Funktsii pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy v umovakh rezhymu voiennoho stanu [Functions of Law Enforcement Agencies of Ukraine under Martial Law]. *Analitychno-porivnialne pravoznavstvo – Analytical and Comparative Jurisprudence*, 4, 472–476. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.04.78> [in Ukrainian].

Wilson, P., & Zahumenna, Yu. O. (2017). Profesiina pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv yak osnova konstruktivnoi vzaiemodii politsii ta hromady [Professional Training of Law Enforcement Officers as a Basis for Constructive Police-Community Interaction]. *Pidhotovka okhorontsiv pravoporiadku v Kharkovi (1917–2017 rr.) – Training of law enforcement officers in Kharkiv (1917–2017): Proceedings of the Scientific and Practical Conference to the 100th anniversary of the training of law enforcement officers in Kharkiv*. (pp. 124–126). Kharkiv [in Ukrainian].

Заболотня В. Р. Соціально-педагогічні аспекти роботи правоохоронних органів України в умовах воєнного стану

Стаття розкриває особливості діяльності правоохоронних органів України в умовах воєнного стану, аналізує професійну компетентність працівників правоохоронних органів у контексті соціально-педагогічних аспектів. Установлено, що в умовах воєнного стану традиційні функції поліції підлягають розширенню за рахунок психосоціальної підтримки населення, правового просвітництва, профілактики деструктивної поведінки, особливої роботи з дітьми та молоддю.

Поліцейська діяльність стає більш орієнтована на громаду та відображає своєрідні способи мислення, що дозволяє поліції працювати спільно разом з громадою та застосовувати нові способи для вирішення проблем, пов'язаних із злочинністю, порушенням громадського порядку та безпекою. Обґрунтовано, що в умовах воєнного стану соціально-педагогічна робота правоохоронних органів повинна базуватися на засадах кризової педагогіки, теорії соціального капіталу та резильєнтності. Серед напрямів діяльності поліцейських слід виокремити захист конституційних прав і свобод громадян; психосоціальну підтримку населення та реагування на виклики, зумовлені військовими діями; широку правову просвітницьку роботу; готовність та вміння постійно захищати людину від різних злочинних зазіхань, вміння вести суспільно-культурний діалог на засадах поваги до кожної особистості; постійне професійне самовдосконалення в різних сферах розвитку.

Ключові слова: правоохоронні органи України, воєнний стан, соціально-педагогічні аспекти роботи, правове просвітництво, психосоціальна підтримка населення, профілактика деструктивної поведінки.

Zabolotna V.R. Social and Pedagogical Aspects of the Work of Law Enforcement Agencies of Ukraine under Martial Law

The article explores the specific features of the work of Ukrainian law enforcement agencies under martial law and examines the professional competence of officers through the lens of socio-pedagogical aspects. It is emphasized that during martial law, the traditional functions of the police must expand to include psychosocial support for the population, legal education, the prevention of destructive behavior, and focused engagement with children and youth.

Law enforcement is becoming increasingly community-oriented and reflects a shift in professional thinking. This transformation enables the police to collaborate more closely with communities and adopt innovative approaches to solving issues related to crime, public order, and

security. The author argues that under martial law, the social and pedagogical work of law enforcement agencies should be grounded in the principles of crisis pedagogy, the theory of social capital, and the concept of resilience.

Key areas of police activity include the protection of constitutional rights and freedoms, psychosocial support in response to the challenges posed by armed conflict, wide-ranging legal education, readiness to protect individuals from criminal threats, the ability to conduct socio-cultural dialogue based on respect for human dignity, and continuous professional development in diverse fields.

Keywords: law enforcement agencies of Ukraine, martial law, social and pedagogical aspects, legal education, psychosocial support, prevention of destructive behavior.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



ПРОФІЛАКТИКА АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

УДК 159.944.4:316.624]:355.09

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-1(188)-95-106

Назмів Антон Олександрович,

доктор філософії з освітніх, педагогічних наук,

асистент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

nazmiev.anton.0603@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7939-8733>

Для цитування: Назмів А. О. Профілактика адиктивної поведінки військовослужбовців в умовах посттравматичного стресового розладу. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 1(188). С. 95–106. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-95-106](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-95-106).

References (стандарт APA): Nazmiev, A. O. (2025). Profilaktyka adyktivnoi povedinky viiskovosluzhbovtziv v umovakh posttravmatychnoho stresovoho rozladu [Prevention of Addictive Behavior in Military Personnel under Conditions of Post-Traumatic Stress Disorder]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1(188), 95–106. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1\(188\)-95-106](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-95-106) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. З початку повномасштабного вторгнення в Україну у 2022 році Збройні сили України ведуть виснажливі, тривалі та інтенсивні бойові дії проти противника, який чисельно та технічно переважає, зокрема на Сході та Півдні країни. У таких умовах різко зростає потреба в системному підході до психологічного відновлення військовослужбовців, які залучені до бойових дій. Це пов'язано з високим рівнем психоемоційного навантаження, тривалим перебуванням у стані бойового стресу та зростанням ризику розвитку посттравматичних стресових розладів. Відповідно, розробка й впровадження дієвих програм психологічної реабілітації є критично необхідною для збереження психічного здоров'я особового

складу та забезпечення його бойової ефективності.

На сьогоднішній момент однією з практик психологічної реабілітації є тимчасове, на один-два тижні, виведення військовослужбовців з вираженими ознаками психоемоційної дезадаптації, перевтоми або інтенсивних проявів посттравматичного реагування із зони активних бойових дій. У відносно безпечних умовах їм пропонуються заходи психологічної підтримки та фізичної реабілітації. Практика показує, що подібні втручання мають

позитивний ефект у зниженні рівня деструктивних станів і підвищенні психостійкості військових до бойового стресу (Prykhodko, 2022). Проте серед військовослужбовців, які мають схильність до зловживання алкоголем, спостерігається зниження самоконтролю в умовах зниження рівня небезпеки, що призводить до надмірного вживання спиртного. Це, своєю чергою, негативно впливає на їхню залученість до програми психологічного відновлення та знижує її ефективність для цієї групи.

Нерідко фіксуються випадки вчинення військовослужбовцями в стані алкогольного сп'яніння дисциплінарних або адміністративних правопорушень під час участі в реабілітаційних заходах. Такі ситуації мають потенціал зашкодити не лише ефективності реабілітації самих осіб із залежністю, але й негативно вплинути на інших учасників програми, які змушені з ними взаємодіяти. Попри те, що зловживання алкоголем не є масовим явищем серед українських військових, у межах боротьби за збереження психічного здоров'я кожного військовослужбовця особливої актуальності набуває виявлення осіб із підвищеним ризиком формування алкогольної залежності. Це необхідно для профілактики можливих негативних наслідків і коригування програм психологічної реабілітації відповідно до потреб цієї вразливої категорії учасників бойових дій.

Незважаючи на зусилля фахівців та спрямоване фінансування, протидія адиктивній поведінці досі не набула статусу одного з пріоритетних завдань соціальної політики. Така ситуація може пояснюватися кількома чинниками. З одного боку, ефективність попередніх програм профілактики виявилася обмеженою, що зумовило певне розчарування в їх потенціалі. З іншого – зловживання алкоголем чи психоактивними речовинами стало особливо помітним у контексті сучасних соці-

альних змін і викликає швидкий суспільний резонанс, що, своєю чергою, активізує відповідні інституційні реакції. Унаслідок цього формується не стільки об'єктивна картина проблеми, скільки її відображення в масовій свідомості.

Аналіз актуальних досліджень.

Події, пов'язані з початком повномасштабного вторгнення, актуалізували інтерес науковців до проблеми психічного здоров'я військовослужбовців, зокрема – до теми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та його коморбідних форм. Українські дослідники зазначають, що в понад 20% військових із діагностованим ПТСР спостерігається супутня алкогольна залежність, яка значно обтяжує перебіг основного захворювання, ускладнює терапію та посилює ризик рецидивів (Чорна, Серебреннікова та ін., 2023). Зловживання алкоголем військові часто трактують як спробу тимчасово знизити рівень внутрішньої напруги чи полегшити симптоматику, але на практиці це призводить до поглиблення тривожності, емоційної нестабільності та підвищення ризику суїцидальної поведінки. Дослідники підкреслюють, що ефективне лікування ПТСР в умовах військового досвіду повинно базуватися на мультидисциплінарному підході, який одночасно враховує і травматичні наслідки, і залежні форми поведінки, зокрема алкоголізацію.

У наукових доробках М. Т. Luciano та К. Н. Walter звернено увагу на високий рівень коморбідності між ПТСР та вживанням алкоголю серед військовослужбовців. Зокрема, указано, що понад 20% осіб із діагнозом ПТСР мають супутню алкогольну залежність, що істотно ускладнює перебіг основного захворювання та подовжує тривалість лікування (Luciano, 2019). Спостерігається тенденція до використання алкоголю як хибної стратегії подолання психотравматичних симптомів,

що призводить до поглиблення емоційної нестабільності, загострення тривожності та ізоляції (Walter, 2018). Дані дослідження засвідчують потребу в мультидисциплінарному підході до лікування таких станів, із залученням фахівців різного профілю, що дозволяє комплексно впливати і на ПТСР, і на супутні розлади залежності.

У межах одного з досліджень, проведеного E. Jones та N.T. Fear, було встановлено, що алкогольні напої військовослужбовці часто використовують як спосіб подолання наслідків бойового стресу, а також як своєрідний інструмент адаптації до мирного життя після завершення бойових дій. Згідно з отриманими статистичними даними, найвищий рівень ризику формування алкогольної залежності спостерігається серед молодих чоловіків, які не перебувають у шлюбі та мали досвід пережитого бойового стресу. Автори також підкреслюють, що медичні фахівці загалом визнають уживання алкоголю шкідливим для здоров'я. Утім, окремі лікарі звертали увагу на те, що у певних обставинах алкоголь може тимчасово сприяти підтриманню бойового духу, згуртуванню військових колективів і частково знижувати ризику порушень адаптації. Незважаючи на це, надмірне вживання спиртного завжди розглядається як чинник, що є несумісним із вимогами військової служби (Jones, Fear, 2011).

Мета статті – здійснити комплексний аналіз сучасних наукових джерел щодо проблеми посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, з особливим акцентом на коморбідні стани, зокрема алкоголізацію, як один із механізмів неадаптивного реагування на бойову психотравму. У межах дослідження передбачено виявити основні тенденції та чинники, що сприяють формуванню алкогольної залежності у військових із ПТСР, окреслити клініко-психологічні особливості таких поєднаних розладів, а також проаналізувати

підходи до психокорекції, профілактики та реабілітації зазначених станів з урахуванням досвіду і вітчизняних, і зарубіжних дослідників у контексті повномасштабної війни в Україні.

Методологія та методи дослідження. Методологічним підґрунтям дослідження є міждисциплінарний підхід, що поєднує клініко-психологічні та психіатричні концепції вивчення посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців у контексті військових дій. Особливу увагу приділено аналізу механізмів формування коморбідної алкогольної залежності як одного із супутніх розладів при ПТСР. У процесі дослідження були застосовані такі методи: бібліосемантичний аналіз (для вивчення змісту наукових публікацій щодо ПТСР, його проявів, перебігу та супутніх розладів); контент-аналіз (для систематизації та узагальнення основних висновків із наукових статей вітчизняних і зарубіжних авторів); порівняльний аналіз (з метою зіставлення підходів до діагностики, лікування та профілактики ПТСР-А3 в Україні та за кордоном); систематизація наукових джерел (для узагальнення сучасного стану проблеми та виявлення актуальних тенденцій).

Виклад основного матеріалу.

Військова служба є одним із найбільш психотравматичних чинників, зокрема для тих, хто перебуває безпосередньо в зоні активних бойових дій. Повсякденне зіткнення зі звуками вибухів, атаками дронів-камікадзе, ракетними ударами та втратою побратимів створює надзвичайно високу емоційну напругу. Завдяки зусиллям наших військових громадян у відносно мирних регіонах мають можливість працювати, навчатися й жити відносно звичним життям. Водночас значна кількість і молодих, і досвідчених військовослужбовців отримують психологічні травми та симптоми стресових

розладів, які без належної професійної допомоги можуть зберігатися протягом усього життя.

У такі критичні часи вкрай важливо системно підтримувати військових та розуміти можливі особливості їхньої поведінки в постстресових станах. Знижений рівень емоційної регуляції, підвищена дратівливість, імпульсивні реакції чи навіть неконтрольовані спалахи агресії часто є проявами глибшого психотравматичного досвіду, а не свідомими намірами. Військовослужбовці – це одна з найбільш вразливих категорій населення, яка функціонує в умовах хронічного стресу та екстремального ризику для життя.

Для повноцінного розуміння проблеми важливо звернутись до феномену *посттравматичного стресового розладу*. Це психічне порушення, яке формується як реакція на екстремально травматичну подію, що спричиняє тривалі емоційні наслідки. Історичні згадки про подібні стани трапляються ще в античних джерелах, наприклад, Геродот у своїх описах згадує про воїна, який утратив зір від шоку після смерті товариша під час битви при Марафоні, попри відсутність фізичних ушкоджень. У творах Вільяма Шекспіра наявні аналогічні описи психологічних наслідків війни – зокрема, в образі короля Генріха IV, котрий страждав від безсоння та уникав нагадувань про бойові дії. У XVII столітті Роберт Бартон у праці «Анатомія меланхолії» розглядав симптоми, пов'язані з пережитим стресом. У період Громадянської війни в США лікар Джейкоб Мендес Да Коста зафіксував серцеві симптоми в солдатів, які ввійшли в історію під назвою «серце Да Коста», або «солдатське серце». Англійський хірург Джон Ерік Еріхсен у 1875 році описав порушення психіки після тяжких травм, а в 1889 році Герман Оппенгейм увів термін «травматичний невроз». Зигмунд Фрейд указував на тісний зв'язок між стресом і ви-

никненням істеричних станів, а Еміль Крепелін у 1896 році описав тривожні та агресивні реакції після психологічної травми, які він трактував як «невроз страху» (Коломоєць, 2024, с. 2).

Науковий інтерес до теми ПТСР активізувався у XX ст. з введенням поняття гострої стресової реакції (ГСР) – тимчасового стану, що виникає у відповідь на загрозливу подію. У 1920 році В. Кеннон уперше описав фізіологічну реакцію організму на загрозу – мобілізацію симпатичної нервової системи, що згодом стало основою для розуміння механізмів розвитку ПТСР. Отже, гостра стресова реакція може розглядатися як рання або проміжна форма посттравматичного розладу, що виявляється в емоційних або соматичних реакціях на досвід безпорадності та небезпеки.

Систематичне вивчення посттравматичного стресового розладу розпочалося в США в середині XX ст., зокрема в 1940-х роках. Проте справжнє розширення розуміння цього психічного явища відбулося лише в 1970-х роках. Поштовхом до цього стала поява схожих клінічних проявів у численних осіб, що пережили масштабні природні, техногенні чи соціальні катастрофи. Саме після завершення війни у В'єтнамі (1965 – 1975 рр.) ПТСР був масово зафіксований серед американських військовослужбовців, які повернулися з бойових дій із серйозними психічними порушеннями. У 1980-х роках діагноз посттравматичного стресового розладу офіційно визнано науковою спільнотою – він уперше був включений до третього видання «Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів» (DSM-III), що розробляється Американською психіатричною асоціацією (Клінічна настанова, 2024).

Загалом посттравматичний стресовий розлад найчастіше виникає як відтермінована або тривала реакція на травматичну

подію. Вона може бути і короткочасною, і мати затяжний перебіг. Симптоматика ПТСР поділяється на соматичну та психоемоційну. До фізичних проявів належать порушення сну, підвищена втомлюваність, напруження м'язів, головний біль. Емоційні ж ознаки включають зниження настрою, тривожність, дратівливість, емоційну відстороненість та відчуття безнадійності. У поведінці це може проявлятися в уникненні соціальних контактів, втраті інтересу до повсякденних занять та почутті відчуження.

Хронічне очікування небезпеки, підвищена настороженість та труднощі з концентрацією уваги стають типовими характеристиками психоемоційного стану осіб із ПТСР. Частими є спогади, що з'являються у вигляді флешбеків, а також нічні кошмари, які спричиняють повторне переживання травматичних подій. Однією з причин уникання психотерапевтичної допомоги є страх знову пережити психологічний біль, пов'язаний із травмою. У результаті може спостерігатися зниження працездатності, труднощі в міжособистісних стосунках та порушення адаптаційних механізмів.

У разі прогресування ПТСР можливий перехід із гострої форми у хронічну, що супроводжується посиленням симптомів. Такий розлад може бути зумовлений не лише одноразовою травматичною подією, а й сукупністю довготривалих, кумулятивних стресових чинників. Важливим складником ефективного подолання посттравматичних станів є здатність військовослужбовця усвідомлювати власні емоції, думки та тілесні реакції на травму. Цей елемент саморефлексії формує основу внутрішньої регуляції та психічної стійкості. Водночас у випадках зниженого самоконтролю можуть виникати деструктивні прояви: агресивна поведінка, зловживання алкоголем або пси-

хоактивними речовинами, що в подальшому може призводити до формування залежностей.

На відміну від попередніх розвідок, які здебільшого базувалися на роботі з ветеранами, окремий науковий інтерес в межах зазначеної теми становить дослідження Я. Мацегори, О. Колесніченка, І. Приходька та М. Байди, у якому взяли участь 546 військовослужбовців, що безпосередньо виконували завдання в зоні активних бойових дій (Мацегора, 2024). Учасники тимчасово вилучалися з фронту для проходження програми відновлення за наявності зовнішніх ознак дезадаптації, вираженого стресового реагування, емоційного виснаження тощо. З огляду на обмежений час реабілітації та її критичне значення, у дослідженні застосовувалися лише ті методики, які інтегровані в програму, зокрема шкала AUDIT (Saunders, 1991).

Перед початком програми всі респонденти проходили опитування за допомогою «Міссісіпської шкали», що дозволяє оцінити інтенсивність симптомів ПТСР (Keane, 1988). Також збиралися базові соціально-демографічні дані: підрозділ, військове звання, тривалість служби, вік, шлюбний статус, наявність поранень, порушень сну та соматичних скарг. «Міссісіпська шкала», адаптована до української вибірки, містить 35 тверджень, які оцінюються за шкалою Лікерта та згруповані в чотири категорії, з яких три відповідають критеріям DSM-V. Для цілей дослідження використано двокомпонентний поділ: показники до 77 балів уважались нормативними, а 78 і вище – як ознака підвищеної симптоматики ПТСР.

Методика AUDIT, створена ВООЗ у 1993 році, дозволяє оцінити рівень ризику зловживання алкоголем за чотирибальною шкалою (від низького до ймовірної залежності). Обробка результатів здійснювалась за допомогою одномірної лі-

нійної моделі в пакеті SPSS 22. Середнє значення за AUDIT серед вибірки становило $5,58 \pm 4,55$, що вказує на низький ризик адиктивної поведінки. Більшість військовослужбовців (74,36%) мали низький рівень ризику, 21,98% – середній, і лише по 1,83% – високий або ймовірну залежність. Попри радянську культурну традицію вживання алкоголю як копінг-стратегії, ці результати свідчать про зміну моделей поведінки в сучасній українській армії.

У вибірці 51,47% респондентів мали високі показники симптоматики ПТСР, а понад половина мала в анамнезі поранення чи контузії (52,01%). Результати дисперсійного аналізу виявили статистично значущий вплив і інтенсивності ПТСР ($p \leq 0,001$), і її взаємодії з віком ($p \leq 0,05$) на результати AUDIT. При цьому найменш представленою віковою групою був юнацький вік (13,37%), тоді як молодий (50,92%) і зрілий (35,71%) – домінували. Середні значення AUDIT були такими: юнацький вік – $6,09 \pm 4,54$; молодий – $5,47 \pm 4,21$; зрілий – $5,52 \pm 5,01$.

Авторами було встановлено, що всі вікові категорії військовослужбовців, які демонструють понаднормову симптоматику ПТСР, мають статистично вищий ризик формування алкогольної залежності ($p \leq 0,01$). Найбільш стабільними щодо змін показників AUDIT в умовах посилення симптомів ПТСР виявилися респонденти молодшого віку. Водночас у зрілому та юнацькому віці спостерігається більша динаміка: у зрілих військовослужбовців без ПТСР зафіксовано найнижчі середні показники AUDIT ($3,88 \pm 3,14$), тоді як у юнаків інтенсивна симптоматика супроводжується найбільшим підвищенням рівня ризику.

Подальший аналіз дозволив дослідити вплив додаткових чинників, зокрема здоров'я та самопочуття. Так, при відсутності симптомів ПТСР проблеми зі сном

не впливають на показники AUDIT, а при їх наявності – не демонструють статистично значущого впливу. Вплив поранень та контузій виявився варіативним: у юнацькій групі – незначне зростання ризику, у молодій – його зниження, а в зрілій – майже відсутність змін. Дисперсійний аналіз підтвердив значущість симптоматики ПТСР ($p \leq 0,001$) у всіх вікових групах, а вплив поранень – лише на рівні тенденції ($p \leq 0,1$) у молоді.

На загальному рівні встановлено, що найсильнішим чинником впливу на ризик є саме інтенсивність симптомів ПТСР. Водночас взаємодія із віком чи наявністю поранень не досягла рівня статистичної значущості. Аналогічно, попри близькість за змістом, соматичні скарги та потреба в медичній допомозі мають відмінну реакцію: серед зрілих учасників без ПТСР і без потреби в лікарському втручанні всі продемонстрували найнижчий ризик алкогольної залежності.

Аналіз результатів дослідження виявив вікові особливості впливу інтенсивності симптоматики ПТСР та соматичних чинників на ризик формування алкогольної залежності. У військовослужбовців юнацького віку наявність виражених симптомів ПТСР без соматичних скарг пов'язана зі зростанням рівня вживання алкоголю. Водночас усвідомлення наявності фізичних проблем супроводжується тенденцією до зниження споживання спиртного. Для молодших груп така тенденція не характерна – соматичні труднощі не впливають на рівень AUDIT, а у зрілих військових спостерігається лише незначна динаміка.

Дисперсійний аналіз підтвердив значущий вплив інтенсивності симптомів ПТСР ($p \leq 0,01$) у всіх вікових групах. Вплив потреби в медичній консультації зафіксовано лише в юнаків на рівні тенденції ($p \leq 0,1$). Вплив взаємодії чинників у

жодній групі не досяг статистичної значущості. На рівні загальної вибірки, однак, спостерігався значущий вплив не лише симптоматики ПТСР, а й взаємодії з потребою медичної підтримки ($p \leq 0,05$).

Цікаві результати продемонстрували порівняння бойових і тилових підрозділів. У молодому віці лише взаємодія ПТСР з приналежністю до підрозділу виявилася статистично близькою до значущості ($p \leq 0,1$), тоді як у зрілих військових вплив симптоматики був чітко виражений ($p \leq 0,01$). У юнацькому віці жодна із взаємодій не була значущою. Водночас у тилових підрозділах, зокрема серед юнаків, у яких відсутні ознаки ПТСР, показники AUDIT були найнижчими ($2,86 \pm 2,34$), тоді як при вираженій симптоматичності зростали до одного з найвищих рівнів ($8,43 \pm 2,76$).

Стаж служби також виявився важливим предиктором. Військові зі стажем до 1 року – переважно новобранці, які не мали бойового досвіду до повномасштабного вторгнення – мали специфічний рівень сприйняття загроз і, відповідно, інші моделі поведінки. Ті, хто проходив службу 1 – 3 роки, вже мали досвід війни, але обмежений, а особи зі стажем понад 3 роки – найчастіше є професійними військовими з досвідом з 2014 року. Така нерівномірність військового досвіду унеможливило лінійне тлумачення впливу стажу на стійкість до бойових стресорів.

У військовослужбовців юнацького віку зі стажем до року рівень уживання алкоголю залишається практично однаково незалежно від наявності симптоматики ПТСР, що може свідчити про високий вплив адаптаційного стресу в період початку служби. У зрілих і молодих військових така закономірність не спостерігається – новобранці демонструють нижчий ризик, навіть за умов ПТСР. Для юнаків зі стажем 1 – 3 роки простежується поляризоване ставлення до алкоголю:

від дуже низького в осіб без симптомів до підвищеного в тих, хто має ПТСР. Схожі показники наявні й у зрілих військових. У загальній вибірці спостерігається тенденція: із зростанням стажу в зрілих військових ризик уживання алкоголю знижується, особливо за відсутності ПТСР. Військовослужбовці з тривалим досвідом зазвичай краще контролюють своє ставлення до алкоголю, демонструючи вищу саморегуляцію навіть за наявності симптоматики. Дисперсійний аналіз засвідчив значущий вплив інтенсивності ПТСР у всіх вікових групах, а у зрілих військових – також значущу взаємодію з чинником стажу ($p \leq 0,05$).

Щодо військового звання сержанти й офіцери демонстрували значно нижчий ризик зловживання алкоголем, порівняно з рядовими. Це, ймовірно, пов'язано з вищим рівнем підготовки, відповідальністю за підлеглих та знанням основ військової психології. Зокрема, всі офіцери в дослідженні мали низький ризик незалежно від віку й симптоматики. Юнаки-сержанти без ПТСР також не демонстрували схильності до адиктивної поведінки (100% з низьким ризиком).

Результати щодо впливу шлюбного статусу виявилися менш однозначними. Загалом, за відсутності ПТСР шлюбний статус не впливає на рівень уживання алкоголю. Проте в молодих військових розлучення асоціюється з рівнем зловживання, подібним до ПТСР ($6,38 \pm 3,38$), тоді як у зрілих така реакція не простежується. Неодружені зрілі військові виявились найменш схильними до вживання ($2,75 \pm 2,96$). Але, за наявності ПТСР, саме одружені юнаки виявили найвищі показники зловживання ($9,83 \pm 4,36$), що може свідчити про використання алкоголю як засобу емоційного самовираження або пошуку співчуття з боку близьких. Дисперсійний аналіз підтвердив статистичну

значущість впливу і інтенсивності симптоматики ПТСР, і шлюбного статусу в молодих військових ($p \leq 0,05$). В інших вікових групах визначальним залишався лише перший чинник ($p \leq 0,01$).

Загалом результати дослідження демонструють, що поєднання психотравматичних чинників із віком, фізичним станом, типом підрозділу та військовим досвідом має складну, багаторівневу структуру впливу на ризик розвитку алкогольної залежності серед військовослужбовців. Отримані результати узгоджуються з попередніми дослідженнями, хоча в них здебільшого брали участь ветерани, тоді як у наведеному випадку – військовослужбовці, які перебувають у зоні активних бойових дій. Зафіксовано, що при загалом низькому рівні вживання алкоголем у військових підвищення симптоматики посттравматичного реагування асоціюється зі зростанням ризику формування залежності. Водночас не можна однозначно визначити, чи саме вживання алкоголем є реакцією на ПТСР, чи, навпаки, воно сприяє посиленню симптомів розладу. Деякі чинники, традиційно пов'язані з поглибленням ПТСР – порушення сну, контузії, соматичні скарги, мають різний вплив на показники адиктивної поведінки в різних вікових категоріях. На нашу думку, вирішальним чинником є не сама інтенсивність симптоматики, а суб'єктивне усвідомлення нездатності впоратися з нею. У такому випадку алкоголь виконує функцію непродуктивного механізму подолання.

Військові молодшого віку частіше довіряють власним засобам саморегуляції, що включає вживання алкоголю як засіб полегшення стану. Вони демонструють більшу гнучкість у ситуаціях, де вживання здається безпечним, але й здатні до самоконтролю за наявності відчутної загрози. Старші військовослужбовці, попри намагання відповідати нормативам служби, в умовах за-

гострення симптомів ПТСР можуть утрачати контроль над поведінкою.

Поняття стійкості виявилось ключовим у зниженні ризику алкоголізації. Разом із такими чинниками, як стаж, звання чи належність до роду військ, воно впливає на здатність до саморегуляції. Результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями, які вказують, що сприйняття травматичного досвіду, а не його інтенсивність, є вирішальним для формування залежності. Також встановлено, що високий рівень підтримки, зокрема подружньої, відіграє буферну роль у зниженні впливу бойових травм на схильність до вживання алкоголем.

Загалом зазначимо, що профілактика залежностей охоплює широкий спектр цілей, серед яких – запобігання первинному вживанню психоактивних речовин, зменшення шкоди від уже наявного вживання, а також мінімізація його соціальних і медичних наслідків (Saunders, 1991). У науковій літературі виокремлюють три рівні профілактики, кожен з яких має свої особливості, завдання й цільову аудиторію.

1. *Первинна профілактика* орієнтована на попередження самого факту залучення до вживання психоактивних речовин, зокрема алкоголю. Її основна мета – формування в цільовій аудиторії (зокрема військовослужбовців у період адаптації після бойових дій) стійкої мотивації до ведення здорового способу життя, критичного мислення щодо шкідливих звичок і розвитку навичок стресостійкості. У межах цього рівня доцільно впроваджувати просвітницькі кампанії, тренінги з розвитку емоційної саморегуляції, інформаційно-мотиваційні програми, які не лише застерігають, а й дають інструменти для самозахисту від залежностей. У випадку військових, які повертаються з фронту, особливо важливим є створення безпечного середовища для переорієнта-

ції з бойової поведінки на соціально прийнятні способи самореалізації та подолання травматичного досвіду без утечі в алкоголь чи інші форми залежності.

2. *Вторинна профілактика* фокусується на ранньому виявленні випадків зловживання та мінімізації потенційної шкоди. Вона передбачає роботу з особами, у яких уже з'явилися перші ознаки адиктивної поведінки, але які ще не перейшли межу клінічної залежності. У військовому середовищі це може бути, наприклад, уживання алкоголю для «зняття напруги», «кращого сну», що часто є наслідком нерозпізнаних симптомів ПТСР. На цьому етапі ключовим є проведення психоедукації, кризових інтервенцій, груп самопомоги, а також залучення до психотерапевтичної підтримки. Важливим чинником вторинної профілактики є своєчасне реагування командування та медичних служб на поведінкові сигнали, що свідчать про потенційне формування залежності.

3. *Третинна профілактика* спрямована на реабілітацію осіб із уже діагностованими формами залежності. Вона охоплює комплексну терапію, ресоціалізацію, підтримку у тривалому утриманні від речовин, а також профілактику рецидивів. У контексті алкоголізму серед військовослужбовців, які пережили ПТСР, це означає індивідуальну й групову психотерапію, фармакологічну підтримку, інтеграцію в нові соціальні ролі (через волонтерську, ветеранську чи професійну діяльність), а також – формування нового сенсу життя поза межами військової ідентичності.

Отже, ефективна протидія алкогольній і загалом адиктивній поведінці в умовах ПТСР потребує скоординованого міждисциплінарного підходу, де профілактика має бути не разовою акцією, а системним складником психосоціального супроводу військовослужбовців у довготривалій перспективі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Військова служба, особливо в умовах активних бойових дій, є одним із найбільш інтенсивних психотравматичних чинників. Щоденне перебування в ситуаціях загрози, зіткнення зі смертю побратимів, шум вибухів і невизначеність формують хронічне психоемоційне напруження, що нерідко призводить до розвитку посттравматичного стресового розладу. Військовослужбовці опиняються в стані постійної психологічної мобілізації, яка може спричинити порушення емоційної регуляції, імпульсивну поведінку та схильність до деструктивних копінг-стратегій.

Також у контексті теми публікації проаналізовано результати дослідження 546 військовослужбовців чоловічої статі, тимчасово вилучених із зони бойових дій для проходження психологічної реабілітації, що дозволило встановити зв'язок між інтенсивністю проявів ПТСР та ризиком розвитку алкогольної залежності. Результати, отримані за допомогою «Міс-сісипської шкали» та тесту AUDIT, засвідчили, що понад половина респондентів мали виражену симптоматику ПТСР, хоча більшість демонструвала низький ризик адиктивної поведінки. Водночас у групах із сильнішими проявами ПТСР спостерігалось суттєве зростання ймовірності зловживання алкоголем.

Найбільш уразливими до такого ризику виявилися військові юнацького віку. Молодші учасники демонстрували кращу саморегуляцію, а старші – помірну стабільність реакцій. Чинники, як-от: поранення, порушення сну, тривалість служби, належність до бойового або тилового підрозділу та сімейний статус, мали опосередкований вплив на розвиток залежності. Загалом, чим вища інтенсивність симптомів ПТСР у поєднанні з певними соціально-демографічними та

службовими особливостями, тим вищий ризик формування алкогольної залежності. Це вимагає індивідуалізованого підходу до психологічної підтримки військових.

Профілактика адиктивної поведінки у військовослужбовців в умовах посттравматичного стресового розладу є багаторівневим і стратегічно важливим завданням. Ефективна система профілактики має включати і первинні заходи, спрямовані на формування здорового ставлення до психоактивних речовин, і вторинні – для раннього виявлення зловживання, та третинні – для реабілітації та зниження наслідків залежності. Особливої уваги заслуговує робота з алкогольною адикцією, яка часто маскує симптоми ПТСР та ускладнює діагностику. Комплексний підхід до профілактики з урахуванням психічного стану військовослужбовців та соціального контексту дозволяє мінімізувати ризики розвитку залежності та сприяє підтримці психологічної стабільності в умовах воєнного та поствоєнного стресу.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення динаміки розвитку ПТСР та пов'язаних з ним форм адиктивної поведінки у військовослужбовців у довготривалій перспективі. Актуальним є аналіз ефективності програм психологічного відновлення з урахуванням ризику зловживання алкоголем, а також дослідження захисних чинників – стресостійкості, адаптивних копінг-стратегій тощо. Окрему увагу варто приділити вивченню гендерних особливостей, впливу конкретного типу травматичного досвіду, а також інтеграції нейропсихологічних підходів у вивчення механізмів формування залежностей у контексті ПТСР. Це дозволить формувати більш індивідуалізовані та ефективні моделі психологічної підтримки військових.

Література

Клінічна настанова, заснована на доказах. Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації. URL: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/kn_2024_ptsr.pdf

Коломоєць Е. Е. Особливості прояву стресового розладу у військових, які є учасниками бойових дій. URL: <http://dgu.com.ua/bitstream/123456789/1545/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%94%D1%86%D1%8C%20%D0%84%20%281%29.pdf>

Чорна В., Серебреннікова О., Коломієць В., Гозак С., Єлізарова О., Рибінський М., Ангельська В., Павленко Н. Посттравматичний стресовий розлад під час повномасштабної війни у військовослужбовців. *Молодий вчений*. 2023. № 12 (124). С. 124–128. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-28>

Jones E., Fear N. T. Alcohol use and misuse within the military: a review. *Int Rev Psychiatry*. 2011. No. 23 (2). P. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.3109/09540261.2010.550868>

Keane T. M., Caddell J. M., Taylor K. L. Mississippi Scale for Combat Related Posttraumatic Stress Disorder: Three studies in reliability and validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1988. No. 56 (1). P. 85–90. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.1.85>

Luciano M. T., McDevitt-Murphy M. E., Acuff S. F. Posttraumatic stress disorder symptoms improve after an integrated brief alcohol intervention for OEF/OIF/OND veterans. *Psychological Trauma*. 2019. Vol. 11. No. 4. P. 459–465. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0000378>

Prykhodko I., Kolesnichenko O., Matsehora Ya., Aleshchenko V., Kovalchuk O., Matsevko T., Krotiuk V., Kuzina V. Effects of posttraumatic stress and combat losses on the combatants' resilience. *Československá*

psychologie. 2022. Vol. 66. № 2. P. 157–169. DOI: <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.2.157>

Saunders J. B., Aasland O. G., Amundse A., Grant M. Alcohol consumption and related problems among primary health care patients: WHO collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption. *I. Addiction (Abingdon, England)*. 1993. No. 88(3). P. 349–362. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1993.tb00822.x>

Walter K. H., Levine J. A., Highfill-McRoy R. M., Navarro M., Thomsen C. J. Prevalence of Posttraumatic Stress Disorder and Psychological Comorbidities Among U.S. Active Duty Service Members, 2006–2013. *Journal of Traumatic Stress*. 2018. Vol. 31. No. 6. P. 837–844. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.22337>

References

Klinichna nastanova, zasnovana na dokazakh. Hostra reaktsiia na stres. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. Porushennia adaptatsii [Evidence-Based Clinical Guideline. Acute stress reaction. Posttraumatic stress disorder. Adjustment disorders]. (2024). Retrieved from https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/kn_2024_ptsr.pdf [in Ukrainian].

Kolomoiets, Ye. Ye. (2024). Osoblyvosti proiavu stresovoho rozladu u viiskovykh, yaki ye uchasnykamy boiovykh dii [Features of stress disorder manifestations in combatant military personnel]. Retrieved from [http://dgu.com.ua/bitstream/123456789/1545/1/Коломоєць%20Є%20\(1\).pdf](http://dgu.com.ua/bitstream/123456789/1545/1/Коломоєць%20Є%20(1).pdf) [in Ukrainian].

Chorna, V. V., Serebrennikova, O. A., Kolomiets, V. V., Hozak, S., Yelizarova, O., Rybinskyi, M., Anhelska, V., & Pavlenko, N. (2023). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad pid chas povnomasshtabnoi viiny u viiskovoslužbovtiv [Posttraumatic Stress Disorder during Full-Scale War among Military Personnel]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 12(124), 124–128. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-28> [in Ukrainian].

Jones, E., & Fear, N. T. (2011). Alcohol use and misuse within the military: A review. *International Review of Psychiatry*, 23(2), 166–172. DOI: <https://doi.org/10.3109/09540261.2010.550868> [in English].

Keane, T. M., Caddell, J. M., & Taylor, K. L. (1988). Mississippi Scale for Combat-Related Posttraumatic Stress Disorder: Three studies in reliability and validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 85–90. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.1.85> [in English].

Luciano, M. T., McDevitt-Murphy, M. E., & Acuff, S. F. (2019). Posttraumatic stress disorder symptoms improve after an integrated brief alcohol intervention for OEF/OIF/OND veterans. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 11(4), 459–465. DOI: <https://doi.org/10.1037/tra0000378> [in English].

Prykhodko, I., Kolesnichenko, O., Matsehora, Ya., Aleshchenko, V., Kovalchuk, O., Matsevko, T., Krotiuk, V., & Kuzina, V. (2022). Effects of posttraumatic stress and combat losses on the combatants' resilience. *Československá psychologie*, 66(2), 157–169. DOI: <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.2.157> [in English].

Saunders, J. B., Aasland, O. G., Amundsen, A., & Grant, M. (1993). Alcohol consumption and related problems among primary health care patients: WHO collaborative project on early detection of persons with harmful alcohol consumption. *I. Addiction*, 88(3), 349–362. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1993.tb00822.x> [in English].

Walter, K. H., Levine, J. A., Highfill-McRoy, R. M., Navarro, M., & Thomsen C. J. (2018). Prevalence of posttraumatic stress disorder and psychological comorbidities among U.S. active duty service members, 2006–2013. *Journal of Traumatic Stress*, 31(6), 837–844. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.22337> [in English].

Назмієв А. О. Профілактика адиктивної поведінки військовослужбовців в умовах посттравматичного стресового розладу

У статті досліджено посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) як одна з найпоширеніших психічних реакцій на бойову травму серед військовослужбовців, які перебувають у зоні активних бойових дій. Особливу увагу приділено вивченню коморбідності ПТСР з адиктивними формами поведінки, зокрема зловживанням алкоголем. Підкреслено, що ПТСР формується як реакція на екстремальні стресові події і супроводжується широким спектром соматичних, емоційних та когнітивно-поведінкових порушень, серед яких порушення сну, тривожність, депресивність, емоційна відстороненість, агресивність та імпульсивність. Відсутність належної психологічної підтримки може призводити до хронізації симптомів і пошуку неадаптивних стратегій подолання, зокрема алкоголю як засобу зниження психоемоційного напруження.

Дослідження виявило низку чинників, які опосередковано впливають на ризик алкоголізації у військовослужбовців із ПТСР: вік, військовий стаж, наявність поранень, порушення сну, шлюбний статус, тип підрозділу, звання. Отримані дані свідчать про складну багаторівневу структуру впливу ПТСР на формування адиктивної поведінки в умовах війни та вказують на необхідність диференційованого психопрофілактичного підходу. Перспективними напрямками є дослідження динаміки ПТСР та пов'язаних з ним залежних форм поведінки у довготривалій перспективі, розробка моделей психологічного відновлення.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), військовослужбовці, адиктивна поведінка, алкогольна залежність, психологічна реабілітація.

Nazmiiev A.O. Prevention of Addictive Behavior in Military Personnel under Conditions of Post-Traumatic Stress Disorder

The article examines post-traumatic stress disorder (PTSD) as one of the most widespread psychological responses to combat trauma among military personnel actively engaged in warfare. Special attention is devoted to the comorbidity of PTSD with various forms of addictive behavior, particularly alcohol abuse. PTSD is conceptualized as a reaction to extreme stress events, often accompanied by a wide range of somatic, emotional, and cognitive-behavioral disturbances, such as sleep disorders, heightened anxiety, depression, emotional detachment, aggressiveness, and impulsivity. In the absence of timely psychological support, these symptoms may become chronic, leading to the adoption of maladaptive coping strategies – especially the consumption of alcohol to relieve inner tension.

The study identifies a number of interconnected factors that increase the risk of alcohol abuse among military personnel with PTSD, including age, duration of military service, presence of combat injuries, sleep disturbances, marital status, unit type, and military rank. The findings reveal the complex and multi-layered nature of the relationship between PTSD and the development of addictive behaviors. The study emphasizes the need for a differentiated, individualized approach to psychological prevention and support. Promising areas for future research include the long-term tracking of PTSD progression and related dependencies, the development of personalized psychological recovery models.

Keywords: post-traumatic stress disorder (PTSD), military personnel, addictive behavior, alcohol dependence, psychological rehabilitation.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Білаковський Олександр Ігорович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро-Слов'янськ, Україна).

Бондаревич Ірина Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент, Національний університет «Запорізька політехніка», доцент кафедри філософії (м. Запоріжжя, Україна).

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки (м. Харків, Україна).

Донченко Володимир Юрійович – старший викладач кафедри інформаційних технологій та систем, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Донченко Світлана Миколаївна – асистент кафедри інформаційних технологій та систем, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава, Україна).

Друганова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки (м. Харків, Україна).

Єсікова Ірина Василівна – доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, викладач кафедри освітології та інноваційної педагогіки (м. Харків, Україна).

Заболотня Василина Русланівна – викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства, Інститут психологічної підтримки персоналу Національної Академії сухопутних військ імені Гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів, Україна).

Назмієв Антон Олександрович – доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», асистент кафедри психології (м. Полтава, Україна).

Павлюк Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри педагогіки (м. Полтава, Україна).

Панасенко Елліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», завідувач кафедри практичної психології (м. Дніпро-Слов'янськ, Україна).

Семенов Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри інформаційних технологій та систем (м. Полтава, Україна).

Цись Павло Сергійович – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро, Україна).

ДО УВАГИ АВТОРІВ. ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ДЖЕРЕЛ ТА REFERENCES

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова «**Література**» й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним шрифтом.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА–стиль: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована [Назва книги англійською мовою]. Місто: Видавництво [Мова оригіналу]. У дужках мова оригіналу зазначається таким чином: [in Ukrainian], [in English].

Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – <http://ukrlit.org/transliteratsiia>.

Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 288 с.	Romenets, V. A. (2004). <i>Psykhologhiia tvorchosti: navch. posib</i> [Psychology of Creativity: textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.	Tovkalo, M., & Hrynevych, L. (Eds.) (2016). <i>Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity</i> [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].
Сайнчук М. Парадокси феномену та колізії легітимізації терміна «фізична культура». <i>Теорія і методика фіз. виховання та спорту</i> . 2017. № 2. С. 76–85.	Sayinchuk, M. (2017). <i>Paradoksy fenomenu ta koliziyi legitymizaciyi terminu «fizychna kultura»</i> [The Paradoxes of the Phenomenon and the Collision of the Legitimation of the Term «Physical Culture»]. <i>Teoriya i metodyka fizychnogo vukhovannya ta sportu – Theory and Methods of the Physical Education and Sports</i> , 2, 76–85 [in Ukrainian].
Заболотний О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України . Київ, 2010. 18 с.	Zabolotnyi, O. A. (2010). <i>Pedahohichni umovy formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv</i> [Pedagogical Conditions of Forming Didactic Competence of Future Teachers of Higher Agricultural Institutions]. <i>Extended abstract of candidate's thesis</i> . Kyiv [in Ukrainian].
Разуменко Д. О. Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 211 с.	Razumenko, D. O. (2006). <i>Formuvannia ekonomichnoi kultury maibutnykh uchyteliv u fakhovii pidhotovtsi</i> [Formation of the Economic Culture Among Future Teachers in Vocational Training]. <i>Candidate's thesis</i> . Kharkiv [in Ukrainian].
Говорун Т. В. Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf	Hovorun, T. V. (2013). <i>Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi</i> [Gender Perspective of the Problem of the Economic Culture of Youth]. Retrieved from http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf

При оформленні переліку використаних джерел латиницею (References) необхідно враховувати відповідні правила для різного типу видань (книги, періодичні видання, дисертації і т.д.) (наприклад, <http://publications.ntu.edu.ua/info/APA.pdf>).