



CUESC

Одеський державний університет внутрішніх справ
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ SOFT SKILLS
ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ
СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ЩОДО
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ**

1 червня – 12 липня 2026 року



Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК 378.091.212:005.963:159.98"364"(062.552)

П 32

Організаційний комітет:

Давиденко В'ячеслав Віталійович – ректор Одеського державного університету внутрішніх справ, кандидат юридичних наук, доцент, полковник поліції;

Корнієнко Максим Вікторович – перший проректор Одеського державного університету внутрішніх справ, доктор юридичних наук, професор, полковник поліції;

Бабчук Олена Григоріївна – завідувач кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент;

Пасько Ольга Миколаївна – професор кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ, доктор юридичних наук, професор;

Матієнко Тетяна Василівна – доцент кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ, кандидат юридичних наук, доцент.

Підвищення рівня soft skills викладачів ЗВО для реалізації сучасних підходів щодо психологічної допомоги в умовах воєнного стану : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 червня – 12 липня 2026 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. 92 с.

ISBN 978-966-397-644-0

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Підвищення рівня soft skills викладачів ЗВО для реалізації сучасних підходів щодо психологічної допомоги в умовах воєнного стану» (1 червня – 12 липня 2026 року).

УДК 378.091.212:005.963:159.98"364"(062.552)

© Одеський державний університет внутрішніх справ, 2026

© Центр українсько-європейського наукового співробітництва, 2026

ISBN 978-966-397-644-0

ЗМІСТ

Структурно-функціональна модель soft skills викладача як психологічного ресурсу реалізації сучасних підходів до психологічної допомоги в умовах воєнного стану	
Андросович К. А.	5
Арттерапія як інструмент психологічної реадaptaції та гармонізації стосунків у сім'ях військовослужбовців	
Балдинюк О. Д.	10
Класифікація soft skills викладачів ЗВО в умовах кризи та війни: інституційно-резильєнтнісний підхід у контексті узгодженості професійних дій, процедур і довіри	
Баштанник В. В.	12
Психологічні особливості образу майбутнього та рефлексивності у осіб з різним рівнем саморозвитку	
Водолазська О. О.	18
Ціннісні орієнтації творчої спадщини викладачів кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка	
Левицька Л. А.	21
Вдосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану	
Максименко Н. Б.	25
Роль соціального працівника у фасилітації груп підтримки дружин військовослужбовців	
Мариніч О. М.	29
Професійна життєстійкість у контексті схильності особистості до авантюрної поведінки	
Меленчук Н. І.	33
Артбук як інструмент психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану	
Неманежина А. О.	37
Емоційний інтелект викладача педагогічного закладу вищої освіти як підґрунтя формування soft skills майбутніх учителів української мови та літератури	
Павлова І. Г.	41
Травма-інформований підхід у викладанні музикознавчих дисциплін: soft skills викладача як основа безпечного освітнього середовища	
Пешкова В. А.	46

Розвиток резильєнтності молоді через інформаційно-тренінгові курси, адвокацію та проектну участь (на досвіді проєкту «Стійкість у нестійкі часи: INNOвації розвитку» та підходу «Безпечні школи»)	
Піддубний С. А.	50
Застосування OSINT для розвитку критичного мислення та протидії інформаційно-психологічним загрозам у ЗВО	
Полухіна А. В.	54
Психологічні виклики науково-педагогічних працівників релокованих закладів вищої освіти України в умовах воєнного стану	
Потравка Л. О.	58
Психологічні особливості резильєнтності викладачів закладів вищої освіти в умовах війни	
Пухно С. В.	61
Робота з ветеранами закладів вищої освіти України в умовах «оптимізації» та укрупнення	
Савчук Г. М.	64
Сучасні методи дистанційного викладання психологічних дисциплін в умовах воєнного стану: оптимізація освітнього процесу та розвиток комунікативних компетентностей викладача	
Сахарова К. О.	68
Soft skills викладача закладу вищої освіти як психолого-педагогічний ресурс психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану	
Серьогіна Н. О., Вербицький І. В.	73
Емоційна саморегуляція як складова стресостійкості викладача-філолога ЗВО в умовах воєнного стану	
Ткач О. В.	77
Взаємозв'язок рівня тривожності та стратегій подолання стресу в осіб, які проживають в умовах війни	
Чернов О. В.	83
Сексуалізована поведінка дитини як діагностичний маркер сексуального насильства	
Юрченко Р. А.	87

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ SOFT SKILLS ВИКЛАДАЧА ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Андросович К. А.

*доктор психологічних наук, старший дослідник,
професор кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук
Заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая»,
провідний науковий співробітник
Інститут обдарованої дитини
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна*

Сучасні умови воєнного стану суттєво трансформували професійну діяльність викладача закладу вищої освіти, актуалізувавши потребу в розвитку Soft Skills як важливого психологічного ресурсу професійної діяльності. Здатність до ефективної комунікації, емоційної саморегуляції, адаптивності, стресостійкості та психологічної підтримки здобувачів освіти є необхідною умовою забезпечення якості освітнього процесу та створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Сучасні дослідження розглядають Soft Skills як комплекс універсальних соціально-психологічних компетентностей, що можуть цілеспрямовано формуватися в освітньому середовищі та сприяють професійній ефективності, академічній успішності й особистісному розвитку [2; 3]. Водночас дослідники наголошують на ключовій ролі емоційного інтелекту, емпатії, адаптивності та психологічної стійкості викладача у створенні сприятливого освітнього середовища та підтримці студентів [4]. Аналіз сучасних досліджень, присвячених функціонуванню української системи вищої освіти в умовах війни, засвідчує зростання значущості таких компонентів Soft Skills, як кризова комунікація, стресостійкість, цифрова гнучкість, саморегуляція та здатність забезпечувати психологічну підтримку учасників освітнього процесу [1; 5]. Це створює теоретичні передумови для побудови структурно-функціональної моделі Soft Skills викладача як психологічного ресурсу реалізації сучасних підходів до психологічної допомоги в закладах вищої освіти.

З огляду на результати аналізу сучасних наукових досліджень та узагальнення власних наукових напрацювань [6–8], Soft Skills пропонуємо розглядати не лише як сукупність універсальних

компетентностей, а як інтегральний психологічний ресурс професійної діяльності викладача. Під інтегральним психологічним ресурсом розуміємо динамічну систему взаємопов'язаних когнітивних, емоційно-регулятивних, комунікативних, організаційно-діяльнісних і ціннісно-мотиваційних компонентів, що забезпечують психологічну готовність викладача до ефективної професійної діяльності, конструктивної взаємодії зі здобувачами освіти та реалізації сучасних підходів до психологічної підтримки в умовах воєнного стану.

На відміну від існуючих підходів, у яких Soft Skills розглядаються як сукупність окремих компетентностей, у запропонованій моделі вони інтерпретуються як інтегральний психологічний ресурс, що забезпечує психологічну готовність викладача до ефективного виконання професійних функцій, конструктивної взаємодії та психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Виходячи із запропонованого концептуального підходу, розроблено структурно-функціональну модель Soft Skills викладача закладу вищої освіти як інтегрального психологічного ресурсу професійної діяльності (рис. 1), яка відображає основні структурні компоненти, механізми їх взаємодії та очікувані результати функціонування в умовах воєнного стану.

Як видно з рис. 1, запропонована структурно-функціональна модель побудована за принципом послідовного переходу від теоретико-методологічних засад до практичних результатів професійної діяльності викладача. Її логіка відображає взаємозв'язок між науковими підходами, структурою інтегрального психологічного ресурсу, механізмами його розвитку, функціональним призначенням та очікуваними результатами реалізації Soft Skills у професійній діяльності.

Концептуальною основою моделі є положення про те, що Soft Skills доцільно розглядати не як сукупність окремих універсальних компетентностей, а як інтегральний психологічний ресурс професійної діяльності викладача. Саме тому центральне місце в моделі займають взаємопов'язані когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативний, організаційно-діяльнісний та ціннісно-мотиваційний компоненти, інтеграція яких забезпечує психологічну готовність викладача до ефективної професійної діяльності, конструктивної педагогічної взаємодії та психологічної підтримки здобувачів освіти.

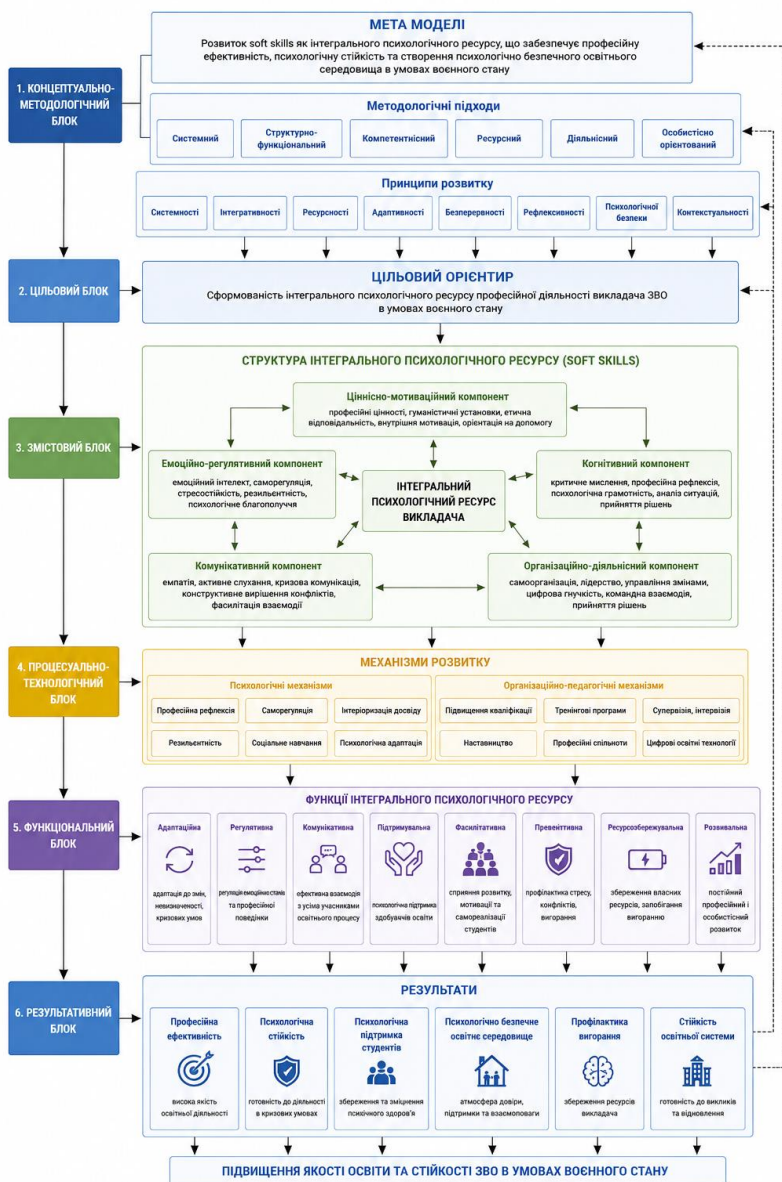


Рис. 1. Структурно- функціональна модель Soft Skills викладача закладу вищої освіти як інтегрального психологічного ресурсу професійної діяльності

Важливою особливістю моделі є відображення взаємозв'язку між структурними компонентами та психологічними й організаційно-педагогічними механізмами їх розвитку. Професійна рефлексія, саморегуляція, розвиток емоційного інтелекту, соціальне навчання, супервізія, наставництво та підвищення кваліфікації забезпечують безперервне вдосконалення Soft Skills відповідно до сучасних професійних викликів. Реалізація зазначених механізмів сприяє виконанню адаптаційної, комунікативної, регулятивної, підтримувальної та превентивної функцій інтегрального психологічного ресурсу.

Таким чином, логіка моделі демонструє, що саме послідовна взаємодія її структурних елементів забезпечує досягнення очікуваних результатів: професійну ефективність і психологічну стійкість викладача, розвиток професійної резильєнтності, профілактику професійного вигорання, підвищення якості психологічної підтримки здобувачів освіти та створення психологічно безпечного освітнього середовища. Практична цінність запропонованої моделі полягає в можливості її використання як теоретико-методичної основи для розроблення програм розвитку Soft Skills і підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Висновки. У тезах теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель Soft Skills викладача закладу вищої освіти як психологічного ресурсу реалізації сучасних підходів до психологічної допомоги в умовах воєнного стану. Запропонована модель відображає взаємозв'язок теоретико-методологічних засад, структурних компонентів, механізмів розвитку, функцій та очікуваних результатів професійної діяльності викладача. Її практична цінність полягає у можливості використання як теоретичної основи для розроблення програм розвитку Soft Skills, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників і вдосконалення психологічної підтримки в закладах вищої освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням авторської концепції розвитку Soft Skills викладача як інтегрального психологічного ресурсу професійної діяльності, її емпіричною верифікацією та впровадженням у систему професійної підготовки й підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти.

Література:

1. Mamat N. H., Ismail N. A. H. Integration of Emotional Intelligence in Teaching Practice among University Teachers in Higher Education / *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 2021. Vol. 18, No. 2. P. 69–102. DOI: 10.32890/mjli2021.18.2.3.

2. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Udah H., Tsey K. A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university

level // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1383297. DOI: 10.3389/feduc.2024.1383297.

3. Otermans P. C. J., Aditya D., Pereira M. A Study Exploring Soft Skills in Higher Education // *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. 2023. Vol. 14, No. 1. P. 151–168. DOI: 10.21153/jtlge2023vol14no1art1665.

4. Romanenko Y. N., Solodovnikova E., Maksimenko N. Microlearning as a New Method of Teaching Soft Skills to University Students. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Art. 1177516. DOI: 10.3389/feduc.2023.1177516.

5. Tozoğlu B., Erciş S. Examination of teachers' emotional intelligence competence perception levels in terms of sportive activity and different variables / *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1613193. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1613193.

6. Андросович К. А., Баханська А.М. Результати пілотного дослідження соціальних параметрів та індивідуальних показників інтелекту здобувачів освіти. *Науково-методичний журнал. ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ*. № 4 (99), 2025. DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4\(99\)-12](https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-12)

7. Андросович К. А., Матейко Н. М., Поліщук С. П., Кононенко С. В., Кузьменко Г. В. Особливості використання психодіагностичних методик у процесі індивідуального консультування студентської молоді в кризових умовах. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 7 (47). С. 1085–1098.

8. Андросович К. А., Полякова В. І. Індивідуальна та групова психологічна допомога особистості в умовах психотравмуючих подій. *Наукові перспективи*. 2025. № 7 (61). С. 1066–1076.

АРТТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ТА ГАРМОНІЗАЦІЇ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Балдинюк О. Д.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи
та консультування*

*Уманський національний університет
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Тривала дія бойового стресу, перебування в екстремальних умовах та досвід загрози життю суттєво трансформують особистість військовослужбовця. Проте психологічної травматизації зазнають і члени його родини, що в науковій літературі описується як феномен вторичної травматизації. Процес повернення комбатанта до мирного життя часто супроводжується кризою сімейних взаємин: виникають комунікативні бар'єри, емоційне відчуження, високий рівень тривожності та деструктивні конфлікти. У цьому контексті виникає гостра потреба в пошуку екологічних, нетравмуючих методів психологічної допомоги, серед яких особливе місце посідає арттерапія.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні практичного потенціалу арттерапевтичних методів у процесі психологічної реадaptaції військовослужбовців та відновлення гармонійних стосунків у їхніх родин.

Арттерапія є унікальним інструментом, оскільки дозволяє оминати вербальні та психологічні захисти, що є критично важливим для осіб із досвідом бойових дій, яким важко висловити власні переживання словами. У роботі з сімейними системами ефективно зарекомендували себе такі напрями, як ізотерапія, глинотерапія та колажування.

Спільна арттерапевтична діяльність (наприклад, створення сімейного малюнка чи ліплення спільної композиції) виконує низку важливих функцій:

1. Безпечне відреагування: дозволяє членам родини екологічно каналізувати пригнічений гнів, страх та образи;
2. Реконструкція комунікації: відновлює тактильний та емоційний контакт між подружжям, а також між військовим та дітьми;
3. Формування нових смислів: спільне проєктування майбутнього через техніку колажу допомагає родині адаптуватися до нових соціальних ролей.

Зупинимось детальніше на такому пластичному арттерапевтичному методі як робота з пластиліном, який виступає доступним та високопродуктивним засобом психологічної підтримки. Оскільки цей підхід не вимагає від клієнтів розвинених художніх навичок, він забезпечує прямий доступ до глибинних особистісних ресурсів, оптимізує процеси саморегуляції, мінімізує психологічний стрес та поглиблює розуміння власної емоційної сфери через безпосередній розвиток тактильного досвіду.

До ключових терапевтичних чинників застосування пластиліно-терапії можна віднести:

1. Нейропсихологічна та сенсорна стабілізація. Безпосередня взаємодія з піддатливою масою стимулює механізми головного мозку, які відповідають за релаксацію, фокусування уваги та гармонізацію загального стану.

2. Візуальна екстерналізація переживань. Матеріал дає змогу матеріалізувати складні внутрішні стани, які складно транслювати через мовлення. Це має особливе значення для комбатантів, що блокують власні почуття внаслідок пережитого бойового стресу.

3. Нівелювання тривожності та деструктивної агресії. Циклічні, монотонні маніпуляції руками під час моделювання образів знижують збудження симпатичної нервової системи, переключаючи фокус уваги з ретроспективних травматичних тригерів на безпечний поточний процес.

4. Регенерація суб'єктивного контролю. Трансформація форми та створення об'єктів повертають людині базове відчуття власної ефективності («я здатен впливати на ситуацію»), що зміцнює внутрішній стрижень та стабілізує самооцінку.

5. Інтегративний груповий чинник. У межах колективних сесій робота з пластиліном формує безпечне терапевтичне середовище, засноване на взаємній довірі, емпатії та ненасильницькій комунікації, що полегшує адаптацію ветеранів.

6. Оптимізація внутрішньосімейної структури. Дана методика демонструє високу ефективність у родинному форматі під час спільних занять військового з партнером чи дітьми. Така діяльність каталізує емоційне відновлення зв'язків, мінімізує дистанцію після довгої розлуки та нівелює напругу. Моделювання єдиних просторових композицій дозволяє родині на рівні символів і метафор транслювати взаємопідтримку, любов та єдність.

Таким чином, пластилінотерапія є гнучким, але потужним терапевтичним інструментом, спрямованим на подолання тривожних станів та акумуляцію психологічних сил. Цей алгоритм допомагає військовим

нетравматично інтегрувати складний досвід і поетапно відновлювати ментальне здоров'я.

Отже, можна зробити висновок, що арттерапія є дієвим та м'яким методом інтеграції комбатанта в сімейну систему. Вона забезпечує зниження рівня тривожності, стабілізацію психоемоційного стану всіх членів родини та сприяє формуванню оновленого, безпечного простору для міжособистісної взаємодії.

Література:

1. Авер'янова Н. Застосування арт-терапії в сучасних умовах російсько-української війни. *Матеріали конференцій МЦНД*, 2023. С. 140–145.

2. Бриндіков Ю. Л. Арт-терапія: суть, можливості роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск (41). С. 42–45.

3. Шевченко Росіна, Кеба Дар'я. Арт-терапія як засіб реабілітації військовослужбовців в умовах російсько-української війни. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2024. № 3(65). Том 2. С. 69–83.

КЛАСИФІКАЦІЯ SOFT SKILLS ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ КРИЗИ ТА ВІЙНИ: ІНСТИТУЦІЙНО-РЕЗИЛЬЄНТІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ УЗГОДЖЕНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ДІЙ, ПРОЦЕДУР І ДОВІРИ

Баштанник В. В.

*доктор наук з державного управління, професор,
професор кафедри державного управління і місцевого самоврядування
Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»
м. Дніпро, Україна*

Повномасштабна збройна агресія проти України радикально змінила не лише безпековий і соціальний контекст функціонування закладів вищої освіти (ЗВО), а й саму внутрішню логіку процесу здобуття освіти. Якщо в умовах мирного часу професійна ефективність викладача ЗВО переважно оцінювалася через науково-методичну підготовку, академічну дисципліну, володіння змістом навчальної дисципліни та здатність організувати освітній процес, то в реаліях воєнного стану цього виявилось недостатньо. Сучасний науково-

педагогічний працівник дедалі частіше виконує функцію не тільки носія знань, а й координатора безпечної взаємодії, комунікатора в умовах підвищеної загрози повітряних атак, медіатора групової динаміки здобувачів, посередника між навчальною вимогою та психо-емоційною вразливістю студентів. Саме в цій площині *soft skills* перестають бути другорядним доповненням до фахових компетентностей і перетворюються на один із визначальних ресурсів збереження функціональності освітнього процесу – фактично, перетворюються на визначальну складову сучасної фахової освіти.

Разом із тим переважна більшість традиційних класифікацій *soft skills* сформована в межах застарілих концептів корпоративного менеджменту, де акцент робиться на командній роботі, лідерстві, комунікативності, креативності чи тайм-менеджменті. Такі підходи зберігають евристичну цінність, однак лише частково відповідають умовам тривалого кризового навантаження, небезпеки, втрат, вимушеної мобільності, нестабільної інфраструктури та постійного емоційного виснаження, у яких сьогодні працює український викладач. Перенесення такої логіки на сферу вищої освіти дозволяє відзначити той факт, що *soft skills* викладача в умовах війни доцільно розглядати не як простий перелік бажаних особистих рис, а як внутрішньо узгоджену систему наявних здібностей, у межах якої психологічна стійкість, комунікативна гнучкість, процедурна визначеність і довіра студентів мають підсилювати одна одну.

Загалом, наукова продуктивність такого підходу зумовлена ще й тим, що у сучасних розробках з реформування державного управління чітко окреслено ризик розриву між формально ухваленими нормами та реальною управлінською практикою [2]. Для освітнього середовища цей розрив має безпосередній аналог, адже викладач може декларувати підтримку, використовувати мову турботи, запроваджувати окремі зовнішні елементи «дружного середовища», але за відсутності внутрішньої стійкості, чітких алгоритмів дій, гнучкості в комунікації та здатності завершувати зворотний зв'язок така підтримка не гарантує реального ефекту. У підсумку формується явище, яке доцільно означити як *квазі-фасилітацію*, тобто імітаційне використання підтримувальних практик без їх перетворення на відчутний для студентів ресурс безпеки, ясності та психологічної стабілізації. Саме необхідність подолання такого розриву й зумовлює потребу в інноваційній класифікації *soft skills*, побудованій не за описовим, а за функціонально-архітектурним принципом.

Теоретично виправданим є розуміння викладача в умовах війни як мікро-інституту довіри, чия ефективність залежить не лише від індивідуальних психологічних якостей, а й від здатності узгоджувати

власні дії з професійною роллю, внутрішніми процедурами закладу, цифровим освітнім середовищем, безпековими вимогами та очікуваннями студентів. Така позиція корелює з положенням про багатовимірну легітимність, що в публічно-управлінських дослідженнях охоплює правовий, процедурний та соціальний виміри [1; 2]. Лише за такої поєднаності *soft skills* набувають справжньої дієвості.

У межах запропонованої моделі діяльнісної активності викладача доцільно виділити три взаємопов'язані контури *soft skills*. Перший контур охоплює *компетентності індивідуальної резильєнтності*, отже, це базовий рівень, без якого жодна зовнішня підтримка не може бути стабільною. Передусім йдеться про емоційну саморегуляцію як здатність викладача розпізнавати й керувати власними афективними реакціями без їх деструктивного перенесення в аудиторію. В умовах правового режиму воєнного стану така навичка означає не відсутність емоцій, а професійну спроможність утримувати робочу присутність у ситуації тривоги, інформаційного перевантаження, особистих втрат або інфраструктурної нестабільності.

Поруч із цим принципово важливою є *операційна стресостійкість*. На відміну від популярного, але розмитого розуміння стресостійкості як загальної психологічної «витривалості», у кризовому освітньому середовищі вона має бути операціоналізована через конкретні поведінкові прояви: здатність швидко перепланувати заняття, адаптувати завдання до умов повітряної тривоги, зберігати чіткість комунікації в разі відключення електроенергії чи зв'язку, працювати з фрагментованою увагою аудиторії, не втрачаючи логіки освітнього процесу. Йдеться про стійкість як професійну спроможність діяти в нестабільному середовищі без руйнування педагогічної якості.

Третім компонентом першого контуру виступає *психогігієнічна дисципліна*, включно з профілактикою вигорання. Тут доцільно використати логіку залежності від освітньої траєкторії, яка в управлінських дослідженнях пояснює, як тимчасові антикризові рішення мають тенденцію до самовідтворення і нормалізації. Звідси випливає принципове положення: турбота про власний психоемоційний ресурс є не приватною опцією викладача, а елементом його професійної відповідальності перед освітньою спільнотою.

Другий контур охоплює *компетентності процедурно-комунікативної взаємодії*. Якщо перший рівень відповідає за внутрішню стійкість викладача, то другий забезпечує переведення цієї стійкості у передбачувану, зрозумілу та підтримувальну практику взаємодії зі студентами. Аналогічно в освітньому процесі неефективною виявляється емпатія, яка не поєднана з чіткими правилами, доступними каналами комунікації, логікою реагування на форс-мажори та

зрозумілими механізмами завершення звернення студента. Ключовою *soft skill* цього рівня є *комунікативна гнучкість*. Вона означає здатність викладача змінювати формат, тон, темп і структуру взаємодії залежно від стану групи, типу ситуації та рівня загрози. Така гнучкість не тотожна безмежній ліберальності або відмові від академічних стандартів. Навпаки, вона дозволяє зберігати стандарти, але реалізовувати їх у формах, що не руйнують психоемоційну стабільність аудиторії. Гнучкість надає змогу утримати робочу рамку й одночасно адаптувати її до людського контексту.

Не менш значущою є *кризова фасилітація*. Її зміст полягає в організації групової взаємодії таким чином, щоб навчальний простір не ставав каналом вторинної паніки, взаємного емоційного зараження чи хаотичного реагування на загрозу. Ідеться про вміння задавати тон груповій комунікації, упорядковувати невизначеність, утримувати конструктивне поле розмови, дозовано включати стабілізаційні елементи, не перетворюючи заняття на псевдотерапевтичну практику. Саме тут особливо доречним є перенесення на освітню сферу логіки, за якою цифрові або процедурні рішення мають проєктуватися не як хаотичний набір дій, а як відтворюваний алгоритм із визначеними ролями, маршрутами комунікації, контрольними точками та механізмами перевірки. Відсутність такої процедурної визначеності підсилює тривожність навіть тоді, коли викладач є доброзичливим і співчутливим.

Окреме місце в другому контурі займають навички ненасильницької та інклюзивної комунікації. Воєнний стан сформував у студентському середовищі високу неоднорідність життєвих досвідів: ветерани, студенти з окупованих або прифронтових територій, внутрішньо переміщені особи, ті, хто пережив втрату близьких, ті, хто поєднує навчання з волонтерською чи трудовою зайнятістю в умовах виживання. У такому середовищі однаково ризикованими є як жорстка уніфікація вимог без урахування контексту, так і повна розмитість академічної рамки. Ненасильницька комунікація дозволяє формулювати вимоги без приниження, корегувати поведінку без стигматизації, зберігати суб'єктність студента навіть у ситуації порушення правил чи зниження результативності. Важливо підкреслити, що процедурно-комунікативний контур сьогодні нерозривно пов'язаний із цифровим середовищем. Цифровізація за відсутності узгоджених правил та якісних процедур лише «оцифровує» наявні дисфункції. У сфері вищої освіти це означає, що сучасні *soft skills* викладача включають здатність створювати зрозумілий, ненадмірний і людяний цифровий простір навчання. Якщо курс складається з хаотично розкиданих повідомлень у різних месенджерах, неузгоджених платформ, непередбачуваних

вимог і відсутності швидкого зворотного зв'язку, то студент отримує додаткове навантаження, яке не компенсується жодною окремою емпатійною реплікою. Натомість структуроване цифрове середовище саме по собі виконує стабілізаційну функцію, бо зменшує невизначеність і повертає відчуття контролю.

Третій контур запропонованої класифікації охоплює компетентності відтворення довіри. Саме на цьому рівні вирішується, чи перетворюється технічно правильна і психологічно виважена діяльність викладача на реальний ресурс безпеки для студентської спільноти. Тут центральними виступають емпатія, респонсивність, розпізнавання меж власної компетентності та здатність підтримувати колективну стійкість групи. Емпатія в цій логіці є не абстрактним співчуттям, а операційною компетентністю точного читання стану іншого й добору адекватної реакції. Викладачеві недостатньо «бути людиною» у загальному сенсі. Він має вміти розрізняти ситуативну втому, реактивну тривогу, ознаки емоційного виснаження, унікальну поведінку після втрати, напруження через сімейні чи безпекові обставини, а також бачити, коли звичайні педагогічні інструменти вже не працюють. Лише за такої конкретності емпатія стає ресурсом навчального середовища, а не моральною декларацією.

Особливої ваги набуває респонсивність викладача. У публічному управлінні вона визначається як здатність системи не просто прийняти запит, а трансформувати його у рішення та замкнути контур зворотного зв'язку. Для освітнього процесу це означає, що викладач має не лише вислухати студента, а й показати, що звернення мало наслідок: уточнено умови завдання, змінено спосіб подачі матеріалу, переглянуто терміни, надано альтернативний формат участі, запропоновано маршрут звернення по спеціалізовану допомогу або пояснено, чому певне рішення не може бути змінено. За відсутності такого «закриття» навіть регулярний збір зворотного зв'язку перетворюється на символічну комунікацію, яка лише підсилює недовіру.

Не менш важливою компетентністю є розпізнавання меж професійної ролі. У кризових умовах викладач часто стає першою доступною фігурою дорослої підтримки, однак це не означає, що він повинен або має право заміщати психолога чи психотерапевта. Професійно зріла модель поведінки передбачає здатність надати первинну емоційну опору, зберегти безпечний характер комунікації, не посилити травматичний досвід і водночас вчасно перенаправити студента до фахівця, коли ситуація виходить за межі педагогічної компетентності. Межа компетентності є не обмеженням людяності, а формою професійної етичності.

Здатність підтримувати колективну стійкість групи завершує логіку третього контуру. Ідеться про те, що ефективний викладач не лише працює з окремими студентськими труднощами, а й формує умови, за яких навчальна група поступово набуває рис спільноти: зростає взаємна повага, зменшується агресивність, підвищується чутливість до чужої вразливості, з'являються практики взаємодопомоги, нормалізуються звернення по підтримку. У такому разі soft skills викладача перестають бути суто індивідуальним ресурсом і починають функціонувати як чинник колективної резильєнтності. Лише за цієї умови психологічна допомога у вищій школі перестає бути набором фрагментарних інтуїтивних дій і набуває характеру зрілої, професійно обґрунтованої та відтворюваної практики.

Література:

1. Баштанник О. В., Баштанник В. В. Державна політика демократизації українського суспільства: інституціональний вимір та виклики системних реформ. *Держава та регіони. Серія : Публічне управління та адміністрування*. 2025. № 3. С. 168–177.
2. Баштанник О. В. Інституціональна/інституційна спроможність інститутів політичної системи як аналітична категорія та функціональний аспект публічного управління. *Держава та регіони. Серія : Публічне управління та адміністрування в Україні*. 2023. № 2. С. 83–88.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ МАЙБУТНЬОГО ТА РЕФЛЕКТИВНОСТІ У ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРОЗВИТКУ

Водолазська О. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
Міжнародний університет
м. Одеса, Україна*

Кожна людина обирає свій життєвий шлях, вибудовує відносини з іншими людьми. Знання про те, що таке саморозвиток є універсальними та актуальним для багатьох людей у будь-якому віковому періоді. Звернення до власного «Я» дарує людині можливість пізнати, зрозуміти, відчути, реалізувати саму себе у складному мінливому світі. Самопізнання, саморозвиток та самозмінювання – це динамічні етапи, що складають шлях довжиною у життя.

Увага науковців до феномену саморозвитку зумовлена його визначальною роллю у життєдіяльності особистості, активним включенням людини у процес власної життєтворчості. Оскільки, на думку більшості сучасних науковців, основним джерелом розвитку виступають внутрішні суперечності, то цей процес, по суті, є саморозвитком (само-рухом). «Носієм» розвитку виступають складні відкриті системи, що самоорганізуються. Така позиція в українській психологічній науці є сталою (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.В. Клименко, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, М.Л. Смутьсон, Т. М. Титаренко, П. Р. Чамата та ін.), але спонукає до проведення подальших досліджень.

Метою нашого дослідження стало вивчення взаємозв'язку показників таких аспектів життєтворчості людини як образ майбутнього, рефлексивність та саморозвиток. Сукупність обстежених склали здобувачі вищої освіти, які навчаються за спеціальністю С4 Психологія у кількості 35 осіб. Завдяки діагностуванню за такими методиками, як: «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості (ДХСО)» С.Б. Кузікової; «Методика вивчення образу можливого майбутнього» В.Н. Петрової; методика визначення рівня рефлексивності» А.В. Карпова, В.В. Пономарьова нами проведено кількісний (кореляційний) та якісний аналіз отриманих даних у осіб з високим (СР+) та низьким (СР-) рівнем саморозвитку. Результати представлено на рисунку 1. На осі ОХ розміщені: показник рефлексивності (за методикою Карпова) та показники образу майбутнього (за методикою Петрової В.Н.), на осі ОУ – значення цих показників, що виражені у процентілях. Середня

лінія ряду проходить через точку 50-й процентиль. Кожний профіль відображає середні значення відповідних показників усіх представників виділених груп.

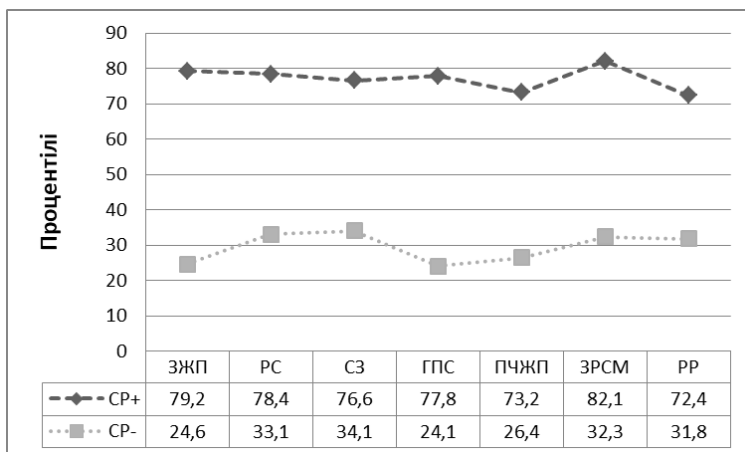


Рис. 1. Профілі рефлексивності та образу майбутнього у осіб з різним рівнем саморозвитку

Примітки. Умовні скорочення показників: ЗЖП – змістова життєва перспектива, РС – рівень самосвідомості, СЗ – соціальна зрілість, ГПС – готовність до професійного самовизначення, ПЧЖП – просторово-часова життєва перспектива, ЗРСМ – загальний рівень сформованості образу можливого майбутнього, РР – рівень рефлексивності

Порівняння профілів представників обох груп, представлених на рисунку 1, свідчить про те, що показники образу майбутнього та рефлексивності в групі осіб з високим рівнем саморозвитку (CP+) вище, ніж в групі осіб із низьким рівнем саморозвитку (CP-). Наприклад, значення показника ЗЖП (змістові життєві перспективи), що характеризує потенційні можливості особистості, здібність самостійно ставити життєві цілі та їх досягати, у профілі групи CP+ розташований у четвертому квартилі розподілу, тобто знаходиться на високому рівні, а у групі CP- на верхній межі першого квартилю розподілу, що відповідає низькому рівню розвитку даної якості. Показник ПЧЖП, що відображає просторово-часові життєві перспективи, тобто рівень розвитку здатності структурування майбутнього, встановлення його цільового, змістового та часового зв'язку із сьогоденням, у профілі групи CP+ знаходиться на верхній

межі третього квартилю розподілу, що відповідає рівню розвитку, близькому до високого, а у групі СР- даний показник займає місце у другому квартилі розподілу, що відповідає близькому до низького рівня розвитку просторово-часових життєвих перспектив. Це може бути свідченням того, що спрямованість на віддалені цілі, оптимально співвіднесені із значущістю актуального періоду часу, дозволяє виробити ті особистісні опори, що допомагають особистості долати труднощі у досягненні цілей. Показник РС відображає рівень розвитку самосвідомості особистості, наявність адекватних уявлень про себе, сформованість певних особистісних якостей. Від ступеню усвідомлення особистістю власних можливостей, бажань, планів, залежить ставлення до особистого майбутнього. Як бачимо, з рисунку 1, у профілі групи СР+ даний показник знаходиться у четвертому квартилі розподілу (високий рівень), а в профілі групи СР- рівень самосвідомості займає місце у середині другого квартилю розподілу (близький до середнього рівень самосвідомості). Показник СЗ (соціальна зрілість), відображає ставлення особистості до макро- та мікро-соціуму: до культури, країни, до себе, свого оточення, друзів, колег, протилежної статі, тощо. Бачимо, що в профілі групи із високим рівнем саморозвитку даний показник знаходиться на високому рівні (четвертий квартиль розподілу), а у групі осіб із низьким рівнем саморозвитку – на рівні близькому до середнього (другий квартиль розподілу). Готовність до професійного самовизначення (ГПС) – відображає здібність адекватно приймати рішення у ситуаціях професійного вибору та ставлення до власного професійного майбутнього і ми бачимо великі розбіжності у значеннях даного показника у групах СР+ та СР-.

Також бачимо різницю у показниках рефлексивності. У профілі осіб із високим рівнем саморозвитку, рефлексивність займає місце у верхній межі третього квартилю розподілу, що відповідає близькому до високого рівню розвитку рефлексії даної групи осіб. У профілі осіб з низьким рівнем саморозвитку значення даного показника знаходиться на рівні близькому до середнього (середина другого квартилю розподілу). Це ж стосується і загального показника розвитку образу майбутнього, що може свідчити про те, що високий рівень образу майбутнього (у профілі групи СР+ даний показник знаходиться у четвертому квартилі розподілу) проявляється у прояві таких психологічних характеристик, як: наявність стійких та не суперечливих життєвих та професійних цілей та цінностей, наявність чітко поставлених цілей та етапів їх досягнення, уявлення зовнішніх та внутрішніх обставин досягнення цілей та способів долання перешкод, демонстрація готовності до саморозвитку та самопізнання, активність

у реалізації життєвої перспективи. Низький рівень (або близький до низького) образу майбутнього (у профілі осіб із низьким рівнем саморозвитку, даний показник знаходиться у нижній межі другого квартилю розподілу) характеризується наступними показниками: нестійкі та суперечливі професійні та життєві цінності; відсутність чітких життєвих цілей; неадекватний рівень домагань; невміння уявити обставини досягнення цілей та способи долаання перешкод; низький рівень готовності до саморозвитку та самопізнання; пасивність у реалізації життєвої перспективи.

Отже, проведене дослідження виявило, що чим вище рівень саморозвитку особистості, тим вище рівень сформованості образу майбутнього та особистісних властивостей, що забезпечують прагнення, умови та механізми саморозвитку.

Література:

1. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 77–86.
2. Попович І. С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 6. С. 145–154.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Левицька Л. А.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки факультету психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

м. Київ, Україна

Система освіти є одним із найбільш важливих факторів підготовки поколінь до відтворення культурних цінностей. Молода інтелектуальна еліта є носієм культури, цінностей суспільства, тому особливої ваги набувають можливості розширення світогляду молоді шляхом її знайомства з культурними і технічними досягненнями попередників, їх традиціями, підходами до організації життєдіяльності; актуалізуються аспекти формування у них цінностей, ціннісних орієнтацій, які можуть бути пізнаними через знання, отримані в освітньому закладі.

Виховання громадянина, патріота, фізично й духовно розвиненої людини, професіонала можливе лише в цілісному педагогічному процесі. Особлива роль належить педагогу. Саме від його духовно-моральних якостей, професіоналізму, життєвого оптимізму, високої культури, інтелігентності залежить формування в молоді прообразу ідеальної людини.

Слушним є звернення до творчої спадщини викладачів кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, в науковому доробку яких відображено цінності молоді та особливості формування у них ціннісних орієнтацій. Осмислення кращого педагогічного досвіду у світлі нових парадигм освіти може бути підґрунтям для здійснення модернізаційних змін у сфері навчання і виховання, формування цінностей дітей та молоді, адже використання його сприяє вирішенню основних завдань відродження і розбудови національної системи освіти та використання досягнень вітчизняної педагогіки.

Формування системи цінностей молодих людей, їх трансформація в ціннісні орієнтації визначені як пріоритетні завдання сучасної вищої школи, що задекларовано Законами України «Про освіту» (23.05.1991 р. № 1060-XII, редакція від 01.01.2013 р.), «Про вищу освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017. *ВВР*. 2017. № 38–39. Ст. 380) та ін.

Актуалізуються нині аспекти вивчення персоніфікованого досвіду науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка з метою висвітлення значення їхньої творчої спадщини, цінностей та ціннісних орієнтацій, які знайшли відображення в їхньому творчому доробку і діяльності. У рамках таких досліджень проаналізовано А.А. Марушкевич, Н.М. Кузьменко, Н.В. Кошечко, Н.В. Постоюк педагогічні погляди І.І. Огієнка, С.А. Ананьїна, Д.Л. Сергієнка, зокрема на цінності освіти, навчання та виховання [4]. Так, наприклад, Л.А. Бахмач аналізує внесок А.М. Алексюка (1932–2014 рр.) в розвиток педагогічної науки і практики, зокрема розкриття ним цінностей освіти, виховання [2]. Повернення сучасних науковців до аналізу цінностей відомих педагогів минулого є необхідним і неминучим,

Заслуговує на увагу дисертаційне дослідження Н.В.Постоюк «Проблеми політехнічної освіти і трудового виховання в науково-педагогічній спадщині Сергієнка Д.Л. (1911–1984 рр.)», в якому автор висвітлює ідеї трудового виховання у науково-педагогічному доробку Д.Л. Сергієнка, акцентуючи увагу на цінності «трудового виховання», «праці» [3].

Цінність освіти окреслено у працях А.А. Марушкевич, яка зазначає, що вища освіта нині набула особливого значення на ринку освітніх

послуг і потребує активізації пошуку педагогічних інновацій у забезпеченні високої якості навчання [1; 2; 3].

Аксіологічний підхід до професійної підготовки студентів, що виражається в орієнтації вищої освіти на формування у майбутніх фахівців системи загальнолюдських і професійних цінностей, які й визначають ставлення до навколишнього світу, до себе, власної діяльності, розкривається в наукових доробках науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки, які знайшли відображення у збірнику наукових праць «Сучасні освітні технології у вищій школі». У даному науковому збірнику у статтях науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів кафедри педагогіки факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка відповідно до наукової теми кафедри «Розвиток педагогічної освіти в класичних університетах» (Номер державної реєстрації НДР: 0119U000607) розглянуто сучасні практико-орієнтовані технології, які сприяють набуттю здобувачами вищої освіти нових знань, виробленню умінь та навичок професійної діяльності, ціннісних орієнтацій [5].

Заслуговує на увагу розгляд Маріуц І. О. цінності «освітнього середовища» університету в умовах глокалізації [4].

Доречним є висвітлення викладачами кафедри педагогіки цінності «виховання». Зокрема, досліджувалися аспекти виховання у студентської молоді ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності у науково-педагогічній спадщині українських учених-педагогів; змістові домінанти виховання у формуванні духовно-моральних цінностей молоді.

Цінність категорії «самовиховання» вчителя у педагогічній спадщині Я. Чепіги обґрунтовує Н.М. Кузьменко [3].

Цінність термінів «праця», «робота», зокрема «самостійна робота» відображено у працях Н.І. Головки, яка акцентує увагу на важливості самостійної роботи здобувачів вищої освіти за умови дистанційної форми навчання [2]. Авторка досліджує значимість самостійної роботи, розкриває сутність поняття «самостійна робота»; аналізує роль викладача в організації самостійної роботи студентів; визначає роль і значення самостійної роботи у процесі саморозвитку особистості здобувачів вищої освіти під час навчання у ЗВО.

Варто констатувати про відображення діяльності як цінності у творчій спадщині А.А. Марушкевич, яка зосереджує увагу на аналізі ідей практичної підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери в аналізі українських учених-педагогів [1]. Цінність діяльності студентів у формі їх «практичного навчання» висвітлюється у статті М.В. Жиленко [1].

Наступною досить важливою цінністю, яку досліджували викладачі кафедри педагогіки є академічна доброчесність. Так, проф. А.А. Марушкевич розкриває сутність означеної категорії, зазначаючи, що важливим є формування академічної доброчесності в університетському середовищі; порушує питання про необхідність дотримання академічної доброчесності й етики в університетському середовищі. О.В. Плахотнік, Н.М. Кузьменко, Є.С. Спіцин акцентують увагу на необхідності дотримання академічної доброчесності [1].

Проблема формування цінностей, професійно-ціннісних орієнтацій студентів знаходить своє практичне втілення в низці наукових праць науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки, аналіз яких засвідчив, що проблемі формування цінностей, професійно-ціннісних орієнтацій студентів ЗВО, для яких вони є одним із найважливіших елементів у структурі професійного образу світу, у навчальному процесі університету приділяється не достатньо уваги. У вищій школі й досі формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів фрагментарне і здебільшого зводиться лише до вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Звідси помилковим є ототожнення понять цінностей і ціннісних орієнтацій; відсутність розуміння механізмів трансформації цінностей у ціннісні орієнтації особистості, недостатньо обґрунтована методика діагностики рівня сформованості професійно-ціннісних орієнтацій студентів. Означена ситуація сповільнює впровадження аксіологічного підходу в практику професійної підготовки студентів в університеті.

Ціннісні орієнтації особистості визначаються як прийняті й усвідомлені цінності, що обумовлюють вибір нею певного типу поведінки, вчинку, способу життєдіяльності. Викладачами кафедри педагогіки доведено, що у структурі особистості ціннісні орієнтації слугують фундаментом, на якому будується лінія професійної поведінки. На етапі первинного вибору професії починають формуватися професійні цінності, що визначаються особистістю як найбільш значущі. У процесі професійного розвитку цінності перевіряються, доповнюються, набувають дедалі більшого особистісного значення, а сама особистість ідентифікує себе як представника цієї професії.

Література:

1. Академічна доброчесність: ідеї, погляди, теорії» : монографія у співавторстві) / за заг. ред. А. А. Марушкевич. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2024. 169 с.
2. Внесок А. М. Алексюка (1932–2014 р.р.) в розвиток педагогічної науки і практики : матеріали наукового «круглого столу», 22 квітня

2016 р. / за загальною редакцією А. А. Марушкевич. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 88 с. С. 6–7.

3. Марушкевич А. А. Педагогічні погляди та освітня діяльність Д. Л. Сергієнка : монографія / А. А. Марушкевич, Н. В. Постоюк. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 168 с.

4. Навчання студентської молоді: світові освітні тренди» : монографія у співавторстві / за заг. ред. А. А. Марушкевич. Київ : ТОВ «ЦІПКОМПРИНТ». 2023. 150 с.

5. Сучасні освітні технології у вищій школі : науковий збірник / за заг. ред. Алли Марушкевич. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2021. 117 с.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Максименко Н. Б.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки особливої уваги набувають питання вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану. В означений кризовий період на державному рівні розроблено стратегію розвитку освіти в Україні, відповідно, заклади вищої освіти планують та організовують освітню діяльність з орієнтацією на визначені глобальні тенденції.

У цей період передбачається реалізація важливих цілей, які мають бути спрямовані на вирішення наступних важливих завдань: створення умов, що забезпечують організацію якісної освітньо-наукової діяльності учасників освітнього процесу; побудова конкурентоспроможної вищої освіти, доступної для всіх груп населення; реалізація інтернаціоналізації вищої освіти України; створення привабливості закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри [4].

В аспекті порушеної проблеми погоджуємося з позицією Т. Губанової, яка стверджує, що питання трансформаційних підходів до організації освітньої діяльності закладів вищої освіти в період дії правового

режиму воєнного стану потребують додаткового науково-прикладного аналізу та формування якісно нових висновків, що створює обґрунтовані та об'єктивні підстави для проведення додаткового дослідження [1].

У свою чергу, С. Сідлецький та А. Шандар зазначають, що значними викликами для вищої освіти України в умовах воєнного стану є: недостатня інтеграція вітчизняної науки у світовий освітній простір; загроза життю і здоров'ю здобувачів та персоналу закладів вищої освіти; відсутність можливостей рівного доступу до вищої освіти; порушення безперервності навчального процесу; масштабні руйнування та пошкодження інфраструктури; вимушене переміщення закладів вищої освіти [4].

Окрім цього, автори зазначають, що в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення пріоритетними завданнями розвитку вищої освіти України є: забезпечення інтеграції системи вищої освіти у світовий освітній простір; сприяння високому рівню кооперації між освітніми та науковими установами; формування системи оцінювання якості освіти; покращення фінансування і управління вищою освітою; розвиток інноваційного середовища разом із роботодавцями та бізнесом; прогнозування потреб ринку праці; удосконалення форм здобуття вищої освіти; наукової та науково-технічної діяльності у закладах вищої освіти; впровадження нових освітніх технологій [4].

Натомість О. Дущенко стверджує, що в означений період розвиток освіти в Україні повинен бути спрямований на продовження цифровізації освіти, побудову сучасних закладів освіти відповідно з бомбоховищами і сучасним апаратним, програмним забезпеченням для реалізації освітнього процесу; створення освітнього процесу з метою вирішення освітніх прогалин в учасників освітнього процесу; продовження інтернаціоналізації освіти, посилення розвитку наукових досліджень; залучення педагогічних працівників до участі в національних і міжнародних проєктах тощо [2].

Результати дослідження порушеної проблеми засвідчили, що одним із важливих засобів реалізації поставлених завдань перед вищою освітою визнано дистанційну форму навчання, яка на певному етапі була серйозним викликом для всіх закладів освіти України.

Застосування означеної форми навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності в екстремальних умовах засвідчило ефективність її використання, але разом з тим дозволило констатувати наявність як позитивних, так і негативних характеристик.

До переваг може бути віднесено: не прив'язаність до місця закладу вищої освіти; підвищення темпу засвоєння дисципліни (строки здачі);

анонімність успішності; ефективне використання інформаційних технологій [5].

Розглядаючи дистанційне навчання як окрему, відмінну від традиційної, форму, дослідники визначають її характерні риси:

- гнучкість (у часовому ракурсі та можливості використання індивідуального темпу навчання);

- нерегламентованість (кількість часу, що виділяється для освоєння навчального матеріалу, є абсолютно індивідуальною завдяки відкритому доступу до навчального матеріалу);

- паралельність (можливість здобуття освіти без відриву від виробництва);

- всеосяжність (одночасний доступ до великої кількості інформаційних джерел за рахунок відкритого доступу до інформаційної мережі);

- економічність (ефективне використання навчальних приміщень);

- технологічність (можливість використання в освітньому просторі інноваційних технологічних прийомів та інформаційно-комунікаційних технологій як для встановлення інтерактивного комунікаційного зв'язку, так і для освоєння навчального матеріалу);

- соціальна рівноправність (можливість набуття знань незалежно від місця перебування здобувача освіти, його територіальної віддаленості від навчального закладу, стану його здоров'я й елітарності та рівня матеріальної забезпеченості);

- інтернаціональність (доступ до освіти та знань незалежно від національної належності здобувача освіти за рахунок можливості її експортування в інформаційну мережу);

- нова роль викладача (відіграє роль координатора пізнавального процесу, який, постійно удосконалюючи та коригуючи навчальні курси, підвищує рівень творчої активності здобувачів освіти та спонукає їх до саморозвитку) [2].

У даному аспекті для нас важлива позиція науковців, які зазначають, що ефективність екстреного дистанційного навчання у ході підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності передбачає наявність вимог, що передбачають:

- 1) створення ефективної навчальної екосистеми університету, що потребує інтеграції в освітній процес технологій e-learning, моделей змішаного навчання, віртуальної й доповненої реальності. Це дає можливість університетам якісно відповідати на сучасні виклики у вищій освіті за умови впровадження таких складників, як контроль за якістю освітнього процесу; студентоцентричність навчання; академічна доброчесність; підвищення рейтингових показників;

2) активізацію єдиної інформаційно-пошукової системи, що дозволяє швидко знайти відкриті освітні ресурси, як у своєму університеті, так і за його межами [3].

На сучасному етапі ефективними методами навчання у закладах вищої освіти під час підготовки майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності вважаються: перевернуте навчання, дискусії, диспути, дебати, полеміки тощо.

Аналіз стану проблеми вдосконалення змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану дозволив зробити висновки про те, що це складний, багатогранний процес, який спрямований на підвищення рівня готовності здобувачів до творчої професійної діяльності, нестандартного вирішення професійних функцій на основі сформованості ціннісних орієнтацій. Особливого значення в екстремальних умовах воєнного стану набуває проблема застосування дистанційного навчання як перспективної форми організації діяльності, в якій здобувачі освіти є активними, самостійними суб'єктами.

Література:

1. Губанова Т. О. Функціонування закладів вищої освіти в умовах воєнного стану: сучасний стан та перспективи. *Київський юридичний журнал*. 2023. № 3. С. 23–31 DOI: <https://doi.org/10.32782/klj-2023-3.03>
2. Дущенко О. С Освіта в Україні в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 71. Том 1. 2024. С. 13–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.1.2>
3. Максименко Н. Б., Салига Н. М., Єгорова І. В. Модернізація підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності в умовах воєнного стану. *Вісник освіти і науки*. 2025. 4(34). С. 1391–1400 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1391-1400](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1391-1400)
4. Сідлецький С., Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*. 2024. 64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151>

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ФАСИЛІТАЦІЇ ГРУП ПІДТРИМКИ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Мариніч О. М.

викладачка кафедри соціальної роботи

*Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

В умовах тривалої повномасштабної агресії проти України стан ментального здоров'я та соціального благополуччя родин військовослужбовців вийшов за межі приватного життя і став фундаментом міцного тилу, який тримає і захищає всю країну. Особливу, найбільш вразливу групу в цьому контексті становлять дружини військовослужбовців. Вони живуть у стані важкого стресу, спричиненого страхом за життя чоловіка, постійною невідомістю, вимушеною зміною сімейних ролей та повною відповідальністю за щоденне життя родини й виховання дітей.

Традиційні підходи у професійній діяльності соціального працівника зазвичай обмежені індивідуальним консультуванням або соціально-економічним супроводом. Водночас масштабні виклики сьогодення вимагають від фахівця швидкого зміщення фокусу на відновлення внутрішньої стійкості та ментального благополуччя сімей. У ситуації тривалого воєнного стресу для фахівця критично важливим стає усунення ізоляції клієнток та організація надійного середовища взаємодопомоги, де кожна учасниця може отримати екологічний відгук на свій біль. Саме тому у практиці сучасної соціальної роботи особливої уваги набуває освоєння соціальним працівником методів фасилітації груп підтримки, що діють за принципом «рівний-рівному». У таких спільнотах фахівець виступає не директивним експертом, а професійним фасилітатором. Він забезпечує безпеку комунікації, допомагає жінкам приймати й стабілізувати складні емоції, а також інтегрувати травмуючий досвід у внутрішній ресурс особистісної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні науковці активно досліджують, як саме війна руйнує звичайний побут сімей. Зокрема, у дослідженнях К.П. Радзівіл та Л.Ф. Матяш (2024) детально проаналізовано особливості психічного здоров'я дружин військовослужбовців, де зафіксовано критично високі рівні тривожності й емоційного виснаження через тривалу вимушену розлуку та невизначеність [4]. Водночас О. Байдарова та В. Качан (2024) обґрунтовують роль груп підтримки як дієвого ресурсу психосоціальної допомоги

в умовах тривалої воєнної травми [1]. Особливого значення у контексті сучасних викликів набувають напрацювання В. І. Тернопільської та О.М. Мариніч (2026), які розглядають фасилітацію груп підтримки як інноваційний інструмент соціальної роботи з вразливими категоріями населення в умовах воєнного стану [5].

Мета дослідження: розкрити роль фасилітації у професійній діяльності соціального працівника та обґрунтувати її ефективність як інструменту адаптації дружин військовослужбовців в умовах тривалого воєнного стресу.

Будні дружин військовослужбовців характеризуються специфічним життєвим ритмом, кризовими викликами та тривалим перебуванням у стані невизначеності, що виснажує душевні сили та провокує серйозні психоемоційні проблеми [4]. Окрім психологічного тягара, відбувається зміна сімейних ролей, коли жінка одноосібно перебирає на себе лідерство, фінанси, виховання дітей та побутові клопоти. Необхідність швидкого та самостійного опанування сімейних і побутових функцій чоловіка формує для жінки виснажливе подвійне навантаження. Потреба постійно поєднувати емоційну турботу про дітей із повною відповідальністю за забезпечення життєдіяльності родини без права на відпочинок призводить до глибокого фізичного та психічного виснаження.

Серйозним емоційним викликом для жінок стає «соціальна самотність». Попри наявність близьких чи колег дружина військового почуватись абсолютно відокремленою. Цивільне оточення живе іншими турботами й не здатне збагнути глибину її щоденного страху. Через це звичні розмови чи формальні слова підтримки часто викликають лише відчуження. Щоб захистити себе, жінки починають уникати спілкування, опиняючись у просторі повної ізоляції, яка тільки посилює кризу адаптації.

Саме для подолання зазначених кризових станів, деструкції сімейних ролей та ізоляції, у сучасних умовах воєнного часу особливого значення набуває впровадження гнучких та людиноцентризованих підходів у діяльності фахівця. Для ефективної підтримки жінок, які перебувають у ситуації тривалого стресу, найбільш дієвими виступають фасилітовані групи підтримки.

У межах цього дослідження фасилітація груп підтримки розглядається як професійна технологія організації безпечного простору для міжособистісної взаємодії жінок із спільним кризовим досвідом. Це особливе середовище, де учасниці можуть зняти накопичене емоційне напруження та разом подолати хронічну тривогу. Взаємна підтримка в межах цього методу допомагає їм відшукати приховані внутрішні сили, щоб витримати щоденне виснажливе очікування та

тривалу невідомість. Соціальний працівник у структурі таких груп виступає в ролі фасилітатора. Він структурує етапи зустрічей, забезпечує емоційну стабілізацію та нейтралізує ризики ретравматизації жінок. При цьому важливо підкреслити, що соціальний працівник-фасилітатор не проводить психотерапію, не здійснює медичне лікування та не повчає. Таким чином, фасилітація груп підтримки є процесом фахового супроводу. Керована фасилітатором комунікація допомагає учасницям перетворити спільні переживання на колективний ресурс стійкості [6].

Організація фасилітації груп підтримки для дружин військових сьогодні здійснюється за двома основними форматами: очним (офлайн) та дистанційним (онлайн). Живі зустрічі в офлайн-просторі демонструють високу ефективність, оскільки створюють глибокий емоційний зв'язок і дозволяють соціальному працівнику миттєво фіксувати невербальні реакції й міміку учасниць. Водночас дистанційний формат, що реалізується через інтернет-платформи, має унікальні переваги. Він повністю стирає кордони, відкриваючи доступ до психосоціальної допомоги жінкам із найвіддаленіших населених пунктів або тим, хто через безпекові ризики перебуває за межами України [3].

Незалежно від обраного формату проведення, впровадження цієї діяльності у структурі груп підтримки базується на таких головних принципах, дотримання яких забезпечує соціальний працівник:

- *екологічність*: створення захищеного емоційного середовища без осуду, критики та непроханих порад. Цей принцип забезпечує дбайливе ставлення до внутрішнього стану кожної жінки та дозволяє їй відкрито ділитися своїми страхами;
- *добровільність*: самостійне регулювання учасницями рівня своєї відвертості. Вони зберігають право активно висловлюватися або мовчати залежно від внутрішнього стану;
- *взаємність*: рівноцінний обмін досвідом. Підтримка в колі будується на щирому бажанні розділити чужі переживання, вислухати співрозмовницю та надати взаємну психосоціальну допомогу;
- *рівність*: однакові права кожної дружини військовослужбовця на слово, увагу, підтримку та повагу в колі, незалежно від терміну служби її чоловіка чи соціального статусу родини;
- *орієнтація на ресурс*: цілеспрямоване зміщення фокусу діяльності з аналізу психотравмуючих факторів та болю на пошук і відновлення внутрішніх сил. Соціальний працівник допомагає учасницям актуалізувати особистісні опори та індивідуальні механізми адаптації [2, с. 7–9].

Професійна роль соціального працівника у процесі супроводу груп підтримки розгортається через послідовні та взаємопов'язані етапи.

На першому, *діагностично-підготовчому етапі* фахівець формує групу (оптимально від 8 до 12 осіб) та проводить індивідуальні первинні інтерв'ю. Метою цього етапу є визначення мотивації кандидатів та своєчасне перенаправлення осіб у стані гострої психічної кризи до клінічних психологів чи профільних медичних установ. Другий, *організаційно-установчий етап* передбачає знайомство учасниць та спільне укладання групової угоди. Соціальний працівник тут координує процес розробки групових правил екологічності, взаємної поваги та використання «Я-висловлювань». Третій, *етап основної практичної роботи* є змістовним і складається з циклу щотижневих сесій, під час яких фасилітатор використовує техніки активного слухання, рефлексії та взаємного обміну переживаннями для психоемоційної стабілізації жінок. Завершальний, *оціночно-рефлексивний етап* спрямований на підбиття підсумків, фінальний моніторинг психоемоційного стану учасниць та створення умов для подальшої самоорганізації групи без активного втручання фахівця [6].

Практична реалізація фасилітації груп підтримки під керівництвом соціального працівника дозволяє комплексно вирішувати ключові проблеми клієнток у межах цілісного процесу психосоціальної адаптації. Важливим складником цієї діяльності є забезпечення психоемоційного розвантаження. Воно передбачає легітимізацію та безпечне висловлення важких почуттів, зокрема страху, гніву чи образи, які жінкам складно обговорювати у цивільному оточенні або з дітьми. Паралельно з емоційною стабілізацією в межах групових зустрічей відбувається інформаційна адаптація, під час якої учасниці здійснюють активний міжособистісний обмін практичним досвідом щодо специфіки комунікації із чоловіком на фронті, особливостей виховання дітей в умовах війни та алгоритмів пошуку правової допомоги. Такий комплексний підхід безпосередньо сприяє подоланню соціального відчуження, оскільки професійно керована взаємодія допомагає послабити стан хронічної самотності та переосмислити ізоляцію у стійке відчуття спільності й колективної сили [1; 3].

Висновки. Отже, сьогодні фасилітація груп підтримки стала значно більшим, ніж звичайний інструмент психосоціальної допомоги. Це одна з найбільш дієвих технологій у професійній діяльності соціального працівника під час війни. Організація таких зустрічей допомагає дружинам військовослужбовців упоратися з глибокою соціальною самотністю, суттєво зменшити рівень тривоги та пристосуватися до побуту в обставинах тривалої невідомості.

Література:

1. Байдарова О., Качан В. Вижити і жити під час війни: групи підтримки як ресурс психосоціальної допомоги. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (10). С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2024/10-1/1>
2. Бордун Н. Простір опори: практичний посібник для груп самопідтримки : метод. матеріали для творення та фасилітації груп взаємодопомоги / авт.-упоряд. Н. Бордун. Київ, 2026. 34 с.
3. Групи психологічної підтримки військовослужбовців та їхніх близьких. «ВАРТОЖИТИ». URL: <https://vartozhyty.com.ua/projects/grupy-pidtrymky-viiskovosluzhbovtiv-ta-yikhnikh-blyzkykh> (дата звернення: 08.07.2026)
4. Радзівіл К. П., Матяш Л. Ф. Особливості психічного здоров'я дружин діючих військовослужбовців. *Габітус*. 2024. Вип. 64. С. 166–170. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.64.29>
5. Тернопільська В. І., Мариніч О. М. Фасилітація у професійній діяльності соціальних працівників з вразливими категоріями населення. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 93. Т. 2. С. 170–174. DOI: <https://doi.org/10.32782/ip/93.2.32>
6. Фасилітаційна сесія «Стратегічне планування». Trainings For Business : тренінгова компанія Оксани Грабар. URL: <https://tfbiz.com.ua/treningi-dlya-biznesa/menedzhment-i-liderstvo/837-facilitacija-strategicheskoe-planirovanie> (дата звернення: 08.07.2026)

ПРОФЕСІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ У КОНТЕКСТІ СХИЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО АВАНТЮРНОЇ ПОВЕДІНКИ

Меленчук Н. І.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри педагогіки та психології
Міжнародний університет
м. Одеса, Україна*

Актуальність дослідження зумовлена зростанням наукового інтересу до вивчення особистісних чинників, що визначають поведінку людини в умовах ризику, невизначеності та підвищеного стресового навантаження. Особливого значення набуває аналіз схильності особистості до авантюрної поведінки, яка може проявлятися у прийнятті

недостатньо обґрунтованих рішень, орієнтації на швидкий успіх та недооцінюванні можливих наслідків. У цьому контексті важливим є дослідження професійної життєстійкості як особистісно-професійного ресурсу, що може бути пов'язаний зі здатністю особистості діяти конструктивно в складних і ризикованих ситуаціях.

У межах цього дослідження авантюризм розглядається як складна багаторівнева властивість особистості, що виявляється у схильності орієнтуватися на швидке й легке досягнення бажаного результату, покладаючись на вдачу, випадковість або сприятливий збіг обставин. Її психологічна сутність полягає в прагненні до привабливої мети без достатнього осмислення реальних зовнішніх умов, критичного аналізу власних можливостей і ресурсів, а також без належного планування шляхів розв'язання проблемної ситуації [2, 3].

Теоретичне осмислення авантюризму як особистісної властивості ґрунтується на континуально-ієрархічній концепції особистості, запропонованій О. Санніковою. Застосування цього підходу дає змогу розглядати авантюризм не як одновимірну характеристику, а як складне психологічне утворення, що має багаторівневу структуру. У її межах виокремлюються формально-динамічний, змістово-особистісний та соціально-імперативний рівні, які відображають різні аспекти прояву авантурної поведінки особистості [3].

Аналіз схильності особистості до авантурної поведінки потребує звернення не лише до її ризикованості, імпульсивності чи недостатньої прорахованості дій, а й до тих особистісних ресурсів, які визначають здатність людини діяти в умовах невизначеності, напруження та професійних викликів. У цьому зв'язку особливого значення набуває поняття професійної життєстійкості, що дозволяє з'ясувати, наскільки особистість здатна зберігати контроль, залученість і готовність до конструктивного подолання складних ситуацій у професійній сфері.

Розглядаючи поняття професійної життєстійкості, насамперед слід звернутися до змісту базового поняття «життєстійкість» («hardiness»), яке було введено в науковий обіг завдяки працям S. Kobasa та S. Maddi, опублікованим наприкінці 1970-х – у першій половині 1980-х років. У сучасній психологічній науці життєстійкість розглядається як багатовимірна особистісна властивість, що виконує захисну функцію в умовах стресу та сприяє збереженню психологічної рівноваги особистості [1].

Життєстійкість можна визначити як стійку інтегральну характеристику особистості, що охоплює систему уявлень, переконань і ставлень людини до себе, життєвих обставин та навколишнього світу. Вона забезпечує здатність особистості сприймати складні ситуації не лише як загрозу, а й як можливість для розвитку, зберігати внутрішню активність, ефективно діяти в умовах напруження та підтримувати

психологічне і фізичне благополуччя навіть за високого рівня стресового навантаження [1].

Варто зазначити, що первинно життєстійкість вивчалася переважно у зв'язку з професійною діяльністю, однак у подальших наукових розвідках її зміст набув ширшого, більш узагальненого характеру. Унаслідок цього професійний аспект життєстійкості певною мірою відійшов на другий план. Водночас саме його аналіз дає змогу глибше зрозуміти особливості поведінки особистості в ситуаціях професійного ризику, невизначеності та необхідності прийняття відповідальних рішень.

Професійну життєстійкість доцільно розглядати як системну особистісно-професійну властивість, що формується в процесі професійного становлення та самореалізації фахівця. Вона виявляється у рівні залученості до професійної діяльності, здатності контролювати професійні ситуації, готовності приймати складні виклики та конструктивно діяти в умовах несприятливих обставин [1]. Саме професійна життєстійкість забезпечує здатність особистості протистояти деструктивному впливу професійного стресу, запобігати проявам професійної дезадаптації, зберігати працездатність і сприяти особистісно-професійному зростанню.

Отже, **метою дослідження** є вивчення особливостей взаємозв'язку між показниками авантюристичності та професійної життєстійкості особистості.

Емпіричне дослідження було організовано на базі Міжнародного університету, м. Одеса. Вибірку склали 93 здобувачі вищої освіти спеціальності «Психологія» віком від 18 до 25 років. Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows. Для визначення характеру взаємозв'язків між досліджуваними показниками було використано кількісний, зокрема кореляційний, аналіз.

Дослідження показників авантюристичності здійснювалося за допомогою методики «Тест-опитувальник схильності до авантюристичності» (АВАНТ-1), розробленої О. Санніковою, О. Санніковим та Н. Меленчук. Для вивчення показників професійної життєстійкості було використано методику «Опитувальник професійної життєстійкості» О. Кокуна.

У табл. 1 надано результати кореляційного аналізу між показниками авантюристичності та показниками професійної життєстійкості.

Результати кореляційного аналізу засвідчили наявність переважно додатних статистично значущих зв'язків між більшістю показників авантюристичності та професійної життєстійкості.

Найбільш виражені кореляції встановлено між загальним показником схильності до авантюристичності (AvOb) та загальним рівнем професійної життєстійкості (ZPJ), професійним прийняттям ризику (PR), мотиваційним (MPJ) і професійним (PPJ) компонентами професійної життєстійкості. Це свідчить про те, що зі зростанням схильності до авантюристичності підвищуються професійна активність, готовність до прийняття ризику, мотиваційна залученість і здатність діяти в умовах невизначеності.

Таблиця 1

Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками авантюристичності та показниками професійної життєстійкості

Показники професійної життєстійкості	Показники авантюристичності							
	AvUst	AvEM	AvKk	AvKo	AvKr	AvErg	AvPo	AvOb
ZPJ	247*		222*	305**	-327**	360**	288**	381**
PV				242*		276**		314**
PK					-354**			296**
PR	297**	310**	274**	347**		390**	321**	441**
EPJ		239*			-326**			
MPJ				289**		336**	254*	358**
SPJ								240*
PPJ					-294**	310**		368**

Примітка: 1) нулі та коми опущені; 2) позначення ** – значущість зв'язку на рівні $p \leq 0.01$; * – $p \leq 0.05$; 3) $N = 93$; 4) умовні позначення показників авантюристичності: AvUst – установчий показник, AvEM – емоційно-мотиваційний показник; AvKk – когнітивний показник; AvKo – конативний показник; AvKr – контрольно-регулятивний показник; AvErg – енергетичний (ергічний) показник; AvPo – чутливість до авантюристичних дій; AvOb – загальний показник схильності до авантюристичності; 5) умовні позначення показників професійної життєстійкості: ZPJ – загальний рівень професійної життєстійкості; PV – рівень професійної включеності; PK – рівень професійного контролю; PR – рівень професійного прийняття ризику; EPJ – рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості; MPJ – рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості; SPJ – рівень соціального компоненту професійної життєстійкості; PPJ – рівень професійного компоненту професійної життєстійкості.

Водночас контрольно-регулятивний показник авантюристичності (AvKr) має від'ємні статистично значущі зв'язки на 1% рівні з такими показниками професійної життєстійкості, як загальний рівень професійної життєстійкості (ZPJ), рівень професійного контролю (PK), рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості (EPJ) та

рівень професійного компоненту професійної життєстійкості (РРЖ). Це дає підстави стверджувати, що здатність особистості до контролю й регуляції власних емоційних переживань, суджень і поведінкових проявів в авантюрогенних ситуаціях пов'язана з проявами професійної життєстійкості, зокрема з професійним контролем, емоційною стійкістю та професійною зрілістю особистості.

Отже, результати кореляційного аналізу засвідчили наявність значущих взаємозв'язків між показниками авантюрності та професійної життєстійкості. Встановлено, що вищий рівень схильності до авантюрної поведінки пов'язаний із більш вираженими проявами професійної життєстійкості, зокрема професійним прийняттям ризику, мотиваційною залученістю та здатністю діяти в умовах невизначеності.

Література:

1. Кокун О. М. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с.
2. Меленчук Н. І. Психологічні чинники схильності особистості до авантюрної поведінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 267 с.
3. Sannikova O., Melenchuk N., Sannikov A. Adventurousness of personality: construct and diagnostics. *Georgian Medical News*. 2021. № 2 (311). P. 109–115.

АРТБУК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Неманежина А. О.

*викладач кафедри психології
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна*

В умовах воєнного стану учасники освітнього процесу перебувають під тривалим впливом стресогенних чинників, невизначеності, інформаційного перевантаження та емоційного напруження. Це негативно позначається на їхньому психоемоційному стані, здатності до ефективної комунікації, концентрації уваги, саморегуляції та підтримання

продуктивної взаємодії в освітньому середовищі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук доступних, ефективних і водночас ресурсозберігальних методів психологічної підтримки, які можуть бути органічно інтегровані в освітній процес.

Одним із таких підходів є арттерапія, яка створює умови для безпечного вираження емоцій, зниження психоемоційного напруження, актуалізації внутрішніх ресурсів особистості та розвитку навичок емоційної саморегуляції. Використання творчої діяльності дає змогу опосередковано опрацьовувати складні переживання, зміцнювати психологічну стійкість і сприяти відновленню емоційної рівноваги. Водночас арттерапевтичні методи можуть бути успішно адаптовані як до індивідуальної, так і до групової роботи зі здобувачами освіти та педагогічними працівниками.

У зв'язку з цим дослідження можливостей арттерапії як інструменту психологічної підтримки в умовах воєнного стану є своєчасним і практично значущим. Аналіз сучасних наукових підходів до її застосування сприятиме визначенню перспектив інтеграції арттерапевтичних практик у діяльність закладів освіти з метою збереження психічного здоров'я та підвищення психологічної стійкості учасників освітнього процесу.

Наукові засади арттерапії були закладені А. Хіллом, який одним із перших обґрунтував використання художньої творчості як засобу психологічної допомоги. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний із працями К. Малчіюді, яка розглядає арттерапію як інтегративний підхід, що поєднує психологію, психотерапію та мистецтво. Сучасні зарубіжні дослідження підтверджують ефективність арттерапевтичних інтервенцій у роботі з особами, які пережили психотравмуючі події, зокрема воєнні конфлікти, вимушене переселення та інші кризові ситуації. Окрему увагу дослідники приділяють розвитку арттерапевтичної компетентності фахівців, необхідної для професійного застосування творчих методів психологічної допомоги [5, с. 19].

Аналіз сучасних наукових праць свідчить, що в умовах війни арттерапія розглядається як один із найбільш доступних і водночас ефективних ресурсних підходів до психологічної підтримки. Зокрема, З.А. Дмитрук та С.С. Балинська зазначають, що тривалий вплив воєнних стресорів підвищує ризик розвитку тривожності, емоційного виснаження та зниження адаптаційних можливостей особистості, що актуалізує впровадження психологічних технологій, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, відновлення внутрішніх ресурсів і зміцнення психологічної стійкості [1, с. 3280].

У сучасній науковій літературі арттерапія також розглядається як ефективний засіб розвитку емоційної саморегуляції та особистісних ресурсів. За висновками Н. Кальки, Н. Ковальчук і Г. Одинцової, застосування арттерапевтичних методів сприяє покращенню психоемоційного стану, розвитку творчого потенціалу, самовираження та рефлексії, а також позитивно впливає на когнітивні процеси й соціальну взаємодію особистості [2].

У практиці психологічної допомоги використовують різні напрями арттерапії, зокрема ізотерапію, казкотерапію, піскову терапію, музикотерапію, драматерапію, колажування, мандалотерапію та інші творчі методи. Вибір конкретної арттерапевтичної техніки визначається віком, психологічними потребами, індивідуальними особливостями особистості та завданнями психологічної допомоги.

Психологічний ефект арттерапії ґрунтується на символічному опрацюванні внутрішніх переживань і творчому переосмисленні особистісного досвіду, що сприяє зниженню психоемоційного напруження, відновленню внутрішніх ресурсів та емоційної рівноваги. У науковій літературі арттерапію розглядають як метод, що поєднує діагностичний, корекційно-розвивальний і психопрофілактичний потенціал. Її застосування сприяє розвитку самопізнання, емоційної саморегуляції, комунікативних навичок і конструктивної міжособистісної взаємодії [3, с. 10–11].

Сучасний розвиток арттерапії характеризується активною інтеграцією цифрових технологій у психологічну практику. Використання цифрових зображень, анімації, відеоматеріалів і цифрових історій розширює можливості творчого самовираження та підвищує залученість учасників до арттерапевтичного процесу. Крім того, групові форми арттерапії мають значний ресурсний потенціал, оскільки сприяють розвитку емпатії, формуванню почуття приналежності, зменшенню соціальної ізоляції та конструктивному опрацюванню складних емоцій [1, с. 3284]. Особливого значення це набуває в освітньому середовищі, де психологічна підтримка повинна бути доступною, безперервною та адаптованою до потреб усіх учасників освітнього процесу.

Серед сучасних арттерапевтичних інструментів особливу увагу привертає артбук, який може застосовуватися як у традиційному, так і в цифровому форматі. Артбук є індивідуальним творчим простором, у якому за допомогою візуальних образів, колажів, фотографій, символів і письмових рефлексій людина осмислює власні переживання та емоційний досвід. Поєднання художніх і текстових засобів самовираження робить цей інструмент доступним для осіб, яким складно вербалізувати власні почуття. Робота з артбуком сприяє розвитку

саморефлексії, емоційної саморегуляції, зниженню психоемоційного напруження та актуалізації внутрішніх ресурсів. Перспективність використання артбука в освітньому середовищі зумовлена поєднанням творчої діяльності, письмової рефлексії та можливості систематичного осмислення власного емоційного досвіду. Саме така інтеграція різних способів самовираження створює умови для м'якої психологічної підтримки, розвитку емоційної саморегуляції та зміцнення внутрішніх ресурсів особистості. В умовах воєнного стану артбук може виконувати функцію безпечного простору для творчого опрацювання переживань, збереження особистісної стійкості та поступового відновлення емоційної рівноваги.

Практична цінність артбука полягає також у можливості його інтеграції в діяльність психологічної служби закладу освіти. Він може використовуватися під час індивідуального психологічного консультування, групових занять, тренінгів із розвитку емоційної стійкості, адаптаційних програм для здобувачів освіти та в роботі з педагогічними працівниками, які перебувають в умовах тривалого психоемоційного навантаження. Систематичне використання артбука сприяє розвитку навичок саморефлексії, усвідомленню власних емоцій і формуванню конструктивних способів їх вираження.

Таким чином, арттерапія є ефективним інструментом психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, оскільки сприяє стабілізації психоемоційного стану, розвитку емоційної саморегуляції, зміцненню психологічної стійкості та активізації внутрішніх ресурсів особистості. Аналіз сучасних наукових підходів дає змогу окреслити перспективи інтеграції арттерапевтичних практик, які поєднують традиційні й цифрові форми роботи. Серед них артбук вирізняється універсальністю, доступністю та можливістю адаптації до потреб різних категорій учасників освітнього процесу. Його інтеграція в діяльність психологічної служби закладів освіти може сприяти підвищенню ефективності програм психоемоційної підтримки, збереженню психічного здоров'я та зміцненню психологічного благополуччя освітньої спільноти.

Література:

1. Дмитрук З. А., Балинська С. С. Арттерапія як інструмент психологічної допомоги підліткам у стресогенних умовах. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 3278–3289. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/36053/36044>
2. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Ч. 2. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.

3. Колпакчи О. С. Арт-терапія: курс лекцій : навчальний посібник. Київ : «Центр учбової літератури», 2018. 288 с.

4. Мазуренко С., Аніщенко Д. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів освіти. *Актуальні проблеми загальної середньої освіти*. 2025. № 33(189). С. 176–180. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253328>

5. Ткаченко Н. М. Арттерапія як інструмент відновлення соціального функціонування та підготовки психологів до роботи з травмою війни. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 59. С. 19–24. DOI : <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-3-59-19-24>

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Павлова І. Г.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Полтавський національний педагогічний університет

імені В. Г. Короленка

м. Полтава, Україна

Сучасний розвиток вищої педагогічної освіти характеризується переорієнтуванням навчально-виховного процесу із переважно знаннєвої моделі на компетентнісну, у центрі якої перебуває особистість майбутнього вчителя, його професійне становлення, здатність до безперервного саморозвитку та ефективної взаємодії в умовах динамічних суспільних трансформацій, цифровізації освіти, міжкультурної комунікації тощо. Та й предметні компетентності педагога – це лише підґрунтя якісної фахової підготовки, що її нині вже неможливо уявити без універсальних компетентностей (soft skills) як опертя успішності професійної діяльності вчителя, соціальної адаптивності його, комунікативної культури, критичного мислення, емоційної стійкості й готовності до співпраці, а також особистісних якостей педагога, які забезпечують результативну професійну взаємодію, соціальну мобільність та готовність до інноваційної діяльності [4–9].

Обстеження розвитку універсальних компетентностей здобувачів освіти варто розглядати сукупно з аналізом особистості викладача. Саме викладач педагогічного закладу вищої освіти визначає характер академічної взаємодії, моделює професійну поведінку, формує атмосферу довіри, відкритості та взаємоповаги, створюючи умови для особистісного й професійного становлення майбутнього вчителя. Особливого значення в цьому процесі набуває емоційний інтелект викладача, що його сучасна педагогічна й психологічна наука розглядають як одну з домінантних характеристик ефективної професійної діяльності педагога. Здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, конструктивно регулювати міжособистісну взаємодію, підтримувати позитивний психологічний клімат і створювати безпечне освітнє середовище безпосередньо впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів [1; 2; 3]. Сучасні дослідження аргументовано переконують, що емоційна зрілість викладача сприяє розвитку педагогіки партнерства, академічної доброчесності, професійної рефлексії, комунікативної компетентності та мотивації здобувачів до навчання [11–18]. Емоційний інтелект викладача доцільно розглядати не лише як індивідуальну психологічну характеристику, а насамперед як інтегральну професійно-особистісну якість, що забезпечує гуманістичний характер освітньо-виховної діяльності. У системі формування soft skills майбутніх учителів, зокрібно й учителів української мови та літератури, особистість викладача, його професійна культура, емоційна сформованість і здатність до рефлексивного партнерства стають основними ресурсами розвитку особистості здобувача.

У міжнародних дослідженнях soft skills розглядають як комплекс соціально-емоційних, комунікативних і когнітивних компетентностей, що забезпечують ефективну взаємодію людини з іншими, її здатність працювати в команді, критично мислити, ухвалювати відповідальні рішення, конструктивно розв'язувати конфлікти та адаптуватися до змін. Нормативні акти Європейського Союзу, Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), міжнародних освітніх організацій, законодавчі акти України про освіту визначають розвиток цих компетентностей одним із пріоритетів сучасної освіти, оскільки саме вони забезпечують конкурентоспроможність фахівця впродовж професійного життя [3–7].

Особливо актуальною окреслена проблема є для системи підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Професійна діяльність словесника передбачає не лише ґрунтовні мовознавчі й літературознавчі знання, а й високий рівень комунікативної культури, критичного аналізу інформації, педагогічного такту, емоційної чутливості,

здатності до співпраці, творчого мислення, творчої інтерпретації художнього тексту, розвитку читацької компетентності, професійної рефлексії, відповідального ухвалення педагогічних рішень, формування мовної, мовленнєвої та комунікативної особистості учня, утвердження його ціннісних орієнтирів, національної свідомості та духовно-культурних цінностей. За таких умов саме гнучкі навички стають важливим складником професійної компетентності майбутнього педагога.

На цьому тлі особливої значущості набуває емоційне наставництво викладача як форма фахового впливу. Його сутність полягає не в спеціальному навчанні здобувачів окремих соціально-емоційних умінь, а в щоденному професійному прикладі, який демонструє викладач у процесі освітньо-виховної взаємодії, коли здобувач освіти має можливість спостерігати професійну поведінку викладача, аналізувати її, зіставляти з особистим досвідом. Культура мовлення, стиль спілкування, особливості реагування на проблемні педагогічні ситуації, уміння організовувати академічний діалог, підтримувати здобувачів, конструктивно розв'язувати конфлікти та демонструвати повагу до особистості кожного поступово стають для майбутніх педагогів моделлю професійної поведінки [10; 13–15; 16; 18; 19]. Переконані, що найсучасніші педагогічні технології не спроможні забезпечити формування програмних результатів навчання здобувачів, якщо вони не поєднуються з високою професійною культурою викладача. Саме тому розвиток емоційного інтелекту науково-педагогічних і педагогічних працівників слід розглядати як один із пріоритетних напрямків удосконалення системи вищої педагогічної освіти й формування емоційно компетентного освітнього середовища як педагогічного простору, що в ньому взаємодія між викладачем і здобувачами освіти ґрунтується на емпатії, взаємній повазі, відкритості, академічній доброчесності, професійній рефлексії та відповідальному діалозі. Таке середовище створює оптимальні умови для розвитку й професійних компетентностей, і особистісної зрілості майбутнього вчителя. Модель взаємозв'язку емоційного інтелекту викладача та формування soft skills майбутніх учителів, зокрема й учителів української мови та літератури, має такий вигляд: емоційний інтелект викладача → педагогічна культура емоційної взаємодії → емоційно компетентне освітнє середовище → емоційне наставництво → розвиток soft skills майбутнього вчителя → професійне становлення особистості словесника.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що в умовах компетентнісної трансформації вищої педагогічної освіти підготовка сучасного вчителя української мови та літератури виходить за береги формування лише його предметної компетентності. Вона передбачає становлення особистості педагога, здатного поєднувати високий рівень професіоналізму,

гуманістичний світогляд, емоційну сформованість, культуру педагогічного спілкування та відповідальне ставлення до українського слова як важливого чинника духовного розвитку суспільства. Саме тому емоційний інтелект викладача педагогічного закладу вищої освіти набуває стратегічного значення, адже саме через особистість викладача розвивається особистість майбутнього вчителя. Здобувач формує свої компетентності в системній педагогічній взаємодії, якість якої детермінована фаховістю та емоційною зрілістю викладача.

Література:

1. Гоулман Деніел Емоційний інтелект. Харків, 2022. 512 с.
2. Daniel Goleman *Working with Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books, 1998. URL: https://www.academia.edu/44384606/WORKING_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCEReuven Bar-On. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence.
3. OECD. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. URL:https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264226159-en.pdf
4. European Commission. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
8. Зязюн І. А., Крамушенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник. К., 1997. 349 с. URL: <https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2018/12/підручник-ПЕДАГОГІЧНА-МАЙСТЕРНІСТЬ.pdf>
9. Василь Кремень. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософсько-антропологічні обрії сучасної освіти*. 2013. № 1 (12). С. 7–22
10. Степанова Н. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів як однієї з важливих навичок професійної діяльності. *Вища освіта України*. 2023. № 3. С. 67–72.
11. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Випуск 66. С. 170–174.

12. Ковальчук Василь Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів професійного навчання. URL: https://www.researchgate.net/publication/361543357_ROZVITOK_EMOCIJNOGO_INTELEKTU_MAJBUTNIH_PEDAGOGIV_PROFESIJNOGO_NAVCANNA

13. Lohvytska L., Martovytska N., Kolomiets O. Soft Skills Formation Through the Prism of University Students' View: Analysis of Survey Results. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume I. May 28–29. 2021. С. 406–419. URL: <https://scispace.com/pdf/soft-skills-formation-through-the-prism-of-university-1gr03i5x2l.pdf>

14. Stynska V., Prokopiv L., Serman L. «Soft skills» in the Practice of Future Higher Educational Institutions Teachers' Training. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2021. № 24. С. 100–103. URL: <https://lib-repo.pnu.edu.ua/bitstream/123456789/10916/1/5285-Текст%20статті-13006-1-10-20210910.pdf>

15. Kolesnik K. та ін. Future-Teacher Soft Skills Development in the Context of Ukraine's Integration into the European Higher Education Area. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Volume 22. № 2. 2023. URL: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6935>

16. Koroid T. Developing Emotional Intelligence and Emotional Competence in Higher Education Students. *The Modern Higher Education Review* (10), С. 202–221. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2025.109>. URL: <https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/206>

17. Андрющенко Т., Лохвицька Л., Мартовицька Н., Куліш О. Емоційний інтелект у професійній підготовці здобувачів системи формальної освіти України. *Український педагогічний журнал*. (3). С. 74–92. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-74-92>. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/894>

18. Dubovyk S. та ін. Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32245/1/S_Dubovyk_PFTDSEI_S_2020_.pdf

19. Хименко К. А. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі фахової підготовки. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/items/faf03948-397b-444d-bac9-8da423eaa5ef>

ТРАВМА-ІНФОРМОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ МУЗИКОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН: SOFT SKILLS ВИКЛАДАЧА ЯК ОСНОВА БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Пєшкова В. А.

*докторка філософії (PhD), доцентка,
доцентка кафедри історії музики*

*Київська муніципальна академія музики імені Р. М. Глієра
м. Київ, Україна*

Умови воєнного стану в Україні суттєво трансформували освітнє середовище, актуалізувавши потребу в переосмисленні традиційних підходів до організації навчального процесу у закладах вищої освіти. Перебування значної частини здобувачів освіти і викладачів у стані тривалого стресу, спричиненого воєнними діями, вимушеним переміщенням, втратами та постійною інформаційною напругою, зумовлює необхідність упровадження травма-інформованого підходу.

Травма-інформований підхід – це підхід, «який ґрунтується на розумінні та реагуванні на вплив травми, який наголошує на фізичній, психологічній та емоційній безпеці як для надавачів послуг, так і для тих, хто постраждав, і який створює можливості для тих, хто постраждав, відновити відчуття контролю та розширення можливостей» [цит. за: 7, с. XIX]. Його сутність полягає не у виконанні викладачем функцій психолога чи психотерапевта, а у створенні освітнього середовища, чутливого до можливих наслідків психологічної травми.

За висновками Дженайс Карелло та Лізи Батлер, викладеними у праці «Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice», психологічна травма істотно впливає на когнітивні процеси здобувачів освіти, зокрема концентрацію уваги, пам'ять, емоційну саморегуляцію та здатність до критичного мислення [3]. У зв'язку з цим завданням викладача є не лікування наслідків травми, а створення умов, що сприяють успішному навчанню попри її можливий вплив. Основою такого підходу стають атмосфера довіри, прозорість вимог, передбачуваність організації навчання, повага до особистих кордонів здобувачів освіти та підтримка їхньої академічної автономії. Водночас травма-інформована педагогіка не передбачає зниження академічних вимог або спрощення змісту дисципліни. Її метою є забезпечення умов освітньої взаємодії, за яких здобувач освіти може максимально реалізувати власний потенціал навіть за умов тривалого психоемоційного навантаження.

Особливої актуальності травма-інформований підхід набуває у викладанні музикознавчих дисциплін, оскільки предметом їх вивчення є мистецтво, що безпосередньо пов'язане зі сферою емоцій, пам'яті, культурної ідентичності та особистісного досвіду. Музичний твір у цьому контексті постає не лише як об'єкт теоретичного аналізу, а як складний комунікативний феномен, у якому взаємодіють авторський задум, історико-культурний контекст та індивідуальний досвід слухача.

Саме такий підхід розвивається у музикознавчих дослідженнях української музикознавиці Ольги Самойленко, яка розглядає музику як діалогічний феномен, що актуалізується через взаємодію різних смислових рівнів [2]. У межах цієї концепції музичний твір не є статичним художнім об'єктом, а виступає простором комунікації між композитором, виконавцем, слухачем та культурно-історичним середовищем. Для освітнього процесу це означає необхідність враховувати той факт, що сприйняття музики завжди відбувається крізь призму особистого досвіду здобувача освіти. Один твір може викликати різні емоційні реакції залежно від життєвого контексту слухача.

В умовах повномасштабної війни ця проблема набуває особливої значущості, оскільки музичні твори, пов'язані з темами пам'яті, втрат, героїзму, боротьби або національної ідентичності, можуть актуалізувати складні особистісні переживання. У фундаментальному дослідженні «Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications» під редакцією Патріка Юсліна та Джона Слободи наголошується, що музика здатна впливати на людину через різні психологічні механізми, зокрема на рівні підкіркових структур мозку [4]. Тембр, ритм, динаміка або різкі акустичні контрасти можуть викликати миттєві фізіологічні реакції ще до їх усвідомленого осмислення. У сучасних українських реаліях окремі звукові характеристики музичних творів можуть асоціюватися із сиренами, вибухами чи іншими звуками війни, провокуючи підвищену тривожність або емоційний дискомфорт. Саме тому викладачеві музикознавчих дисциплін важливо усвідомлювати, що художній матеріал може по-різному сприйматися аудиторією залежно від індивідуального життєвого досвіду.

Водночас мистецтво не лише відображає травматичний досвід, а й стає засобом його осмислення. Як зазначають Марина Протас, Наталія Булавина та Ігор Ісиченко у дослідженні українського мистецтва в контексті визвольної війни, сучасне мистецтво функціонує як простір культурної пам'яті, суспільної рефлексії та символічного спротиву. Науковці підкреслюють, що «для української сучасної арт-епістеми в умовах війни головним завданням є усвідомлення багатовимірності культуротворчих процесів крізь призму само-ідентифікації нації»

[1, с. 22]. У цьому сенсі музикознавчі дисципліни можуть виконувати не лише пізнавальну, а й культурогенну функцію, допомагаючи здобувачам осмислювати складні історичні процеси через художній досвід.

Сучасні дослідження trauma-informed підходу у вищій освіті акцентують, що основою безпечного освітнього середовища є принципи довіри, передбачуваності, вибору, співпраці та підтримки автономії здобувача освіти. [5]. Реалізація травма-інформованого підходу значною мірою залежить від рівня розвитку soft skills викладача. Якщо професійні компетентності забезпечують теоретичну та методичну якість викладання, то саме надпрофесійні навички визначають глибину педагогічної взаємодії. Передусім йдеться про емоційний інтелект, емпатію, активне слухання, комунікативну гнучкість, здатність до конструктивного діалогу, адаптивність, рефлексивність та стресостійкість. Саме ці якості дозволяють своєчасно помічати зміни психоемоційного стану аудиторії, підтримувати атмосферу взаємної поваги та обирати тактики, адекватні конкретній навчальній ситуації.

Доцільність такого підходу підтверджують і нейробиологічні дослідження Брюса Пеппі. У праці «Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics» він обґрунтовує модель «регуляція – зв'язок – розум», відповідно до якої ефективне засвоєння інформації можливе лише тоді, коли людина перебуває у відносно стабільному емоційному стані [6]. Отже, встановлення довірливого контакту між викладачем і здобувачем освіти є не лише проявом педагогічної етики, а й базовою умовою успішного навчання.

Практична реалізація зазначених принципів не потребує зміни змісту освітньої програми, натомість передбачає вдосконалення культури спілкування. Зокрема, доцільним є попереднє інформування здобувачів про використання навчального матеріалу, що містить тематику війни, насильства чи інших потенційно деструктивних подій, а також дотримання виваженого академічного стилю його обговорення без надмірної емоціоналізації.

Варто підкреслити, що не менш важливою є професійна турбота викладача про власний психоемоційний стан. Емпатична взаємодія зі здобувачами потребує значних внутрішніх ресурсів, тому профілактика професійного вигорання, розвиток рефлексивності та особистісної стійкості стають важливою складовою діяльності. Адже лише педагог, який сам перебуває у стані відносно психологічної рівноваги, здатний створити безпечний освітній простір для інших.

Отже, травма-інформований підхід у викладанні музикознавчих дисциплін постає не як тимчасова реакція на виклики війни, а як сучасна педагогічна стратегія, що інтегрує досягнення психології,

нейробіології та мистецької освіти. Її ефективність визначається не трансформацією змісту предметів, а культурою педагогічної взаємодії. Саме вона забезпечує поєднання академічної вимогливості з емпатією, повагою до особистості здобувача освіти та здатністю створювати безпечне середовище для професійного й особистісного розвитку майбутніх митців.

Література:

1. Протас М., Булавіна Н., Ісиченко І. Українське мистецтво в контексті визвольної війни. *Мистецтвознавство України*. 2023. № 23. С. 9–32. DOI: <https://doi.org/10.31500/2309-8155.23.2023.294868>
2. Самойленко О. І. Діалог як музично-культурологічний феномен: методологічні аспекти сучасного музикознавства: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства. Київ, 2003. 36 с.
3. Carello J., Butler L. D. Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, № 3. P. 262–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059>
4. Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications / ed. by P. N. Juslin, J. A. Sloboda. Oxford : Oxford University Press, 2010. 992 p.
5. Henshaw L. A. Building Trauma-Informed Approaches in Higher Education. *Behavioral Sciences*. 2022. Vol. 12, no. 10. Art. 368. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs12100368>
6. Perry B. D. Examining Child Maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*. 2009. Vol. 14, № 4. P. 240–255. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325020903004350>
7. Substance abuse and mental health services administration. Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services. TIP 57. 2014. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK207201/> (дата звернення: 30.06.2026).

**РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МОЛОДІ
ЧЕРЕЗ ІНФОРМАЦІЙНО-ТРЕНІНГОВІ КУРСИ,
АДВОКАЦІЮ ТА ПРОЄКТНУ УЧАСТЬ (НА ДОСВІДІ ПРОЄКТУ
«СТІЙКІСТЬ У НЕСТІЙКІ ЧАСИ: ІННОВАЦІЇ РОЗВИТКУ»
ТА ПІДХОДУ «БЕЗПЕЧНІ ШКОЛИ»)**

Піддубний С. А.

кандидат політичних наук,

доцент кафедри політичних технологій

Київський національний економічний університет

Вадима Гетьмана

м. Київ, Україна

Проблематика резильєнтності молоді посідає важливе місце у психології, педагогіці, соціальній роботі та дослідженнях молодіжної політики. Її наукові засади формувалися у працях Н. Гармезі, Е. Вернер, М. Раттера й А. Мاستен, які вивчали здатність дітей і молодих людей зберігати або відновлювати ефективне функціонування за несприятливих обставин. М. Унгар обґрунтував соціально-екологічну природу резильєнтності, наголосивши на залежності стійкості не лише від особистих якостей, а й від підтримувальних відносин, ресурсів громади та інституцій [1, с. 3–4]. Дж. Бонанно, С. Саутвік, Д. Чарні та інші дослідники розглядають її як динамічну здатність, що може зміцнюватися через саморегуляцію, соціальну підтримку, оптимізм, гнучке мислення та осмислення складного досвіду [2, с. 1–3].

Актуальність розвитку резильєнтності української молоді зумовлена тривалим впливом війни, вимушеним переміщенням, втратами, перериванням освіти, невизначеністю професійного майбутнього, інформаційним перевантаженням і погіршенням соціально-економічних умов. У гуманітарних кризах молоді люди можуть переживати тривогу, страх, зниження концентрації, безсилля та руйнування звичних соціальних зв'язків. Водночас безпечне середовище, підтримка однолітків і дорослих, доступ до навчання та суспільно корисної діяльності сприяють відновленню психологічного і соціального благополуччя [3]. Отже, молодіжні програми мають не тільки інформувати про стрес, а й навчати практичних способів самопомоги, взаємопідтримки та конструктивної дії.

Одним із дієвих інструментів є інформаційно-тренінгові курси, що поєднують короткі теоретичні блоки, дискусії, практичні вправи, моделювання ситуацій, рефлексію та спільні завдання. На відміну від одноразової лекції, тренінг передбачає активну участь, апробацію

нових моделей поведінки у безпечному середовищі та отримання зворотного зв'язку. Систематичні огляди програм розвитку резильєнтності засвідчують перспективність структурованих багатокомпонентних втручань, спрямованих на емоційну регуляцію, вирішення проблем, когнітивну гнучкість, соціальну компетентність і підтримувальні зв'язки [4, с. 2–5].

Під час таких занять розвиваються навички розпізнавання емоцій і тілесних реакцій на стрес, самозаспокоєння, планування дій у невідомості, критичного мислення й інформаційної гігієни, ненасильницької комунікації, командної роботи, розв'язання конфліктів, звернення по допомогу та підтримки інших. Важливим результатом є формування самоефективності – переконання, що людина здатна впливати на частину обставин і поступово досягати цілей. UNICEF рекомендує будувати роботу з молоддю навколо безпечного групового простору, творчого самовираження, регулярності, взаємоповаги, вирішення проблем і залучення до позитивних змін у громаді [3; 5].

Міжнародний досвід представлений програмами соціально-емоційного навчання, курсами життєвих навичок і молодіжними проектними лабораторіями. Програма Botvin LifeSkills Training поєднує розвиток самоуправління, соціальної взаємодії, прийняття рішень і протидії ризикованій поведінці [6, с. 57–65]. UNICEF Adolescent Kit for Expression and Innovation містить понад сто вправ для підліткових груп, зокрема творчі завдання, командні виклики, обговорення, вправи на комунікацію і самоусвідомлення [5]. Спільною рисою цих підходів є навчання через досвід, а не пасивне засвоєння інформації.

В Україні важливими кейсами є програми UNICEF і партнерів, що поєднують психосоціальну підтримку та громадянську активність. Створення безпечних просторів, центрів учнівського посередництва, підготовка молодих медіаторів, розвиток U-Report та ініціативи UPSHIFT дали молоді можливість застосовувати знання у реальній діяльності: проводити інформаційні кампанії, реалізовувати локальні ініціативи, опановувати стратегічну комунікацію, проектний менеджмент і соціальне підприємництво [7]. Видимий суспільно корисний результат такої діяльності посилює відчуття контролю, приналежності та спроможності діяти.

Окремим прикладом практичного формування резильєнтності є загальний підхід «Безпечні школи», який ГО «Істок» реалізує у партнерстві із Save the Children в Україні. Його значення полягає у переході від сприйняття безпеки як виняткової відповідальності адміністрації до спільної участі учнів, батьків і педагогів у виявленні ризиків, визначенні пріоритетів та розробленні рішень для шкільного середовища. Робота комітетів безпеки школи, спільне оцінювання

потреб, планування заходів і представлення пропозицій розвивають у молоді навички адвокації, аргументованої комунікації, командної взаємодії, відповідального прийняття рішень та участі у житті громади. Такий підхід посилює резильєнтність, оскільки допомагає дітям і молоді перейти від відчуття безсилля перед загрозами до усвідомлення власної спроможності впливати на доступні аспекти безпеки, звертатися до дорослих і відповідних інституцій, відстоювати потреби та спільно створювати простір довіри, підтримки й захищеності [9].

Показовим прикладом є проєкт «Стійкість у нестійкі часи: INNOвації розвитку», реалізований ВГО «Інноваційний університет» за сприяння Департаменту суспільних комунікацій Київської міської державної адміністрації. За відкритими матеріалами, його метою було проведення серії тренінгів і майстер-класів для студентської молоді Києва, старшокласників та інших зацікавлених учасників. Онлайн-цикл відбувався у квітні–травні 2026 р., а фінальний захід – 2 червня 2026 р. у Vcentri HUB Шевченківського району Києва [8]. Поєднання онлайн-навчання з підсумковою очною зустріччю забезпечило доступність курсу, безпосередню взаємодію та мережування.

Зміст проєкту охоплював особистий, професійний і громадянський виміри резильєнтності. Під час занять учасники виконували вправи на стабілізацію емоційного стану, аналізували власні сильні якості та ресурси, а також моделювали прийняття рішень у різних кризових ситуаціях. Окремі тематичні блоки були присвячені лідерству, формуванню власного бренду, адвокації, інформаційній гігієні та відповідальному користуванню інформацією. Важливе місце посідало обговорення участі молоді у житті громади, співпраці з іншими учасниками та інституціями, а також демократичних способів вироблення спільних рішень. Завдяки такому поєднанню психологічних, комунікаційних і громадянських компонентів резильєнтність розглядалася не лише як уміння впоратися зі стресом, а як здатність усвідомлено діяти, взаємодіяти та брати відповідальність в умовах невизначеності.

Практичний компонент курсу давав змогу учасникам не лише обговорювати поняття стійкості, а й співвідносити їх із власним досвідом. Вправи на стабілізацію допомагали опановувати прості способи відновлення емоційної рівноваги; завдання з аналізу особистих якостей сприяли кращому розумінню власних ресурсів і зон розвитку. Розбір кризових ситуацій вимагав порівнювати можливі рішення, оцінювати їхні наслідки та аргументувати вибір. Теми лідерства, особистого бренду й адвокації розкривали зв'язок між особистою впевненістю, здатністю комунікувати свої цінності та вмінням представляти інтереси певної групи. Обговорення демократичного

прийняття рішень, молодіжної участі, співпраці та інформаційної гігієни формувало розуміння того, що стійкість залежить не тільки від індивідуальних реакцій, а й від якості взаємодії, довіри, критичного оцінювання інформації та спроможності діяти разом.

Проектна діяльність має особливе значення для розвитку резильєнтності. Працюючи над спільною ініціативою, молодь вчиться переводити проблему у мету, планувати кроки, розподіляти ролі, домовлятися, реагувати на невдачі та коригувати рішення. Труднощі стають не доказом безсилля, а джерелом досвіду; командна робота розширює мережу підтримки, а презентація результатів зміцнює впевненість у власних можливостях. Тому міжнародні рекомендації пропонують залучати молодих людей до вибору тем, планування та реалізації активностей, а не розглядати їх лише як отримувачів послуг [5].

Отже, інформаційно-тренінгові курси є важливим засобом розвитку резильєнтності молоді, оскільки поєднують знання про стрес і відновлення з практикою саморегуляції, взаємодії, критичного мислення, командної роботи та суспільно корисної активності. Досвід проєкту «Стійкість у нестійкі часи: INNOвації розвитку» демонструє перспективність міжсекторальної моделі співпраці громадської організації, освітян, тренерів, місцевої влади та молоді. У час війни й соціально-економічної нестабільності особливо важливо підтримувати регулярну взаємодію, обмін досвідом і мотивацію до дії. Це допомагає молодій людині не залишатися наодинці з викликами, бачити доступні ресурси, планувати майбутнє та перетворювати складний досвід на основу особистісного і громадянського розвитку.

Література:

1. Ungar M. The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, No. 1. P. 1–17. DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x.
2. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5. Article 25338. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338.
3. UNICEF. Adolescents and psychosocial support: Adolescent Kit for Expression and Innovation. 2025. URL: <https://www.unicef.org/adolescentkit/reports/guide-adolescents-and-psychosocial-support> (дата звернення: 11.07.2026).
4. Pinto T. M., Laurence P. G., Macedo C. R., Macedo E. C. Resilience programs for children and adolescents: a systematic review and meta-

analysis. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 754115. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.754115.

5. UNICEF. Adolescent Kit for Expression and Innovation. URL: <https://www.unicef.org/adolescentkit/> (дата звернення: 11.07.2026).

6. Botvin G. J., Griffin K. W. Life Skills Training: preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*. 2014. No. 141. P. 57–65. DOI: 10.1002/yd.20086.

7. UNICEF Ukraine. UNICEF and EU empower youth in conflict-affected Ukraine. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/unicef-and-eu-empower-youth-conflict-affected-ukraine> (дата звернення: 11.07.2026).

8. Стійкість у часи нестійкості: INNOвації розвитку : сторінка проєкту у Facebook. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61574343392662> (дата звернення: 11.07.2026).

9. ГО «Істок». Безпечні школи в дії: учасники комітетів безпеки школи залучені до спільного оцінювання ризиків і розбудови безпечного освітнього середовища : допис у Facebook. URL: <https://www.facebook.com/istok.mariupol/posts/1317537193747701/> (дата звернення: 11.07.2026).

ЗАСТОСУВАННЯ OSINT ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОТИДІЇ ІНФОРМАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНИМ ЗАГРОЗАМ У ЗВО

Полухіна А. В.

кандидат політичних наук,

директор Департаменту експертно-аналітичної діяльності

ГО «Грузинсько-український експертний центр»

м. Одеса, Україна

Функціонування сучасного освітнього середовища відбувається в умовах інтенсивної цифровізації, зростання обсягів інформації та посилення впливу соціальних мереж на формування суспільних уявлень і поведінкових моделей. У період воєнного стану освітні установи та учасники освітнього процесу стають потенційними об'єктами цілеспрямованого інформаційно-психологічного впливу. Стратегія інформаційної безпеки України визначає дезінформаційні кампанії, маніпулювання суспільною свідомістю та деструктивні інформаційні впливи як актуальні загрози національній безпеці. Одним із напрямів державної політики у цій сфері є підвищення рівня медіаграмотності

населення, формування відповідального ставлення до інформації та розвиток здатності розпізнавати маніпулятивний контент [1]. Відповідно, заклади вищої освіти (далі – ЗВО) мають не лише забезпечувати передавання професійних знань, а й формувати інформаційно-аналітичні компетентності, необхідні для критичного сприйняття цифрової інформації.

Особливого значення в цьому контексті набуває застосування OSINT – розвідки на основі відкритих джерел. У широкому розумінні OSINT охоплює систематичний пошук, збирання, фіксацію, верифікацію, зіставлення та аналітичну інтерпретацію інформації, отриманої з легально доступних джерел. До них належать офіційні вебсайти органів влади й міжнародних організацій, державні реєстри, статистичні бази, наукові публікації, цифрові архіви, засоби масової інформації, соціальні мережі, картографічні платформи, супутникові знімки, фото- і відеоматеріали, а також метадані цифрових об'єктів. Принциповою відмінністю OSINT від звичайного інформаційного пошуку є його методологічна спрямованість. Отримана з відкритого джерела інформація не визнається достовірною автоматично. Вона потребує встановлення походження, авторства, часу створення, первинного контексту, цілісності та відповідності іншим незалежним даним. Отже, результатом OSINT-діяльності є не сукупність знайдених повідомлень, а аналітично обґрунтований висновок, сформований на основі перевірок і зіставлених відомостей.

Методологічні засади роботи з відкритими цифровими даними систематизовано в Берклійському протоколі з ведення розслідувань із використанням відкритих цифрових джерел [2]. Хоча Берклійський протокол орієнтований передусім на документування порушень міжнародного права та прав людини, його базові положення можуть бути адаптовані до освітнього процесу. Застосування OSINT в освітньому середовищі доцільно розглядати як інструмент операціоналізації критичного мислення. Критичне мислення в такому разі виявляється не лише як загальна здатність сумніватися або оцінювати інформацію, а як послідовна процедура роботи з доказами. Вона передбачає формулювання дослідницького питання, визначення інформаційної потреби, добір релевантних джерел, оцінювання їхньої надійності, виявлення суперечностей, перевірку альтернативних пояснень і формулювання аргументованого висновку.

OSINT сприяє переходу від пасивного споживання інформації до її активного дослідження. Під час перевірки цифрового повідомлення здобувач освіти має встановити автора або первинного поширювача інформації, визначити дату й обставини створення матеріалу, знайти першоджерело, перевірити наявність незалежних підтверджень,

проаналізувати попередні публікації відповідного ресурсу та оцінити можливу мету поширення повідомлення. Така діяльність формує навички аргументації, причинно-наслідкового аналізу, роботи з неповними даними та усвідомлення меж власного висновку. Експериментальне дослідження засвідчило, що навіть короткі освітні інтервенції у сфері медіаграмотності можуть підвищувати здатність користувачів розрізняти достовірні та недостовірні новинні матеріали [3]. Відтак навчання процедур перевірки джерел має бути інтегроване в освітні компоненти, пов'язані з інформаційною, громадянською та цифровою компетентностями.

Застосування OSINT є особливо актуальним для протидії інформаційному розладу. У концепції, розробленій К. Вордл і Х. Дерахшаном, запропоновано розмежовувати три типи проблемної інформації: *misinformation* – помилкову інформацію, поширену без свідомого наміру завдати шкоди; *disinformation* – неправдиву інформацію, створену та поширену навмисно; *malinformation* – достовірну інформацію, використану поза належним контекстом із метою заподіяння шкоди [4]. Для освітнього процесу це розмежування має важливе значення, оскільки спрямовує аналіз не лише на встановлення істинності повідомлення, а й на дослідження намірів його автора, способів поширення, цільової аудиторії та ймовірних наслідків.

Додатковим чинником уразливості є емоційний характер цифрової комунікації. Повідомлення, що апелюють до страху, гніву, обурення або почуття небезпеки, можуть знижувати схильність користувача до раціональної перевірки. У межах концепції когнітивної війни інформаційний вплив розглядається як діяльність, спрямована на послаблення раціонального мислення, експлуатацію когнітивних вразливостей і вплив на процес ухвалення рішень [5]. В освітньому середовищі протидія такому впливу передбачає формування не лише технічних навичок пошуку інформації, а й здатності розпізнавати емоційні тригери, усвідомлювати власні когнітивні упередження та відкладати реакцію до завершення перевірки.

Практична модель OSINT-верифікації в освітньому процесі може включати п'ять взаємопов'язаних етапів: 1) ідентифікація інформаційного об'єкта; 2) пошук первинної публікації та встановлення хронології поширення; 3) технічна й контекстуальна перевірка фото, відео, документів або статистичних даних; 4) перехресне зіставлення з незалежними джерелами; 5) формулювання висновку із зазначенням ступеня його достовірності та наявних обмежень.

Використання такої моделі в ЗВО дозволяє оцінювати не лише правильність кінцевої відповіді, а й якість аналітичної процедури. Це створює передумови для формування доказового стилю мислення,

за якого твердження визнається прийнятним не через авторитетність або популярність джерела, а через наявність перевірюваних доказів.

Перспективним напрямом є поєднання OSINT із технологією превентивного спростування, або *prebunking*. Зазначений підхід передбачає попереднє ознайомлення аудиторії з типовими прийомами дезінформації до зіткнення з конкретним маніпулятивним повідомленням. Дослідження Дж. Рузенбік та співавторів продемонструвало, що короткі відеоматеріали, які пояснюють прийоми емоційної маніпуляції, поляризації, дискредитації та використання хибних логічних конструкцій, підвищують стійкість користувачів до дезінформації [6]. В освітній практиці такий підхід може реалізовуватися через аналіз типових маніпулятивних технік із подальшою OSINT-перевіркою конкретних прикладів.

Інтеграція OSINT до освітнього процесу відповідає концептуальним засадам медійної та медіаграмотності UNESCO. Відповідна модель розглядає медіаграмотність як комплекс знань, умінь, цінностей і практик, необхідних для пошуку, критичного оцінювання, відповідального використання та створення інформації [7]. Важливим є те, що медіаграмотність не обмежується технічною здатністю користуватися цифровими платформами. Вона охоплює розуміння механізмів функціонування медіа, алгоритмічного добору контенту, суспільних наслідків поширення інформації та відповідальності користувача.

Отже, застосування OSINT в освітньому середовищі доцільно розглядати як комплексну методику розвитку критичного мислення, цифрової компетентності та інформаційно-психологічної стійкості. OSINT-підготовка у ЗВО потребує розроблення міждисциплінарних навчально-методичних комплексів, методичних рекомендацій, системи етичних стандартів і критеріїв оцінювання аналітичної роботи. Результатом такої підготовки має стати здатність учасників освітнього процесу критично оцінювати цифровий контент, розпізнавати маніпулятивні технології, запобігати некритичному поширенню неперевіраних повідомлень і приймати рішення на основі належно верифікованої інформації.

Література:

1. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 жовтня 2021 року «Про Стратегію інформаційної безпеки»: Указ Президента України від 28.12.2021 № 685/2021. *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/685/2021#Text>
2. Berkeley Protocol on Digital Open Source Investigations: a practical guide on the effective use of Digital Open Source Information

in investigating violations of international criminal, human rights and humanitarian law. New York ; Geneva : United Nations, 2022. 102 p.

3. Guess A. M., et al. A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2020. Vol. 117, No. 27. P. 15536–15545. URL: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1920498117>

4. Wardle C., Derakhshan H. Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making. Strasbourg : Council of Europe, 2017. 107 p.

5. Cognitive Warfare. *NATO Allied Command Transformation*. URL: <https://www.act.nato.int/activities/cognitive-warfare/>

6. Roozenbeek J., van der Linden S., Goldberg B., Rathje S., Lewandowsky S. Psychological inoculation improves resilience against misinformation on social media. *Science Advances*. 2022. Vol. 8, No. 34. URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abo6254>

7. Grizzle A., Wilson C., Tuazon R. et al. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. Paris : UNESCO, 2021. URL: https://www.unesco.org/mil4teachers/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/Part_1_1_CI%20MIL_CURRICULUM.pdf

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ РЕЛОКОВАНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Потравка Л. О.

доктор економічних наук, професор

Херсонський державний аграрно-економічний університет

м. Херсон, Україна

В умовах повномасштабної війни в Україні релокація стала основним механізмом збереження 40 закладів вищої освіти Донецької, Луганської, Херсонської, Запорізької області та частково Харківської областей. Приймаючими містами стали: Київ, Львів, Дніпро, Івано-Франківськ, Вінниця, Хмельницький, Ужгород [1].

Відповідно інформації Міністерства освіти і науки України у 2025/2026 навчальному році в українських закладах вищої освіти навчається понад 750 тисяч студентів, з них у релокованих близько

7–8%. Переважно навчання відбувається за змішаною або дистанційною формою. Більшість релокованих університетів вдалося зберегти основний кадровий склад. Орієнтовно 8–10 тис. науково-педагогічних працівників продовжують працювати [2].

Релокація, як єдино можливий варіант роботи університетів окупованих і деокупованих територій, дозволила забезпечити безперервність освітнього процесу, зберегти наукові школи та кадровий потенціал, забезпечити доступ молоді до вищої освіти, створити передумови повосного відновлення системи вищої освіти України. Але висока організаційна ефективність релокації супроводжується серйозними викликами для науково-педагогічних колективів. В першу чергу слід наголосити на труднощах в організації власного життя, оскільки більшість викладачів таких університетів належать до категорії внутрішньо переміщених осіб, а ті, хто залишилися на небезпечних територіях, вимушені організовувати власне життя залежно від активності бойових дій. Такі виклики провокують ризики високої плінності кадрів, психоемоційне виснаження, погіршення стану здоров'я. Організація освітнього процесу (онлайн-формат) викликає потребу у вдосконаленні цифрової грамотності, розробці нових методів заохочення студентів та підтримці їх уваги, що створює додаткове психологічне навантаження та фізичне знесилення.

Релокація також супроводжується втратою звичного робочого середовища, розпорошенням колективів, зменшенням неформального професійного спілкування, відчуттям втрати належності до академічної спільноти. Особливо складно адаптуватися викладачам, які багато років працювали в одному університеті, були тісно пов'язані з його історією й традиціями. Адаптація до нового соціального середовища є вимушеною мірою, а не особистим вибором викладача, що ускладнює інтеграцію у нові громади, взаємодію з іншими адміністративними системами. Наслідком є почуття ізольованості, невпевненості та соціальної дезадаптації. Втрата зав'язків з колегами стає причиною послаблення професійної ідентичності, що провокує відчуття тривоги, розвиває тривожність і депресивні стани. Дистанційний або змішаний формат навчання часто стирає межі між професійною діяльністю та особистим життям, що формує напругу у сімейних відносинах та змінює традиційний устрій функціонування сім'ї.

Психологічні виклики викладачів релокованих університетів є наслідком одночасного впливу воєнних, соціальних, професійних та організаційних факторів. Визначальними залишаються хронічний стрес, професійне вигорання, адаптація до умов праці, втрата соціальних зав'язків, підвищене емоційне навантаження в умовах невизначеності. За таких умов актуалізується потреба у розробці комплексу

психологічної підтримки викладачів, який має враховувати увесь спектр факторів, які впливають на життя викладача. Цей комплекс має формуватися з моніторингу психологічного стану колективів кафедр і відділів, що допоможе розмежувати впливові фактори: адміністративні, міжособистісні, сімейні тощо. В свою чергу це дозволить визначити значення впливу роботи на психологічний стан викладача. Встановлення рівня екологічності освітнього середовища допоможе розробити дієву систему заходів психологічної підтримки науково-педагогічних працівників.

Література:

1. Міністерство освіти і науки України. Старт 2025/2026 академічного року в закладах вищої освіти: понад 178 тисяч першокурсників. 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/start-20252026-akademichnoho-roku-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-ponad-178-tysiach-pershokursnykiv> (дата звернення: 29.06.2026).
2. Міністерство освіти і науки України. Звіт з моніторингу виконання Стратегії розвитку вищої освіти у 2025 році. Київ: МОН України, 2026. 154 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2026/04/zvit-z-monitoringu-vikonannia-srvo-u-2025-roci-1.pdf> (дата звернення: 29.06.2026).
3. Вершинін О. Вища освіта України в умовах воєнного стану: виклики, сучасний стан, перспективи. *Розвиток міста*. 2024. № 3. DOI: 10.32782/city-development.2024.3-10.
4. Лопушинський І. П., Дурман О. Л., Чушак А. В. Особливості функціонування системи вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2022. № 3. DOI: 10.35546/kntu2078-4481.2022.3.20.
5. Губанова Т. О. Функціонування закладів вищої освіти в умовах воєнного стану: сучасний стан та перспективи. *Київський юридичний журнал*. 2023. № 3. DOI: 10.32782/klj-2023-3.03.
6. World Health Organization. Mental health and psychosocial support in emergencies. Geneva : WHO, 2023.
7. Inter-Agency Standing Committee. Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva : IASC, 2007.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Пухно С. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

Умови військового стану в Україні позначаються не лише на організації навчального процесу і діяльності викладачів вітчизняних закладів вищої освіти, що стикаються зі складними викликами життя і діяльності в небезпечних умовах. Вказане позначається на психологічному благополуччі викладачів, особливостях їх мотивації до виконання завдань професійної діяльності і здатності збереження професійної ефективності. В умовах військових дій, розвиток резильєнтності, що є здатністю адаптації до нових викликів життя, труднощів, формування копінг-стратегій поведінки, що надають можливості долати стресу, підтримка і збереження психологічного здоров'я має життєво-необхідне значення. Відповідно, актуальності набувають дослідження особливостей резильєнтності викладачів закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), зокрема, – взаємозв'язку визначеного феномена з професійною життєстійкістю в умовах війни.

На сьогодні науковці проводять активну дослідницьку діяльність в питаннях проблем резильєнтності особистості і можливостей її розвитку, зокрема, – в умовах війни, що представлено працями С. Дмитришина, О.В. Медянової, Л.Л. Дворніченко, Л.А. Любіної. В роботах Л.О. Згалат-Лозинської, К.Є. Каліна представлені результати дослідження резильєнтності викладачів вітчизняних закладів вищої освіти і шляхи розвитку, що розглядається дослідниками, як основу забезпечення освітнього процесу під час війни.

Згідно досліджень, резильєнтність викладачів вітчизняних ЗВО є вагомим психологічним ресурсом, на якому ґрунтується підтримка здатності збереження мотивації, відповідальності за організацію і ефективне здійснення освітнього процесу, виконання його завдань, в складних умовах, що характеризуються високими ризиками небезпеки. Війна в Україні – те соціальне потрясіння, що позначилось на трансформації життя громадян, їх особистісних орієнтирах. До вразливих категорій населення в умовах війни дослідниками відносяться викладачі вітчизняних ЗВО, що продовжують виконувати освітню діяльність і жити в Україні, оскільки це пов'язане з постійною загрозою небезпеки,

проблем з комунікацією, зростанням емоційного навантаження, виникнення тривожних станів, що може призвести до емоційного вигорання. Згідно дослідження Л. О. Згалат-Лозинської, за умов багатозадачності сучасності, резильєнтність допомагає викладачам ЗВО зберігати внутрішню рівновагу під час виконання навчальних, наукових, методичних і соціальних завдань професійної діяльності [2, с. 144]. Відповідно, значення резильєнтності як здатності до емоційної стійкості, адаптації до невизначеності, відновлення ресурсу і, навіть, – особистісне і професійне зростання, посідає центральні позиції психологічного життя викладачів вітчизняних закладів вищої освіти в умовах війни. Резильєнтність – той головний внутрішній ресурс, що забезпечує збереження психологічного здоров'я, особливо, – в умовах переживання хронічного стресу внаслідок складних політико-соціальних потрясінь [4, с. 601]. Згідно історії досліджень, резильєнтність є складним феноменом системи емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів, що забезпечують долаття людиною стресових ситуацій; адаптивний процесом, який ґрунтується на внутрішніх і зовнішніх ресурсах [1, с. 68]. Згідно сучасним моделям формування резильєнтності, це можливо завдяки розвиненим компонентам самоусвідомлення, саморефлексії і за умов активної соціальної взаємодії. Резильєнтність в умовах війни є тим психологічним конструктом, що впливає на зниження рівня тривожності, безпорадності, дозволяє ефективно відновлюватись після психоемоційного перевантаження.

У дослідженнях, що присвячені освітньому середовищу, визначено, що педагоги – група ризику щодо розвитку емоційного виснаження, тому, необхідність розвитку резильєнтності викладачів ЗВО пов'язана з попередженням вигорання. Згідно досліджень, дистанційне навчання є чинником підвищеного навантаження, однак, у тих викладачів, які володіють технічною компетентністю організації навчання в такій формі, – вищий, в порівнянні з колегами, кометентність яких з питань організації і здійснення дистанційного навчання ще потребує часу для формування, рівень резильєнтності. Виявлено зв'язок високих показників резильєнтності з педагогічним стажем: досвід впливає на процес формування професійних навичок долаття труднощів, формування механізмів адаптації в умовах невизначеності. Згідно досліджень Л. О. Згалат-Лозинської, розвиток резильєнтності викладачам ЗВО можна здійснювати завдяки розвитку навичок саморегуляції і рефлексії. Вагомим чинником є продовження професійного зростання, професійна та особистісна підтримка; фокусування людини на особистісних цінностях і професійних сенсах; розвиток конфліктологічної компетентності [2, с. 145]. Згідно дослідження К. Є. Каліни, серед напрямів вдосконалення резильєнтності викладачів вітчизняних ЗВО,

крім визначених вище, – задоволення фізичних потреб (здоровий сон, правильне і раціональне харчування, рухова діяльність), зміцнення соціальних зв'язків [3, с. 672–673].

Викладачі закладів вищої освіти є відповідальними за ефективність освітнього процесу навіть в складних умовах військових дій з метою збереження життєздатності держави і якісної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Відповідно, розвиток резильєнтності представників викладацької корпорації є пріоритетним напрямком роботи вітчизняних закладів вищої освіти і потребує подальшого вивчення.

Література:

1. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки*. 2024. Випуск 20. С. 67–74. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/20_2024/12.pdf

2. Згалат-Лозинська Л. О. Резильєнтність викладачів ЗВО як основа психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу в умовах війни. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України* : матеріали VII Міжнародної конференції (14 листопада 2024 року). Київ : 2025. С. 144–148. URL: <https://repository.knuba.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d5205d8-a49d-4782-b14f-5ae0c46c9941/content>

3. Каліна К. Є. Шляхи розвитку та вдосконалення резильєнтності викладачів ЗВО в умовах військового стану в Україні. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті* : міжнародний періодичний збірник наукових праць / за заг. ред. В.П. Бабича, Ю.Д. Бойчука, Л.С. Рибалко, О.М. Хвостиченка. Харків : ВННЮТ, 2022. Вип. 4. С. 670–674. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e0361b1a-9955-4914-a392-fe2fb3044d0d/content>

4. Медянова О. В., Дворніченко Л. Л., Любіна Л. А. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки. Серія : Психологія*. 2023. № 10(28). С. 601–611.

РОБОТА З ВЕТЕРАНАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ «ОПТИМІЗАЦІЇ» ТА УКРУПНЕННЯ

Савчук Г. М.

*кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри медійних технологій,
інформаційної та книжкової справи*

*Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

Працюючи заступником декана в Українській академії друкарства (м. Львів) до її приєднання до Національного університету «Львівська політехніка» в 2024 році, автор цих рядків принаймні з 2015 року мав прямий чи опосередкований контакт з ветеранами російсько-української війни. Вже при вступі у заклад вищої освіти (ЗВО) спілкуючись з потенційним вступником одне з контрольних питань, яке ставиться – чи належить він/вона до певних груп, яким передбачено пільги згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 44), серед них, зокрема: а) особи, яких законом визнано учасниками бойових дій, котрі мають право брати участь у конкурсі в межах установлених квот прийому; б) особи, визнані учасниками бойових дій, особи з інвалідністю внаслідок війни та їхні діти, особи позбавлені особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України та їхні діти, діти загиблих ветеранів війни – мають право на державну цільову підтримку для здобуття вищої освіти [1]. На цьому етапі завданням працівника ЗВО є допомогти вступникові правильно оформити документи при вступі, щоб він міг скористатися своїми пільгами. Це відбувалося як в Українській академії друкарства, так і в Національному університеті «Львівська політехніка» на рівні Інституту поліграфії та медійних технологій після 2024 року.

Вже зараховані студенти 1 курсу бюджетної форми здобуття освіти даних категорій мають право на призначення соціальних стипендій. Для цього їм необхідно подати заяви з копіями відповідних документів, які вже ЗВО передає у відповідні органи соціального захисту. Крім копій таких загальних документів як паспорт громадянина України, ідентифікаційний код, свідоцтво про народження, з якими переважно (хоча й не завжди) не виникає проблем, затверджений Кабінетом Міністрів України порядок вимагає спеціальних документів, що підтверджують право на конкретні соціальні пільги, такі як:

– Для учасників бойових дій та їх дітей – посвідчення учасника бойових дій встановленого зразка, довідки про безпосередню участь

особи в антитерористичній операції або копію довідки про участь особи у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації, витягу з Єдиного державного реєстру ветеранів війни;

– Для дітей загиблих ветеранів війни – копії свідоцтва про смерть батька (матері), довідки або посвідчення члена сім'ї загиблого/посвідчення члена сім'ї загиблого Захисника чи Захисниці України встановленого зразка;

– Для колишніх військовополонених – виписку з Єдиного реєстру осіб, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України або копію рішення (протоколу) про встановлення факту позбавлення особи особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України; для їх дітей – копію документа, що підтверджує родинний зв'язок з особою, стосовно якої встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України (свідоцтво про народження, рішення суду про визнання батьківства) [2].

На цьому етапі основні труднощі виникають коли родина військовослужбовця чи він сам не встигають вчасно оформити документи. Особливо часто на практиці це стосувалося оформлення посвідчення учасника бойових дій (УБД). Якщо спочатку довідка про безпосередню участь особи в бойових діях могла виступати рівноцінним замінником, то з часом, очевидно, за внутрішнім розпорядженням органів соцзахисту, посвідчення УБД стало необхідним документом, як і витяг із Реєстру. Розуміючи необхідність упорядкування бази даних та її оцифрування зі сторони держорганів соцзахисту, представник ЗВО повинен водночас проявити велику тактовність до вступників, що належать до категорії ветеранів та членів їх родин [7; 8]. Зрозуміло, що на рівні факультету/інституту, де мова може йти максимум про десятки таких осіб, легше враховувати індивідуальні особливості, ніж на рівні цілого ЗВО, де кількість згаданих осіб вимірюється сотнями.

Ветеранами можуть бути як вступники, так і діючі студенти ЗВО. Стаття 46 Закону України «Про вищу освіту» гарантує здобувачам вищої освіти, призваним на військову службу за призовом під час мобілізації, або здобувачам вищої освіти віком від 18 до 25 років, які прийняті на військову службу за контрактом збереження місця навчання [1].

При всій увазі до студентів – ветеранів та членів родин ветеранів, в Українській академії друкарства не було створено окремого підрозділу, що займався б виключно ветеранським питанням. Натомість у Національному університеті «Львівська політехніка» діє Центр

ветеранського розвитку, створений за наказом ректора № 666-1-10 від 21.12.2023 р. Серед основних напрямків діяльності Центру зазначено:

- Організація підвищення кваліфікації за напрямом «Організація роботи фахівців із супроводу ветеранів війни та демобілізованих осіб»;

- Взаємодія та координація з інститутами та коледжами університету в частині підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації ветеранів та члени їхніх сімей у сфері професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, а також вищої освіти щодо підготовки та перепідготовки фахівців у сфері післядипломної освіти;

- Залучення ветеранів та членів їхніх сімей до навчальних курсів різної фахової спрямованості, а також семінарів, тренінгів, консультацій;

- Розробка індивідуальних освітніх векторів розвитку для ветерана війни та членів їхніх сімей;

- Проведення профорієнтаційної роботи серед ветеранів війни та членів їхніх сімей;

- Сприяння зайнятості ветеранів війни та членів їхніх сімей відповідно до попиту ринку праці;

- Захист інформації про персональні дані ветеранів війни та членів їхніх сімей;

- Соціально-психологічний супровід та надання правової допомоги ветеранам війни та членам їхніх сімей;

- Розвиток підприємницьких ініціатив серед ветеранів війни та членів їхніх сімей, їх здатності самостійно висувати, розпочинати та розвивати власні ідеї, бізнес-проекти та стартапи;

- Сприяння задоволенню особливих індивідуальних освітніх потреб, зокрема забезпечення супроводу навчальної/викладацької діяльності ветеранів війни та членів їхніх сімей упродовж усього періоду навчання в Університеті;

- Організація і проведення короткострокових професійних курсів, тренінгів та семінарів у співпраці з ННІ Університету для ветеранів війни та членів їхніх сімей, членів сімей загиблих воїнів [6].

На базі приєднаної Української академії друкарства було створено інститут поліграфії та медійних технологій Національного університету «Львівська політехніка», у межах якої діє кафедра медійних технологій, інформаційної та книжкової справи. Готуючи фахівців зі спеціальності 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», у тому числі інформаційних працівників та спеціалістів з найму робочої сили, кафедра провела ряд науково-практичних заходів, серед яких хотілося б виділити магістерську кваліфікаційну роботу студентки групи

ДКМ-61 Романчук Мар'яни Віталіївни на тему: «HR як бізнес процес: вплив рекрутингу на результати компанії» (2024 р.). У розділі 3 своєї роботи магістрантка аналізує рекрутинг українських ветеранів на базі компанії АКО Індастріс. Доповнюючи вже напрацьовані практичні рішення в сфері рекрутингу українських ветеранів [3; 4], була розроблена стратегія та інструкції для співбесід з ветеранами, форми анкет та ін. [5, с. 90–110]. При захисті магістерської роботи та обговоренні на кафедрі було вирішено продовжувати цей напрям роботи, що зумовило створення на базі кафедри науково-дослідної лабораторії під тему «Дослідження інформаційних та комунікаційних аспектів працевлаштування та адаптації українських ветеранів» (2026 р.).

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення – 20.06.2026).
2. Порядок використання коштів, передбачених у державному бюджеті для виплати соціальних стипендій студентам (курсантам) закладів фахової передвищої та вищої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 1045 від 28 грудня 2016 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1045-2016-%D0%BF#n32> (дата звернення – 20.06.2026).
3. Казарян М. К. ТОП-5 платформ-симуляторів для підготовки до співбесіди. URL: <https://dou.ua/forums/topic/40119/> (дата звернення: 30.10.2024).
4. Маргітіч-Філіппова К. М.-Ф., Розлуцька А. Р. Інструменти співпраці з ветеранами для рекрутера та HR-а. Work.ua – сайт пошуку роботи № 1 в Україні. URL: <https://www.work.ua/articles/hiring-veterans/3309/> (дата звернення: 25.11.2024).
5. Романчук М. В., Савчук Г. М (керівник). HR як бізнес процес: вплив рекрутингу на результати компанії. Магістерська кваліфікаційна робота. Національний університет «Львівська політехніка», Львів, 2024. 135 с.
6. Центр ветеранського розвитку Національного університету «Львівська політехніка URL: <https://lpnu.ua/tsvr> (дата звернення – 20.06.2026).
7. Як стати роботодавцем, дружнім до ветеранів та ветеранок. Програма ментального здоров'я | Ти як?. URL: <https://howareu.com/materials/yak-staty-robotodavsem-druzhnim-do-veteraniv-ta-veteranok> (дата звернення: 18.11.2024).

8. Яковенко А. Як коректно спілкуватись з ветеранами? *LinkedIn*. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/випуск-2-як-коректно-спілкуватись-з-ветеранами-anna-yakovenko/> (дата звернення: 10.11.2024).

СУЧАСНІ МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА

Сахарова К. О.

доктор філософії,

доцент кафедри філософії і педагогіки

Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»

м. Дніпро, Україна

Уже понад чотири роки в багатьох регіонах навчання проходить переважно дистанційно, задля безпеки всіх учасників освітнього процесу, і за цей час ми встигли переконатися в тому, що онлайн перестав бути запасним варіантом на випадок негоди чи карантину. Він став основним середовищем, у якому відбувається навчання. Те саме фіксують і дослідники – дистанційна освіта в Україні змінила свій статус із можливого варіанта організації освітнього процесу на пріоритетний [2].

Психологічні дисципліни опинилися в цьому новому середовищі в особливому становищі. Викладати психологію – означає працювати з матеріалом, який неможливо передати самим лише терміном. Студент має відчувати активне слухання на собі, відрефлексувати власну тривогу, побачити, як народжується й розгортається конфлікт у групі. Усе це тримається на безпосередньому контакті, а саме контакт дистанційний формат і підточує. С. Федорченко слушно зауважує, що в дистанційному навчанні домінує знеособлене спілкування, тоді як живе, особисте спілкування здебільшого лишається поза кадром [3].

Найперше, що відчувається на дистанційному занятті – це емоційна дистанція. Коли половина групи сидить із вимкненими камерами, викладач фактично говорить в темряву й мусить вгадувати реакцію за непрямыми ознаками: за паузами, за тим, хто й коли пише в чат, за інтонацією поодиноких відповідей. До цього додається загальне тло

воєнного часу. У фаховій літературі цей стан описано доволі точно: складність навчання у воєнних умовах зумовлена відсутністю системності, унеможливленням прямих контактів між студентом і викладачем, а також динамічним зростанням рівня невизначеності, відчуття тривоги й напруги в соціумі [2].

Є й суто психофізіологічний бік справи. Екран втомлює інакше, ніж аудиторія. Органи чуття людини здатні реагувати лише на дозовану кількість сигналів, і коли інформації забагато, мозок зазнає перенасичення [3]. Сюди ж належить так званий ефект технічного перенасичення: людина не може без варіювання виконувати одноманітні завдання навіть нетривалий час і починає мимоволі змінювати задачу, яку розв'язує [3].

Окремо стоїть прокрастинація. Можливість навчатися в будь-який зручний час легко обертається відкладанням навчання на потім, і Федорченко прямо вказує на цей ризик дистанційної форми, яка вимагає від студента особливої самоорганізованості та вміння розрахувати свій час [3]. До цього додається ізольованість студента у віртуальній групі та штучний, неповноцінний комунікативний простір, у якому важко стисло й точно сформулювати думку – особливо в чатах і коротких репліках відеоконференції [3]. Студент, який мовчить пів пари, не обов'язково не готовий; часто він просто не знаходить способу вклинитися в розмову, де всі говорять по черзі через мікрофон.

Усі ці перешкоди мають спільну рису: вони б'ють саме по взаємодії і в студентській групі, і в дуальній взаємодії «викладач-студент». Отже, і відповідь варто шукати в методах, які взаємодію не згортають, а вибудовують заново – в інтерактивних формах роботи.

Інтерактивні технології не дарма називають ключовим інструментом зміни підходів до навчання: вони повертають студентів активну позицію у взаємодії з матеріалом і сприяють розвитку критичного мислення [1]. До традиційного кола таких технологій відносять круглий стіл, мозковий штурм, кейс-технології, дебати, тренінги, ділові та рольові ігри, дискусії [1]. Саме застосування інтерактивних методів допомагає здобувачам формувати й відстоювати власну точку зору, з повагою ставитися до альтернативних думок, аналізувати матеріал і знаходити спільні рішення [1].

Важливо зауважити з досвіду викладання: жоден із цих методів не переноситься в онлайн механічно. Те, що в аудиторії спрацьовує саме собою, на екрані доводиться перепроєктовувати – продумувати, хто і коли вмикає камеру, як ділити групу, чим зайняти тих, хто наразі спостерігає. Нижче описані ті форми, які на практиці тримають заняття найкраще, і варіант їх адаптації.

Рольова гра частіше використовується в курсах основ психологічного консультування, вікової психології та конфліктології. Заздалегідь, ще до заняття, на спільну платформу викладаються короткі рольові картки – опис ситуації та ролей. На самому занятті група поділяється через сесійні кімнати: у кожній по троє – наприклад, «консультант», «клієнт» і «спостерігач», який отримує чіткий аркуш критеріїв спостереження. П'ять-сім хвилин триває сама взаємодія, після чого всі повертаються в загальну кімнату на обговорення.

Найцінніше тут – не сама гра, а дебрифінг після неї. Студент-«клієнт» розповідає, що він відчував, коли його перебивали або, навпаки, коли його почули. Роль викладача у цій формі змінюється докорінно. Він перестає бути транслятором знань і стає координатором: спрямовую роботу пізнавальних процесів, консультую, супроводжую – і це цілком відповідає тому зсуву функцій викладача, який описує Федорченко [3]. Гра дає те, чого не дасть жодна лекція – перебування в позиції іншого.

Кейс-метод у дистанційному викладанні будується на поєднанні асинхронної підготовки та синхронного обговорення. Це не випадковий вибір: дослідження показують, що більшість викладачів у дистанційному форматі застосовують синхронний та асинхронний режими одночасно, і саме таке поєднання дає змогу гнучко розподіляти навантаження [2]. Текст кейсу – опис реальної або змодельованої психологічної ситуації – розміщується на єдиній навчальній платформі за кілька днів до заняття. Тут принципово, щоб платформа була одна для всього курсу: коли матеріали розкидані по різних застосунках і месенджерах, студент губиться й перемикається з одного на інший, що лише додає розгубленості [2].

До синхронної зустрічі студенти приходять уже з опрацьованим кейсом, тож аудиторний час витрачаємо не на читання, а на аналіз і пошук рішень. Кейс навмисно будується так, щоб у нього не було єдиної «правильної» відповіді: різні підгрупи пропонують різні стратегії, потім ми їх зіставляємо. Це прямо працює на ті вміння, що їх дослідники пов'язують з інтерактивними технологіями – аналіз матеріалу й вироблення спільного рішення [1]. По суті, кейс-метод у такому вигляді є варіантом перевернутого навчання, коли теоретичне опрацювання виноситься на самостійну роботу, а взаємодія відбувається наживо [2].

Мозковий штурм онлайн проводиться на спільних дошках по типу Padlet, Jamboard або Miro. Перший етап, генерування ідей, підпорядкований одному залізному правилу: жодної критики. Студенти закидають на дошку будь-які гіпотези, навіть зухвалі, і анонімність стікера тут радше допомагає – менш упевнені висловлюються вільніше, ніж

вони наважилися б під увімкненим мікрофоном. Лише на другому етапі ми сортуємо, групуємо й критично оцінюємо напрацьоване. Мозковий штурм цінний для ще й тим, що знімає страх помилки, який у дистанційному форматі через знеособленість лише загострюється.

Жодна з описаних форм не працює автоматично. Між методом у методичці й живим заняттям стоїть викладач з його м'якими навичками, і саме вони, на мій погляд, є справжнім важелем оптимізації.

Найперша навичка – емоційний інтелект і емпатія. Коли камери вимкнені, викладач зчитує стан групи за непрямыми сигналами: за темпом відповідей, за тишею, за реплікою в чаті, що раптом обірвалася. Уміння помітити, що студент «видав», і делікатно повернути його у взаємодію – це щоденна робота, яку не замінить жоден інтерфейс. Поряд із нею йде фасилітація: у методі «акваріум» чи в дискусії саме від вміння викладача розподіляти слово, стримувати найактивніших і витягувати мовчазних залежить, чи відбудеться розмова взагалі.

Важливі також гнучкість і стресостійкість. Повітряна тривога посеред рольової гри означає, що за хвилину ми маємо спокійно перевести групу в укриття, а заняття – в асинхронний режим, не втративши контексту. Окремо стоїть саморегуляція: студенти зчитують стан педагога миттєво, і якщо він тримається врівноважено, це стабілізує групу краще за будь-які слова. По суті, я весь час моделюю ту саму емоційну стійкість, якої навчаю.

Серцевиною ж усього є комунікативна компетентність. Виокремлюються дві мети спілкування між викладачем і студентом: ціннісно-орієнтаційна, тобто передавання суспільно значущих і професійно важливих норм та цінностей, і спонукальна – підтримку й мотивацію діяльності студента [3]. У дистанційному форматі обидві даються складніше, ніж в аудиторії, і обидві тримаються на конкретних вміннях: активному слуханні, вмінні ставити відкриті запитання, давати зворотний зв'язок так, щоб він підтримував, а не знецінював.

Якщо звести це до купи, перелік soft skills, які реально впливають на якість інтерактивних форм, виглядає так: емпатія та емоційний інтелект, фасилітація групової взаємодії, активне слухання, гнучкість і стресостійкість, саморегуляція, навички зворотного зв'язку, управління конфліктами в групі та цифрова грамотність. Прикметно, що це той самий набір якостей, який ми прагнемо сформувати в самих студентів на заняттях з соціально-психологічних дисциплін. Тобто розвиваючи власні м'які навички, викладач не просто краще проводить заняття – він стає живою моделлю професійної поведінки, і в дистанційному середовищі ця модель часто єдина, яку студент бачить зблизька.

Підвищення рівня soft skills викладача варто розглядати не як приємне доповнення до фахової підготовки, а як пряму умову якісної психологічної підтримки студентів у дистанційному середовищі воєнного часу. Інтерактивні технології в цих умовах стають інструментом забезпечення сталого освітнього процесу [1], проте інструмент завжди лише настільки добрий, наскільки володіє ним рука. У дистанційному викладанні цією рукою є саме м'які навички педагога.

Література:

1. Губарь О. Г., Спіцин В. В., Котяш І. С. Вплив використання інтерактивних технологій на якість навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 26. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/830> (дата звернення: 30.06.2026).
2. Дуднік В., Тухтарова Т., Кучер Р. Дистанційне навчання здобувачів освіти України в умовах воєнного стану: організаційний аспект. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Філософія. Педагогіка»*. 2022. № 2 (3). С. 54–59. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-2-8>.
3. Федорченко С. В. Дистанційна освіта та місце психологічного забезпечення в ній. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (73). С. 51–54. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-11>.

SOFT SKILLS ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Серьогіна Н. О.

*доктор наук з державного управління, кандидат юридичних наук,
доцент,
професор кафедри соціально-трудових відносин і соціальної роботи
Академія праці, соціальних відносин і туризму
м. Київ, Україна*

Вербицький І. В.

*доктор медичних наук, професор,
професор кафедри медицини невідкладних станів
Національний університет охорони здоров'я України
імені П. Л. Шупика
м. Київ, Україна*

Повномасштабна збройна агресія перетворила освітнє середовище на простір, де навчальні завдання нерозривно поєднані із завданнями збереження психічного здоров'я. Постійні повітряні тривоги, вимушена релокація, втрата близьких і руйнування звичного укладу життя формують у здобувачів вищої освіти стан хронічної психоемоційної напруги, що безпосередньо позначається на навчальній мотивації, когнітивній продуктивності та якості соціальної взаємодії. Дослідники наголошують, що в умовах війни заклад освіти має залишатися не лише осередком набуття знань, а й простором безпеки та психологічної допомоги, причому провідну роль у підтриманні позитивного емоційного стану здобувачів відіграє гармонійний психоемоційний стан самого викладача [1]. Саме науково-педагогічний працівник найчастіше першим помічає ознаки дистресу студента, а отже, фактично виконує функцію «першого контакту» в системі психологічної підтримки, не підміняючи при цьому професійну психологічну чи психотерапевтичну допомогу.

Інституційну основу для такої діяльності закладено методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій», які орієнтують педагогічних працівників на опанування базових протоколів стабілізації емоційного стану особи, що пережила гострий стрес [2]. Водночас аналіз освітньої практики засвідчує: формальне знання алгоритмів ще не гарантує

їхньої ефективної реалізації. Спроможність викладача делікатно встановити контакт, витримати емоційно насичену розмову, не спричинити вторинної травматизації та водночас зберегти власну психологічну рівновагу визначається не стільки предметною ерудицією, скільки рівнем розвитку надпрофесійних навичок – *soft skills*. Показово, що професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» прямо включає до переліку загальних компетентностей науково-педагогічного працівника здатності, які традиційно відносять до «м'яких» навичок, зокрема емоційний інтелект, навички комунікації та лідерства [3].

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі *soft skills* тлумачать як сукупність універсальних, неспеціалізованих здібностей, умінь і навичок, що не прив'язані до конкретної предметної галузі, проте визначають успішність професійної діяльності та міжособистісної взаємодії фахівця. О. Коркішко, А. Дрига та Р. Онищенко, узагальнюючи наявні підходи, поділяють *soft skills* викладача на міжособистісні (робота в команді, лідерські якості, емоційний інтелект, комунікація) та професійні (креативність, робота з інформацією, системне мислення, мотивація, самоорганізація, управлінські якості), наголошуючи, що жодна класифікація не може претендувати на вичерпність [4]. У розвідках, виконаних уже в умовах воєнного часу, серед базових груп «м'яких» навичок виокремлюють ефективне мислення, емоційний інтелект, комунікаційні та управлінські навички, а їх розвиток розглядають як наскрізне завдання освітнього процесу, актуальність якого лише посилюється в дистанційному форматі [5]. Принципово важливою є подвійна – психолого-педагогічна – природа цих навичок: за психологічним змістом вони вкорінені в емоційній сфері, механізмах саморегуляції та соціального пізнання особистості, а за функціональним призначенням реалізуються саме в педагогічній взаємодії, тобто на перетині двох наук, що й зумовлює необхідність їх інтегрованого розгляду.

На нашу думку, в контексті психологічної допомоги в умовах воєнного стану доцільно виокремити функціональний кластер *soft skills* викладача, який безпосередньо забезпечує підтримувальну взаємодію зі здобувачами. До нього належать: емоційний інтелект як здатність розпізнавати, розуміти й екологічно регулювати власні емоції та емоційні стани інших; емпатійна комунікація, що охоплює техніки активного слухання, безоцінного прийняття та валідації переживань; резильєнтність і стресостійкість як ресурсна основа професійної ефективності за умов високого психоемоційного навантаження; адаптивність і когнітивна гнучкість, які уможливають оперативну перебудову освітньої взаємодії у відповідь на безпекову ситуацію;

фасилітативність у поєднанні з умінням визначати межі власної компетентності та своєчасно скеровувати здобувача до фахівців психологічної служби.

Системоутворювальним елементом окресленого кластера є емоційний інтелект: саме він виконує функцію «вхідних воріт» розпізнавання дистресу та запобігає як ігноруванню проблеми, так і надмірному втручанням. Емпіричні дослідження засвідчують, що у стресових ситуаціях воєнного часу розвинений емоційний інтелект учасників освітнього процесу сприяє командній взаємодії, розв'язанню й попередженню конфліктів та профілактиці емоційного вигорання викладачів, а його дефіцит особливо гостро проявляється в онлайн-комунікації, де бракує невербальних сигналів [6]. Не менш значущою є резильєнтність педагога: емоційно стабільний викладач здатен стати для здобувачів психологічною опорою та джерелом відчуття безпеки, тоді як виснажений – мимоволі транслює тривогу. Т. Цюман, О. Нагула та З. Адамська обґрунтували психологічні умови розвитку резильєнтності педагога воєнного часу та сформулювали відповідні правила стійкості, серед яких – турбота про власну безпеку та безпеку оточення, екологічне реагування на почуття, врахування особливостей роботи мозку у стресі, створення середовища спільних цінностей і плекання навичок самотурботи [7]. Такий підхід узгоджується з ширшим розумінням психологічної резильєнтності як динамічної здатності особистості до успішної адаптації та відновлення в умовах тривалої дії воєнних стрес-факторів [8]. У практичній площині це означає дотримання принципу «спочатку кисневу маску – собі»: систематична психогігієна викладача є не виявом професійного егоїзму, а необхідною передумовою його спроможності підтримувати інших.

Розвиток окресленого кластера *soft skills* має здійснюватися на засадах андрагогіки – з опорою на професійний досвід викладачів, практико орієнтованість і рефлексію. Продуктивними формами видаються тренінги емоційної саморегуляції та ненасильницької комунікації, аналіз кейсів підтримувальної взаємодії, інтервізійні та супервізійні групи, у межах яких відпрацьовуються типові ситуації (гостра стресова реакція здобувача під час заняття, повідомлення про втрату, апатія та зниження успішності), а також рефлексивні практики та програми підвищення кваліфікації, зокрема в дистанційному форматі з використанням вебінарів і освітніх онлайн-проектів [5]. Важливо, щоб такі програми поєднували психологічний складник (наукові знання про стрес, травму та ресурси відновлення) з педагогічним (інтеграція підтримувальних практик у методику викладання), закріплюючи в такий спосіб інтегративний статус *soft skills*.

Отже, в умовах воєнного стану soft skills викладача закладу вищої освіти набувають статусу не додаткової «окраси» професійного профілю, а системоутворювального компонента його психолого-педагогічної компетентності та безпосереднього ресурсу реалізації сучасних підходів до психологічної допомоги учасникам освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості означеного кластера навичок, а також в емпіричній перевірці ефективності тренінгових програм їх розвитку в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Література:

1. Черушева Г. Б., Плазова Т. І., Андрущенко Н. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу: аналіз викликів воєнного часу. *Габітус*. 2023. Вип. 47. С. 153–157. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.47.27> URL: <https://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/27.pdf>
2. Про методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій» : лист Міністерства освіти і науки України від 04.04.2022 № 1/3872-22. URL: <https://imzo.gov.ua/2022/04/07/lyst-mon-vid-04-04-2022-1-3872-22-pro-metodychni-rekomendatsii-persha-psykholohichna-dopomoha-alhorytm-diy/>
3. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 № 610. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81949/
4. Коркішко О., Дрига А., Онищенко Р. Зміст та складові soft skills особистості майбутнього викладача. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2 (106). С. 16–24. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(106\)2024.314959](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(106)2024.314959). URL: <https://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/314959>
5. Гарань Н., Замороцька В., Колесник К. Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1 (103). С. 23–32. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284520](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284520) URL: <https://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/284520>
6. Бі Юнь. Роль емоційного інтелекту у спілкуванні учасників освітнього процесу закладу вищої освіти. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. 2023. Вип. 104. С. 22–28. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4>. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4561>
7. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія*

і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 38(2). С. 83–89. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813>. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/28317>

8. Медянова О., Дворніченко Л., Любіна Л., Шкраб'юк В., Кононенко О. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 10 (28). С. 601–611. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-601-611](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-601-611). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5187>

ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК СКЛАДОВА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Ткач О. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри українознавства і лінгводидактики
імені професора О. Г. Муромцевої
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Повномасштабна війна Росії проти України змусила по-іншому розставити пріоритети. У сучасному українському суспільстві психологічне напруження посилюється; наявні втрата безпеки та стабільності, впевненості у завтрашньому дні є причиною того, що більшість учасників освітнього процесу закладів вищої освіти знаходиться під впливом сильного стресу. За таких умов підвищеної тривожності, надмірного психічного напруження, невпевненості істотно зростає роль викладача, який сам «має знаходитися в ресурсі», керувати своїми емоціями та може розпізнати емоції інших учасників освітнього процесу, вплинути на їхній емоційний стан. Зокрема, здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти першого року навчання через кризову ситуацію, що травмує, можуть демонструвати емоційну байдужість, негативізм, гнів, уникання спілкування, зниження уваги та ін. Вплив викладача на емоційне налаштування здобувачів освіти посутній. Тому сьогодні завдання викладача-філолога не тільки передати здобувачам лінгвістичну інформацію, діагностувати прогалини в їхніх знаннях з мовознавчих дисциплін та допомогти їх заповнити, а й відволікти їх на конструктивну діяльність.

Для здійснення успішної професійної діяльності, задля оптимального вирішення складних професійних завдань викладачеві необхідно мати актуалізовану емоційну компетентність, тобто здатність усвідомлювати й визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, управляти власними емоціями й у взаминах з іншими; здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань [5].

Проблема емоційної саморегуляції особистості привертала увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Варто назвати таких учених, як: С. Рубінштейн, А. Адлер, А. Бек, Р. Бендлер, Д. Гріндер, А. Елліс, В. Гаврилькевич, Л. Божович, М. Боришевський, О. Запорожець, В. Зарицька, С. Максименко [2], І. Цілінко та ін.

Метою статті є окреслення особливостей емоційної саморегуляції викладача-філолога як його стресостійкості; встановлення ролі технік саморегуляції у його психологічному відновленні та підвищенні його продуктивності.

Уважаємо за необхідне розглянути виділені дослідниками рівні емоційної саморегуляції особистості: несвідома емоційна саморегуляція; свідома вольова емоційна саморегуляція; свідома смислова емоційна саморегуляція [2; 3; 4].

Як наголошують науковці, щоб огородити свідомість від неприємних, травмуючих переживань на рівні підсвідомості діють такі механізми психологічного захисту, як: заперечення, витіснення, пригнічення, ізоляція, проєкція, регресія, знецінювання, інтелектуалізація, раціоналізація, сублімація та інші – для того, щоб усунути або звести до мінімуму негативні емоції (тривогу, угризніння совісті тощо).

До другого рівня – свідомої вольової саморегуляції – належать більшість описаних у літературі методів і технік: аутотренінг та інші види самонавіювання й самогіпнозу; прогресивна м'язова релаксація за Джекобсоном; релаксація на основі біологічного зворотного зв'язку; дихальні вправи; переключення уваги на фактори, що відволікають від неприємних переживань; активізація приємних спогадів; психотехніки на основі візуалізації; емоційна розрядка через фізичну активність; вольовий вплив безпосередньо на почуття – пригнічення їх або активізація; відреагування емоцій назовні через крик, сміх або плач (катарсис) та інші. Однак при цьому вольові регулятивні дії, що спочатку здійснюються за участю свідомості, автоматизуючись, можуть переходити на підсвідомий рівень здійснення.

І лише на третьому рівні для здійснення емоційної саморегуляції необхідна емоційна компетентність, що включає вміння чітко мислити, розпізнавати й описувати за допомогою мови найтонші відтінки

власних емоційних переживань, усвідомлювати власні потреби, що стоять за почуттями й емоціями, розуміти значення емоцій, знаходити сенс навіть у неприємних переживаннях і скрутних життєвих обставинах. Ці перераховані вміння належать до таких основних функцій емоційного інтелекту, як: емоційна обізнаність, довільне керування власними емоціями, здатність до самотивації, емпатія та розуміння емоційних переживань інших людей і керування емоційним станом інших людей.

Отже, індивідуальними особливостями емоційної саморегуляції особистості викладача-філолога мають бути достатньою мірою розвинені механізми трьох рівнів з переважанням свідомої смислової емоційної саморегуляції.

Сформулюємо деякі корисні поради викладачам для особистого використання, як опанувати себе в критичних умовах і як підтримати себе та інших. Ми їх часто практикуємо зі здобувачами-бакалаврами першого року навчання.

Наприклад, вправа «Тут і тепер» із техніки заземлення.

У критичній ситуації варто переорієнтувати себе в просторі й часі, ставлячи собі такі запитання:

1. Де я?
2. Який сьогодні день?
3. Яке сьогодні число?
4. Який сьогодні місяць?
5. Який зараз рік?
6. Скільки мені років?

Далі пропонуємо антистресове дихання як стабілізаційну вправу.

«Спробуйте дихати повільно. Вдих (рахуємо 1-2-3-4). Пауза (затримуємо дихання, рахуємо 1-2-3-4). Видих (рахуємо 1-2-3-4-5-6-7-8). Робіть не менше, ніж 10 разів. Уявляйте, що видихаєте напругу».

Рекомендуємо також виконати інтелектуальне заземлення.

«Детально опишіть середовище навколо вас («Стіни салатого кольору. Ліворуч біля стіни дерев'яна книжкова полиця. Праворуч біля стіни навколо дерев'яного столу чотири дерев'яні стільці з рожевими сидіннями...»). Потім опишіть Ваші буденні заняття в деталях (наприклад, покрокове приготування страви на сніданок). Далі скажіть твердження безпеки («Мене звати ...Я в безпеці. Я тут і тепер, а не в минулому»). Потім порахуйте до 10 або 100, здійсніть зворотній рахунок. Можна замість цього співати або декламувати вірш».

І четвертою варто здійснити фізичну стабілізацію.

«На руки собі пустіть прохолодну воду. Потім сядьте зручно на стілець. Легенько поплескайте себе по плечах (наче метелик

крильцями), порухайте великими пальцями стоп, потягніться, покрутіть головою у комфортному темпі, стисніть і розправте кулаки. Втисніть п'яти у підлогу, відчуваючи напруження від цього. Зверніть увагу, як тисне Ваша вага на стілець. Підніміться і торкніться свого предмета-«заземлювача» негативної реакції на щось (наприклад, стільця, на якому щойно сиділи).

Ефективною для опанування себе є вправа «Безпечне місце» як стабілізаційна техніка в уяві.

«Уявіть місце, де Вам добре і безпечно. Спробуйте відчути на дотик, де Ви сидите. Що Вибачите? Який там запах відчуваєте? Що присмного на смак Ви відчуваєте? Яка звучить музика?»

На нашу думку, для діагностування здатності викладача-філолога до смислової емоційної саморегуляції можна використати одну з методик оцінки емоційного інтелекту. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) володіння своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); 3) самомотивація й довільне керування своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, з огляду на ступінь Вашої згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як: веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, у чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, у чому інші мають потребу.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще керують своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань взаємин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 – пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту відповідно зі знаком результатів: **14 і більше** – високий; **8-13** – середній; **7 і менше** – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** – високий; **40-69** – середній; **39 і менше** – низький [6].

Таким чином, в умовах воєнного стану викладачеві ЗВО важливо, зберігаючи професійну ефективність у філологічній сфері, розвивати здатність адаптуватися до труднощів, зберігати психологічну рівновагу та віру у власні ресурси. Усвідомлення власних ресурсів, здатність до емоційної саморегуляції та відновлення, гнучкість і прийняття змін, віра у Бога, у себе та професійне покликання є складовими стресостійкості викладача-філолога закладу вищої освіти.

Література:

1. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
3. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. К. : Вища школа, 2003. 126 с.
4. Психологічна допомога в умовах воєнних дій. *Психологічний бюлетень № 3*. Київ : Науково-методичний центр ВФПО, 2023. 202 с.
5. Психологія: навчальний посібник / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зликов та ін. К. : ІНКОС, 2005. 352 с.
6. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. К. : Кондор, 2005. 278 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ОСІБ, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ

Чернов О. В.

*доктор філософії, доцент кафедри криміналістики,
судових експертиз та поліграфології
Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна*

Повномасштабна війна суттєво трансформує психологічний стан населення, створюючи умови для тривалого впливу численних стресогенних факторів. Постійна загроза життю, вимушене переміщення, руйнування соціальних зв'язків, економічна нестабільність, втрата близьких людей, інформаційне перевантаження та невизначеність майбутнього формують специфічне психоемоційне середовище, у якому людина змушена функціонувати протягом тривалого часу. За таких умов особливого значення набуває проблема взаємозв'язку між рівнем тривожності та стратегіями подолання стресу, оскільки саме характер копінгової поведінки визначає ступінь психологічної адаптації особистості, її здатність підтримувати ефективне функціонування та запобігати розвитку психічних розладів.

Тривожність є складним психологічним феноменом, який відображає емоційний стан очікування потенційної небезпеки або несприятливих подій. Вона може проявлятися як ситуативна реакція на конкретні загрозові обставини або як стійка особистісна характеристика, що визначає схильність людини інтерпретувати різноманітні життєві ситуації як небезпечні. В умовах війни рівень ситуативної тривожності закономірно зростає практично у всіх категорій населення, однак інтенсивність її проявів значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей, попереднього життєвого досвіду, соціальної підтримки та здатності використовувати ефективні механізми психологічного подолання стресу.

Сучасна психологічна наука розглядає стрес як комплексну психофізіологічну реакцію організму на дію несприятливих факторів, які перевищують наявні адаптаційні ресурси особистості. Війна характеризується не лише високою інтенсивністю окремих стресових подій, а й їхньою хронічністю. Якщо в умовах мирного життя більшість кризових ситуацій мають обмежену тривалість, то воєнний конфлікт створює довготривалу атмосферу невизначеності, що суттєво виснажує адаптаційний потенціал людини. Саме тому особливого значення

набуває не стільки сам факт впливу стресора, скільки здатність особистості ефективно його долати.

Поняття стратегій подолання стресу охоплює сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових способів реагування людини на складні життєві обставини. У психології найбільш поширеним є поділ копінгових стратегій на проблемно орієнтовані, емоційно орієнтовані та стратегії уникнення [1]. Проблемно орієнтований копінг передбачає активний аналіз ситуації, пошук шляхів її вирішення, планування подальших дій та використання доступних ресурсів для мінімізації негативних наслідків. Емоційно орієнтований копінг спрямований переважно на регуляцію власного емоційного стану, зменшення внутрішнього напруження та підтримання психологічної рівноваги. Стратегії уникнення проявляються у спробах дистанціюватися від проблеми, ігнорувати її або відкладати необхідність прийняття складних рішень.

Між рівнем тривожності та вибором певних копінгових стратегій існує тісний двосторонній взаємозв'язок. Особи з високою тривожністю значно частіше використовують неадаптивні механізми психологічного захисту, серед яких уникнення, заперечення, емоційне дистанціювання, надмірне занурення у негативні переживання або пасивне очікування змін. Такі способи реагування можуть тимчасово зменшувати суб'єктивний рівень психологічного дискомфорту, проте не сприяють реальному вирішенню проблеми та часто підтримують високий рівень емоційної напруги. У результаті формується своєрідне замкнене коло, коли тривожність стимулює використання неефективних стратегій подолання стресу, а їх застосування, своєю чергою, призводить до подальшого посилення тривожних переживань.

Натомість особи, які характеризуються нижчим рівнем тривожності або мають високий рівень психологічної стійкості, значно частіше застосовують активні копінгові стратегії. Вони прагнуть отримати достовірну інформацію, аналізують можливі варіанти розвитку подій, підтримують соціальні контакти, звертаються по професійну допомогу, здійснюють планування власної діяльності та зосереджуються на тих аспектах життя, які залишаються під їхнім контролем. Такий підхід дозволяє підтримувати відчуття суб'єктивної керованості ситуацією навіть за умов об'єктивної небезпеки, що істотно знижує рівень психологічного напруження.

Особливістю життя в умовах війни є постійне функціонування людини в ситуації невизначеності. Відсутність чітких часових меж завершення бойових дій, труднощі прогнозування майбутнього, регулярні повітряні тривоги, повідомлення про втрати та руйнування сприяють формуванню феномену хронічної тривоги [2]. На відміну від

гострої тривожної реакції, яка виконує адаптивну функцію та мобілізує організм, хронічна тривожність поступово виснажує психічні ресурси, знижує концентрацію уваги, погіршує когнітивні функції, негативно впливає на якість сну, фізичне здоров'я та соціальне функціонування особистості.

Важливим фактором, який опосередковує взаємозв'язок між тривожністю та копінговою поведінкою, виступає рівень психологічної резильєнтності. Це інтегральна характеристика особистості, яка відображає здатність адаптуватися до несприятливих життєвих обставин, відновлювати психологічну рівновагу після пережитих травматичних подій та підтримувати продуктивне функціонування попри тривалий стрес. Особи з високим рівнем резильєнтності демонструють більшу гнучкість мислення, здатність переоцінювати складні ситуації, знаходити нові способи вирішення проблем та підтримувати оптимістичне бачення перспектив навіть у кризових умовах. Саме ці характеристики сприяють вибору більш адаптивних копінгових стратегій та зменшенню рівня тривожності.

Суттєву роль у формуванні стратегій подолання стресу відіграє соціальна підтримка. Наявність близьких людей, стабільних міжособистісних відносин, підтримка з боку сім'ї, друзів, колег та професійної спільноти створюють додаткові психологічні ресурси для подолання кризових ситуацій. Доведено, що особи, які відчувають достатній рівень соціальної підтримки, рідше демонструють високі показники тривожності, легше адаптуються до нових умов життя та ефективніше використовують конструктивні способи подолання стресу. Водночас соціальна ізоляція, самотність та дефіцит емоційної підтримки суттєво підвищують ризик розвитку тривожних і депресивних розладів.

Не менш важливим чинником є рівень когнітивної оцінки ситуації. Людина не реагує безпосередньо на саму подію, а насамперед на власне її сприйняття та інтерпретацію. Якщо життєва ситуація оцінюється як така, що повністю перевищує індивідуальні можливості подолання, рівень тривожності закономірно зростає. Якщо ж особистість сприймає наявні труднощі як складні, але потенційно контрольовані, формується установка на активний пошук шляхів адаптації. Саме тому розвиток навичок когнітивної переоцінки є одним із найефективніших напрямів психологічної допомоги особам, які проживають в умовах війни.

В умовах воєнного конфлікту особливої уваги потребують різні соціальні групи населення, оскільки специфіка їхнього психологічного реагування суттєво відрізняється. Військовослужбовці безпосередньо стикаються з екстремальними ситуаціями та високим ризиком для життя, що обумовлює специфічні форми бойового стресу. Внутрішньо переміщені особи змушені адаптуватися до нових соціально-

економічних умов, переживаючи втрату звичного середовища. Діти та підлітки є особливо вразливими через недостатню сформованість механізмів психологічної саморегуляції. Особи похилого віку нерідко демонструють підвищену тривожність унаслідок погіршення фізичного здоров'я, соціальної ізоляції та втрати звичних джерел підтримки. Відповідно, копінгові стратегії кожної категорії населення потребують урахування вікових, соціальних та індивідуально-психологічних особливостей.

Значний вплив на рівень тривожності справляє інформаційне середовище. Постійне споживання новин про бойові дії, перегляд травматичного контенту, поширення недостовірної інформації та чуток можуть істотно посилювати емоційне напруження навіть у тих осіб, які не перебувають безпосередньо в зоні бойових дій. Водночас повна інформаційна ізоляція також не сприяє психологічній адаптації. Оптимальною є стратегія усвідомленого інформаційного споживання, яка передбачає використання перевірених джерел інформації, обмеження часу перегляду новин та збереження балансу між поінформованістю і психологічним благополуччям [3].

Ефективними напрямками психологічної допомоги особам із високим рівнем тривожності є розвиток навичок емоційної саморегуляції, навчання конструктивним копінговим стратегіям, формування стресостійкості, психоосвіта щодо нормальних психологічних реакцій на травматичні події, когнітивно-поведінкова терапія, групова психологічна підтримка та розвиток навичок усвідомленості. Важливе значення має також підтримання фізичної активності, нормалізація режиму сну, збереження соціальної активності та участь у суспільно корисній діяльності, що сприяє відновленню відчуття контролю над власним життям.

Слід враховувати, що помірний рівень тривожності в умовах війни є природною адаптивною реакцією організму. Він сприяє підвищенню пильності, швидкості реагування на небезпеку та дотриманню правил безпеки. Проблемаю стає лише надмірна або тривала тривожність, яка порушує повсякденне функціонування, знижує працездатність, ускладнює соціальні взаємодії та підвищує ризик розвитку психічних розладів. Саме тому завдання психологічної допомоги полягає не у повному усуненні тривожності, а в оптимізації її рівня та формуванні ефективних способів психологічної адаптації.

Отже, взаємозв'язок рівня тривожності та стратегій подолання стресу є одним із ключових чинників психологічної адаптації населення до умов війни. Високий рівень тривожності значною мірою пов'язаний із використанням неадаптивних копінгових стратегій, тоді як розвиток конструктивних способів подолання стресу сприяє

зниженню емоційного напруження, зміцненню психологічної стійкості та збереженню психічного здоров'я. Формування адаптивних копінг-вих механізмів, розвиток резильєнтності, підтримання соціальних зв'язків та своєчасне отримання професійної психологічної допомоги виступають основними напрямками профілактики негативних психологічних наслідків тривалого проживання в умовах воєнного конфлікту та створюють передумови для успішної індивідуальної і суспільної адаптації до сучасних викликів.

Література:

1. Уварова С., Бойченко Н., Гришкан С., Улько Н. Психологічна допомога в кризових ситуаціях. Київ : МІГП, 2016. 248 с.
2. Титаренко Т. М. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
3. Журавльова, Л. П., Баранова, А. В. Емоційні потреби та копінг-стратегії дорослих українців в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. №2. С. 20-26.

СЕКСУАЛІЗОВАНА ПОВЕДІНКА ДИТИНИ ЯК ДІАГНОСТИЧНИЙ МАРКЕР СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

Юрченко Р. А.

*докторка філософії в галузі права,
стариша викладачка кафедри психології особистості
та соціальних практик
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Сексуальне насильство щодо дітей залишається однією з найбільш латентних проблем сучасного українського суспільства. До чотирнадцяти років контактного сексуального насильства зазнають від 20 до 30 відсотків дівчат та близько 10 відсотків хлопців; у 75 відсотках задокументованих випадків кривдником є знайомий дитини, з яких майже половину становлять родичі. Така структура злочинності засвідчує концентрацію небезпеки в межах найближчого оточення дитини, що принципово ускладнює виявлення фактів насильства. Актуальність проблеми посилюється трьома обставинами: збройна агресія проти України спричинила переміщення, втрату родинних

зв'язків і ослаблення соціального контролю; розвиток інформаційно-комунікаційних технологій породив нові форми насильства – від онлайн-грумінгу до виробництва й розповсюдження матеріалів, що зображують сексуальне насильство над дітьми; зберігається розрив між реальною поширеністю явища та офіційною статистикою. Серед поведінкових маркерів насильства особливе місце посідає сексуалізована поведінка дитини, коректна інтерпретація якої потребує диференціювання нормативних, тривожних та патологічних проявів.

Усталеним у міжнародній практиці є тривимірний підхід до оцінки сексуалізованих проявів за принципом «світлофора». «Зелене світло» (вікова норма) охоплює дослідження статевих відмінностей, ситуативне торкання геніталій, ігри у «доктора», цікавість до питань народження. «Жовте світло» (тривога) – поведінка, що характеризується стійкістю проявів попри роз'яснення дорослих: нав'язлива або ритуальна мастурбація, симуляція статевого акту в одязі, демонстративне використання непристойної лексики, тривале вдивляння у порнографічні зображення. «Червоне світло» (втручання) – імітація чи реальне виконання статевого акту, оральний секс, примушування інших дітей до сексуалізованих ігор, заподіяння шкоди власній генітальній зоні, сексуальні дії з тваринами, знання у сфері сексуальності, що значно перевищують вікові. Принципово, що жоден окремий прояв не є самостійною підставою для висновку про факт насильства; оцінка завжди враховує сукупність ознак, вікову норму, культурний контекст і сімейні практики.

Сучасні дослідження визнають багатофакторну природу сексуального насильства щодо дітей, що дозволяє виокремити чотири взаємодоповнювальні контексти ризику. Індивідуальний контекст з боку батьків охоплює особистісні риси (ригідність, домінування, низьку емпатію, імпульсивність), психопатологічні відхилення, залежності, дефіцит батьківських навичок. Індивідуальний контекст з боку дитини включає характеристики, що об'єктивно підвищують уразливість: недоношеність, небажаність, проживання в багатодітній родині, порушення здоров'я, поведінкові особливості. Сімейний контекст пов'язаний зі структурою та комунікативною моделлю родини: вищі ризики характерні для родин з вітчимом або прийомним батьком (Д. Фінкельгор), родин із конфліктними чи насильницькими стосунками, з розмитими ролями та соціальною ізоляцією. Соціокультурний контекст охоплює відсутність чіткої суспільної оцінки фізичних покарань, демонстрацію насильства в медіа, абсолютизацію приватності сімейного життя, культурні установки, що пов'язують маскуліність із пануванням. Кризовий контекст у сучасних українських

реаліях актуалізується через наслідки збройної агресії, вимушене переміщення та втрату ресурсів родини.

Окремою методологічною проблемою є типологізація осіб, які скоюють сексуальне насильство щодо дітей. Сучасний науковий консенсус полягає в тому, що «класичного профілю» педофіла не існує. Найбільш операціоналізованою для практичної роботи є типологія Р. і С. Холмсів, що диференціює ситуаційний (підтипи «регресуючий», «морально нерозбірливий», «наївний/неадекватний») та преференційний (підтипи «мізопедичний» та «зафіксований») типи. Принципово, що приблизно 90 відсотків злочинців перебувають у стані регресії – діти стають для них об'єктом заміщення через легку доступність; власне педофіли становлять лише від 2 до 10 відсотків. Сучасні лонгітюдні дослідження спростовують теорію «циклу насильства»: більшість осіб, які пережили сексуальне насильство в дитинстві, не скоюють сексуальних злочинів у дорослому віці.

Розуміння внутрішньої логіки переживання насильства потерпілою дитиною забезпечує концепція синдрому акомодатії при сексуальному насильстві Р. Самміта, що виокремлює п'ять послідовних стадій. Стадія секретності: кривдник стає для дитини єдиним джерелом тлумачення того, що відбувається, поєднуючи загрозу й обіцянку безпеки. Стадія безпорадності: типовою реакцією є не активний опір, а тиха підкора, симуляція сну, дисоціативні стратегії, які дорослі хибно інтерпретують як згоду. Стадія загноєності в пастку та акомодатії: дитина адаптується до нової реальності, приписуючи собі провину; підлітки реагують гостріше, що виявляється у саморуйнівній поведінці, самоушкодженнях, депресії. Стадія відкладеного, суперечливого та непереконливого розкриття правди: більшість випадків розкриваються через декілька років після початку насильства, у момент сімейного конфлікту, коли підліток уже може мати «важку» репутацію, що знижує довіру до його свідчень. Стадія зречення: за відсутності негайної підтримки та юридичного втручання дитина з високою імовірністю згодом відмовиться від своїх свідчень, що лише підтвердить недовіру оточуючих.

Виявлення сексуального насильства потребує комплексного аналізу трьох груп ознак – фізичних, поведінкових та емоційних. До фізичних належать пошкодження геніальної чи ректальної області, захворювання, що передаються статевим шляхом, інфекційні захворювання сечовивідних шляхів у дітей дошкільного віку, рання вагітність. До поведінкових та емоційних – страхи й фобії, регресивна поведінка (енурез, енкопрез), розлади харчування і сну, самоушкодження, суїцидальні тенденції, надмірна або публічна мастурбація, страх перед фізичними контактами або, навпаки, нав'язлива потреба у фізичній

ласці, носіння багаточарового одягу для приховування тіла. Особливе значення має розуміння того, що тривале сексуальне насильство, яке розпочалося в ранньому віці, може засвоїтися дитиною як норма стосунків: відбувається передчасна сексуалізація, яку дорослі хибно інтерпретують як «розпусність», тоді як вона є проявом тяжкої психологічної травми.

Алгоритм реагування фахівця ґрунтується на принципі первинності інтересів дитини. Місце розмови має бути нейтральним, тихим і безпечним; розмова починається з нейтральних тем для встановлення довіри й переходить до відкритих запитань, із категоричною відмовою від навідних запитань та запитань, що містять імпліцитне звинувачення. Завданням фахівця є не розслідування, а надання дитині простору для розповіді та забезпечення її подальшої безпеки. Сучасною кращою практикою є модель «Барнахус» («Дружня кімната»), що дозволяє провести опитування дитини один раз у присутності кваліфікованого психолога з відеофіксацією для процесуальних потреб, мінімізуючи травмування й забезпечуючи доказову базу.

Профілактика реалізується на трьох рівнях: первинна – формування захисних стратегій та медіаграмотності у дітей, які ще не зазнавали насильства; вторинна – робота з групами підвищеного ризику (діти з неблагополучних родин, діти-сироти, діти-біженці, неповнолітні мігранти); третинна – запобігання рецидивам і реабілітація постраждалих із активізацією особистісних ресурсів та ресоціалізацією. Особливої уваги потребують сучасні виклики – комерційна сексуальна експлуатація дітей та насильство, опосередковане ІКТ: онлайн-грумінг, віртуальний секс-чат, кібершантаж дітей їхніми ж зображеннями. Україна увійшла до п'ятірки держав-виробників матеріалів про сексуальне насильство над дітьми, що актуалізує необхідність інтенсивної правової та інформаційно-просвітницької роботи.

Здійснений аналіз дозволяє сформулювати такі узагальнення. Коректна оцінка сексуалізованої поведінки дитини передбачає послідовне диференціювання нормативних, тривожних та патологічних проявів за принципом «світлофора», а етіологія сексуального насильства є багатофакторною та потребує цільових профілактичних стратегій на основі чотирирівневої моделі ризику. Психологічна типологія кривдників спростовує уявлення про «класичного педофіла»: переважну більшість становлять особи в стані регресії, для яких дитина є замісним об'єктом. Синдром акомодатії Р. Самміта обґрунтовує необхідність забезпечення дитині негайної підтримки в момент розкриття правди – інакше зречення стає майже невідворотним. Ефективна протидія можлива лише за умови узгодженої роботи мультидисциплінарної команди, упровадження моделі «Барнахус» та

системного реагування на сучасні виклики комерційної сексуальної експлуатації й насильства, опосередкованого ІКТ. Перспективи подальших досліджень убачаються в емпіричній валідації українськомовних діагностичних інструментів, у вивченні специфіки віктимізації дітей у воєнний і поствоєнний період та в розробці протоколів інтервенції за моделлю «Я-реконструкції».

Література:

1. Сексуальне насильство над дітьми: причини, наслідки, профілактика : інформаційно-методичний посібник / автори-упоряд. Т. П. Цюман, Ю. М. Малієнко; за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ : ФОП Пономаренко Я. М., 2011. 76 с.
2. Юрченко Р. А. Удосконалення кримінального законодавства України щодо відповідальності за насильницькі статеві злочини. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2021. № 1. С. 260–263.
3. Finkelhor D. A sourcebook on child sexual abuse. Beverly Hills: Sage Publications, 1986. 304 p.
4. Holmes R. M., Holmes S. T. Profiling violent crimes: an investigative tool. 3rd ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2002. 296 p.
5. Summit R. C. The child sexual abuse accommodation syndrome. *Child Abuse & Neglect*. 1983. Vol. 7, No. 2. P. 177–193.

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ SOFT SKILLS
ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ
СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ЩОДО
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ**

1 червня – 12 липня 2026 року

Підписано до друку 13.07.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 5,35. Тираж 100. Замовлення № 0726-70.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

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