



ІРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»
Центр українсько-європейського наукового співробітництва

Всеукраїнське науково-педагогічне
підвищення кваліфікації

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ: ВІД ОСОБИСТОЇ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ
ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ В УМОВАХ КРИТИЧНИХ
СТАНІВ СУСПІЛЬСТВА**

6 липня – 16 серпня 2026 року



Львів – Торунь
Liha-Pres
2026

УДК [159.944.4:316.6]:378.091.12:005.336.5(062.552)

Ф 79

Організаційний комітет:

Тріпак Мар'ян Миколайович – доктор економічних наук, професор, академік НАН вищої освіти України, заслужений працівник освіти України, ректор, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Палилюцька Оксана Михайлівна – кандидат історичних наук, доцент, декан факультету соціо-психологічної діяльності, реабілітації та професійної освіти, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Мойсеюк Василь Петрович – кандидат педагогічних наук, в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Волощук Марина Борисівна – викладач кафедри соціальної роботи та соціокультурної діяльності імені Т. Сосновської, НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»;

Рідкодубська Анна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Формування культури резильєнтності: від особистої соціально-психологічної стійкості викладача до професійного розвитку в умовах критичних станів суспільства : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 липня – 16 серпня 2026 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2026. 104 с.

ISBN 978-966-397-660-0

У збірнику представлено матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації «Формування культури резильєнтності: від особистої соціально-психологічної стійкості викладача до професійного розвитку в умовах критичних станів суспільства» (6 липня – 16 серпня 2026 року).

УДК [159.944.4:316.6]:378.091.12:005.336.5(062.552)

© НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2026

© Центр українсько-європейського наукового співробітництва, 2026

ISBN 978-966-397-660-0

ЗМІСТ

Культура резильєнтності викладача медичного університету як чинник професійного розвитку в умовах воєнного стану Анісімова Л. В.	5
Формування культури резильєнтності в системі підготовки докторів філософії зі стоматології в умовах воєнного стану Бабеня Г. О.	7
Дослідження реалізації цивілізаційного вибору як елементу соціальної стійкості у викладанні суспільнознавчих дисциплін для вищої школи Баштанник О. В.	10
Professional and personal resilience of psychologists-in-training in the context of fostering a culture of resilience Varina H. V.	14
Конфлікти в діяльності патрульного поліції (загальна характеристика) Вербицький П. С.	21
Професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти Вишник О. О.	29
Adaptivity of the Ukrainian educational system: short historical overview Demetska V. V.	35
Психологічна стійкість, ціннісні орієнтири та адаптація учасників освітнього процесу в умовах суспільних криз Димар Н. М.	38
Методичні рекомендації щодо формування стресостійкості фахівців соціальної роботи: соціально-педагогічні програми та інтервенції Дідух І. Я.	41
Ілюзія суперкомпенсації та автентична резильєнтність викладача у формуванні безпечного освітнього середовища Доценко В. В.	44
Трансформація авторського проєкту «Com-Memo-Ratio»: від хрестоматійного альбому до імерсивних практик відновлення ментального здоров'я в освітньому мистецькому процесі Забара М. В.	48
Визначення особливості розвитку резильєнтності здобувачів вищої освіти в умовах технічного університету під час воєнного стану Ігнатюк О. А.	52

Художня література як ресурс для резильєнтності філолога Литвин Л. М.	56
Культура резильєнтності викладача закладу вищої освіти як адаптивний механізм професійного розвитку в умовах війни Лобанова А. С.	59
Досвід збройних сил США з підготовки військових лінгвістів до роботи під стресом та можливості його використання в українській освітній практиці Мазурін О. В.	64
Персональний конструктор резильєнтності як інструмент безперервної психологічної реабілітації фахівців допоміжних професій Мілорадова Н. Е.	67
Digital collaboration and stress-management skills during military challenges Moshkovska L. M.	71
Самореалізація особистості у контексті психологічного благополуччя Осадча Л. А.	75
Формування вмінь математичного моделювання у старшокласників як складова математичної компетентності Петкі К. П.	77
Соціально-психологічна резильєнтність науково-педагогічного працівника як чинник забезпечення стабільності та розвитку вищої школи в умовах критичних суспільних трансформацій Столяренко О. В.	80
До питання резильєнтності учасників хореографічної практики в сучасних умовах воєнного стану Філімонова-Златогурська Є. С.	85
Особливості психодіагностичного інструментарію виявлення рівня резильєнтності викладачів ЗВО Ходикіна Ю. Ю.	88
Професійна резильєнтність викладачів ЗВО як чинник забезпечення якості вищої освіти в умовах воєнного стану та цифрової трансформації Цюняк О. П.	90
Основні виклики у навчанні студентів-вокалістів в умовах воєнного стану Шевченко Н. С.	94
Особливості організації професійної філологічної підготовки в країнах ЄС Шкіль К. П.	96

КУЛЬТУРА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анісімова Л. В.

*кандидат медичних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділення стоматології дитячого віку
Державна установа «Інститут стоматології
та щелепно-лицевої хірургії
Національної академії медичних наук України»
м. Одеса, Україна*

Воєнний стан став одним із найсерйозніших викликів для системи вищої медичної освіти України. Поряд із необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу викладачі медичних університетів змушені працювати в умовах постійної загрози безпеці, високого психоемоційного навантаження, швидких організаційних змін та поєднання освітньої, наукової і клінічної діяльності. За таких умов особливого значення набуває культура резильєнтності як основа професійної стійкості викладача та його подальшого професійного розвитку [1, 2].

Мета роботи – проаналізувати значення культури резильєнтності викладача медичного університету як чинника забезпечення якості освітнього процесу та професійного розвитку в умовах воєнного стану.

Викладач медичного університету виконує одночасно кілька професійних ролей: педагога, науковця, наставника, клініциста та організатора освітнього процесу. Саме тому він не лише передає знання, а й формує професійні цінності, клінічне мислення та етичні засади майбутніх лікарів. В умовах війни до традиційних професійних завдань додаються нові виклики: необхідність швидкої адаптації до змішаних форматів навчання, забезпечення академічної безперервності, психологічної підтримки здобувачів освіти, участі в лікуванні постраждалих та реалізації волонтерських ініціатив [3, 4].

Резильєнтність викладача проявляється не лише у здатності протистояти стресу, а й у збереженні професійної мотивації, академічної доброчесності, педагогічної ефективності та готовності до постійного професійного вдосконалення. Сучасні дослідження свідчать, що професійна резильєнтність педагогів визначається поєднанням особистісних ресурсів, психологічної гнучкості, підтримки колективу та ефективної організації роботи закладу освіти [1, 3].

Особливого значення набуває формування культури взаємопідтримки в академічному середовищі. Відкрита професійна комунікація, наставництво, обмін досвідом, участь у спільних наукових проєктах, міжнародне співробітництво та впровадження сучасних освітніх технологій сприяють не лише професійному розвитку викладачів, а й зміцненню їхньої психологічної стійкості. При цьому резильєнтність не означає відсутності професійних труднощів чи емоційних переживань, а характеризує здатність конструктивно реагувати на кризові ситуації, знаходити нові можливості для розвитку та підтримувати високу якість освітнього процесу.

Важливим напрямом розвитку культури резильєнтності є створення здорового організаційного середовища. Адміністративна підтримка, можливість професійного навчання, гнучкі форми організації праці, психологічний супровід, визнання професійних досягнень і дотримання принципів академічної свободи сприяють збереженню професійного благополуччя викладачів та запобігають професійному вигоранню [3, 5].

Отже, культура резильєнтності викладача медичного університету є важливою передумовою забезпечення якості медичної освіти та сталого професійного розвитку в умовах воєнного стану. Її формування повинно здійснюватися комплексно, поєднуючи розвиток особистісних ресурсів викладача із створенням підтримувального академічного середовища. Саме резильєнтний викладач здатний не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, а й формувати покоління майбутніх лікарів, готових працювати в умовах сучасних суспільних викликів [2, 4].

Література:

1. Tarrasch R., Russo-Netzer P. Psycho-Educational Iron Dome: Mapping Resilience Factors Among Educators During War and Crisis. *Teaching and Teacher Education*. 2026. 172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105360>.
2. Banit O., Merzliakova O. Identification the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war. *European Humanities Studies: State and Society*. 2023. Vol. 1, № 1. P. 4–23. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.1.01>
3. UNESCO. Education in Emergencies: Empowering Teachers as Main Responders. Paris : UNESCO, 2026. <https://www.unesco.org/en/emergencies/education/teachers>
4. Taha M. H., Wadi M., Gaffar A. M. et al. Building resilient health professions education in fragile contexts: AMEE Guide. *Medical Teacher*. 2026. No. 182. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2025.2606070>

5. UNESCO. Resilient Minds: The Unseen Struggles of Scientists in Wartime Ukraine. Paris : UNESCO, 2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394849>

6. Samoliuk N., Oliinyk O. Professional burnout of university teachers as a threat to the institutional resilience of higher education institutions. *Bulletin National University of Water and Environmental Engineering. Series "Economic Sciences"*. 2026. № 1(113). P. 181–194. <https://doi.org/10.31713/ve1202614>

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗІ СТОМАТОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Бабеня Г. О.

*кандидат медичних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора з наукової роботи
Державна установа «Інститут стоматології
та щелепно-лицевої хірургії
Національної академії медичних наук України»
м. Одеса, Україна*

Тривала збройна агресія проти України істотно змінила умови функціонування системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів. Освітньо-науковий процес відбувається в ситуації постійної невизначеності, підвищеного психоемоційного навантаження, безпекових ризиків, вимушених перерв у роботі, обмеження матеріально-технічних ресурсів і трансформації звичних професійних та особистих планів. За таких обставин особливого значення набуває формування культури резильєнтності здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти.

Резильєнтність розглядають як здатність людини адаптуватися до складних або кризових обставин, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати продуктивну діяльність і відновлюватися після впливу стресових чинників [1, 2]. Водночас культура резильєнтності не обмежується індивідуальною стресостійкістю. Вона передбачає сформовану систему цінностей, професійних установок, моделей поведінки та організаційних механізмів, які забезпечують здатність особистості й академічної спільноти конструктивно діяти в умовах невизначеності.

Мета роботи – обґрунтувати значення формування культури резильєнтності в системі підготовки докторів філософії зі стоматології та визначити основні напрями її розвитку в умовах воєнного стану.

Підготовка доктора філософії зі стоматології має комплексний характер і поєднує освітню, науково-дослідну, клінічну та організаційну складові. Аспірант повинен опановувати освітні компоненти, планувати й виконувати дисертаційне дослідження, здійснювати пошук та аналіз наукової інформації, публікувати результати роботи, брати участь у наукових заходах, дотримуватися принципів академічної доброчесності та набувати компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності. Для аспірантів-стоматологів до цього додаються клінічна робота, відповідальність за стан здоров'я пацієнтів і необхідність поєднання наукового пошуку з практичною діяльністю [3].

В умовах воєнного стану традиційні труднощі підготовки дисертаційної роботи посилюються додатковими чинниками. До них належать повітряні тривоги, загрози ракетних атак, перебої з електропостачанням і зв'язком, зміни умов роботи клінічних та експериментальних баз, обмежений доступ до обладнання й матеріалів, міграція потенційних учасників досліджень, зміна термінів виконання окремих етапів роботи. Значний вплив мають також переживання за життя і здоров'я близьких, професійне навантаження, участь у волонтерській діяльності, надання допомоги військовослужбовцям і цивільним особам, які постраждали внаслідок бойових дій [4].

У таких умовах резильєнтність стає не лише особистісною характеристикою аспіранта, а й важливою складовою його професійної компетентності. Вона виявляється у здатності реалістично оцінювати обставини, коригувати план дослідження без втрати його наукової цінності, визначати пріоритетні завдання, підтримувати професійну мотивацію, конструктивно долати тимчасові невдачі та зберігати відповідальність за якість отриманих результатів.

Формування культури резильєнтності у здобувачів ступеня доктора філософії повинно мати системний характер. Насамперед важливим є створення психологічно безпечного освітньо-наукового середовища, у якому аспірант може відкрито обговорювати труднощі, пов'язані з виконанням індивідуального плану, без страху осуду або формального покарання. При цьому підтримка не повинна означати зниження академічних вимог. Її завданням є пошук реалістичних шляхів досягнення запланованих результатів з урахуванням об'єктивних обставин.

Особлива роль належить науковому керівнику, який у кризових умовах виконує не лише науково-консультативну, а й наставницьку функцію. Регулярна комунікація, чітке формулювання досяжних

завдань, своєчасний зворотний зв'язок, спільне планування етапів дослідження та підтримка професійної самостійності аспіранта сприяють зниженню рівня невизначеності й запобігають накопиченню академічного стресу. Водночас важливо уникати надмірного контролю, який може посилювати тривожність і знижувати здатність молодого науковця самостійно приймати рішення.

До основних напрямів формування резильєнтності аспірантів-стоматологів доцільно віднести розвиток навичок саморегуляції, управління часом, визначення пріоритетів, планування діяльності за різними сценаріями, конструктивного вирішення проблем і професійної комунікації. Важливими є також уміння розпізнавати ознаки емоційного виснаження, своєчасно звертатися по психологічну допомогу, підтримувати баланс між професійною діяльністю та відновленням особистих ресурсів.

Необхідною складовою резильєнтності молодого науковця є збереження академічної доброчесності. Обмежені терміни, труднощі формування вибірки, недоступність окремих методів дослідження та тиск, пов'язаний із необхідністю виконання індивідуального плану, не можуть виправдовувати недостовірне представлення результатів, маніпулювання даними або формальне виконання публікаційних вимог. Саме в кризових умовах здатність дотримуватися етичних і наукових принципів є показником професійної зрілості та відповідальності дослідника.

На інституційному рівні формуванню культури резильєнтності сприяють гнучке планування освітньо-наукового процесу, використання дистанційних форм комунікації, регулярний моніторинг виконання індивідуальних планів, доступність консультацій, розвиток наставництва та взаємної підтримки в академічній спільноті. Доцільним є включення до підготовки аспірантів тематичних заходів із психологічної самопомогі, профілактики професійного вигорання, комунікації з пацієнтами, які пережили травматичні події, та організації професійної діяльності в надзвичайних умовах [6].

Отже, формування культури резильєнтності є необхідною умовою якісної підготовки докторів філософії зі стоматології в умовах воєнного стану. Резильєнтність забезпечує здатність аспіранта адаптуватися до змін, зберігати наукову мотивацію, відповідально виконувати професійні завдання та дотримуватися принципів академічної доброчесності. Її розвиток повинен здійснюватися на особистісному, наставницькому та інституційному рівнях і розглядатися не як додатковий психологічний компонент, а як невід'ємна складова професійного становлення сучасного науковця і лікаря-стоматолога.

Література:

1. Herrman H., Stewart D.E., Diaz-Granados N., Berger E.L., Jackson B., Yuen T. What is resilience? *Can J Psychiatry*. 2011. № 56(5). P. 258–265. doi: 10.1177/070674371105600504
2. Masten A.S., Lucke C.M., Nelson K.M., Stallworthy I.C. Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annu Rev Clin Psychol*. 2021. № 17. P. 521–549. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307
3. Satinsky E.N., Kimura T., Kiang M.V., Abebe R. et al. Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students. *Sci Rep*. 2021. № 11(1). P. 14370. doi: 10.1038/s41598-021-93687-7.
4. UNESCO. Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences. Paris: UNESCO, 2024. https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/ukraine-support?utm_source
5. Kunzler A.M., Helmreich I., Chmitorz A., König J. et al. Psychological interventions to foster resilience in healthcare professionals. *Cochrane Database Syst Rev*. 2020. № 7(7). CD012527. doi: 10.1002/14651858.CD012527.pub2.

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ВИБОРУ ЯК ЕЛЕМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ У ВИКЛАДАННІ СУСПІЛЬНОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Баштанник О. В.

доктор наук з державного управління,

кандидат політичних наук, професор,

професор кафедри історії та політичної теорії

Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»

м. Дніпро, Україна

В умовах масштабних суспільних криз, породжених загрозами екзистенційного характеру (переважно, війною), для відчуття стабілізації буття людини формується необхідність у посиленні різного типу стійкості. Система освіти, за таких обставин, має відповідати на запити громадськості (не обов'язково безпосередньо формалізовані) та підвищувати відповідність змісту освітнього процесу трансформаційним процесам оточуючої дійсності. Свого часу, одним із таких навчальних проєктів Національного технічного університету «Дніпровська

політехніка” було запровадження обов’язкової для вивчення всіх спеціальностей здобувачів вищої освіти навчальної дисципліни “Цивілізаційні процеси в українському суспільстві”, що є очевидно надзвичайно важливим у зв’язку із тривалою донині Війною за Незалежність України.

На даному етапі викладання навчальної дисципліни “Цивілізаційні процеси в українському суспільстві” мною було вирішено також докладно розглянути суспільно-політичні процеси в Україні за два попередні роки (2024 та 2025 рр.), щоб залучити до навчального процесу максимально актуальну інформацію. Для цього в якості емпіричної основи та предметної рамки було використано результати досліджень експертів Інституту соціології НАН України, оформлених у колективних монографіях за назвою “Українське суспільство в умовах війни” (рік 2024 та 2025). У дослідженнях процесів 2024 р. нас передовсім цікавить проблематика стану політичної свідомості громадян України за період повномасштабного вторгнення, передумови та динаміка соціальної солідарності та соціальної напруженості в українському суспільстві, а також медіаграмотність в контексті інформаційної війни [1, с. 5–6].

Аналізуючи результати досліджень за 2025 р., ми звертаємо особливу увагу на феномен національної стійкості, її моделі функціонування та ресурси забезпечення; розглядаємо в цілому соціальну взаємодію під час війни в Україні, а також благодійну, волонтерську та загалом громадянську активність населення і, в першу чергу, молоді – як покоління, що формує порядок денний майбутнього [2, с. 3–4]. Окрім зазначених вище фундаментальних джерел статистичної інформації та аналітичних висновків, ми також розглядаємо останні новини про події за визначеною проблематикою, та, звісно, вивчаємо концептуальні основи масиву вибраних наукових статей, монографій, інших аналітичних розвідок.

На початку вивчення дисципліни ми зі студентами актуалізуємо загальний дискурс щодо явища суспільної солідарності як основи для спротиву зовнішній агресії та передумови внутрішніх (світоглядних) трансформацій, зокрема, утвердження європейської ідентичності як прояву цивілізаційного вибору людини. Сучасні українські дослідники соціально-політичних явищ і процесів (наприклад, Є. Головаха) підкреслюють, що “серед змістовних складових солідаризації українців за умов війни насамперед слід розглядати: 1) наявність усталеної національно-громадянської ідентичності; 2) залученість у різні форми громадської активності незалежно від того, заохочує їх держава чи ні; 3) готовність до особистих жертв заради того, щоб держава зберігала свободу, незалежність і право на власний вибір шляхів розвитку”

[2, с. 167–168]. Також, в контексті воєнного стану в Україні, вітчизняні вчені особливо наголошують, що “за наявності таких особистісних рис як складових змістовної солідаризації, загальнонаціональна єдність, необхідна для позитивних змін у мирні часи та для успішного спротиву ворогу в часи війни, досягається без загрози встановлення тоталітарних засад суспільного життя, оскільки змістовна солідаризація неможлива без свободи вибору та об’єднання громадян навколо державних інституцій без примусу і репресій з боку авторитарної влади” [3, с. 168].

Також, однією з передумов формування такої якості політичної свідомості, що може бути стійкою основою у боротьбі проти ворожої агресії, є, на нашу думку, культура взаємодії з інформацією, а конкретніше – медіаграмотність, що особливо важлива для молоді, яка в нашій країні є рушійною силою суспільно-політичних трансформацій. Ю. Дібікова, концептуалізуючи медіаграмотність як важливу складову інформаційної безпеки під час гібридної війни на досвіді України, виокремлює та докладно аналізує наступні основні принципи реалізації навичок медіаграмотності на практиці: критичне мислення; аналіз джерел інформації; факт-чекінг; культурна компетентність; цифрова грамотність, етичність та відповідальність; інформаційна гігієна; конфіденційність та безпека; відповідальне створення медіа-контенту [4, с. 72–73]. Спираючись на даний та інші подібні концептуальні підходи, ми зі студентами докладно аналізуємо на навчальних заняттях особливості медіаграмотності сучасної української молоді та чинники як негативного, так і позитивного впливу на її формування.

Актуальною для обговорення є тема участі як громадян в цілому так і безпосередньо молоді у волонтерській діяльності, яка на сьогодні в першу чергу пов’язана з процесами військових дій; студенти тут можуть вільно висловити свою думку та загалом досить активно діляться власним досвідом громадянської активності. Є. Вергелюк, аналізуючи загалом громадянську участь та волонтерський рух зокрема (у надзвичайно важливих аспектах стану війни, повоєнного відновлення та інституційної стійкості в цілому), серед змін у діяльності громадських та благодійних організацій в Україні (як до 2014 р., так згодом і до 2025 р.) за параметром “масштаби участі громадян” виділив такі основні періоди: 1) до 2014 року – низькі; обмежене залучення, переважно активісти у великих містах; 2) 2014–2022 роки (після Майдану та початку війни на Донбасі) – різке зростання після Майдану; формування мереж волонтерів; 3) 2022–2025 роки (повномасштабна війна) – масове залучення; понад 70% громадян мають досвід участі у волонтерських/благодійних ініціативах [5, с. 14].

Отже, викладання навчальної дисципліни “Цивілізаційні процеси в українському суспільстві” для здобувачів вищої освіти всіх спеціальностей навчання спрямовує учнів вищої школи не лише розуміти значущість суспільно-політичних процесів в сучасній Україні, але також формувати необхідні навички власної соціальної стійкості для реалізації своїх громадянських прав та обов’язків. До розгляду історичної ретроспективи буття державної спільноти, що була основою типової робочої програми навчальної дисципліни, ми долучаємо аналіз сучасних кризових станів українського суспільства та конструємо особистісний вимір загальної культури резильентності соціуму. Індивідуальний аспект формування та прояву соціальної стійкості (наприклад, розвиток критичного мислення) коректно доповнюється, на нашу думку, складовою міжіндивідуальної взаємодії, ілюстрованої темами особливостей суспільної солідарності та волонтерської діяльності в сучасній Україні.

Завдяки цьому при вивченні дисципліни “Цивілізаційні процеси в українському суспільстві” ми зі студентами можемо аналізувати суспільно-політичні процеси у всій їх багатовимірності та взаємопов’язаності: від трансформацій історичного рівня (утвердження курсу на європейську та євроатлантичну інтеграцію України), до становлення широкого суспільного консенсусу та зрілості індивідуального громадянського світогляду. Таким чином, формування соціальної стійкості набуває комплексного характеру: через вивчення відповідного навчального матеріалу відбувається вплив на свідомість індивіда; обговорення при необхідності досвіду та вражень від участі у суспільно-політичних процесах є роботою зі сферою почуттів; нарешті, розгляд прикладних аспектів реалізації громадянської дії спрямовує до усвідомлення необхідності боротьби за власні права та незалежність держави.

Література:

1. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2024: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін. ; за ред. член. кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, член. кор. НАН України, д. соц. н. С. Дембіцького. Київ : Інститут соціології НАН України, 2024. 450 с. <https://drive.google.com/file/d/1bqw3rZ3ajsNJ217zBQL5uRjAWO030EYk/view>

2. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2025 : колективна монографія / С. Дембіцький, Л. Бевзенко, Г. Чепурко та ін. ; за ред. член.кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, член.кор. НАН України, д. соц. н. С. Дембіцького. Київ : Інститут соціології НАН України, 2025. 404 с. <https://drive.google.com/file/d/1CeJliK0ZLNJ0aHyPbXhRWO21ykIB6m7W/view>

3. Круглий стіл "Солідаризація українського суспільства у війні та перспективи збереження солідарного соціального потенціалу". *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2024. № 4. С. 165–206. URL: <https://stmm.in.ua/archive/ukr/2024-4/10.pdf>

4. Дібікова Ю. С. Медіаграмотність як компонента інформаційної безпеки в умовах гібридної війни: український контекст. *Сучасне суспільство*. 2023. Вип. 2. С. 67–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/cuc_2023_2_8

5. Вергелюк Є. Волонтерський рух та громадянська участь в Україні: від мобілізації у війні до ролі у післявоєнному відновленні та зміцненні інституційної стійкості. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2025. Вип. 3. С. 10–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npmaup_2025_3_4

PROFESSIONAL AND PERSONAL RESILIENCE OF PSYCHOLOGISTS-IN-TRAINING IN THE CONTEXT OF FOSTERING A CULTURE OF RESILIENCE

Varina H. B.

Master of Psychology,

Senior Lecturer at the Department of Psychology

Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Zaporizhzhia, Ukraine

The professional education of psychologists in the context of prolonged societal crises requires reconsideration not only of the content of professional competences but also of the psychological resources that enable ethical, responsible, and safe professional practice. War-related events, forced displacement, loss, prolonged uncertainty, disruption of social relationships, and persistent emotional strain have increased the demand for qualified psychological support. At the same time, psychology students undertake their studies and professional training while being exposed to many of the same crisis-related stressors. This may result in the depletion of adaptive resources, reduced academic and professional motivation, instability of professional identity, and the consolidation of maladaptive coping patterns. The relevance of this issue is supported by research on university students' psychological well-being. According to EUROSTUDENT 8 data collected in 22 countries of the European Higher

Education Area, the proportion of students with low psychological well-being, as measured by the WHO-5 Well-Being Index, ranged from 37% to 58%. In eight countries, low well-being was identified in more than half of the surveyed students [1, p. 8]. Despite differences among national higher education systems and survey periods, these findings indicate that supporting students' mental health and psychological well-being is an important priority for contemporary European higher education.

Psychologists-in-training occupy a dual professional and psychological position. On the one hand, they are expected to develop competences for working with people affected by loss, traumatic events, forced displacement, prolonged stress, and adjustment difficulties. On the other hand, students themselves need to preserve their mental health, restore their psychological resources, and maintain their capacity for learning and professional development. Under these conditions, psychology education cannot be limited to the acquisition of theoretical knowledge, psychodiagnostic methods, and counselling techniques. Future professionals must learn to recognise their own emotional reactions, regulate their intensity, maintain professional boundaries, assess possible risks to themselves and their clients, acknowledge the limits of their competence, and seek supervisory or psychological support when necessary.

The purpose of this paper is to provide a theoretical substantiation of professional and personal resilience in psychologists-in-training, identify its structural components, and examine the conditions supporting their development within a culture of resilience. The methodological framework comprises theoretical analysis, comparison, and conceptual synthesis of Ukrainian and international research on resilience, hardiness, and professional functioning, together with an analysis of European standards for psychology education and professional preparation.

In contemporary international psychology, resilience is not equated with emotional invulnerability, the absence of negative emotions, or an unchanging personality trait. A. Masten conceptualises resilience as an outcome of basic human adaptive systems, including self-regulation, cognitive capacities, supportive relationships, and social connectedness. Her concept of "ordinary magic" emphasises that resilience is primarily supported by normative rather than exceptional psychological processes [2, pp. 227-228]. Resilience should therefore be understood as a dynamic capacity that can be strengthened through the development of personal, interpersonal, and social resources. M. Ungar's social-ecological approach shifts the emphasis from individual characteristics to the interaction between the person and the social, cultural, and institutional environment. Resilient functioning depends not only on internal resources but also on the individual's ability to access and use the psychological, social,

cultural, and material resources required to sustain well-being [3, pp. 1–4]. Within higher education, this means that responsibility for resilience cannot be placed solely on the student. Clear academic expectations, safe practical training, access to psychological services and supervision, supportive relationships with teaching staff, and inclusion in a professional community are also essential.

S. Southwick, G. Bonanno, A. Masten, C. Panter-Brick, and R. Yehuda define resilience as a complex, dynamic, and context-dependent process. Its manifestations vary according to the nature and intensity of adversity, the duration of exposure, available resources, and the domain of functioning. Effective adaptation in one area does not necessarily imply comparable functioning in another, while resilience may change in response to personal and social circumstances [4, pp. 1–4]. Professional and personal resilience in psychologists-in-training should therefore be examined not only through general personality characteristics but also with reference to educational conditions, the nature of practical tasks, the intensity of professional contact, and access to support. This understanding challenges the interpretation of resilience as an expectation that individuals should remain continuously emotionally stable and highly productive. Temporary reductions in functioning, anxiety, the need for rest, or help-seeking are not automatic indicators of insufficient resilience. More relevant indicators include the capacity to recognise changes in one's psychological state, assess their possible impact on professional functioning, adjust workload, mobilise appropriate resources, and prevent personal difficulties from compromising the quality and safety of psychological support. Within Ukrainian psychology, O. Kokun's concept of professional hardiness provides an important theoretical basis for understanding professional and personal resilience. Professional hardiness is defined as a systemic personal and professional characteristic that develops throughout an individual's career and is reflected in professional commitment, control, and acceptance of professional risks. It enables professionals to cope with adverse working conditions, prevent professional maladjustment, and use difficult experiences as a basis for personal and professional growth [5, pp. 68–76]. Professional hardiness therefore refers not to the passive endurance of pressure but to the active participation of individuals in their own professional development.

Professional hardiness and resilience are interrelated but not identical constructs. Hardiness primarily describes a system of beliefs, attitudes, and dispositions towards professional difficulties, whereas resilience refers to the broader process of maintaining, restoring, or transforming functioning after psychological equilibrium has been disrupted. Professional hardiness may function as one of the resources underlying resilient responses,

but adaptation also depends on the accessibility of support, the organisation of the professional environment, and the specific characteristics of a crisis situation. T. Tytarenko associates the preservation of mental health during wartime with everyday practices of self-support, self-preservation, and recovery. Stabilising practices maintain predictability and continuity in everyday life, whereas transformative practices are directed towards finding new ways of adapting to dangerous and unpredictable circumstances [6, pp. 99-101]. In the professional preparation of psychologists, this implies the need to acquire not only techniques for helping others but also evidence-informed methods of psychological self-care, self-monitoring, and professional recovery. O. Chykhantsova conceptualises hardiness as a holistic systemic formation associated with self-regulation, autonomy, self-efficacy, goals, values, meaning, and personal responsibility for the outcomes of one's actions [7, pp. 166-174]. This approach makes it possible to understand professional and personal resilience not as a collection of isolated traits but as an integrated system of regulatory, resource-related, agentic, and value-based characteristics.

The synthesis of these theoretical positions provides grounds for defining professional and personal resilience in psychologists-in-training as an integrative psychological formation that enables individuals to preserve personal integrity, ethical responsibility, and an adequate level of professional functioning under prolonged, intensive, or unpredictable demands; restore their resources; flexibly adjust their professional behaviour; and use difficult experiences for further professional development. Unlike general stress resistance, professional and personal resilience has a clearly defined occupational orientation. It reflects the specific demands of psychological practice, including sustained contact with the emotional experiences of others, regulation of one's own emotional responses, maintenance of professional boundaries, decision-making under uncertainty, and responsibility for the safety of the client or service user.

The structure of professional and personal resilience in psychologists-in-training is consistent with contemporary European approaches to psychology education. The EuroPsy framework distinguishes between functional competences, which define the content of psychological work, and foundational competences, which determine how professional activities are carried out in an ethical, responsible, and scientifically grounded manner. These include ethical and legal competences, communication and relational competences, research and collaboration competences, commitment to continuing professional development, sensitivity to individual and cultural diversity, self-reflection, and responsibility for one's own well-being [8, pp. 29-35]. These competences are consistent with the regulatory-

reflective, personal-resource, agentic-responsibility, and professional-value components of professional and personal resilience and support the need for their integrated development during psychology education. The **regulatory-reflective component** includes awareness of one's psychological states, emotional and behavioural self-regulation, reflection, metacognitive monitoring, flexible planning, and adjustment of professional behaviour. Its content is closely aligned with the EuroPsy competences of self-reflection and self-care. Psychologists are expected to recognise their own thoughts, attitudes, emotional reactions, and biases; assess personal needs and occupational risks; identify signs of distress or loss of professional distance; and implement appropriate corrective measures [8, p. 35]. Reflection is therefore not merely a means of personal self-understanding but also a condition of professional quality, ethical conduct, and the safety of psychological interventions. The **personal-resource component** comprises professional hardiness, psychological flexibility, adaptive coping strategies, the ability to mobilise and restore resources, and the capacity to use social and professional support. Within EuroPsy, self-care includes awareness of occupational risks, the ability to balance professional and personal demands, the use of resilience and coping strategies, systematic self-monitoring, and help-seeking when professional support is required [8, p. 35]. Psychological resourcefulness should therefore not be equated with complete self-sufficiency. It also includes the capacity to use supervision, collegial support, psychological counselling, and other recovery resources in a timely and responsible manner. The **agentic-responsibility component** refers to the capacity of psychologists-in-training to act as active agents of their own professional development, understand the consequences of their decisions, acknowledge the limits of their competence, and assume responsibility for the quality and safety of their work. This component includes adherence to ethical and legal requirements, the use of evidence-based methods, recognition of ethical dilemmas, risk assessment, and readiness to consult supervisors or other professionals. Continuing professional development is also central to this component and involves identifying individual learning needs, updating professional knowledge, critically evaluating scientific evidence, and systematically reviewing one's professional competence [8, pp. 29-33]. The **professional-value component** includes professional identity, awareness of the social purpose of psychological work, commitment to ethical principles, respect for human dignity and autonomy, and sensitivity to individual and cultural differences. Professional values should be reflected not only in declared beliefs but also in actual professional decisions, including the selection of assessment and intervention methods, maintenance of confidentiality and professional boundaries, responsiveness to clients' needs, collaboration with other

professionals, and refusal to undertake activities that exceed one's competence. This value orientation determines why psychologists need to preserve their resilience: not merely to remain productive, but primarily to ensure the quality, ethical integrity, and safety of psychological services. These components form an interrelated system. The regulatory-reflective component supports awareness and adjustment of personal states and professional actions. The personal-resource component facilitates recovery and the mobilisation of internal and external resources. The agentic-responsibility component supports evidence-informed decision-making, recognition of professional limitations, and continued development. The professional-value component provides an ethical and meaning-based orientation for these processes. European approaches to psychology education assume that these competences are developed not only through theoretical instruction but also through structured professional practice [8, p. 15]. Supervised practice is intended to prepare psychologists for independent work, strengthen their professional role, and integrate theoretical and practical knowledge. It includes regular interaction with a supervisor, formative and summative assessment of competences, and a gradual transition towards independent professional functioning [8, pp. 58–59]. In this context, supervision should be understood not only as a mechanism for monitoring students' performance but also as an environment for professional learning, reflection, and support. Supervisory work enables psychologists-in-training to discuss complex cases, recognise ethical dilemmas, examine their emotional responses, receive constructive feedback, and identify areas for further development. Seeking supervision is therefore an indicator of responsible professional practice rather than a sign of professional inadequacy.

Fostering a culture of resilience in psychology education cannot be reduced to isolated stress-management workshops. A culture of resilience should be understood as a system of values, norms, educational practices, and professional relationships that support the capacity of all participants in the educational process to adapt to difficult circumstances, maintain psychological well-being, use available resources responsibly, and continue their professional development. At the individual level, this culture involves the development of self-regulation, reflection, professional goal-setting, responsible decision-making, and resource restoration. At the interpersonal level, it includes supervision, peer supervision, professional mutual support, constructive feedback, and opportunities to discuss difficulties without stigma. At the institutional level, it requires accessible psychological services, safe organisation of practical training, transparent academic expectations, realistic workloads, and appropriate support for students. The development of professional and personal resilience should

be integrated into the curriculum rather than offered only through optional training activities. Appropriate educational practices include case analysis, reflective journals, simulation of ethical dilemmas, supervised practice, peer supervision, training in adaptive self-regulation strategies, and the development of individual professional development plans. The effectiveness of such education should be assessed through students' ability to recognise professional risks, maintain boundaries, justify decisions, use available support, and act consistently with professional values.

It is essential to avoid interpreting a culture of resilience as a means of teaching students to tolerate unlimited demands. When resilience initiatives are used to justify excessive workloads, insufficient support, or unsafe practice conditions, they contradict the systemic understanding of resilience. Professional and personal resilience is not developed through the denial of vulnerability but through the ability to recognise risks, regulate one's psychological state responsibly, use available support, and act in accordance with ethical and professional standards.

In conclusion, professional and personal resilience in psychologists-in-training is an integrative outcome of professional development that comprises regulatory-reflective, personal-resource, agentic-responsibility, and professional-value components. Its development is consistent with the key principles of contemporary European psychology education, including competence-based preparation, evidence-informed practice, ethical responsibility, supervision, continuing professional development, self-reflection, and responsibility for one's own well-being. Fostering a culture of resilience requires a balance between the personal responsibility of psychologists-in-training and the institutional responsibility of universities to provide a safe, equitable, and supportive educational environment. Further research should empirically examine the proposed component structure and evaluate educational practices designed to strengthen professional and personal resilience in psychologists-in-training.

Bibliography:

1. Cuppen J., Muja A., Geurts R. Well-being and mental health among students in European higher education: EUROSTUDENT 8 topical module report. EUROSTUDENT, 2024. 22 p.
2. Masten A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.
3. 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

4. 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.

5. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. V, вип. 20. С. 68–81.

6. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 130 с.

7. Чиханцова О. А. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. К. : Талком, 2021. 319 с.

8. European Federation of Psychologists' Associations. EuroPsy: European standard and certificate in psychology. Regulations. Brussels : EFPA, 2025. 63 p.

КОНФЛІКТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ПАТРУЛЬНОГО ПОЛІЦІЇ (ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА)

Вербицький П. С.

*кандидат наук із соціальних комунікацій,
декан факультету № 2 з підготовки фахівців для підрозділів
превентивної діяльності та правоохоронних інформаційних систем
Львівський державний університет внутрішніх справ
м. Львів, Україна*

Для збереження норм забезпечення суспільних відносин у державі існують спеціальні інститути по попередженню і вирішенню конфліктних ситуацій. До таких інститутів у першу чергу відносяться органи Національної поліції. В нашій державі на сьогодні вже є розроблені певні напрями профілактики і попередження конфліктів. Система цих засобів складає у собі економічні, політичні, військові, релігійні, культурні і багато інших шляхів вирішення конфліктних ситуацій. Проте сама специфіка діяльності органів поліції обумовлює наявність різноманітних конфліктних ситуацій усередині цієї складної структури.

Таким чином, існує необхідність глибокого вивчення конфліктів, які є властивими саме для діяльності працівників органів поліції, тому що правильне вирішення конфліктних ситуацій сприяє поліпшенню всієї

діяльності підрозділів правоохоронних органів, становленню професійної майстерності працівників. Також знання можливих причин виникнення, механізму розвитку і засобів попередження або ліквідації конфліктів дозволить визначити найбільш оптимальну лінію поведінки на шляху досягнення наміченої цілі в боротьбі з правопорушеннями. Наявність конфліктних ситуацій – одна з невід’ємних характеристик службової діяльності працівника патрульної поліції. Він може стати безпосереднім учасником конфлікту, долаючи опір правопорушників, або ж включитись у конфлікт між громадянами з метою його вирішення, попередження злочину тощо. Нарешті, конфлікт може виникнути в колективі (між керівником і підлеглим, між працівниками різних служб). Проблема конфлікту в правоохоронній діяльності надзвичайно складна і багатоаспектна, тому ми розглянемо лише специфіку та особливості конфліктів, суб’єктом яких стає працівник при виконанні службових обов’язків.

Конфлікти є постійним супутником суспільного розвитку, супроводжуючи життя людей як невід’ємний його фактор. Конфлікт у правоохоронній діяльності може розглядатися як зіткнення сторін, як мінімум однією з яких виступають правоохоронні органи (його співробітники). Відзначимо, що можливі як внутрішньо-особистісні, міжособистісні конфлікти, конфлікти між особистістю і групою. Це можуть бути вертикальні (у відносинах субординації) або горизонтальні (поза відносин влади-підпорядкування) конфлікти, конфлікти всередині правоохоронного органу (організації), між співробітником правоохоронного інституту і іншими особами (громадянином, організацією), між представниками правоохоронних структур [1, с. 149].

Аналізуючи наукові праці саме цієї теми, можна визначити, що *конфлікт* – це протистояння його суб’єктів із метою реалізації суперечливих, протилежно спрямованих цілей, позицій, цінностей і поглядів; процес різкого загострення суперечностей, відсутність згоди і боротьба двох або більше сторін за вирішення проблеми, яка має особисту значущість для кожного учасника [2, с. 3].

В психології конфлікт – це актуалізована суперечність, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб’єктів взаємодії чи опонентів, а також зіткнення самих опонентів. Слід наголосити, що психологічно конфлікт пов’язаний з тим, що ослаблення одного мотивуючого стимулу веде до посилення іншого, а отже, потрібна нова оцінка ситуації. Організаційний підхід розглядає конфлікти, які відображають суперництво сторін за володіння дефіцитними ресурсами, що розгортаються на рівні вищої управлінської структури у вертикальному і горизонтальному зрізах.

Соціологічний підхід розглядає конфлікт як зіткнення об'єктивних і суб'єктивних суперечностей [3, с. 137].

Конфлікт – зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями. Факторами, що мають значення для його виникнення й протікання, можуть бути уявлення людей, їх установки, психічні стани, позиції у відносинах, індивідуальні властивості особистості [4].

Генезис виникнення конфліктів показує, що причинами їх виникнення є:

1. Протилежна орієнтація сторін – суб'єктів взаємодії. У соціальній практиці різноспрямованість інтересів є не менш поширеною, ніж їх консолідація. Нерідко егоїстичні інтереси стосуються однієї і тієї ж мети, яку неможливо реалізувати одночасно, без посягання на інтереси інших суб'єктів соціуму, що, безумовно, породжує конфліктні ситуації [5, с. 10].

2. Різноспрямованість ідеологічних засад. Виникнувши на основі різних поглядів, конфлікти часто перетворюються на безкомпромісну боротьбу за певне спрямування політичного, соціально-економічного розвитку держави, стосуючись таких суто прагматичних аспектів як власність, тощо. Часто вони торкаються релігійних, соціокультурних питань.

3. Різновекторність соціально-економічних орієнтацій. Передусім вони пов'язані з соціально-економічною нерівністю, нерівноправним розподілом матеріальних і духовних благ. Нерідко вони виявляються на етапі трансформації суспільно-економічних систем, що зумовлено певними змінами у сфері власності та привласнення, які, у свою чергу, породжують відповідні стратифікаційні.

4. Суперечності між елементами соціальної структури зумовлені неузгодженістю цілей і завдань різних рівнів організації суспільства (центр-периферія).

5. Соціально-психологічні та морально-етичні причини. Вони постають у вигляді незадоволення окремих індивідів власним статусом у певному середовищі, що породжує різноманітні спроби змінити його [5, с. 10].

До числа об'єктивних причин професійних конфліктів можна віднести головним чином ті обставини соціальної й професійної взаємодії людей, які привели до зіткнення їх інтересів, думок та ін. Об'єктивні причини призводять до створення передконфліктного оточення. Організаційно-управлінські причини конфліктів пов'язані із створенням і функціонуванням організацій, колективів, груп.

Функціонально-організаційні причини конфліктів виникають через не оптимальність функціональних зв'язків організації зовнішньому середовищу; неефективність відносин між структурними елементами організації та окремими працівниками.

Особисто-функціональні причини конфліктів пов'язані з неповною відповідністю працівника професійним, етичним, особовим якостям та іншим вимогам посади. Якщо людина не відповідає цим вимогам, то можливі конфлікти між нею і керівниками, підлеглими, колегами по службі. Конфлікти будуть викликані тим, що помилки, які допускаються цим працівником, зачіпають інтереси всіх, хто з ним взаємодіє.

Ситуативно-управлінські причини конфліктів обумовлені помилками, що допускаються керівниками і підлеглими у процесі рішення управлінських та інших задач. Ухвалення помилкового управлінського рішення об'єктивно створює можливість конфліктів між авторами рішення та його виконавцями.

Невиконання працівниками задач, поставлених керівництвом, також викликає небезпеку конфлікту з цього приводу [5, с. 11].

Конфліктні ситуації притаманні правоохоронним органам, а саме поліції.

В діяльності патрульного поліції виділяють конфлікти, які виникають:

- у спілкуванні з громадянами (частіше правопорушниками);
- у службовому колективі;
- всі інші.

Обставина виникнення конфлікту з громадянами пояснюється лише тим, що з виконанням своїх професійних завдань на патрульного поліції покладаються різні обов'язки як адміністративно-правового, так і оперативно-

розшукової характеру. Патрульна поліція є державною структурою, що має захищати громадян від злочинних та інших посягань, тому патрульні нерідко змушені застосовувати методи, які прямо або опосередковано обмежують передбачені законом права інших осіб. Усе це може призвести до виникнення конфлікту [5, с. 12].

Однією з основних причин виникнення конфліктів є збільшення агресивності населення, зростання правового нігілізму, падіння довіри до корумпованої влади [4]. Усі ці зміни позначились на ставленні громадян до працівників патрульної поліції: нині простежується тенденція віддалення населення від всіх правоохоронних органів в державі. До того, як було розпочато реформування правоохоронних органів, спостерігалось швидке зниження довіри суспільства до роботи патрульно-постової служби, цьому послужило те, що грубість, необгрунтоване застосування примусових заходів, побори, отримання

неправомірної вигоди стали постійним явищем у методах їх діяльності [5, с. 12].

У діяльності поліції України реалізується велика кількість якостей та навичок, які будучи приведені в систему, органічно входять в структуру особистості працівника і визначають його творчий потенціал та індивідуальний стиль діяльності. Деякі автори визначають, що «...високий ступінь інтелектуальних і емоційних навантажень, перевищення нормативів кількості розгляду справ призводять до виникнення негативних емоцій, до психологічних перенавантажень, а зрештою, і до професійної деформації (використання схематичності і шаблону в діяльності, негативного ставлення до людей, спрощення розгляду... справ тощо)» [6, с. 302].

Зазначені негативні явища є неприпустимими, адже в умовах психологічного перенавантаження діяльність працівника поліції України можуть суттєво погіршити виконання службових обов'язків.

З психологічним перенавантаженням можуть бути пов'язані і такі прояви деформації працівників поліції, як: безвідповідальність, самовпевненість, грубість, недовіра до людей, низькі моральні основи [7, с. 150].

Працівник поліції, забезпечуючи публічну безпеку і порядок, вимушений вступати у правовідносини з громадянином-правопорушником користуючись наданими правами і повноваженнями; вживати заходи для припинення антигромадських діянь з боку порушників, що вже є конфліктною ситуацією, так як в цьому простежується одна з умов конфлікту – «нав'язування» своєї волі противнику, вирішення конфлікту саме із застосуванням примусу і ніяк по-іншому».

При виникненні конфліктів люди мають неоднаковий ліміт поведінкової активності, можуть протягом певного часу бути некерованими. У такому стані людина може ініціювати збудження патрульного поліції та порушити психологічну атмосферу розмови. Ступінь активності індивіда залежить від нього самого [5; с. 13]:

В процесі суперечностей між поліцейським та правопорушником, останній відчуває психологічне напруження, так як розуміє вагому протидію з боку правоохоронця. Поліцейський не повинен піддавати катуванню затриманих осіб, допускати жорстоке, нелюдське або таке, що принижує людську гідність, ставлення до них. Поліцейський повинен забезпечити людське ставлення та повагу до затриманої особи.

Реакція на фрустрацію в конфлікті проявляється тоді, коли на шляху до мети існує перешкода, яка може виражатись у:

- наполягання-продовження своєї лінії;
- посилення-намагання робити максимум;
- обхід-непрямий шлях до мети;

- агресія-досягнення свого за допомогою насилля;
- звинувачення-пошук помилок або винних.
- ухилення від проблеми;
- втеча-ухилення від усього [8].

Правопорушник, який знаходиться в стані фрустрації, відчуває переживання, емоційну напругу та його поведінка в конфлікті може носити деструктивний характер. Поліцейський, в свою чергу, повинен виявляти емоційну стійкість та в стані врівноваженості вдаватися до пошуків конструктивних шляхів вирішення конфлікту на відміну від особистостей, які знаходяться у фруструючому стані [5, с. 13].

Незалежно від посади чи звання у відносинах із населенням поліцейський зобов'язаний:

- бути тактовним та доброзичливим;
- висловлювати вимоги чи зауваження, що стосуються особи, у ввічливій та переконливій формі;
- надати можливість особі висловити власну думку;
- до всіх потерпілих від злочинів або інших правопорушень проявляти повагу, охороняти їх безпеку та право на невтручання в особисте життя.

За будь-яких обставин і відносно будь-якої людини як у робочий, так і в неробочий час поліцейський зобов'язаний дотримуватися норм професійної етики.

При зверненні до особи поліцейському заборонено бути зверхнім, погрожувати, іронізувати, використовувати ненормативну лексику та допускати дискримінацію в будь-якій формі [8].

Варто наголосити, що причинами міжособистісних конфліктів у діяльності працівників Національної поліції можуть виступати:

- конфліктний характер самої професійної діяльності (боротьба між поліцією та злочинним світом, необхідність використовувати заходи примусу у боротьбі зі злочинністю, дефіцит часу, відведеного на вирішення професійних завдань, необхідність суворо дотримуватися норм закону та працювати з конфіденційною інформацією, значні емоційні переживання та ін.);
- кризовий етап розвитку суспільства, у зв'язку з яким праця і життя працівників набувають ще більш стресового характеру (розмивання норм життя і моралі у суспільстві, зростання професійних навантажень при недостатній платі за проведену роботу, відміна пільг та ін.);
- визначення місця та ролі поліції у суспільстві (формування суспільної думки стосовно поліції, визначення меж владних повноважень поліції тощо);

– характер взаємодії поліції з “навколишнім середовищем” (з державними і недержавними структурами, громадськими організаціями тощо);

– характер організації професійної діяльності всередині поліцейського кола (норми взаємодії між колегами, між підлеглими і керівництвом, розподіл обов’язків, форми заохочення і покарання тощо);

– психологічні і фізіологічні особливості людей – суб’єктів конфлікту.

Аналіз правоохоронної діяльності, особливо міжособистісних відносин під час виконання службових обов’язків, дозволяє запропонувати такі заходи профілактики конфліктів в Національній поліції:

1) створення загальної оптимальної атмосфери службової діяльності, сумлінне виконання обов’язків по боротьбі зі злочинністю, що є гарантією доброзичливих відносин як між колегами, так і з керівництвом і населенням;

2) підвищення й укріплення авторитету працівників поліції серед населення, формування позитивної громадської думки;

3) створення в колективі сприятливої атмосфери трудової діяльності, гармонійних взаємовідносин, вживання заходів щодо закріплення кадрів, зменшення плинності;

4) організація правильного сприйняття і розуміння усіма членами колективу завдань, які перед ними виникають, за рахунок індивідуального та диференційованого підходу у роботі;

5) формування необхідних ділових якостей та професійної майстерності працівників;

6) вироблення у працівників психологічної стійкості проти негативного впливу осіб з антисупільною спрямованістю, нейтралізація умов, які сприяють професійній деформації кадрів.

Одним із важливих завдань в роботі патрульного поліції є якісна підготовка майбутніх поліцейських до компетентних, максимально безпечних та результативних дій у конфліктогенному та небезпечному середовищі. Перераховані категорії конфліктологічних знань та практичних вмінь здатний, на наш погляд, забезпечити використання працівником поліції власних соціально-психологічних, педагогічних та психічних резервів для успішного, свідомого впливу на конфлікт та його суб’єктів (ураховуючи себе) для досягнення службової мети та стабілізації гострої ситуації.

Як було вивчено, правоохоронна діяльність протікає в умовах замаскованих і явних різноманітних конфліктів. Деякі фахівці даної проблеми вважають подібні колізії закономірними, тому що конфлікти, на їхню думку, є конкретним вираженням загального закону єдності і боротьби сторін конфлікту, вони неминучі, і навіть деколи необхідні.

Література:

1. Платковська О. Конфліктна поведінка працівників поліції: гендерний аспект. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України. Харків, 2019. С. 148–151.
2. Словник-довідник термінів з конфліктології / за ред. М. І. Пірен. Київ, 1996. 30 с.
3. Жавнерчик О. В. Психологія управління : конспект лекцій. Одеса : ОДЕКУ, 2020. 161 с.
4. Юридична психологія : підручник / за заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсєєва. К. : КНТ, 2007. 233 с.
5. Особливості спілкування патрульних поліції з учасниками масових акцій в конфліктних ситуаціях : [метод. реком.] / В. М. Клачко, В. Л. Костюк, В. В. Литвин, Н. В. Федоровська. К. : Нац. акад. внутр. справ, 2016. 48 с.
6. Ступакова О. В., Циганкова І. В. Гендерні особливості когнітивного самосприйняття працівників органів поліції. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5. С. 302–306.
7. Платковська О. Конфліктна поведінка працівників поліції: гендерний аспект. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України. Харків, 2019. С. 148–151.
8. Про затвердження Правил етичної поведінки поліцейських: Наказ МВС України від 09.11.2016 № 1179. (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства внутрішніх справ № 615 від 28.09.2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1576-16#Text>

ПРОФЕСІЙНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Вишник О. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Сумська область, Україна*

Сучасна професійна діяльність учителя відбувається в умовах цифрової трансформації освіти, поширення дистанційного та змішаного навчання, соціальної нестабільності й кризових ситуацій. Це змінює вимоги до професійної підготовки педагога, який має не лише володіти методикою навчання, а й зберігати ефективність професійної діяльності, адаптуватися до змін і конструктивно реагувати на труднощі.

Особливо складними ці зміни є для української освіти, яка працює в умовах повномасштабної війни. Повітряні тривоги, вимушене переміщення учнів і педагогів, нестабільність очного навчання та постійна зміна формату освітньої взаємодії стали частиною повсякденної роботи вчителя. За таких обставин педагогові часто доводиться змінювати запланований хід заняття, переходити від очного до дистанційного формату, адаптувати матеріали до нових умов, підтримувати зв'язок з учнями, які перебувають у різних місцях, і водночас не втрачати логіку та результативність навчання. Отже, професійна діяльність учителя дедалі більше пов'язана з необхідністю швидко орієнтуватися в ситуації, приймати рішення без можливості заздалегідь передбачити всі обставини та перебудовувати звичні способи роботи без втрати її педагогічної спрямованості.

За таких обставин професійна резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів набуває значення не як абстрактна особистісна характеристика, а як необхідна передумова професійної готовності до роботи в мінливому освітньому середовищі. Йдеться не про здатність просто витримувати професійне навантаження, а про готовність діяти в ситуації невизначеності, змінювати професійні стратегії, зберігати педагогічну ефективність і використовувати доступні ресурси для розв'язання нових професійних завдань. Саме тому її формування має розпочинатися ще під час професійної підготовки, а цифрові технології доцільно розглядати не лише як інструмент навчання, а як один із ресурсів професійної

адаптації, професійної взаємодії, рефлексії та безперервного розвитку майбутнього вчителя.

Теоретичні засади вивчення резильєнтності сформувалися у працях зарубіжних дослідників. А. Masten розглядає її як результат функціонування адаптаційних систем, які забезпечують позитивне функціонування людини за несприятливих обставин. Концепція «звичайної магії» (ordinary magic) підкреслює, що резильєнтність ґрунтується переважно на нормальному функціонуванні звичайних систем розвитку й адаптації [4].

М. Rutter розглядає резильєнтність як динамічне явище, звертаючи увагу на неоднаковість реакцій людей на подібні несприятливі обставини. Учений підкреслює значення чинників ризику, захисних механізмів, життєвого досвіду та змін упродовж життя, що не дає підстав трактувати резильєнтність як незмінну властивість особистості [7].

S. Luthar, D. Cicchetti та B. Becker визначають резильєнтність через збереження позитивної адаптації попри значну несприятливість. Водночас дослідники звертають увагу на методологічні труднощі вивчення цього феномену та наголошують на необхідності чітко розрізняти рівень ризику, критерії позитивної адаптації та умови, за яких робиться висновок про резильєнтність [3].

G. Bonanno обґрунтував відмінність між резильєнтністю та відновленням після травматичної події. На основі аналізу досліджень він показав, що збереження відносно стабільного функціонування може бути окремою траєкторією реагування, а не обов'язково результатом попереднього погіршення і подальшого відновлення [2].

М. Ungar розширив розуміння резильєнтності соціально-екологічною та культурно-контекстуальною перспективою. Його дослідження показують, що ресурси, які підтримують позитивну адаптацію, набувають різного значення залежно від культури та конкретного соціального контексту [8].

Для професійної підготовки майбутніх учителів особливо важливим є сучасний систематичний огляд G. M. Mu [6], у якому узагальнено 57 досліджень резильєнтності майбутніх учителів. Автор наголошує, що її формування не можна зводити лише до індивідуальної здатності студента адаптуватися: необхідно враховувати умови педагогічної освіти та професійне середовище.

Розвиток наукових уявлень про резильєнтність відбувався від її трактування переважно як характеристики позитивної адаптації до розуміння її як динамічного процесу, що формується у взаємодії особистісних ресурсів, досвіду, чинників ризику, захисних механізмів і середовища. Для професійної педагогічної освіти це означає необхідність формувати не лише індивідуальну готовність майбутнього

вчителя долати труднощі, а й створювати умови, у яких він набуває досвіду професійної адаптації.

У контексті цього дослідження професійну резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як динамічну багатовимірну інтегративну характеристику, що виявляється у здатності зберігати або відновлювати ефективність професійної діяльності, адаптуватися до змін і труднощів, перебудовувати способи професійної діяльності, приймати рішення в ситуаціях невизначеності, конструктивно використовувати особистісні та соціальні ресурси й продовжувати професійний розвиток. Таке розуміння відрізняє професійну резильєнтність від простого «вміння витримувати стрес», оскільки йдеться не про відсутність труднощів, а про здатність продуктивно діяти в їхніх умовах, зберігаючи професійну спрямованість.

Структурно професійна резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів охоплює п'ять взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, емоційно-регулятивний, діяльнісно-практичний та рефлексивно-адаптивний [1].

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює професійні мотиви, цінності, ставлення до педагогічної діяльності та готовність продовжувати професійний розвиток попри труднощі. Його зміст визначається не просто позитивним ставленням до професії, а готовністю зберігати професійну спрямованість тоді, коли звичні умови педагогічної діяльності змінюються.

Когнітивно-операційний компонент охоплює професійні знання, уміння аналізувати педагогічні ситуації, знаходити рішення та обирати адекватні способи дії. До його змісту належить і здатність орієнтуватися в цифровому освітньому середовищі, оскільки сучасний учитель має самостійно добирати цифрові засоби відповідно до конкретного педагогічного завдання.

Емоційно-регулятивний компонент характеризує здатність розпізнавати й регулювати власні емоційні стани, контролювати професійну поведінку та зберігати продуктивність у ситуаціях підвищеного навантаження.

Діяльнісно-практичний компонент виявляється у здатності застосовувати професійні знання в реальних і змодельованих педагогічних ситуаціях, змінювати способи роботи відповідно до обставин, організовувати взаємодію з учнями та використовувати необхідні педагогічні й цифрові засоби.

Рефлексивно-адаптивний компонент пов'язаний зі здатністю аналізувати власний професійний досвід, визначати причини труднощів, оцінювати ефективність власних дій і коригувати подальшу професійну

поведінку. Саме ця складова забезпечує перетворення професійного досвіду на ресурс подальшої адаптації: майбутній учитель не просто фіксує труднощі, а аналізує їх і змінює власні способи дії.

У цій структурі цифрові технології не становлять самостійну складову професійної резильєнтності. Їх розглядаємо як засіб і ресурс її формування. Цифрове середовище розширює можливості професійної взаємодії, доступу до інформації, організації навчання, рефлексії та професійного розвитку.

Такий підхід відповідає сучасному баченню цифрової компетентності педагога: UNESCO у 2024 р. визначила 15 компетентностей для вчителів у сфері штучного інтелекту за п'ятьма вимірами – людиноцентрований світогляд, етика ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіка ШІ та ШІ для професійного навчання. Документ підкреслює необхідність розвитку вчителя як суб'єкта, здатного свідомо й відповідально визначати, коли і як використовувати цифрові технології [5].

Для майбутнього вчителя важливо не просто навчитися користуватися цифровими платформами. Значно важливішою є здатність застосувати цифровий інструмент для розв'язання професійної проблеми: організувати навчання в іншому форматі, підтримати комунікацію з учнями, швидко знайти необхідний ресурс, адаптувати навчальний матеріал або отримати зворотний зв'язок.

У цьому проявляється безпосередній зв'язок цифрових технологій із професійною резильєнтністю: технологія стає ресурсом резильєнтності лише тоді, коли допомагає майбутньому вчителю зберегти або відновити професійну дієздатність у змінених умовах.

Наприклад, використання LMS, сервісів відеозв'язку, цифрових дошок, електронного портфоліо та інструментів спільної роботи створює умови для професійної діяльності в різних форматах. Однак сам факт використання таких технологій не свідчить про сформованість резильєнтності. Значення має здатність майбутнього вчителя гнучко використовувати цифрові ресурси відповідно до конкретної професійної ситуації, змінювати спосіб роботи за потреби та оцінювати результат такого рішення.

Цифрові технології можуть підтримувати й рефлексивний аспект професійної підготовки. Електронне портфоліо, цифровий щоденник, онлайн-зворотний зв'язок та аналіз результатів педагогічної практики дають можливість фіксувати професійні труднощі, оцінювати власні рішення та визначати напрями подальшого розвитку.

Водночас не можна ототожнювати цифрову компетентність із професійною резильєнтністю. Високий рівень володіння технологіями сам по собі не гарантує здатності педагога адаптуватися до професійних труднощів. Визначальним є те, чи може майбутній учитель викорис-

тати цифрові ресурси для вирішення реального професійного завдання, підтримання взаємодії, перебудови освітнього процесу та продовження професійної діяльності.

Водночас формування професійної резильєнтності потребує не лише цифрових інструментів, а відповідної організації професійної підготовки. Доцільним є включення до освітнього процесу педагогічних кейсів, проблемних ситуацій, симуляцій, мікрОВикладання, проєктної роботи, рефлексивних завдань та аналізу професійних ситуацій. Їхня цінність полягає в тому, що студент отримує можливість не лише говорити про адаптацію до труднощів, а й практикувати прийняття професійних рішень за умов неповної інформації, зміни обставин або необхідності швидкої перебудови діяльності.

Важливим є і створення освітнього середовища, у якому студент може отримувати зворотний зв'язок, звертатися по допомогу, співпрацювати з іншими та поступово збільшувати рівень професійної самостійності. Такий підхід узгоджується із соціально-екологічним трактуванням резильєнтності, відповідно до якого важливими є не лише внутрішні ресурси людини, а й можливість отримувати доступ до ресурсів середовища.

Для української педагогічної освіти це особливо важливо: майбутній учитель має отримувати досвід професійної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних – зміни формату навчання, дистанційної взаємодії, використання цифрових ресурсів, необхідності швидко адаптувати навчальні матеріали та підтримувати учнів у нестабільному середовищі.

Таким чином, формування професійної резильєнтності майбутніх учителів передбачає поєднання професійної підготовки, розвитку саморегуляції, практичного досвіду, рефлексії, професійної взаємодії та цифрової компетентності. Цифрові технології при цьому виконують не замінювальну, а інструментальну функцію: вони розширюють можливості майбутнього педагога адаптувати професійну діяльність, підтримувати взаємодію, отримувати необхідні ресурси та продовжувати професійний розвиток.

Висновки. Професійна резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів є динамічною характеристикою, що забезпечує адаптацію до професійних труднощів, збереження або відновлення ефективності діяльності та готовність до подальшого професійного розвитку.

Теоретичний аналіз дає підстави розглядати її як цілісну характеристику, у якій поєднуються мотиваційно-ціннісні орієнтації, професійні знання та способи дії, емоційна саморегуляція, практична готовність і рефлексивно-адаптивні механізми. Водночас її формування зале-

жити не лише від особистісних ресурсів студента, а й від організації професійної підготовки та доступності ресурсів освітнього середовища.

Її формування доцільно здійснювати через розвиток мотиваційно-ціннісної, когнітивно-операційної, емоційно-регулятивної, діяльнісно-практичної та рефлексивно-адаптивної складових. Цифрові технології при цьому мають розглядатися не як окремий компонент, а як засіб, що створює додаткові можливості для професійної адаптації, взаємодії, рефлексії та продовження педагогічної діяльності в умовах зміни освітнього середовища.

Отже, визначальним є не саме використання цифрових технологій, а сформованість здатності майбутнього вчителя свідомо залучати їх для розв'язання професійних завдань, перебудови діяльності та збереження її результативності в умовах невизначеності. Саме цей зв'язок доцільно покласти в основу подальшого розроблення методики формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів засобами цифрових технологій.

Література:

1. Вишник Ольга. Професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів у контексті цифрової трансформації освіти: теоретико-структурний аналіз. *Вісник науки та освіти»: журнал*. 2026. № 5(47) 2026. С. 2853–2873 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-2853-2873](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-2853-2873) ; DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47))

2. Bonnano G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*. 2004. № 59, p. 21.

3. Luthar S., Cicchetti D., & Becker B. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 2000, 71(3), 543–562. URL: <https://scispace.com/pdf/the-construct-of-resilience-a-critical-evaluation-and-2zm15ij070.pdf> (дата звернення: 10.08.2026).

4. Masten Ann. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York, NY: The Guilford Press. 2014. 370 p. DOI: <https://doi.org/10.1002/imhj.21625> Digital Object Identifier

5. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>

6. Mu G. M. A systematic literature review of building resilience for pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 128. Article 102476. DOI: [10.1016/j.ijer.2024.102476](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102476)

7. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. 24(2), 335–344. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

8. Ungar M. Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 2008. 38(2), 218–235.

ADAPTIVITY OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL SYSTEM: SHORT HISTORICAL OVERVIEW

Demetska V. V.

*Doctor of Philology, Professor,
Professor at the Department of Philological
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University
Berehove, Transcarpathian region, Ukraine*

The socio-historical experience of the development of states involved in the First and Second World Wars demonstrates not only different main development paths in the post-war era, but also different scenarios and models of preservation/adaptation/resistance during a military crisis in key production areas for the entire society, as well as in humanitarian spheres of activity, which, in particular, includes the field of education.

In Europe during World War II, the issue of preserving future generations was primarily perceived through the prism of mandatory secondary and higher education, but adapted to wartime conditions. Decentralized education and the military mobilization of science, coupled with the introduction of alternative accelerated educational programs, were considered key models. As early as 1939, Great Britain implemented the "Pied Piper" program, under which, in just a few days, over a million students and teachers were evacuated from central industrial cities (London, Manchester) to rural areas [3].

Education was shifted not only nationally but also locally, as in London, for example, from schools to subways and even pubs. Such methods were intended to address not only global issues of the nation's humanitarian integrity but also simple, everyday, and seemingly routine issues of survival: daily lessons organized children's lives during the war, creating the "illusion of peaceful life." Furthermore, schoolchildren centrally collected and donated scrap metal and rubber to the front, devoting much of their education to the basics of geometry, physics, aeronautical navigation, and first aid. For their part, higher education institutions, like Cambridge and Oxford, while maintaining partial autonomy, were fully integrated into the state defense program [2].

Similar models of resistance to the education system were demonstrated during this period by schools and universities in China, which, being subjected to Japanese bombing in the period 1938-1943, were forced to relocate to specially dug bomb shelters and even caves, where

they continued the learning process. The experience of Chinese higher education during the Second World War, the phenomenon of “refugee students”, as well as the concept of “military heritage” are integrated into the modern compulsory curriculum of Chinese universities [1; 5].

Ukraine, in addition to the Soviet history of preserving education during World War II, demonstrates its national experience of adaptability and resilience in the face of constant military conflicts, which abound in our history. Perhaps most notably, it's worth mentioning the unique Cossack education system, which was developed and implemented not only in church schools across Ukraine but also in the Sich [8].

The education system for Cossack children, in addition to mandatory literacy and writing, also included instruction in astronomy and music. Naturally, in addition to the basic sciences, education was combined with rigorous military training, allowing the system to produce military personnel directly during the course of study.

It is noteworthy that foreigners who visited Ukraine at various times and became acquainted with Ukrainian culture, history, and education viewed our country as a separate, autonomous, and independent state. For example, A. Tyler wrote in his book about the Ukrainian Cossacks of the 17th century: «Ukrania, a Country inhabited by the Liberte-loving Nation of the Cossacks» та «The Cossacks of Ukania are Extreemly Jealous of their Liberty, and cannot endure any Yoke» [7]. In the 17th-century context, the lexeme “jealous” meant “defense of freedom”, which has traditionally been translated as “freedom-loving”. It's safe to assume that, for centuries, the primary goal of education in our country has been and remains the cultivation of literate, educated, freedom-loving citizens who intellectually, emotionally, and psychologically reflect the key values of Western European civilization.

The Russian Federation's full-scale invasion of Ukraine has once again put Ukraine's education system at risk, fully aware that the future of any country depends on the younger generations and their resilience in war. According to official data, more than 3,800 educational institutions have been destroyed or damaged in Ukraine since February 2022 [6]. Over the course of several years of war, Ukraine has gained invaluable experience in ensuring the resilience of its education system in the face of extraordinary circumstances [4].

Despite genocidal attempts to eradicate the nation's future, Ukraine's education system, since 2014, has demonstrated incredible flexibility in adapting to modern challenges, resilience to emerging difficulties, and resilience at both the individual-psychological and organizational-academic-institutional levels. In other words, Ukraine has been able to capitalize on the European historical path of educational system survival

during wartime, adapt education preservation models from countries at war, and, drawing on its own historical and cultural experience, successfully resist the neighboring country's attempts to eradicate the idea of a Ukrainian future.

Ukraine's education system demonstrates a high level of resilience, the mainstream in reforming the system and structure of education, and national identity in the face of adversity. Although obstacles remain, particularly in the wake of conflict, the foundations for a democratic, inclusive, and modern education system are firmly in place. Undertaking the necessary reforms, in collaboration with the global community, will be essential to realizing the full potential of Ukraine's educational future.

Bibliography:

1. Chen, H.-X., & Sun, Y. (2023). Applying War Heritage in the National World War II History Course for College Students in China: An Exploration of Digitization Strategies. *Sustainability*, 15(3), 2417. <https://doi.org/10.3390/su15032417>
2. Downing College in the Second World War. Retrieved from: <https://www.dow.cam.ac.uk/about/downing-college-archive/archives-college-history/downing-college-second-world-war>
3. The Evacuated Children of the Second World War. Retrieved from: <https://www.iwm.org.uk/history/second-world-war/home-front/the-evacuated-children-of-the-second-world-war>
4. Londar, S., Bosenko, O., Gaiduk, I. (2024) Ensuring the Resilience of Ukrainian Education During the War as an Experience for Improving the Education Systems in the EU Countries. *Освітня аналітика України*. № 6(32). DOI: 10.32987/2617-8532-2024-6-5-25
5. Lopes, H. F. S. (2021). Wartime Education at the Crossroads of Empires: The Relocation of Schools to Macao During the Second World War, 1937–1945. *Twentieth-Century China*. 46(2), 130–152. <https://dx.doi.org/10.1353/tcc.2021.0012>
6. Shamsutdynova, M.-S. (2025). Die transnationale Organisation ist ein weltweit anerkanntes Instrument. Матеріали конференції SWorld-Ger, 1(gec39-00), 68–72. <https://doi.org/10.30890/2709-1783.2025-39-00-002>
7. A. Tyler's Memoires of John the Great ... Present King of Poland ... (1685).
8. Навчання та виховання дітей на Січі. Retrieved from: <https://spadok.org.ua/ukrayinske-kozatstvo/navchannya-ta-vykhovannya-ditey-na-sichi>

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ, ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ КРИЗ

Димар Н. М.

*асистент кафедри гістології та ембріології
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Кризові трансформації останніх років, зумовлені пандемією COVID-19, соціальною ізоляцією, переходом до дистанційного навчання, економічною нестабільністю, а для України – ще й повномасштабною війною, істотно змінили умови функціонування освітньої системи. Для здобувачів освіти та викладачів ці події стали не лише джерелом тривалого психоемоційного навантаження, а й поштовхом до переосмислення життєвих пріоритетів, професійної мотивації, міжособистісних взаємин і соціальної відповідальності. Сучасні дослідження засвідчують подвійний характер кризового впливу: поряд із посиленням стресу, тривоги та інших негативних психологічних проявів відбувається активізація адаптаційних ресурсів, перегляд цінностей, формування нових смислів і зміцнення психологічної стійкості [10, с. 254].

Ціннісні орієнтири розглядають як відносно стійку систему життєвих принципів і пріоритетів, що визначає оцінювання подій, поведінковий вибір і спрямованість діяльності. Хоча цінності традиційно вважаються стабільними характеристиками особистості, масштабні соціальні потрясіння здатні суттєво змінювати їхню структуру. Так, порівняльне дослідження студентів до і після початку пандемії COVID-19 засвідчило зміщення акценту від індивідуалістичних до соціально орієнтованих цінностей. Найбільше зросла значущість миру, рівності, суспільного благополуччя, а також компетентності, відкритості до змін і готовності діяти в нових умовах; частка соціально орієнтованих цінностей збільшилася приблизно на 11 % [10, с. 277].

Отримані результати свідчать, що криза не обмежується деструктивними наслідками, а може виступати чинником ціннісного переосмислення. За таких умов особисті досягнення дедалі більше поєднуються із суспільно значущими орієнтирами – взаємодопомогою, безпекою, співпрацею та відповідальністю. В освітньому середовищі це проявляється посиленням ролі професійної етики, волонтерської

діяльності, командної взаємодії та громадянської активності. Крім того, соціальна підтримка й психологічна стійкість визначені як важливі предиктори просоціальної поведінки студентської молоді, особливо в умовах ізоляції та кризових викликів [4].

Для України процес трансформації цінностей набув особливої актуальності після початку повномасштабної війни. Дослідження свідчать про переоцінку життєвих стратегій, зміцнення активної громадянської позиції та зростання значущості суспільно орієнтованих і життєстверджувальних цінностей. Українська молодь, попри тривалу невизначеність, зберігає прагнення до професійної самореалізації та конструювання власного майбутнього [1, с. 10]. Водночас поняття добробуту дедалі більше пов'язується із суспільною відповідальністю, професійною діяльністю та участю у відновленні країни [3, с. 57]. Новітні українські дослідження підтверджують подальшу еволюцію ціннісної сфери молоді. Зокрема, виявлено зміни ієрархії термінальних цінностей обдарованих старшокласників до та після початку повномасштабної війни [2, с. 30], а також встановлено, що структура ціннісних орієнтацій студентів змінюється залежно від рівня освіти та етапу навчання, що свідчить про поступовий характер адаптації до воєнних умов [5, с. 90].

Масштабніше дослідження, проведене через 20 місяців після початку повномасштабної війни, показало, що серед 1398 українських студентів 68,5% пережили травматичні воєнні події; симптоми PTSD виявлено у 48,1% респондентів, тривоги – у 34,1%, депресії – у 33,6%, безсоння – у 19,3%. Основними чинниками ризику були множинні психотравмуючі події, втрата близьких, низький вихідний рівень психологічного благополуччя та інтенсивне використання соціальних мереж, тоді як психологічні реакції варіювали залежно від умов проживання та вимушеного переміщення [8].

Особливе значення для педагогічної практики має встановлений зв'язок між психічним станом і результативністю навчання. Українські дослідження, виконані в умовах повномасштабної війни, підтверджують високу поширеність тривожних, депресивних, посттравматичних проявів і порушень сну серед студентської молоді, що негативно позначається на академічному функціонуванні. Це свідчить про необхідність оцінювання освітніх результатів з урахуванням психологічного стану здобувачів освіти та особливостей кризового контексту [7, с. 2510]. Автори наголошують, що розвиток психологічної стійкості є необхідною умовою підтримки професійного й академічного функціонування майбутніх лікарів в умовах війни [6, с. 223].

Водночас вплив війни виходить за межі українського освітнього простору. Міжнародне дослідження за участю 2314 студентів

із 16 країн засвідчило взаємозв'язок між занепокоєнням війною, копінг-стратегіями та емоційними реакціями. Поряд із гнівом, тривогою та безнадією важливим психологічним ресурсом залишалася надія, а найвищу емоційну чутливість демонстрували студенти з країн, територіально наближених до України [9]. Отже, кризові події одночасно посилюють психоемоційне навантаження та актуалізують адаптаційні ресурси особистості.

Таким чином, узагальнення результатів досліджень свідчить, що психологічна стійкість є не статичною особистісною рисою, а динамічним процесом адаптації, який формується під впливом взаємодії індивідуальних, ціннісно-смыслових, соціальних та організаційних чинників. Вирішальне значення для її розвитку мають соціальна підтримка, наявність життєвого смислу, надія, психологічна гнучкість, самоефективність, доступність психологічної допомоги та психологічно безпечне освітнє середовище.

Література:

1. Амеліна В. М. Трансформація життєвих стратегій української молоді в умовах війни. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2023. Т. 27, № 1. С. 5–14. DOI: 10.32405/2308-3778-2023-27-1-5-14
2. Бельська Н. А., Мельник М. Ю. Ціннісні орієнтації обдарованої учнівської молоді України до та під час повномасштабної війни. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 2 (97). С. 26–36. DOI: 10.63437/3083-6425-2025-2(97)-04
3. Богдан О. Л. Ціннісні орієнтири українського суспільства на повоєнне відродження та соціальний добробут: психологічний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 3(216). С. 54–60. DOI: 10.33272/2522-9729-2024-3(216)-54-60
4. Esparza-Reig J., Martí-Vilar M., González-Sala F., Merino-Soto C., Toledano-Toledano F. Social support and resilience as predictors of prosocial behaviors before and during COVID-19. *Healthcare (Basel)*. 2022. Vol. 10, No. 9. Article 1669. DOI: 10.3390/healthcare10091669.
5. Krokhmal N., Kondratenko M. Value orientations of Ukrainian students during their studies in wartime. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2026. No. 21. P. 88–99. DOI: 10.31874/2520-6702-2026-21-88-99
6. Ogorenko V. V., Shornikov A. V., Kokashynskiy V. O., Makoviichuk O. A., Kachan O. E. Mental state of medical students three years into the war. *Zaporozhye Medical Journal*. 2025. Vol. 27, No. 3. P. 221–226. DOI: 10.14739/2310-1210.2025.3.327123

7. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2025. Vol. 60, No. 10. P. 2505–2516. DOI: 10.1007/s00127-025-02867-7

8. Polyvianaia M., Yachnik Y., Fegert J. M., Sitarski E., Stepanova N., Pinchuk I. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*. 2025. Vol. 25. Article 236. DOI: 10.1186/s12888-025-06654-1

9. Raccanello D., Burro R., Aristovnik A., Ravšelj D., Umek L., Vicentini G., Hall R., Buizza C., Buzdar M. A., Chatterjee S., Cucari N., Dobrowolska B., Ferreira-Oliveira A. T., França T., Ghilardi A., Inasius F., Kar S. K., Karampelas K., Kuzyshyn A. et al. Coping and emotions of global higher education students to the Ukraine war worldwide. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. Article 8561. DOI: 10.1038/s41598-024-59009-3

10. Town S., Weber J., Nagy N. Changes in business students' value orientations after the COVID-19 outbreak: An exploration. *Business and Society Review*. 2022. Vol. 127, Suppl. 1. P. 253–282. DOI: 10.1111/basr.12257

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОГРАМИ ТА ІНТЕРВЕНЦІЇ

Дідух І. Я.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

Формування стресостійкості фахівців соціальної роботи є одним із пріоритетних напрямів сучасної професійної підготовки, оскільки їхня діяльність пов'язана з високим рівнем психоемоційного навантаження, необхідністю прийняття відповідальних рішень та постійною взаємодією з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах. Хронічний професійний стрес негативно впливає на психічне здоров'я працівників, знижує ефективність професійної діяльності та може призводити до розвитку синдрому емоційного вигорання [1, с. 214].

Одним із ефективних напрямів профілактики професійного стресу є розроблення та впровадження соціально-педагогічних програм і психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, емоційної стійкості, конструктивного подолання стресових ситуацій та збереження професійного здоров'я. Такі програми можуть реалізовуватися на рівні закладів вищої освіти, у процесі післядипломної підготовки та безпосередньо в установах соціальної сфери.

На етапі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників доцільним є впровадження спеціальних дисциплін, тренінгів і практикумів, присвячених психології стресу, професійній резильєнтності, розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції. Поєднання теоретичної підготовки з практичними вправами дозволяє сформуванню готовності майбутніх фахівців до ефективного реагування на професійні виклики [3, с. 97].

Професійний розвиток соціальних працівників має супроводжуватися систематичними тренінгами, майстер-класами, супервізією та психологічним консультуванням. Особливу роль відіграють програми психологічної підтримки на робочому місці, які сприяють своєчасному виявленню ознак професійного виснаження, формуванню позитивного психологічного клімату в колективі та профілактиці професійного вигорання [4, с. 61]. Соціально-педагогічні програми формування стресостійкості повинні бути комплексними та включати взаємопов'язані освітні, психологічні й організаційні компоненти. До їх основних складових належать:

- психологічні тренінги з розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції;
- навчання технікам релаксації, дихальним вправам, медитації та практикам усвідомленості;
- розвиток навичок конструктивного подолання стресових ситуацій (копінг-стратегій);
- формування вмінь підтримувати баланс між професійним та особистим життям;
- психологічне консультування й професійна супервізія;
- розвиток командної взаємодії та системи соціальної підтримки;
- популяризація здорового способу життя та фізичної активності як чинників збереження психічного здоров'я [3, с. 185].

Важливе місце серед зазначених програм займають інформаційно-просвітницькі заходи, спрямовані на підвищення психологічної грамотності соціальних працівників. Їх зміст передбачає ознайомлення з природою професійного стресу, його симптомами та наслідками, формування навичок самодопомоги, розвитку психологічної резильє-

ентності, позитивного мислення, управління емоціями та попередження професійного вигорання [5, с. 307]. Ефективність соціально-педагогічних програм значною мірою залежить від їх систематичного впровадження, практичної спрямованості та врахування специфіки професійної діяльності соціальних працівників. Комплексне поєднання навчальних, психологічних та організаційних заходів сприяє розвитку особистісних ресурсів, підвищенню професійної компетентності, зміцненню психічного здоров'я фахівців та покращенню якості соціальних послуг.

Отже, впровадження соціально-педагогічних програм та психологічних інтервенцій є важливою умовою формування стресостійкості фахівців соціальної роботи. Системний підхід до розвитку професійної резильєнтності забезпечує профілактику професійного вигорання, підвищення психологічного благополуччя працівників та ефективності їхньої професійної діяльності. Комплексне поєднання освітніх, психологічних і організаційних заходів сприяє розвитку навичок саморегуляції, конструктивних копінг-стратегій, емоційної компетентності та здатності адаптуватися до професійних викликів. Водночас важливо, щоб заходи з формування стресостійкості мали безперервний характер і були інтегровані в систему професійної підготовки, післядипломної освіти та професійного супроводу соціальних працівників.

Реалізація таких програм створює умови для збереження психічного здоров'я фахівців, підвищення їхньої професійної мотивації, розвитку особистісного потенціалу та зміцнення професійної відповідальності. У перспективі це позитивно впливає на якість соціальних послуг, ефективність взаємодії з клієнтами, рівень довіри до соціальних інституцій та загальну результативність діяльності системи соціальної роботи. Саме тому розроблення, наукове обґрунтування та широке впровадження соціально-педагогічних програм формування стресостійкості повинні розглядатися як один із пріоритетних напрямів удосконалення професійної підготовки й професійного розвитку фахівців соціальної роботи.

Література:

1. Балахтар В. В. Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2019. 595 с.
2. Білецька А., Палєєва М. Соціально-психологічні особливості професійного вигорання офісних працівників. URL: <https://journals. maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/2884> (дата звернення: 05.08.2026).
3. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.

4. Дубчак Г. М. Формування професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 3. Т. 2. С. 56–68.

5. Ільєнко М. М., Пузіков Д. О. Професійне «вигорання» фахівців соціальної роботи: фактори, зміст, шляхи запобігання та подолання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей*. Київ : Університет «Україна», 2008. С. 306–309.

ІЛЮЗІЯ СУПЕРКОМПЕНСАЦІЇ ТА АВТЕНТИЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Доценко В. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології, соціології та педагогіки
Харківський національний університет внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

Тривалий екзистенційний стрес, зумовлений війною та суспільними потрясіннями, кардинально змінює функціонал викладача закладу вищої освіти. Він перестає бути лише ретранслятором наукових знань і мимоволі стає важливим психологічним орієнтиром для аудиторії. Втім, прагнення відповідати запиту на «незламність» часто штовхає фахівця у пастку ілюзії суперкомпенсації – вимушеної або усвідомленої симуляції ідеальної резильєнтності. Розмежування фасадної стійкості та автентичного копінгу є критично важливим для збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Теоретичний базис дослідження феномену ілюзії суперкомпенсації сягає психоаналітичної концепції А. Адлера, який описав механізм гіперкомпенсації як невротичну спробу замаскувати внутрішню вразливість і створити фасадну «ілюзію могутності» [1]. У контексті психології травми Ш. Тейлор показала, що короточасні ілюзії контролю можуть виконувати адаптивну захисну функцію, проте їхня фіксація здатна ускладнювати опрацювання кризи [5, 118]. Досліджуючи професійне вигорання (зокрема у педагогів), К. Маслач та інші автори описували явища ідеалізму й гіперкомпенсації на ранніх етапах розвитку вигорання, коли фахівець у відповідь на стрес починає пра-

цювати інтенсивніше, заперечуючи власне виснаження [4, с. 103–106]. Соціокультурний вимір цього явища розкрито Б.- Ч. Ханом у концепції «суспільства досягнень», де автор описує, як сучасна людина впадає в ілюзію «я все можу», тобто гіперпродуктивність постає заміником реальної стійкості [3, с. 10–11].

У сучасному українському науковому дискурсі ця проблематика набуває особливої гостроти під час дослідження психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни. Вітчизняні дослідники наголошують, що ключовими функціями педагога у кризовий період є просвітницька та фасилітаційна, які передбачають моніторинг емоційного стану аудиторії, надання зразків адекватних емоційних реакцій та стимуляцію резильєнтності здобувачів власним особистим прикладом [2, с. 93–94]. Водночас, критичний аналіз цієї практики дозволяє стверджувати, що межа між автентичним моделюванням стійкості та її деструктивною імітацією є надзвичайно тонкою. На нашу думку, якщо моделювання конгруентної поведінки сприяє емоційній стабілізації, то демонстративна «ідеальна функціональність» викладача в умовах хронічної загрози трансформується у захисну дисоціацію. Таке фасадне заперечення виснаження прискорює астенизацію нервової системи самого педагога та руйнує емоційну безпеку освітнього середовища.

Ілюзія суперкомпенсації – це захисний механізм, за якого викладач намагається заперечити власне психоемоційне виснаження, демонструючи штучну гіперпродуктивність та гіперконтроль. Розпізнати прояви симуляції резильєнтності можливо за такими маркерами:

- демонстративне заперечення реальності – повне ігнорування або знецінення впливу критичних подій на психічний стан учасників освітнього процесу, що проявляється у ригідному дотриманні формальних планів без урахування безпекового контексту (події за вікном не мають впливати на графік навчального процесу);

- емоційна ригідність – демонстративна відсутність реакцій на стресори, заперечення власної вразливості та завуальована заборона собі й здобувачам на вияв втоми, тривоги чи смутку;

- трансляція гіперпродуктивності – вимога до здобувачів демонструвати ідеальний результат в умовах хаосу, що часто є проєкцією власного захисного заперечення виснаження.

Зазначені маркери симуляції резильєнтності викладача можуть спричинити деструктивні наслідки для здобувачів освіти. Штучна «залізна» стійкість рідко заспокоює аудиторію – навпаки, вона часто провокує знецінення нормального емоційного досвіду. Здобувач, перебуваючи в стані дистресу та спостерігаючи демонстративну «незламність» викладача, може сприймати власні адаптивні реакції

(тривогу, апатію, зниження концентрації) як особисту слабкість. У результаті формується вторинний сором, емоційна ізоляція, а довіра до освітнього простору знижується.

Диференціація автентичної резильєнтності та ілюзії суперкомпенсації у професійній діяльності викладача здійснюється за чотирма ключовими критеріями. По-перше, у ставленні до емоцій ілюзія суперкомпенсації проявляється через їхнє пригнічення та заперечення, тоді як автентична резильєнтність спирається на легалізацію стану та визнання складного контексту. По-друге, у фокусі контролю симуляція стійкості прагне до гіперконтролю зовнішніх обставин, натомість автентичний копінг орієнтується на гнучке регулювання власних дій та реакцій. По-третє, поведінка в аудиторії за умов ілюзії суперкомпенсації трансформується в роботизовану вимогливість та дистанціювання, тоді як автентичний підхід забезпечує емпатійну присутність і прозорість дій фахівця. Нарешті, вектор впливу на здобувачів визначається тим, що фасадна стійкість викликає у студентів почуття провини, сорому та емоційну ізоляцію, а автентична резильєнтність педагога знижує рівень тривожності та легітимізує їхній власний адаптивний досвід.

Важливо зазначити, що короткочасна демонстративна функціональність викладача в гострій фазі кризи інколи виконує тимчасову стабілізуючу роль (відповідно до адаптивного потенціалу позитивних ілюзій). Однак її фіксація в умовах хронічного стресу стає деструктивною.

На противагу токсичній ілюзії суперкомпенсації, саме автентична резильєнтність викладача здатна запускати каскадний ефект стабілізації психологічного мікроклімату в освітньому середовищі. В його основі лежать механізми емоційного зараження та невербальної синхронізації: здобувачі освіти несвідомо зчитують вегетативний стан, мовленнєвий темп і маркери саморегуляції педагога. Каскадна трансляція стійкості реалізується через три послідовні кроки:

1) подолання станів невизначеності – вербалізація реальності викладачем відновлює у здобувачів адекватне сприйняття ситуації («так, обставини складні, але ми діємо за чітким планом»);

2) моделювання функціонального копіngu – демонстрація здатності зберігати суб'єктність та дієздатність безпосередньо у стані тривоги чи страху (через застосування технік саморегуляції, гнучку адаптацію навчального процесу);

3) емоційна стабілізація та відновлення ресурсу – взаємодія з конгруентним, емоційним та емпатійним педагогом дозволяє здобувачам освіти перенаправити внутрішній ресурс із базової самозахисної адаптації на пізнавальну та освітню діяльність.

Для запобігання пастці ілюзії суперкомпенсації та збереження автентичної резильєнтності викладачу необхідна систематична робота з професійного самозбереження, яка включає:

- легалізацію власної вразливості та меж компетенцій – відмову від рольової позиції «всемогутнього фахівця» на користь суб'єктної позиції педагога, який усвідомлює власні обмеження та потребу у відновленні;

- впровадження елементів освітньої супервізії та інтервізії – систематичну участь педагогів у групах колегіальної підтримки та фахового супроводу, що дозволяє своєчасно виявляти ознаки заперечення виснаження, ділитися професійними труднощами та запобігати вторинній травматизації;

- дотримання ситуативної гнучкості – оперативно-адаптивну видозміну організаційних вимог освітнього процесу (розкладу, термінів виконання робіт, форматів контролю) залежно від рівня загрози, що поєднується зі збереженням прозорості критеріїв оцінювання знань;

- впровадження протоколів мікровідновлення – використання психотехнік саморегуляції (заземлення, дихальні практики, соматична самодопомога) безпосередньо в робочому ритмі.

Таким чином, симуляція резильєнтності є деструктивним захисним механізмом, що може призводити до емоційного виснаження викладача та знецінення емоційного досвіду здобувачів освіти. Заміщення ілюзії суперкомпенсації практиками автентичного копію, освітньої супервізії та ситуативної гнучкості дозволяє побудувати дійсно стійке освітнє середовище. Усвідомлена саморегуляція педагога стає системним чинником, який транслює здобувачам освіти алгоритми збереження ментального здоров'я та дієздатності у критичних станах суспільства.

Література:

1. Гіперкомпенсація: що це в психології, приклади та теорія Адлера. *Психологічний центр New Leaf*. URL: <https://www.newleaf.ua/slovnkyk/giperkompensatsiya/> (дата звернення: 03.08.2026).

2. Сіпко Л. Психологічна резильєнтність як чинник формування ментального здоров'я працівників освіти в умовах війни. *Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни* : колективна монографія / за заг. ред. Ю. Ю. Чисовської, О. В. Куліш. Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2024. С. 86–97.

3. Han B.-C. *The Burnout Society*. Translated by Erik Butler. Stanford : Stanford University Press. 2015. 72 p.

4. Maslach C. and Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 2016. Vol. 15 P. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

5. Taylor S. E. *Positive Illusions: Creative Self-deception and the Healthy Mind*. New York : Basic Books, 2007. 320 p.

**ТРАНСФОРМАЦІЯ АВТОРСЬКОГО ПРОЄКТУ
«COM-MEMO-RATIO»:
ВІД ХРЕСТОМАТІЙНОГО АЛЬБОМУ ДО ІМЕРСИВНИХ
ПРАКТИК ВІДНОВЛЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я
В ОСВІТНЬОМУ МИСТЕЦЬКОМУ ПРОЦЕСІ**

Забара М. В.

кандидат мистецтвознавства, доцент

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

Класичне музичне мистецтво може бути своєрідним екологічним середовищем для розради свідомості. В умовах перманентного стресу, спричиненого критичними станами сучасного суспільства, збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу набуває пріоритетного значення. Ідея «екологічності музичної думки» в авторському герменевтичному прочитанні вже опублікованого хрестоматійного аудіоальбому розглядається в цьому дослідженні як дієва практика емоційного відновлення, направленою на плекання особистісної соціально-психологічної стійкості всіх учасників освітнього процесу. Таке мистецьке просвітництво в призмі культури резильєнтності виступає способом глибокого духовного діалогу з опорою на мистецтво музичної проповіді, набуває статусу саморегулятивного, так би мовити, екологічного фільтра, що формує ціннісні орієнтири для найближчого (непередбачуваного) майбутнього. Музика перетворюється на інструмент захисту когнітивного простору і викладача, і слухача-реципієнта, привертаючи увагу до першоджерел, спонукає до глибокої рефлексії над власним екзистенційним досвідом.

Трансформація існуючого музичного проєкту в імєрсивний простір. В основу ідеї продовження власного аудіо-хрестоматійного альбому *«Com-Memo-Ratio : piano music by Maksym Zabara»* покладено результат осмислення необхідності адаптації опублікованого контенту в сучасних художніх вимірах та відповідно до освітніх музичних

запитів. Альбом доступний онлайн за адресою <https://sites.google.com/pru.edu.ua/commemoratio> [3]. Після релізу вже минає 5 років і останнім часом від слухачів-поціновувачів надходять пропозиції записати продовження – відтак наразі ведеться студійна робота над музичним матеріалом другої частини із застосуванням генеративної імерсивної програмної оболонки через комплементарний синтез аудіовізуальних технологій.

Коммеморативна практика як позаконфесійний спосіб комунікації. Сольний фортепіанний аудіоальбом «*Com-Memo-Ratio : piano*» (5 молитовних ремінісценцій у 27 епізодах) автором-виконавцем від самого початку замислювався як музичний триб'ют та проєкт пам'яті, що апелює до загальноєвропейських культурних цінностей, і водночас відобразив внутрішній рефлексивно-медитативний стан піаніста-інтерпретатора з підсумковим досвідом викладацько-концертмейстерської діяльності (зі вступного слова онлайн альбому Забари М.В.). З моменту студійного запису цього альбому (наприкінці 2021 р., реліз – зима 2022) відбулися помітні кризові зміни в культурі національної самосвідомості українців у контексті світової геополітики. Нових сенсів набула і коммеморативістика в музичному мистецтві – ця практика тепер може виступати універсальним принципом особистісного спілкування зі світом як специфічною активною формою духовної емпатії, сьогодні це не лише індивідуальний спогад, але перетворюючий арт-терапевтичний інструмент у формуванні особистісної резильєнтної культури комунікації (за розробками А. Зайцевої, [4, с. 3]). Для викладача – автора інтерпретаторських версій імпровізаційно виконаних фортепіанних епізодів – це своєрідна творча сублімація травматичного досвіду в музичний проєкт, запорука збереження професійної ефективності та власного ментального здоров'я, а для слухача (здобувача освіти, учасника освітнього процесу) – ресурс для відновлення. Музика із цього альбому стає мовою пам'яті, що фіксує емоційні стани суспільства (враховуючи гомілетичну направленість змісту виконуваних творів), виступає універсальним медитатором-провідником непрявлених внутрішніх тривожних станів глобального слухача через катарсичне переживання, незалежно від культурних уподобань і релігійних бекграундів. У цьому плані фортепіанний музичний твір постає не лише просвітницьким (освітнім) артефактом минулого, а й живим свідком сучасності, транслятором складних сенсів без слів.

Мультимедійний сиквел із синтезуючими технологіями. Прагнення практичної реалізації трансформації вже створеного проєкту потребує інноваційних підходів до репрезентації мистецтва сучасними засобами комунікації, зокрема через синтез STEAM-технологій.

Відповіддю на цей виклик сучасності є створення інтерактивного мультимедійного продовження (сиквелу) або передуючої частини (приквелу) хрестоматійного аудіоальбому – «*Com-Memo-Ratio : transformations : live piano music*» by Maksym Zabara. Синергія науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики дозволяє перетворити пасивного слухача на активного співучасника мистецького процесу. Розробка концепції програмного імерсивного контент-модуля може бути реалізована засобами сучасних інтерактивних веб-шаблонів, що розширить функціонал уже існуючого динамічного сайту. За задумом, програмна оболонка має об'єднати наявні аудіозаписи з платформи YouTube у єдину інтерактивну систему, а також інтегрувати власні новітні треки, лекційні й навчально-методичні модулі в єдину екосистему трансверсального (інтермодального) змісту (за розробками О. Бордюка [1], О. Хижені [2]).

Контентна інтеграція – поліфонія аудіовізуального арт-продакшену. Планується синхронізація музики з цифровими партитурами та культурологічним контекстом. Запроваджуватиметься технологія імерсивного спрямування – елементи інтерактивного скролінгу, візуалізації звуку, занурення в історичний контекст музичних творів. Ця технологія доповненої віртуальної реальності (занурення в художній простір музичного твору) – це спосіб *відключити* реципієнта від зовнішнього травмуючо-нав'язливого фону. Інтерактивна екосистема створює, так би мовити, прихисток безпеки, а сучасні STEAM-технології застосовуються для стабілізації емоційного стану учасника освітнього процесу (зниження тривожності, покращення концентрації уваги, занурення в арт-простір), що має наслідком ефект релакс-терапії.

Технічна архітектура та цифрова імплементація. Архітектурно проєкт доцільно реалізувати у форматі *Single Page Application (SPA)*, використовуючи фреймворки *React.js* або *Vue.js* для фронтенду. Примітним є потенціал інтегруючого спеціалізованого ПЗ (технології “*creative coding*”, таких як *TouchDesigner*), яке дозволяє візуальним елементам вебсайту реагувати на акустичні частоти та динаміку фортепіанного звуку в режимі реального часу. Для реалізації аудіовізуальної імерсивності доречним є застосування технологій *WebGL* та бібліотеки *Three.js*, які дозволяють створити 3D-графіку та реагувати на динаміку та частотні характеристики музики ситуативно (через *Web Audio API*). Це забезпечить миттєвий відгук інтерфейсу та плавність переходів між епізодами альбому без перезавантаження сторінки. Інтеграція цифрових партитур можлива з використанням формату *MusicXML* у поєднанні з бібліотекою *VexFlow* або *Open Sheet Music Display (OSMD)*. Вона дозволить синхронізувати підсвічування нот («курсор відтворення») з таймкодами

аудіотреків із *YouTube* або з локального сервера. Технології просторового звуку (*Spatial Audio*) створюють ефект фізичної присутності у концертному просторі. Для досягнення ефекту занурення пропонується контур цифрової платформи потребує використання сучасного веб-стеку. З метою гнучкого управління контентом з боку автора (завантаження лекцій, коментарів) бекенд-частину раціонально побудувати на базі *Headless CMS*. При цьому слід врахувати можливості модерування змісту без зміни програмного коду. Хостинг та деплоймент можуть реалізовуватися на хмарних платформах *Vercel* або *AWS*, що гарантує мобільність доступу до матеріалів.

Висновки. Створення імерсивного музичного середовища в контексті трансверсального (інтермодального) комунікування з аудиторією через оновлений авторський аудіоальбом постає практикою відновлення, що демонструє рух від особистої стійкості автора-виконавця до слухача-реципієнта через інноваційні рішення в умовах сьогодення. Сформовано вектор наступної практичної дії – розробка програмного інструментарію прикладної мистецької методики. Розробка має значення в трьох вимірах: створення імерсивного середовища, оновлення з технологіями аудіовізуалізації, студійна робота над музичним матеріалом другої частини альбому.

Література:

1. Бордюк О. М. Інтермодальна комодифікація професійної освіти: пошук нових стратегій розвитку в епоху цифрових трансформацій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 106. С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.04>
2. Хижна О. П., Бордюк О. М., Шпіца Р. І. Цифрові технології як невід’ємний чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх музичних менеджерів: блиск і тіні. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Вип. 32. С. 28–35. DOI: <https://doi.org/10.31392/udu-nc.series14.2024.32.04>
3. Zabara Maksym. Solo Piano Music Album ‘Com-Memo-Ratio : piano’. [Audio]. Online access: <https://sites.google.com/npu.edu.ua/commemoratio> [01.08.2026].
4. Zaitseva A. V. Pedagogical guide for forming artistic-communicative culture of a future music teacher: methodical recommendations. Kyiv : Dragomanov Ukrainian State University, Publishing House, 2026. 32 p. Online access: <https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/51222> [01.08.2026].

ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Ігнатюк О. А.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології управління
соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна*

На сьогодні система вищої освіти, перебуває у процесі трансформаційних змін і пристосування до нових умов. Саме тому проблема стійкості особистості перед обличчям складних життєвих ситуацій привертає увагу багатьох фахівців, передусім психологів, викладачів, соціальних та медичних працівників.

Поняття «резилієнс» (англ., resilience) увійшло в науки про людину з механіки і на сьогодні цей термін розглядається як здатність особистості зберігати рівновагу, певну стабільність у складній ситуації, ефективно адаптуватися до умов, що змінюються, сприяти розвитку особистості.

Аналіз останніх вітчизняних та зарубіжних досліджень і публікацій засвідчив, що феномен резильєнтності й основні теоретичні концепції резильєнтності досліджували насамперед зарубіжні науковці: E. Seligman, M. Csikszentmihalyi, H. Kaplan, K. Connor, J. Davidson. Активно вивчають проблему резильєнтності педагогів як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій спільноті, зокрема, такі дослідники, як К. Балахтар, О. Кравцова, Г. Мигаль, Р. Неман, О. Протасенко, О. Романчук, Т. Титаренко, Т. Циганчук та інші.

Нині основна увага в дослідженнях приділяється загальним механізмам формування резильєнтності в майбутніх фахівців (О. Кокун, В. Турбан, Л. Сердюк, В. Москаленко та інші). Проте недостатньо вивчено вплив особистісних властивостей та особливостей взаємодії з іншими людьми на розвиток цієї компетенції у фахівців з різним рівнем стресостійкості. Такий підхід створює значну прогалину в науковому розумінні резильєнтності як багатовимірного феномена, що обмежує можливості цілеспрямованого впливу на формування цієї якості в межах професійної підготовки.

В контексті нашого дослідження зосереджуємо увагу на питаннях резильєнтності викладача закладу вищої освіти в умовах воєнного

стану, які представлено у роботі К. Балахар [1]. Авторка роботи дуже ґрунтовно розкриває сутність феномену «резилієнс» як складного, багатовимірного і динамічного за своєю суттю комплексу особливостей людини; здатності особистості протистояти і адаптуватися до несприятливих та травматичних подій. Важливим і цінним є визначенні переваги дії резильєнтності та висвітлені її складові (надія, оптимізм, адаптивність, стійкість). Варто підтримати обґрунтовані психологічні фактори й особливості розвитку резильєнтності викладачів закладів вищої освіти (цілеспрямованість, спрямованість життя на певну мету, здатність планувати діяльність, мотивація успіху, почуття узгодженості життя і професійної діяльності, перевага позитивних емоцій, життєстійкість, оптимізм, висока духовність особистості та ін.).

Цінними є результати дослідження Е. Seligman, М. Csikszentmihalyi [7], які відзначають, що резильєнтність охоплює особливості, характеристики та риси, які забезпечують досягнення цілей, незважаючи на проблеми, і вона представлена як мінлива, багатовимірна риса залежно від різних умов.

Схвальною є позиція науковців В. Турбан, Л. Сердюк, В. Москаленко [8], які під резильєнтністю розуміють «здатність людини відновитися до «достресового» стану після стресових і травмувальних ситуацій за допомогою особистісних ресурсів». Цінним уявляється аспект відновлення, уміння «повернутися до попереднього звичного життя без втрат для фізичного та психічного здоров'я» [8, с. 31].

Аналіз наукових праць вітчизняних дослідників (О. Руденко, Ю. Гонтар) [5], (О. Москаленко) [4], (О. Кокун) [3], іноземних дослідників (А. Saleem, А. Mevawala) [6]; (Н. Kaplan) [2] свідчить, що зважаючи на відсутність єдиного трактування сутності поняття «резильєнтність», науковці його трактують трьома визначеннями, а саме як: а) концепцію, б) процес та в) результат.

З метою визначення резильєнтності як ключової компетентності та суб'єктивного чинника психологічного благополуччя майбутніх фахівців в умовах військового стану в умовах НТУ «ХПІ» впродовж 2024–2026 рр. було проведено дослідження із залученням магістрантів спеціальностей А1 «Освітні науки», С4 «Психологія», П10 «Соціальна робота та консультування». Загальна кількість учасників дослідження становила 198 осіб. Були задіяні розроблені авторські анкети-опитувальники.

На питання: *«Якими можуть бути шляхи для розвитку резильєнтності особистості?»* наші майбутні соціальні працівники, педагоги, психологи на дали наступні відповіді. Опрацювання відповідей дозволяє визначити шляхи для розвитку резильєнтності, яким надається перевага:

– Робота з емоціями, гнучкість мислення, соціальна підтримка, повноцінний сон, особистісний розвиток (54% респондентів).

– Формування позитивного мислення та оптимізму (69% респондентів).

– Розвиток звички бачити не лише труднощі, а й можливості у складних ситуаціях. Це можна робити через ведення «щоденника вдячності», рефлексію позитивного досвіду, фокусування на досягненнях (57 % респондентів).

– Навчання технік контролю емоцій – дихальні вправи, медитація, практики усвідомленості (mindfulness), вміння називати свої емоції та розуміти їхні причини (49% респондентів).

– Аналіз власних сильних і слабких сторін, цінностей, життєвих пріоритетів. Це допомагає краще розуміти себе і реагувати на виклики адекватно, а не імпульсивно (63% респондентів).

– Формування відповідального ставлення до життя (56% респондентів).

– Розвиток внутрішнього локусу контролю – розуміння, що більшість змін залежить від власних дій, а не від зовнішніх обставин (55% респондентів).

– Підтримка соціальних контактів і створення мережі взаємодії. Важливо мати людей, з якими можна поділитися переживаннями, отримати пораду чи підтримку. Соціальні зв'язки підвищують відчуття безпеки та стабільності (68%)

– Навчання навичок вирішення проблем. Розвиток уміння аналізувати ситуацію, визначати реальні варіанти дій, прогнозувати наслідки та приймати рішення без зайвого емоційного тиску (63% респондентів).

– Фізична активність, соціальний зв'язок мати, розширення когнітивних навичок. Розвиток саморегуляції, побудова здорової підтримки, тренування когнітивної гнучкості, підвищення самооцінки та почуття компетентності, формування активних стратегій подолання, практики прийняття, зміцнення фізичного ресурсу, формування життєвого сенсу (62% респондентів)

– Розвиток емоційної саморегуляції, формування позитивного мислення та оптимізму, постановку реалістичних цілей і пошук сенсу в діях, підтримку соціальних зв'язків, а також через саморефлексію та усвідомлення власних ресурсів (59% респондентів).

– Професійний розвиток, опанування нових знань, вмінь, тренування та контроль власних емоцій (63% респондентів).

Отже, по-перше, у нашому дослідженні резильєнтність розуміється як психологічна здатність людини протистояти й адаптуватися до значного стресу, негараздів і травми. Люди з високою резильєнтністю мають вищі оцінки за самооцінку, самоефективність, стабільні

міжособистісні стосунки й ефективне вирішення проблем, досягають успіху в особистісно-професійному розвитку.

По-друге, встановлено взаємозв'язок між якістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів і розвитком таких особистісних якостей, як самоконтроль, емоційна рівноваженість, адаптивність, стресостійкість, резильєнтність.

По-третє, проаналізовані шляхи, які на думку здобувачів сприятимуть розвитку резильєнтності в студентському віці і підкреслюють необхідність забезпечення комплексної підтримки здобувачів на етапі професійної підготовки (наприклад, тренінги як інструменти для управління стресом, розвитку комунікативного потенціалу, конфліктологічної культури, програми розвитку резильєнтності, технік саморегуляції, самопроєктування, особистого зростання та інші).

Література:

1. Балахтар, К. С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія* : зб. наук. пр. К. : Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 1(20). С. 55–62.

2. Kaplan, H. B. Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* / eds M. Glantz and J. Johnson. New York : Plenum Press, 1999. P. 17–83.

3. Кокун О. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномену. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. V. Вип. 20. С. 68–81.

4. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 2. С. 67–70. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/309> (дата звернення: 29.07.2026)

5. Руденко О. В., Гонтар Ю. В. Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. Том 33(72). № 2. С. 73–78.

6. Saleem, A. & Mevawala, A.S. Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses Role. *Journal on Nursing*. 9(1), 2019. P. 32–38. URL: <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078> (дата звернення: 29.07.2026).

7. Seligman, E. & Csikszentmihalyi, M. Positive psychology. *American Psychologist*. 55, 2000. P. 5–14. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (дата звернення: 29.07.2025).

8. Соціокультурні детермінанти розвитку психології особистості в Україні: монографія / В. Турбан та ін.; за наук. ред. В. Турбан. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 296 с.

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК РЕСУРС ДЛЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ФІЛОЛОГА

Литвин Л. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри української літератури
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Перебування окремої особи чи колективу у складних ситуаціях проявляється через порушення здоров'я, різновидами яких є тривожність, напруженість, депресія, панічні розлади тощо. Особливо такі стани загострюються в період екзистенційної кризи, коли втрачається звичний хід життя і не видно перспектив майбутнього.

Резильєнтність у науковій літературі розглядається, з одного боку, як ресурс психологічної стійкості, що забезпечує швидке пристосування особистості до неочікуваних або несприятливих змін, здатність упоратися зі стресом і негараздами життя, а з іншого, – уміння повертатися після стресових ситуацій до нормальної життєдіяльності без шкоди для психічного й фізичного здоров'я [2]. Р. Дж. Тадескі вважає, що резильєнтність включає не тільки подолання, але й розвиток і вдосконалення функціональної компетентності після травматичних переживань (посттравматичний ріст) [3].

У психології виділяють такі типи резильєнтності:

- 1) фізична (здатність тіла відновлюватися після фізичних навантажень, хвороб і травм);
- 2) психічна (здатність людини адаптуватися до змін і невизначеності);
- 3) емоційна (здатність регулювати індивідуальні емоції під час стресу);

4) соціальна (здатність налагоджувати зв'язки для спільної роботи з вирішення проблем) [2, с. 173–174].

Представники різних професій, крім загальнолюдських, мають специфічні джерела резильєнтності, які залежать від їхнього фаху. Ми відштовхуємося від думки Р. Мара, який зазначив, що читання художніх творів, а це є головним завданням філолога, корисне для людини. Він посилається на дослідників, які вважають так, «що більше романів прочитала людина, то краще розуміє емоції інших» [1].

У науці є кілька досліджень про резильєнтність філологів, зокрема це праці Е. Кінг, Е. Мастерсон, Д. Токарської тощо. Вони вивчають резильєнтність героїв у творах зарубіжної літератури. Розвідка О. Федорової та О. Бандабури вказує на резильєнтність через дослідження біографії письменників, «бо вони вчать життєстійкості, але найбільш показовими є біографії тих, хто жив та писав у часи революцій, воєн, політичних конфліктів, адже саме такі події перегукуються з умовами життя в сучасній Україні» [4, с. 109].

Саме з огляду на обставини життя письменників, сюжети та образи їхніх творів можна бодай стисло указати на ознаки резильєнтності в них та запропонувати подальші дослідження кожного з них зокрема.

Так, фізичні страждання із дитинства Лесі Українки породили її стійкий і безкомпромісний характер. Більшість жінок-персонажів її творів, такі ж витривалі в різноманітних життєвих випробуваннях (Касандра з однойменної драми, Оксана – із драми «Бояриня»). Важка хвороба Івана Франка, яка супроводжувала письменника в останні роки життя, не перервала його активної наукової діяльності, а три ув'язнення впродовж життя гартували стійкість Каменярка.

На наш погляд, тема емоційної резильєнтності є головною проблемою новели Михайла Коцюбинського «Intermezzo». Відчувши емоційну спустошеність, ліричний герой виїздить із міста в село, де природа не просто відновлює його емоційний лад, але й надає наснаги для активного соціального життя.

Романи Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та «Повія» особливі тим, що на широкому життєвому матеріалі створює образи, що є як прикладом резильєнтності (Грицько, Галя, Максим), так і її відсутності (Чіпка, Христя).

Прикладом вияву соціальної резильєнтності є повість Івана Франка «Захар Беркут». У ній показана громада тухольців, яка організувалася задля відсічі монголо-татарським загарбникам і зупинила просування ворогів на Захід. Роман Івана Багряного «Тигролови» показує родину Сірків, яка, живучи в умовах тоталітарного радянського режиму, зберегла ознаки функціональної сім'ї і допомогла бунтареві проти режиму уникнути переслідування.

Психологічну резильєнтність проявив представник дисидентського руху шістдесятників Василь Стус, ув'язнений на два тривалі терміни, а згодом і загиблий у радянських таборах. Він перебував у повній ізоляції від родини, друзів та колег, був обмежений у листуванні та побаченнях. Його психіка захищалася через таємну оригінальну поетичну творчість та перекладацьку діяльність. При цьому він відчував непохитну внутрішню свободу, був господарем своєї долі і за жодних обставин не йшов на компроміс із владою.

Різновиди резильєнтності, відбиті в художній літературі й достатньо проаналізовані, можуть стати своєрідною терапією для філолога, а потім і захистом від кризових життєвих ситуацій. Філолог віднайде змогу знайти в чужих художніх текстах структуровану дійсність і сублімувати стресову ситуацію у створення власних текстів: щоденника, есеїв, творів різних художніх жанрів.

Література:

1. Не лише нефікшн: як художня література впливає на людину. URL: <https://laboratory.ua/blog/ne-lyshe-nonfikshn-yak-hudozhnya-literatura-vplyvae-na-lyudynu> (дата звернення: 10. 08. 2026).
2. Панченко Т. Л. Резильєнтність як адаптаційний ресурс педагога у складних життєвих ситуаціях. *Суспільство, наука, освіта: актуальні дослідження, теорія та практика* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (23-24 листопада 2023 р.). Біла Церква, 2023. С. 172–175.
3. Трансформовані травмою. Історії про посттравматичне зростання / Тедескі Р. Дж. та ін. Пер. О. Бідованець. Київ : Пропала грамота, 2025. 208 с.
4. Федорова О. В., Гандабура О. В. Формування міжкультурної толерантності та резильєнтності студентів при вивченні лінгвокраїнознавчих та літературознавчих освітніх курсів. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. Вип. 1. С. 106–112.

КУЛЬТУРА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК АДАПТИВНИЙ МЕХАНІЗМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Лобанова А. С.

*доктор соціологічних наук, професор,
професор кафедри соціології та соціальної роботи
Криворізький державний педагогічний університет
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

Суспільні кризи і соціальна невизначеність в умовах війни спричиняють кардинальні зміни в житті людей, зокрема і у їхній професійній діяльності. Це стосується також сфери вищої освіти, в якій відбувається підготовка молодих фахівців для забезпечення збалансованої соціально-професійної структури суспільства. Перехід на дистанційне навчання, руйнація будівель закладів вищої освіти, міграція великої кількості викладачів до європейських країн, втрата ними близьких і рідних людей, постійне перебування в умовах небезпеки, емоційного напруження та хронічного стресу істотно ускладнили виконання ними професійних обов'язків. За таких умов особливого значення набуває здатність викладачів не лише адаптуватися до нових реалій, а й зберігати професійну ефективність, підтримувати якість освітнього процесу та забезпечувати власний професійний розвиток. Це *актуалізує* необхідність дослідження *культури резильєнтності* викладача закладу вищої освіти як важливої складової його професійної діяльності в умовах війни.

Резильєнтність як соціально-психологічний феномен активно досліджується психологами, соціологами, педагогами. Так, наприклад, зарубіжні науковці Д. Немет (D.Nemeth), Т.Олівер (T. Olivier), Д. Геллерстайн (D. Hellerstein) та ін. розглядають резильєнтність як динамічний процес адаптації особистості й спільнот до кризових ситуацій, чинник психологічного благополуччя, професійної ефективності та запобігання емоційному вигоранню. В українському науковому дискурсі проблематика резильєнтності представлена працями Л. Адаменко, О. Кокуна, О. Корніяки, Г. Лазос, О. Грішина, Т. Цюман, О. Нагули, І.Нечітайло, З. Адамської, О. Романчука та інших дослідників, які акцентують увагу на механізмах резильєнтності та особливостях формування психологічної стійкості людей, зокрема педагогів в умовах воєнного стану.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що проблема *культури резильєнтності* ще не стала предметом спеціального комплексного

дослідження. Тому *метою дослідження* є розкриття сутності та адаптивних можливостей *культури резильєнтності* викладачів закладів вищої освіти як складової їх адаптивності та професійного розвитку в умовах війни.

І.В. Сухіна визначає резильєнтність особистості (від англ. *resilience*) – як «здатність людини успішно адаптуватися до життєвих труднощів, долати стресові ситуації, відновлюватися після кризи або травми й зберігати внутрішню рівновагу» і виокремлює наступні підходи до її визначення: особистісно-психологічний (інтегральна властивість особистості, що визначає здатність індивіда зберігати психічну рівновагу, адаптивність та ефективне функціонування в умовах стресу, кризи або життєвих труднощів), когнітивно-біхевіоральний (навичка, що може бути сформована шляхом зміни дезадаптивних когнітивних схем і розвитку ефективних стратегій подолання труднощів), соціокультурний (вплив соціального контексту, культурних норм, цінностей на здатність індивіда адаптуватися до стресових чи кризових ситуацій), біопсихосоціальний (системне явище, що формується через взаємодію вроджених схильностей, досвіду та середовища) [1, с. 7–12].

Українська дослідниця С. Дмитришин, на основі аналізу наукових підходів до тлумачення терміну «резильєнтність», визначає її як «психологічний ресурс особистості з подолання стресу та адаптації після травмуючої ситуації до нових обставин життя, що забезпечує її повноцінне функціонування та обумовлений регулятивними (здатність до саморегуляції, життєстійкості, самоконтроль, мотивація), когнітивними (оптимістичний атрибутивний стиль, когнітивна гнучкість, осмисленість життя, розвиток інтелекту, духовності), емоційними (перевага позитивних емоцій, доброго настрою, здатність регулювати емоції) та соціально-поведінковими (добре виховання, добрі стосунки із дорослими у дитинстві, наявність партнерів та друзів, наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших) якостями і здатностями» [2, с. 72]. Дійсно, підхід С. Дмитришин до розуміння резильєнтності як психологічної якості, що формується в процесі розвитку особистості та може цілеспрямовано зміцнюватися, заслуговує на увагу. Водночас, на нашу думку, в умовах війни більш глибокого розуміння потребують соціокультурні особливості резильєнтності, особливо для викладача закладу вищої освіти, який виступає не лише носієм індивідуальних психологічних ресурсів, а й суб'єктом професійної життєстійкості, що реалізує академічні і національні цінності, професійні компетентності, етичні норми та адаптивні практики в умовах тривалих суспільних криз. І у цьому аспекті особливий інтерес для нашого дослідження становить *соціокультурний підхід*, який розглядає резильєнтність не лише як внутрішню властивість

особистості, а як соціально опосередкований особистісний ресурс, що формується під впливом культурних норм, цінностей, міжособистісних зв'язків, діяльності освітніх інституцій та інших соціальних чинників, зокрема сім'ї, професійної спільноти, та національної культури. Якщо психологічна резильєнтність характеризує внутрішній потенціал особистості, її здатність долати стрес, адаптуватися до кризових ситуацій та відновлювати внутрішню рівновагу, натомість зовнішні її прояви якраз і виявляються в культурі професійної діяльності. Саме тому, на нашу думку, доцільно використовувати поняття «*культура резильєнтності*» викладача як складову його професійної культури. Як підкреслюють психологи, професійна культура особистості – це «комплексне динамічне утворення особистості, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання та самореалізації суб'єкта професійної діяльності, здатність до виконання професійних обов'язків, особистісного та професійного розвитку, розв'язання нестандартних професійних завдань, що ґрунтується на його ціннісно-сміслових настановах» [3, с. 21]. Культура резильєнтності як невід'ємна складова професійної культури інтегрує психологічні ресурси особистості з професійними цінностями, академічною етикою, компетентностями, адаптивними практиками та моделями професійної поведінки. Вона забезпечує не лише стійкість викладача до кризових впливів, а й його професійний розвиток, збереження якості освітнього процесу та ефективне виконання професійної місії в умовах війни.

Теоретичним підґрунтям розуміння культури резильєнтності може слугувати *концепція культуротворчого резильєнсу* Л. М. Шумейко, яка визначає його як «динамічний процес відновлення, трансформації та творення культури у відповідь на кризові події, травми чи деструктивні впливи, під час якого активізуються наявні культурні ресурси (пам'ять, традиції, наративи) та формуються нові смисли, практики й ідентичності» [4, с. 412]. Саме цей процес, на думку дослідниці, не лише сприяє адаптації особистості чи спільноти, а й виступає чинником їх культурного оновлення та зростання. Тобто культуротворчий резильєнс реалізується на особистісному, інституційному та суспільному рівнях, активізує наявні культурні ресурси, формує нові смисли, практики, моделі діяльності та колективні ідентичності. Особливо важливим для нашого дослідження є положення про те, що педагог виступає одним із ключових суб'єктів цього процесу, оскільки саме він у відповідь на виклики часу здатний творчо переосмислювати професійну діяльність, генерувати нові педагогічні рішення та сприяти розвитку культурної життєстійкості освітнього середовища. Спираючись на зазначений підхід, *культуру резильєнтності викладача закладу вищої освіти* доцільно розглядати як

динамічну складову його професійної культури, що забезпечує не лише адаптацію до кризових умов, а й професійне оновлення, творче переосмислення педагогічної діяльності, збереження і розвиток академічних цінностей і професійної ідентичності. На відміну від психологічної резильєнтності, яка характеризує внутрішній потенціал особистості долати кризові ситуації та відновлювати внутрішню рівновагу, культура резильєнтності відображає соціально й професійно зумовлений спосіб реалізації цього потенціалу в професійній діяльності викладача.

У структурі культури резильєнтності викладача, на нашу думку, доцільно виокремити такі компоненти, як: *ціннісно-мотиваційний* (академічні та професійні цінності, професійна відповідальність, професійна ідентичність); *когнітивно-компетентнісний* (професійні знання, критичне мислення, цифрові та педагогічні компетентності); *емоційно-регулятивний* (емоційна стійкість, саморегуляція, психологічна гнучкість); *поведінково-адаптивний* (готовність до зміни професійних практик, опанування нових форматів організації освітнього процесу, конструктивна взаємодія зі студентами та колегами) і *культуротворчий*, який забезпечує осмислення кризового досвіду, створення нових педагогічних практик, розвиток інноваційної культури та професійне зростання викладача.

В умовах російсько-української війни культура резильєнтності викладача формується під впливом комплексу взаємопов'язаних викликів, серед яких стрес, соціальна невизначеність, емоційне виснаження, цифрова трансформація освіти та зміна організації освітнього процесу. Відповідаючи на ці виклики, вона виконує адаптивну функцію, забезпечуючи здатність викладача гнучко реагувати на зміни професійного середовища, зберігати ефективність професійної діяльності та підтримувати належну якість і культуру освітнього процесу. Водночас культура резильєнтності не обмежується лише адаптацією до кризових умов, а створює підґрунтя для професійного розвитку викладача через набуття нових компетентностей, упровадження інноваційних освітніх практик, переосмислення професійного досвіду та зміцнення професійної ідентичності. Тобто виступає важливим ресурсом модернізації професійної діяльності викладача та підвищення якості вищої освіти.

Висновки. В сучасних умовах традиційне розуміння резильєнтності як психологічного феномену потребує розширення шляхом урахування її соціокультурного та професійного вимірів у діяльності викладача закладу вищої освіти. У зв'язку з цим доцільно розглядати *культуру резильєнтності* як зовнішній вияв резильєнтності та невід'ємну складову професійної культури викладача, що інтегрує його психологічні

ресурси, професійні цінності, академічну етику, компетентності й адаптивні практики. Теоретичним базисом такого розуміння виступає *культуротворчий резильєнс*, який розглядається як динамічний процес професійного відновлення, адаптації, трансформації та професійного оновлення у відповідь на кризові виклики, що забезпечує формування нових професійних смислів, педагогічних практик і моделей діяльності. Структура культури резильєнтності охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, емоційно-регулятивний, поведінково-адаптивний і культуротворчий компоненти, які забезпечують ефективну адаптацію викладача до викликів війни. Саме тому формування й розвиток культури резильєнтності доцільно розглядати як один із пріоритетних напрямів забезпечення стійкості не тільки викладачів, але й системи вищої освіти в цілому та підвищення якості та культури освітнього процесу в умовах сучасних суспільних криз і невизначеностей.

Література:

1. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з ООП: формування резильєнтності : практ. посіб. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747056/1/%2BCyxina_Rезильєнтність_Посібник%202025.pdf
2. Дмитришин С. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. Випуск 20. С. 67–74. DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2024.20.10>
3. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / кол. авт. ; відп. ред. Г. Є. Улунова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 300 с. URL: https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/Profesiyna_kultura.pdf
4. Шумейко, Л. М. (2025). Культуротворчий резильєнс як нова культурологічна парадигма. *Культурологічний альманах*. 2025. № 3. С. 407–416. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.3.50>

ДОСВІД ЗБРОЙНИХ СИЛ США З ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ЛІНГВІСТІВ ДО РОБОТИ ПІД СТРЕСОМ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Мазурін О. В.

доктор філософії,

старший викладач кафедри іноземних мов

Національна академія сухопутних військ

імені гетьмана Петра Сагайдачного

м. Львів, Україна

Тривалість та інтенсивність Російсько-української війни змінили фоновий стан, у якому відбувається засвоєння іноземної мови учасниками освітнього процесу в Україні: тривожність, порушення сну та дефіцит уваги дедалі частіше є не винятком, а нормою життя здобувачів вищої освіти. Особливої гостроти це питання набуває саме для слухачів військових та правоохоронних ВНЗ, чия фахова підготовка відбувається на тлі ризику для життя та підвищеного стресового навантаження [1]. Вітчизняні дослідження показали, що бойовий досвід не просто посилює тривожність, а перебудовує саму архітектуру психологічної саморегуляції особистості. В учасників бойових дій афективна регуляція (контроль емоцій, страху) стає важливішою за когнітивну [2]. У цьому контексті покажемо досвід Збройних сил США, де іноземна мова десятиліттями викладається людям, які цілеспрямовано готуються діяти в умовах бойового стресу, а що супроводжується академічними дослідженнями у сфері засвоєння мов. Доцільно систематизувати ключові елементи американського досвіду та окреслити, що з нього може бути корисним для вітчизняної педагогічної практики.

Основним центром мовної підготовки американських військових є Інститут військової мовної підготовки Міністерства оборони США (Defense Language Institute Foreign Language Center, далі – скор.: DLIFLC). Заклад щороку навчає близько 2500 військових слухачів 10-ма мовами. Тривалість мовного курсу становить від 36 до 64 тижнів залежно від складності мови. Понад 1500 викладачів, 95% з яких є носіями мови, самостійно розробляють навчально-методичні матеріали, контрольні тести та проводять наукові заміри якості засвоєння. Таким чином, педагогічна практика звіряється з емпіричними даними [3]. Стрес слухача при цьому розглядається не як побічний ефект, а є окремим об'єктом академічної уваги. Для Міністерства

оборони США відрахування слухачів через стрес і неуспішність є проблемою інвестованого часу і фінансів в умовах високої потреби в лінгвістах. [4].

Ключовим для теми є дослідження психічного здоров'я Інституту армійських досліджень Волтера Ріда, проведене на 737 слухачах DLIFLC. У 7,2% досліджуваних зафіксовано депресію, 9,4% – тривожність, а у 17,1% – зловживання алкоголем. 43,4% повідомляли про високий або дуже високий рівень стресу, дефіцит сну, демонстрували високий рівень академічного вигорання, 32,2% провалили щонайменше один поточний іспит [5]. Аналіз виявив, що копінг-стратегія заперечення проблеми виявилася фактором ризику депресії, тривожності та зловживання алкоголем, у той час як прийняття, соціальна взаємодія та сприятливий клімат у навчальній групі стали захисними факторами. Відмічено асиметричний чинник: збільшення годин аудиторного навантаження і військових обов'язків прямо передбачали і вигорання, і провали іспитів [5]. Отже, негативним є не сам факт інтенсивного навчання, а сумарне високе навантаження без відповідного відновлення.

Ці емпіричні результати мають теоретичне пояснення у психолінгвістиці. Згідно з теорією С. Крашена тривожність, мотивація та впевненість визначають, яка частка мовного матеріалу реально доходить до механізму засвоєння мови: що вищий стрес, то вище афективний фільтр [6]. Мовна тривожність при цьому корелює із публічним характером мовлення. Водночас закон Йеркса-Додсона застерігає від повного уникнення факторів стресу: продуктивність зростає зі збудженням до оптимальної точки, розташування якої залежить від складності завдання [7]. Тому завдання викладачів полягає не в усуненні стресу, а в утриманні його в продуктивному діапазоні.

В американській практиці викладання іноземних мов можна відмітити низку важливих методологічних підходів. По-перше, це проектування середовища за принципами Human Performance Technology. Відповідно до них, навчальне середовище легше модифікувати, ніж змінювати особистість слухача. Саме тому кафедри DLIFLC відмовляються від шаблонних жорстких практик (щоденне заучування списків слів, надлишок граматичних завдань та тестів) на користь презентаційних форматів і конструювання навчальної траєкторії самими слухачами. Кафедра івриту DLIFLC, яка послідовно застосовує цей підхід, демонструє стабільно високі результати [8]. Опанування іноземної мови передбачає дозоване входження в реалістичний стрес. У «Програмі занурення» слухачі переїжджають до ізольованого комплексу без права спілкуватися англійською, де мова відпрацьовується у буденних ситуаціях – вибір товару в магазині, проходження митниці, бронювання готелю [3]. Важлива увага

надається формуванню навичок саморегуляції: слухачам рекомендовано опанувати конструктивні копінг-стратегії. Наприклад, ефективність психологічних практик усвідомленості для покращення уваги (Mindfulness-Based Attention Training) підтверджена науковими дослідженнями у бойових підрозділах [9]. Фінальним і фундаментальним підходом є підтримання мотивації. Якісні дослідження слухачів DLIFLC засвідчують, що мотивація військового слухача є багатокомпонентною (внутрішня, зовнішня, академічні цілі, взаємовідносини з викладачами та групою), і правильно створене навчальне середовище має підтримувати мотиваційні чинники [10].

З викладеного випливають принципи, застосовні до підготовки курсантів в умовах кризового суспільства: контроль стресу слухача має бути об'єктом політики навчального закладу, а не приватною проблемою курсанта; педагогічні зусилля доцільно спрямовувати на створення навчального середовища, що знижує афективний фільтр (в т.ч. розширення автономії слухачів); навчальне напруження слід дозувати, не перевищуючи ресурсу відновлення військовослужбовця; копінг-стратегії підлягають цілеспрямованому опануванню слухачами, оскільки заперечення чи уникнення проблеми емпірично пов'язане з найгіршими результатами.

Досвід ЗС США демонструє, що фактори стресу у мовній підготовці військових є можна регулювати. Цінність цього досвіду для України полягає не в копіюванні окремих методик, а в перенесенні самої логіки: моделювання навчального середовища; кероване дозування стресу; опанування слухачами навичок опрацювання психологічного напруження нарівні з мовою. Дослідження впливу стресу на курсантів військових ВНЗ на вітчизняному матеріалі залишається відкритим науковим завданням, і американські методологічні здобутки надають для нього готовий методологічний інструментарій.

Література:

1. Охріменко І. М., Рівчаченко О. А., Злобіна О. В., Будяченко О. М., Харченко С. В. Рівень стресу в курсантів (під час навчання в умовах воєнного стану) залежно від типу їх темпераменту. *Україна. Здоров'я нації*. 2025. № 4. С. 74–81. DOI: 10.32782/2077-6594/2025.4/08.
2. Shvets D., Yevdokimova O., Korniienko M. Self-Regulation and a Regulatory Focus of Combatant Police Officers. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2024. No. 11. P. 283–299. DOI: 10.32999/2663-970X/2024-11-15
3. About Defense Language Institute Foreign Language Center. Defense Language Institute Foreign Language Center. URL: <https://www.dliflc.edu/about/>

4. Workshop on Language Student Attrition: Study Report 2002-02. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. URL: <https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA399533.pdf>
5. Sipos M. L., Lopez A. A., Nyland J., Taylor M. R., McDonald J., LoPresti M. L., Cabrera O. A., Adler A. B. U.S. Soldiers and Foreign Language School: Stressors and Health. *Military Medicine*. 2019. Vol. 184, No. 7–8. P. e344–e352. DOI: 10.1093/milmed/usy359
6. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982. 202 p.
7. Yerkes-Dodson law. Research Starters, EBSCO. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/yerkes-dodson-law>
8. A new old way of learning languages. Defense Language Institute Foreign Language Center. URL: <https://www.dlilfc.edu/a-new-old-way-of-learning-languages/>
9. Nassif T. H., Adrian A. L., Gutierrez I. A., Dixon A. C., Rogers S. L., Jha A. P., Adler A. B. Optimizing Performance and Mental Skills With Mindfulness-Based Attention Training: Two Field Studies With Operational Units. *Military Medicine*. 2023. Vol. 188, No. 3–4. P. e761–e770. DOI: 10.1093/milmed/usab380.
10. Yang Q. Motivational Factors and Strategies in Language Learning: Perspectives From Military Language Learners. *Theory and Practice in Language Studies*. 2025. Vol. 15, No. 5. URL: <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/10102>

ПЕРСОНАЛЬНИЙ КОНСТРУКТОР РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ФАХІВЦІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ

Мілорадова Н. Е.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології, соціології та педагогіки
Навчально-науковий інститут № 3
Харківського національного університету внутрішніх справ
м. Харків, Україна*

Фахівці допоміжних та соціономічних професій (психологи, соціальні працівники, консультанти) в умовах війни діють у режимі надвисоких психоемоційних навантажень. Вони зазнають синхронного

впливу двох потужних стресорів. З одного боку – це загально-суспільний травматичний контекст (особисті загрози життю, обстріли, повітряні тривоги та інш.), з іншого – професійний, який вимагає щоденного емоційного контейнування страхів, важких втрат та деструктивних проявів клієнтів. Як ми зазначили вже у попередніх публікаціях [1, 2, 3], психологічний ресурс цих спеціалістів вичерпується не через дефіцит інструментальних чи методичних знань, а внаслідок вторинного травматичного стресу (виникнення втоми від співчуття через емоційне зараження від травмованих людей) та специфічної деформації комунікативної сфери. Це актуалізує потребу в системі технологій, що поєднують індивідуальний стрес-менеджмент, професійну психогігієну та розбудову особистісної життестійкості. Фахівці під час війни втрачають статус «нейтральних спостерігачів», проживаючи спільний із клієнтами травматичний досвід, що сприяє виникненню втоми від співчуття, як «ціни за емпатію». Наслідком цього є виснаження ресурсу через постійне контейнування важких історій, що загрожує втратою здатності до ефективного виконання професійних обов'язків.

Деструктивні зміни в структурі професійної діяльності фахівця проявляються на трьох взаємопов'язаних рівнях. Так когнітивна сфера зазнає деформації через знецінення власного інструментарію перед масштабами людського горя, появу «синдрому самозванця» та зміщення у ролі «рятівника» чи «співстраждальця», що руйнує терапевтичні кордони. На практичному рівні це проявляється або через «емоційне оніміння» (психічну анестезію, формалізм), або через гіпервключеність із тотальним злиттям та порушенням сну. Водночас актуалізується ризик неусвідомленого контрпереносу, пов'язаного з «лікуванням» власних травм за рахунок клієнта. Наслідком цього на особистісному рівні стають глибокі екзистенційні сумніви у професійному виборі та формування деструктивної ідентичності жертви.

Тому постійна підтримка особистого ресурсу фахівця є необхідною умовою його професійної надійності. Розуміння особистісного ресурсу фахівця як динамічної системи, що забезпечує його ефективність у критичних умовах, вимагає перегляду стратегій підтримки стійкості. У цьому контексті психологічна реабілітація повинна трансформуватися з епізодичних заходів на безперервний процес активної самостабілізації. Такий підхід передбачає впровадження технологій відновлення безпосередньо в професійний та особистісний простір, інтегруючи їх у повсякденну діяльність фахівця як невід'ємний елемент професійної гігієни.

Психологічна реабілітація розглядається нами через призму створення персонального конструктору резильєнтності. Дана дефініція

описує динамічний комплекс індивідуалізованих копінг-стратегій, спрямованих на експрес-відновлення когнітивного та емоційного самоконтролю фахівця в умовах тривалого кризового навантаження. Конструктор містить три базові ресурсні блоки:

- *сомато-фізичний*, спрямований на деактивацію та усунення хронічних м'язових затисків («панцирів стресу»), що виникають як тілесна проєкція травматичного досвіду;

- *комунікативний* забезпечує збереження екологічних, конструктивних патернів взаємодії у системі «фахівець – клієнт» (пацієнт, бенефіціар, слухач), запобігаючи професійним деформаціям у формі відстороненого цинізму чи деструктивної гіперопіки;

- *когнітивний* підтримує здатність до чіткого структурування, планування та реалізації професійного алгоритму діяльності (консультаційної, тренінгової, терапевтичної чи управлінської) навіть у деструктивному, високоінтенсивному екстремальному середовищі.

У контексті розробки «конструктора резильентності» для фахівців допоміжних професій, стратегії психогігієни та відновлення опор доцільно розглядати як дворівневу систему, а саме: експрес-техніки (для стабілізації «тут і зараз» під час роботи) та пролонговані стратегії (для системного відновлення).

В межах першого блоку (сомато-фізичний) головна стратегія повинна бути спрямованою на розірвання психосоматичного кола «тривога – спазм – тривога». Для цього ефективними є:

- використання модифікованої прогресивної м'язової релаксації (наприклад, за Е. Джекобсоном);

- опанування технік із подовженим видихом (дихання за квадратом 4–4–4–4 або схема 4–7–8), що активують парасимпатичну нервову систему й знижують рівень гострого фізіологічного стресу;

- заземлення (швидкі протоколи (наприклад, техніка «5–4–3–2–1») для повернення фокуса уваги в тіло й реальний простір.

Стратегії другого блоку (комунікативний) повинні захищати фахівця від пастки «зсуву в деструктивні ролі» (рятівника чи жертви) та допомагати утримувати гнучкі, але міцні професійні кордони. Серед них ефективними є:

- ритуали входу та виходу з професійної ролі, які запобігають тотальному злиттю з клієнтом у позаробочий час. Наприклад, свідоме маркування початку й завершення робочого процесу (зміна одягу, очищення робочого столу, символічне «змивання» дня водою, перемикання уваги та інш.;

- екологічний тайм-менеджмент – жорстке дозування травмафокусованих сесій, структурування «днів тиші», щоденна інтеграція

тілесно-орієнтованих та арт-технологій (мандалотерапія, робота з пластичними матеріалами та інш.);

- технології «дзеркального щита» (комунікативна дисоціація), що допомагають фахівцю залишатися емпатійним, але не ставати «контейнером», який руйнується. Наприклад, усвідомлене сприйняття агресії, болю чи деструктивної поведінки клієнта не на свій власний рахунок, а як прояву його травматичного стану;

- інтервізійна та супервізійна гігієна – регулярна участь у закритих професійних групах для відреагування складних випадків контрпереносу. Можливість «розмістити» свій біль серед рівних, щоб не нести його в сім'ю чи не лікувати його за рахунок наступних клієнтів. Фокусування груп на аналізі психоемоційного стану самого терапевта та рефлексії спільного воєнного досвіду.

Стратегії третього блоку – когнітивного (повернення ментального контролю) необхідні коли зовнішнє середовище деструктивне й хаотичне. Вони допомагають фахівцю зберегти операційну спроможність та повернути відчуття суб'єктності (я керую процесом, а не процес мною). В межах реалізації стратегій цього блоку доцільно звернути увагу на:

- принцип «контрольованої екстремальності» та гнучкого планування. У кризових умовах вимагати від себе 100% виконання планів – це шлях до вигорання. Великі завдання варто ділити на дрібні кроки із гнучкими термінами. Фокус уваги зміщується з перфекціонізму на якість самого процесу й реалістичні очікування;

- ревізію та подолання «синдрому самозванця». Повернути віру у свій професіоналізм допомагає чітка фіксація реальних результатів роботи. Замість знецінення себе фахівець проводить раціональний аналіз результатів діяльності. Це дозволяє заново усвідомити цінність власного досвіду.

- смислове переформатування професійної місії. Це перегляд головних внутрішніх установок. Спеціаліст відмовляється від руйнівної ілюзії тотальної відповідальності і переходить до стійкої позиції професійного супроводу. Шляхами досягнення цього є когнітивна емпатія (усвідомлений перехід від емоційного поглинання чужого болю до позиції «включеного спостерігача». Фахівець залишається чуйним, але не руйнує власне здоров'я та психіку) та легалізація професійного безсилля (чесне визнання меж своїх можливостей. Це відмова від деструктивної ролі «всемогутнього рятівника» та подолання професійного перфекціонізму).

Інтеграція цих стратегій у повсякденний простір допомагає фахівцю діяти з позиції турботи про власну психогігієну є першою й головною

умовою безпеки та ефективності самого клієнта. Особистісний ресурс фахівця в умовах тривалої суспільної кризи формується через персональний конструктор резильєнтності, де психологічна реабілітація виступає не стільки компенсаторним, скільки превентивним інструментом, що запобігає професійній деформації та вторинній травматизації в системі взаємодії фахівець-клієнт.

Література:

1. Мілорадова Н. Е., Доценко В. В. Особистісний конструктор життєстійкості в умовах війни. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного стану та поствоєнної реабілітації* : збірник матеріалів Х Всеукраїнської науково-практичної конференції (Львів, 24 жовтня 2025 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2025. С. 467–471.

2. Мілорадова Н. Е., Невинна В. І. Розвиток життєстійкості особистості в умовах воєнного стану. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі безпеки та оборони України* : матеріали ІІ Всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму (м. Київ 30 травня 2023 року). Київ : ДНДІ МВС України, 2023. С. 140–144.

3. Мілорадова, Н. Е. і Доценко, В. В. «Технології психореабілітації особистості після травматичних подій (на прикладі програми реабілітації психологів сектору безпеки і оборони України)». *Вісник ХНУВС*. 2024. № 4(107). С. 267–280.

DIGITAL COLLABORATION AND STRESS-MANAGEMENT SKILLS DURING MILITARY CHALLENGES

Moshkovska L. M.

*Lecturer at the Department of Foreign Languages
Yevhenii Bereznyak Military Academy
Kyiv, Ukraine*

Since the onset of Russia's full-scale invasion, tense military actions in Ukraine have by far created a big number of challenges in the higher education sector. Troublesome news about calamities and tragedies in war-affected regions, massive bombings, air raid alerts, day and night displacement of civilians into bomb shelters, power outages, psychological pressure and instability bring about drastic changes in conventional approaches of the learning process aimed at the gradual transition to more

and more flexible practices from offline to offline-distance, distance, individual learning formats [1, pp. 35–40]. Nevertheless, the basic principle of free access to education space in the epoch of digital information technologies remains dominant and is being successfully implemented through continuously updating methodology despite the ongoing bloody warfare. Moreover, these recently created formats and redefined roles of the main participants, where cadets are getting more independent learners, with their lecturers currently acting as counsellors and facilitators of the education process, organizers of their self-development programs with individual and independent activities, not just formal bearers and “transmitters” of information, stipulate urgent necessity for crisis pedagogy elaboration and its constant advancement so that the teaching staff of higher education institutions could adapt quickly to sophisticated mobile teaching techniques, bold solutions and work as crisis educators for counteracting stress and panic, preventing possible outbreaks of aggression, fear or apathy, coping with psychological traumas, thus maintaining the uninterrupted quality learning process [2, pp. 7–12]. Besides, modern education programs enhanced by carefully selected digital platforms enable English language teachers and learners to overcome cross-cultural barriers and become active members of All-Ukrainian and international linguistic and translation communities (Translating Europe Forum, Ukrainian Association of Translators, Association of Ukrainian Germanists, in particular); to have access to professional development online sources, original training materials and valuable practices in crisis areas. They contribute to the broader knowledge on lecturers’ resilience, cadets’ emotional intelligence, self-management ways, and professional training methods [3, pp. 202–217]. However, professional activity of the teaching staff and their involvement in scientific projects, internship programs are often characterized by an increasing level of anxiety, even devastation or despair, to meet deadlines and to clearly follow the requirements under the influence of relentless military actions. Thus, extensive experience of working with the applications of digital technologies, participating in online webinars, forums, conferences, collaborating with AI platforms has relieved psychological stress, fostered a great interest, motivation and encouragement of all participants of the learning process to show their creative potential in full.

So, it can be claimed that one of the most vital constituents in self-management soft skills’ realization in the war period is the digital collaboration that is effectively represented by such cloud-based platforms as: Zoom, Google Classroom, Google Meet, Moodle and Microsoft Teams as well as AI apps such as: ChatGPT, Google Labs, Gemini, Perplexity. They are intended to help organize lectures with visual support, educational

games, role plays, debates, warm-up and “brain storm” activities; generate specific problem-focused situations for cadets’ resolution in pairs or in groups; develop individual and group projects with presentations in Power Point; conduct trainings, counselling, videoconferencing, workshops, masterclasses; create virtual courses, distribute individual and group assignments, grade cadets’ work; compile and carry out tests, quizzes, elaborate and check different types of academic writing despite physical distances and security restrictions.

In the course of investigating the most viable tools of digital collaboration and stress-management skills manifestation, special importance is to be attached to shaping psychological resilience, to supportive learning environment, effective activities in crisis situations, and quick adaptability to constantly changing circumstances:

1. **Application of online learning platforms and AI capabilities.** Digital and linguistic competencies of lecturers allow to create interactive materials in Zoom and Moodle, to upload online-simulation tasks, organize contests for revealing and developing leadership and organizational skills of cadets so they can study even when live classes are interrupted or are impossible.

2. **Teamwork and digital cooperation.** Distance learning considerably restricts possibilities for live interaction in classrooms which is the core for acquisition of English language communicative skills. For Master’s cadets it is of great significance to practice general as well as professional topics in groups or in pairs as warm-up activities, to carry out group projects with presentations and team discussions at video conferences of Google Classroom, Google Meet and Zoom platforms, to implement gamification methodology through VR simulators. In addition, teachers also cooperate with cadets through emails, group chats in social messengers such as WhatsApp or Signal in order to share electronic books, video lessons, audio or visual support, to coordinate educational activities and schedules, to exchange documents, notes, comments, instructions using Google Drive and Microsoft Teams.

3. **Stress-management in emergencies.** An Academy lecturer remains composed, organized during the air raid sirens ringing by giving clear and brief instructions to relocate to safe spots in order to keep safe and sound. He prepares and encloses a backup plan of individual tasks to the joint online chat group. Such behavior patterns of lecturers are intended to demonstrate their resilience and emotional self-control.

4. **Time-management skills.** Military academy lecturers and cadets combine the educational process, extracurricular activities, scientific researches, numerous trainings, and volunteer work in times of war. Effective planning, careful preparation of educational materials,

presentations and the use of other online resources through ChatGPT, Gemini and NotebookLM search engines as well as priority task selection ensure professional duties completion without emotional burnout.

5. **Adaptability to new conditions.** Lecturers and Master's cadets quickly adapt to different online learning formats dictated by stressful wartime conditions. They do "Digital Assistants" internship courses, elaborate novel educational methods, interactive approaches, online assessment techniques to maintain high-quality learning.

To sum up, digital collaboration tools and stress-management skills contribute to the significant progress of the higher education system development in times of crisis. Professional effectiveness of lecturers plays a crucial role in managing stress, in maintaining motivation, encouraging high academic performance, in fulfilling educational programs based on digital technologies, in modernizing learning formats. As a result, both educators and cadets become more flexible, innovative and well-prepared for any challenges.

Bibliography:

1. Kolesnykova T. O., Corti P., Buist-Zhuk M. European Practices of Overcoming Language Barriers in Times of Crisis: Open Educational Resources. *University Library at a New Stage of Social Communications Development. Conference Proceedings*. 2022. № 7. P. 202–217. DOI: 10.15802/unilib/2022_270952

2. Nechytailo I., Kolisnyk L. Ukrainian higher education in the context of a full-scale Russian military invasion: unusual conditions, usual problems. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2024. Т. 94, № II. С. 35–47. DOI: 10.38014/osvita.2024.94.03

3. Peira P., Reimers F. M. Transformative Education: Meanings and Policy Implications. *My ID to Be Myself. Special Issue: Transformative Education*. 2021. P. 7–12.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Осадча Л. А.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Уманський національний університет

м. Умань, Черкаська область, Україна

Проблема психологічного благополуччя особистості набуває особливої актуальності в умовах сучасного суспільства, що характеризується динамічними соціальними змінами, високою інформаційною насиченістю, професійною конкуренцією та необхідністю постійної адаптації. Одним із важливих чинників, що визначають внутрішнє відчуття задоволеності життям і власним розвитком, є самореалізація. Вона пов'язана не лише з досягненням поставлених цілей, а й з усвідомленням власних можливостей, життєвих цінностей та прагненням реалізувати особистісний потенціал.

У психологічній науці самореалізація розглядається як тривалий і багатовимірний процес розкриття людиною власних здібностей, ресурсів та можливостей у різних сферах життєдіяльності. Її зміст охоплює процеси самопізнання, самовизначення, постановки життєвих цілей, вибору способів їх досягнення та оцінювання власних результатів. У такому контексті самореалізація виступає не окремим епізодом, а складовою особистісного розвитку, яка супроводжує людину протягом різних етапів її життя.

Теоретичні засади вивчення самореалізації сформувалися в межах різних психологічних напрямів. Представники гуманістичної психології, зокрема А. Маслоу та К. Роджерс, пов'язували розвиток особистості з прагненням до самоактуалізації, автономності та максимально повного розкриття власних можливостей. В. Франкл акцентував увагу на пошуку людиною сенсу життя, що є важливою передумовою внутрішньої цілісності та психологічної стійкості. Значний внесок у розуміння закономірностей особистісного становлення зробили також Г. Олпорт, У. Джемс, Ж. Піаже та представники інших психологічних шкіл.

У вітчизняній психології проблема самореалізації досліджується у взаємозв'язку із саморозвитком, самодетермінацією, життєвим цілепокладанням і професійним становленням особистості. Наукові напрацювання С. Максименка, Л. Сердюк, М. Шамич, Г. Костюка, В. Осьодло, О. Пенькової, С. Кузікової та інших дослідників дають змогу

розглядати самореалізацію як складний процес, що визначається як внутрішніми ресурсами людини, так і особливостями соціального середовища. Аналіз наукових підходів свідчить, що самореалізація має міждисциплінарний характер і може досліджуватися з позицій мотиваційної, особистісної, когнітивної та соціально-психологічної проблематики.

Важливим аспектом самореалізації є її взаємозв'язок із психологічним благополуччям. Людина, яка має можливість використовувати власні здібності, реалізовувати значущі цілі та діяти відповідно до особистих переконань і цінностей, частіше демонструє вищий рівень життєвої задоволеності. Водночас психологічне благополуччя створює сприятливі умови для подальшого особистісного зростання, формуючи внутрішні ресурси для подолання труднощів та реалізації нових життєвих завдань. Таким чином, взаємозв'язок між самореалізацією та благополуччям має двосторонній характер.

До основних психологічних складових самореалізації можна віднести усвідомлення власної ідентичності, автономність, цілеспрямованість, здатність до саморозвитку, внутрішню мотивацію, відповідальність за власний вибір та соціальну залученість. Важливе значення має також автентичність, яка передбачає узгодженість поведінки людини з її внутрішніми переконаннями, потребами та цінностями. Саме така узгодженість сприяє формуванню відчуття цілісності особистості та позитивного ставлення до себе.

Особливу роль у процесі самореалізації відіграє цілепокладання. Усвідомлення власних життєвих пріоритетів дає змогу людині визначати перспективи розвитку, планувати майбутнє та оцінювати результати власної діяльності. При цьому важливою є не лише орієнтація на кінцевий результат, а й задоволення від самого процесу розвитку, набуття нового досвіду та подолання труднощів. Самореалізація, таким чином, не обмежується досягненням конкретних соціальних чи професійних успіхів, а передбачає постійне вдосконалення та розширення власних можливостей.

Не менш значущою є відповідність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Значний розрив між уявленнями людини про себе та бажаним образом може бути джерелом внутрішнього напруження, незадоволеності й зниження психологічного благополуччя. Натомість усвідомлення власних реальних ресурсів, прийняття себе та поступове наближення до бажаного образу сприяють більш конструктивному саморозвитку. Отже, продуктивна самореалізація передбачає реалістичну оцінку власних можливостей, готовність до змін та прийняття відповідальності за результати власного життєвого вибору.

Отже, самореалізацію доцільно розглядати як один із вагомих чинників психологічного благополуччя особистості. Вона забезпечує можливість розкриття внутрішнього потенціалу, реалізації значущих цінностей, формування життєвих цілей та підтримання відчуття особистісної цілісності. Водночас високий рівень психологічного благополуччя створює сприятливе підґрунтя для подальшого саморозвитку та реалізації особистісних ресурсів. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення психологічних умов, за яких процес самореалізації найбільшою мірою сприяє підтриманню психологічного благополуччя особистості в умовах сучасних соціальних трансформацій.

Література:

1. Балл Г. О. Концепція самоактуалізації особистості у гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. Вип. 2. С. 16–32.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 121–129.
3. Іорданова О. А. Самореалізація як психологічна категорія. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи* : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 05 грудня 2023 р. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2023.
4. Чертов В. І. Саморозвиток і самореалізація особистості в освітньому просторі. 2023. URL: <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4391/>

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Петкі К. П.

*старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
Ужгородського національного університету
м. Ужгород, Україна*

Сучасна математична освіта орієнтована на компетентнісний підхід, де математика виступає не лише як набір абстрактних знань, а як інструмент пізнання реальних процесів [3, с. 132]. В умовах цифровізації суспільства зростає потреба у фахівцях, здатних до прийняття обґрунтованих рішень на основі аналізу прикладних задач.

Математичне моделювання, згідно з державними стандартами, є важливим компонентом математичної підготовки, що дозволяє описувати реальні об'єкти мовою математики [2].

Теоретичні засади дослідження

Математичне моделювання трактується як процес побудови та дослідження моделей, що відображають суттєві властивості реальних процесів [7, с. 89]. У педагогічному контексті це діяльність, спрямована на розвиток логічного мислення та вміння абстрагуватися від несуттєвих характеристик ситуації [10, с. 67]. Психолого-педагогічні особливості старшокласників (розвиток абстрактно-логічного мислення, рефлексії) створюють сприятливі умови для опанування модельною діяльністю [4, с. 132]. Проте аналіз навчальних програм свідчить, що прикладні задачі часто подаються фрагментарно, без виділення повного циклу моделювання [5, 6].

Методика навчання

Розроблена методика базується на поетапній організації моделювання, що включає п'ять кроків:

1. Аналіз реальної ситуації [1, с. 179].
2. Побудова математичної моделі.
3. Дослідження моделі.
4. Інтерпретація результатів.
5. Перевірка адекватності моделі.

Система прикладних задач була побудована за принципом поступового ускладнення: від завдань на виділення параметрів до проблемних ситуацій, що вимагають самостійного вибору моделі (лінійної, експоненціальної, функціональної) [9, с. 86]. Ефективність навчання підвищується завдяки груповим формам роботи та використанню ІКТ (динамічні середовища), що забезпечує візуалізацію даних [8, с. 56].

Експериментальне дослідження

Педагогічний експеримент проводився на базі Сюртівського ліцею (10-А клас). Для діагностики було визначено три критерії: змістово-аналітичний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Результати контрольного етапу показали:

- Збільшення частки учнів із високим рівнем сформованості модельних умінь.
- Зниження кількості учнів із фрагментарним розумінням математичного апарату.
- Найбільший прогрес зафіксовано за операційно-діялісним критерієм, що підтверджує ефективність обраної системи задач.

Цілеспрямоване впровадження методики навчання математичного моделювання на основі прикладних задач забезпечує якісне зростання математичної компетентності старшокласників. Досвід впровадження

доводить, що поетапна організація діяльності сприяє розвитку дослідницького підходу, підвищує пізнавальну активність та готовність учнів до практичного застосування математичних знань.

Література:

1. Гром'як М. І., Качурівський Р. І. Методичні аспекти використання прикладних задач при вивченні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : збірник тез за матеріалами II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з нагоди святкування 30-річчя кафедри інформатики та методики її навчання (м. Тернопіль 8–9 листопада 2018). Тернопіль : Осадця Ю. В., 2018. С. 179–181.

2. Державний стандарт профільної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724>

3. Зіненко І. М. Формування математичної компетентності учнів суспільно-гуманітарного профілю навчання на уроках алгебри та початків аналізу засобами задач практичного та прикладного змісту / І. М. Зіненко. *Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі. XX Каришинські читання* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Полтава, 29–30 трав. 2013 р.) / за заг. ред. М. В. Грицьової; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Ін-т педагогіки НАПН України, Полтавська міська рада та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 132–134.

4. Катеринюк Г. Д. Психолого-педагогічні аспекти формування умінь математичного моделювання в учнів старшої школи. *Фізико-математична освіта*. 2018. № 1(15). С. 52–56.

5. Навчальна програма з математики (алгебра і початки аналізу та геометрія) для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednyaosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

6. Навчальна програма з математики для учнів 10–11 класів (початок вивчення на поглибленому рівні з 8 класу) загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

7. Панченко, Л. Л. Про понятійний апарат математичного моделювання в загальноосвітній школі та педагогічному вузі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі* :

зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. Вип. 1. С. 89–97.

8. Прус А. В. Математичне моделювання як лінза реального світу. *Фізико-математична освіта*. 2023. 38(4). С. 56–61.

9. Соколенко Л. О., Філон Л. Г., Швець В. О. Прикладні задачі природничого характеру в курсі алгебри і початків аналізу: практикум : навчальний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 128 с.

10. Філімонова М. О. Формування умінь математичного моделювання в учнів основної школи в процесі навчання геометрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Філімонова Марія Олександрівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2015. 256 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАБІЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИТИЧНИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Столяренко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Вінницький національний технічний університет

м. Вінниця, Україна

Сучасна вища школа України функціонує в умовах екстремальних суспільно-політичних, економічних та безпекових викликів. Критичні трансформації, зумовлені повномасштабною військовою агресією, вимушеною релокацією закладів вищої освіти (ЗВО), постійними загрозами безпеці та переходом до змішаного й дистанційного форматів навчання, істотно підвищують рівень психоемоційного навантаження на всіх суб'єктів освітнього процесу.

У даному контексті ключовою фігурою, яка забезпечує безперервність, якість та адаптивність вищої освіти, є науково-педагогічний працівник. Традиційні підходи до оцінки професіоналізму викладача, що базувалися переважно на його академічних досягненнях та методичній майстерності, в умовах кризи виявляються недостатніми. Виникає гостра потреба в концептуалізації та практичній реалізації соціально-психологічної резильєнтності викладача як базової метакомпетентності, що визначає не лише його особистісний ресурс

і психологічне благополуччя, а й виступає фундаментальним чинником збереження інституційної стабільності та забезпечення подальшого розвитку вищої школи.

Феномен резильєнтності (психологічної стійкості, пружності) є предметом міждисциплінарних досліджень протягом останніх десятиліть. Фундаментальні теоретико-методологічні засади вивчення резильєнтності як здатності системи (особистості, організації, суспільства) успішно адаптуватися до стресу та травматичних подій висвітлено у працях А. Мастен [9], К. Коннор та Дж. Девідсона [8].

Соціально-психологічні виміри стійкості особистості та професійного вигорання в освітньому середовищі ґрунтовно досліджували вітчизняні науковці, зокрема І. Одосій [4], В. Москаленко [3] та О. Блинова [1]. Питанням адаптації вищої школи України до умов воєнного стану та цифрової трансформації присвячені праці В. Кременя, О. Співаковського [2], а також дослідження колективів під керівництвом С. Калашникової [5].

Попри значний масив наукових праць, більшість з них зосереджена або на індивідуальному вимірі психологічної травми викладача, або на суто організаційних аспектах управління ЗВО. Поза увагою науковців нерідко залишається причинно-наслідковий зв'язок між рівнем соціально-психологічної резильєнтності викладача як індивіда та інституційною стабільністю вищої школи як системи в умовах критичних суспільних трансформацій.

Актуальність теми зумовлена суперечністю між зростаючими вимогами суспільства й держави до забезпечення якості та безперервності вищої освіти в екстремальних умовах і реальною виснаженістю особистісного ресурсу науково-педагогічних працівників. Систематична дія пролонгованого стресу, депресивні чинники навколишнього середовища, підвищена відповідальність за здобувачів освіти призводять до втоми від співчуття, емоційного вигорання та плинності кадрів. Дослідження соціально-психологічної резильєнтності викладача як системного чинника дозволить розробити дієві механізми підтримки вищої школи, збереження її науково-педагогічного потенціалу та створення підґрунтя для післякризового відновлення.

Метою тез є теоретичне обґрунтування та концептуалізація соціально-психологічної резильєнтності науково-педагогічного працівника як фундаментального чинника збереження інституційної стабільності й забезпечення системного розвитку вищої школи в умовах критичних суспільних трансформацій.

Соціально-психологічну резильєнтність науково-педагогічного працівника ми визначаємо як інтегративну динамічну якість особистості, що виявляється у здатності ефективно долати критичні та стресові

ситуації, зберігати психоемоційну гомеостатичну рівновагу, здійснювати гнучку саморегуляцію, а також трансформувати деструктивний вплив зовнішнього середовища на ресурс для професійного та особистісного зростання в умовах академічної взаємодії.

У структурі соціально-психологічної резильєнтності науково-педагогічного працівника доцільно виокремити такі взаємопов'язані блоки:

- Емоційно-вольовий: здатність до саморегуляції, толерантність до невизначеності, емоційна зрілість;

- Когнітивно-смисловий: наявність чіткої системи професійно-особистісних цінностей, смислоутворення, готовність до безперервного навчання та інновацій;

- Комунікативно-поведінковий: суб'єкт-суб'єктна орієнтація у спілкуванні, здатність шукати та надавати соціальну підтримку, навички ненасильницької комунікації;

- Професійно-діяльнісний: академічна адаптивність, фахова гнучкість, володіння цифровими та антикризовими педагогічними технологіями.

В умовах критичних суспільних трансформацій (війна, соціально-економічна нестабільність) механізм впливу резильєнтності викладача на стабільність і розвиток ЗВО має багаторівневу структуру: мікрорівень (рівень освітньої взаємодії); мезо- та макрорівні (рівень кафедри, факультету, ЗВО в цілому).

На мікрорівні (рівень освітньої взаємодії) резильєнтний викладач виступає у ролі «фасилітатора безпеки». Здобувачі вищої освіти в умовах кризи потребують не лише трансляції знань, а й емоційно стабільного орієнтиру. Викладач із високим рівнем резильєнтності транслює відчуття контрольованості ситуації, створює психологічно безпечний простір в аудиторії (зокрема й віртуальній), знижує рівень тривожності студентів та підтримує їхню навчальну мотивацію.

На мезо- та макрорівнях (рівень кафедри, факультету, ЗВО в цілому) соціально-психологічна резильєнтність науково-педагогічного працівника формує так звану організаційну резильєнтність. ЗВО як складна соціально-педагогічна система отримує здатність до збереження своєї цілісності завдяки сумарному ресурсу її працівників. Дослідження показують, що ЗВО, у яких систематично підтримується резильєнтність викладачів, демонструють вищу швидкість відновлення освітнього процесу після критичних збоїв, нижчий рівень плинності кадрів та вищу готовність до впровадження антикризових освітніх інновацій [10].

Отже, резильєнтність науково-педагогічного працівника виступає не просто як захисний механізм від вигорання, а як драйвер розвитку. Вона дає змогу викладачу переходити від стратегії «виживання»

до стратегії «посттравматичного зростання», що матеріалізується у створенні нових авторських курсів, реалізації міжнародних грантових проєктів, пошуку нових форм наукової діяльності навіть у критичних умовах.

Забезпечення формування та підтримки соціально-психологічної резильєнтності науково-педагогічного працівника вимагає запровадження комплексної системи заходів у ЗВО, що включає:

- організацію психологічного супроводу та центрів резильєнтності для викладачів;
- оптимізацію робочого навантаження з урахуванням чинників пролонгованого стресу;
- розвиток корпоративної культури взаємодопомоги та емпатичного лідерства;
- безперервний професійний розвиток у напрямі антикризового менеджменту та психогігієни [6; 7].

В умовах критичних суспільних трансформацій соціально-психологічна резильєнтність науково-педагогічного працівника постає фундаментальним чинником збереження інституційної стабільності ЗВО та створення психологічно безпечного середовища для здобувачів освіти. Забезпечуючи перехід від збереження ресурсів до посттравматичного зростання, ця метакомпетентність викладачів виступає рушієм системного розвитку вищої школи та вимагає впровадження спеціальних програм підтримки у закладах вищої освіти.

Література:

1. Блинова О. Є. Психологічне благополуччя та професійна резильєнтність викладача вищої школи : монографія. Херсон : Видавництво ФОП Вишемирський В. С., 2020. 248 с.
2. Кремень В. Г., Співаковський О. В. Вища освіта України в умовах воєнного стану: виклики, рішення та перспективи. *Вища освіта України*. 2022. № 3. С. 5–14.
3. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 624 с.
4. Одосій І. В. Психофізіологічні та соціально-психологічні аспекти стійкості особистості у стресових умовах. *Український психологічний журнал*. 2021. № 2(16). С. 40–53.
5. Розбудова системи забезпечення якості вищої освіти в умовах кризових станів : аналіт. доп. / за заг. ред. С. О. Калашникової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 140 с.
6. Столяренко Ок. В., Столяренко Ол. В. Трансформація вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору: стратегічні пріоритети та виклики. *Вектори розвитку*

та шляхи мобілізації ресурсів : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Одеса, 30 квітня 2026 року. Одеса : ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Центр соціально-політичних досліджень «Politicus», 2026. 583 с. С. 513–516. DOI: <https://doi.org/10.24195/UkrainianState2026-10>

7. Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти і виклики нашого часу. *Нові горизонти освіти: досвід, реалії та перспективи* : збірник матеріалів I Всеукраїнських педагогічних читань за міжнародної участі пам'яті професорки Євгенії Коваленко. 12 березня 2025 року. м. Ніжин. / за ред. Ю. Г. Новгородської, О. В. Самойленко. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя. 2025. 262 с. С. 105–108.

8. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82.

9. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238.

10. Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. The Professional Development of the Ukrainian University Teachers in Terms of the Current European Educational Policy : [Collective monograph]. European Vector of Contemporary Psychology, Pedagogy and Social Sciences: the Experience of Ukraine and the Republic of Poland : Volume 2. Sandomierz : «Baltija Publishing», 2018. 476 p. P. 358–377.

ДО ПИТАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Філімонова-Златогурська Є. С.

доктор філософії (хореографія),

викладач кафедри музичного та перформативного мистецтва

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського,

викладач циклової комісії хореографічного мистецтва

Вінницький фаховий коледж мистецтв імені М. Д. Леонтовича

м. Вінниця, Україна

Розглядаючи хореографічну практику як форму творчого процесу, звертаємо увагу на її безпосередній зв'язок із тілесним вираженням та образно-емоційною реалізацією ідеї митця засобом руху виконавця та безперервним когнітивним контролем суб'єктів постановочно-репетиційного процесу.

Вищезазначені концептуальні особливості професійно-мистецької діяльності хореографів пов'язані з потенційним виникненням та проявом різного роду фахових деформацій, що вимагають вчасного реагування та можливого їх уникнення [3, с. 1011].

Творча абсорбція – процес ресурсовитратний, а тому вимагає від митця глибокого та всебічного емоційного, ментального та фізичного наповнення. Отже, питання резильєнтності хореографічної практики в сучасних кризових умовах воєнного стану є визначальним щодо збереження творчого потенціалу та профілактики професійної деформації хореографа.

Сучасні українські науковці розглядають поняття резильєнтності в різних його аспектах. Відтак звертаємо увагу на твердження Ю. Стражника в її праці «Аналіз сутності і генеза поняття "резильєнтність" у науковій літературі» (2023) про те, що дане поняття характеризує здатність людської психіки до відновлення після несприятливих умов [2, с. 1297].

Дослідниця О. Чиханцова у науковій праці «Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану» (2025) називає її здатністю людини пристосовуватися до стресу, долати труднощі та відновлюватися після негативних подій [6, с. 151].

Науковиця І. Яцик розглядає вищезазначене поняття як динамічний соціокультурний процес, осмислений через мистецькі практики та як

здатність до адаптації, гнучкості та внутрішньої трансформації в умовах воєнного часу [4, с. 140, 148].

О. Соловей-Лагода досліджуючи питання резильєнтності особистості, серед інших, виділяє такі її аспекти: емоційна регуляція, когнітивна гнучкість та соціальна підтримка [1, с. 40].

Поділяючи наукові погляди українських дослідників щодо необхідності відновлення людського ресурсу, зазначимо, що важливим аспектом у питанні резильєнтності учасників танцювальних колективів відіграє творчий процес у векторі індивідуальної психогігієни засобами хореографічного мистецтва. Це, в першу чергу, реалізується за рахунок зміщення фокусу уваги танцівника та балетмейстера на безпосередній творчий процес (в контексті постановчої та репетиційної роботи хореографічного колективу). Окрім цього, концертна та фестивально-конкурсна діяльність, як його невід'ємні складові, створюють умови для повернення танцівників у позитивний емоційний стан, сприяють переживанню ними внутрішньо-чуттєвого піднесення.

Підготовка виконавців-хореографів першочергово передбачає здобуття спеціальної освіти [5, с. 261]. В умовах фахової хореографічної підготовки фокусування уваги здобувача в поточному часі спрямоване на усвідомлене сприйняття, розучування та правильне методично-грамотне відтворення навчального матеріалу, створення та реалізацію художнього образу засобами хореографічного мистецтва у поєднанні з акторською майстерністю, сценічною пластикою, відповідно до визначеного характеру, манери та належним емоційним наповненням. А також, на виконанні різноманітних учбових завдань в межах навчального процесу, що в сукупності створюють умови для формування когнітивної гнучкості виконавця, педагога та їх ефективної взаємодії.

Одночасно з вищезазначеним необхідно враховувати й те, що діяльність хореографічного колективу пов'язана із систематичним фізичним навантаженням її учасників, а в галузі фахової підготовки – завжди високим та часто його надвисоким рівнем. Це, з одного, боку сприяє тренувальному ефекту, розвитку витривалості та самодисципліни танцівників, а з іншого – потребує особливої уваги та контролю з боку педагогів з метою уникнення фізичного, інформаційного, сенсорного та емоційного перенавантаження учнів.

Інтеграція, згуртованість та взаємодія в процесі спільної творчої постановчо-репетиційної діяльності всередині танцювального колективу та/або академічної групи (спільноти) дозволяє її учасникам відчувати соціальну взаємопідтримку та взаємодопомогу, активно провадити концертну роботу (естетично наповнюючи глядача), а фізична активність – зняти м'язове напруження. Усе це в сукупності сприяє

ефективному подоланню стресу, що є надзвичайно важливо для фізично-емоційного відновлення в умовах воєнних подій.

Отже, торкаючись питання резильєнтності, визначаємо, що хореографічна практика як в аматорській, так і в професійній площинах дозволяє створювати умови для стабілізації та покращення емоційного стану, фізичної розрядки та набуття емоційно-чуттєвого балансу хореографа, що є надзвичайно актуально в умовах кризового воєнного сьогодення українців. А усвідомлений підхід до відновлення внутрішнього ресурсу митця є запорукою його ефективної творчої рефлексії.

Література:

1. Соловей-Лагода О. Резильєнтність особистості: поняття, моделі та техніки плекання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2024. Вип. 2 (2). С. 32–44.
2. Стражник Ю. Аналіз сутності і генеза поняття «резильєнтність» у науковій літературі. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. 2023. № 14(28). С. 1290–1300.
3. Якимчук О., Теплова О., Сушицький М. Професійна деформація викладачів хореографічних дисциплін та умови її запобігання. *Вісник науки та освіти. Серія : Філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія*. 2023. № 10(16). С. 1011–1025.
4. Яцик І. Феномен резильєнтності в контексті мистецької репрезентації та соціальної взаємодії. *Науковий журнал «Художня культура. Актуальні проблеми»*. 2025. Вип. 21(2). С. 140–150.
5. Філімонова-Златогурська Є. Народно-сценічне хореографічне мистецтво Вінниччини другої половини ХХ – 20-х років ХХІ ст. : дис. ... д-ра філософії : спец. 024 Хореографія / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2026. 406 с.
6. Чиханцова О. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2025. Вип. 2. С. 146–153.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ Виявлення РІВНЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Ходикіна Ю. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Ресурси резильєнтності (психологічної стійкості) дають змогу протистояти стресу, відновлюватись після складних життєвих випробувань, впливають на успіх і ефективність життєдіяльності особистості. Виявлення рівня резильєнтності (психологічної стійкості) та адаптаційних механізмів пов'язаних із нею, передбачає використання стандартизованого психодіагностичного інструментарію, в яких методи мають допомагати досліднику оцінити здатність людини долати стрес і відновлюватися після травматичних подій [3, 4].

Для дослідження феномену резильєнтності у сучасній психодіагностиці використовуються такі, найбільш поширені та дієві, психодіагностичні інструменти: 1. «Шкала резильєнтності» Коннора-Девідсона (CD-RISC-25) («золотий стандарт» для вимірювання психологічної стійкості); 2. скорочена версія CD-RISC-10 (10 тверджень-запитань, які дають змогу досить швидко оцінити загальний рівень резильєнтності, стійкості до стресу за шкалою Лайкерта); 3. «Коротка шкала резильєнтності» (BRS – Brief Resilience Scale) Б. Сміта (спрямована на оцінку здатності людини «відскакувати» та відновлюватися після стресових ситуацій або психотравми); 4. «Опитувальник структурної резильєнтності» (RSA) (вимірює резильєнтність як шість основних структурних компонентів внутрішніх і зовнішніх ресурсів); 5. «Багатовимірний опитувальник BASIC Ph» (спрямований на дослідження індивідуальних комбінацій копінг-стратегій як методів подолання стресу особистістю) [1, 2, 3].

Для отримання загальної та цілісної картини резильєнтності додатково дослідниками використовуються такі суміжні психодіагностичні інструменти: «Шкала суб'єктивного благополуччя» (BBC-SWB), «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (The Purpose in Life Test, PIL) [1, 4].

Вибір конкретного психодіагностичного інструментарію залежить як від мети дослідження, так і віку досліджуваних. Дослідження резильєнтності викладачів ЗВО має свої особливості, адже їхня

психологічна стійкість тісно пов'язана з професійним вигоранням, педагогічним навантаженням, адаптацією до кризових умов дистанційного чи змішаного навчання тощо. Тому, окрім вищезазначеного, до психодіагностичного інструментарію можна також віднести наступні методики, адаптовані для професійно активної вибірки викладачів ЗВО: 1. «Тест життєстійкості» (Hardiness Survey) С. Мадді (діагностика залученості, контролю та прийняття ризику в професійному середовищі ЗВО); 2. «Опитувальник професійного вигорання» (MBI-ES) К. Маслач (спеціальна версія для працівників сфери освіти (Educators Survey), що допомагає виявляти емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень); 3. «Опитувальник копінг-стратегій» (WCQ) Р.Лазаруса та С.Фолкмана (виявляє, які саме стратегії подолання стресу обирає викладач ЗВО, як фіксується між конструктивними та неконструктивними діями). 4. «Опитувальник професійного стресу» (Шкала організаційного стресу) А. Мак-Лін (допомагає дослідити вразливість викладачів ЗВО до робочих стресів) [1, 4].

Отже, феномен резильєнтності як психологічний ресурс з подолання стресу та адаптації після травмуючої ситуації до нових обставин життєдіяльності, що сприяє повноцінному функціонуванню викладача ЗВО, може бути емпірично досліджений завдяки сучасному психодіагностичному інструментарію.

Література:

1. Грішин Е. О. Резильєнтність особистості: психодіагностика та засоби розвитку. *Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2021. Випуск 64. С. 62–77. URL: <https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/3635/0>
2. Кокун О. М. Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 58 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/739679>
3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резильєнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 26 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734632>
4. Чиханцова О. А. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. К. : Талком, 2021 р. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/727629>

ПРОФЕСІЙНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Цюняк О. П.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій,
заступник декана з наукової роботи педагогічного факультету
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

В умовах суспільних і професійних викликів проблема *професійної резильєнтності* набуває актуальності у вітчизняному науковому дискурсі. До 2022 року резильєнтність переважно розглядалася крізь призму психологічної стійкості особистості. Натомість повномасштабна війна, цифрова трансформація суспільства, стрімке впровадження технологій штучного інтелекту, а також необхідність забезпечення функціонування університетів в умовах тривалої невизначеності зумовили суттєве переосмислення цього феномену. Як зазначають українські дослідники Т. Шарова, С. Шаров та С. Симоненко, в умовах повномасштабного вторгнення росії на територію України пріоритетними напрямками досліджень стали підходи, що забезпечують не лише якість навчання та викладання, а й адаптивність та підтримку учасників освітнього процесу. Автори наголошують, що ця концепція повинна стати складовою університетської освіти, оскільки поєднує академічну якість із психологічною підтримкою всіх учасників освітнього процесу [6, с. 6–13].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів підтримки професійної стійкості викладачів та створення умов для забезпечення якісної вищої освіти в умовах сучасних реалій. У контексті вищої освіти *професійна резильєнтність* набуває важливого значення, оскільки здатність науково-педагогічних працівників адаптуватися до мінливих умов, зберігати професійну ефективність, підтримувати якісну взаємодію зі здобувачами вищої освіти та забезпечувати безперервність освітнього процесу безпосередньо впливає на якість освітніх послуг. Так, Л. Згалат-Лозинська наголошує, що в умовах війни резильєнтність викладачів є ключовою умовою забезпечення якості освіти та психолого-педагогічної підтримки. Авторка акцентує увагу на здатності викладача адаптуватися до змін, долати професійні труднощі та відновлювати власні ресурси,

що безпосередньо пов'язано зі збереженням ефективності освітнього процесу [2, с. 144–148].

Варто зазначити, що резильєнтність у сучасних дослідженнях трактується як метакомпетентність, що забезпечує здатність особистості ефективно діяти в умовах невизначеності та долати несприятливі обставини. Її зміст охоплює здатність протистояти негативним впливам, регулювати власний емоційний стан, усвідомлювати особистісні ресурси та сильні сторони, конструктивно взаємодіяти з іншими та ефективно розв'язувати проблемні ситуації. О. Мешко та Г. Мешко розглядають резильєнтність як чинник професійного благополуччя педагога, акцентуючи її значення для успішної професійної діяльності [3, с. 1627–1637]. На відміну від психологічної резильєнтності, яка характеризує здатність особистості зберігати або відновлювати психологічну рівновагу після впливу несприятливих чинників, *професійна резильєнтність* характеризує здатність суб'єкта професійної діяльності зберігати її результативність, адаптувати професійні стратегії та продовжувати ефективне виконання професійних функцій в умовах невизначеності.

Цінними для нашого дослідження є твердження В. Тюріної, І. Данченко та Я. Сумара, які розглядають педагогічну резильєнтність як основу формування професійної компетентності викладача закладу вищої освіти. Науковці стверджують, що резильєнтність є «стрижневим компонентом сучасної освіти на всіх її рівнях», що дає підстави розглядати її не лише як особистісний ресурс подолання стресу, а як важливу складову професійної спроможності викладача [5, с. 316–319]. У свою чергу М. Воробель, Н. Сірант та Н. Юрко акцентують увагу на здатності викладача адаптуватися до цифрових змін, опановувати нові технологічні інструменти та зберігати ефективність професійної діяльності в умовах технологічних змін, оскільки цифрова резильєнтність безпосередньо пов'язана зі здатністю викладача забезпечувати якість освітнього процесу. На нашу думку, особливого значення цей аспект набуває в умовах поширення технологій штучного інтелекту. Їх стрімкий розвиток змінює не лише інструментарій викладача, а й вимоги до його професійної ролі, цифрової культури та академічної відповідальності. Тому цифрову резильєнтність доцільно розглядати як структурний компонент професійної резильєнтності науково-педагогічного працівника, який забезпечує його здатність не пасивно пристосовуватися до технологічних нововведень, а використовувати їх для вдосконалення освітньої діяльності.

Отже, результати досліджень українських учених дають підстави розглядати професійну резильєнтність викладачів як багатовимірний

феномен, що поєднує особистісну стійкість, професійну компетентність, комунікативну спроможність, цифрову адаптивність і здатність до конструктивної взаємодії в кризових умовах. Водночас недостатньо дослідженим залишається питання її впливу на забезпечення якості вищої освіти, що й визначає подальший напрям нашого дослідження.

Зазначимо, що професійна резильєнтність не формується ізольовано від умов професійної діяльності. Освітнє середовище закладу вищої освіти може або посилювати, або послаблювати здатність викладача адаптуватися до змін і зберігати професійну ефективність. Тому забезпечення професійної резильєнтності науково-педагогічних працівників має бути складовою університетської політики професійного розвитку та внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. До прикладу, у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника реалізуються інституційні практики, спрямовані на розвиток цифрової компетентності та підтримку професійної адаптивності науково-педагогічних працівників. Важливим напрямом цієї діяльності є організація навчання, тренінгів і професійних заходів, спрямованих на опанування сучасних цифрових інструментів та технологій штучного інтелекту. Зокрема, у 2025 році на базі університету проведено тренінг *«Штучний інтелект і академічна доброчесність: як не переступити межі дозволеного?»* (<https://surl.li/frmwhn>). На нашу думку, такі практики безпосередньо сприяють розвитку професійної резильєнтності викладачів, оскільки забезпечують їхню готовність до технологічних змін й використання нових цифрових інструментів. Окрім того, систематичне професійне навчання дає змогу викладачеві не лише опановувати нові технології, а й переосмислювати власні педагогічні практики, удосконалювати методи, форми та засоби навчання й підтримувати якість освітнього процесу.

Важливим інституційним механізмом є також нормативне врегулювання використання інноваційних технологій. Приміром, у Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника розроблено та затверджено *Положення про політику відповідального використання технологій штучного інтелекту* [4], що визначає засади їх застосування в освітній і науковій діяльності. Вважаємо, що наявність чітких нормативних орієнтирів є важливим чинником професійної стійкості викладачів, адже зменшує ситуацію невизначеності щодо допустимих способів використання ШІ та сприяє формуванню єдиного академічного розуміння принципів відповідального й доброчесного застосування цифрових технологій.

Таким чином, із вище зазначеного можна зробити висновок, що професійну резильєнтність викладачів ЗВО доцільно розглядати не лише як індивідуальну здатність протистояти професійним

викликам, а як важливий ресурс забезпечення стійкості та результативності освітнього процесу. Її вплив на якість вищої освіти реалізується через збереження професійної ефективності, адаптивність педагогічної діяльності, якість взаємодії зі здобувачами, цифрову готовність та здатність до професійного самовдосконалення. Водночас створення університетом належних організаційних, цифрових і нормативних умов посилює індивідуальний ресурс резильєнтності та перетворює його на чинник інституційної стійкості закладу вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні діагностичного інструментарію для визначення рівнів професійної резильєнтності викладачів ЗВО та розроблені програми її розвитку, що враховуватиме особистісні, професійні, цифрові й інституційні чинники.

Література:

1. Воробель М., Сірант Н., Юрко Н. Цифрова резильєнтність: передумова професійної стабільності викладачів закладів вищої освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки.* (223). 2026. С. 623–628. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-623-628>

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* : зб. матер. VII Міжнародної конференції, 14 листопада 2024 року / Київ. нац. ун-т буд-ва і архіт. Київ : Ліра-К, 2025. С. 144–148. URL: <https://repositary.knuba.edu.ua/handle/123456789/14118>

3. Мешко О., Мешко Г. Резильєнтність як чинник професійного благополуччя педагога. *Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2025. № 2(48). С. 1627–1637. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1627-1637](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1627-1637)

4. Положення про політику відповідального використання технологій штучного інтелекту. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2025. URL: <https://kc.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/172/2025/09/25-022025polozhennia-pro-polityku-vidpovidalnoho-vykorystannia-tekhnohohij-shi.pdf>

5. Тюріна В., Данченко І., Сумар Я. Педагогічна резильєнтність як основа формування професійної компетентності викладача ЗВО МВС України в сучасних умовах. *Особистість, суспільство, війна* : тези доп. учасників міжнар. психолог. форуму (м. Харків, Україна, 26 квіт. 2024 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ ; Нац. акад. правових наук України. Харків : ХНУВС, 2024. С. 316–319. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/handle/123456789/21236>

6. Sharova T., Sharov S., Symonenko S. Research on the state of resilient teaching at Ukrainian universities. *Pedagogical Sciences*. 2026. 29(1). С. 6–13. URL: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2026.1.06>

ОСНОВНІ ВИКЛИКИ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Шевченко Н. С.

кандидатка мистецтвознавства,

доцентка кафедри виконавського мистецтва

Навчально-науковий інститут мистецтв

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

Умови сьогодення надзвичайно складні у багатьох сенсах. Значна кількість часу втрачається, коли оголошують сигнал повітряної тривоги і доводиться змінювати аудиторію, переходити в укриття; виснажує психоемоційна складова процесу навчання у цьому контексті, а також негативно впливає фізичний стан студентів і викладачів в умовах порушення режимів активності й сну. Ці та інші проблеми виникають у процесі навчання. Проте основна мета цієї наукової розвідки – підкреслити виняткові труднощі у навчанні музикантів, зокрема вокалістів, окреслити основні моменти організації розкладу, режиму активності та сну, зрештою, підготовки концертних програм. Навчальний процес формування професійного музиканта, зокрема вокаліста, базується на таких основних робочих компонентах: розбір нотного матеріалу, тривалий етап вивчення та концертний виступ, де кожен етап потребує часу та зусиль.

Перше, про що маємо говорити, – це планування часу. Оскільки небезпека може виникнути в будь-який момент, потрібно розуміти, що навіть кілька хвилин плідної, активної роботи (наприклад, розспівування) є великим досягненням. Важливий момент – збереження спокою під час цієї діяльності, наскільки це можливо. Тут варто зважити на емоційний стан не лише студента, а й педагога. Вокальне навчання можливе лише в індивідуальній формі (ОП «Сольний спів»), виникає потреба у формуванні гнучкого графіка занять із залученням онлайн-формату. Також слід відзначити роль концертмейстера та фонограм у навчальному процесі. Часто доводиться записувати аудіоверсію акомпанементу (фортепіано), що дещо спрощує дистанційну роботу.

Наступна, не менш важлива складова процесу – режим, що безпосередньо впливає на здоров'я майбутнього співака. Тому в контексті навчальної дисципліни «Гігієна та охорона голосу» означені проблеми займають чільне місце. Тут важливим є вміння самого студента організувати свій життєвий і навчальний простір. Проте як бути в умовах частих повітряних тривог, коли години сну неможливо передбачити? Питання надзвичайно актуальне сьогодні, оскільки таким чином страждає якість голосу, знижується активність усіх м'язів, задіяних у процесі співу. Досліджуючи цей феномен Б. Зіменко та К. Тринус наголошують: «За умов відсутності повноцінного відпочинку дихальна мускулатура втрачає потрібну тонусність, що робить вокальне дихання поверхневим і нестабільним» [2, с. 45]. Про це також свідчать численні дослідження науковців у галузях фоніатрії, акустики, психології, психіатрії, вокальної педагогіки та багатьох інших.

Відсутність належного відпочинку призводить до психоемоційних розладів, котрі у свою чергу надто негативно впливають на звучання голосу. Зокрема, йдеться про виснаження нервової системи та руйнування емоційного ресурсу. Як зазначає Н. Дрожжина, «...голосоутворення – це насамперед складний психофізичний акт. Будь-які порушення з боку вищої нервової діяльності, емоційне виснаження чи стрес негативно відбиваються на тонусі голосових складок, спричиняючи функціональні розлади голосу» [1, с. 34]. Сон і відпочинок стають хаотичними, організм перебуває у постійному стресі, це особливо помітно й відчутно на сцені. Наслідками цих процесів є: тілесний затиск, невпевненість у звучанні та можливостях власного голосу, виснаження замість емоційного творчого підйому. При цьому вокаліст відчуває тривожність, схильний до панічних атак перед виступами, та постійно знаходиться у стані вигорання, адже через фізичну втому будь-яка дрібна вокальна неточність сприймається як поразка. Зауважимо, що тривале перебування у такому стані, як вважає І. Колодуб, виснажує адаптаційні резерви психіки, що призводить до «втрати відчуття “вокальної опори”, виникнення постійної фізичної втоми після найменших навантажень та відчуття професійного вигорання вже на етапі підготовчої роботи» [3, с. 52]. Зрештою, відсутність балансу перетворює радість від творчості на постійний психологічний дискомфорт і страх сцени.

Таким чином організація освітнього процесу студентів-вокалістів в умовах воєнного стану вимагає гнучкого планування часу та використання альтернативних методів (онлайн-формат, запис фонограм та фортепіанного супроводу). Оскільки формування вокального звуку залежить від психофізичного стану виконавця, емоційний дефіцит безпосередньо перетворюється у м'язові затиски, втрату контролю

над диханням і страх сцени. Тому збереження вокального здоров'я в екстремальних умовах потребує комплексного підходу на перетині вокальної педагогіки, фоніатрії, психології та гігієни голосу, а також високого рівня самоорганізації.

Література:

1. Дрожжина Н. В. Психогігієна та охорона голосу вокаліста : навч.-метод. посіб. Харків : ХНУМ імені І. П. Котляревського, 2021. 112 с.

2. Зіменко Б. В., Тринус К. Ф. Основи фоніатрії та вокальної гігієни. Львів : Сполум, 2019. 140 с.

3. Колодуб І. С. Емоційно-вольова саморегуляція музиканта-виконавця в умовах стресогенного середовища. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2022. № 3 (56). С. 45–58.

4. Мірошніченко О. А. Специфіка дистанційного та змішаного навчання у спеціальному класі сольного співу. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2023. Вип. 67. С. 89–102.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В КРАЇНАХ ЄС

Шкіль К. П.

молодший науковий співробітник відділу романських, германських та балтійських мов

*Інститут мовознавства імені О. О. Потебні
Національної академії наук України
м. Київ, Україна*

До з'ясування особливостей організації професійної філологічної підготовки в країнах ЄС зверталися В. Андрущенко, І. Бабин, В. Погребняк, М. Степко, В. Шинкарук та інші дослідники.

Філологія являє собою науку про мову та літературу, яка відкриває перед випускниками широкі кар'єрні можливості. Навчання за кордоном дозволяє здобути якісну освіту, поринути у мовне середовище а побудувати міжнародну кар'єру.

Філологічна освіта в Європейському союзі будується на принципах Болонської системи та європейської мовної політики, яка спрямована

на збереження багатомовності, розвиток міжкультурної комунікації та активне використання цифрових технологій.

Ідея створення єдиного освітнього простору у Європі виникла ще 70-х роках XX століття. 1998 року міністри освіти Франції, Німеччини, Італії та Великобританії дійшли висновку, що розрізненість вищої освіти у країнах Європи серйозно гальмує розвиток науки. Міністрами було підписано Сорбонську декларацію, яка встановлює початок робіт із стандартизації вищої освіти [2].

У 1999 році в Болонському університеті міністри освіти 29 європейських країн підписали Болонську декларацію.

Болонський процес являє собою урядові зустрічі в європейських містах, які проводились раз на рік чи кілька років на території країн-учасниць. Процес передбачав створення угод, спрямованих на розвиток сумісності освітніх стандартів різних державах. Такий підхід дозволяв країнам взаємно визнавати дипломи один одного і значно полегшує обмін студентами [2].

На думку дослідників, Болонський процес розвивався поетапно, і на кожному рубежі збільшувалася кількість країн-учасниць, ставилися нові цілі [3].

Країни приєднувалися до угоди добровільно, прийнявши на себе зобов'язання з 2005 року видавати до дипломів додаток єдиного зразка; до 2010 року провести реформу національної системи освіти (вона має відповідати положенням декларації).

Основною метою Болонської декларації є створення єдиної системи освіти та активізація європейської вищої освіти у світовому масштабі.

Основними цілями Болонської системи освіти визначаємо наступні:

- Громадянська мобільність, як ключ до безперервної освіти та можливість прийняття на роботу після навчання у ВНЗ, у тому числі і за кордоном.

- Якісний розвиток наукового, дослідницького потенціалу освітньої системи.

- Підняття європейської освітньої системи на новий рівень.

- Створення універсальної системи освіти для обміну досвідом, знаннями, студентами, викладачами.

- Підвищення якості освіти [2].

Країни, які вступили до Болонського процесу, приймають це рішення добровільно, та зобов'язуються у зазначені терміни провести реформування класичної системи освіти:

- Забезпечити випускників вузів країн, що приєдналися до болонської системи освіти, додатками до дипломів єдиного уніфікованого зразка.

- Перевести вузи на багаторівневу систему вищої освіти.

- Ввести академічні кредити ECTS (одиниця виміру навчальної праці студента).
- Перейти на бально-рейтингову систему оцінювання студентів (Єдина європейська система оцінювання).
- Ввести модулі у системі освіти [2].

Болонська система освіти передбачає два рівні навчання: бакалаврат (чотири роки) та магістратуру (два роки). При цьому магістратура може бути пройдена з іншої спеціальності. Країни-учасники брали на себе зобов'язання доповнювати дипломи додатком єдиного зразка, а також реформувати національну систему освіти до 2010 року. Зараз до Болонського процесу входять 48 країн, при цьому інші країни мають право до нього приєднатися [2].

Вводиться 2 цикли навчання: попередній (не менше трьох років) та випускний (на його етапі студент отримує ступінь магістра чи доктора).

У всіх вузах діє єдиний кредитний залік, який слугує доказом кваліфікації студента. При зміні роботи чи місці проживання в межах країн, що підписали декларацію, стаж зберігається.

За стандартами європейської освіти стежать незалежні акредитаційні агенції. В результаті розвивається європейське співробітництво та спільні програми навчання, здійснюється система, яка контролює якість освіти.

Основні особливості та тенденції філологічної освіти в ЄС полягають у кредитно-модульній системі (ECTS): Університети ЄС використовують єдину систему оцінок, що забезпечує високу академічну мобільність студентів між країнами.

Однією з базових тенденцій, на думку, В. Погребняка, є міждисциплінарність, яка полягає в тому, що сучасний підхід поєднує класичне літературознавство та мовознавство з ІТ (цифрова філологія), медіа-комунікаціями та когнітивними науками [6, с. 165].

Наступною тенденцією можна зазначити мультилінгвізм, де у межах програм студенти зобов'язані вивчати щонайменше 2–3 іноземних мов, і навіть проходити навчання за кордоном з обміну.

Вища освіта країн Європи розвивається у напрямі інтеграції, інтернаціоналізації та глобалізації. Основні напрямки інтернаціоналізації вищої освіти орієнтовані на об'єднання педагогічних зусиль та ресурсів; удосконалення освіти за рахунок міжнародного досвіду; забезпечення зайнятості спеціалістів на ринку праці [3].

Національні системи вищої освіти помітно трансформуються. Показниками цього процесу виступають подібні зміни у структурі, змісті та методах вищої освіти (відкрита освіта, дистанційне навчання тощо).

Євросоюз виробляє загальну стратегію навчальних програм, які формують компетенції, необхідні для застосування знання та розуміння предмета на практиці, збору та інтерпретації даних у галузі знань та донесення інформації, ідеї. На передній план при цьому виходять комунікативні компетенції, зокрема рівень С1 «компетентний користувач» по «Загальним колективним європейським рекомендаціям для мов» [4].

Розвиток освіти в ЄС зосереджений навколо створення Європейського простору освіти (ЕЕА) та Болонського процесу. Ключові ініціативи включають програму Erasmus+, розвиток Європейських університетів, впровадження цифрових технологій та інвестиції у навчання протягом усього життя.

Виходячи з того що в умовах єдиного освітнього простору гостро стоїть проблема збереження національної культурної ідентичності «вторинної мовної особистості», яка формується на основі первинної мовної культури на фундаменті національної мови, літератури та історії [5], виявимо співвідношення міжнародного та національного у навчальних програм з англійської мови та літератури в університетах Європейського Союзу.

Університетські курси на основі інтеграції предметів у 70-ті роки почали запроваджувати нові університети. Так, в Есекському університеті 25 Програма курсу з прикладної лінгвістики на ступінь магістра включала наступні аспекти: Введення у лінгвістику; Теорія та практика навчання іноземних мов; Описова та прикладна лінгвістика однієї з мов; психологія; Факультативи: Дисертація; Експеримент із вивчення іноземної мови; Аудіовізуальні засоби у викладанні іноземних мов; фонетика; Додаткові спецкурси [6]. Як бачимо, у навчальній програмі простежуються міжпредметні зв'язки, передбачені інтеграція дисциплін, містяться види робіт, що формують самостійність у навчанні.

У сучасних університетах Англії традиції навчання на міждисциплінарній основі, що забезпечують вихід за межі вузької спеціалізації, продовжуються. Міжнародні програми навчання будуються на основі трьох рівнів (час навчання 3 роки, післядипломні ступені – магістр філософії (MPhil) та доктор філософії (PhD)).

З метою виявлення актуальних напрямів мовної підготовки спеціаліста та підходів до формування національної культури в умовах культурних процесів нами розглянуто навчальні програми 2025 «Англійська мова» в Астон коледжі Бірмінгемського університету (Aston University of Birmingham) та «Англійська мова та порівняльне літературознавство» у Голдсміт коледжі Лондонського університету (Goldsmiths, University of London).

Аспект профілю – «Англійська мова» є новою та новаторською програмою, яка покликана забезпечити теоретичними знаннями та розумінням англійської мови як мови спілкування та її ролі у світі.

Модулі програми складаються з трьох основних рівнів:

Рівень 1: Слова та зміст: дослідницький підхід; Методи та засоби масової інформації; Граматика та зміст: дослідницький підхід; Текст у дії.

Рівень 2: Дискурс у письмовій англійській мові; Методи досліджень у мовних комунікаціях; Факультативи: Мова в засобах масової інформації; Мова у професійній діяльності; Аналіз дискурсу бізнесу; Мова закону; Мова гомп'ютерних комунікацій

Рівень 3: Дисертація; Дискурс; Розмовна англійська; Факультативи: Комп'ютерна лінгвістика; Мова у аргументації; Міжкультурна комунікація у бізнесі; Гендерні відмінності у мові; Культура сполучення; Психолінгвістика; аналіз тексту; Аналіз дискурсу; Психологія мови у комунікації; Стилистика.

Таким чином, для навчання за цією програмою необхідний хороший рівень (вище другого класу) з лінгвістики та предметів спеціалізації; навчальний курс спрямований на формування лінгвістичної компетенції, презентаційних та комунікативних навичок; наявність поряд із фундаментальними знаннями інноваційних модулів розширює потенціал кар'єри випускника: видавничі, лінгвістичні види діяльності; журналістика; мова права; державна служба; засоби масової інформації та інформаційні технології (зокрема бібліотечна робота).

Порівняльне літературознавство розробляє інноваційні методи, що дозволяють перетинати межі культурні, географічні та історичні.

Профіль «Порівняльне вивчення літератур у глобалізованому світі» складається з трьох наступних рівнів:

Рівень 1: Література від Гомера донині; теми, жанри; Вихід за межі національних літератур; Зв'язок літератури з іншими дисциплінами; Методи аналізу тексту та способи його розуміння; Жанр короткого оповідання, традиції жанру у літературах народів світу.

Рівень 2: Порівняльне літературознавство та мистецтво в ході трьох основних періодів; Міжнародні впливи та близькість різних жанрів та засобів інформації.

Рівень 3: Взаємозв'язок між літературою та кіно у XX–XXI ст.; Аналіз літератури товариств та діаспор народів; Дисертація.

Таким чином, навчальний курс дозволяє вивчити літературу та культуру різних мовних та національних кордонів, надає можливість читати тексти у порівняльному контексті; курс формує навички, необхідні для компетентного читання тексту: вербальні, аналітичні та критичні; комунікативні; знання в оцінці доказів та у чіткому

вираженні ідеї; здатність організувати роботу; потенціал кар'єри випускників: журналістика; засоби масової інформації; громадянська служба; викладання та наукові дослідження.

Підводячи підсумки, можна зазначити, що на прикладі професійної підготовки філолога в університетах Європейського союзу виявлено, що спираючись на традиції національної системи освіти та розвиваючи їх, навчальні програми філологічних дисциплін спрямовані на формування загальних та професійних компетенцій, які дозволяють інтегрувати знання комплексного характеру в організацію філологічних практик, у тому числі комунікативні процеси в сучасному суспільстві, збереження духовної культури; в актуалізацію ціннісних установок суб'єктів навчально-професійного спілкування – компетентних користувачів мови.

Література:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-болонському просторі (спроба прогностичного аналізу). *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 6–12.
2. Болонський процес Європейський освітній портал [Електронний ресурс]. Режим доступу : Болонський процес Європейський освітній портал. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process> (дата звернення 06.07.2026).
3. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.
4. Про вищу освіту: Закон України № 4702-IX від 03.12.2025. URL: <http://akon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Про вищу освіту: Закон України № 4681-IX від 05.11.2025. URL: <http://akon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Погребняк В. П., Дашковська О. В. Вища школа України в умовах воєнних загроз і викликів: реалії та перспективи. *Нові технології навчання*. 2024. № 98. С. 166–174. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.20>

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКЕ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ: ВІД ОСОБИСТОЇ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ
ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ В УМОВАХ КРИТИЧНИХ
СТАНІВ СУСПІЛЬСТВА**

6 липня – 16 серпня 2026 року

Підписано до друку 18.08.2026. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,05. Тираж 100. Замовлення № 0926-86.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 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.