



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ

СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

МАТЕРІАЛИ
V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(21 ТРАВНЯ 2026 РОКУ, М. БІЛА ЦЕРКВА)

БІЛА ЦЕРКВА, 2026



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ**

Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця

**Матеріали
V Всеукраїнської студентської науково-практичної
конференції
(21 травня 2026 року, м. Біла Церква)**

УДК 378.091-029:3(063)

Рекомендовано Вченою радою Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України (протокол № 6 від 29.06.2026 року)

Рецензенти:

Фурс Олег Йосипович – доцент кафедри публічного управління та адміністрування Державного університету економіки і технологій, кандидат психологічних наук, доцент
Грибовська Юлія Миколаївна – завідувачка кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидат економічних наук, доцент.

Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця: зб. матеріалів V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 21 травня 2026 р. / уклад.: Ю.С. Герасименко, В.С. Кулішов, І.В. Пахомов. Біла Церква: БІНПО, 2026. 299 с.

Редакційна колегія: Сидоренко В.В., д.пед.н., проф.; Герасименко Ю.С., д.е.н., проф.; Кулішов В.С., к.пед.н., доцент; Рибалка В.В., д.псих.н., проф.; Мамчур Л.І., д.пед.н., проф.; Ключко А.О., д.псих.н., проф.; Пахомов І.В, ст. викладач.

У збірнику вміщено тези доповідей учасників V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця», проведеної з нагоди Дня науки в Україні та Всесвітнього дня вишиванки – подій, що символізують єдність інтелектуального поступу та національно-культурної ідентичності.

Представлені матеріали охоплюють результати наукових досліджень, аналітичних розвідок і практичних ініціатив здобувачів вищої освіти, аспірантів і молодих науковців, які репрезентують провідні заклади освіти України. У тезах відображено сучасні концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців, моделі організації освітнього процесу, проблеми та перспективи розвитку професійної майстерності, а також гуманістичне осмислення соціальної місії освіти в умовах трансформаційного суспільства.

Матеріали збірника становлять цінний науково-методичний ресурс для здобувачів освіти, викладачів, науково-педагогічних працівників, управлінців освітньої сфери, представників професійної спільноти, а також усіх, хто досліджує чи практично реалізує завдання підготовки компетентного, патріотично орієнтованого, мобільного фахівця нової генерації.

За зміст і достовірність матеріалів несуть відповідальність автори тез.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та стиль викладу основного матеріалу

Адреса: вул. Леваневського, 52/4, м. Біла Церква, 09108
E-mail: dipodist@ukr.net.

© БІНПО УМО НАПН України, 2026

ЗМІСТ

ПРЕС-РЕЛІЗ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ».....	9
ПРОГРАМА V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ».....	13
ТЕЗИ УЧАСНИКІВ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ».....	16
<u>СЕКЦІЯ 1. ПЕДАГОГІКА: ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ВИХОВАННЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ.....</u>	16
BRIDGING EDUCATION AND SOCIETY—THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY AND EXPERIENTIAL LEARNING IN DEVELOPING COMPETENT SPECIALISTS <i>ANURAG HAZARIKA</i>.....	16
РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>БАЖАТКІНА О. М.</i>.....	18
РІК БЕЗ ВЧИТЕЛЯ: АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ <i>БОЙКО-БУЗИЛЬ Ю.Ю., СУПРУН М.О., СУПРУН Д.М., ХАРЧЕНКО Т.Г.</i>.....	23
ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ <i>БРОННИКОВА Є.О., СУПРУН М.О.</i>.....	27
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>ВАКУЛЕНКО Є.О.</i>.....	32
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЯ ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА <i>ВАСИЛЬЄВА А.І., СУПРУН М.О.</i>.....	36
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ФАХІВЦЯ ДО ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ <i>ГЕРАСИМЕНКО Ю.С.</i>.....	41
РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НА СУЧАСНОМУ РИНКУ ПРАЦІ <i>ГРИБОВСЬКА Ю.М.</i>.....	44
РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ <i>ГУДА В.Ю.</i>.....	50
МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ: ДІАЛЕКТИКА ВЗАЄМОДІЇ ТА ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ <i>ЄВСЕЄВА С.С., БЛЮК О.Г.</i>.....	55
ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ <i>КАБАНОВА Ю. М.</i>.....	60

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОПІ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»	
КУЛИШОВ В.С.	65
СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У КРИЗОВИХ УМОВАХ	
ЛЕБІДЬ О. М.	69
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМАТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
ЛОБОДА Т.Л.	74
ФЕНОМЕН КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	
МАМЧУР Л.І.	77
ОПТИМІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО: МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ	
МАНТУЛА С.Г.	83
ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	
МАРТИНЮК Т.С.	87
ДИНАМІКА ВІТЧИЗНЯНОГО РИНКУ ПРАЦІ ЩОДО ЗАТРЕБУВАНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
ПАХОМОВА С.І., ЄМЕЦЬ Н.О.	92
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ	
СКРИПКІВСЬКА Н. П.,	95
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	
СТЕЦИШИНА Н.В.	99
РОЗВИТОК SOFT SKILLS І ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА КАР'ЄРНУ АДАПТИВНІСТЬ У ВОЄННИЙ ЧАС І ЧАС ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ	
ТІБАБШЕВА В. А.	103
РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДІ	
ХОПТЯР О. В.	107
ФОРМУВАННЯ ПІ – КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ДИНАМІЧНІ ЗАПИТИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ	
ЧЕМЕРИСОВ О.В.	109
СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	
ЧОЛАК Т.Д.	113
ВОЛОНТЕРСТВО ТА ГРОМАДСЬКА АКТИВНІСТЬ ЯК НЕФОРМАЛЬНИЙ СПОСІБ ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК	
ЩЕРБИНА В.В.	117

<u>СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПІДТРИМКА В КРИЗОВИХ УМОВАХ</u>	121
ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ <i>АДАМЕНКО О. В.</i>	121
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ <i>АНТОНЮК О.А</i>	124
СУПЕРВІЗІЙНА ПІДТРИМКА ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я <i>БОНДАРЕНКО С.М.</i>	127
СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ <i>БОНДАРЕНКО Н.О., ГОРОДНЯ О.Л.</i>	132
СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА: КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА <i>БОНДАРЕНКО Н.О., ЩЕНКО Д.М.</i>	138
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ <i>ВАЛЕНКЕВИЧ В. В.</i>	144
ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ <i>ВАТАМАНЮК Л.В.</i>	149
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ <i>ВЕРБИЦЬКИЙ І. В., СЕРЬОГІНА Н. О</i>	152
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ КРИЗОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВІЙНИ <i>ГОЛОВКО В.М.</i>	158
ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ <i>ГОЦ Н.О</i>	164
ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ <i>ДОМАНСЬКА В.Д.</i>	169
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ <i>ІВАНИШИНА О.С</i>	174
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ <i>КАЗАКОВА К.М.</i>	178
СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА <i>КОЗАК М. М</i>	184

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ: ВТРАТИ, РЕСУРСИ ТА МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ <i>КОРНІЙЧУК С.М.</i>	189
ФОРМУВАННЯ AI-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ <i>ЛАЗАРЄВА С.Л.</i>	192
ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ <i>ЛАУШКІНА Є.С.</i>	195
МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ <i>МАСЛОВСЬКА Н. А.</i>	198
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ <i>МІЩЕНКО Н.Л.</i>	202
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ ТА РЕСУРСИ КРИЗОВОЇ ДОПОМОГИ <i>МУШИНСЬКА Г. О.</i>	205
SOFT SKILLS ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ <i>МЯЛУК А.Є.</i>	210
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «ПСИХОЛОГІЯ» НА ЗАСАДАХ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ <i>НАКОНЕЧНИЙ І. С.</i>	214
ДОКАЗОВА БАЗА ПРОГРАМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ “МЕТОД ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ВТРАТ” <i>НАУМОВ В.П.</i>	217
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ОСІБ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП <i>ПАЛАМАРЧУК І.О.</i>	221
КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ <i>ПАХОМОВ І.В.</i>	227
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ <i>ПОГРЕБНА Т.В.</i>	230
РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ <i>П’ЯТКОВСЬКА О.С.</i>	233
ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ДЦП <i>РАФАЕЛЬ-КАРАЧЕВСЬКА М.О., СУПРУН М.О.</i>	235
ВІД ТЕРМІНІВ «СЕРЦЕ» І «ДУША» ДО ЇХ НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ У ВИГЛЯДІ КОНЦЕПТІВ І КОНЦЕПЦІЙ З МЕТОЮ КРАЩОГО УСВІДОМЛЕННЯ І РОБОТИ З ЛАТЕНТНИМИ ПСИХОТРАВМАМИ <i>РИБАЛКА В.В.</i>	240
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ <i>РОМАНЧУК І. В.</i>	243

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА ПСИХОЛОГІЧНУ КУЛЬТУРУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ	
<i>САДОВА М.А.</i>	247
ЯК ЗАГРОЗИ БЕЗПЕЦІ ВПЛИВАЮТЬ НА ЗАСВОЄННЯ СКЛАДНИХ НАВИЧОК КРИЗОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У СТУДЕНТІВ	
<i>СЕРГІЄНКО В.В.</i>	252
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	
<i>СОКОЛЮК Ю.О.</i>	257
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
<i>СТАРЕНЬКА І.А.</i>	260
РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ	
<i>СТАШЕВСЬКА О.Л.</i>	263
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	
<i>СТЕБЛОВСЬКА А.Л.</i>	266
ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ	
<i>ТРОФИМЕНКО Н.В.</i>	272
ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ	
<i>ФУРС О.Й.</i>	276
ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОМАНДІ СУПРОВІДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	
<i>ХАРЧЕНКО М.С.</i>	281
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ	
<i>ХМАРНА Л.В.</i>	286
РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	
<i>ЧИТАЄВА Г.М.</i>	291
ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
<i>ШЕВГЕНІНА М. О.</i>	295

ПРЕС-РЕЛІЗ
У ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ»

21 травня 2026 року у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України відбулася V-та Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця». Конференція була приурочена до Дня науки в Україні та Всесвітнього дня вишиванки.

Модераторами Всеукраїнської конференції виступили: Юлія Герасименко, завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка економічних наук, професорка, та Ілля ПАХОМОВ, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України.

Метою конференції стало створення науково-комунікативного простору для обговорення, узагальнення та популяризації актуальних підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців, визначення ключових соціальних і освітніх чинників їхньої підготовки, а також розвитку дослідницького потенціалу студентської молоді через обмін ідеями, результатами наукових досліджень і кращими освітніми практиками.

У конференції взяли участь понад 200 представників провідних закордонних та вітчизняних закладів вищої освіти: Глобального міжконфесійного університету (Делавер, США), Національного університету біоресурсів і природокористування України, Пенітенціарної академії України, Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, Запорізького національного університету, Національної академії внутрішніх прав України, Київського національного лінгвістичного університету та інших.

На пошту організаційного комітету конференції було надіслано понад 90 тез доповідей.

Наукова тематика конференції вирізнялася змістовною глибиною та актуальністю, охоплюючи широкий спектр питань, пов'язаних із сучасною трансформацією освіти в Україні. Зокрема, учасники обговорювали теоретико-методологічні засади підготовки фахівця в умовах освітніх змін, соціальні виклики та їхній вплив на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, інноваційні методи й активні форми навчання у підготовці конкурентоспроможного спеціаліста. Значну увагу було приділено фаховій майстерності психолога в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови, цифровій трансформації освіти у контексті формування AI-компетентностей, розвитку soft skills як чинника професійного зростання, а також питанням психологічної стійкості й кризової допомоги в умовах війни. Окремим напрямом обговорення став психолого-педагогічний супровід самореалізації та розвитку студентської молоді в сучасних умовах.

Усі представлені на конференції теми були об'єднані спільним стратегічним спрямуванням — осмисленням нової багатогранної ролі сучасного педагога, психолога та науковця як ключових постатей у підготовці адаптивного, етичного, творчого й професійно мобільного фахівця. Йдеться про особистість, здатну ефективно діяти в умовах змін, невизначеності та ризиків, впливати на якість освіти, підтримувати психологічне благополуччя здобувачів освіти, сприяти сталому розвитку суспільства й активно долучатися до розбудови майбутнього України. Саме компетентний, патріотичний і соціально відповідальний фахівець сьогодні є гідною відповіддю на виклики сучасності.

Роботу Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції розпочала Вікторія Сидоренко, директорка БІНПО, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондент НАПН України. У своїй науковій доповіді Вікторія Сидоренко висвітлила актуальну стратегічну тему — «Трендвотчінг ринку праці в системі підготовки конкурентоспроможних фахівців для сучасних потреб економіки країни». У виступі було акцентовано увагу на необхідності системного впровадження інструментів трендвотчінгу як важливої складової стратегічного управління підготовкою здобувачів освіти. Доповідачка наголосила, що сучасний ринок праці характеризується високою динамічністю, стрімкою зміною професійних стандартів, появою нових міждисциплінарних спеціальностей та зростанням попиту на цифрові й аналітичні компетентності. Окрему увагу було приділено ролі закладів освіти у формуванні випереджувальних освітніх програм, здатних оперативно реагувати на потреби роботодавців і виклики сучасної економіки. У цьому контексті підкреслено важливість розвитку партнерства між освітою, бізнесом і державними інституціями, упровадження елементів дуальної освіти та створення гнучких освітніх траєкторій для здобувачів освіти.

Із вітальним словом до учасників конференції звернулися: Вікторія Аніщенко, професорка кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України, докторка педагогічних наук, професорка; Ірина Кучерак, доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету, кандидатка педагогічних наук, доцентка; Юлія Герасименко, завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка економічних наук, професорка; Ніна Валенкевич, випускниця ОПП «Психологія», начальник відділу правового забезпечення апарату Володарської селищної ради Білоцерківського району Київської області.

Під час пленарного засідання свої наукові доповіді представили 8 спікерів: Мирослава Садова, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делавар, США), професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, із науковою доповіддю: «Вплив професійної самореалізації на психологічну культуру викладачів закладів освіти в умовах

війни і Україні»; Ольга Лебідь, здобувачка II курсу освітнього ступеня «магістр» спеціальності 053 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України із науковою доповіддю: «Студентське самоврядування як платформа для розвитку лідерських якостей у кризових умовах»; Анураг Хазаріка, доктор, старший викладач та академічний радник Глобального міжконфесійного університету, Делавар, США, із науковою доповіддю: «Поєднання освіти та суспільства – роль міждисциплінарного та експериментального навчання у розвитку компетентних спеціалістів»; Яна Ошийко, директорка Білоцерківської гімназії «Звитяга» – початкова школа № 8 Білоцерківської міської ради Київської області, здобувачка I курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, із науковою доповіддю: «Психологічна стійкість як ключовий ресурс професійного становлення майбутнього фахівця»; Лідія Мамчур, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка, із науковою доповіддю: «Комунікативна культура фахівця як джерело вияву його професійної діяльності»; Ганна Читаєва, здобувачка I курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, із науковою доповіддю: «Роль емоційного інтелекту у професійній підготовці майбутнього психолога»; Ольга Бажаткіна, здобувачка I курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю А1 «Освітні науки» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, із науковою доповіддю: «Реалізація сучасних методів та технологій навчання в освітньому процесі в умовах модернізації ЗВО».

Подальша робота конференції тривала у форматі секційних засідань за освітньо-професійними програмами «Психологія» та «Педагогіка вищої школи». У межах ОПП «Психологія» учасники обговорювали тему: «Психологія: розвиток професійної майстерності та підтримка в кризових умовах», тоді як секційне засідання ОПП «Педагогіка вищої школи» було присвячене темі: «Педагогіка: професійна підготовка, виховання та індивідуалізація освіти».

Подальша робота конференції проходила у форматі секційних засідань за освітньо-професійними програмами «Психологія» та «Педагогіка вищої школи», що дало змогу більш глибоко та предметно обговорити ключові напрями сучасної професійної підготовки фахівців.

У межах ОПП «Психологія» працювала секція «Психологія: розвиток професійної майстерності та підтримка в кризових умовах», у ході якої учасники зосередилися на актуальних проблемах професійного становлення майбутніх психологів. Обговорювалися питання вдосконалення практичної підготовки, розвитку навичок кризового консультування, психологічного супроводу в умовах воєнного стану та соціальної нестабільності. Значну увагу було приділено формуванню емоційної стійкості, професійної рефлексії,

емпатії та здатності ефективно діяти у складних життєвих ситуаціях. Секція стала майданчиком для обміну досвідом, презентації наукових напрацювань і обговорення сучасних підходів до підготовки конкурентоспроможного фахівця-психолога.

Секційне засідання ОПП «Педагогіка вищої школи» проходило у форматі роботи секції «Педагогіка: професійна підготовка, виховання та індивідуалізація освіти», під час якої учасники обговорювали актуальні питання модернізації сучасної педагогічної освіти. У центрі уваги були проблеми удосконалення професійної підготовки викладачів, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів, а також формування виховного потенціалу освітнього середовища. Окремо розглядалися підходи до підвищення якості вищої освіти, розвиток педагогічної майстерності та ролі викладача як наставника й організатора освітнього процесу. Секція стала ефективним майданчиком для наукової дискусії, обміну досвідом і напрацювання сучасних підходів до підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Такий формат роботи забезпечив активний науковий діалог, обмін практичним досвідом і сприяв формуванню нових підходів до підготовки сучасного компетентного фахівця.

V-та Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» стала значущою подією в науково-освітньому просторі, яка об'єднала молодих дослідників і провідних науковців навколо актуальних викликів сучасної освіти. Захід засвідчив високий рівень наукової активності студентської молоді, її готовність до професійного зростання та участі в осмисленні складних соціальних і освітніх процесів.

Конференція вкотре підтвердила, що сучасна освіта є простором діалогу, інновацій і партнерства, де формується нове покоління фахівців — компетентних, відповідальних і соціально активних. Отримані результати та напрацювання стануть важливим внеском у подальший розвиток педагогічної науки й практики, а також у вдосконалення підготовки конкурентоспроможних фахівців для потреб України

Запис пленарного засідання V-ої Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» можна переглянути на офіційному ютуб-каналі БІНПО за покликанням: <https://www.youtube.com/watch?v=mmVq4N2KN5k>

**ПРОГРАМА
V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ»**

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету:

Вікторія СИДОРЕНКО, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондент НАПН України;

Заступник голови організаційного комітету:

Юлія ГЕРАСИМЕНКО, завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка економічних наук, професорка;

Члени організаційного комітету:

Анураг ХАЗАРИКА, доктор, старший викладач та академічний радник Глобального міжконфесійного університету, Делавер, США

Мирослава САДОВА, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США), професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Валентин РИБАЛКА, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, доктор психологічних наук, професор, почесний академік НАПН України;

Алла КЛОЧКО, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка психологічних наук, професорка;

Лідія МАМЧУР, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка;

Володимир КУЛІШОВ, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент;

Ілля ПАХОМОВ, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України;

Відповідальний за технічне забезпечення:

Олег МЕДВІДЬ, технік II категорії Відділу цифровізації освітньої діяльності Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

Посилання для приєднання до конференції:

<https://us02web.zoom.us/j/88116691893?pwd=LKs2Fr9649tFvSJtacPulwFbKXqwG4.1>

Ідентифікатор конференції: 881 1669 1893

Код доступу: 537481

Модератори конференції:

Юлія ГЕРАСИМЕНКО, завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка економічних наук, професорка;

Ілля ПАХОМОВ, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ

Вікторія СИДОРЕНКО, директорка Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондент НАПН України;

Вікторія АНІЩЕНКО, професорка кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Пенітенціарної академії України, докторка педагогічних наук, професорка

Ірина КУЧЕРАК, доцентка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету, кандидатка педагогічних наук, доцентка

Юлія ГЕРАСИМЕНКО, завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторка економічних наук, професорка;

Ніна ВАЛЕНКЕВИЧ, випускниця ОПП «Психологія», начальник відділу правового забезпечення апарату Володарської селищної ради Білоцерківського району, Київської області

НАУКОВІ ДОПОВІДІ

Вплив професійної самореалізації на психологічну культуру викладачів закладів освіти в умовах війни і України

Мирослава САДОВА, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США), професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Студентське самоврядування як платформа для розвитку лідерських якостей у кризових умовах

Ольга ЛЕБІДЬ, здобувачка II курсу освітнього ступеня «Магістр» спеціальності 053 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

Поєднання освіти та суспільства – роль міждисциплінарного та експериментального навчання у розвитку компетентних спеціалістів

Анураг ХАЗАРІКА, доктор, старший викладач та академічний радник Глобального міжконфесійного університету, Делавер, США

Психологічна стійкість як ключовий ресурс професійного становлення майбутнього фахівця

Яна ОШИЙКО, директор Білоцерківської гімназії «Звитяга» – початкова школа № 8 Білоцерківської міської ради Київської області

Комунікативна культура фахівця як джерело вияву його професійної діяльності

Лідія МАМЧУР, професорка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка

Роль емоційного інтелекту у професійній підготовці майбутнього психолога

Ганна ЧИТАЄВА, здобувачка I курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

Реалізація сучасних методів та технологій навчання в освітньому процесі в умовах модернізації ЗВО

Ольга БАЖАТКІНА, здобувачка I курсу освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю А1 «Освітні науки» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України

ТЕЗИ
УЧАСНИКІВ V ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-
ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНОГО
ФАХІВЦЯ»

СЕКЦІЯ 1.

ПЕДАГОГІКА: ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ВИХОВАННЯ ТА
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ

BRIDGING EDUCATION AND SOCIETY—THE ROLE OF
INTERDISCIPLINARY AND EXPERIENTIAL LEARNING IN
DEVELOPING COMPETENT SPECIALISTS

Anurag Hazarika, Assoc. Prof. Dr., Senior Faculty Member and Academic Advisor,
Global Interfaith University, Delaware, USA

I feel honored to be speaking to you all today about a very important topic, which is "Bridging Education and Society: The Role of Interdisciplinary and Experiential Learning in Developing Competent Specialists." The world we live in is changing fast and the gap between what we learn in school and what we need to know to be successful in life is getting bigger. To fix this problem education needs to change from being rigid and focused on one subject to being more flexible and connected to the world.

Learning across subjects is a key part of this change. Researchers like Repko and Szostak have shown that when students learn from different fields they become better thinkers and are more innovative. Big global problems like climate change, health crises and technological changes cannot be solved by one subject so we need to teach students to think outside the box and work with people from other fields.

Experiential learning is also very important for connecting education to the world. David A. Kolbs work shows that students learn best by doing things reflecting on what they did and being engaged. Things like internships, projects, simulations and community work give students the chance to apply what they learn in school to real-life situations. These experiences not help students become more skilled in their field but also teach them important soft skills like communication, teamwork and adaptability.

It is also crucial that education is connected to the needs of society. Universities and institutions need to work with industries, communities and policymakers to make sure that what students learn is relevant and useful. This partnership creates a cycle where education helps society progress and societal needs shape what we teach.

However making these changes is not easy. Sometimes schools are slow to change they do not have resources and they do not work closely enough with industries. So it is very important for policymakers and educators to be open to ideas be flexible and include everyone in the process of designing educational systems.

In conclusion to connect education to society we need to think. Learning across subjects and experiential learning are not just teaching tools they are essential for developing competent specialists in the 21st century. As educators and people who care about education we must promise to nurture professionals who're not only knowledgeable but also able to address real-world challenges, with creativity, responsibility and resilience.

References

1. Brundiers K., Wiek A., Redman C. L. Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(2), 2021, P. 1–19.
2. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. 1984. 124 p.
3. Kolb A. Y., Kolb D. A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 2017, P. 7–44.

4. Newell W. H. The state of the field: Interdisciplinary theory. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 31, 2013, P. 22–43.

5. Repko A. F., Szostak R. *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). SAGE Publications. 2021. 87 p.

РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бажаткіна О. М., викладачка *Врадіївської філії Маринівського професійного аграрного ліцею Миколаївської області, здобувачка вищої освіти спеціальності «Освітні науки» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується динамічними трансформаційними процесами, зумовленими впливом глобалізації, цифровізації суспільства, інтеграцією до європейського освітнього простору та викликами воєнного часу. У цих умовах модернізація закладів вищої освіти передбачає не лише оновлення змісту освіти, а й трансформацію методів, форм і технологій навчання. Модернізація освітнього процесу у закладах вищої освіти зумовлена переходом до компетентнісної парадигми, що закріплена в нормативно-правовому полі України та узгоджується з європейськими стандартами забезпечення якості освіти. У цьому контексті поєднання традиційних та інноваційних методів та технологій навчання розглядається не як механічна інтеграція форм роботи, а як системна педагогічна стратегія, спрямована на формування професійної, методичної та цифрової компетентностей майбутнього викладача [9].

Вивчення питання інтеграції традиційних та інноваційних методів та технологій навчання у сучасній системі вищої освіти є одним із ключових напрямів оновлення та вдосконалення освітнього процесу. Актуальність

зумовлена потребою підвищення якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти, формування в них ключових і професійних компетентностей, а також необхідністю адаптації освітнього процесу до сучасних суспільних і технологічних змін. Особливої актуальності набуває впровадження сучасних педагогічних методів і технологій, що забезпечують формування професійних компетентностей, критичного мислення та здатності до безперервного навчання здобувачів освіти [2; 8].

Згідно з положеннями дидактики, освітній процес у закладах вищої освіти розглядається як складна, багаторівнева система взаємодії викладача і здобувача освіти, що ґрунтується на принципах науковості, системності, доступності та практичної спрямованості навчання [1; 3]. У сучасних умовах відбувається поступовий перехід від традиційної знаннєвої парадигми до компетентнісно орієнтованої моделі, яка передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності застосовувати їх у професійній діяльності, вирішувати нестандартні завдання, працювати в команді та ефективно комунікувати [4].

Важливу роль у модернізації освітнього процесу відіграють сучасні методи навчання, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти [6].

Зокрема, проблемне навчання спрямоване на створення інтелектуальних труднощів, що стимулюють пошук нових знань і рішень, сприяючи розвитку аналітичного та критичного мислення. Проєктна технологія дозволяє інтегрувати знання з різних галузей, формувати дослідницькі вміння, навички планування та організації діяльності, відповідальність за результат [5].

Не менш ефективним є кейс-метод, який передбачає аналіз конкретних професійно орієнтованих ситуацій. Його застосування сприяє розвитку практичного мислення, здатності приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності, формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців. У свою чергу, інтерактивні методи навчання (дискусії, дебати, мозкові штурми, рольові ігри) забезпечують активну взаємодію між учасниками освітнього

процесу, сприяють розвитку комунікативних навичок та формуванню соціальної компетентності [7].

Особливе місце серед сучасних освітніх технологій займає технологія «перевернутого класу», яка передбачає зміну традиційної логіки організації навчання. Теоретичний матеріал опрацьовується здобувачами освіти самостійно за допомогою цифрових ресурсів, тоді як аудиторний час використовується для практичного застосування знань, аналізу, дискусій та розв'язання проблемних завдань. Такий підхід сприяє підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу та розвитку самостійності студентів [5].

У контексті цифрової трансформації освіти значного поширення набувають дистанційні та змішані форми навчання. Вони забезпечують гнучкість освітнього процесу, можливість навчання незалежно від місця перебування, індивідуалізацію освітніх траєкторій та доступ до широкого спектра навчальних ресурсів [8]. Використання цифрових платформ, електронних курсів, мультимедійних засобів навчання, інтерактивних сервісів сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та ефективності освітнього процесу.

Звернемо увагу на основні педагогічні умови, які забезпечують ефективність поєднання традиційних і сучасних методів навчання. До таких умов належать професійна компетентність викладача, його готовність до використання інноваційних педагогічних технологій, наявність сучасного навчально-методичного забезпечення, а також створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює активність та самостійність студентів. Важливим чинником є також урахування специфіки навчальної дисципліни, рівня підготовленості студентів і особливостей майбутньої професійної діяльності [9].

Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від раціонального поєднання традиційних та інноваційних методів навчання. Таке поєднання дозволяє поєднати системність і науковість традиційного викладу матеріалу з активністю та практичною спрямованістю сучасних педагогічних

методів та технологій. У результаті створюються умови для всебічного розвитку студентів, підвищується їхня навчальна мотивація та формується готовність до майбутньої професійної діяльності [10].

Проаналізувавши стратегії та моделі поєднання різних методів та технологій навчання у практиці закладів вищої освіти, встановлено, що найбільш ефективними є інтеграційна та варіативна моделі організації освітнього процесу. Інтеграційна модель передбачає використання традиційних і інноваційних методів як взаємодоповнювальних елементів єдиної дидактичної системи, тоді як варіативна модель ґрунтується на гнучкому виборі методів залежно від мети заняття, змісту навчальної дисципліни та рівня підготовленості студентів.

Аналіз практичного досвіду діяльності закладів вищої освіти показав, що поєднання традиційних і сучасних методів та технологій навчання може реалізовуватися у різних формах організації освітнього процесу. Особливу увагу було приділено аналізу практичного досвіду впровадження поєднання традиційних і інноваційних методів навчання у діяльності закладів вищої освіти. Розглянуті приклади свідчать, що лекційні заняття можуть поєднуватися з проблемними питаннями, мультимедійними презентаціями та елементами дискусії; семінарські заняття — з інтерактивними формами роботи, такими як «круглий стіл», мозковий штурм або дебати; практичні заняття — з кейс-методом, рольовими іграми, моделюванням професійних ситуацій та виконанням навчальних проєктів.

Такий підхід дозволяє поєднати теоретичну підготовку студентів із формуванням практичних професійних умінь [10].

Водночас слід зазначити, що впровадження сучасних методів і технологій навчання супроводжується низкою викликів. Серед них — недостатній рівень цифрової компетентності окремих педагогічних працівників, обмеженість матеріально-технічної бази, необхідність адаптації навчальних програм до нових умов. Тому важливою умовою ефективної модернізації освітнього

процесу є системне підвищення кваліфікації викладачів, розвиток їх професійної мобільності та готовності до інноваційної діяльності [6].

Крім того, особливої уваги потребує впровадження формувального оцінювання, яке орієнтоване на підтримку навчального поступу здобувачів освіти, розвиток їх рефлексивних умінь та здатності до самооцінювання. Такий підхід дозволяє не лише оцінити результат навчання, а й сприяти його покращенню, що відповідає сучасним освітнім тенденціям [3].

Таким чином, реалізація сучасних методів та технологій навчання є ключовим чинником модернізації закладів вищої освіти. Її ефективність визначається комплексним поєднанням інноваційних педагогічних підходів, цифрових технологій та високого рівня професійної компетентності викладачів. Упровадження таких підходів сприяє підвищенню якості освіти, формуванню конкурентоспроможних фахівців і забезпеченню їх готовності до діяльності в умовах динамічного суспільства.

Отже, інтеграція традиційних і інноваційних методів навчання є важливою умовою модернізації сучасної вищої школи та ефективної організації освітнього процесу, орієнтованого на потреби сучасного суспільства та ринку праці.

Список використаних джерел

1. Барбашова І. Дидактика : навчальний посібник. 3-тє вид., оновл. та випр. Мелітополь : Видавничий будинок міської друкарні, 2022. 237 с.
2. Вітченко А. О. Інноваційні технології навчання у вищій школі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 256 с.
3. Дидактика вищої школи : навч. посіб. / уклад. О. М. Коберник, С. М. Прищепя. Умань : Візаві, 2022. 110 с.
4. Джеджула О. М. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Вінниця : ВНАУ, 2020. 208 с.
5. Ковальчук Л. В., Сидоренко О. П. Технологія «перевернутого класу» як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 74 (1). С. 112–116.

6. Кулішов В. С. Дидактика вищої школи : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. 142 с.

7. Петков С. В. Методика викладання в школі: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 216 с.

8. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку цифрової освіти в Україні. Київ, 2021. 48 с.

9. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki> (дата звернення 07.05.2026)

10. OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2023. 490 p.

РІК БЕЗ ВЧИТЕЛЯ: АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ

Бойко-Бузиль Ю. Ю., *завідуюча науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження Національної академії внутрішніх справ, докторка психологічних наук, професорка;*

Супрун Д. М., *професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України, докторка педагогічних наук, професорка;*

Супрун М. О., *професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування*

імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор;

Харченко Т. Г., *доцент кафедри логопедії Сумського державного університету імені А.С.Макаренка, кандидат психологічних наук, доцент*

14 березня 2025 року відсвяткував 85-річчя видатний український вчений-

новатор, заслужений юрист України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, Почесний Президент Асоціації корекційних педагогів України, Почесний член громадської організації «Пенітенціарна асоціація України», поет, естрадний драматург, аматор-виконавець ліричних пісень, суддя національної категорії з настільного тенісу, полковник внутрішньої служби у відставці Віктор Миколайович Синьов. Це був останній прижиттєвий ювілей нашого Вчителя, що гідно був відзначений в його рідному Драгоманівському університеті та в чисельних науково-педагогічних колективах нашої держави... 15 квітня 2025 року Віктор Миколайович переступив межу Вічності ...

Віктор Миколайович народився у весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому Радянському Союзу. З ними подорожував і Віктор. Сцена і повний глядацький зал для нього були рідною домівкою. І тому, де б не виступав Віктор Миколайович, його доповіді, спів, вірші, завжди сприймалися аудиторією бурхливими оплесками.

Закінчивши київську школу № 25, В. М. Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія: педагогіка і методика початкового навчання». В студентські роки здобуває звання кандидата в майстри спорту з настільного тенісу, бере активну участь у художній самодіяльності, творчих колективах, у КВК, керує збірною інституту з баскетболу. По завершенню навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. по 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького (з перервою з вересня 1966 р. по серпень 1968 р. на навчання у аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР у Москві, де достроково у 1968 році під

науковим керівництвом видатного вітчизняного вченого Г. М. Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки).

У 1975 році В. М. Синьова запрошують на посаду старшого наукового співробітника НДІ педагогіки України, де він працює до 1980 року, коли був переведений у кадри Міністерства внутрішніх справ СРСР, зокрема у Київський філіал Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників МВС СРСР (з 1992 року Київський інститут внутрішніх справ при НАВСУ, з 2003 року – Київський юридичний інститут МВС України). За роки служби обіймає посади від начальника навчального відділу, доцента, професора, начальника кафедри до першого проректора Інституту. За цей час захищає докторську дисертацію (1988 р.) з проблем корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи, обирається член-кореспондентом (1993 р.), дійсним членом НАПН України (1995 р.) та отримує почесне звання «Заслужений юрист України» (1995 р.). У вересні 2003 року академік В. М. Синьов повертається у Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова на посаду директора Інституту корекційної педагогіки та психології. Із 2019 року до відходу у Вічність він був на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки.

Серед вагомих здобутків вченого необхідно наголосити на тому, що ним та під його керівництвом було зроблено радикальні зміни в переосмисленні теоретичних та практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудова педагогіка стала дійсно педагогікою каяття – пенітенціарною. Характерною рисою педагогічних поглядів академіка В. М. Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки і психології стало те, що він розглядає побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

Важливо відзначити, що В. М. Синьов є повним кавалером ордену «За заслуги», нагороджений Лицарським Хрестом «За заслуги» Європейської академії природничих наук, орденом Святого рівноапостольного Князя Володимира Великого та багатьма відзнаками МОН України, НАН України,

НАПН України, МВС України.

Представники наукової школи В. М. Синьова працюють в навчальних та наукових установах України, Молдови, Литви, Білорусії, Болгарії, Англія, США та ін. Ним підготовлено 30 докторів наук та понад 100 кандидатів наук із різних психологопедагогічних і юридичних галузей знань. В. М. Синьов був членом багатьох спеціалізованих вчених рад навчальних та наукових закладів, серед яких Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут психології НАПН України імені Г. С. Костюка, Національної академії внутрішніх справ та ін., був головним редактором низки фахових видань. Є автором понад 600 наукових та науково-методичних публікацій.

Людська мудрість стверджує, що Величне можна побачити лише на відстані... Пізнання життєвого і науково-педагогічного шляхів академіка Віктора Миколайовича Синьова дасть можливість кожному із нас, їхніх сучасників, переосмислити істинні цінності нашого життя і пропагувати спадщину Вченого широкому педагогічному загалу [1-7].

Список використаних джерел

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Супрун М. О. Ювілей академіка Синьова Віктора Миколайовича (до 80-річчя від дня народження). *Вісник пенітенціанної асоціації України*, 2020. №1. С. 143–150.
2. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник*. К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. 2002. № 33. С. 137–145.
3. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. *Актуальні проблеми юридичної психології: Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції*. К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, С. 50–54.

4. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. *Вісник Академії управління МВС*. 2008. № 3. С. 170–177.

5. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. *Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження*. Бібліографічний покажчик. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.

6. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.

7. Харченко Т. Г. Теоретико-методологічні аспекти психологічного супроводу засуджених з вадами психічного розвитку. *Актуальні питання сучасної психології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених 15 травня 2014 р.* Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. С. 186–189.

ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Броннікова Є.О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта»

*Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського
Національного Університету Кораблебудування імені адмірала Макарова*

Науковий керівник: **Супрун М.О.**, професор *Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського Національного Університету Кораблебудування імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор*

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна освітня діяльність у нестабільних умовах війни є надзвичайно складним процесом, який породжує нові виклики для морально-психологічного стану всіх його учасників. Трансформація ціннісних орієнтирів, втрата чітких перспектив та підвищена тривожність чинять негативний вплив на поведінку, стосунки та комунікацію

педагога. [1, с. 36]. У цих реаліях етика виступає не просто сукупністю норм, а потужним внутрішнім ресурсом подолання деструктивних проявів та покращення психоемоційного стану вчителя. Важливо враховувати, що сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується переходом до еволюційного поступу, де пріоритетом є не лише збереження накопиченого досвіду, а й розвиток новітніх корекційно-компенсаторних технологій [3, с. 174].

Необхідність звернення до етичних аспектів підкріплюється статистичними даними, згідно з якими 80% освітян відчують зростання навантаження, а понад половина вчителів страждає від професійного вигорання. [1, с. 37]. У ситуації стресу та постійної невизначеності адміністрація закладів освіти часто ігнорує мотиваційні чинники, що призводить до деєтизації професійної свідомості та появи педагогічних помилок, таких як формалізм, нетактовність або створення атмосфери відчуження. Саме тому етика сьогодні актуалізує свою ціннісно-орієнтаційну та психотерапевтичну дію, стаючи інструментом збереження психічного здоров'я та запобігання конфліктам.

Особлива гострота проблеми полягає у потребі педагогів в емоційній підтримці, на яку вказує значна частина опитаних фахівців. Етичні інваріанти — гуманізм, чесність та справедливість — у поєднанні з варіативними нормами, такими як життєстійкість та асертивність, дозволяють педагогу зберігати внутрішню гармонію та резилієнтність.

Постановка завдання дослідження впливає з необхідності подолання дисбалансу між сучасним суспільним запитом на висококваліфікованих фахівців та існуючою системою їхньої підготовки. У контексті глобальних технологічних змін та освітніх реформ в Україні постає гостра потреба у сутнісному перетворенні змісту педагогічної освіти, де педагогіка має виконувати функцію системоутворювальної категорії. Головним орієнтиром такого оновлення є збереження людини та людяності в освітньому просторі, що потребує реконструкції змісту навчання на засадах гуманістичної сутності.

Метою роботи є комплексний аналіз проблеми трансформації професійної діяльності спеціального педагога крізь призму сучасних стратегій оновлення змісту освіти, зокрема аксіологічної, акмеологічної, андрагогічної та технологічної. Важливим завданням є аналіз інклюзивної освіти як найбільш значущого інноваційного руху сучасності, що вимагає від педагога нових етичних підходів до забезпечення права дитини на вибір типу навчального закладу та форм навчання [3, с. 166]. Центральне місце в дослідженні посідає вивчення аксіологічної стратегії як інструмента наповнення діяльності педагога духовним і моральним змістом, де дитина визнається головною педагогічною цінністю. Такий підхід дозволяє розглядати етику не як формальний додаток, а як змістове ядро професії, що регулює стосунки фахівця з іншими суб'єктами освітнього процесу.

У межах поставленого завдання передбачається обґрунтування необхідності формування емоційно-мотиваційної сфери педагога як основи його професійної підготовки. Важливим аспектом є визначення шляхів імплементації гуманістичних цінностей у зміст спеціальної освіти та переорієнтація традиційної позиції вчителя на ролі фасилітатора, ментора чи тьютора. Також завдання включає аналіз акмеологічних чинників, що стимулюють фахівця до досягнення професійних «вершин» через постійну рефлексію, саморозвиток та актуалізацію творчого потенціалу в складних умовах трансформації суспільства.

Реалізація цих завдань уможливорює створення цілісної моделі підготовки спеціального педагога, спроможного до роботи в умовах інституційної відкритості та динамічних соціальних викликів. Єдність і інтеграція зазначених стратегій у практичній діяльності фахівця дозволить не лише підвищити якість освітніх послуг, а й забезпечити сталий професійний розвиток педагога протягом усього життя.

Результати аналізу засвідчують, що етико-педагогічні виміри діяльності спеціального педагога сьогодні визначаються інтеграцією чотирьох ключових стратегій: аксіологічної, акмеологічної, андрагогічної та

технологічної. Аксиологічний вектор трансформації змісту освіти дозволяє змістити акцент із суто знаннєвої парадигми на ціннісну, де моральні орієнтири педагога стають головним інструментом фахової діяльності. Встановлено, що етика у цьому контексті виконує функцію внутрішнього ресурсу, який забезпечує психоемоційну стабільність фахівця. Уміння інтегрувати загальнолюдські цінності у корекційно-розвитковий процес дозволяє педагогу не лише ефективно вирішувати професійні завдання, а й мінімізувати деструктивні впливи зовнішнього середовища. Це суголосно з думкою про те, що сучасне реформування спеціальної освіти має бути спрямоване на мультиплікацію позитивного досвіду та створення умов для повної реалізації прав осіб з особливими потребами [3, с. 174].

Важливим результатом дослідження є обґрунтування ролі акмеологічної стратегії, яка стимулює спеціального педагога до постійного самовдосконалення та досягнення професійного акме. Етичний вимір цієї стратегії виявляється у здатності до рефлексії та усвідомленого управління власними психічними станами. Виявлено, що розвиток асертивності та життєстійкості безпосередньо корелює із рівнем етичної культури фахівця. Педагоги, які спираються на етичні інваріанти — гуманізм, відповідальність та толерантність, демонструють вищий рівень опірності до професійного вигорання та здатність зберігати конструктивну комунікацію навіть у кризових ситуаціях.

Дослідження також підтверджує, що технологічна трансформація освіти вимагає наповнення інноваційних методів навчання глибоким етичним змістом. Використання сучасних освітніх технологій у роботі спеціального педагога не повинно витіснити живий діалог та емоційне співпереживання. Етико-педагогічний вимір тут полягає у переході до ролей фасилітатора та ментора, які супроводжують розвиток дитини на засадах партнерства. Андрагогічний аспект дослідження вказує на те, що формування такої етичної позиції є безперервним процесом, який триває протягом усього професійного життя фахівця через постійне оновлення інтелектуально-ціннісного багажу.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що в умовах глобальних трансформацій та воєнних викликів професійна етика спеціального педагога стає фундаментальним внутрішнім ресурсом, що забезпечує не лише якість освітнього процесу, а й психологічну стійкість самого фахівця. Усвідомлення етичних вимірів власної діяльності дозволяє педагогу долати стани фрустрації та тривожності, зберігаючи при цьому гуманістичну спрямованість і здатність до адекватної комунікації [1, с. 37]. Етика в сучасних реаліях трансформується з теоретичного знання у практичний інструмент самозбереження та професійного розвитку.

Ефективна діяльність спеціального педагога в умовах змін можлива лише за умови інтеграції аксіологічної, акмеологічної, андрагогічної та технологічної стратегій оновлення змісту освіти. Аксіологізація навчання забезпечує утвердження дитини як найвищої цінності, тоді як акмеологічний підхід стимулює фахівця до постійного самовдосконалення та досягнення професійних вершин через рефлексію власного досвіду [2, с. 14]. Це створює умови для формування нової якості педагогічної культури, де етичний інтелект посідає чільне місце.

Підсумовуючи, слід зазначити, що майбутнє спеціальної освіти залежить від здатності педагога поєднувати високу технологічну майстерність із глибокою моральною відповідальністю. Впровадження асертивної поведінки та травма-інформованого підходу є необхідною відповіддю на запити сучасності, що дозволяє мінімізувати прояви професійного вигорання та сприяє гуманізації відносин у системі «педагог — дитина». Подальші перспективи вбачаються у розробці конкретних методик розвитку етичної саморегуляції як ключової компетенції спеціального педагога протягом усього життя.

Список використаних джерел

1. Хоружа Л. Л. Етика як внутрішній ресурс особистісно-професійного збагачення педагога в умовах сучасних реалій. *Педагогічні науки*. 2024. № 106. С. 36–42.

2. Хоружа Л. Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33 (1). С. 8–16.

3. Супрун М., Шевченко В. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Вип. 11. С. 164–174.

4. Андрущенко В. П. Етика війни. *Культурологічний альманах*. 2023. Вип. 2. С. 127–129.

5. Богданов С., Залеська О., Федорець О., Ключко К., Флярковська О. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів. Київ : Пульсари, 2021. 53 с

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Вакуленко Є.О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Освітні науки»
Білоцерківського інституту неперервно професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний розвиток системи вищої освіти вимагає впровадження новітніх підходів до організації освітнього процесу. Трансформація освіти в умовах цифровізації, дистанційного навчання та швидкого розвитку інформаційних технологій актуалізує необхідність використання інноваційних методів навчання, які здатні підвищити мотивацію здобувачів освіти та забезпечити формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Одним із найбільш ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти є ігрові технології.

Ігрові технології – це сукупність методів і прийомів організації освітнього процесу, що базуються на використанні елементів гри з метою досягнення навчальних результатів. Їх застосування сприяє розвитку логічного мислення,

творчих здібностей, комунікативних умінь, креативності та здатності до самостійного прийняття рішень. Навчання через гру дозволяє зробити складний навчальний матеріал доступнішим і цікавішим для здобувачів освіти, а також створює позитивний емоційний фон під час занять.

У сучасному освітньому середовищі закладів вищої освіти особливого значення набуває проблема активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень залученості студентів до освітнього процесу, тому викладачі все частіше використовують інтерактивні та гейміфіковані форми роботи. Ігрові технології дозволяють створити умови для активної взаємодії між учасниками освітнього процесу, сприяють розвитку внутрішньої мотивації та підвищують інтерес до навчання.

Одними з найбільш поширених видів ігрових технологій у закладах вищої освіти є рольові, ділові та симуляційні ігри. Рольові ігри дають можливість студентам моделювати різні професійні ситуації та виконувати певні соціальні ролі. Така форма роботи сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативної культури та навичок ефективної взаємодії. Наприклад, під час рольових ігор здобувачі освіти можуть виступати у ролі викладача, керівника проєкту, менеджера або учасника педагогічної ради.

Ділові ігри спрямовані на формування професійних компетентностей та практичних навичок. Вони дозволяють моделювати реальні робочі процеси та сприяють розвитку аналітичного мислення, уміння працювати в команді, планувати діяльність та ухвалювати рішення. Використання ділових ігор у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує наближення навчання до реальних умов професійної діяльності.

Симуляційні ігри є ефективним інструментом відтворення професійного середовища та реальних ситуацій, які можуть виникати у майбутній діяльності фахівця. Вони створюють для здобувачів освіти безпечні умови для відпрацювання практичних умінь і навичок, дозволяють аналізувати власні дії

та вдосконалювати професійну підготовку. Особливо важливими симуляційні ігри є для підготовки майбутніх педагогів, психологів та менеджерів освіти.

В умовах дистанційного та змішаного навчання використання ігрових технологій набуло особливої актуальності. Пандемія COVID-19 та воєнний стан в Україні стали серйозними викликами для системи освіти та спричинили необхідність пошуку нових методів організації навчання. Саме тому важливу роль почали відігравати сучасні цифрові платформи та онлайн-сервіси, які забезпечують інтерактивну взаємодію між викладачем і здобувачами освіти.

Серед найбільш популярних платформ для організації ігрового навчання варто виокремити Kahoot, Quizizz, LearningApps, Wordwall, Padlet, Mentimeter, Genially, Canva, NotebookLM та Napkin AI. Використання цих платформ дозволяє створювати інтерактивні вікторини, онлайн-квести, презентації, віртуальні дошки, цифрові пазли та інші навчальні матеріали. Такі інструменти роблять освітній процес більш динамічним, сучасним і доступним.

Платформа Padlet забезпечує можливість колективної роботи та обговорення навчальних тем у форматі інтерактивної онлайн-дошки. Genially дозволяє створювати гейміфіковані освітні траєкторії, інтерактивні презентації та квести. NotebookLM допомагає працювати з науковими джерелами, аналізувати інформацію та структурувати навчальний матеріал за допомогою штучного інтелекту. Napkin AI сприяє візуалізації складної інформації та розвитку візуального мислення здобувачів освіти.

Використання ігрових технологій позитивно впливає на формування soft skills майбутніх фахівців. Учасники освітнього процесу розвивають навички командної роботи, критичного мислення, комунікації, лідерства, таймменеджменту та емоційної стійкості. Крім того, ігрові технології сприяють формуванню цифрової компетентності, що є важливою складовою професійної підготовки сучасного фахівця.

Важливу роль у впровадженні ігрових технологій відіграє викладач. Саме від його професійної майстерності залежить ефективність організації освітнього процесу. Викладач повинен не лише володіти сучасними цифровими

інструментами, а й уміти правильно добирати ігрові методики відповідно до мети заняття, рівня підготовки студентів та специфіки навчальної дисципліни. У сучасних умовах викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, модератором та організатором освітньої взаємодії.

Отже, використання ігрових технологій у закладах вищої освіти є важливим напрямом модернізації сучасної освіти. Вони забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищують ефективність навчання, сприяють формуванню професійних компетентностей та розвитку особистості майбутнього фахівця. Інтеграція гейміфікації та сучасних цифрових платформ в освітній процес дозволяє створити гнучке, інноваційне та конкурентоспроможне освітнє середовище, яке відповідає сучасним викликам і потребам суспільства.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : підручник. Київ : Ліра-К, 2020. 512 с.
3. Мачинська Н. І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія : Педагогіка.* 2011. Т. 158. Вип. 146. С. 18–22.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЯ ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Васильєва А. І., здобувачка вищої освіти *Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського*

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Науковий керівник: **Супрун М. О.**, *професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор*

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені суспільними змінами, гуманізацією освітнього простору та інтеграцією у європейський освітній простір, актуалізують проблему забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів освіти. У цьому контексті інклюзивна освіта постає не лише як педагогічна технологія чи форма організації навчання, а як важлива соціально-освітня домінанта, що визначає нові підходи до професійної підготовки сучасного педагога.

Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, поваги до індивідуальних особливостей особистості та створення безпечного освітнього середовища для кожної дитини незалежно від її психофізичних, соціальних чи культурних особливостей. Саме тому сучасний педагог повинен володіти не лише фаховими знаннями й методичними компетентностями, а й навичками ефективної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та міждисциплінарною командою супроводу [1].

Професійна підготовка педагога в умовах розвитку інклюзивної освіти потребує оновлення змісту, форм і методів навчання у закладах вищої освіти. Особливої ваги набуває формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя, розвитку толерантності, емпатії, готовності до педагогічної підтримки та створення освітнього середовища, орієнтованого на потреби кожного учня.

Отже, інклюзивна освіта сьогодні є одним із ключових напрямів модернізації освітньої системи та важливим чинником професійного становлення сучасного педагога, здатного реалізовувати принципи педагогіки партнерства, соціальної справедливості та важливим чинником професійного становлення сучасного педагога, здатного реалізовувати принципи педагогіки партнерства, соціальної справедливості та дитиноцентризму [3]

Мета роботи полягає у дослідженні сутності інклюзивної освіти як соціально-освітньої домінанти професійної підготовки сучасного педагога, обґрунтуванні значення інклюзивної компетентності у структурі професійної діяльності вчителя та визначенні основних напрямів удосконалення підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [2].

Матеріалами дослідження стали нормативно-правові документи у сфері освіти, наукові публікації з проблем інклюзивного навчання, професійної підготовки педагогічних кадрів, а також сучасні концепції розвитку інклюзивного освітнього середовища. Теоретико-методологічну основу становлять положення компетентнісного, особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до організації освітнього процесу.

У ході дослідження використано комплекс загальнонаукових і педагогічних методів:

- аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури — для визначення теоретичних засад інклюзивної освіти;
- порівняльно-педагогічний метод — для зіставлення сучасних підходів до підготовки педагогів в умовах інклюзії;
- системно-структурний аналіз — для визначення складових інклюзивної компетентності сучасного педагога;
- метод інтерпретації та систематизації — для узагальнення результатів дослідження й формулювання висновків щодо ролі інклюзивної освіти у професійній підготовці вчителя.

У ході дослідження встановлено, що інклюзивна освіта в сучасних умовах розвитку суспільства виступає важливим чинником модернізації системи педагогічної освіти та визначає нові вимоги до професійної підготовки сучасного педагога. З'ясовано, що ефективна реалізація принципів інклюзивного навчання потребує формування у майбутніх учителів не лише предметно-методичних знань, а й інклюзивної компетентності, яка охоплює професійні, комунікативні, соціальні та етичні складові [4].

Аналіз наукових джерел показав, що ключовими компонентами професійної готовності педагога до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є толерантність, емпатія, здатність до педагогічної підтримки, вміння застосовувати індивідуальний підхід та організовувати партнерську взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Визначено, що сучасна система підготовки педагогічних кадрів потребує посилення практичної складової, спрямованої на формування навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У процесі дослідження обґрунтовано, що інклюзивна освіта сприяє розвитку гуманістичних цінностей у професійній діяльності педагога, формує готовність до роботи в умовах різноманітності та забезпечує створення безпечного й доступного освітнього середовища. Водночас виявлено низку проблем, серед яких недостатній рівень практичної підготовки майбутніх учителів, потреба в оновленні змісту освітніх програм та необхідність удосконалення міждисциплінарної взаємодії у процесі професійної підготовки педагогів [5].

Отримані результати підтверджують, що інклюзивна освіта є важливою соціально-освітньою домінантою розвитку сучасної педагогічної освіти та потребує комплексного впровадження інклюзивного підходу у систему професійної підготовки майбутніх учителів.

Проведене дослідження дало змогу встановити, що інклюзивна освіта в сучасному суспільстві є не лише одним із провідних напрямів розвитку освітньої системи, а й важливою соціально-освітньою домінантою професійної

підготовки сучасного педагога. Її впровадження сприяє утвердженню принципів гуманізму, рівності, толерантності та доступності освіти для всіх учасників освітнього процесу незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я чи соціального статусу.

У результаті аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано, що сучасний педагог повинен володіти не лише високим рівнем фахових знань і методичних умінь, а й сформованою інклюзивною компетентністю, яка охоплює здатність працювати в умовах освітнього різноманіття, застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня, створювати психологічно комфортне освітнє середовище та забезпечувати ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу. Важливими складовими професійної готовності педагога до інклюзивної діяльності визначено емпатію, педагогічну толерантність, соціальну відповідальність, готовність до співпраці та здатність до професійного саморозвитку [8].

Дослідження підтвердило, що ефективна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання потребує оновлення змісту освітніх програм закладів вищої освіти, упровадження сучасних педагогічних технологій, посилення практичної складової професійної підготовки та розвитку міждисциплінарної взаємодії. Особливого значення набуває формування у здобувачів педагогічної освіти практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, уміння адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних можливостей учнів, а також здатності працювати в команді психолого-педагогічного супроводу [7].

Установлено, що інклюзивна освіта є важливим чинником професійного становлення сучасного педагога, оскільки сприяє розвитку його гуманістичного світогляду, професійної мобільності та готовності до реалізації принципів дитиноцентризму й педагогіки партнерства. Водночас визначено, що процес упровадження інклюзивного підходу у професійну підготовку педагогів супроводжується певними труднощами, серед яких недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення, обмежені можливості практичної

підготовки, недостатня кількість спеціалізованих навчально-методичних ресурсів та потреба у підвищенні рівня професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти [6].

Отже, інклюзивна освіта сьогодні виступає стратегічним напрямом модернізації системи педагогічної освіти та важливою умовою формування конкурентоспроможного, соціально відповідального й професійно компетентного педагога нового покоління. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розроблення ефективних моделей підготовки педагогічних кадрів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, удосконалення практичної складової професійної освіти та впровадження інноваційних технологій інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна». 2019. 300 с.
2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ : Педагогіка, 2010. С. 15-36.
3. Інклюзивна модель освіти: методологічні засади. *Підручник для директора*. 2010. № 2. С. 62–72.
4. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: Освіта. С. 37-88.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / уклад.: О. М. Пехота, В.Д. Будако, А. М. Старева, К. Ф. Нор. Київ : Педагогіка, 123 с.
6. Педагогіка: посібник. Київ : Альма-матер, 2002. 132 с.
7. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. Н.П. Волкова. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 213 с.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА АКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ФАХІВЦЯ ДО ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ

Герасименко Ю.С., *завідувачка кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний ринок праці характеризується високою динамічністю, цифровізацією, швидким оновленням професійних знань і зростанням вимог до компетентностей фахівців. У цих умовах заклади освіти мають забезпечувати не лише передачу теоретичних знань, а й формування в здобувачів освіти здатності адаптуватися до професійних змін, критично мислити, працювати в команді, приймати рішення та ефективно використовувати інноваційні технології у професійній діяльності. Саме тому особливого значення набуває впровадження сучасних освітніх технологій та активних форм навчання, які сприяють підготовці конкурентоспроможного фахівця.

Одним із головних завдань сучасної освіти є забезпечення відповідності між потребами ринку праці та рівнем професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Роботодавці сьогодні потребують не лише кваліфікованих працівників, а й мобільних, ініціативних, творчих особистостей, здатних до постійного професійного розвитку. У зв'язку з цим традиційні методи навчання вже не повною мірою відповідають сучасним освітнім викликам, що зумовлює необхідність використання інноваційних педагогічних технологій [1].

Сучасні освітні технології передбачають застосування нових підходів до організації освітнього процесу, використання цифрових ресурсів, інтерактивних методів навчання, технологій дистанційного та змішаного навчання, проєктної діяльності, кейс-методу, тренінгових технологій, технологій розвитку критичного мислення тощо. Їхнє впровадження забезпечує активну взаємодію

між викладачем і здобувачем освіти, сприяє підвищенню мотивації до навчання та формуванню професійних компетентностей.

Однією з найбільш ефективних форм організації сучасного освітнього процесу є інтерактивне навчання. Його сутність полягає у створенні умов для активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Під час використання інтерактивних методів здобувачі освіти не лише отримують інформацію, а й навчаються аналізувати, аргументувати власну позицію, працювати в команді та спільно вирішувати професійні завдання. До найбільш поширених інтерактивних методів належать дискусії, мозковий штурм, рольові ігри, ділові ігри, метод проєктів, робота в малих групах, аналіз виробничих ситуацій.

Важливу роль у підготовці сучасного фахівця відіграють цифрові технології. Використання електронних освітніх платформ, мультимедійних засобів, онлайн-сервісів, віртуальних лабораторій та систем дистанційного навчання значно розширює можливості освітнього процесу. Цифровізація освіти забезпечує доступ до великої кількості інформаційних ресурсів, дозволяє організувати індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти та формує навички роботи з інформацією, що є надзвичайно важливими в сучасному професійному середовищі.

Особливої актуальності набуло змішане та дистанційне навчання, які активно впроваджуються в освітній процес. Такі форми організації навчання дозволяють поєднувати традиційне аудиторне навчання з використанням цифрових технологій. Вони сприяють розвитку самостійності, відповідальності, самоорганізації та навичок тайм-менеджменту. Крім того, дистанційне навчання забезпечує безперервність освітнього процесу в умовах кризових ситуацій, зокрема в умовах воєнного стану.

Одним із ефективних засобів формування професійних компетентностей є проєктне навчання. Робота над проєктами сприяє розвитку творчого мислення, уміння самостійно здобувати знання, планувати діяльність та презентувати результати власної роботи. У процесі виконання проєктів

здобувачі освіти набувають практичного досвіду вирішення професійних завдань, що значно полегшує їхню адаптацію до реальних умов праці.

Не менш важливим є застосування кейс-методу, який передбачає аналіз конкретних професійних ситуацій. Цей метод сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок прийняття рішень та здатності працювати в умовах невизначеності. Використання кейсів дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності та підготувати здобувачів освіти до практичного вирішення виробничих проблем.

Активні форми навчання сприяють формуванню так званих «м'яких навичок» (soft skills), які сьогодні високо цінуються роботодавцями. До них належать комунікативність, лідерство, креативність, емоційний інтелект, вміння працювати в команді, стресостійкість та здатність до адаптації. Саме ці компетентності часто стають визначальними під час працевлаштування та професійного зростання молодого фахівця.

У сучасних умовах особливого значення набуває компетентнісний підхід до навчання. Його основною метою є формування в здобувачів освіти не лише системи знань, а й здатності ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на результат, який полягає у готовності випускника до професійної діяльності та успішної адаптації до змінних умов ринку праці.

Важливим аспектом є також співпраця закладів освіти з роботодавцями. Організація виробничої практики, стажування, проведення майстер-класів, тренінгів, зустрічей із представниками бізнесу сприяє наближенню освітнього процесу до реальних потреб ринку праці. Така взаємодія дозволяє своєчасно оновлювати зміст освітніх програм та формувати в здобувачів освіти актуальні професійні компетентності [2].

Ефективність сучасних освітніх технологій значною мірою залежить від професійної компетентності педагогічних працівників. Сучасний викладач має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником, організатором освітнього середовища, здатним використовувати інноваційні методи навчання

та мотивувати здобувачів освіти до саморозвитку. Постійне підвищення кваліфікації педагогів, розвиток цифрової грамотності та готовність до професійних змін є необхідною умовою якісної підготовки сучасного фахівця.

Таким чином, сучасні освітні технології та активні форми навчання є важливим чинником успішної адаптації фахівця до вимог сучасного ринку праці. Їх використання забезпечує формування професійних компетентностей, розвиток критичного мислення, творчості, комунікативних умінь та здатності до безперервного навчання. Упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасних соціально-економічних змін та професійних викликів.

Список використаних джерел:

1. Мельниченко В.В. Інноваційна діяльність у професійній освіті в умовах ринкової економіки. *Економіка та управління в освіті*. 2022. № 5. С. 90–98.
2. Чаплінська Н. О., Ступак О. П., Кібенко Л. М. Інноваційні освітні технології: актуалізація впровадження. *Вісник науки та освіти*, 2024. №7(25), С. 1133–1144.

РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НА СУЧАСНОМУ РИНКУ ПРАЦІ

Грибовська Ю.М., завідувачка кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, к.е.н.,
доцентка

Стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення штучного інтелекту, глобалізаційні процеси та динамічні зміни на ринку праці зумовлюють

необхідність перегляду традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних умовах успішність випускника закладу вищої освіти визначається не лише рівнем сформованості професійних компетентностей, а й здатністю ефективно взаємодіяти в колективі, реагувати на зміни, критично оцінювати інформацію, працювати в команді та постійно вдосконалювати власний професійний потенціал. Вітчизняна практика демонструє, що диплом про вищу освіту перестає бути головною конкурентною перевагою на ринку праці.

Сучасний ринок праці дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, у межах якого особливого значення набувають універсальні навички, або *soft skills*. Роботодавці очікують від молодих фахівців не лише належної професійної підготовки, а й розвинених комунікативних здібностей, лідерських якостей, відповідальності, уміння приймати обґрунтовані рішення, раціонально організовувати власну діяльність та ефективно працювати в умовах невизначеності. У зв'язку з цим формування *soft skills* розглядається як один із пріоритетних напрямів модернізації системи вищої освіти.

Особливої актуальності ця проблема набуває в Україні в умовах воєнного стану, цифрової трансформації суспільства, інтеграції до європейського освітнього простору та майбутнього повоєнного відновлення держави. Повномасштабна війна суттєво вплинула на ринок праці та професійну діяльність фахівців різних галузей. Сьогодні важливими стають не лише професійні знання, а й психологічна стійкість, емоційна врівноваженість, здатність працювати в кризових умовах, ефективно взаємодіяти з людьми та швидко реагувати на нові виклики.

Проблема формування універсальних компетентностей посідає важливе місце у сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях. О. П. Кірдан та О. Л. Кірдан зазначають, що *soft skills* є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього фахівця та повинні цілеспрямовано формуватися в освітньому процесі закладу вищої освіти [1, с. 97]. На думку І. Чаусова та О. Брюховецької, *soft skills* визначаються як сукупність соціально-психологічних,

комунікативних і особистісних характеристик, які забезпечують результативність професійної діяльності незалежно від спеціальності [3, с. 141]. Європейський досвід також підтверджує зростання ролі універсальних навичок у забезпеченні професійної затребуваності випускників. У матеріалах міжнародної програми «Soft Skills у вищій освіті: експертиза ЄС» наголошується, що роботодавці дедалі частіше оцінюють кандидатів за рівнем сформованості універсальних компетентностей, а не лише за професійними знаннями [2, с. 15].

Тривалий час система вищої освіти була зорієнтована переважно на формування hard skills – професійних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання конкретних виробничих або професійних завдань. Проте сучасні тенденції розвитку ринку праці свідчать, що високий рівень фахової підготовки не завжди гарантує успішну професійну реалізацію. Значною мірою професійний успіх залежить від уміння ефективно комунікувати, працювати в команді, конструктивно вирішувати конфлікти, брати відповідальність за результати діяльності та проявляти ініціативу.

Особливо помітно це проявляється в українських реаліях. Релокація підприємств, поширення дистанційної та змішаної форм зайнятості, кадровий дефіцит у багатьох галузях економіки та необхідність швидко освоювати нові професійні ролі зумовлюють підвищений попит на працівників, здатних до безперервного професійного розвитку, командної взаємодії та ефективної комунікації. За таких умов універсальні навички стають важливим чинником професійної мобільності та кар'єрного зростання молоді.

До найбільш затребуваних soft skills належать критичне й аналітичне мислення, комунікабельність, здатність до командної взаємодії, креативність, емоційний інтелект, гнучкість професійної поведінки, лідерство, стресостійкість та навички тайм-менеджменту. Зазначені компетентності мають універсальний характер і є необхідними для ефективної професійної діяльності незалежно від сфери праці.

Особливого значення сьогодні набуває критичне мислення. В умовах

інформаційного перенасичення, активного використання соціальних мереж та стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту майбутній фахівець повинен не лише знаходити необхідну інформацію, а й аналізувати її, перевіряти достовірність джерел, розрізняти факти та судження, формулювати власні висновки й приймати обґрунтовані рішення. Саме ця компетентність є важливим інструментом протидії дезінформації та маніпулятивному впливу.

Формування універсальних компетентностей неможливе виключно в межах традиційних лекційних занять, бо потребує створення освітнього середовища, орієнтованого на активну взаємодію здобувачів освіти, розвиток їхньої самостійності, відповідальності та ініціативності. Ефективними засобами досягнення цієї мети є проєктне навчання, кейс-метод, проблемно-орієнтоване навчання, ділові та рольові ігри, тренінги, дискусії й дебати.

Високу результативність демонструє проєктне навчання. Працюючи над спільними завданнями, здобувачі освіти набувають досвіду командної роботи, навчаються планувати власну діяльність, розподіляти обов'язки та відповідати за кінцевий результат. У сучасних умовах особливо актуальними є проєкти, пов'язані з розробленням цифрових освітніх ресурсів, волонтерських ініціатив, соціальних програм підтримки внутрішньо переміщених осіб або розвитку територіальних громад.

Важливим інструментом формування soft skills є кейс-метод. Аналіз реальних професійних ситуацій сприяє розвитку аналітичних здібностей, вміння приймати рішення та знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблем. Наприклад, розгляд ситуацій, пов'язаних з управлінням колективом у кризових умовах або організацією діяльності підприємства під час воєнного стану, дозволяє формувати професійну відповідальність та стратегічне бачення.

Значний потенціал для розвитку універсальних компетентностей має використання технологій штучного інтелекту. Сучасні AI-інструменти дають змогу оптимізувати пошук інформації, аналізувати великі обсяги даних, генерувати нові ідеї та вдосконалювати навчальні проєкти. Водночас ефективне використання таких технологій вимагає високого рівня інформаційної

культури, академічної доброчесності та здатності критично оцінювати отримані результати. Тому штучний інтелект доцільно розглядати як інструмент підтримки освітньої та професійної діяльності, а не як заміну людському мисленню.

Визначальну роль у формуванні soft skills відіграє викладач, який у сучасному освітньому процесі виконує функції не лише джерела знань, а й наставника, фасилітатора та організатора освітнього середовища. Саме від його професійної майстерності значною мірою залежить створення умов для розвитку комунікативних, соціальних і лідерських якостей здобувачів освіти.

Доцільним є використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій, дебатів, мозкових штурмів, ділових ігор, тренінгів та групових проєктів. Такі форми роботи сприяють розвитку навичок аргументації, публічного виступу, командної взаємодії та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

Не менш важливим чинником є створення сприятливого психологічного клімату в академічному середовищі. Атмосфера взаємної поваги, підтримки та співпраці сприяє розвитку емоційного інтелекту, навичок міжособистісного спілкування та відповідального ставлення до спільної діяльності.

Суттєвий вплив на формування універсальних компетентностей здійснює цифрова трансформація освіти. Використання електронних освітніх платформ, сервісів дистанційного навчання та цифрових засобів комунікації розширює можливості для міжнародної співпраці, міжкультурної взаємодії та професійної мобільності здобувачів освіти.

Порівняно з традиційною моделлю навчання цифрове освітнє середовище створює значно ширші можливості для розвитку навичок самоорганізації, самостійного навчання та комунікації. Участь у міжнародних проєктах, вебінарах, онлайн-конференціях і програмах академічної мобільності сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та готовності працювати в глобалізованому середовищі.

Досвід останніх років засвідчив особливу значущість психологічної

стійкості, емоційного інтелекту та навичок кризової комунікації. Саме ці якості допомагають майбутнім фахівцям ефективно виконувати професійні обов'язки в умовах високого рівня невизначеності, швидких змін і значного психологічного навантаження. У контексті повоєнного відновлення України особливого значення набувають також громадянська відповідальність, лідерство та готовність брати участь у суспільних перетвореннях.

Таким чином, формування soft skills є важливою складовою сучасної професійної підготовки та одним із ключових чинників успішної інтеграції випускників у професійне середовище. В умовах цифрової трансформації, воєнних викликів та євроінтеграційних процесів універсальні компетентності забезпечують професійну мобільність, гнучкість, соціальну відповідальність і готовність майбутніх фахівців до ефективної діяльності в умовах невизначеності.

З метою підвищення ефективності формування soft skills доцільно інтегрувати їх у результати навчання всіх освітніх програм, розширювати практику міждисциплінарних проєктів, упроваджувати тренінгові технології, використовувати можливості штучного інтелекту для розвитку аналітичного мислення, здійснювати моніторинг рівня сформованості універсальних компетентностей та активніше залучати здобувачів освіти до наукової, громадської й волонтерської діяльності. Реалізація зазначених заходів сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасних викликів та брати активну участь у відновленні й розвитку України.

Список використаних джерел

1. Кірдан, О. П., Кірдан, О. Л. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти // *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, (2(6), С. 152–160. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.248144](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248144).

2. Soft Skills у вищій освіті: експертиза ЄС: науково-методичні тези Міжнародної програми підвищення кваліфікації для викладачів (21 квітня – 31

травня). Острог: Вид-во НаУОА, 2025. Том I. 344 с. DOI 10.25264/05.12.2025.344.

3. Чаусов І. А., Брюховецька О. В. Визначення і зміст поняття «soft-skills» майбутніх фахівців // *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2024. Том 28, № 57. С. 136–153. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153).

РОЗВИТОК SOFT SKILLS ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Гуда В.Ю., *викладачка іноземної мови та зарубіжної літератури*
КЗ «Свалявський професійний коледж» ЗОР

Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Роботодавці все частіше звертають увагу не лише на рівень професійних знань та практичних умінь працівника, а й на його особистісні якості, здатність до комунікації, уміння працювати в команді, швидко адаптуватися до змін та ефективно вирішувати проблеми. Саме тому особливого значення набуває розвиток soft skills — м'яких навичок, які забезпечують успішну професійну діяльність та кар'єрне зростання.

У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та стрімкого розвитку технологій професійна компетентність фахівця вже не обмежується лише спеціальними знаннями. Важливим чинником конкурентоспроможності стає здатність особистості до ефективної взаємодії з іншими людьми, саморозвитку, критичного мислення та творчого підходу до виконання професійних завдань.

Актуальність теми полягає в необхідності формування soft skills у здобувачів освіти як важливої складової їхньої професійної підготовки. Сьогодні заклади освіти мають не лише передавати знання, а й сприяти розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Метою роботи є дослідження ролі soft skills у професійному зростанні майбутнього фахівця та визначення основних шляхів їх формування в освітньому середовищі.

Термін «soft skills» у перекладі з англійської означає «м'які навички». На відміну від hard skills — професійних умінь і спеціальних знань, soft skills характеризують особистісні якості людини, її соціальні та комунікативні здібності.

До основних soft skills належать:

- комунікативні навички;
- уміння працювати в команді;
- критичне мислення;
- емоційний інтелект;
- лідерські якості;
- креативність;
- адаптивність;
- відповідальність;
- уміння вирішувати конфлікти;
- тайм-менеджмент.

М'які навички є універсальними, оскільки вони необхідні представникам усіх професій незалежно від спеціалізації. Саме вони допомагають людині ефективно взаємодіяти з колегами, клієнтами та керівництвом, швидко адаптуватися до нових умов праці та досягати професійного успіху.

У сучасному суспільстві професійний успіх значною мірою залежить від здатності людини спілкуватися, працювати в команді та приймати нестандартні рішення. Навіть високий рівень професійної підготовки не гарантує успішної кар'єри без розвинених soft skills.

Однією з найважливіших навичок є комунікація. Уміння грамотно висловлювати свої думки, вести переговори та слухати співрозмовника сприяє ефективній професійній взаємодії. Для майбутніх фахівців важливо навчитися

працювати в колективі, оскільки більшість сучасних професій передбачає командну діяльність.

Особливе значення має критичне мислення — здатність аналізувати інформацію, оцінювати різні точки зору та приймати обґрунтовані рішення. У світі великого інформаційного потоку ця навичка допомагає майбутньому спеціалісту швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях.

Не менш важливим є емоційний інтелект — здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей. Розвинений емоційний інтелект допомагає уникати конфліктів, підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі та ефективно взаємодіяти з людьми.

У професійному середовищі цінується також адаптивність — уміння швидко пристосовуватися до змін. Сучасний світ постійно змінюється, тому фахівець повинен бути готовим до нових технологій, методів роботи та професійних викликів.

Заклади освіти відіграють важливу роль у розвитку soft skills у здобувачів освіти. Сучасний освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування практичних та соціальних навичок.

Ефективними методами розвитку soft skills є:

- інтерактивні технології навчання;
- проєктна діяльність;
- тренінги та майстер-класи;
- групова робота;
- дискусії та дебати;
- рольові ігри;
- участь у волонтерських та соціальних проєктах.

Проєктна діяльність сприяє розвитку відповідальності, командної роботи, лідерських якостей та креативності. Під час виконання спільних завдань здобувачі освіти навчаються співпрацювати, розподіляти обов'язки та досягати спільної мети.

Важливе значення має використання інтерактивних методів навчання. Дискусії, мозкові штурми та кейс-методи допомагають розвивати критичне мислення, комунікативні здібності та навички аргументації.

Одним із чинників успішного розвитку soft skills є саморозвиток. Майбутній фахівець повинен постійно працювати над удосконаленням власних навичок, займатися самоосвітою, брати участь у тренінгах та професійних заходах.

Сьогодні роботодавці дедалі більше цінують працівників із розвиненими soft skills. Наявність м'яких навичок дозволяє спеціалісту бути конкурентоспроможним на ринку праці та швидше адаптуватися до професійної діяльності.

Фахівці з високим рівнем розвитку soft skills здатні:

- ефективно працювати в колективі;
- успішно вирішувати професійні конфлікти;
- швидко навчатися новому;
- проявляти ініціативу;
- брати відповідальність за результати роботи;
- ефективно організовувати власний час.

Розвиток soft skills сприяє не лише професійному успіху, а й особистісному зростанню людини. Такі навички допомагають формувати впевненість у собі, здатність до самореалізації та прагнення до постійного розвитку.

Отже, розвиток soft skills є важливим чинником професійного зростання майбутнього фахівця. У сучасному світі професійний успіх залежить не лише від рівня спеціальних знань, а й від здатності людини ефективно комунікувати, працювати в команді, критично мислити та адаптуватися до змін.

Формування м'яких навичок повинно стати важливою складовою освітнього процесу. Заклади освіти мають створювати умови для розвитку особистісних якостей здобувачів освіти через інтерактивне навчання, проєктну діяльність та практичну взаємодію.

Soft skills допомагають майбутньому фахівцю бути конкурентоспроможним, успішно реалізовувати себе у професійній діяльності та досягати кар'єрного зростання. Саме тому розвиток м'яких навичок є необхідною умовою підготовки сучасного висококваліфікованого спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття. Київ : Педагогічна думка, 2019. 320 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ : Либідь, 2018. 280 с.
3. Гриньова В. М. Професійна компетентність сучасного фахівця. Харків : Основа, 2020. 256 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2021. 352 с.
5. Ковальчук В. І. Основи педагогічної майстерності. Львів : Новий Світ, 2020. 240 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: сучасні виклики. Київ : Грамота, 2019. 295 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Київ : А.С.К., 2018. 192 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика сучасної школи. Київ : Генеза, 2021. 400 с.
9. Сисоєва С. О. Розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця. Київ : Міленіум, 2020. 310 с.

МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ: ДІАЛЕКТИКА ВЗАЄМОДІЇ ТА ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

Євсєєва С.С., здобувачка вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта»

*Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова*

Білюк О.Г., доцент кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

*Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова,*

кандидат педагогічних наук, доцент

Проблема співвідношення мовлення (а його розвинена форма – мова як знакова система) та мислення належить до кола фундаментальних питань сучасної психології, філології та педагогіки. Усвідомлення їх діалектичної єдності є не лише теоретичною, а й прикладною проблемою, оскільки без розуміння закономірностей їхнього взаємозв'язку неможливо побудувати ефективні освітні стратегії. Складність полягає в тому, що мислення, як внутрішній, ідеальний процес, та мовлення, як зовнішній, матеріальний спосіб його вираження, не є тотожними, але й не можуть існувати одне без одного. В освітній практиці це протиріччя часто призводить до двох крайнощів: або до ототожнення «гарного мовлення» зі «здатністю мислити», або до ігнорування мовленнєвого розвитку як чинника інтелектуального зростання. Особливо загострюється це питання на тлі запровадження Нової української школи, де однією з ключових компетентностей визначено «спілкування державною мовою» [3]. Актуальність теми посилюється потребою в оновленні методів навчання, спрямованих на формування гнучкого, динамічного мислення, та малою дослідженістю деяких аспектів формування, зокрема, наукового мовлення учнів [5].

Проблема взаємодії мовлення та мислення має тривалу міждисциплінарну традицію – від філософських суперечок платонівська традиція ототожнення

мислення з «внутрішнім мовленням» та аристотелівське розрізнення логосу та нусу до сучасних нейролінгвістичних моделей. У вітчизняній науці фундаментальним залишається спадщина Л. Виготського, який у праці «Мислення і мовлення» (1934) не лише розмежував одиниці мислення (значення) та мовлення (фонема, лексеми), а й запровадив поняття «зони найближчого розвитку», що стало базовим для освітніх стратегій. Л. Виготський довів, що внутрішнє мовлення є перехідним етапом від думки до зовнішнього слова, причому цей перехід не є прямим – він опосередкований значеннями, які мають афективну природу.

Сучасні дослідження розвивають ідею діалектичної єдності через призму психолінгвістики (О. Леонт'єв, О. Шахнарович) та когнітивної лінгвістики. Зокрема, А. Петухова узагальнює, що зв'язок між мовою та мисленням виявляється в трьох площинах: онтогенетичній, філогенетичній та функціональній [1].

Важливий напрям представляють нейропсихологічні дослідження (О. Лурія, Т. Ахутіна), які локалізують мовленнєво-мисленнєві процеси в різних відділах кори: зона Брока відповідає за граматичне структурування (і, відповідно, за логічний синтаксис думки), зона Верніке – за розуміння значень (семантичний аспект мислення). Сучасні українські дослідники, такі як Л. Журавльова (2018), застосовують ці знання до корекційної педагогіки: вона показує, що дисграфія - це не лише мовленнєвий дефект, а й перешкода для формування поняттєвого мислення, адже писемне мовлення є найскладнішою формою мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що вимагає внутрішнього планування [2].

Педагогічний аспект системно розробляється О. Митником, який створив технологію розвитку мислення і мовлення молодшого школяра. Його новаторство полягає в поєднанні методів проблемного навчання (мозкова атака, синектика, інверсія) з лінгводидактичними прийомами (складання казок, етимологічний аналіз). О. Митник експериментально доводить, що системне застосування інтерактивних методів підвищує не лише словниковий запас, а й

здатність до узагальнення, абстрагування та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Особливу увагу привертає дослідження І. Шевченко, присвячене науковому мовленню та науковому мисленню як взаємопов'язаним процесам. Авторка вказує на суперечність, що виникає на початкових етапах навчання: учні опановують наукові терміни, але ще не володіють логікою наукового доведення, що призводить до формального заучування. Шевченко пропонує пропедевтику наукового мовлення через поступове ускладнення комунікативних ситуацій – від опису до аргументації [5].

Важливий внесок у розуміння інтеграції мовлення і мислення у сучасному освітньому процесі здійснює також Т. Слободянюк, яка розглядає їх як цілісну мовленнєво-мисленнєву активність, особливо у студентів мистецьких спеціальностей. Авторка підкреслює, що мовлення і мислення не існують ізольовано, а функціонують як єдина система, де мовленнєва діяльність одночасно є формою реалізації і способом розвитку мислення [4].

Мета нашого дослідження полягає у аналізі діалектичної взаємодії мовлення та мислення, узагальненні теоретичних засад, їх єдності та у розробці рекомендацій щодо ефективних освітніх стратегій гармонійного розвитку в умовах сучасної української школи.

Розуміння співвідношення мовлення і мислення має ґрунтуватися на визнанні їхньої діалектичної єдності. З одного боку, мислення є процесом опосередкованого та узагальненого пізнання дійсності, а мовлення – засобом матеріалізації думки, її вираження та передачі. Але це не означає, що мовлення є простою копією мислення. Як наголошує Л. Виготський, внутрішнє мовлення – це «мислення чистими значеннями», яке не збігається з думкою через незбігання їхніх одиниць. Мислення, як активний процес відображення об'єктивної дійсності в поняттях, судженнях, уявленнях, є здатністю людини міркувати та робити висновки. Мовлення, в свою чергу, має власну структуру та закони, які впливають на перебіг думки. Сучасними дослідженнями доведено, що вплив мови на мислення набагато глибший, ніж проста передача

інформації; вона формує способи сприйняття культурних норм і цінностей. Відтак, між мовленням та мисленням існує не жорстка детермінація, а складний, діалектичний зв'язок, де кожне з цих явищ, будучи відносно самостійним, є умовою розвитку іншого.

З діалектичної єдності випливає, що розвиваючи мовлення, ми неминуче впливаємо на розвиток мислення. Це положення є ключовим для побудови освітніх стратегій. Особливого значення набуває формування критичного мислення, яке є однією з ключових компетентностей Нової української школи [3]. Оскільки мовлення є інструментом аналізу, узагальнення та аргументації, його розвиток безпосередньо впливає на здатність учня критично оцінювати інформацію. Технологія розвитку критичного мислення, що базується на ідеях Ж. Піаже та Л. Виготського, передбачає цілу низку стратегій, таких як «РАФТ», «Діаграма Вена», читання із зупинками, які активізують мовленнєву діяльність учнів. О. Митник у своїй технології розвитку мислення і мовлення пропонує використання інтерактивних методів навчання: мозкової атаки, інверсії, інциденту, емпатії, синектики, які стимулюють як поняттєве, так і дивергентне мислення. Крім того, розвиток наукового мовлення є базою для формування наукової грамотності, що передбачає здатність оперувати абстрактними поняттями та будувати логічні доведення [5].

У деяких випадках гармонійний розвиток мовлення і мислення може порушуватися. Це спостерігається при різних мовленнєвих розладах, зокрема дисграфії. Як зазначає Л. Журавльова, наявність дисграфії перешкоджає оволодінню писемним мовленням, що, в свою чергу, гальмує розвиток поняттєвого мислення, адже без опанування мови як засобу мислення та пізнання інтелектуальний, емоційний та соціальний розвиток дитини стає неможливим [2]. Подібна проблема постає і при вивченні іноземних мов: студенти-перекладачі повинні не просто вивчити нові слова, а опанувати нову ментальність, адже мова пропонує іншу модель граматичної організації та, як наслідок, особливу форму вираження думки. На початкових етапах навчання спостерігається неузгодженість між швидкістю мисленнєвих процесів і темпом

мовлення, що вимагає спеціальних вправ для їх синхронізації. Завдання вчителя – не усунути цю суперечність, а використати її як рушійну силу розвитку.

Спираючись на діалектичну природу досліджуваних явищ, можна виокремити кілька стратегічних напрямів освітньої роботи. По-перше, необхідно забезпечити наскрізний, системний підхід, де мовленнєвий розвиток не є ізольованим предметом, а пронизує всі без винятку дисципліни. По-друге, важливо використовувати активні та інтерактивні методи навчання, які створюють «ситуацію розмірковування». Саме в ситуації, яка вимагає пошуку, аналізу та доведення, відбувається найбільш природний і потужний розвиток як мовлення, так і мислення. По-третє, ефективним є застосування технології розвитку критичного мислення через читання та письмо, яка включає три стадії: виклик, осмислення та рефлексію, кожна з яких спонукає учня до висловлювання. Не менш важливим є впровадження дослідницької діяльності, що передбачає постановку проблеми, висунення гіпотез, їх вербалізацію та обґрунтування, що формує наукове мовлення та наукове мислення [5]. Крім того, систематична діагностика рівня розвитку мовлення та мислення, а також надання своєчасної корекційної допомоги є необхідною умовою для попередження та подолання труднощів у їхній діалектичній взаємодії [2].

Аналіз наукових джерел та освітньої практики дозволяє стверджувати, що мовлення і мислення перебувають у відношенні нерозривної діалектичної єдності, де жодне з цих явищ не може бути редуковане до іншого. Розвиток мовлення є не просто супутнім процесом, а однією з провідних умов розвитку мислення, і навпаки. Ефективна освітня стратегія має враховувати цю складну взаємодію та будуватися на засадах системності, активності та проблемності. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та апробацію конкретних методик, які б інтегрували розвиток різних типів мислення (поняттєвого, дивергентного, критичного, наукового) з цілеспрямованим мовленнєвим розвитком учнів різних вікових груп в умовах Нової української школи. Важливим завданням є також створення дієвого інструментарію для

діагностики порушень діалектичної єдності мовлення і мислення та розробка системи заходів для їх подолання.

Список використаних джерел

1. Петухова А. Зв'язок між мовою і мисленням. *Перекладацькі інновації* : матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Суми, 12–13 березня 2015 р.). Суми : СумДУ, 2015. С. 36–38.
2. Журавльова Л. С. Проблеми взаємозв'язку мови й мислення у мовленнєвій діяльності дітей молодшого шкільного віку з дисграфією. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. №1–2 (60–61). С. 45–50.
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
4. Слободянюк Т. Б. Питання взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої активності студентів мистецького напрямку. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. 2022. №2. С. 150–154.
5. Шевченко І. М. Зв'язок мовлення і мислення: пошук теоретичного підґрунтя пропедевтики наукового мовлення. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 3(94). С. 29–32.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Кабанова Ю. М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасних умовах динамічного ринку праці та соціально-економічної невизначеності традиційна освітня модель, орієнтована на пасивне засвоєння знань, втрачає свою ефективність. Соціально-освітньою домінантою сьогодні виступає формування компетентного фахівця, здатного не лише володіти базовим набором знань, а й демонструвати високу адаптивність, креативність та

стресостійкість. Метою даної доповіді є обґрунтування ролі інноваційних методів та активних форм навчання як стратегічного інструменту впровадження європейських стандартів підготовки конкурентоспроможних фахівців. Саме такий підхід стає фундаментом для інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір та забезпечення якості підготовки спеціалістів згідно з вимогами часу.

Стратегія модернізації професійної підготовки в Україні має корелювати з Європейською рамкою кваліфікацій та стандартами ESG (Standards and guidelines for quality assurance in the ENEA). Ключовим аспектом є впровадження студентоцентрованого підходу, де студент стає активним суб'єктом освітнього процесу [3, с. 14]. Конкурентоспроможність сучасного фахівця забезпечується синергією восьми ключових компетентностей, проте особливої ваги в епоху цифровізації та соціальних викликів набувають підприємницька, цифрова та особистісно-соціальна компетенції.

Конкурентоспроможність сучасного фахівця, особливо у сфері психології та соціальної роботи, визначається рівнем розвитку його емоційного інтелекту та резильєнтності - здатності зберігати продуктивність після стресових ситуацій. Психологічна готовність до професійної діяльності формується через активні форми навчання, які моделюють кризові ситуації та вимагають швидкого прийняття рішень. Це дозволяє майбутньому фахівцю відпрацювати навички рефлексії та емоційної саморегуляції ще на етапі навчання.

Для забезпечення високої якості підготовки доцільно використовувати комплекс методів: кейс-стаді, проєктне навчання, тренінгові технології та МОЖО (Mobile journalism). Зокрема, впровадження МОЖО-технологій у підготовку психологів-практиків розглядається не лише як засіб технічного навчання, а як метод формування комунікативної та медійної компетентності. Це передбачає розробку алгоритмів створення психоосвітнього контенту, використання мобільного відео для терапевтичного сторітелінгу та навчання майбутніх фахівців етичному просуванню психологічних послуг у цифровому середовищі. Використання таких активних форм навчання дозволяє

трансформувати освітній процес із репродуктивного на продуктивний, що є критично важливим для формування практичних навичок майбутнього спеціаліста [1, с. 42].

Для наочності трансформації освітнього процесу порівнюємо традиційну та інноваційну моделі (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного навчання

Параметр	Традиційне навчання	Інноваційне навчання
Мета	Передача готової суми ЗУН	Розвиток особистості та адаптивності
Викладач	Транслятор знань, контролер	Фасилітатор, ментор, партнер
Студент	Пасивний об'єкт, слухач	Активний суб'єкт, дослідник
Взаємодія	Вертикальна (авторитарна)	Горизонтальна (демократична)
Методи	Лекція, фронтальне опитування	Кейс-стаді, тренінги, МОЮ
Фокус	Орієнтація на hard skills	Розвиток soft skills та емоційний інтелект
Оцінювання	Порівняння з нормативом	Оцінка прогресу та рефлексія
Результат	Диплом (прослуханий курс)	Готовність до змін та практики

Аналіз показує, що інноваційне навчання зміщує акцент із процесу викладання на процес учіння, де головним результатом є не диплом, а сформована готовність до професійної діяльності в умовах змін [2, с. 115].

Впровадження європейських стандартів у систему підготовки фахівців в Україні базується на концепції Європейського простору вищої освіти та рекомендаціях Європейського парламенту. Для того, щоб український фахівець був конкурентоспроможним на міжнародному ринку, ключову увагу варто приділити наступним стандартам та рамкам.

1. Європейська рамка кваліфікацій

Це мета-рамка, що слугує перекладачем між різними національними системами кваліфікацій. Впровадження її стандартів в Україні означає перехід від оцінювання обсягу знань до оцінювання результатів навчання:

- Знання - теоретичні та фактичні.
- Навички - когнітивні та практичні
- Здатність фахівця самостійно виконувати завдання та відповідати за результат

2. Ключові компетентності для навчання впродовж життя

Згідно з рекомендаціями Ради ЄС, сучасна освіта має базуватися на восьми ключових компетенціях. У контексті підготовки фахівця в Україні найважливішими є:

- Громадянська компетентність - здатність діяти як відповідальний громадянин і повноцінно брати участь у соціальному житті
- Підприємницька компетентність - здатність перетворювати ідеї в дії через креативність, інновації та управління ризиками
- Цифрова компетентність - володіння софтом та критичне ставлення до інформації та безпека в мережі
- Особистісна, соціальна та навчальна компетентність - здатність керувати власною траєкторією навчання, підтримувати фізичне та емоційне здоров'я

3. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості

Європейські стандарти визначають, як має бути організований освітній процес:

- Студентоцентроване навчання, де студент є активним учасником створення освітньої програми, а не просто слухачем.
- Прозорість оцінювання з чіткими критеріями, які відомі заздалегідь, та можливість апеляції.
- Зв'язок із практикою з обов'язковим залученням стейкхолдерів до розробки навчальних планів.

4. Концепція «Третьої місії» університетів

Хоча це не є формальним технічним стандартом, у ЄС це визнана норма розвитку освіти. Вона передбачає, що університет або освітній центр має виконувати три ролі: навчання, наукові дослідження, соціальна відповідальність - активна взаємодія з громадою, вирішення місцевих проблем, створення хабів та коворкінгів для неформальної освіти.

5. Цифрові стандарти

Відповідно до Європейської рамки цифрових компетенцій для громадян (DigComp 2.2), підготовка сучасного фахівця має охоплювати п'ять ключових сфер: від інформаційної грамотності до розв'язання технічних проблем. Особливого значення для фахівців соціальної сфери набуває сфера комунікації та співпраці, що дозволяє ефективно взаємодіяти з громадою у цифровому просторі [3, с. 52].

Отже, засоби інноваційного навчання є необхідною умовою для успішної імплементації європейських стандартів в освітній простір України. Поєднання академічних стандартів ЄС із практичними методами забезпечує високий рівень конкурентоспроможності на ринку праці та сприяє сталому соціальному розвитку. Перспективою подальших досліджень є розробка методичного інструментарію для впровадження МОЮ-технологій у підготовку психологів-практиків.

Список використаних джерел

1. Васильєв В. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. Київ: Центр навч. літ., 2023. 240 с.

2. Новітні підходи до професійної підготовки сучасного фахівця: кол. моногр. / за ред. О. М. Петренка. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2024. 312 с.

3. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 76 p.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОПП «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Кулішов В.С., к.п.н., доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти особливого значення набуває створення ефективного студентоцентрованого освітнього середовища, що забезпечує всебічну підтримку здобувачів вищої освіти. Одним із ключових завдань закладу вищої освіти є формування умов для професійного, особистісного та соціального розвитку здобувачів, забезпечення їхньої успішної адаптації до освітнього процесу та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. У цьому контексті важливого значення набуває забезпечення освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (далі – БІНПО).

Комплексна система підтримки здобувачів вищої освіти в БІНПО спрямована на створення безпечного, доступного та сприятливого освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам забезпечення якості вищої освіти. Реалізація принципів студентоцентрованого навчання передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби, інтереси та професійні запити здобувачів

освіти, а також їх активне залучення до формування та вдосконалення освітнього середовища [1].

Освітня підтримка здобувачів ОПП «Педагогіка вищої школи» реалізується через організацію освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти, освітньо-професійної програми та навчальних планів. Важливим аспектом є забезпечення доступу до навчально-методичних матеріалів, електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання та сучасних цифрових інструментів. Значна увага приділяється впровадженню інноваційних методів навчання, розвитку дослідницьких компетентностей, формуванню академічної доброчесності та підтримці академічної мобільності здобувачів. У межах освітнього процесу створюються умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії (вибіркові дисципліни, вибір здобувачами тематики курсових та кваліфікаційних робіт, баз практичної підготовки), що сприяє професійному саморозвитку майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Організаційна підтримка охоплює питання координації та планування освітнього процесу, організації практичної підготовки, проведення контрольних заходів та підсумкової атестації. Здобувачі освіти мають можливість отримувати необхідну інформацію щодо особливостей організації навчання, процедур оцінювання результатів навчання, академічних прав та обов'язків, можливостей академічної відпустки, поновлення чи переведення на навчання. Важливим чинником ефективної організаційної підтримки є налагодження системи комунікації між адміністрацією БНПО, науково-педагогічними працівниками та здобувачами освіти, що забезпечує оперативне вирішення актуальних питань освітнього процесу.

Інформаційна підтримка здобувачів здійснюється через офіційний вебсайт інституту, електронну пошту, соціальні мережі та інші цифрові канали комунікації. Завдяки цьому здобувачі мають постійний доступ до актуальної інформації щодо освітніх програм, розкладу занять, нормативних документів, наукових та освітніх заходів, можливостей участі у конференціях, вебінарах, тренінгах та інших формах професійного розвитку. Відкритість та прозорість

інформаційної політики сприяють підвищенню рівня довіри до освітнього середовища, формуванню активної позиції здобувачів та їх залученню до процесів забезпечення якості освіти.

Консультативна підтримка є важливою складовою системи супроводу здобувачів вищої освіти. Вона передбачає надання академічних, методичних, організаційних і психологічних консультацій науково-педагогічними працівниками, гарантом освітньої програми, кураторами академічних груп та іншими структурними підрозділами закладу освіти. Консультативна підтримка сприяє адаптації здобувачів до умов навчання, подоланню освітніх труднощів, формуванню професійної мотивації та плануванню індивідуальної освітньої траєкторії. Особливого значення вона набуває в умовах цифровізації освіти та зростання потреби у психологічній підтримці учасників освітнього процесу.

Соціальна підтримка спрямована на забезпечення рівних можливостей для здобуття вищої освіти, урахування індивідуальних потреб здобувачів та підтримку соціально вразливих категорій [2]. Важливими складовими соціальної підтримки є створення безпечного та толерантного освітнього середовища, розвиток студентського самоврядування, підтримка громадської активності здобувачів, а також інформування щодо соціальних гарантій і пільг. Соціальна підтримка сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі та розвитку соціальної відповідальності майбутніх фахівців.

Важливим інструментом оцінювання ефективності системи підтримки здобувачів є проведення внутрішнього моніторингу якості освіти та анкетування здобувачів вищої освіти. З метою вивчення рівня задоволеності здобувачів ОПП «Педагогіка вищої школи» освітньою, організаційною, інформаційною, консультативною та соціальною підтримкою у БІНПО було проведено відповідне опитування у грудні 2025 р. Результати анкетування засвідчили високий рівень задоволеності здобувачів умовами навчання та функціонуванням системи підтримки.

Зокрема, усі респонденти відзначили достатній рівень інформаційного забезпечення та підтримки освітнього процесу, що свідчить про ефективну організацію доступу до навчальних матеріалів, електронних ресурсів та засобів комунікації. Більшість здобувачів високо оцінили рівень консультативної підтримки, підкресливши ефективність взаємодії з викладачами та адміністрацією інституту. Також результати анкетування підтвердили високий рівень задоволеності соціальною підтримкою та позитивне сприйняття освітнього середовища загалом. У відповідях здобувачів переважали позитивні оцінки якості освітнього процесу та професійної діяльності науково-педагогічних працівників.

Отже, забезпечення освітньої, організаційної, інформаційної, консультативної та соціальної підтримки здобувачів ОПШ «Педагогіка вищої школи» у БІНПО є важливою складовою системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Комплексний підхід до підтримки здобувачів вищої освіти сприяє формуванню сучасного студентоцентрованого освітнього середовища, професійному становленню майбутніх викладачів закладів вищої освіти, розвитку їхніх компетентностей та забезпеченню успішної реалізації освітньо-професійної траєкторії.

Список використаних джерел

1. Заблоцька О. С., Ніколаєва І. М. Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. №194. С. 29–33.
2. Шапошникова І., Гоштанар І. Соціальна підтримка здобувачів закладів вищої освіти у процесі дистанційного вивчення іноземних мов. *Humanitas*. 2024. № 4. С. 90–96.

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

Лебідь О. М.; здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, майстер
виробничого навчання ДНЗ «Буцький політехнічний професійний ліцей»

Лідерські якості є дуже важливими і не лише для керівників. У нашому житті можуть з'явитись ситуації, при яких треба брати на себе відповідальність і допомагати іншим людям, організовувати їх, особливо в кризових умовах. Педагогічні працівники мають потребу в розвитку лідерських якостей, тому, що вони організовують групу тих, хто навчається, займаються навчанням і вихованням, як молодих, так і дорослих людей, в залежності від напрямку роботи закладу.

Ключовими лідерськими якостями, необхідними для успішної професійної самореалізації здобувачів вищої освіти, науково-педагогічні працівники вважають, у порядку важливості: готовність до саморозвитку; вміння працювати в команді; стратегічне бачення майбутнього; особистісні цінності; відкритість до ідей, продукованих членами команди; креативність; дослідницькі якості та інноваційність; емоційний інтелект.[1]

Роль студентського самоврядування у розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти велика. Це пояснюється тим, що важливою складовою діяльності органів студентського самоврядування є вміння студентів будувати ефективну комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу: адміністрацією, викладачами, студентами. Органи студентського самоврядування найбільшу увагу приділяють вирішенню питань, пов'язаних із задоволенням потреб здобувачів освіти у організації дозвілля і побуту, захисті їхніх прав й інтересів. Найважливішою рисою студентського самоврядування є злагодженість командної роботи членів студентського самоврядування на всіх

його рівнях, оскільки це допомагає швидше й ефективніше досягти створення умов для самореалізації студентської молоді та формування лідерських якостей, необхідних для майбутньої професійної самореалізації здобувачів вищої освіти.[1]

Крім студентського самоврядування, на розвиток лідерських якостей у студентів можуть вливати і інші фактори. За результатами дослідження [1], найбільш результативними методами розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти, на думку науково-педагогічних працівників, є: метод проєктів (58,7%), мозковий штурм (41,7%) та проєктування нестандартних віртуальних ситуацій (40,4%). Також респонденти вважають, що результативними у розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти можуть бути: рольові ігри (36,5%), метод «Коло ідей» (31,7%) та SWOT-аналіз (22,1%). За попередніми дослідженнями, вказані методи не лише сприяють розвитку критичного та логічного мислення здобувачів вищої освіти, а й навчають студентів працювати у команді, проявляти ініціативність, відповідальність, організованість, креативність, вміння прораховувати кроки наперед, розвивають комунікативні здібності тощо.[1] Ці методи можна використовувати для розвитку лідерських якостей на етапі, що передуює роботі в студентському самоврядуванні.

Для розвитку лідерських якостей студентів через їхню участь в органах студентського самоврядування можна проводити тренінги. Після проведення тренінгу «Мистецтво лідерства» був здійснений порівняльний аналіз до і після тренінгу. Експеримент показав позитивні зміни в лідерських якостях учасників. Зокрема, збільшилась частка респондентів, що демонструють уміння керувати собою (з 25% до 35%), усвідомлювати цілі (з 62,5% до 70%), вирішувати проблеми (з 27,5% до 37,5%), проявляти творчість (з 67,5% до 85%), знання правил організаційної роботи (з 37,5% до 45%), вплив на оточуючих (з 30% до 42,5%), організаційні здібності (з 47,5% до 52%) та уміння працювати з групою (з 45% до 50%). Порівняльні результати діагностики рівня прояву лідерських здібностей проводились за методикою «Я – лідер» (Є.С. Федоров, О.В. Єрьомін, модифікована Т. А. Мироною) [2].

Розвиток лідерства відноситься до завдань студентського самоврядування, які допомагають досягнути його мету. А також є інші його завдання, що формують у студентів лідерські якості. Це формування відповідального і творчого ставлення до навчання і суспільно-корисної праці, потреби в освоєнні актуальних наукових проблем через систему наукової творчості студентської молоді. Також сюди відноситься сприяння згуртуванню цілісних студентських колективів, академічних груп, потоків, курсів, факультетів та інститутів університету. До завдань відносять і виховання відповідальності студентських колективів за дисципліну, працю, за твердження моральної позиції особистості і колективу, за формування творчої особистості.[3]

Студентське самоврядування сприяє задоволенню молодіжних потреб, реалізації студентських інтересів, є середовищем спілкування і взаємодії молоді. Необхідно враховувати, що в студентському “суспільстві” діють крім загальноприйнятих законів, норм поведінки специфічні норми і правила, права і свободи, обов'язки і відповідальність [3].

Підтримка діяльності студентського самоврядування є необхідною умовою для розвитку активної громадянської позиції молоді. Серед ефективних підходів варто виокремити відкритий діалог між адміністрацією університету та здобувачами вищої освіти, впровадження проєктного навчання, розширення волонтерських програм і стимулювання участі у громадських ініціативах. Такі практики дозволяють поєднати освітній процес із реальним досвідом громадянської активності, формуючи в молоді відповідальність, готовність до колективної взаємодії та усвідомлення власної ролі в суспільстві [4].

Студентське самоврядування сприяє участі у волонтерських і благодійних ініціативах. Допомога внутрішньо переміщеним особам, соціально незахищеним категоріям населення, проведення благодійних акцій та соціально значущих проєктів дозволяє усвідомити соціальну значущість власних дій. Це сприяє розвитку емпатії, соціальної чутливості,

відповідальності за результат колективної роботи та формує мотивацію брати участь у суспільно важливих ініціативах [4].

Важливими у формуванні лідерських якостей у кризових ситуаціях є організації форумів для представників студентського самоврядування з різних навчальних закладів.

15 травня 2026 року проводився IV Національний форум студентського самоврядування «Твоя ідея. Твоя дія. Твоя ціль», який розпочався у Державному податковому університеті в м. Ірпінь. Студенти порушили питання про вшанування Героїв Крут та ініціативи відзначення 29 січня як Дня українського студентства. Голова Українського інституту національної пам'яті Олександр Алфьоров підкреслив, що такі ініціативи мають народжуватися передусім у самому студентському середовищі, через обговорення та спільне рішення молоді. У заході взяли участь представники студентського самоврядування з різних регіонів України. Під час форуму учасники обговорили роль молоді у суспільних процесах, розвиток студентських ініціатив та виклики, що постають перед українським студентством в умовах війни. Під час спілкування обговорювали роль молоді у формуванні політики національної пам'яті, розвиток культури пам'яті в умовах війни, протидію російському культурному впливу та необхідність говорити з молоддю сучасною мовою. Окремо йшлося про важливість популяризації української історії сучасними форматами та створення просторів для взаємодії молоді з темами історичної пам'яті. Учасники обговорили роль студентського самоврядування у формуванні відповідального громадянського суспільства та збереженні української ідентичності [5].

Тобто студенти можуть брати участь в управлінні не лише своїм університетом, а долучатись до ініціатив покращення управління країною в цілому. Це позитивно впливає на формування у них лідерських якостей, та відбувається виховання покоління, що буде брати ситуацію під контроль, відбувається покращення суспільства, підвищується активність громадянської позиції.

Отже, студентське самоврядування в умовах криз, зокрема воєнних викликів, пандемій, соціально-економічних потрясінь, трансформується з органу самоуправління окремого навчального закладу у потужну платформу для розвитку лідерських якостей, громадянської активності та формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів держави в цілому. Участь в органах студентського самоврядування вчить студентів приймати стратегічні рішення, працювати в команді та брати на себе відповідальність за безпеку та побут, свої та інших студентів.

Список використаних джерел

1. Гулько О., Ярошенко О. Вплив студентського самоврядування на розвиток лідерських якостей здобувачів вищої освіти: судження науково-педагогічних працівників. *CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION: THEORY AND PRACTICE ISSUE*. 2023. № 1 (74). С. 90-104.

2. Хоменко-Семенова Л., Шевченко І., Оксамитна Л. Участь в органах студентського самоврядування як чинник розвитку лідерських якостей студентської молоді. URL: <https://h1.nu/1pGxm+> (дата звернення: 13.05.2026).

3. Верхоланцева В. О., Мілаєв О. І., Мілаєва І. І. Студентське самоврядування як механізм розвитку лідерських якостей сучасного здобувача вищої освіти. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*. 2021. Вип. 24. С. 436-440.

4. Кірова Д. О. Роль студентського самоврядування у формуванні громадянської компетентності молоді в умовах сучасних суспільних викликів. *Молодіжна наукова ліга. Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки*. 19 вересня 2025 року. Дніпро, 2025. С. 37-39.

5. Голова УІНП долучився до IV Національного форуму студентського самоврядування «Твоя ідея. Твоя дія. Твоя ціль». URL: <https://h1.nu/1pGxO+1> (дата звернення: 15.05.2026).

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМАТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*Лобода Т.Л., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується швидкими змінами в суспільстві, цифровізацією освітнього процесу, інтеграцією України у європейський освітній простір та зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. У цих умовах традиційні методи навчання вже не забезпечують повною мірою формування конкурентоспроможного спеціаліста, здатного до саморозвитку, критичного мислення, творчого вирішення професійних завдань та ефективної комунікації. Саме тому актуальним стає використання інноваційних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і формуванню їхньої професійної компетентності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, цінностей та здатність ефективно діяти у професійній сфері. Її формування потребує впровадження сучасних педагогічних технологій та інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти є використання інноваційних методів навчання, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі та сприяють формуванню професійної компетентності. Компетентний підхід орієнтує освітній процес не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток практичних умінь, професійних навичок, особистісних якостей та готовності до професійної діяльності.

До інноваційних методів навчання належать інтерактивні технології, метод проєктів, кейс-метод, проблемне навчання, тренінгові технології, ділові та рольові ігри, технології змішаного й дистанційного навчання. Їх застосування сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності, ініціативності та відповідальності за результати власного навчання.

Особливого значення у професійній підготовці набувають інтерактивні методи навчання, які ґрунтуються на співпраці між викладачем і студентами. Використання дискусій, мозкових штурмів, групової роботи та аналізу професійних ситуацій створює умови для розвитку комунікативної компетентності, вміння працювати в команді та вирішувати професійні проблеми.

Ефективним засобом формування професійної компетентності є метод проєктів, який передбачає самостійну або групову діяльність студентів, спрямовану на вирішення конкретної проблеми. У процесі виконання проєктів здобувачі освіти набувають навичок планування діяльності, аналізу інформації, творчого мислення та презентації результатів роботи.

Важливу роль у професійній підготовці відіграють цифрові технології та дистанційні форми навчання. Використання електронних платформ, мультимедійних ресурсів, онлайн-курсів і віртуальних середовищ навчання сприяє індивідуалізації освітнього процесу, розвитку цифрової грамотності та підвищенню мотивації студентів до навчання.

Інноваційні методи забезпечують перехід від пасивного засвоєння знань до активної діяльності здобувачів освіти. Студенти стають не лише об'єктами навчання, а й активними учасниками освітнього процесу. Це сприяє розвитку критичного мислення, творчості, комунікативної культури, вміння працювати в команді та адаптуватися до змін.

Особливого значення набуває використання цифрових технологій, онлайн-платформ, мультимедійних засобів та елементів змішаного навчання. Такі підходи дозволяють індивідуалізувати навчання, забезпечити доступ до

великого обсягу інформації та підвищити ефективність професійної підготовки.

Ефективність застосування інноваційних методів залежить від професійної майстерності викладача, його готовності до педагогічних змін, творчого підходу та здатності створювати сприятливе освітнє середовище.

Отже, використання інноваційних методів навчання є важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Сучасні освітні технології сприяють підвищенню якості освіти, розвитку професійної мобільності, самостійності та конкурентоспроможності студентів. Упровадження інноваційних підходів в освітній процес забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного ринку праці та постійних суспільних змін.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
4. Сисоєва С. О. Інноваційні технології в сучасній освіті. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2015.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. Київ : Освіта, 2008.

ФЕНОМЕН КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Мамчур Л.І., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасній будові глобалізованого світу та динамічних суспільних трансформацій особливої актуальності набуває переосмислення фундаментальних засад професійного розвитку особистості. Мова за таких умов постає не просто інструментом повсякденного спілкування, а базовим багатством фахівця, стратегічним фундаментом суспільного розвитку, що безпосередньо формує свідомість, організує діяльність і транслює знання у часі й просторі. Для сучасного фахівця досконале володіння професійною мовою (як усною, так і письмовою) є не лише ознакою освіченості, а ключовим інструментом самовираження, лідерства та кар'єрного зростання.

Мова нерозривно пов'язана з мисленням, виступаючи матрицею людської свідомості та консолідуючим чинником, що дозволяє соціуму об'єднуватися навколо спільних смислів. Як зазначає відомий мовознавець Ф. Бацевич: *«Мова є не просто інструментом відображення світу, а діяльністю, за допомогою якої людина цей світ створює, структурує та осмислює»*. [1] Мова є вищим засобом координації всіх без винятку сфер суспільного життя – від матеріального виробництва до високої науки та культури. Саме через мовну тканину передаються накопичені людством знання, унікальний досвід та нетлінні культурні цінності, що робить її найважливішим засобом інтеграції людей.

У професійному вимірі мова, комунікативна культура дозволяє фахівцю чітко формулювати інноваційні ідеї, аргументовано переконувати колег чи клієнтів і авторитетно виступати в ролі експерта. Шляхом мовної репрезентації

особистість вербалізує власне «Я», транслює свої цінності та візію, здійснюючи безпосередній вплив на вектор розвитку своєї галузі та суспільства загалом.

Комунікативна культура – це складна система комунікативної міжособистісної взаємодії, що реалізується через вербальне і невербальне спілкування між суб'єктами професійної діяльності та регулює цей процес. Вона інтегрує в собі систему мовних, мовленнєвих, комунікативних, дискурсивних, соціокультурних, діяльнісних знань, умінь і навичок, а також цінностей та еталонів комунікативної поведінки, що прийняті в межах певної організації, установи чи колективу. Комунікативна культура є визначальною властивістю сучасної особистості, оскільки займає стрижневе місце в соціальному і професійному становленні фахівця. Вона одночасно виступає:

- метою (як культура діалогу);
- підґрунтям (як простір взаєморозуміння);
- засобом регламентації (як культура ділового й повсякденного спілкування) комунікативних процесів.

Мовна комунікація є досить складною і широкою системою спілкування за допомогою мовних засобів. Процес мовлення, обміну думками між комунікантами – це завжди сьогочасна комунікативна ситуація з новим пошуком мовних засобів для формування і формулювання думки. Комунікація, що здійснюється за допомогою мови, розгортається послідовно в часі, свідомо поетапно здійснюється учасниками мовлення, тому має всі ознаки діяльності як процесу. Мовна комунікація – це різновид людської діяльності, що стоїть поряд з іншими видами діяльності (трудовою, пізнавальною, емоційною, творчою та ін.). Вона має основні складники – мотив, мету, дію, спосіб здійснення дії.

Мовленнєва діяльність, що реалізується у комунікативній взаємодії учасників спілкування, здатність говорити закладена в людини від природи. Американський дослідник Г. Гарднер виділив серед інтелектуальної обдарованості людей такі складники: уявно-зоровий, фізично-кінетичний, музичний і поряд із ними ще один – мовну інтелектуальність. Особливо високий ступінь вияву мовної інтелектуальності простежується в багатьох

людей, котрим за професійною діяльністю доводиться багато говорити. Водночас особливим обдаруванням є дар розуміти інших людей – комунікабельність. [2]

Комунікабельність (від лат. *communicabilis* – з'єдную, повідомляю) – це здатність особистості до комунікації, встановлення контактів і зв'язків між людьми; особлива вроджена здібність і хист мовної особистості до комунікативного спілкування. У цивілізованому світі високо цінується комунікабельність, комунікативна компетентність і комунікативна культура особистості, що базується на знаннях норм літературної мови, мовленнєвих уміннях і навичках, красномовстві. Важливого значення у розвитку такої мовної особистості відіграють також комунікативні характеристики культури мовлення – правильність, змістовність, логічна послідовність і точність вислову, стильове багатство та виразність позиції того, хто говорить, доречність й доцільність висловлювання щодо комунікативної ситуації, чистота.

Для того, щоб бути комунікабельним, комунікативно компетентним, необхідна велика активна розумова діяльність, високий всебічний рівень інтелектуального розвитку мовної особистості, великий власний словниковий запас та дотримання нею правил сучасної літературної мови та культури спілкування. Як спілкування, так і комунікація – це складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі. Будь-які стосунки людей з використанням мови мають багато спільних ознак, що дозволяє стверджувати про універсальність цих понять. Життя і діяльність особистості, суспільства неможливі без спілкування, комунікації людей, оскільки спілкування є необхідною умовою будь-якої діяльності, визначає добробут, ефективність дій, настрої людей тощо. Комунікативна компетентність, комунікативна культура особистості є підґрунтям його професійної діяльності. Успіх комунікативної взаємодії у професійному спілкуванні значною мірою залежить від компетентності мовців. Ф. Бацевич виділяє чотири типи компетентності:

- предметна – розуміння предметного світу, його складників, їх системних та структурних зв'язків, функцій, тенденцій розвитку і змін, тобто орієнтація людини у фізичному світі, без якої неможлива будь-яка комунікація;
- культурна – орієнтація в базових елементах культури, крізь які усвідомлюється предметний світ носіями мови (особистості);
- мовна – володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами використання їх;
- комунікативна – навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування, вміння зорієнтуватися у співрозмовнику, ефективно впливати на нього.

Складовими комунікативної компетентності є здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь. Вона характеризується такими здатностями особистості:

- робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбудуватиметься спілкування, передбачати певні події;
- соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;
- здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їхньої комунікативної активності, керування процесом спілкування).

Усна комунікація відрізняється від писемної форми передусім тим, що для переконливості безпосереднього діалогу треба створювати атмосферу постійного контакту з аудиторією. Переконливе усне мовлення – це важливий засіб впливу на слухача. Правильне, унормоване усне мовлення може

забезпечити швидкість взаєморозуміння між учасниками комунікативного акту. Щоб досягти успіху у комунікації, необхідно оволодіти технікою спілкування та застосовувати її якомога частіше. Можна стверджувати, що культурна людина – це мовна особистість, котра вміє висловлювати свої думки ясно, вибирати аргументи та мовні засоби, які найбільш доцільні і комунікативно виправдані в конкретній мовленнєвій ситуації.

Для досягнення високого рівня культури спілкування слід дотримуватись основних правил комунікування:

1. Бути завжди ввічливим, привітним, доброзичливим, поважати співрозмовника;
2. Стежити за реакцією комуніканта;
3. Вміти змінювати тему розмови, своєчасно реагувати на запитання і репліки мовців;
4. Враховувати статус співрозмовника (соціальний, віковий, посадовий, професійний, освітній тощо);
5. Уміти слухати, підтримувати розмову;
6. Вдало обирати тему для монологічної промови;
7. Брати до уваги присутність третьої особи;
8. Використовувати формули мовленнєвого етикету.

У процесі реалізації усного мовлення важливу роль відіграє інтонація як система засобів організації живого звукового мовлення (від лат. *intono* – голосно виголошую). Вона складається з низки складників: мелодики, ритму, темпу, тембру, тону, паузи та ін., які існують лише в єдності. За допомогою інтонації передаються різні смислові та емоційні відтінки висловлювання.

Комунікативна компетентність становить професійний потенціал фахівця, характеризує його соціальні і професійні комунікативні можливості та визначає якість, успішність його спілкування. Цей феномен залежить від багатьох чинників:

1. комунікативних інтенцій (утримання в пам'яті мовця сказаного й постійна кореляція плину спілкування з його результатами);

2. дотримання комунікативних стратегій (конкретної мети), що дають змогу досягти необхідного результату спілкування;

3. знання особистісних характеристик учасників процесу, зворотного зв'язку в комунікації та психологічних особливостей адресата (темпераменту, переваг, звичаїв, уподобань, соціальних ролей);

4. постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування, підтримання самого процесу і його контролю;

5. навичок і вмінь завершення комунікації, виходу з неї, а також контролю власного емоційного стану і комунікативної поведінки.

Підсумовуючи, зазначимо, що комунікативна компетентність, яка базується на глибокому знанні системи української літературної мови, вмілому та гнучкому застосуванні лінгвістичних засобів у реальній мовленнєвій взаємодії, є фундаментом професійної майстерності. Вона формує розвинену мовну свідомість та вмотивоване ставлення до використання рідного слова як у повсякденному, так і в офіційно-професійному дискурсі, виступаючи ключовим вектором розвитку національно-мовної особистості та становлення фахівця нової формації.

Особливого, стратегічного значення сьогодні набуває усвідомлення особистістю державності, національної ідентичності та рідності української мови. Мова трансформується у потужний чинник солідаризації та згуртування українців у монолітну національну спільноту. Сучасна система освіти має чітку цільову установку: сформувати цілісну національно-мовну особистість, яка здатна вільно, творчо та гармонійно жити в українському соціумі, постійно саморозвиватися та генерувати якісні професійні смисли.

Саме від глибини усвідомлення кожним громадянином ваги державної мови як консолідуючої сили безпосередньо залежить майбутній соціокультурний стан, духовне здоров'я, безпековий простір та всебічний розквіт нашого суспільства. Професійна комунікативна культура, таким чином, підноситься від рівня індивідуальної навички до рівня суспільного обов'язку та національного пріоритету.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія і теорія. Підручник. К.: ВЦ «Академія», 2008. 218 с.
2. Лавриченко Н. Множинний інтелект і обдарованість у теоретичній моделі Горварда Гарднера. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (58) 2016. С. 11-20.

ОПТИМІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗВО: МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Мантула С.Г., здобувачка вищої освіти спеціальності «Педагогіка вищої школи» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України»

У контексті глобальних викликів цифрової трансформації та з урахуванням специфіки функціонування системи вищої освіти в умовах воєнного стану, дистанційне навчання трансформувалося з альтернативної форми у безальтернативний механізм забезпечення безперервності та стійкості освітнього процесу.

Нагальна потреба в оптимізації цього формату зумовлена необхідністю переходу від екстреного дистанційного викладання до вибудованої науково обґрунтованої моделі, що поєднує технологічну досконалість із методичною гнучкістю.

Питаннями розбудови цифрового освітнього середовища та розробки дидактичних засад e-learning активно опікуються провідні вітчизняні науковці: В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. В. Морзе, О. М. Спирін, М. П. Шишкіна та інші [1; 2; 3]. Їхні розробки заклали фундамент для розуміння дистанційної освіти як багатоаспектної системи, що потребує постійної адаптації до динамічних умов соціального середовища.

Незважаючи на значний технологічний поступ, сучасна академічна практика виявляє низку суперечностей: між потенціалом цифрових інструментів та їхнім фрагментарним використанням, між обсягом доступної інформації та зниженням когнітивної залученості здобувачів, а також між традиційними методиками контролю та потребою у гнучкому формувальному оцінюванні. Така проблемна ситуація вимагає розробки інтегрованої моделі оптимізації, де технології виступають не самоціллю, а каталізатором якісних методичних змін.

Основна ідея дослідження базується на гіпотезі, що ефективність дистанційного навчання в ЗВО прямо залежить від синергії єдиної цифрової екосистеми та здобувачоцентрованого методичного інструментарію. Для перевірки цього положення було застосовано комплекс методів (аналіз, моделювання, педагогічний експеримент), апробація яких здійснювалася на базі Дніпровської академії неперервної освіти (ДАНО).

Технологічний вектор оптимізації передбачає формування структури «цифрового університету», ядром якої є LMS Moodle.

Оптимізація на цьому рівні полягає не лише у розміщенні матеріалів, а в глибокій інтеграції сервісів:

- *синхронна взаємодія* у векторі використання розширеного функціоналу відеоконференцій (Zoom, Google Meet), зокрема сесійних залів (breakout rooms) для моделювання командної роботи та вирішення проблемних ситуацій у реальному часі;
- гейміфікований фідбек впровадження інтерактивних платформ (Kahoot, Mentimeter) для миттєвого зрізу знань, що дозволяє викладачу оперативно коригувати траєкторію лекційного заняття;
- Data-driven підхід застосування інструментів Learning Analytics для моніторингу «цифрового сліду» студента, що дає змогу ідентифікувати зони ризику (низька активність у системі, затримки з дедлайнами) ще до етапу підсумкового контролю.

Ключові вектори реалізуються через модульне структурування, а саме перехід до мікронавчання (microlearning), де контент розбитий на логічно завершені фрагменти з чіткими індикаторами досягнень.

Активізація пізнавальної діяльності відбувається шляхом заміни пасивних форм навчання кейс-методами, проєктною діяльністю та керованими онлайн-дискусіями у форумах LMS [2; 3]. Важливим є перехід до моделі «перевернутого класу», де теоретичний базис опановується самостійно, а онлайн-зустріч присвячується критичному аналізу та практичному застосуванню знань.

Педагогічний експеримент проводився на базі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти». У межах експерименту було сформовано контрольну групу та дві експериментальні групи, у яких впроваджувалося удосконалене навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання. У процесі експериментальної роботи активно використовувалися LMS-платформи, цифрові освітні ресурси, інтерактивні методи навчання, сервіси онлайн-комунікації та сучасні інструменти цифрової взаємодії.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованих підходів до організації дистанційного навчання. В експериментальних групах зафіксовано позитивну динаміку навчальних досягнень, навчальної активності, мотивації та задоволеності здобувачів освіти освітнім процесом порівняно з контрольною групою. Підсумковий середній бал у контрольній групі становив 66,4 бала, у ЕГ-1 – 78,3 бала, у ЕГ-2 – 84,1 бала. Отримані результати підтвердили висунуту гіпотезу про те, що ефективність дистанційного навчання у закладах вищої освіти підвищується за умов комплексного використання сучасного навчально-методичного забезпечення, цифрових технологій, LMS-платформ та інтерактивних методів навчання.

Результати проведеного експерименту в ДАНО підтвердили дієвість запропонованих підходів (табл. 1).

Таблиця 1.

Параметри порівняння	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ-1)	Експериментальна група (ЕГ-2)
Модель навчання	Традиційна дистанційна (репозитарна)	Часткове впровадження інтерактиву	Комплексна оптимізована модель
Середній бал (успішність)	66,4	78,3	84,1
Рівень навчальної активності	58%	74%	91%
Рівень задоволеності (CSAT)	64%	82%	94%

Найвищі результати в ЕГ-2 пояснюються застосуванням цілісної екосистеми, де цифрова аналітика дозволяла викладачам здійснювати превентивний супровід кожного студента. Наприклад, використання форумів Moodle для групового обговорення кейсів підвищило якість професійної аргументації, а регулярний зворотний зв'язок через інструменти коментування PDF-робіт скоротив час на виправлення помилок.

Резюмуючи, слід зазначити, що оптимізація дистанційного навчання у ЗВО – це безперервний процес адаптації технологічних можливостей до педагогічних цілей. Системне поєднання LMS-платформ, інтерактивних методів та інструментів освітньої аналітики не лише підвищує академічну успішність, а й формує цифрову резильєнтність майбутніх фахівців, що є критично важливим для відновлення та розвитку людського капіталу України. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці індивідуальних адаптивних траєкторій навчання на основі алгоритмів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Спірін О. М. Інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти : монографія. Київ : ІЦО НАПН України, 2021.
2. Кухаренко В. М. Теорія та практика дистанційного навчання : монографія. Харків : ХНУРЕ, 2021.

3. Морзе Н. В. Технології змішаного навчання у сучасному освітньому середовищі. *Вища освіта України*. 2022. № 3. С. 41–49.

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Мартинюк Т.С., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, директорка
Білоцерківського академічного ліцею «Вектор» – гімназії №18 Білоцерківської
міської ради Київської області, кандидатка педагогічних наук

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується стрімким переходом від постіндустріального суспільства до повсюдної цифровізації, де технології стають не просто інструментами, а середовищем існування особистості. Глобальна трансформація економіки та соціальних інститутів висуває нові вимоги до ринку праці: сьогодні професійна успішність визначається не лише накопиченим обсягом фундаментальних знань, а насамперед здатністю фахівця ефективно функціонувати у високотехнологічному цифровому просторі.

Процес формування компетентностей майбутнього фахівця в умовах цифровізації набуває особливої гостроти. Традиційні освітні моделі стикаються з викликом швидкого старіння інформації, що зумовлює необхідність перегляду самого поняття професійної придатності. На перший план виходять не тільки цифрова грамотність, а й здатність до критичного аналізу великих даних, навички взаємодії зі штучним інтелектом (AI-компетентності) та когнітивна гнучкість [3].

Актуальність даної теми обумовлена розривом між динамічними запитами цифрової економіки та інертністю окремих освітніх стратегій. Цифровізація не лише автоматизує рутинні операції, а й докорінно змінює структуру

професійної діяльності, переносючи акцент на творчий синтез, етичний супровід технологій та безперервне самонавчання.

Розглянемо, як саме цифрові трансформації впливають на архітектуру професійних компетенцій, та які нові вектори розвитку виникають у процесі підготовки фахівця, здатного стати суб'єктом, а не об'єктом технологічного прогресу.

Цифровізація кардинально змінює структуру професійної придатності. Якщо раніше професіоналізм визначався глибокими знаннями у вузькій сфері, то сьогодні він базується на здатності інтегрувати цифрові інструменти у свою діяльність [5].

Основними напрямками впливу цифровізації на формування компетентностей сучасного фахівця є такі болюки.

По перше, трансформація структури навичок (Hard & Soft Skills). Цифровізація стирає чітку межу між технічними та гуманітарними навичками. З'являється поняття «digital-first» мислення, яке включає data-грамотність, технологічну адаптивність та кібергігієну. Фахівець оволодіває навичками не просто збирати дані, а аналізувати їх, бачити закономірності та приймати рішення на основі цифр. Швидко опановує нове програмне забезпечення, інтерфейси та цифрові платформи, що постійно оновлюються. Вчиться захисту персональних та корпоративних даних, розумінню ризиків цифрового середовища [1].

По друге з'являється пріоритет когнітивних навичок високого рівня, оскільки алгоритми беруть на себе рутинні та обчислювальні завдання, то людина має зосередитися на тому, що ІІІ поки не може повноцінно відтворити критичне мислення, креативність і синтез, етичний супровід технологій. У час дипфейків та інформаційного шуму фахівець повинен вміти верифікувати інформацію, створювати нові сенси, а не лише комбінувати існуючі дані, розуміти соціальні наслідки впровадження алгоритмів у життя людей [5].

По третє, цифровізація змінила те, як ми взаємодіємо. Сучасний фахівець повинен бути ефективним у змінених форматах: дистанційна командна робота,

віртуальна комунікація, взаємодіє у системі «людина-машина». Розвиваються вміння використовувати task-менеджери, хмарні сервіси та цифрові дошки для спільної творчості. У сучасній дискусії про цифровізацію часто виникає хибний вибір «людина або машина». Проте реальний вплив цифровізації полягає в архітектурі Augmented Intelligence (доповненого інтелекту), де ШІ виступає не заміном людського розуму, а його інтелектуальним підсилювачем. ТанDEM «фахівець – ШІ» базується на принципі взаємодоповнюваності, де кожен учасник бере на себе те, у чому він об'єктивно сильніший. Штучний інтелект незамінний в миттєвому аналізі гігантських масивів даних, пошуку прихованих патернів, генерації варіативних шаблонів та виконання рутинних операцій. Натомість фахівець надає сенс, етичну експертизу, емпатію, інтуїцію та приймає остаточні рішення у ситуаціях високої невизначеності. ШІ ефективно вирішує завдання типу «Як це зробити швидше?», тоді як фахівець фокусується на питанні «Навіщо ми це робимо і які будуть наслідки?» [2].

Головний психологічний ризик цифровізації – делегування відповідальності алгоритму. Професіоналізм майбутнього полягає у здатності критично оцінювати «галюцинації» ШІ та інтегрувати згенерований контент у реальний життєвий контекст.

Вміння працювати в парі з ШІ знижує рівень професійного вигорання. Автоматизуючи виснажливу рутину, технології дозволяють фахівцю повернутися до «людського в професії»: індивідуального супроводу студента, глибокого консультування та розв'язання нелінійних творчих задач [2].

ШІ не замінить вчителя чи спеціаліста – його замінить той фахівець, який навчився використовувати ШІ як власний когнітивний актив. У цьому тандемі технологія бере на себе швидкість, а людина залишає за собою вектор, етику та сенс.

Важливим також є напрям, який забезпечує неперервне навчання або навчання впродовж життя. Вплив цифровізації робить фундаментальні знання такими, що швидко стають не актуальними. Тому здатність самостійно будувати свою освітню траєкторію за допомогою онлайн-курсів, мікронавчання

та симуляцій вирішує такі розриви. Найважливішою компетенцією стає вміння швидко перевчатися та оволодівати новими. Цифровізація не просто додає цифрові додатки до професії, вона змінює фундамент компетентності [4].

Поряд з цим цифрова трансформація освіти сьогодні – це не просто переведення підручників у PDF-формат, а фундаментальна зміна парадигми навчання. Центральним елементом цієї трансформації є формування AI-компетентностей, які стають базовою вимогою для фахівця будь-якої галузі. Розглянемо ключові аспекти цього процесу. AI-грамотність більше не є прерогативою лише IT-сектору. Вона включає три рівні: технічну грамотність (розуміння принципів роботи алгоритмів, нейромереж та обробки великих даних), операційну грамотність (вміння ефективно взаємодіяти з ШІ, формулювати точні запити та використовувати інструменти генеративного ШІ для автоматизації рутини) та етичну та критичну грамотність (здатність розпізнавати галюцинації ШІ, упередженість алгоритмів та розуміння авторського права й академічної доброчесності) [4].

За швидких темпів цифровізації змінюється роль викладача та освітнього середовища в цілому. Використовуються платформи, які підлаштовують темп і складність матеріалу під індивідуальні потреби студента. Відбувається поєднання онлайн-курсів, симуляцій у віртуальній реальності та інтерактивних занять. Активно практикується автоматизація оцінювання, де можливості ШІ використовуються для миттєвого зворотного зв'язку, що дозволяє студентам швидше виправляти помилки.

Процес впровадження ШІ в освіту супроводжується низкою перешкод. Це насамперед ризик використання ШІ для плагіату та необхідність створення нових систем перевірки знань. А також нерівний доступ до сучасних технологій та швидкісного інтернету між різними закладами чи споживачами.

Формування AI-компетентностей безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускника. Фахівець, який володіє ШІ, делегує технічні завдання алгоритмам, зосереджуючись на стратегічному плануванні,

швидко адаптується до нових інструментів, дозволяє поєднувати знання з різних сфер [3].

Цифрова трансформація освіти має на меті створення людино-машинного тандему, де ШІ виступає як потужний когнітивний підсилювач. Майбутній фахівець – це не той, хто знає все, а той, хто вміє ставити правильні питання технологіям і критично оцінювати отримані результати. AI-компетентність фахівця – це не просто вміння користуватися ChatGPT. Це комплексна здатність інтегрувати інтелектуальні технології в освітній процес таким чином, щоб вони посилювали людський інтелект, а не замінювали його [2].

Майбутній фахівець – це не конкурент штучного інтелекту, а його стратегічний керівник, який бере на себе відповідальність за фінальне рішення та етичні наслідки.

Цифровізація не просто додає нові інструменти до арсеналу фахівця, вона змінює саму «модель компетенцій». В центрі цієї моделі стоїть людина, яка володіє високим рівнем саморегуляції, критичним мисленням та здатністю до гармонійної співпраці зі штучним інтелектом. Формування таких компетентностей потребує від системи освіти переходу до суб'єкт-суб'єктного навчання, де викладач виступає ментором у складному цифровому світі.

AI-компетентний фахівець не боїться, що ШІ його замінить. Він розуміє, що ШІ замінить працівника, який виконує лише механічні функції. Сучасний фахівець використовує технології, щоб звільнити час для найважливішого – живого спілкування, підтримки й розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 с.
2. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти та сучасні інструменти штучного інтелекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 1–15.

3. Карташова Л. А. Цифровізація освіти як стратегічний напрям підготовки майбутніх фахівців. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2022. Вип. 21. С. 12–19.

4. Панченко Л. Ф. Цифрова грамотність та етика використання ШІ в академічному середовищі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2023. №3. С. 11-19.

5. Кокун О. М. Психологічне забезпечення підготовки фахівців до професійної діяльності в умовах цифровізації. *Психологічний часопис*. 2022. № 8(4). С. 22–34.

ДИНАМІКА ВІТЧИЗНЯНОГО РИНКУ ПРАЦІ ЩОДО ЗАТРЕБУВАНOSTІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Пахомова С.І., здобувачка вищої освіти спеціальності «Англійська мова і друга іноземна мова: усний і письмовий переклад в бізнес-комунікації»

Київського національного лінгвістичного університету

Науковий керівник: **Ємець Н.О.**, доцент кафедри фонетики і практики англійської мови факультету германської філології і перекладу Київського національного лінгвістичного університету, кандидат філологічних наук,
доцент

У сучасних умовах глобалізації та активного міжнародного співробітництва професія перекладача набуває особливої актуальності. Зростання потреби у міжкультурній комунікації зумовлює необхідність дослідження попиту на фахівців у сфері перекладу на ринку праці. Метою нашого дослідження є оцінка затребуваності перекладачів з іноземної мови на вітчизняному ринку праці.

З метою аналізу ринку праці та вивчення запитів роботодавців щодо затребуваності перекладачів з іноземної мови (далі – перекладачів) було проаналізовано Єдиний портал вакансій, який об'єднує інформацію з трьох

сервісів працевлаштування (dcz.gov.ua, Work.ua та Robota.ua) щодо затребуваних викладацьких посад, форми власності роботодавця, а також рівня орієнтовної заробітної плати.

Аналіз ринку праці щодо кількості актуальних вакансій на посади перекладачів свідчить про їх незначну кількість. Так, у 2026 році кількість таких вакансій складала понад 0,1 тис.

Аналіз кількості вакансій перекладачів за регіонами свідчить про те, що впродовж 2026 року найбільша їх частка спостерігалася у таких містах: Київ – 51%, Львів – 16%, Дніпро – 7%, Харків – 7%, Одеса – 6%, Вінниця – 5%, Чернігів, Мукачево, Запоріжжя та Чоп – по 2%, Чернівці, Хмельницький, Житомир, Миколаїв – по 1% відповідно. Тобто, переважна більшість вакансій перекладачів сконцентрована у великих містах – Києві, Львові, Дніпрі, Харкові та Одесі (87%).

Щодо форми власності роботодавця, майже третина вакансій перекладачів припадає на товариства з обмеженою відповідальністю та приватні акціонерні товариства (27%), дещо менше вакансій є у підрозділах Міністерства оборони України (військові частини Збройних сил України) (19%), ще менше вакансій пропонують фізичні особи-підприємці (15%). Бюро перекладу та громадські організації мають незначну кількість вакансій (10% та 5% відповідно). Тобто, більшість вакансій для перекладачів надають організації приватної форми власності (фізичні особи-підприємці, товариства з обмеженою відповідальністю, приватні акціонерні товариства) — 42%, тоді як значну частку робочих місць забезпечують також військові підрозділи — 19%.

За досліджуваний період 2026 р. рівень запропонованої заробітної плати перекладачів коливався у значних межах: від 8 до 50 тис. грн.

Більшість роботодавців (54%) встановлюють середній рівень заробітної плати — 20–30 тис. грн. Такий рівень оплати праці характерний переважно для приватних організацій. Частина вакансій як у державному, так і в приватному секторі (16%) передбачає договірну форму оплати за умови неповної

зайнятості. Зазвичай ідеться про відрядну або погодинну оплату, яка може становити від кількох сотень до кількох тисяч гривень за годину.

На жаль, близько 14% роботодавців пропонують для перекладачів невисоку заробітну плату (до 20 тис. грн.), що не сприяє притоку великої кількості бажаючих працювати у цій сфері та негативно позначається на їх подальшій професійній мотивації. Як правило, такий рівень заробітної плати встановлюють державні або громадські організації. Найвищий рівень заробітної плати для перекладачів пропонують приватні організації, які мають міжнародні зв'язки, або військові підрозділи. Це свідчить про необхідність підвищення рівня матеріального забезпечення перекладачів державних організацій.

Також незначна частка вакансій перекладачів (13%) зорієнтована на рівень заробітної плати вище середнього (30-40 тис. грн.), і лише деякі (4%) – на високий рівень (понад 40 тис. грн.). Як правило, це перекладачі рідкісних мов (вірменська, арабська, китайська тощо) або перекладачі у великих міжнародних компаніях.

За мовою перекладу переважають вакансії для перекладачів з англійської мови (65%), також великим попитом користуються перекладачі з іспанської (13%) та німецької мови (11%). Збільшується попит на перекладачів з польської (5%), угорської, арабської та румунської мов (по 3% відповідно). Попит на перекладачів з французької мови незначний (2%), також це стосується вірменської та китайської мови (по 1%).

Незважаючи на незначну кількість актуальних вакансій перекладачів на Єдиному порталі вакансій Державної служби зайнятості, аналіз ринку праці передбачає також аналіз потенційних посад, які безпосередньо не пов'язані з перекладом, але пов'язані з викладанням іноземної мови. Для цього ми проаналізували кількість посад викладачів іноземної мови у закладах загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти згідно даних Міністерства освіти і науки України.

У відповідності до статистики МОН України, сьогодні функціонують понад 14 тис. закладів загальної середньої освіти, 0,7 тис. закладів професійної

освіти, 0,5 тис. закладів фахової передвищої освіти, а також 0,3 тис. закладів вищої освіти, у яких працюють десятки тисяч викладачів іноземної мови.

Тобто, якщо кількість актуальних вакансій перекладачів незначна (понад 0,1 тис.), то загальна кількість потенційних вакансій викладачів іноземної мови значно більша і становить понад 0,5 тис. Зважаючи на це, можемо зазначити необхідність підготовки в закладах вищої освіти перекладачів з правом викладання іноземної мови.

Таким чином, перекладачі з іноземної мови в цілому є затребуваними в нинішніх умовах міжнародної інтеграції України. Найбільше вакансій пропонують приватні організації (фізичні особи-підприємці, приватні акціонерні товариства та товариства з обмеженою відповідальністю), а також військові підрозділи Збройних сил України. Переважна більшість вакансій зосереджена в Києві та деяких великих містах (Львів, Харків, Дніпро). Найбільшим попитом користуються перекладачі з англійської мови, значно менше – з німецької та іспанської мов. Середній рівень заробітної плати коливається в межах 20-30 тис. грн. на місяць. Спираючись на дані аналізу ринку, можна припустити, що інтеграція перекладацької та викладацької складових в освітній процес закладів вищої освіти дозволить максимально ефективно задовольнити існуючий попит на фахівців з іноземної мови та забезпечити стабільну динаміку їхнього працевлаштування.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

*Скрипківська Н. П., здобувачка вищої освіти спеціальності «Освітні науки» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Актуальність питання розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освіти зумовлена глибокими транс-

формаційними процесами, що відбуваються у сучасному суспільстві, системі освіти та професійній діяльності науково-педагогічних працівників. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій, інформаційно-комунікаційних засобів, дистанційного та змішаного навчання, електронних освітніх платформ і цифрових ресурсів, що суттєво змінює зміст, форми, методи та організацію освітнього процесу у закладах вищої освіти. У таких умовах особливої значущості набуває проблема професійного вдосконалення викладача, розвитку його педагогічної майстерності, цифрової компетентності, готовності до інноваційної діяльності та ефективної взаємодії зі здобувачами освіти в цифровому освітньому середовищі.

Цифровізація освіти висуває нові вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти. Сучасний викладач повинен не лише володіти ґрунтовними професійними знаннями, а й уміти ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі, організовувати інтерактивну взаємодію зі студентами, створювати цифровий освітній контент, застосовувати інноваційні методи навчання та забезпечувати індивідуалізацію освітнього процесу. Водночас зростає потреба у розвитку комунікативної культури, педагогічної творчості, професійної мобільності, критичного мислення та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Особливої актуальності дана проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів, пов'язаних із глобалізаційними процесами, швидким розвитком інформаційних технологій, переходом до цифрового суспільства, а також необхідністю забезпечення якості вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів. Важливим чинником актуалізації проблеми стало поширення дистанційного та змішаного навчання, що потребує від викладачів високого рівня цифрової грамотності, адаптивності та готовності працювати в нових форматах освітньої діяльності.

У сучасних умовах педагогічна майстерність викладача розглядається не лише як високий рівень професійної підготовки, а як комплексна інтегративна

характеристика особистості, яка включає педагогічну компетентність, цифрову культуру, психологічну готовність до інновацій, вміння ефективно організувати освітню взаємодію та забезпечувати мотивацію студентів до навчання. Саме тому розвиток педагогічної майстерності викладача стає одним із пріоритетних напрямів модернізації системи вищої освіти.

Проблема розвитку педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти перебуває у центрі уваги багатьох сучасних українських і зарубіжних науковців. Значний внесок у дослідження професійного розвитку викладача, цифрової компетентності та інноваційних освітніх технологій здійснили В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін, Л. Карамушка, С. Сисоєва та інші. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема розвитку педагогічної майстерності викладача саме в умовах цифрової трансформації освіти потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного дослідження.

У працях українських учених педагогічна майстерність викладача розглядається як інтегративна професійна характеристика особистості, що поєднує педагогічну компетентність, цифрову грамотність, комунікативну культуру, професійну мобільність, здатність до саморозвитку та ефективної взаємодії в умовах цифрового освітнього простору. Особливу увагу дослідники приділяють розвитку цифрової компетентності викладачів, використанню інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційного та змішаного навчання, цифрових освітніх платформ, інтерактивних методів викладання та формуванню готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Так, В. Биков досліджує теоретичні й практичні засади цифрової трансформації освіти, проблеми створення цифрового освітнього середовища та розвитку інформаційно-освітніх систем [1]. Н. Морзе акцентує увагу на розвитку цифрової компетентності викладачів, упровадженні інноваційних технологій навчання та адаптації освітнього процесу до вимог цифрового суспільства [4]. У наукових працях О. Спірін висвітлюються питання формування цифрової культури педагогів, розвитку ІКТ-компетентності та професійної готовності до використання електронних освітніх ресурсів [6].

Важливе значення для дослідження педагогічної майстерності мають праці І. Зязюна, який розглядав педагогічну майстерність як найвищий рівень професійної діяльності педагога, що ґрунтується на гуманістичній спрямованості, творчості та педагогічній культурі [2]. Ідеї розвитку професіоналізму викладача, психологічних аспектів професійної діяльності та професійного самовдосконалення в умовах сучасних суспільних трансформацій висвітлені у працях Л. Карамушки [3].

Сучасні українські дослідники наголошують, що цифровізація освіти суттєво змінює роль викладача закладу вищої освіти, який сьогодні виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, модератором цифрової взаємодії, наставником та організатором індивідуалізованого освітнього середовища. У зв'язку з цим розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах цифровізації освіти набуває особливої актуальності та потребує постійного вдосконалення професійних, комунікативних і цифрових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Спирін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Т. 2. № 1. С. 1–27.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія професійної діяльності викладача вищої школи : монографія. Київ : Логос, 2015. 400 с.
4. Морзе Н. В., Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О. Створення сучасного цифрового навчального середовища закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 1–11.
5. Сисоєва С. О. Розвиток професійної компетентності викладача в умовах цифрового суспільства. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 7–13.

6. Спірін О. М. Цифрова компетентність педагога: сутність і структура. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 1–15.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Стецишина Н.В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У ХХІ столітті суспільство переживає період масштабних соціальних трансформацій, які впливають практично на всі сфери людського життя. Глобалізаційні процеси, цифровізація, стрімкий розвиток інформаційних технологій, соціально-економічна нестабільність, воєнні події та зміни на ринку праці формують нові вимоги до сучасного фахівця. Особливо гостро ці зміни відчуває молодь, яка перебуває на етапі професійного становлення та формування власної професійної ідентичності. Саме тому проблема впливу соціальних викликів на формування професійної компетентності майбутнього фахівця є надзвичайно актуальною в сучасному освітньому просторі.

Сьогодні професійна компетентність розглядається не лише як сукупність професійних знань, умінь і навичок, а як комплексна характеристика особистості, що включає здатність до адаптації, критичного мислення, професійної мобільності, ефективної комунікації, саморозвитку та відповідального прийняття рішень. Сучасний роботодавець потребує не просто виконавця певних професійних функцій, а фахівця, який уміє працювати в умовах невизначеності, швидко реагувати на зміни, навчатися протягом життя та бути конкурентоспроможним у професійному середовищі. У зв'язку з цим система вищої освіти повинна не лише забезпечувати теоретичну підготовку студентів, але й сприяти розвитку особистісних і соціальних компетентностей.

Одним із ключових соціальних викликів сучасності є цифровізація суспільства. Вона суттєво змінила підходи до освіти, професійної діяльності та міжособистісної взаємодії. Сучасний студент навчається в умовах постійного інформаційного потоку, використання цифрових платформ, дистанційного навчання та інтеграції штучного інтелекту в освітній процес. З одного боку, цифрові технології відкривають широкі можливості для самоосвіти, професійного розвитку та доступу до інформації. Завдяки онлайн-курсам, електронним бібліотекам, професійним платформам і цифровим ресурсам студенти можуть розширювати власні знання та формувати індивідуальну освітню траєкторію.

Проте цифровізація створює і певні труднощі. Постійна робота з інформацією нерідко призводить до інформаційного перевантаження, емоційного виснаження та зниження рівня критичного мислення. Молодь часто стикається з проблемою поверхневого сприйняття інформації, труднощами концентрації уваги та залежністю від цифрового середовища. Крім того, дистанційний формат навчання частково зменшує рівень живого спілкування, що негативно впливає на розвиток комунікативних навичок та соціальної взаємодії. Саме тому цифрова компетентність повинна поєднуватися зі здатністю критично оцінювати інформацію, аналізувати її достовірність та ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Особливого значення проблема професійного становлення молоді набула в умовах війни в Україні. Воєнні події суттєво вплинули на психологічний стан студентської молоді, систему освіти та процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Частина студентів була змушена змінити місце проживання, адаптуватися до нових умов навчання, поєднувати освіту з роботою або волонтерською діяльністю. Постійна тривожність, невизначеність майбутнього, емоційне виснаження та стрес негативно впливають на мотивацію до навчання та професійного розвитку.

У таких умовах особливо важливою складовою професійної компетентності стає психологічна стійкість особистості. Майбутній фахівець

повинен уміти працювати в кризових ситуаціях, контролювати власний емоційний стан, приймати відповідальні рішення та зберігати професійну ефективність навіть у складних соціальних обставинах. Сучасна освіта повинна не лише надавати професійні знання, але й формувати в студентів навички емоційної саморегуляції, стресостійкості та психологічної адаптації. Саме ці якості сьогодні стають необхідною умовою професійної успішності.

Ще одним важливим соціальним викликом є зміна вимог сучасного ринку праці. Сьогодні недостатньо лише володіти професійними знаннями у своїй галузі. Роботодавці дедалі більше звертають увагу на так звані *soft skills* — комунікативні навички, уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, здатність до самонавчання та адаптивність. У сучасному професійному середовищі цінується фахівець, який може ефективно взаємодіяти з іншими людьми, швидко адаптуватися до змін та приймати нестандартні рішення.

Саме тому професійна компетентність майбутнього спеціаліста повинна формуватися комплексно. Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальна активність студентів. Участь у волонтерських проєктах, громадських ініціативах, студентському самоврядуванні, професійних тренінгах і практиках сприяє розвитку відповідальності, самостійності та професійної зрілості. Такі форми діяльності допомагають студентам не лише застосовувати теоретичні знання на практиці, але й розвивати навички комунікації, співпраці та організації діяльності.

Не менш важливим викликом сучасності є проблема інклюзивності та гуманізації суспільства. Сучасний фахівець повинен бути готовим до професійної взаємодії з людьми різних соціальних категорій, поважати права людини, дотримуватися етичних норм та принципів толерантності. Інклюзивна компетентність сьогодні є важливою складовою професійної культури майбутнього спеціаліста. Вона передбачає здатність працювати в багатокультурному середовищі, враховувати індивідуальні особливості інших

людей та будувати професійну діяльність на засадах гуманізму та поваги до особистості.

Варто зазначити, що соціальні виклики сучасності мають не лише негативний вплив. Вони також стимулюють особистісний і професійний розвиток молоді. Сучасні студенти навчаються бути більш самостійними, гнучкими, мобільними та відповідальними. В умовах постійних змін формується новий тип фахівця — активного, адаптивного, здатного до безперервного професійного розвитку та самовдосконалення. Саме такі якості дозволяють молодому спеціалісту залишатися конкурентоспроможним у сучасному світі.

Отже, соціальні виклики сучасності суттєво впливають на процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Цифровізація, війна, психологічні труднощі, зміни на ринку праці та потреба в розвитку соціальних компетентностей змінюють зміст професійної підготовки студентської молоді. Успішний фахівець сьогодні — це не лише людина з високим рівнем професійних знань, але й особистість, здатна до саморозвитку, критичного мислення, емоційної стійкості та ефективної соціальної взаємодії. Саме тому сучасна система освіти повинна орієнтуватися на всебічний розвиток особистості студента, формування його професійної культури та готовності відповідати на виклики сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кузьміна І. Ю. Формування професійної компетентності студентів в умовах професійно - практичної підготовки. 2023. URL: <https://repo.knmu.edu.ua/items/02e6b1f0-1eb9-4813-bc33-52d0814200cc>
2. Остапчук А. В., Матлах П. Б., Семанишин Р. І. Цифрова компетентність як складова професійного становлення майбутніх психологів. 2023. URL: <https://zenodo.org/records/10161148>

3. Спіріна Т., Котелевець А. Соціальна активність як важливий компонент підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери. 2021. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36537/>

4. Печериця Н., Анголенко В. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. 2023. URL: <https://repository.khpa.edu.ua/items/7f0017ad-e78d-415c-90f0-05c09b2c4430>

5. Теслюк В. М. Чинники розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця. 2023. URL: <https://dglibtest.nubip.edu.ua/items/f4739fd5-a09e-49a3-b81a-60964bb71eb3>

6. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у сучасному вихованні. Київ : Педагогічна думка, 2017. 213 с.

7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2019. 233 с.

8. Глазунова О. Г., Шишкіна М. П. The Concept, Principles of Design and Implementation of the University Cloud-based Learning and Research Environment. 2018. URL: <https://arxiv.org/abs/1807.08560>

РОЗВИТОК SOFT SKILLS І ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА КАР'ЄРНУ АДАПТИВНІСТЬ У ВОЄННИЙ ЧАС І ЧАС ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

Тібабшева В. А., *практичний психолог, Дніпровського фахового коледжу
будівельно-монтажних технологій та архітектури*

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні зазнає фундаментальних трансформацій під впливом екстремальних умов воєнного стану. Традиційний акцент на фахових знаннях та технічних навичках (hard skills) виявляється недостатнім для забезпечення життєздатності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця в умовах сучасного світу. Професійне зростання сьогодні розглядається не лише як накопичення кваліфікаційних балів, а як динамічний

процес адаптації особистості до кризових умов, де м'які навички (soft skills) стають стратегічним ресурсом. Центральне місце у цій системі посідають емоційний інтелект (EI) та кар'єрна адаптивність, які утворюють психологічний фундамент для професійного самоздійснення в умовах війни та майбутньої повоєнної відбудови.

У контексті професійної діяльності ми пропонуємо концепцію «EMOTIONAL CORE» — емоційного ядра, яке виступає внутрішньою опорою фахівця. Це ядро базується на трирівневій моделі обробки емоційної інформації: від первинного психофізіологічного відчуття через когнітивну оцінку до екзистенційного рівня смислотворення. В умовах бойових дій та постійних загроз, емоційне ядро стає механізмом, що запобігає деструктивному впливу тривалого стресу на когнітивні функції мозку.

Нейропсихологічне підґрунтя розвитку EI у воєнний час пов'язане з функціонуванням префронтальної кори та лімбічної системи. Хронічний стрес провокує так зване «амигдальне викрадення», коли емоційні реакції (страх, гнів, паніка) блокують раціональне мислення. Розвинений емоційний інтелект дозволяє фахівцю здійснювати свідому регуляцію цих імпульсів, підтримуючи здатність до аналізу та прийняття рішень. Це особливо актуально для подолання «когнітивного туману» — стану дезорієнтації та зниження працездатності, що часто супроводжує людей у зонах конфлікту. Soft skills у цьому контексті виступають як когнітивні інструменти стабілізації, що дозволяють структурувати діяльність навіть за умов високої невизначеності.

Кар'єрна адаптивність, за теорією М. Савікаса, у воєнний час набуває нових вимірів. Вимір «Занепокоєності» (Concern) трансформується у здатність до планування попри ризики. «Контроль» (Control) виявляється у вмінні брати відповідальність за свій професійний шлях у ситуаціях, де зовнішні обставини здаються неконтрольованими. «Цікавість» (Curiosity) стимулює фахівця до пошуку нових професійних ніш, що з'являються у процесі відновлення інфраструктури. Нарешті, «Впевненість» (Confidence) базується на усвідомленні власної здатності долати труднощі. Ці елементи разом формують

проактивну позицію фахівця, здатного до «швидкого розфокусування» — гнучкого перемикавання між різними ролями та задачами.

Окремим і надзвичайно складним викликом для українського ринку праці є реінтеграція ветеранів та ветеранок. Професійне зростання цієї категорії фахівців потребує особливої уваги до трансформації їхнього бойового досвіду. Військова служба формує такі потужні *soft skills*, як дисципліна, наполегливість, здатність діяти в дефіциті часу та командна відданість. Однак механізм «гіперпильності», адаптивний на фронті, потребує ре-дизайну для цивільного життя. Використання технік емоційної саморегуляції дозволяє ветеранам адаптувати свою енергію до конструктивної праці, не втрачаючи при цьому своєї унікальної стійкості. Роль фахівця-психолога у цьому процесі полягає у створенні умов, де військовий досвід визнається як цінний актив, а не як перешкода.

Професійне зростання фахівців у сучасному цифровому просторі стикається з викликом «техногенної алекситимії». Це явище характеризується схильністю до надмірної раціоналізації та ігнорування емоційного контексту взаємодії. В умовах війни алекситимія може бути захисним механізмом психіки, проте в довгостроковій перспективі вона веде до емоційної дисоціації та професійного вигорання. Розвиток «цифрової емпатії» — здатності зчитувати стан колег через обмежені канали комунікації — стає життєво необхідним для підтримки командної синергії. Реляційна емпатія дозволяє будувати довіру, яка є критичним ресурсом для проектів, що вимагають високої самовіддачі у процесі відбудови країни.

Практичний інструментарій включає серію вправ, спрямованих на зміцнення емоційного ядра. Методика «S.T.O.P.» (Stop, Take a breath, Observe, Proceed) дозволяє фахівцю миттєво стабілізувати стан під час критичного навантаження. Техніка «Я-повідомлень» у поєднанні з асертивними стратегіями комунікації («асертивне НІ») забезпечує можливість захисту професійних кордонів без руйнування стосунків із колегами. Важливим елементом є також техніка «критики без болю», яка дозволяє підтримувати високу якість роботи в

команді, мінімізуючи рівень міжособистісної напруги. Вправа «командне контейнування» вчить фахівця виступати «стабілізатором» групи в умовах шуму та обмеженого часу.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що професійне зростання майбутнього фахівця у воєнний та повоєнний час є нелінійним процесом, успіх якого визначається внутрішньою гнучкістю та стійкістю особистості. Емоційний інтелект та кар’єрна адаптивність — це не просто теоретичні конструкції, а життєво необхідні компетенції, що дозволяють людині залишатися суб’єктом свого життя у найнаскладніших обставинах. Інвестиції у розвиток *soft skills* сьогодні є найефективнішою стратегією збереження та розвитку людського капіталу України. Лише фахівець із міцним емоційним ядром та високою здатністю до адаптації зможе стати архітектором нової країни.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецька. Харків : Віват, 2017. 608 с.
2. Тібабшева В. А. Психологічні засоби розвитку емоційного інтелекту в трудовому колективі інформаційно-технічного забезпечення : кваліфікаційна робота магістра. Київ : КМУ, 2026. 92 с.
3. Savickas M. L. The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2005. Vol. 1. P. 42–70.
4. Wilkinson M. *Coming into Mind: The Mind-Brain Relationship: A Jungian Clinical Perspective*. London : Routledge, 2006. 208 p.

РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДІ

Хоптяр О. В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
*Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Створення безпечного освітнього середовища є пріоритетним завданням сучасної системи освіти, особливо в контексті роботи з творчою молоддю. Психологічна безпека в цьому розрізі передбачає формування такого мікроклімату, в якому підліток відчуває захищеність від негативного соціального оцінювання, висміювання та емоційного тиску, що є критично важливим для профілактики сценічної тривожності [1, с. 74].

Керівник творчого колективу виступає ключовим суб'єктом організації безпечного простору. Його роль полягає в управлінні емоційним станом групи через впровадження превентивних заходів: чіткої структуризації занять, формування культури толерантності до помилок та навчання підлітків навичкам саморегуляції [2, с. 118]. Емпіричне дослідження, проведене за участю 32 підлітків віком 11-14 років на базі Центру «Соняшник», підтвердило, що цілеспрямована робота керівника спільно з психологом дозволяє статистично значуще знизити рівень ситуативної тривожності та соматичної напруги учасників.

Практичні рекомендації для керівників включають три етапи підтримки: передвиступовий (зменшення невизначеності), етап виконання (стабілізація через фокус на завданні) та післявиступову рефлексію (коректне обговорення досвіду). Такий фазовий підхід мінімізує ризики формування унікальної поведінки та сприяє зміцненню впевненості молоді у власних силах, що є фундаментом безпечного освітнього середовища [1, с. 182].

Передвиступовий етап фокусується на мінімізації чинника невизначеності, який є основним джерелом тривоги. Керівник має забезпечити чітку структурованість процесу: від детального ознайомлення з логістикою

виступу до проведення рольових ігор на кшталт «Генеральної репетиції». Важливою складовою є впровадження психотехнічних вправ (наприклад, «Лимон» або «Квадрат»), що допомагають підліткам опанувати м'язову напругу та стабілізувати дихання ще до виходу на сцену, створюючи стан психологічної готовності [2, с. 234].

Етап безпосереднього виконання передбачає зміщення фокусу уваги підлітка з оцінювальних поглядів глядачів на зміст самої творчої діяльності. Керівник допомагає вихованцям застосовувати індивідуальні «ритуали впевненості» та використовувати когнітивні установки-підтримки, такі як «Я маю право на помилку» або «Я ділюся радістю». Психологічна стабілізація на цьому етапі досягається через концентрацію на цінності виступу – драйві, творчості та особистісному розвитку, що дозволяє конвертувати тривогу в конструктивне сценічне збудження та впевненість у своїх діях [2, с. 312].

Етап післявиступової рефлексії спрямований на закріплення позитивного досвіду та запобігання формуванню унікальної поведінки у майбутньому. Керівник організовує групове обговорення (наприклад, у формі ритуалу «Коло сили»), де основний акцент робиться на успішних моментах та вмінні триматися на публіці. Коректний розбір помилок здійснюється виключно в контексті майбутнього професійного зростання, без переходу на особистісні характеристики, що завершується позитивним підкріпленням та відзначенням зусиль кожного учасника [1, с. 215].

Отже, роль керівника в організації безпечного освітнього середовища є визначальною та багатогранною. Створення такого простору базується не лише на фізичній безпеці, а передусім на системному підході до психологічної підтримки молоді. Запропонована триетапна модель підтримки дозволяє ефективно мінімізувати сценічну тривожність, запобігати деструктивним емоційним станам та сприяти гармонійній самореалізації. Психологічна компетентність керівника та його здатність трансформувати освітнє середовище на простір довіри є фундаментом для виховання впевненої та стресостійкої особистості.

Список використаних джерел

1. Канішевська Л. В. Виховання соціально-успішної особистості підлітка у позашкільній освіті : монографія. Київ : НАПН України, 2020. 310 с.
2. Рибалка В. В. Психологія професійної та життєвої самореалізації обдарованої молоді : монографія. Київ : ІОД, 2016. 450 с.

ФОРМУВАННЯ ШІ – КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ДИНАМІЧНІ ЗАПИТИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Чемерисов О.В., викладач ДНЗ «Арцизький професійний аграрний ліцей

В епоху бурхливого розвитку ШІ роботодавці все частіше обирають шлях інтеграції генеративних технологій у свій бізнес. Проте сучасна освіта в Україні через війну не встигає вчасно адаптуватися до цих процесів. Водночас держава вже започаткувала Концепцію розвитку ШІ до 2030 року, а навчальні заклади отримують методичні рекомендації стосовно впровадження в освітній процес генеративних сервісів. Паралельно з цим наукова спільнота адаптувала принципи академічної доброчесності до використання ШІ, що дає певний фундамент для формування відповідних компетентностей у студентів.

Сьогоднішня проблема впливає з того, що головним об'єктом інновацій стає сам викладач, тоді як для студентів ще не розроблено офіційних програм чи комплексів завдань, які б дозволяли готувати нових спеціалістів відповідно до актуальних запитів сучасного ринку.

Метою роботи є розгляд нових вимог ринку праці до фахівців у сфері ШІ, аналіз досвіду зарубіжних країн щодо підготовки студентів за нових умов та пропозиція алгоритму дій для України.

На сучасному етапі в Україні ще немає чітко прописаних нормативно-правових актів, де йшлося б про впровадження окремої «ШІ-компетентності». Дуже часто її прирівнюють до наявної цифрової компетентності, проте

міжнародна організація ЮНЕСКО вже запровадила цей термін та сформувала три рівні розвитку для студентів, а саме: розуміти, використовувати, створювати [2].

Станом на 2026 рік для багатьох роботодавців цифрові навички стали базою. Вони наголошують, що їм потрібні спеціалісти саме з розвиненими ШІ-навичками. Так, під час конференції Interfax-Ukraine спікер Веслі Ласерда (Wesley Lacerda) зазначив, що у зв'язку з новою хвилею автоматизації ринок праці потребує ШІ-аналітиків, інженерів та інших фахівців з операцій та алгоритмів [5].

Зважаючи на зарубіжні дослідження, варто звернути увагу на звіт компаній Pearson та Amazon Web Services. Проводячи опитування в шести країнах, вони виявили великий розрив між потребами роботодавців та поточними університетськими програмами: 53% роботодавців відчувають нестачу компетентних кадрів, тоді як 78% закладів освіти стверджують, що готують якісних спеціалістів [6]. На основі цього можна виділити дві ключові проблеми:

1. Гостра нестача кваліфікованих кадрів.
2. Застарілість чи невідповідність освітніх програм сучасним потребам ринку праці.

Ураховуючи дефіцит компетентних кадрів, більшість передових країн, таких як США, Китай та Сінгапур, намагаються швидкими темпами адаптувати свою освіту до нових потреб ринку. За статистичними даними Індексу розвитку ШІ у 2026 році, чотири з п'яти студентів у США використовують штучний інтелект для досліджень, редагування есе та мозкових штурмів. У Китаї взагалі вводять обов'язкову ШІ-освіту, хоча й фіксується певне відставання практики від теорії [9].

Незважаючи на брак часу, провідні заклади освіти більшості країн заявляють про готовність трансформувати власні програми. Наприклад, Сінгапурський університет Наньянг до 2030 року прагне впровадити ШІ у 40% курсів усіх 52 програм бакалаврату, які пропонує ЗВО (це увісьморо більше,

ніж 5% сьогодні). Половина цих курсів використовуватиме ШІ для персоналізації навчання. Інша половина навчить студентів створювати, розгортати та керувати агентами ШІ для вирішення реальних проблем.

Крім того, на цих курсах студенти займатимуться проблемно орієнтованим навчанням, працюючи над реальними викликами промисловості. Наприклад, студент-інженер, який проєктує новий автомобіль, може створювати та розгортати агенти штучного інтелекту для розробки кількох конструкцій та моделювання їхнього можливого споживання енергії [7]. На рівні держави в Сінгапурі було створено окремий комітет з питань ШІ, який займається розробкою заходів щодо поліпшення освіти в усіх закладах країни [3].

Уже сьогодні Сінгапур пророкують успішне майбутнє, оскільки ця країна ще до епохи ШІ була відомою своїми якісними кадрами, а її випускники здобували найкращу освіту. Для України, яка теж славиться своєю талановитою молоддю, досвід цієї країни є вкрай актуальним, аби зробити нашу державу привабливішою для інвестицій та стимулювати розвиток освіти в цілому.

Китай пішов ще далі у питанні впровадження ШІ-освіти. Якщо США та Сінгапур мають успіхи в розвитку вищої освіти, то Китай зосередив увагу на шкільній галузі. Там розробили концепцію «ШІ + освіта», яка передбачає інтеграцію навчання штучного інтелекту в місцеві програми по всій країні, заохочення міждисциплінарного викладання ШІ та включення цієї тематики до позашкільних занять і навчальних екскурсій. Вона також спрямована на зміцнення демонстраційних шкіл зі штучного інтелекту та підтримку сільських і віддалених шкіл у проведенні відповідних курсів через національні платформи [4].

Розглянувши ситуацію на сучасному ринку праці, а також інновації в освіті різних країн, вважаємо, що для України є життєво необхідним реформування системи освіти у напрямі формування ШІ-компетентнісного навчання за такими етапами:

- Інституційний: офіційне створення нормативно-правової бази, у якій має бути чітко закріплено термін «ШІ-компетентність».
- Методичний: внесення змін до чинних програм дисциплін із акцентом на появі нової компетентності та розробка для неї повного методичного апарату.
- Інтеграційний: впровадження новітніх практик викладання, що включатимуть спеціалізовані дисципліни та комплекси завдань для формування нової компетенції у студентів усіх спеціальностей.

Українські заклади освіти заявляють про свою готовність до проведення реформ, однак вітчизняна проблема впровадження ШІ-освіти полягає в тому, що головні інновації відбуваються у великих містах і ще не дійшли до всіх куточків нашої держави. Одним із прикладів успішного впровадження нових підходів є КПІ ім. Ігоря Сікорського, де вже активно використовують інструменти штучного інтелекту в роботі над проєктами: для автоматизації розробки, аналізу даних, підготовки документації та розвитку цифрових сервісів університету [1].

Підсумовуючи вищесказане, подальші дослідження мають зосередитися на розробці конкретних методик викладання ШІ-дисциплін в умовах сучасних трансформацій освіти.

Список використаних джерел

1. Проєкт «КБІС-AI» у КПІ ім. Ігоря Сікорського / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». 2025. URL: kpi.ua (дата звернення: 15.05.2026).
2. AI Competency Framework for Students / UNESCO. 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students> (дата звернення: 17.05.2026).
3. AI governance in Singapore higher ed: New committee leads / Academic Jobs. 2025. URL: <https://www.academicjobs.com/sg/higher-education-news/ai-governance-singapore-higher-ed-new-committee-leads-18760> (дата звернення: 15.05.2026).

4. China outlines measures to boost literacy in AI / The State Council of the People's Republic of China. 15.04.2026. URL: https://english.www.gov.cn/news/202604/15/content_WS69df29e6c6d00ca5f9a0a6b1.html (дата звернення: 15.05.2026).

5. Digital transformation and education in Ukraine: press conference / Interfax-Ukraine. 2025. URL: <https://en.interfax.com.ua/news/press-conference/1161832.html> (дата звернення: 15.05.2026).

6. More than half of employers say they cannot find graduates with the right AI skills, study finds / The European. 24.04.2026. URL: <https://the-european.eu/story-59874/more-than-half-of-employers-say-they-cannot-find-graduates-with-the-right-ai-skills-study-finds.html> (дата звернення: 15.05.2026).

7. NTU Singapore empowers students to thrive in the AI economy / AlphaGalileo. 06.04.2026. URL: <https://www.alphagalileo.org/fr-fr/Item-Display-fr-FR/ItemId/271219?returnurl=https://www.alphagalileo.org/fr-fr/Item-Display-fr-FR/ItemId/271219> (дата звернення: 15.05.2026).

8. Singapore Graduate Outlook Survey 2025 / CFA Institute. 21.08.2025. URL: [cfainstitute.org](https://www.cfainstitute.org) (дата звернення: 15.05.2026).

9. The 2026 AI Index Report / Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence (HAI). April 2026. URL: <https://hai.stanford.edu/ai-index/2026-ai-index-report/education> (дата звернення: 15.05.2026).

СОЦІАЛЬНІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Чолак Т.Д., викладач професійно-теоретичної підготовки Державного навчального закладу «Арцизький професійний аграрний ліцей»

Воєнний час створює безпрецедентні соціальні виклики для системи професійної освіти. Поняття «соціальні виклики» охоплює комплекс проблем, що виникають у суспільстві під впливом війни: руйнування інфраструктури,

вимушене переміщення молоді, психологічні травми, економічна нестабільність, зміна соціальних ролей та цінностей. Ці чинники суттєво впливають на якість освітнього процесу, формуючи нові умови для професійної підготовки здобувачів освіти. Водночас вони стимулюють пошук інноваційних моделей навчання, інтеграцію цифрових технологій та посилення ролі психолого-педагогічного супроводу [5].

Аналіз сучасних досліджень підтверджує актуальність проблеми. Доведено, що головним викликом є створення безпечних умов навчання та збереження контингенту студентів [2]. Психологічний супровід виступає ключовим чинником збереження ментального здоров'я та формування стресостійкості [3]. Цифрова трансформація освіти забезпечує безперервність навчання навіть у кризових умовах [4]. Міжнародні дослідження акцентують на ролі *resilience* (психологічної стійкості) та *emotional literacy* (емоційної грамотності) у формуванні стійких освітніх середовищ [6; 7].

Соціальні виклики воєнного часу проявляються у кількох ключових площинах. Вимушене переміщення студентів та викладачів призводить до втрати звичних освітніх практик і потреби адаптації до нових умов. Психологічні травми та посттравматичні стресові розлади (ПТСР) знижують мотивацію та концентрацію, що ускладнює процес навчання. Економічні труднощі та зростання рівня бідності обмежують доступ до ресурсів і створюють додаткові бар'єри для здобуття освіти. Руйнування освітньої інфраструктури змушує заклади переходити на дистанційні та змішані форми навчання, що потребує нових педагогічних стратегій.

Вплив цих викликів на професійну підготовку є багатовимірним. Зменшення доступності освіти через руйнування закладів та переміщення студентів призводить до нерівності можливостей. Перехід на дистанційні та змішані форми навчання вимагає від викладачів нових компетентностей, а від студентів — високого рівня самодисципліни. Педагогічні стратегії мають бути орієнтовані на індивідуальні потреби здобувачів освіти, особливо тих, хто постраждав від війни. Це включає адаптивні методи навчання, психолого-

педагогічний супровід та створення безпечного освітнього середовища.

Практика українських закладів професійної освіти демонструє, що навіть у кризових умовах можливо забезпечити якісну підготовку. Використання цифрових платформ (Всеукраїнська школа онлайн, EdWay) дозволяє підтримувати безперервність навчання [1]. Впровадження програм психологічної підтримки, що включають індивідуальне консультування, арт-терапію та групові заняття, допомагає студентам долати наслідки війни та зберігати мотивацію [3]. У багатьох закладах створюються «центри підтримки», де студенти отримують допомогу у вирішенні соціальних та психологічних проблем, що виникають у процесі навчання.

Соціальні виклики воєнного часу суттєво трансформують систему професійної освіти. Вони ускладнюють процес підготовки майбутніх фахівців, але водночас відкривають нові можливості для розвитку — цифровізація, інноваційні методи навчання та психолого-педагогічний супровід. Формування стійкості та готовності до професійної діяльності стає ключовим чинником конкурентоспроможності випускників у післявоєнній Україні [2; 3].

Перспективи післявоєнної відбудови освіти полягають у створенні нової моделі професійної підготовки, яка враховує досвід кризових ситуацій. Це означає розвиток системи психологічної підтримки студентів і викладачів як невід'ємної частини освітнього процесу; оновлення освітньої інфраструктури з урахуванням сучасних технологій та стандартів безпеки; посилення міжнародної співпраці, що дозволить інтегрувати українську професійну освіту у світовий освітній простір; формування культури стійкості (resilience) як базової компетентності здобувачів освіти, що допоможе їм адаптуватися до змін та викликів майбутнього [6; 7].

Таким чином, післявоєнна професійна освіта має шанс стати більш гнучкою, інноваційною та соціально орієнтованою. Вона повинна не лише забезпечувати здобуття знань і навичок, а й формувати у студентів здатність до самозбереження, адаптації та активної участі у відбудові країни.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти в умовах війни: антикризові рішення, можливості, плани. Київ: МОН України, 2022. 64 с.
2. Павловський С. А., Поворозник М. Ю., Мельник Н. О. та ін. Вища освіта України в умовах воєнного стану: виклики, сучасний стан, перспективи. *City Development*. 2024. № 3.
3. Пляка Л. В., Герасимова О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Психологія*. 2025. № 1.
4. Ростока М. Л., Бондаренко Т. С., Лучанінова О. П. та ін. Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки в умовах війни та відновлення України. Київ: НАПН України, 2025. 350 с.
5. Torino Process 2022–2024. Професійна освіта і навчання в умовах війни: вплив і заходи на підтримку її стійкості та відновлення. Київ: ЄС/ETF, 2024. 112 с.
6. James N., Awesti A. Resilience in Adult Education. *Studies in the Education of Adults*. Taylor & Francis, 2025. Vol. 57(2). P. 145–160.
7. Jaya P. J., Antony R. V., Joseph J., George A., Jacob G. Emotional literacy as curriculum: a new paradigm for resilient classrooms. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 331.

ВОЛОНТЕРСТВО ТА ГРОМАДСЬКА АКТИВНІСТЬ ЯК НЕФОРМАЛЬНИЙ СПОСІБ ЗДОБУТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК

Щербина В.В. *професор кафедри соціальної роботи та богослов'я
Класичного приватного університету, д.с.н., доцент*

В сучасних умовах динамічного розвитку ринку праці традиційна академічна освіта часто не встигає за швидкими змінами вимог до фахівців. Соціальні виклики, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та кризовими явищами, вимагають від майбутніх спеціалістів не лише глибоких теоретичних знань, а й високого рівня адаптивності, ініціативності та розвинених «soft skills». У цьому контексті волонтерська діяльність та громадська активність постають як потужні інструменти неформальної освіти, що дозволяють здобути цінний практичний досвід ще до моменту офіційного працевлаштування.

Волонтерство надає студентам унікальну можливість випробувати свої сили в реальних професійних ситуаціях без високих ризиків, характерних для комерційної діяльності. Для майбутніх соціологів, психологів, педагогів та соціальних працівників волонтерська участь у соціальних проєктах стає формою ранньої професійної соціалізації. Через участь у діяльності громадських організацій молодь опановує специфічні методики роботи з різними цільовими групами, вчиться проводити опитування, організовувати заходи та координувати ресурси. Це сприяє трансформації теоретичних концептів у практичні вміння, що є критично важливим для формування професійної ідентичності) [1].

Розвиток соціальних навичок (Soft Skills). Громадська активність є ідеальним тренувальним майданчиком для розвитку ключових компетенцій, які важко сформувати в межах навчальної аудиторії: Комунікативні навички: волонтерство вимагає постійної взаємодії з людьми різних соціальних категорій, віку та поглядів, що розвиває емпатію та вміння знаходити спільну

мову в конфліктних ситуаціях.

Лідерство та командна робота: участь у волонтерських ініціативах часто передбачає розподіл ролей, де кожен учасник має можливість брати на себе відповідальність за частину спільного результату. Тайм-менеджмент та стресостійкість: волонтерська робота часто відбувається в умовах обмеженого часу та ресурсів, що змушує молодих людей ефективно планувати свій графік та зберігати працездатність у кризових ситуаціях.

Сучасні роботодавці все частіше звертають увагу на розділ «Досвід волонтерства» у резюме кандидатів. Це свідчить про активну життєву позицію людини, її здатність працювати заради ідеї та наявність соціальної відповідальності. Крім того, громадська активність розширює мережу професійних контактів (нетворкінг), що нерідко призводить до пропозицій про роботу в партнерських організаціях або державному секторі. Для фахівців соціальної сфери досвід волонтерства стає вагомим доказом їхньої психологічної готовності до роботи в складних умовах, особливо у питаннях допомоги внутрішньо переміщеним особам, ветеранам та іншим вразливим категоріям населення.

Наукові дослідження в галузі нейропсихології підтверджують, що просоціальна поведінка, характерна для волонтерства, активує систему винагороди мозку (*nucleus accumbens*), що сприяє виділенню дофаміну та окситоцину. Це не лише знижує рівень кортизолу (гормону стресу), а й покращує когнітивну гнучкість – здатність мозку швидко перемикатися між різними завданнями та знаходити нестандартні рішення професійних проблем.

Ефект «навчання через дію» (*Experiential Learning*) Згідно з теорією Девіда Колба, цикл навчання включає конкретний досвід, рефлексію, абстрактну концептуалізацію та активне експериментування. Громадська активність забезпечує повний цикл цього процесу. Наукові дані свідчать, що рівень засвоєння професійних навичок при неформальному навчанні в польових умовах на 70% вищий, ніж при пасивному прослуховуванні лекцій, оскільки задіяна емоційна пам'ять та відповідальність за реальний результат [2].

Соціальний капітал та теорія мереж з точки зору соціології (за П. Бурдье та Дж. Коулманом), волонтерство конвертує вільний час у соціальний капітал. Дослідження Гарвардського університету показують, що «слабкі зв'язки» (знайомства поза межами близького кола), які масово створюються під час громадської активності, у 58% випадків стають вирішальними при отриманні першої висококваліфікованої роботи. Це науково обґрунтовує важливість нетворкінгу як професійної компетенції.

Компетентнісний підхід та «T-shaped» спеціаліст Сучасна концепція професійної компетентності орієнтована на формування «T-shaped» фахівців: глибокі знання в одній галузі (вертикальна лінія) та широкі соціальні навички (горизонтальна лінія).

Наукові моніторинги ринку праці вказують на те, що волонтери на 27% частіше отримують позитивну відповідь від рекрутерів, оскільки їхній профіль демонструє розвинену емоційну грамотність (EQ), яка сьогодні вважається більш вагомим предиктором успіху, ніж IQ.

Таким чином, волонтерство та громадська активність не є просто додатковим дозвіллям, а виступають стратегічним ресурсом професійного зростання. Вони забезпечують безперервність навчання, поєднуючи особистісний розвиток із суспільною користю. Інтеграція досвіду неформальної освіти у формальні освітні програми вищів через систему визнання результатів неформального навчання може стати ефективним шляхом підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на сучасному ринку праці.

Список використаних джерел

1. Волонтерська діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери : метод. рек. / уклад. О. В. Беспалько та ін. Київ : Університет Грінченка, 2019. 48 с.
2. Неформальна освіта у підготовці фахівців соціальної сфери : монографія / за ред. Н. М. Коляди. Умань : Візаві, 2020. 215 с.

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.05.2026).
4. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River : Pearson Education, 2014. 352 p.*
5. T-Shaped Professionals: A review of the concept and its application in higher education / A. Jones et al. *Journal of Education and Work*. 2021. Vol. 34, No. 2. P. 145–159.
6. Volunteer experience and its impact on career success: A meta-analysis / S. Miller et al. *Human Resource Management Review*. 2022. Vol. 32, No. 1. Art. 100845.

СЕКЦІЯ 2.**ПСИХОЛОГІЯ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПІДТРИМКА В КРИЗОВИХ УМОВАХ****ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Адаменко О. В., здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО»
НАПН країни; методист ДНЗ «Ржищівський професійний ліцей»

Сучасні соціокультурні виклики, зумовлені станом війни, тривалою психоемоційною напругою та необхідністю повоєнної відбудови України, докорінно змінюють парадигму психолого-педагогічного супроводу в закладах професійної освіти. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на успішну професійну адаптацію та засвоєння нормативних алгоритмів діяльності, виявляються недостатніми для збереження ментального здоров'я молоді. На перший план виходить проблема створення умов для повноцінної самореалізації студентів — розкриття їхнього внутрішнього потенціалу, формування стійкої професійної ідентичності та життєстійкості. Водночас сам процес самореалізації студентської молоді в умовах екзистенційної невизначеності потребує критичного переосмислення його глибинних психологічних механізмів.

У сучасній психолого-педагогічній практиці самореалізація найчастіше розглядається в руслі класичної гуманістичної традиції — як безпосереднє прагнення особистості до максимально повного виявлення своїх внутрішніх здібностей, талантів і потреб. Проте з позицій екзистенційно-аналітичної парадигми такий інтровертований підхід таїть у собі психологічну пастку. Видатний психіатр та засновник логотерапії Віктор Франкл переконливо довів,

що самореалізація (або самоактуалізація) принципово не може бути безпосередньою метою людського прагнення. Людина, яка робить власну самореалізацію самоціллю, неминуче стикається з ефектом гіперрефлексії, що призводить до фрустрації та відчуття екзистенційного вакууму. Справжня самореалізація є лише побічним ефектом самотрансценденції — виходу людини за межі власного «Я» назустріч об'єктивному смислу, який необхідно реалізувати у світі, або іншій людині, яку необхідно зрозуміти й підтримати [3, с. 81].

Якщо психолого-педагогічний супровід спрямовує студента виключно на «пошук себе», задоволення власних амбіцій чи досягнення персонального комфорту, це робить молоду людину вразливою перед жорсткими реаліями кризового соціуму. Натомість екзистенційно орієнтований супровід пропонує змістити локус уваги з внутрішніх станів студента на об'єктивні цінності світу та майбутньої професії. Завданням методиста, психолога та педагога стає допомога молодій людині у здійсненні фундаментального ціннісного розвороту: переходу від питання «Що я ще можу очікувати від життя?» до питання «Чого життя зараз очікує від мене як від майбутнього фахівця?».

Такий концептуальний підхід визначає принципово нові вектори психолого-педагогічного супроводу в системі професійної освіти. Першим вектором є фасилітація ціннісного ставлення до обраного фаху. Студент досягає автентичної самореалізації тоді, коли опанування робітничою професією сприймається ним не як вимушений крок чи засіб елементарного виживання, а як потужний інструмент соціального служіння. Майбутній фахівець має усвідомити, що його майстерність — це конкретний і незамінний внесок у добробут громади та відбудову країни.

Другим вектором є формування персональної відповідальності як ключової психологічної компетенції. Згідно з концепцією екзистенційного аналізу Альфріда Ленгле, людина стає по-справжньому собою лише тією мірою, якою вона здатна брати відповідальність за власні вибори і давати персональну відповідь на запити ситуації [1, с. 54]. У практичному вимірі

освітнього процесу це означає відмову від надмірної опіки та надання студентам максимальної автономії під час виконання навчально-виробничих завдань за умови збереження безпечного і підтримуючого психологічного простору.

Упровадження цих екзистенційних детермінант у практику успішно реалізується в освітньому середовищі ДНЗ “Ржищівський професійний ліцей”. Дієвим інструментом супроводу самореалізації студентів тут виступає метод соціально значущих ініціатив та медіапроектів [2, с. 104]. Яскравим прикладом є залучення студентів до створення регіональних інформаційних кампаній та відеопроектів, спрямованих на злам стереотипів щодо професійної освіти та популяризацію робітничих професій.

Працюючи над таким контентом, студенти не просто відпрацьовують цифрові чи комунікативні навички. Вони беруть на себе роль амбасадорів змін у суспільстві, кидають виклик упередженням і формують новий імідж свого фаху. Це і є актом самотрансценденції: молода людина виходить за межі власних страхів чи комплексів заради досягнення соціально значущої мети. Усвідомлюючи власну потрібність «тут і тепер», бачачи реальний вплив свого продукту на аудиторію, студенти відчують глибоке екзистенційне задоволення. Саме в цей момент як побічний ефект відбувається їхня справжня самореалізація — і як висококласних фахівців, і як зрілих громадян своєї держави.

Підсумовуючи, варто зазначити, що ефективний психолого-педагогічний супровід самореалізації студентської молоді не може обмежуватися лише психологічними тренінгами чи профдіагностикою. Він має ґрунтуватися на глибинному екзистенційному розумінні природи людини. Зміщення акценту з прямого культивування самоактуалізації на допомогу студентам у пошуку та реалізації життєвих смислів через професійну діяльність дозволяє сформувати компетентного, психологічно стійкого та ціннісно орієнтованого фахівця, здатного гідно відповідати на найскладніші виклики сучасності.

Список використаних джерел

1. Ленгле А. Екзистенційний аналіз. Знайти згоду з життям / пер. з нім. Київ : Вид-во УКУ, 2018. 160 с.
2. Сергеева Л., Муранова Н., Купрієвич В. Позитивний досвід розвитку м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний вимір. *Професійна педагогіка*. 2023. № 1(26). С. 103–109.
3. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Антонюк О.А., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

*ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, начальниця відділу
соціального захисту та обслуговування населення*

Маловільшанської сільської ради

Сучасна система освіти України спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У зв'язку з розвитком інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема створення психологічно безпечного освітнього середовища, яке сприятиме гармонійному розвитку дитини, її соціалізації та успішній адаптації в суспільстві.

Інклюзивне освітнє середовище є важливою складовою сучасної освітньої системи, оскільки забезпечує реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на навчання та розвиток відповідно до їхніх індивідуальних можливостей. Ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від організації психолого-педагогічного супроводу,

професійної компетентності педагогів та створення позитивного психологічного клімату у закладі освіти.

Практика діяльності Комунальної установи «Маловільшанський інклюзивно-ресурсний центр» підтверджує зростання кількості дітей, які потребують комплексної психолого-педагогічної підтримки. Основною метою діяльності ІРЦ є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття освіти та організація комплексного супроводу їхнього розвитку.

За результатами проведених комплексних психолого-педагогічних оцінок встановлено, що найбільшу категорію становлять діти з функціональними труднощами – 120 осіб, серед яких 103 дитини мають мовленнєві порушення. Інтелектуальні труднощі виявлено у 64 дітей, соціоадаптаційні – у 24 дітей, фізичні – у 7 дітей, навчальні – у 6 дітей. Значна частина дітей здобуває освіту в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти та потребує системного психолого-педагогічного супроводу.

Комплексна оцінка розвитку дитини в ІРЦ проводиться за напрямками оцінювання фізичного, мовленнєвого, когнітивного та емоційно-вольового розвитку, а також освітньої діяльності дитини. Такий підхід дозволяє своєчасно визначити особливі освітні потреби та організувати ефективну корекційно-розвиткову допомогу.

У ході дослідження встановлено, що психологічний комфорт є однією з ключових умов успішної адаптації дітей до інклюзивного освітнього середовища. Діти з особливими освітніми потребами часто мають труднощі у спілкуванні, соціальній взаємодії, формуванні позитивної самооцінки та емоційної стійкості. Саме тому важливого значення набуває створення атмосфери підтримки, толерантності та психологічної безпеки.

Встановлено, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від взаємодії педагогів, практичного психолога, фахівців ІРЦ та батьків дитини. Запропоновано авторський підхід до організації психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, який передбачає

комплексну міждисциплінарну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, систематичне консультування батьків та проведення корекційно-розвиткових занять.

Дослідження показало, що психологічно безпечне інклюзивне середовище позитивно впливає на емоційний стан дітей, сприяє розвитку комунікативних навичок, підвищує рівень соціальної активності та формує впевненість у власних можливостях. Водночас спільне навчання дітей сприяє розвитку толерантності, емпатії та навичок соціальної взаємодії серед усіх учасників освітнього процесу.

Особливого значення в умовах інклюзивної освіти набуває професійна компетентність педагогів. Учитель повинен володіти навичками психологічної підтримки дітей, враховувати індивідуальні особливості їхнього розвитку та сприяти створенню позитивного психологічного клімату в учнівському колективі.

Удосконалено підхід до організації психолого-педагогічного супроводу дітей шляхом поєднання індивідуальної та групової форм роботи, що сприяє розвитку емоційної стійкості, соціальної адаптації та формуванню навичок ефективної взаємодії з однолітками.

Таким чином, психологічні особливості інклюзивного освітнього середовища мають безпосередній вплив на розвиток дітей, їхню соціалізацію та емоційне благополуччя. Практика діяльності Маловільшанського ІРЦ підтверджує необхідність подальшого розвитку системи психолого-педагогічного супроводу та створення психологічно комфортного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.05.2026).

2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 19.05.2026).
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.05.2026).
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Тарасун В. В. Психологія дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Каравела, 2018. 320 с.
6. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 248 с.

СУПЕРВІЗІЙНА ПІДТРИМКА ЯК ОBOB'ЯЗKOBA SKЛAДOBA ФАХOBOЇ МАЙСТEPHOCTІ ПCИХОЛОГА В СИСТЕМІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я

Бондаренко С.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

На сучасному етапі розвитку українського суспільства актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх психологів визначається безпрецедентними та багатогранними викликами, що постали перед фаховою спільнотою. Контекст затяжного збройного конфлікту та безперервний вплив стресорів високої інтенсивності на психоемоційний стан населення, робота з гострими стресовими реакціями та складними формами посттравматичних стресових розладів вимагають від фахівця не лише фундаментальних теоретичних знань, а й виняткової емоційної стійкості, професійної гігієни та

етичної чистоти. З огляду на інтенсивність сучасних викликів, супервізія еволюціонує з допоміжного освітнього компонента в імперативний складник професійної практики. Вона стає тим критично важливим механізмом, що забезпечує не лише високу якість терапевтичного втручання, а й емоційну стабільність самого психолога в умовах тривалого стресу

Сучасна психологічна наука інтерпретує супервізію як особливий вид професійної взаємодії, де досвідченіший колега (супервізор) супроводжує практикуючого психолога (супервізанта) у процесі аналізу його діяльності. Супервізійна підтримка стає ключовим містком, що дозволяє магістранту, який знаходиться на етапі переходу від академічного навчання до самостійної практики, безпечно інтегрувати складні теоретичні концепти у динамічне та непередбачуване поле практичної роботи. Супервізія реалізує свою ефективність через три базові вектори: нормативний (етико-професійний контроль), формувальний (розвиток компетенцій) та відновлювальний (психоемоційна підтримка).

Нормативна функція супервізії набуває статусу критичної в умовах глибокої соціальної кризи. Під час війни етичні дилеми виникають щодня та часто не мають однозначних рішень у класичних підручниках. Робота з особами, які постраждали від воєнних дій, часто розмиває професійну ідентичність фахівця, оскільки психолог і клієнт перебувають в одному соціокультурному, а часто і в одному територіальному травматичному просторі. Феномен «спільної травми» може призводити до надмірної ідентифікації з клієнтом або, навпаки, до емоційного відсторонення як форми захисту. Супервізор тут виступає як «об'єктивне дзеркало» або «зовнішній спостерігач», який допомагає психологу утримувати фокус на терапевтичних завданнях, дотримуватися меж контракту, запобігати несвідомим маніпуляціям та гарантувати екологічність втручання. Це запобігає перетворенню професійної допомоги на особисте залучення, яке є деструктивним для клієнта та виснажливим для фахівця.

Детальніший розгляд формувальної функції дозволяє стверджувати, що вона спрямована на безперервне поглиблення фахової майстерності через рефлексію. Магістр психології, роблячи перші самостійні кроки у консультуванні, неминуче стикається зі складними феноменами переносу та контрпереносу. У роботі з травмою війни контрперенос може бути особливо інтенсивним: від почуття провини вцілілого до агресії або глибокого безсилля. Без належної супервізійної допомоги ці процеси важко ідентифікувати та диференціювати від власних особистісних реакцій. Супервізор допомагає розкрити приховані механізми взаємодії в системі «психолог-клієнт», виявити «сліпі плями» у сприйнятті фахівця та скоригувати стратегію інтервенції. Такий підхід забезпечує динамічність професійного розвитку, запобігаючи стагнації та формалізму в роботі, що є критично важливим в умовах мобільного та мінливого психологічного контексту країни [3].

Відновлювальна або підтримувальна функція супервізії сьогодні заслуговує на окрему увагу як засіб забезпечення професійного довголіття. Фахівці, які працюють у сфері ментального здоров'я під час активних бойових дій, перманентно перебувають у зоні ризику вторинної травматизації. Емпатичне слухання розповідей про насильство, втрату житла, розлуку з близькими або смерть призводить до того, що фахівець починає абсорбувати травматичний досвід клієнта. Як наслідок, з'являються симптоми «втоми від співчуття»: порушення сну, нав'язливі образи, тривожність, зниження чутливості. Супервізія створює легітимний, професійно санкціонований простір для відреагування цих почуттів. Вона виконує роль «контейнера для контейнера», надаючи психологу можливість звільнитися від надмірного емоційного вантажу, відновити внутрішній ресурс та зберегти здатність до емпатії без саморуйнування [1].

Специфіка сучасної підготовки магістра полягає в необхідності формування мультимодального та гнучкого підходу. Супервізійна підтримка дозволяє фахівцю-початківцю інтегрувати та адаптувати різноманітні техніки: від арт-терапії в умовах укриття до когнітивно-поведінкових протоколів роботи

з гострим стресом. Системність супервізії, на відміну від ситуативних консультацій, формує у магістранта внутрішню структуру професійної відповідальності. Регулярні зустрічі з супервізором стають своєрідним «стандартом якості», який з часом інтерналізується і стає частиною внутрішнього супервізійного процесу самого фахівця.

Особливого значення набуває формат групової супервізії. Для молодого спеціаліста, який часто працює в умовах соціальної ізоляції або у віддалених громадах, група колег стає потужним джерелом професійної підтримки. Можливість побачити, що колеги стикаються з аналогічними викликами та відчують подібні емоції, є дієвим антидотом до відчуття власної некомпетентності чи самотності. У груповій взаємодії відбувається колективний пошук рішень для складних кейсів, що значно розширює репертуар професійних реакцій кожного учасника та зміцнює загальну життєстійкість спільноти.

Слід визнати, що супервізійна культура в Україні наразі перебуває на стадії активної інституціоналізації. Якщо раніше супервізія розглядалася як привілей представників приватних психотерапевтичних шкіл, то сьогодні вона має стати невід'ємним стандартом державної системи надання послуг у сфері ментального здоров'я. Законодавче закріплення вимог щодо обов'язкових годин супервізії для всіх фахівців допомагаючих професій — це не бюрократична вимога, а вимога безпеки. Це означає перехід від кількісно-орієнтованої допомоги до якісно-орієнтованої, де безпека клієнта напряму залежить від усвідомленості та стабільності психолога [4].

Перспектива повоєнної відбудови ставить перед психологічною спільнотою довготривале завдання відновлення людського капіталу. Потреба у психосоціальному супроводі ветеранів, їхніх родин, осіб, що повернулися з полону, та дітей війни лише зростатиме, а складність запитів ставатиме дедалі вищою. Розбудова розгалуженої супервізійної мережі на рівні регіонів та громад має стати пріоритетом у стратегії професійної підготовки. Важливо донести до майбутніх магістрів думку, що супервізія — це не форма

зовнішнього контролю чи іспиту, а найвищий прояв турботи про власну професійну цілісність.

Період магістратури є сенситивним для виховання фахової гігієни. Свідоме прийняття тези про те, що «компетентний психолог — це той, хто регулярно звертається по допомогу до колег», є маркером професійної зрілості. Це єдиний шлях уникнути цинізму та професійної деформації, зберігши в собі ту гуманістичну складову, яка є ядром психологічної допомоги.

На завершення зазначимо, що супервізійна підтримка є не просто компонентом навчання, а фундаментальною умовою існування професії психолога в сучасних українських реаліях. Вона забезпечує комплексний розвиток фахівця: як майстра-інструменталіста, як етично стійкої особистості та як емоційно збалансованого суб'єкта допомоги. Тільки через інтеграцію супервізійних практик в освітній процес та повсякденну діяльність ми зможемо підготувати покоління фахівців, здатних ефективно працювати над зціленням ментального здоров'я нації та забезпечити психологічну основу для успішної відбудови України.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психологічна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями в умовах збройного конфлікту : навч. посіб. Київ : Наш формат, 2022. 248 с.
2. Професійний стандарт «Психолог» : Наказ Міністерства економіки України № 143-21 від 24.11.2020 р.
3. Супервізія в соціальній роботі та соціальній освіті : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. М. Коляди. Умань : Візаві, 2021. 190 с.
4. Хамітова І. Ю. Роль супервізії в професійній підготовці психологів. *Часопис психології та соціальної роботи*. 2021. № 4 (12). С. 45–52.

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Бондаренко Н.О., доцентка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
кандидатка педагогічних наук

Городня О.Л., здобувачка вищої освіти спеціальності «Соціальна
робота» Національного університету біоресурсів і природокористування
України

Актуальність дослідження зумовлена стійкою поширеністю булінгу в закладах загальної середньої освіти та його комплексним негативним впливом на психоемоційний розвиток учнів, їхню соціалізацію та навчальну діяльність. За даними міжнародних і національних досліджень, проблема булінгу залишається однією з найгостріших у сучасному освітньому просторі України. Згідно з дослідженнями UNICEF Україна, значна частка учнів регулярно стикається з вербальними та соціальними формами булінгу, а також із проявами кібербулінгу, що свідчить про поширеність як відкритих, так і прихованих форм насильства. Найчастіше фіксуються образи, приниження та соціальна ізоляція, що негативно впливає на психоемоційний стан дитини, її навчальну мотивацію та соціальну адаптацію.

Особливої актуальності проблема набуває у зв'язку з віковими особливостями підліткового періоду, який характеризується підвищеною вразливістю до міжособистісних конфліктів, пошуком власної ідентичності та залежністю від думки однолітків. Саме в цей період булінг може мати найбільш руйнівні наслідки, формуючи стійкі патерни девіантної поведінки, знижуючи самооцінку та спричиняючи тривожні й депресивні стани. Нормативно-правове регулювання проблеми булінгу в Україні, зокрема ухвалення Закону України № 2657-VIII, створило правові передумови для протидії цьому явищу, проте

питання системної профілактики в закладах освіти залишається недостатньо розробленим. Існуючі профілактичні заходи часто мають фрагментарний характер і не забезпечують комплексного впливу на причини булінгу та поведінку учасників освітнього процесу.

Мета дослідження – розробити та експериментально перевірити ефективність програми соціальної профілактики булінгу в шкільному середовищі. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури та нормативно-правових документів; емпіричні методи – анкетування (адаптована версія опитувальника Olweus Bullying Questionnaire – OBQ-UA), шкала оцінки шкільного клімату (SCS-UA), соціометрія, напівструктуровані інтерв'ю з учнями та педагогами; методи математичної статистики для обробки отриманих даних.

Проаналізовано причини виникнення булінгу, які мають комплексний багаторівневий характер: індивідуальні (особистісні характеристики учнів, низька самооцінка, емоційна нестабільність, імпульсивність, прагнення до домінування); сімейні (стиль виховання, рівень емоційної підтримки, характер взаємин у родині, наявність агресивних моделей поведінки); шкільні (толерування приниження, відсутність чітких правил реагування на булінг, авторитарний стиль взаємодії педагогів з учнями, низький рівень психологічної безпеки); суспільні (поширення агресивних моделей поведінки в медіа та соціальних мережах, культуральні норми, що легітимізують насильство). Розкрито негативні наслідки булінгу для всіх учасників освітнього процесу: для жертв – підвищений рівень тривожності, депресивні стани, зниження самооцінки, труднощі соціальної адаптації, пропуски школи через страх; для агресорів – закріплення антисоціальних моделей поведінки, ризик правопорушень у майбутньому; для свідків – почуття страху, безпорадності, морального дискомфорту, що впливає на формування ціннісних орієнтацій.

Визначено роль соціального педагога в системі профілактики булінгу як ключового суб'єкта соціальної роботи в закладі освіти. Соціальний педагог виконує функції координатора, фасилітатора, медіатора, діагноста та захисника

прав дитини. Відповідно до Професійного стандарту «Соціальний педагог» та Положення про психологічну службу в системі освіти України, соціальний педагог відповідає за створення безпечного освітнього середовища, своєчасне виявлення, реагування та профілактику всіх форм насильства. Діяльність соціального педагога охоплює діагностику соціально-психологічного клімату класу та рівня булінгу, участь у розробці шкільної політики протидії булінгу, організацію систематичних занять із соціально-емоційного навчання, підготовку педагогічного колективу, індивідуальну роботу з жертвами, агресорами та їхніми сім'ями, медіацію конфліктів, проведення відновних кіл, а також взаємодію з ювенальною превенцією, службами у справах дітей та центрами соціальних служб.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2025–2026 навчального року на базі двох комунальних закладів загальної середньої освіти міста Києва: Ліцею № 112 імені Т. Шевченка (експериментальна база) та Гімназії № 87 імені О. П. Довженка (контрольна база). Вибірка становила 480 учнів 5–9 класів, з них 248 учнів – експериментальна група, 232 учні – контрольна група. Вік респондентів – від 10 до 15 років (середній вік 12,85 року), гендерний розподіл: 50,6% дівчат, 49,4% хлопців. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів: участь учнів була добровільною, батьки надали письмову інформовану згоду, анкетування та інтерв'ю проводилися анонімно, що забезпечило конфіденційність і щирість відповідей.

Результати констатувального етапу дослідження (вересень 2025 року) засвідчили значне поширення булінгу в обох групах. Загальний рівень поширення булінгу у вибірці становив 27,75% (28,4% в експериментальній групі, 27,1% у контрольній). Близько 9,4% учнів зазначили, що зазнають булінгу регулярно – щотижня або частіше. Найвищий рівень поширення булінгу зафіксовано серед учнів 7–9 класів (32,1%), тоді як у 5–6 класах цей показник становить 21,3%, що пояснюється віковими особливостями підлітків та ускладненням міжособистісних відносин у старших класах. Аналіз форм булінгу показав, що найпоширенішою є вербальна форма (67,3%), яка

проявляється у вигляді образ, глузування та приниження. Соціальна форма (ігнорування, виключення з групи, поширення чуток) становить 53,8%. Кібербулінг виявлено у 22,6% випадків, що свідчить про активне перенесення конфліктів у цифрове середовище. Фізичний булінг становить 19,2%, сексуалізований – 8,1%.

Дослідження рольової структури булінгу показало, що найбільшу групу становлять пасивні свідки (57,3%) – учні, які спостерігають за ситуацією, але не втручаються. Активних свідків-оборонців лише 11,9%, що свідчить про низький рівень готовності учнів підтримувати постраждалих. Частка жертв становить 27,75%, агресорів – 16,2%. Оцінка шкільного клімату за п'ятибальною шкалою показала середній рівень (3,15 бала), причому найнижчі показники пов'язані з почуттям безпеки та довірою до педагогів. Близько 17,9% учнів мають ознаки соціальної ізоляції, і саме ці учні значно частіше стають жертвами булінгу.

На основі результатів констатувального етапу та аналізу міжнародного досвіду (програми Olweus Bullying Prevention Program, KiVa, Second Step, SEAL, Friendly Schools) було розроблено комплексну програму соціально-педагогічної профілактики булінгу, яка включає п'ять взаємопов'язаних блоків. Організаційно-управлінський блок передбачає створення шкільної команди протидії булінгу, розробку та впровадження внутрішньої політики закладу освіти, а також планування профілактичної діяльності. Діагностично-моніторинговий блок спрямований на систематичне виявлення рівня булінгу, аналіз соціально-психологічного клімату та оцінювання ефективності впроваджених заходів (щорічне анкетування за методиками OBQ-UA та SCS-UA, соціометрія, ведення журналу випадків булінгу). Просвітницько-тренінговий блок є центральним і передбачає систематичне проведення занять із соціально-емоційного навчання для учнів (32 заняття на рік), тренінгів для педагогічного колективу з виявлення булінгу, медіації, позитивної дисципліни та ненасильницької комунікації (32–120 годин), а також просвітницьких заходів для батьків (4 семінари на рік). Корекційно-відновний блок спрямований на

роботу з уже наявними випадками булінгу та включає медіацію, круги порозуміння, індивідуальну роботу з жертвами та агресорами, сімейні конференції. Інформаційно-ресурсний блок передбачає створення «куточків довіри», функціонування онлайн-платформи, розробку методичних матеріалів та забезпечення можливості звернення за допомогою через гарячу лінію.

Формувальний етап дослідження (жовтень 2025 – березень 2026 року) передбачав впровадження розробленої програми в експериментальній групі. Контрольна група продовжувала навчання у звичайному режимі без спеціальної програми. Результати підсумкового етапу (березень 2026 року) засвідчили виражену позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною. Частка учнів, які зазнавали булінгу, в експериментальній групі зменшилася з 28,4% до 18,2% (зниження на 10,2 в.п., або майже на 36% від вихідного рівня). У контрольній групі відповідний показник змінився незначно: з 27,1% до 25,8% (зниження лише на 1,3 в.п.). Особливо виражені зміни простежуються у сфері поведінкових стратегій учнів, які виступають у ролі свідків булінгу. В експериментальній групі зафіксовано суттєве зростання частки активних свідків-оборонців з 12% до 63%, що свідчить про формування готовності до втручання, підтримки постраждалих та неприйняття насильницьких моделей поведінки. У контрольній групі відповідний показник зріс лише до 14%. Частка пасивних свідків в експериментальній групі зменшилася з 50% до 9%, тоді як у контрольній групі залишилася майже незмінною.

Показники шкільного клімату в експериментальній групі покращилися з 3,2 до 4,1 бала (із 5 можливих), що свідчить про підвищення рівня безпеки, довіри та взаємопідтримки серед учасників освітнього процесу. У контрольній групі відповідний показник зріс незначно – з 3,2 до 3,4 бала. Аналіз змін рольової структури учнів в експериментальній групі показав зменшення частки жертв з 32% до 19%, агресорів – з 18% до 9%, пасивних свідків – з 50% до 9%, при одночасному зростанні частки активних свідків-оборонців з 12% до 63%. Отримані результати свідчать про глибоку трансформацію соціально-

психологічної структури колективу, яка виходить за межі поверхневих поведінкових змін, та підтверджують ефективність комплексного підходу до профілактики булінгу.

На основі узагальнення результатів емпіричного дослідження та аналізу міжнародного досвіду сформульовано практичні рекомендації щодо впровадження програми соціальної профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти. Організаційні рекомендації передбачають створення шкільної команди протидії булінгу, розробку чіткої політики закладу освіти щодо реагування на випадки булінгу, затвердження річного плану профілактичних заходів, систематичний моніторинг рівня булінгу та шкільного клімату. Соціально-педагогічні рекомендації включають систематичне проведення занять із соціально-емоційного навчання для учнів (не менше 32 годин на рік), розвиток навичок емпатії, саморегуляції, конструктивної комунікації та відповідального прийняття рішень, а також підготовку медіаторів-ровесників з числа учнів. Рекомендації щодо роботи з педагогами передбачають обов'язкове проходження тренінгів з виявлення булінгу, медіації, позитивної дисципліни та ненасильницької комунікації (не менше 32 годин). Рекомендації щодо роботи з батьками включають регулярне проведення просвітницьких семінарів, індивідуальних консультацій та спільних заходів. Особливої уваги потребує впровадження відновних практик (медіація, круги порозуміння, сімейні конференції) як ефективного інструменту роботи з уже наявними випадками булінгу. Також рекомендовано інтегрувати цифровий компонент у профілактичну діяльність з огляду на зростання ролі онлайн-комунікації та поширення кібербулінгу.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що розроблена комплексна програма соціально-педагогічної профілактики булінгу є ефективним інструментом зниження рівня булінгу, активізації просоціальної поведінки учнів та формування безпечного освітнього середовища. Впровадження програми дозволило суттєво зменшити частку учнів, які зазнають булінгу (з 28,4% до 18,2%), збільшити частку активних свідків-

оборонців (з 12% до 63%), покращити показники шкільного клімату (з 3,2 до 4,1 бала), а також трансформувати рольову структуру учасників булінгу. Отримані результати свідчать про доцільність інтеграції подібних програм у практику закладів загальної середньої освіти як інструменту формування безпечного та підтримувального освітнього середовища. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на адаптацію програми для різних типів закладів освіти (зокрема, для шкіл з інклюзивним навчанням, для шкіл, які працюють в умовах воєнного стану), а також на оцінку довгострокових ефектів програми (катамнестичне спостереження через 6–12 місяців).

**СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА:
КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
ЖІНОК, ЯКІ ЗАЗНАЛИ НАСИЛЬСТВА**

Бондаренко Н.О., доцентка кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України,
кандидатка педагогічних наук

Іщенко Д.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Соціальна
робота» *Національного університету біоресурсів і природокористування*
України

Актуальність дослідження зумовлена кризовим поширенням домашнього насильства в Україні, яке посилюється наслідками повномасштабної війни: психологічним напруженням, економічною нестабільністю, вимушеною міграцією та руйнуванням соціальних зв'язків. За офіційними даними Національної поліції України, протягом 2023 року було зареєстровано понад 190 тисяч повідомлень про вчинення домашнього насильства, щоденно фіксувалося в середньому 520–540 інцидентів. Однак реальні масштаби є значно більшими через високий рівень латентності: за

оцінками експертів, лише близько 40% постраждалих звертаються до правоохоронних органів, а в умовах війни цей відсоток ще знижується.

Особливої гостроти проблема набуває у зв'язку з наслідками для психічного здоров'я постраждалих. Дослідження свідчать, що понад 85% жінок, які звертаються за допомогою у випадках домашнього насильства, мають симптоми посттравматичного стресового розладу, тривожні та депресивні розлади. Водночас традиційні форми соціальної та психологічної підтримки часто виявляються недостатньо ефективними через обмеженість ресурсів, фрагментарність допомоги та недостатню координацію між відомствами. Саме тому розробка та впровадження комплексних програм соціальної профілактики, спрямованих на психологічну реабілітацію постраждалих, запобігання повторній віктимізації та відновлення соціального функціонування, набуває критичного значення.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності програми соціальної профілактики домашнього насильства «Безпечний дім», спрямованої на психологічну реабілітацію жінок, які зазнали домашнього насильства.

У теоретичній частині дослідження проаналізовано сутність домашнього насильства як комплексного соціально-психологічного феномену. Домашнє насильство визначено як систематичну інтенційну модель зловживання владою у близьких стосунках, що реалізується через фізичні, психологічні, сексуальні, економічні форми впливу та занедбання, порушує базові права і свободи людини та спричиняє деструктивні зміни у функціонуванні сімейної системи. Виділено основні форми домашнього насильства: фізичне (умисне заподіяння тілесної шкоди), психологічне (приниження, газлайтинг, ізоляція, контроль), сексуальне (дії сексуального характеру без згоди), економічне (обмеження доступу до фінансів, формування матеріальної залежності), занедбання (невиконання обов'язків щодо забезпечення базових потреб залежних осіб), а також кібернасильство (використання цифрових технологій для контролю та переслідування).

Проаналізовано причини домашнього насильства, які мають системний характер і діють на трьох рівнях: макрорівень (соціокультурні норми, патріархальна ідеологія, правові та інституційні чинники, соціально-економічні умови), мезорівень (сімейно-середовищні чинники, інтергенераційна передача моделей насильства, стресогенні ситуаційні кризи, зокрема воєнні дії та вимушене переміщення) та мікрорівень (психологічні особливості агресора та жертви). Наслідки домашнього насильства є катастрофічними: для жертв – важкі психічні травми (посттравматичний стресовий розлад, тривожність, депресія), порушення фізичного здоров'я, соціальна дезадаптація; для дітей-свідків – травматичний досвід, який часто відтворюється в майбутніх стосунках, формуючи «цикл насильства» через покоління; для суспільства – деградація інституту сім'ї, зростання соціальної напруги, додаткове навантаження на системи охорони здоров'я, соціального захисту та правоохоронні органи.

Особливу увагу приділено аналізу ролі фахівця соціальної роботи в системі профілактики домашнього насильства. Сучасна роль соціального працівника трансформується від виконавця окремих допомогівих функцій до ключового агента системних змін, координатора та «архітектора безпечного середовища». Визначено чотири взаємопов'язані теоретичні моделі ролі фахівця: роль «проактивного діагноста та посередника в кризі» (раннє виявлення ризиків, кризова інтервенція, оцінка безпеки); роль «організатора соціального середовища та міжвідомчого координатора» (побудова «екосистеми безпеки» в громаді, інтеграція зусиль поліції, медиків, психологів, шкіл, громадських організацій); роль «фасилітатора зміни поведінки та соціального адвоката» (робота з постраждалими на засадах empowerment-підходу, розвиток автономії та навичок безпечної поведінки, мотивація кривдників до змін, адвокація на макрорівні). Наголошено, що ефективна профілактика можлива лише за умови реалізації фахівцем усіх чотирьох ролей у межах цілісної системи дій.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Миколаївського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Вибірка становила 30 жінок віком від 24 до 52 років (середній вік 36,4 роки), які мали досвід домашнього насильства (психологічне – 100%, економічне – 90%, фізичне – 67%, сексуальне – 23%). Усі учасниці добровільно погодилися взяти участь у програмі та підписали інформовану згоду. Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів Гельсінської декларації, забезпечувалася анонімність та конфіденційність даних.

Розроблено 12-тижневу комплексну програму соціальної профілактики домашнього насильства «Безпечний дім», яка включала 12 занять по 2 години (1 заняття на тиждень). Програма структурована за трьома модулями. Модуль 1 «Безпека та самопізнання» (заняття 1–4) спрямований на встановлення довіри в групі, формування безпечного простору, розпізнавання форм та циклів домашнього насильства, розуміння концепції особистих меж та розробку індивідуального плану безпеки. Модуль 2 «Психологічна віднова» (заняття 5–8) орієнтований на легалізацію та екологічне вираження емоцій, відновлення самоцінності, набуття навичок самогляду та технік саморегуляції, розуміння впливу травми на психіку та тіло. Модуль 3 «Інтеграція та майбутнє» (заняття 9–12) передбачає набуття навичок асертивної комунікації, надання базових юридичних знань про механізми захисту, створення карти соціальної підтримки, інтеграцію отриманого досвіду та планування подальших кроків. Кожне заняття включало теоретичний блок, практичні вправи (рольові ігри, арт-терапевтичні техніки, тілесно-орієнтовані вправи, дихальні практики), групові обговорення та домашні завдання. Програму реалізовували два фахівці: практикуючий психолог (спеціалізований на роботі з травмою) та соціальний працівник Центру соціальних служб.

Для оцінки ефективності програми використовувалася стандартизована скринінгова методика – Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS). Діагностика проводилася двічі: перше вимірювання (пре-тест) – на першому занятті після встановлення базового довірчого контакту; повторне вимірювання

(пост-тест) – на заключному, 12-му занятті. Такий дизайн дозволив оцінити динаміку психоемоційного стану учасниць після завершення програми.

Результати дослідження засвідчили високу ефективність розробленої програми. Статистичний аналіз показав суттєве зниження середніх показників тривоги та депресії. Рівень тривоги (HADS-A) знизився з 13,57 бала (клінічно значимий рівень) до 8,67 бала (субклінічний/помірний рівень), що становить зниження на 4,9 бала або 36,1%. Рівень депресії (HADS-D) знизився з 12,57 бала (клінічно значимий рівень) до 7,57 бала (нормальний рівень), що становить зниження на 5,0 балів або 39,8%. Стандартне відхилення зменшилося за обома шкалами (для тривоги з 3,61 до 3,37; для депресії з 3,52 до 3,02), що свідчить про підвищення однорідності групи та зменшення розкиду даних – програма ефективно допомогла навіть найбільш дезадаптованим учасницям.

Аналіз розподілу учасниць за клінічними категоріями продемонстрував радикальну трансформацію психоемоційного стану групи. На початку програми жодна з учасниць не мала нормальних показників (0% за обома шкалами). Після завершення програми 43,3% учасниць досягли норми за тривогою, а 53,3% – за депресією. Частка учасниць із клінічними проявами тривоги знизилася з 73,3% (22 особи) до 33,3% (10 осіб), а депресії – з 63,3% (19 осіб) до 23,3% (7 осіб). Абсолютне зменшення кількості осіб з клінічним рівнем становило 12 осіб за обома шкалами, відносне зменшення – 54,5% для тривоги та 63,2% для депресії. Перехід у діапазон норми (0–7 балів) становив 13 осіб за тривогою та 16 осіб за депресією. Отримані дані свідчать про потужний деклінізуючий ефект програми, причому антидепресивний ефект виявився дещо сильнішим, ніж протитривожний.

Загальна позитивна динаміка (покращення або стабілізація стану) зафіксована у 86,7% учасниць (26 з 30 осіб). Категорія «значне покращення» (зниження показників на 5 і більше балів за обома шкалами або вихід з клінічного діапазону) охопила 50% учасниць (15 осіб). Категорія «помірне покращення» (зниження на 3–4 бали) становила 23,3% (7 осіб). Категорія «незначне покращення / стабілізація» (зміна від -2 до +1 бала) – 16,7% (5 осіб).

Погіршення стану зафіксовано у 10% учасниць (3 особи), що свідчить про необхідність подальшої індивідуальної кризової інтервенції та вдосконалення програми для цієї групи ризику.

Кореляційний аналіз показав, що у 80% випадків (24 учасниці) спостерігається паралельна динаміка – покращення або погіршення відбувається одночасно за обома шкалами, що свідчить про комплексний вплив програми на загальний рівень психологічного дистресу. У 13,3% випадків (4 учасниці) покращення за депресією було вираженішим, ніж за тривогою, що підкреслює особливу ефективність програми у відновленні афективної сфери.

На основі отриманих результатів сформульовано практичні рекомендації щодо впровадження програми в діяльність центрів соціальних служб: формувати групи з перевагою учасниць із помірним клінічним рівнем (11–14 балів), які демонструють найвищу ефективність; забезпечувати обов'язковий проміжний моніторинг стану учасниць (наприклад, після 6-го заняття) для своєчасного виявлення осіб із недостатньою динамікою або погіршенням стану; створити систему післяпрограми супроводу (групи взаємодопомоги, періодичні підтримувальні зустрічі) для закріплення досягнутих результатів; забезпечити супервізію та профілактику професійного вигорання для фахівців, які реалізують програму; адаптувати програму для інших вразливих груп (зокрема, для жінок-ВПО, жінок із сільської місцевості, жінок з інвалідністю).

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що розроблена 12-тижнева програма «Безпечний дім» є ефективним інструментом соціальної профілактики домашнього насильства, здатним суттєво знижувати рівень тривоги та депресії у жінок, які зазнали домашнього насильства, сприяти виходу з клінічного діапазону психологічного дистресу, відновлювати соціальне функціонування та формувати навички безпечної поведінки. Програма може бути рекомендована до впровадження в діяльність територіальних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, кризових центрів, громадських організацій, що працюють у сфері протидії домашньому насильству. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на адаптацію

програми для роботи з чоловіками-постраждалими, для роботи з дітьми-свідками насильства, а також на оцінку довгострокових ефектів програми (повторне спостереження через 6–12 місяців).

Список використаних джерел

1. Антонова О. В. Профілактика домашнього насильства: теорія та практика соціальної роботи. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 278 с.
2. Коваль С. М. Профілактика домашнього насильства: зарубіжний досвід та українські реалії. Київ: Вид-во «Основа», 2020. 312 с.
3. Поліщук І. С. Методологічні основи соціальної роботи з попередження насильства в сім'ї. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 420 с.
4. Ткаченко С. В. Соціальна реінтеграція жертв домашнього насильства: стратегії та технології. Київ: «Фенікс», 2023. 188 с.
5. Zigmond A. S., Snaith R. P. The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 67, No. 6. P. 361–370

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Валенкевич В. В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Проблема психологічної стійкості фахівця посідає одне з провідних місць у сучасних психологічних дослідженнях. Умови суспільної нестабільності, пов'язані з воєнними подіями, суттєво впливають на психоемоційний стан молоді, зокрема студентів і майбутніх спеціалістів. Саме тому питання

розвитку психологічної стійкості набуває особливої актуальності в системі професійної підготовки.

Психологічну стійкість розглядають як здатність особистості, соціальної групи чи організації адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стресові ситуації та зберігати ефективність діяльності в умовах ризику, невизначеності й емоційного напруження. На відміну від статичної характеристики, психологічна стійкість є динамічним процесом, що формується під впливом життєвого досвіду, особистісних особливостей, соціального середовища та умов професійної діяльності.

В умовах воєнних викликів проблема забезпечення психологічної стійкості майбутніх фахівців набуває стратегічного значення. Особливо це стосується представників професій, діяльність яких пов'язана з підвищеним рівнем відповідальності та емоційного навантаження, а саме: військовослужбовців, правоохоронців, медичних працівників, педагогів та соціальних працівників. Розвиток психологічної стійкості таких фахівців сприяє їхній здатності ефективно виконувати професійні обов'язки, адаптуватися до кризових умов та зберігати психічне здоров'я.

Сучасні воєнні події суттєво впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема на систему освіти та професійну підготовку молоді. Майбутні фахівці змушені навчатися в умовах постійної небезпеки, інформаційного перевантаження, соціальної нестабільності та емоційного напруження. Такі обставини негативно позначаються на психоемоційному стані студентської молоді, знижують рівень мотивації до навчання та ускладнюють процес професійного становлення.

Психологічна стійкість дає змогу особистості ефективно долати труднощі, підтримувати емоційну рівновагу, зберігати працездатність та приймати виважені рішення в кризових ситуаціях. Для майбутніх фахівців вона є важливою складовою професійної компетентності, оскільки сучасні умови праці потребують здатності швидко адаптуватися до змін, працювати в умовах стресу та відповідально реагувати на професійні виклики.

У науковій літературі психологічну стійкість визначають як здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, ефективність діяльності та позитивний психоемоційний стан під впливом стресових факторів. Вона проявляється у вмінні контролювати емоції, адаптуватися до складних умов та долати життєві труднощі. До основних компонентів психологічної стійкості належать: емоційна рівноваженість; стресостійкість; самоконтроль; адаптивність; мотивація до діяльності; здатність до саморегуляції; оптимістичне мислення.

Психологічна стійкість не є вродженою рисою, а формується в процесі соціалізації, навчання та життєвого досвіду. Особливу роль у цьому процесі відіграють освітнє середовище, підтримка сім'ї, соціальні зв'язки та особистісний розвиток.

Воєнні дії створюють значне психологічне навантаження на молодь. Постійна загроза життю, вимушене переселення, втрата близьких, нестабільність та інформаційний тиск негативно впливають на емоційний стан студентів і майбутніх фахівців.

Серед основних наслідків воєнних викликів можна виділити:

- підвищений рівень тривожності;
- емоційне виснаження;
- депресивні стани;
- зниження мотивації до навчання;
- труднощі з концентрацією уваги;
- порушення сну;
- розвиток хронічного стресу.

Водночас складні умови можуть сприяти розвитку відповідальності, самостійності та здатності швидко адаптуватися до нових обставин. Саме тому важливо створювати умови для підтримки психічного здоров'я молоді та розвитку навичок психологічної саморегуляції.

Формування психологічної стійкості майбутніх фахівців є комплексним процесом, що передбачає поєднання психологічної, педагогічної та соціальної

підтримки. Основними умовами розвитку психологічної стійкості є створення безпечного освітнього середовища, розвиток навичок саморегуляції, формування соціальної підтримки, розвиток професійної мотивації та адаптивного мислення.

Особливого значення набуває створення безпечного освітнього середовища, яке передбачає забезпечення психологічної підтримки студентів, проведення консультацій психологів, організацію тренінгів зі стресостійкості та програм психоемоційної підтримки.

Не менш важливим є розвиток навичок саморегуляції, тобто вміння контролювати власні емоції, керувати стресом та підтримувати психологічну рівновагу. Ефективними методами розвитку таких навичок є дихальні вправи, медитація, фізична активність, тайм-менеджмент і техніки позитивного мислення.

Важливу роль у формуванні психологічної стійкості відіграє соціальна підтримка. Підтримка з боку сім'ї, друзів, викладачів та одногрупників сприяє зниженню рівня психологічного напруження та формуванню відчуття безпеки.

Розвиток професійної мотивації також є важливою умовою формування психологічної стійкості. Усвідомлення значущості майбутньої професії сприяє підвищенню внутрішньої стійкості особистості та готовності долати труднощі.

Крім того, важливим є формування адаптивного мислення, що полягає у здатності гнучко реагувати на зміни, приймати нові умови та знаходити ефективні шляхи вирішення проблем.

Освітні заклади відіграють важливу роль у формуванні психологічно стійкої особистості. Саме в процесі навчання студенти здобувають не лише професійні знання, а й соціальні та психологічні компетентності.

До ефективних методів роботи належать:

проведення тренінгів із психологічної стійкості;

впровадження програм психоемоційної підтримки;

розвиток комунікативних навичок;

організація групової роботи та волонтерської діяльності;

формування навичок критичного мислення.

Важливим напрямом роботи є також використання сучасних технологій психологічної допомоги, зокрема онлайн-консультацій та цифрових платформ підтримки психічного здоров'я.

Отже, формування психологічної стійкості майбутніх фахівців в умовах воєнних викликів є одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти. Психологічна стійкість забезпечує здатність молоді адаптуватися до складних життєвих умов, ефективно навчатися, зберігати психічне здоров'я та успішно реалізовуватися у професійній діяльності.

Воєнні події створюють значний психологічний тиск на студентську молодь, тому важливо впроваджувати системну психологічну підтримку, розвивати навички саморегуляції та формувати позитивне соціальне середовище. Освітні заклади мають сприяти не лише професійному, а й особистісному розвитку студентів.

Таким чином, психологічна стійкість є необхідною умовою успішного професійного становлення майбутніх фахівців, їхньої ефективної діяльності та здатності працювати в умовах сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел:

1. Михайлишин У. Б., Сухан В. С. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2023, 27-33.

2. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2020. 110 с.

ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

Ватаманюк Л.В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Повномасштабна війна в Україні спричинила значне погіршення психоемоційного стану населення та зумовила зростання потреби у професійній психологічній допомозі. Постійний стрес, складне сприйняття буденності, переживання втрат, вимушене переселення, невизначеність майбутнього та психотравмувальні події негативно впливають на психічне здоров'я людини [1]. За таких умов особливого значення набуває фахова майстерність психолога, яка охоплює професійні компетентності, практичні навички, емоційну стійкість, здатність працювати в кризових ситуаціях та дотримання етичних принципів професійної діяльності [2].

У сучасних умовах психологи працюють із військовослужбовцями, ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, дітьми, людьми, які пережили втрату близьких або наслідки бойових дій [3]. Це потребує від фахівця не лише високого рівня професійної підготовки, а й уміння швидко адаптувати психологічні методи до кризових умов. Особливого значення набувають навички кризового консультування, психологічної стабілізації, роботи з тривожними станами та посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) [4].

Ефективність психологічної допомоги в умовах війни значною мірою залежить від комплексного та багаторівневого підходу до організації психосоціальної підтримки населення. Однією з найбільш поширених моделей психологічної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій є піраміда MHPSS (Mental Health and Psychosocial Support), запропонована Inter-Agency Standing Committee та World Health Organization [1].



Рис. 1. Піраміда втручання для забезпечення психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях (піраміда MHPSS) [1].

Представлена модель демонструє багаторівневу систему психологічної допомоги населенню в умовах кризових ситуацій. Основу піраміди становлять базові послуги та забезпечення безпеки населення, без яких неможливе ефективне відновлення психічного здоров'я. Наступні рівні охоплюють підтримку сім'ї та громади, фокусовану неспеціалізовану допомогу та спеціалізовані психологічні й психіатричні послуги. Аналіз схеми свідчить, що професійна діяльність психолога в умовах воєнного стану має комплексний характер і передбачає не лише кризове консультування, а й участь у процесах соціальної адаптації, психологічної реабілітації та формування психологічної стійкості населення [1].

Важливими складовими фахової майстерності психолога є емпатія, комунікативні здібності, емоційна стійкість та здатність до саморегуляції. Робота з травматичним досвідом інших людей супроводжується значним емоційним навантаженням, що може спричинити професійне вигорання та вторинну травматизацію [5]. Саме тому важливими залишаються професійна

супервізія, психологічна підтримка самих фахівців та безперервний професійний розвиток.

У період повоєнної відбудови роль психолога набуватиме ще більшого значення. Психологічна допомога стане важливою складовою соціального відновлення суспільства, реабілітації військовослужбовців, підтримки сімей та адаптації населення до нових умов життя [3].

Отже, фахова майстерність психолога в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови є необхідною умовою ефективної психологічної допомоги та психологічного відновлення суспільства. Від рівня професійної компетентності психолога значною мірою залежить здатність людини подолати наслідки психотравмувальних подій, адаптуватися до кризових умов та відновити внутрішні ресурси.

Список використаних джерел

1. Inter-Agency Standing Committee (IASC). IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva : IASC, 2007. URL: WHO MHPSS Guidelines (дата звернення: 20.05.2026).

2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 272 с.

3. Кокун О. М. Психологічна допомога особистості в умовах війни та повоєнної відбудови : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 215 с.

4. Американська психологічна асоціація. Building resilience during stressful times. Washington : APA, 2021. URL: APA Resilience Resources (дата звернення: 20.05.2026).

5. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping With Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. 268 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Вербицький І. В., Серьогіна Н. О., здобувачі вищої освіти

спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Стрімкі трансформації ринку праці, спричинені цифровою революцією, кризовою динамікою воєнного періоду та глобальною турбулентністю освітніх систем, актуалізують потребу в принциповому переосмисленні моделі професійної підготовки. Класичний дидактичний підхід, орієнтований переважно на оволодіння hard skills, виявляє свою недостатність перед вимогами роботодавців, які усе очевидніше ставлять у центр компетентнісного профілю фахівця саме soft skills - наскрізні, метапредметні, трансверсальні гнучкі навички. Водночас сам процес формування soft skills не може бути зведений ані до суто педагогічної, ані до суто психологічної площини, адже передбачає одночасний вплив на когнітивні, емоційні, регулятивні та поведінкові структури особистості. Це зумовлює актуальність дослідження психолого-педагогічних технологій формування soft skills як інтегративного дидактично-психологічного феномена, що визначає траєкторію професійного становлення майбутнього фахівця.

Питання сутності, структури та шляхів формування soft skills у системі професійної підготовки активно розгортається у новітньому українському науковому дискурсі. О. І. Іваницький та І. В. Козич обґрунтовують комплексну систему формування soft skills у майбутніх учителів спеціальності «Середня освіта», виокремлюючи комунікативні, когнітивно-аналітичні, самоорганізаційні, соціально-етичні та інноваційно-креативні компоненти, які інтегруються через метапредметні конструктори завдань та проєктні технології [1]. Н. В. Кулалаєва на емпіричному матеріалі студентів-економістів доводить,

що психолого-педагогічні дисципліни здійснюють статистично значущий вплив на розвиток комунікативних і когнітивно-мисленнєвих складових soft skills, і пропонує посилити їхній тренінговий та груповий складник [2]. В. А. Мізюк, Н. Р. Кирста, І. Я. Дідух здійснюють науково-теоретичне обґрунтування ролі soft skills у системі сучасної освіти, розкриваючи їх взаємозв'язок із розвитком емоційного інтелекту та лідерських компетентностей у здобувачів освіти різного віку [3]. Л. Б. Прокоф'єва досліджує психологічні механізми формування soft skills у майбутніх викладачів університетів, акцентуючи увагу на тренінгових циклах, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, копінг-стратегій і саморегуляції в умовах війни [4]. О. Максимець презентує систему інтерактивних методів формування soft skills через рольову гру, кейс-метод, кооперативне навчання, імітаційно-ігрові та проблемно-пошукові техніки [5]. С. Дембіцька на матеріалі ІТ-освіти виокремлює п'ять провідних педагогічних підходів - компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, проєктно-орієнтований, інтеграційний та особистісно-розвивальний [6].

В. С. Кулішов у навчально-методичному комплексі з педагогіки вищої школи Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти підкреслює, що сучасний викладач має поєднувати в собі якості психолога й педагога, оскільки без цього синтезу неможливо ефективно розгорнути педагогічну взаємодію [7]. Н. М. Степанова розкриває потенціал громадянознавчих курсів як середовища розвитку soft skills у майбутніх педагогів [8]. F. S. Mohammed та F. Ozdamli у систематичному PRISMA-огляді доводять, що креативні методики викладання з пріоритетом командної роботи, розв'язання проблем і комунікації є ключовою умовою скорочення розриву між підготовкою фахівця та запитами ринку праці [9].

Мета - обґрунтувати концептуально-методологічні засади та практичний інструментарій психолого-педагогічних технологій формування soft skills майбутніх фахівців у системі професійної підготовки як інтегративного дидактично-психологічного процесу.

Soft skills не є ані «допоміжними», ані «другорядними» утвореннями, а ключовою компонентою компетентнісного профілю сучасного фахівця, що поєднує дидактичний і психологічний виміри. З одного боку, це педагогічно проєктовані результати навчання, які можна цілеспрямовано формувати через відбір змісту, методів і форм організації освітнього процесу. З іншого - це психологічні утворення (емоційний інтелект, рефлексія, асертивність, толерантність до невизначеності, саморегуляція), які тісно пов'язані з мотиваційною, ціннісно-смісловою та регулятивною сферами особистості. Така подвійна природа зумовлює необхідність розглядати формування soft skills у логіці психолого-педагогічної технології - послідовно структурованої системи дидактичних впливів, що ґрунтується на психологічних механізмах розвитку [3; 7].

Аналіз досліджень [1; 3; 4; 6] дозволяє виокремити стрижневі методологічні підходи, що визначають архітектуру цих технологій. Компетентнісний підхід фіксує результати навчання у вигляді інтегрованих компетентностей, що включають когнітивну, операційну і ціннісно-мотиваційну складові. Особистісно-розвивальний забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії та активізує внутрішні ресурси здобувача. Комунікативно-діяльнісний створює умови для розвитку soft skills через автентичну комунікацію та продуктивну спільну діяльність.

Проєктно-орієнтований занурює здобувача у вирішення квазіпрофесійних задач, що моделюють реальні умови майбутньої роботи. Інтеграційний підхід забезпечує поєднання предметного, метапредметного та особистісного змісту навчання у єдиному освітньому маршруті.

Будь-яка ефективна психолого-педагогічна технологія розгортається завдяки кільком психологічним механізмам. Першим є інтеріоризація: зовнішня соціальна дія - комунікація, кооперація, рефлексія в групі - поступово перетворюється на внутрішню психічну функцію - здатність до самостійного емоційного аналізу, критичної оцінки, асертивної відповіді. Другим механізмом виступає рефлексія, у логіці якої здобувач переходить від спонтанної дії до її

усвідомленого аналізу, формуючи базис метакомпетенцій. Третій механізм - мотиваційно-сміслова реструктуризація: ціннісне ставлення до професії, відповідальність, прагнення до успіху не транслюються прямо, а формуються в умовах, які створюють вибір і відповідальність. Четвертий механізм - соціальна фасилітація, що передбачає наявність значущого Іншого (викладача, ментора, тьютора), який створює зону найближчого розвитку для soft skills здобувача [4; 7].

На основі узагальнення вітчизняного та закордонного досвіду [1; 2; 5; 6; 9] доцільно виокремити такі результативні психолого-педагогічні технології формування soft skills: тренінгово-розвивальні (соціально-психологічні тренінги, тренінги емоційного інтелекту, асертивності, командоутворення, медіації); проєктно-дослідницькі (індивідуальні та групові навчальні проєкти, міждисциплінарні й сервісні проєкти); кейс-технології (аналіз реальних професійних ситуацій із поєднанням дидактичного та психодіагностичного компонента); симуляційно-ігрові (рольові, ділові та імітаційні ігри, дебати, моделювання ситуацій); кооперативно-діалогічні (групове розв'язання задач, peer-learning, world-café, дискусійні платформи); рефлексивно-нараційні (портфоліо, рефлексивні щоденники, наративні інтерв'ю, кейс-сесії з груповою рефлексією); цифрово-інтегровані (LMS-середовища типу Moodle з вбудованими тренінгово-симуляційними модулями, мультимодальні тести емоційного інтелекту, AI-асистенти професійного розвитку).

Реалізація психолого-педагогічних технологій формування soft skills не може зводитися до точкового впровадження окремих методів. Її ефективність визначається сукупністю організаційно-педагогічних і соціально-психологічних умов: суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії; створенням «безпечного» комунікативного простору, в якому помилка трактується як ресурс розвитку; послідовним викладанням психолого-педагогічних дисциплін, що формують професійну рефлексію; інтеграцією soft skills у дескриптори результатів навчання за освітньою програмою; залученням стейкхолдерів і роботодавців до проєктування змісту; систематичною психодіагностикою рівня сформованості

гнучких навичок; формуванням культури soft skills як цінності всередині освітньої установи [1; 7; 8].

Перехід до парадигми Освіти 4.0 та впровадження інструментів штучного інтелекту в освітній процес створюють нові можливості для діагностики, тренінгу та супроводу розвитку soft skills. Адаптивні цифрові середовища дозволяють персоналізувати траєкторію формування гнучких навичок, а AI-аналітика - оперативно відстежувати динаміку прогресу. Водночас саме цифровізація актуалізує запит на soft skills нової генерації - критичне ставлення до інформації, цифрову емпатію, етику штучного інтелекту, медіаграмотність [4; 9].

Психолого-педагогічні технології формування soft skills майбутніх фахівців є інтегративним дидактично-психологічним явищем, що поєднує проєктовані педагогічні впливи з психологічними механізмами розвитку особистості. Концептуальним ядром цих технологій виступає синергія компетентнісного, особистісно-розвивального, комунікативно-діяльнісного, проєктно-орієнтованого та інтеграційного підходів, реалізованих через тренінгові, кейсові, проєктні, симуляційно-ігрові, кооперативні, рефлексивні та цифрово-інтегровані методи. Дієвість цих технологій залежить від системності їх упровадження в освітньому процесі, цілеспрямованої роботи зі створення сприятливого освітнього середовища, об'єднаної участі науково-педагогічних працівників, психологів та стейкхолдерів, а також інтеграції soft skills у дескриптори результатів навчання за освітньою програмою. Подальші перспективи пов'язані з розробленням комплексного психодіагностичного інструментарію вимірювання рівня сформованості soft skills, побудовою адаптивних цифрових платформ супроводу та верифікацією ефективності окремих елементів технологій у різних типах закладів професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Іваницький О. І., Козич І. В. Формування м'яких навичок (soft skills) у майбутніх вчителів спеціальності А4 «Середня освіта» в процесі бакалаврської

підготовки. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2026. № 1. С. 34-41.

2. Кулалаєва Н. В. Вплив психолого-педагогічних дисциплін на розвиток soft skills у студентів економічного університету. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2026. № 1(100). С. 44–54.

3. Мізюк В. А., Кирста Н. Р., Дідух І. Я. Роль soft skills у сучасній освіті: від розвитку емоційного інтелекту до лідерських навичок. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23. С. 34-41.

4. Прокоф'єва Л. Б. Шляхи та механізми формування soft skills у майбутніх викладачів університетів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 26. С. 45-51.

5. Максимець О. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 73, том 2. С. 340–344.

6. Дембіцька С. Розвиток soft skills у майбутніх фахівців ІТ-профілю як наукова проблема. *Педагогіка безпеки*. 2026. Т. 11, № 1. С. 18–25.

7. Кулішов В. С. Педагогіка вищої школи: електронний навчально-методичний комплекс з дисципліни. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 120 с.

8. Степанова Н. М. Розвиток soft skills майбутніх педагогів під час викладання громадянознавчих курсів у закладі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 1(208). С. 35–38.

9. Mohammed F. S., Ozdamli F. A Systematic Literature Review of Soft Skills in Information Technology Education. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 10. P. 894.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ КРИЗОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Головко В.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасна Україна переживає тривалий період воєнних випробувань, що позначається не лише на безпеці, економіці та соціальному житті, а й на психоемоційному стані населення. У таких умовах особливої актуальності набуває підготовка майбутніх фахівців, здатних не тільки професійно виконувати свої обов'язки, а й зберігати внутрішню рівновагу, діяти відповідально в кризових ситуаціях, підтримувати інших та своєчасно звертатися по допомогу. Саме тому психологічна стійкість і навички кризової допомоги мають розглядатися як важлива складова професійної компетентності студентської молоді.

Проблема психологічної стійкості в умовах війни пов'язана з необхідністю адаптації особистості до постійної невизначеності, інформаційного перевантаження, втрат, вимушеного переміщення, розлуки з близькими, досвіду повітряних тривог та інших травматичних подій. Для майбутнього фахівця психологічна стійкість не означає відсутності страху, тривоги чи втоми. Навпаки, вона передбачає здатність усвідомлювати власні емоції, регулювати поведінку, шукати ресурси, приймати підтримку та відновлювати функціонування після впливу стресових чинників [1, с. 143].

У науковій літературі психологічна стійкість часто розглядається у взаємозв'язку з поняттями резильєнтності, життєстійкості, стресостійкості та адаптивності. Резильєнтність трактується як динамічний процес позитивної адаптації до складних життєвих обставин, а не як незмінна риса характеру. Це важливо для освітнього процесу, адже означає, що стійкість можна цілеспрямовано формувати через навчання, тренінгову роботу, саморефлексію,

розвиток емоційної грамотності та набуття досвіду конструктивного подолання стресу [2, с. 2].

Кризова психологічна допомога є одним із практичних напрямів, що сприяє розвитку психологічної стійкості. Її зміст полягає у наданні своєчасної підтримки людині, яка переживає гостру емоційну реакцію, втрату контролю, шок, паніку, розгубленість, тривожність або стан виснаження. У контексті підготовки майбутніх фахівців важливо не обмежуватися теоретичним вивченням кризових станів, а формувати прикладні навички: активне слухання, стабілізацію емоційного стану, ненасильницьку комунікацію, оцінювання ризиків, перенаправлення до фахівців і дотримання професійних меж [3, с. 40].

Особливістю воєнного періоду є те, що кризова допомога стає потрібною не лише у роботі психологів, соціальних працівників чи медиків. З базовими навичками підтримки мають бути обізнані педагоги, управлінці, працівники сервісної сфери, волонтери, майбутні фахівці різних спеціальностей. Вони щоденно взаємодіють із людьми, які можуть перебувати в стані гострого стресу, переживати втрату, мати досвід евакуації або тривалого перебування в небезпеці. Тому підготовка студентів до кризового реагування є не тільки психологічним, а й соціально-педагогічним завданням.

Психологічна стійкість майбутнього фахівця формується через поєднання знань, умінь і ціннісних орієнтацій. До когнітивного компонента належить розуміння природи стресу, травматичного досвіду, гострих реакцій на кризу, ознак професійного виснаження та меж власної компетентності. Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність розпізнавати власні емоції, знижувати інтенсивність тривоги, підтримувати працездатність і відновлювати ресурс. Поведінковий компонент охоплює практичні дії в кризовій ситуації: встановлення контакту, створення відчуття безпеки, уточнення потреб, підтримку автономії людини та організацію подальшої допомоги [4, с. 18].

Важливою умовою формування стійкості є розвиток навичок самопомоги. У студентському середовищі доцільно впроваджувати вправи на дихальну стабілізацію, тілесне заземлення, планування дня, підтримання

соціальних зв'язків, інформаційну гігієну, ведення щоденника емоцій, визначення особистих ресурсів. Такі практики не замінюють професійної терапії, однак допомагають знизити рівень напруження та підвищити здатність особистості до саморегуляції. Особливої уваги потребує формування вміння вчасно визнавати власну вразливість, адже культура звернення по психологічну допомогу є важливим показником зрілої професійної позиції.

У процесі підготовки майбутніх фахівців ефективними є інтерактивні методи навчання. До них належать тренінги психологічної стійкості, моделювання кризових ситуацій, рольові ігри, аналіз кейсів, групові дискусії, вправи на емпатію та рефлексію. Наприклад, під час роботи з навчальним кейсом студент може відпрацювати алгоритм першої психологічної допомоги: представитися, забезпечити спокійний контакт, з'ясувати актуальні потреби, не тиснути на людину деталями травматичної події, допомогти їй відновити орієнтацію в ситуації та запропонувати безпечні подальші кроки [5, с. 15].

Окреме значення має робота з травматичним досвідом. В умовах війни майбутні фахівці можуть зустрічатися з людьми, які пережили втрату близьких, руйнування житла, окупацію, насильство, полон, вимушене переміщення або тривалу розлуку з родиною. У таких ситуаціях недостатньо загальних порад на кшталт «заспокойтеся» чи «не думайте про це». Кризова допомога має бути етичною, обережною, недирективною та орієнтованою на потреби конкретної людини. Фахівець має уникати знецінення переживань, нав'язування власного досвіду, поспішних інтерпретацій і примусу до розповіді про травматичну подію [6, с. 55].

Психологічна стійкість майбутнього фахівця також пов'язана з розвитком емпатії. Проте емпатія не повинна перетворюватися на емоційне злиття з переживаннями іншої людини. У професійній діяльності важливо поєднувати співчуття з умінням зберігати межі, оцінювати ситуацію раціонально, діяти відповідно до алгоритму допомоги та дбати про власне відновлення. Саме тому в освітньому процесі доцільно обговорювати ризики вторинної травматизації, співзалежної поведінки, професійного вигорання та емоційного виснаження.

У повоєнний період значення психологічної стійкості не зменшиться. Навпаки, після завершення активних бойових дій суспільство зіткнеться з довготривалими наслідками травматизації: переживанням втрат, труднощами повернення ветеранів до цивільного життя, адаптацією внутрішньо переміщених осіб, відновленням громад, подоланням недовіри, агресії, соціальної ізоляції. Майбутній фахівець має бути готовим працювати в умовах тривалого відновлення, коли психологічна допомога буде спрямована не лише на подолання гострої кризи, а й на підтримку життєвих перспектив, соціальної активності та відчуття приналежності до спільноти [7, с. 22].

Повоєнна відбудова потребуватиме міждисциплінарної взаємодії. Психолог не може діяти ізольовано від освітніх, медичних, соціальних і громадських інституцій. Тому майбутнім фахівцям важливо засвоїти принципи командної роботи, маршрутизації клієнта, етичного обміну інформацією та співпраці з іншими спеціалістами. Якщо людина має ознаки важкого психічного стану, ризик самопошкодження, прояви посттравматичного стресового розладу або потребує медичної допомоги, завдання фахівця полягає не в тому, щоб самостійно вирішити всі проблеми, а в тому, щоб забезпечити безпечне перенаправлення [8, с. 60].

Міжнародні підходи до психосоціальної підтримки наголошують на необхідності багаторівневої системи допомоги. На першому рівні перебувають базова безпека, інформація, гуманітарна підтримка та відновлення соціальних зв'язків. Другий рівень охоплює підтримку громади й сім'ї. Третій рівень передбачає цільову неспеціалізовану допомогу, а четвертий - спеціалізовану психотерапевтичну та психіатричну допомогу. Такий підхід є важливим для підготовки майбутніх фахівців, оскільки вчить розуміти межі власної ролі та бачити людину в ширшому соціальному контексті [9, с. 12].

У цьому контексті освітні заклади мають створювати умови для системного розвитку психологічної стійкості студентів. Йдеться про інтеграцію тем кризової допомоги в навчальні дисципліни, проведення тренінгів, організацію психологічної просвіти, доступ до консультацій, підтримку

волонтерських ініціатив, створення безпечного освітнього середовища. Важливо, щоб студент не лише отримував знання, а й мав можливість практикувати навички саморегуляції, взаємопідтримки та відповідальної комунікації.

Практичним результатом такої підготовки може бути формування у майбутніх фахівців готовності діяти в складних соціальних умовах. Вона виявляється у здатності зберігати професійну позицію, швидко орієнтуватися в ситуації, надавати базову підтримку, визнавати межі своєї компетентності, співпрацювати з іншими службами та дбати про власне психічне здоров'я. В умовах війни ці якості набувають особливої цінності, адже від них залежить не лише особиста успішність фахівця, а й якість підтримки людей, з якими він взаємодіє.

Доцільним є також включення до освітніх програм елементів психоедукації щодо нормальних реакцій на ненормальні події. Студенти повинні розуміти, що плач, тремтіння, розгубленість, злість, порушення сну або тимчасове зниження концентрації можуть бути природною реакцією психіки на надмірний стрес. Таке знання зменшує стигматизацію психологічних труднощів і допомагає людині не сприймати власну реакцію як слабкість. Саме психоедукація робить кризову допомогу більш доступною, людяною та ефективною.

Перспективним напрямом є створення в закладах освіти постійних програм розвитку стійкості, а не лише разових заходів. Такі програми можуть включати діагностику потреб студентів, тренінги саморегуляції, групи підтримки, заняття з безпечної комунікації, волонтерські практики, а також супровід студентів, які пережили втрату, переміщення або інші кризові події. Системність дає змогу перейти від ситуативної допомоги до культури турботи про психічне здоров'я, що є необхідною умовою відновлення людського потенціалу України.

Отже, формування психологічної стійкості майбутніх фахівців засобами кризової психологічної допомоги є актуальним напрямом сучасної професійної

підготовки. Війна показала, що здатність до саморегуляції, емпатійної взаємодії, конструктивного реагування на стрес і підтримки інших має бути складовою професійної компетентності незалежно від майбутньої спеціальності. Кризова психологічна допомога в освітньому процесі виконує подвійну функцію: з одного боку, вона дає студентам практичні інструменти реагування на складні ситуації, а з іншого - сприяє їхньому особистісному зміцненню, розвитку відповідальності, гуманності та готовності до участі у повоєнному відновленні України.

Список використаних джерел

1. Савелюк Н. Переживання стресу в умовах війни: досвід українського студентства. *Психологія: реальність і перспективи*. 2022. № 18. С. 141-152.
2. Асонов Д. О., Хаустова О. О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2019. Т. 4, № 4. С. 1-15.
3. Психологічна допомога в кризових ситуаціях / за заг. ред. С. Г. Уварової. Київ: ПВНЗ «МИГП», 2016. 248 с.
4. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / уклад.: З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін.; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Логос, 2015. 207 с.
5. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.
6. Романчук О. Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки й сучасні підходи до терапії. Львів: Свічадо, 2012. 280 с.
7. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми: монографія. Київ: Талком, 2016. 246 с.
8. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 16.05.2026).
9. IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva: Inter-Agency Standing Committee, 2007. 205 p.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

*Гоц Н.О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківськвського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Трансформаційні процеси в сучасній системі освіти України, зумовлені викликами воєнного стану, актуалізують проблему якісної підготовки дошкільників до навчання в школі. Психологічна готовність дитини в нинішніх реаліях перестає розглядатися лише як сукупність когнітивних навичок і набуває рис комплексної емоційно-ресурсної стійкості. Психологічна готовність дошкільника сьогодні — це не лише знання букв і цифр, а насамперед емоційна стійкість та адаптивність. Перехід дитини з закладу дошкільної освіти до школи завжди є стресовим етапом, але в умовах воєнного стану цей процес ускладнюється факторами тривожності, порушення безпеки та нестабільності освітнього середовища. У цьому контексті фахова майстерність психолога виступає ключовим чинником, що забезпечує м'яку, поступову і безболісну адаптацію дитини до нового соціального статусу, мінімізуючи вплив травматичного досвіду на освітню траєкторію майбутнього першокласника. Таким чином, розглядаючи традиційно психологічну готовність до школи майбутнього першокласника, ми зустрічали ряд проблем, які необхідно було вирішувати для найлегшої інтеграції дошкільника в нову соціальну роль, в цьому контексті умови військового стану, а з ними додаткова тривожність і невизначеність, додали ряд проблем, з якими стикаються практичні психологи, майбутні першокласники, батьки і педагогічні працівники.

В умовах воєнного стану діти опиняються серед найбільш уразливих категорій населення, що піддаються значним психоемоційним навантаженням

та ризику виникнення емоційної травматизації. Втрата звичного середовища, відчуття небезпеки, вимушене переселення та розлука з близькими можуть викликати у дітей довготривалі психологічні наслідки, які впливають на їхній емоційний розвиток, адаптацію та соціалізацію. У цьому контексті надзвичайно важливою є своєчасна психологічна підтримка, спрямована на зменшення рівня стресу та профілактику емоційних і поведінкових розладів у дітей. Роль психолога полягає у створенні безпечного середовища для дитини, розвитку її адаптивних механізмів та сприянні відновленню емоційної рівноваги. Сучасні підходи до роботи з дітьми в умовах воєнного стану залишаються недостатньо вивченими, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування методів і принципів такої діяльності. Таким чином, актуальність даної теми обумовлена потребою розробки ефективних моделей психологічної допомоги дітям, які пережили та проживають травматичний досвід унаслідок воєнних подій [1, ст. 90].

Військові події чинять потужний негативний вплив на психіку дітей, часто спричиняючи психологічну травматизацію. Однією з ключових причин є порушення базового відчуття безпеки. Діти особливо чутливо реагують на розлуку чи втрату близьких. Загибель, поранення чи зникнення батьків, родичів або друзів стають джерелом глибоких емоційних потрясінь. Психіка дитини також страждає від свідчення насильства чи агресії, таких як бомбардування, руйнування, поранення або смерть інших людей. Вразливість дитячої психіки робить ці події особливо травматичними. Крім цього, фізичне і психологічне виснаження через умови війни, зокрема нестачу їжі, води, сну та постійний стрес, позбавляють дитину можливості відновлюватися фізіологічно та емоційно. Це знижує її стійкість до пережитих травматичних подій. Руйнування звичних соціальних зв'язків, таких як школа, друзі або громада, посилює почуття самотності та ізоляції. Це перевантажує дитину, викликаючи відчуття безпорадності та емоційного виснаження. Вплив військових подій на дітей має певні відмінності порівняно з дорослими:

- у дітей психіка менш зріла, а механізми емоційної регуляції та адаптації лише формуються, тому вони менш здатні впоратися із травматичними подіями;
- діти, на відміну від дорослих, не завжди можуть вербалізувати свої почуття, що ускладнює виявлення і розуміння їхніх емоційних переживань;
- у дітей часто проявляється регресія в поведінці (наприклад, повернення до більш ранніх етапів розвитку), що є одним із характерних способів реакції на стрес;
- у дорослих реакції на травму частіше проявляються у вигляді тривожності, депресії або агресивності, тоді як у дітей ці стани можуть поєднуватися з проблемами розвитку, соціальної адаптації та навчання.

В Україні 75% дітей зазнали травматизації психіки на тлі війни, найбільш поширеними симптомами є «емоційні гойдалки», а також безпідставне коливання настрою; підвищена тривожність; розлади сну; поганий апетит; часті згадки, обговорення пережитих або побачених подій; порушення пам'яті, уваги, здатності до навчання; спалахи агресії; зниження / припинення бажання спілкуватися; нічні кошмари; панічні атаки; саморуйнівна поведінка (самоушкодження, шкідливі звички). [1, ст. 93].

Важливо: дітям, які вимушено переселилися з зони бойових дій, варто на перших етапах приділити особливу увагу: познайомити їх з усіма дітьми, запропонувати гуртом привітатися, промовивши теплі лагідні слова; звертатися до дітей на ім'я, залучати до участі в спільній діяльності, всіляко підтримувати їхнє бажання висловитись. Якщо діти не йдуть на контакт, мовчать, вимикають камеру під час онлайн-заняття, не варто їх змушувати спілкуватися. Педагогу варто озвучити, що він або вона поважає їхній вибір не відповідати. Не слід наголошувати на тому, що ці діти є переселенцями, постраждали від війни, або занадто емоційно реагувати на їхню присутність (виявляти жалість тощо). Це може підсилювати в негативні переживання дітей. [2].

Таким чином своєчасна психологічна підтримка є ключовою для мінімізації цих наслідків, відновлення емоційної рівноваги дитини та сприяння

її адаптації до нових шкільних умов життя.

Основна мета психологічної підтримки полягає у:

- стабілізації психоемоційного стану,
- підвищенні стресостійкості,
- відновленні внутрішньої рівноваги та пошуку ресурсів для самодопомоги.

Психологічна підтримка може надаватися фахівцем (психологом, психотерапевтом, консультантом) або у неформальній обстановці (з боку родини, друзів, соціального оточення). Психологічна підтримка дітей має свої особливості, оскільки діти сприймають світ, реагують на стрес та виражають свої емоції інакше, ніж дорослі:

1. Вікові особливості: підхід до психологічної підтримки дітей залежить від їхнього віку, рівня розвитку та здатності до саморефлексії. Маленькі діти часто не можуть вербалізувати свої почуття, тому психолог використовує невербальні методи роботи (гра, малювання, казкотерапія, арттерапія тощо)

2. Ігрова форма роботи: діти краще сприймають інформацію та висловлюють свої емоції через гру. Гра є природним способом адаптації до стресу, символічного відреагування страхів та тривог.

3. Психоемоційна нестабільність: психіка дитини більш вразлива до стресу, травм та несприятливих обставин. Тому важливо враховувати їхні емоційні реакції та забезпечувати безпечне середовище для вираження почуттів.

4. Залучення батьків: психологічна підтримка дітей часто вимагає роботи з батьками або опікунами, оскільки саме вони є основним середовищем для розвитку дитини та джерелом її емоційної безпеки.

5. Фокус на розвиток навичок: підтримка дітей спрямована не лише на подолання проблем, а й на розвиток життєвих навичок: саморегуляції, вміння висловлювати свої потреби, розуміння емоцій тощо.

6. Створення довіри: психолог має створити теплу, довірливу атмосферу, де дитина відчуває себе в безпеці й може вільно говорити або проявляти емоції.

7. Образність і символізм: діти часто використовують малюнки, казки, іграшки чи інші символічні засоби для вираження своїх емоцій і думок. Це допомагає фахівцю краще зрозуміти їхній внутрішній стан.

Таким чином, психологічна підтримка дітей відрізняється більшою гнучкістю методів, зосередженістю на невербальних техніках та обов'язковим урахуванням вікових і психофізичних особливостей. Головна мета – допомогти дитині безпечно виразити емоції, адаптуватися до складних ситуацій і розвинути внутрішні ресурси для подолання труднощів.

Серед основних напрямів психологічної підтримки дітей в умовах воєнного стану з метою зменшення психологічної травматизації і полегшення адаптації при переході до школи ми визначаємо такі: арттерапія у роботі із емоційними станами, тілесноорієнтовані практики для повернення відчуття власного тіла, ігрова терапія для відреагування тривожності та страхів, пісочна терапія як заземлення та вивільнення напруги, психоедукаційні зустрічі із батьками. [1, ст. 95].

Отже, фахова майстерність психолога в сучасних умовах полягає у здатності до гнучкого поєднання традиційних психодіагностичних підходів із новітніми методами психологічної підтримки та стабілізації емоційного стану дошкільників. На мою думку перспективним у подальших дослідженнях має бути розробка комплексних програм формування психологічної готовності, які б враховували індивідуальні особливості стресостійкості дітей з огляду на умови воєнного стану та передбачали активну взаємодію з педагогами й батьками для створення безпечного освітнього розвивального середовища.

Список використаних джерел

1. Тафінцева С. І., Мотозюк Л. М. Психологічна підтримка дітей в умовах воєнного стану: роль психолога у зменшенні психологічної травматизації. *European humanities studies: State and Society*. 2024. № 4. С. 90–108.

2. Як організувати роботу з учнями та їх психологічну підтримку в умовах війни. Державна служба якості освіти України. 2022. URL:

<https://sqe.gov.ua/yak-organizuvati-robotu-z-uchnyami-ta-ikh-p/> (дата звернення: 16.05.2026).

ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

Доманська В.Д., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Повномасштабна війна в Україні зумовила безпрецедентні виклики для системи психологічної допомоги. Мільйони людей зазнали впливу травматичних подій: обстрілів, тимчасової окупації, вимушеного переселення, втрати близьких, поранень чи полону. У цих умовах постає гостра потреба не просто в психологічній підтримці, а в якісно іншому рівні фахової майстерності практичних психологів. Традиційна університетська підготовка, зорієнтована на кабінетне консультування або діагностику відносно стабільних клінічних випадків, виявилася недостатньою для роботи на лінії фронту, у бомбосховищах, пунктах незламності, центрах для ВПО чи прифронтових громадах.

Поняття «фахова майстерність» у довоєнній психологічній традиції асоціювалося насамперед із глибоким знанням теорій особистості, володінням психодіагностичним інструментарієм, техніками терапевтичного втручання та дотриманням етичних стандартів. Однак сьогодні цей перелік потребує суттєвого перегляду. У період воєнного стану психолог часто працює не в умовах контрольованої тиші кабінету, а в ситуації постійних переривань, звуків сирен, відключень світла, нестачі часу на тривалу терапію. Йому доводиться долати власну тривогу, втому, страх – адже він теж мешканець воюючої країни. Тож фахова майстерність набуває виміру екзистенційної витривалості й

здатності швидко переключатися між різними ролями (терапевт, радник, наставник, посередник, організатор допомоги).

У повоєнний період, який вже поступово настає на деокупованих територіях, завдання психолога змінюються. Гостра травма трансформується в хронічні ПТСР-стани, депресію, тривожні розлади, ускладнену втрату. З'являється необхідність ресоціалізації ветеранів та осіб, які повертаються з полону. Водночас суспільство стикається з феноменом «відкладеної травми», коли симптоми виникають через місяці після відносного нормалізування життя. Саме тому дослідження трансформації фахової майстерності психолога в цих двох послідовних стадіях – воєнній та повоєнній – є надзвичайно актуальним.

1. Воєнний стан: специфіка роботи та ключові компетентності

Період активних бойових дій висуває на перший план кризову компетентність психолога. Це означає, що фахівець має вміти:

- надавати першу психологічну допомогу (ППД) за протоколами, рекомендованими ВООЗ та міжнародними організаціями (модель «Слухай – Захищай – Пов'язуй»);
- швидко оцінювати стан особи (наявність гострої стресової реакції, ризик дезорієнтації, паніки, суїцидальних тенденцій);
- працювати в екстремальних умовах – без окремого приміщення, при обмеженому часі (5–15 хвилин на контакт), у присутності інших людей;
- застосовувати немедикаментозні техніки стабілізації (дихальні вправи, grounding, переключення уваги) без складного обладнання;
- розпізнавати випадки, що потребують термінової передачі лікарю-психіатру (гострий психоз, агресія, ступор).

Крім того, воєнний час вимагає від психолога навичок роботи з групою. Часто доводиться вести так звані «кризові дебрифінги» з десятками людей, які щойно пережили обстріл або евакуацію. Тут важливими стають голос, здатність встановити порядок без тиску, техніки нормалізації емоцій («те, що ви відчуваєте – це природно»), інформування про доступні ресурси.

Ще однією специфічною компетентністю є володіння дистанційними методами роботи. Під час воєнного стану широко використовуються гарячі лінії, чат-боти, відеоконсультації через Telegram або Zoom. Фахова майстерність тут полягає в умінні встановити довіру та виконати повноцінну інтервенцію без невербальної інформації, з можливими перериваннями зв'язку. Важливо навчитися замінювати тілесно-орієнтовані техніки (недоступні онлайн) словесними метафорами та дихальними вправами.

Водночас психолог, який працює в умовах війни, мусить постійно моніторити власний стан. Професійне вигорання, вторинна травматизація, моральне виснаження розвиваються значно швидше. Отже, невід'ємною частиною майстерності стає self-care – здатність вчасно помітити симптоми, взяти паузу, звернутися до супервізора, мати власні ритуали відновлення. Без цього довготривала робота неможлива.

2. Повоєнна відбудова: зміна пріоритетів і нові завдання

Після деескалації бойових дій (на окремих територіях – вже сьогодні) психолог зустрічається з відкладеними наслідками травми. Дослідження свідчать, що пік звернень по допомогу припадає на період 6–18 місяців після завершення активної фази бойових дій. Тому повоєнна майстерність психолога передбачає глибоку роботу з:

- Посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) – вторгнення, нічні жахи, гіперпильність, уникнення. Психолог має володіти протоколами терапії, орієнтованої на травму (TF-SBT, EMDR, терапія експозицією тощо). В умовах обмежених ресурсів – знати адаптовані короткострокові формати (наприклад, 4-сесійний протокол СBT для ПТСР).

- Ускладненими втратами – загибель близьких без можливості попрощатися, зникнення безвісти, невизначеність долі. Тут потрібні навички роботи з горем, що не завершується, а також підтримка особистісного сенсу.

- Психосоматичними проявами – хронічний біль, безсоння, синдром подразненого кишечника, порушення харчової поведінки. Фахівець має вміти

співпрацювати з сімейними лікарями та неврологами, проводити психоосвіту щодо зв'язку тіла й психіки.

· Проблемами ідентичності та адаптації – внутрішньо переміщені особи, біженці, ветерани, люди з інвалідністю, колишні полонені. Психолог допомагає їм вбудувати травматичний досвід у нову біографію, відновити соціальні зв'язки, знайти опору в майбутньому.

Особливо важливим стає перехід від терапії «дефіциту» до терапії «зростання». Концепція посттравматичного зростання (PTG) – виникнення нових сенсів, зміцнення цінностей, посилення вдячності життю – стає орієнтиром для довгострокової допомоги. Майстерний психолог не просто знімає симптом, а й допомагає людині побачити: що вона дізналася про себе під час війни, яка її сила відкрилася, кого вона тепер може підтримати сама.

В повоєнній відбудові зростає роль громадської, сімейної та шкільної психології. Фахівець має виступати агентом мікросоціальної резильєнтності – створювати безпечний простір у школі, на роботі, в ТЦО. Це потребує організаційних навичок, фасилітації, здатності навчати базовим навичкам психологічної самопомоги лідерів громад, вчителів, волонтерів.

3. Інтегративна модель фахової майстерності психолога

Узагальнюючи вимоги обох періодів, можна запропонувати інтегративну модель, що містить чотири блоки компетенцій:

1. Когнітивно-технічний – знання про травму, ПТСР, кризову інтервенцію, протоколи першої допомоги, основи психофармакології для взаємодії з психіатрами.

2. Практико-ситуаційний – здатність застосовувати техніки в реальних умовах (гучно, темно, нестабільно), вести онлайн-консультації, проводити дебрифінг групи, швидко збирати анамнез.

3. Особистісно-рефлексивний – стресостійкість, толерантність до невизначеності, високий рівень емпатії без злиття, навички відновлення, здатність до супервізії та інтервізії.

4. Етично-ціннісний – дотримання конфіденційності навіть у формах, повага до автономії постраждалого, відмова від ретравматизаційних запитань, відсутність дискримінації (за статусом, мовою, регіоном).

Майстерність психолога в умовах війни та відбудови неможлива без постійного навчання. Короткі курси, вебінари, супервізійні групи, обмін досвідом із закордонними колегами (наприклад, хорватськими або ізраїльськими) стають невід’ємною складовою професійного життя. При цьому важливо відрізнити доказові методики від сумнівних «швидких тренінгів», щоб не нашкодити клієнтам.

Фахова майстерність психолога в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови – це динамічне, багатовимірне утворення, яке не зводиться до суми формальних знань. Вона передбачає, з одного боку, глибоку спеціалізацію в роботі з травмою, кризою, втратою, а з іншого – особистісну зрілість, емоційну гнучкість і готовність до постійного навчання.

Сьогодні українська психологічна спільнота проходить унікальне випробування: доводиться створювати нові підходи в реальному часі, часто без методичних розробок, серед невизначеності. Це одночасно і виклик, і можливість для розвитку. Повоєнний період вимагатиме системних змін: включення модулів з кризової психології до всіх освітніх програм, створення державної системи супервізії та підтримки психологів, популяризації самопомоги.

Лише психолог, який сам уміє спиратися на ресурси, має тил і спільноту, здатен бути опорою для інших. Тому розвиток фахової майстерності сьогодні – це не питання індивідуального вдосконалення, а національна безпекова потреба.

Список використаної літератури

1. Гурлева Т. С., Кочарян О. С. психологічна допомога постраждалим унаслідок воєнних дій: кризова інтервенція. Київ: Видавництво НАПН України, 2022. 123 с.

2. Завгородня О. В. Професійна стійкість психолога в умовах війни. *Вісник психології та соціальної роботи*, 2023. №1(55), С. 34–42.

3. Карамушка Л. М. Психологічні чинники збереження психічного здоров'я персоналу в умовах воєнного стану. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2022. №2(23), С. 5–14.
4. Лазоренко Б. П. Трансформація завдань практичного психолога під час воєнного стану. *Психологічні перспективи*, 2022. №40, С. 56–71.
5. Мюррей Д., Ель-Сайєд О. Посібник з психологічної першої допомоги в умовах надзвичайних ситуацій (пер. з англ.). Львів: УКУ. 2022. 73 с.
6. Титаренко Т. М. Психологічна резильєнтність особистості: виміри воєнного часу. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 2023. №49(1), С. 27–39.
7. American Psychological Association. Trauma and resilience in times of war: Guidelines for practitioners. Washington, DC: APA. 2022. 67 p.
8. Herman J. L. Травма та зцілення: наслідки насильства – від знущань у родині до політичного терору (укр. переклад, 2023). Київ: Наш Формат. 2015. 59 с.
9. Neria Y., Olf M. Mental health of trauma survivors in the context of armed conflict. *European Journal of Psychotraumatology*, 2021. №12(1), P. 185–197.
10. World Health Organization. Psychological first aid: Guide for field workers. Geneva: WHO Press. 2020. 75 p.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ ЯК РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Іванишина О.С., здобувачка вищої освіти спеціальність «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

В умовах повномасштабної війни в Україні працівники освітньої сфери опинилися в ситуації підвищеного психологічного навантаження, пов'язаного з

необхідністю адаптації до нових форматів професійної діяльності, переживанням особистісних втрат, постійною тривогою та відповідальністю за психоемоційний стан здобувачів освіти. Такі умови суттєво підвищують ризик розвитку професійного вигорання, що негативно впливає як на професійну ефективність педагогів, так і на якість освітнього процесу загалом.

Проблема професійного вигорання працівників освітньої сфери є однією з актуальних у сучасній психологічній науці. Слід зауважити, що, попри зростання наукового інтересу до проблеми психологічної стійкості, дослідження цього феномену в контексті професійної діяльності працівників освітньої сфери залишаються недостатньо систематизованими. Водночас у сучасному науковому дискурсі простежується різноманітність підходів до визначення сутності психологічної стійкості, її структури та ролі як ресурсу профілактики професійного вигорання, особливо в умовах тривалого стресу, спричиненого воєнними подіями.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, синдром вигорання є наслідком хронічного стресу на робочому місці, з яким людина не змогла успішно впоратися [1]. Основними проявами професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної мотивації [2].

Особливої значущості в умовах воєнного стану набуває психологічна стійкість як здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу, адаптуватися до стресових обставин і відновлювати психічні ресурси після кризових подій. Психологічна стійкість розглядається як важливий захисний чинник, який допомагає працівникам освіти протидіяти негативному впливу тривалого стресу та запобігати розвитку професійного вигорання [3].

На думку сучасних дослідників, психологічна стійкість охоплює такі важливі компоненти, як емоційна саморегуляція, адаптивність, здатність до рефлексії, соціальна підтримка та ефективні копінг-стратегії, які забезпечують успішне подолання стресових і кризових ситуацій [3, 4]. Саме ці характеристики дозволяють педагогічним працівникам зберігати професійну ефективність навіть за умов високого психоемоційного навантаження.

Війна значно посилила дію стресогенних чинників у професійній діяльності працівників освіти. Серед основних факторів ризику можна виокремити постійний інформаційний тиск, небезпеку для життя, вимушене переміщення, втрату звичного соціального середовища, труднощі організації дистанційного чи змішаного навчання, а також емоційне перенавантаження через необхідність підтримувати учнів і студентів, які також переживають травматичний досвід [3].

За таких умов профілактика професійного вигорання повинна включати розвиток психологічної стійкості як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях. До індивідуальних ресурсів належать формування навичок емоційної саморегуляції, усвідомленого ставлення до власного психічного стану, розвиток стресостійкості та здатності до психологічного відновлення. Важливими практиками є техніки релаксації, майндфулнес, підтримання балансу між професійною діяльністю та особистим життям, а також своєчасне звернення по психологічну допомогу [4].

Організаційний рівень профілактики професійного вигорання передбачає комплексне створення безпечного психологічного середовища в закладах освіти, яке сприятиме збереженню психоемоційного благополуччя працівників та підвищенню їхньої стресостійкості. Важливими складовими такого середовища є впровадження систематичних програм психологічної підтримки педагогів, організація індивідуального та групового психологічного консультування, проведення тренінгів із розвитку резильєнтності, емоційної саморегуляції та кризової компетентності, а також забезпечення професійної супервізії як інструменту професійного супроводу та емоційного розвантаження [4].

Особливого значення набуває формування в закладах освіти культури взаємопідтримки, довіри та відкритої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Підтримка з боку адміністрації, гнучкий розподіл професійного навантаження, визнання професійних досягнень педагогів, а також створення умов для відновлення внутрішніх ресурсів сприяють

зниженню рівня емоційного виснаження та підвищенню професійної мотивації. Важливим аспектом є також забезпечення доступу до сучасних ресурсів психологічної допомоги, зокрема онлайн-платформ підтримки, кризових консультацій та психоедукаційних програм, які дозволяють своєчасно реагувати на прояви стресу та запобігати розвитку професійного вигорання.

У контексті воєнного стану організаційна підтримка педагогічних працівників повинна стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики, оскільки саме психологічно стійкий і професійно благополучний педагог здатний забезпечувати стабільність освітнього процесу, емоційну підтримку здобувачів освіти та ефективне функціонування освітнього середовища в умовах тривалих суспільних викликів.

Таким чином, психологічна стійкість виступає важливим ресурсом профілактики професійного вигорання працівників освітньої сфери в умовах війни. Її розвиток сприяє збереженню психічного здоров'я педагогів, підвищенню їхньої професійної адаптивності та забезпеченню стабільності освітнього процесу в кризових умовах. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних програм психологічної підтримки та формування стійкості освітян в умовах тривалих суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases. URL: <https://www.who.int> (дата звернення: 18.05.2026).
2. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15, № 2. P. 103–111.
3. Романовська, Д. Д. Розвиток емоційної саморегуляції педагогів України під час війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. № 3. 2022. С. 76-79.
4. American Psychological Association. Building resilience. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience> (дата звернення: 18.05.2026).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Казакова К.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «УМО» НАПН України, викладачка Краматорського вищого
професійного училища

У сучасній психології багато уваги приділяється такому психологічному стану людини, як тривожність, оскільки вона виступає джерелом багатьох психологічних проблем у людей, які негативно відображаються на житті особистості. Так що ж таке тривожність? Згідно з тлумачним словником, тривожність — це певний психологічний стан людини або індивідуальна її особливість, при якому людина гостро відчуває занепокоєння через зовнішні життєві обставини або фактори, які виникають в її житті, що виражається в очікуванні певних негативних подій в житті людини, особливо в кризових умовах. Основою будь-якої тривожності, тобто її джерелом, є тривога [1].

Якщо спиратися на підхід дослідника Ю. Сурміна, тривожність не є просто випадковим страхом. За Сурмінім, це складна системна властивість особистості, яка виражається у постійній схильності переживати сильний неспокій у найрізноманітніших життєвих ситуаціях — навіть тоді, коли реальної загрози в цю секунду немає. Це такий собі «ввімкнений на максимум» внутрішній радар, який всюди шукає небезпеку [2].

Коли на базову тривожність накладаються реалії воєнного стану з усіма її негативними аспектами, ситуація загострюється. Людина починає гостро відчувати стан постійної емоційної та фізичної напруги, зростає роздратування, як закономірний психічний процес, суттєво підвищується стан занепокоєння. Все це призводить до погіршення емоційного та фізичного стану людини. Особливо небезпечний стан тривоги для дітей та підлітків, оскільки вони не володіють основами саморегуляції [3]. У дітей шкільного віку та підлітків

специфіка прояву тривожності є надзвичайно яскравою. Вона проявляється в наступних симптомах:

- Порушення сну.
- Дратівливість та емоційні гойдалки.
- Байдужість до навчання (апатія).

Особливо негативно стан тривоги впливає на освітній процес. Високий рівень тривожності буквально блокує пізнавальні процеси. У тривожної дитини звужується обсяг уваги, різко погіршується оперативна пам'ять (вона може вивчити правило, а через 5 хвилин не згадати ні слова). Мислення стає хаотичним. Дитина або боїться зробити бодай якийсь крок через страх помилки, або виконує все механічно, взагалі не вникаючи в суть. Навчання перетворюється на суцільний стрес, що лише поглиблює депресивні чи тривожні стани. Діти шкільного віку, які на даний час знаходяться в межах нашої держави і систематично відчують на собі особливості воєнного стану, часто страждають від синдрому підвищеного стану тривогу.

Доказом цього є свідчення батьків про дратівливість та замкнутість дітей, викладачів про зниження рівня знань здобувачів освіти. Проблема подолання підвищеного рівня тривожності у дітей шкільного віку в умовах воєнного стану є актуальною проблемою сьогодення, яка вимагає з суспільства своєчасних та правильних дій спрямованих на вирішення проблеми. Так як же діагностувати рівень тривожності у дітей шкільного віку. Для діагностики рівня тривожності було відібрано основні методики, які швидко і результативно дадуть чітку відповідь на поставлене питання. [4].

Тест шкільної тривожності Філіпса - це класичний, але безвідмовний інструмент. Дитині пропонується 58 простих питань, на які потрібно відповісти «так» або «ні». Цей тест не просто каже «дитина тривожна», він розкладає цю тривожність на 8 конкретних факторів (шкал). Це дозволяє нам зрозуміти, де саме «корінь зла»:

- Загальна тривожність у школі — загальний емоційний фон дитини, пов'язаний зі шкільним життям.

- Переживання соціального стресу — як дитина відчувається в соціумі, чи є в неї напруженість у контактах з однолітками.
- Фрустрація потреби в досягненні успіху — коли дитина дуже хоче бути успішною, але обставини (або її стан) не дозволяють цього, і вона переживає колосальне розчарування.
- Страх самовираження — панічний страх вийти до дошки, підняти руку, проявити себе перед іншими.
- Страх ситуації перевірки знань — класичний ступор перед контрольними, тестами чи іспитами (зараз це посилюється страхом, що під час тесту почнеться тривога і зникне інтернет).
- Страх невідповідності очікуванням оточуючих — коли дитина панічно боїться розчарувати батьків або вчителів, вважає, що її люблять тільки за гарні оцінки.
- Низька психічна рівноваженість (резистентність до стресу) — показник того, наскільки легко дитина «вилітає» з нормального робочого стану через дрібниці.
- Страх у відносинах з учителями — наявність негативного емоційного фону спілкування з педагогами (чи є страх крику, критики, засудження).

2. Проективна методика «Дерево» (Д. Лампен, в адаптації Л. Пономаренко)

Це неймовірний інструмент для швидкого скринінгу, який діти сприймають як гру. Дитині дають аркуш, де зображене дерево, а на ньому та навколо нього розташовані 21 фігурка чоловічків. Кожен чоловічок має свій унікальний сюжет: хтось весело качається на гойдалці, хтось впевнено лізе вгору, хтось сидить на вершині, хтось сумує на самоті при кущі, а хтось падає чи намагається втримати іншого [Анісімова В. А. Проективні методики в діагностиці емоційного стану дітей: практикум / за ред. Л. Пономаренко. — Київ : Академвидав, 2018. — 144 с.].

Дитині пропонується виконати два кроки:

1. Обери чоловічка, який найбільше схожий на тебе зараз (твоє реальне самовідчуття).

2. Обери чоловічка, яким би ти хотів бути (твоє ідеальне «Я», прагнення).

Тут вмикається механізм проєкції. Дитина не аналізує себе логічно, вона просто обирає те, що відгукується в її підсвідомості. Якщо дитина обирає фігурки на землі або тих, що наприклад падають — це крик про допомогу, дезадаптацію, депресивний стан або травму. Фігурки, які карабкаються вгору свідчать про внутрішню мотивацію, попри труднощі для дитина. Фігурки, які сидять на верхівці або обіймають іншого показують нам про лідерські позиції або гостру потребу в підтримці та безпеці.

Зіставивши дані тесту Філіпса (кількість балів за шкалами) та вибір чоловічків у методиці «Дерево», можна вдало якісно розподілити школярів на три групи за рівнем тривожності.

1. Низький рівень тривожності. Ці діти набрали мінімальну кількість балів за шкалами Філіпса. У методиці «Дерево» вони найчастіше обирають стійкі позиції чоловічків на дереві. Вони адекватно реагують на стрес. У них збережена мотивація до навчання. Вони можуть хвилюватися перед контрольною, але це конструктивне хвилювання, яке мобілізує, а не паралізує. Зазвичай у таких дітей є потужний «тихий тил» — стабільна емоційна атмосфера в родині та високий рівень довіри до дорослих.

2. Середній рівень . У тесті Філіпса показники підвищені за 2-3 шкалами (найчастіше це «страх ситуації перевірки знань» та «низька стресостійкість»). На «Дереві» вони часто обирають чоловічків, які займають пасивні, але безпечні позиції, або тих, хто перебуває у процесі руху. Це діти, які загалом тримаються, але їхній ресурс працює на межі. Вони вчаться, спілкуються, але під дією зовнішніх чинників (тривала нічна повітряна тривога, серія контрольних, конфлікт) швидко виснажуються. Вони періодично видають спалахи роздратування або впадають у тимчасову апатію. Їхня тривожність є

ситуативною: є спокійний тиждень — вони «в нормі», починається загострення — вони «сипляться».

3. Високий рівень. Тут ми бачимо перевищення за більшістю шкал Філіпса. У методиці «Дерево» ці діти чітко маркують себе фігурками відсторонених, самотніх чоловічків, або той, що падає з гілки. Це діти в стані хронічного стресу та дезадаптації. Вони постійно перебувають у захисній позиції «замри або біжи». Школа для них перетворилася на суцільне джерело небезпеки. Вони демотивовані, мають явні психосоматичні прояви (тремор рук, тихий голос, часті застуди, скарги на біль у животі перед уроками). Самі вони з цього стану вийти не можуть, оскільки їхній внутрішній контейнер безпеки повністю зруйнований війною та хронічним стресом. Вони потребують нашої фокусної, системної психокорекційної допомоги.

Розуміючи реальний стан дитини та її потреби ми можемо легко підібрати техніку, яка зможе полегшити стан дитини та зменшити тривожність. Найкраще в умовах стресу працює арт-терапія. Вона не потребує від дитини високої вербалізації — не треба пояснювати словами те, що ти не можеш збагнути. [5].

Арт-терапія діє м'яко, обходячи психологічні захисти.

Ось три техніки, можна застосувати для покращення стану дитини:

➤ «Малювання страхів». Дитині пропонується намалювати свій страх або тривогу (як вони виглядають). Коли страх матеріалізується на папері, він перестає бути всеосяжним. Після цього ми робимо з малюнком те, що захоче дитина: розриваємо на шматочки або домальовуємо йому смішні деталі (рожевий бантик, клоунський ніс), перетворюючи страшне на кумедне.

➤ Робота з пластиліном (кінетичним піском/глиною). Пластичні матеріали ідеально знімають м'язові затиски (а тривожність завжди «живе» в тілі). Ми можемо зліпити фігуру своєї тривоги, а потім фізично розчавити її долонею, трансформували у щось красиве й безпечне, наприклад, у сонечко чи квітку. Це дає дитині втрачене відчуття контролю: *«Я можу цим керувати, я сильніший»*.

➤ Техніка «Безпечне місце». Дитина заплющує очі й уявляє місце, де почувається в абсолютній безпеці (кімнату, ліс чи казковий замок), а потім детально його малює. Цей малюнок стає «якірцем». Коли під час уроку чи тривоги дитині стає страшно, вона дивиться на малюнок або згадує його, щоб швидко заспокоїтися та повернути відчуття контролю.

Тривожність школярів сьогодні — це наш спільний виклик. Але якщо ми, як психологи та педагоги, вчасно помітимо симптоми, відмовимося від жорсткого тиску в навчанні на користь емоційної підтримки та дамо дітям прості інструменти самопомоги, ми не лише збережемо їхнє ментальне здоров'я, а й навчимо їх бути стійкими перед будь-якими життєвими випробуваннями.

Список використаних джерел

1. Андрійчук Л. М. Вплив шкільної тривожності на пізнавальну активність учнів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць*. 2021. Т. VII, вип. 45. С. 12–21.
2. Анісімова В. А. Проективні методики в діагностиці емоційного стану дітей: практикум / за ред. Л. Пономаренко. Київ : Академвидав, 2018. 44 с.
3. Корольчук М. С., Криворучко П. П. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2020. 400 с.
4. Литвинчук А. І. Психічні стани дітей в умовах тривалого військового конфлікту: симптоматика та первинна допомога. *Український психологічний журнал*. 2024. № 2 (11). С. 45–58.
5. Осадько Ю. О. Психологічна стійкість школярів під час війни: особливості саморегуляції та адаптації. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. Вип. 16. С. 102–111.
6. Сурмін Ю. П. Системний аналіз: Навчальний посібник. Київ : МАУП, 2006. 368 с.

7. Терлецька Л. Г. Особливості прояву тривожності та порушень сну у підлітків в умовах воєнного стану. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 89–97.
8. Тлумачний словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
9. Федій О. А. Естетотерапія: Навчальний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 304 с.

СІМЕЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Козак М. М., *асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що раннє втручання є одним із найбільш ефективних напрямів підтримки дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), оскільки сприяє розвитку комунікативних, соціальних та адаптивних навичок, покращує якість життя родини та зменшує ризик виникнення вторинних поведінкових труднощів [1; 3; 5]. Особливого значення в сучасній системі раннього втручання набуває сімейно-орієнтований підхід, який передбачає активне залучення батьків до процесу підтримки дитини та розглядає сім'ю як повноправного партнера міждисциплінарної команди.

Розлади аутистичного спектра належать до нейророзвиткових порушень, що характеризуються труднощами соціальної взаємодії та комунікації, а також наявністю обмежених інтересів і повторюваних форм поведінки. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, поширеність РАС становить приблизно один випадок на 100 дітей у світі [9]. Зростання кількості дітей із діагнозом РАС актуалізує необхідність удосконалення системи раннього

виявлення та надання комплексної допомоги. Наукові дослідження доводять, що своєчасна діагностика та ранній початок підтримки забезпечують кращі результати розвитку, сприяють формуванню мовлення, соціальних навичок, самостійності та покращують адаптацію дитини до навколишнього середовища [1; 3].

В Україні система раннього втручання поступово розвивається відповідно до сучасних міжнародних підходів та нормативно-правових документів. Послуга раннього втручання передбачає надання комплексної медичної, психологічної, педагогічної та соціальної підтримки дітям раннього віку та їхнім сім'ям у природному середовищі життя дитини [4; 6]. Одним із ключових принципів такої допомоги є партнерська взаємодія між фахівцями та батьками, спрямована на підвищення батьківської компетентності та створення умов для максимально ефективного розвитку дитини.

Серед найбільш поширених доказових моделей раннього втручання для дітей з РАС особливе місце посідають Early Start Denver Model (ESDM), TEACCH, прикладний аналіз поведінки (АВА) та DIR/Floortime [1; 3; 5]. Модель ESDM поєднує принципи поведінкового аналізу та розвитку дитини, використовуючи природні ігрові ситуації для стимуляції мовлення, соціальної взаємодії та когнітивних навичок [1; 3]. Підхід TEACCH ґрунтується на структурованому навчанні, використанні візуальної підтримки та адаптації освітнього середовища відповідно до особливостей сприймання дітей з аутизмом [5]. Прикладний аналіз поведінки спрямований на формування нових навичок і корекцію поведінкових труднощів шляхом використання системи підкріплень та поетапного навчання [5]. Водночас модель DIR/Floortime акцентує увагу на емоційному розвитку дитини, розвитку соціальних відносин та підтримці природної взаємодії між дитиною і дорослим [3].

Незважаючи на відмінності між зазначеними підходами, сучасні тенденції розвитку раннього втручання свідчать про необхідність їх інтеграції з урахуванням індивідуальних потреб дитини та сім'ї. Особливу увагу приділяють використанню стратегій підтримки у повсякденному житті дитини,

що забезпечує генералізацію набутих навичок та підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи [2; 3; 8].

Важливою особливістю сімейно-орієнтованого підходу є визнання батьків активними учасниками процесу раннього втручання. Сім'я розглядається як основне середовище розвитку дитини, а батьки – як люди, які найкраще знають її потреби, інтереси та можливості [2; 8]. Саме тому ефективність програм підтримки значною мірою залежить від рівня співпраці між фахівцями та родиною. У межах сімейно-центрованої практики батьки беруть участь в оцінюванні функціонування дитини, визначенні пріоритетних цілей розвитку, плануванні заходів підтримки та аналізі досягнутих результатів [2; 4].

Сучасні дослідження підкреслюють важливість формування батьківської компетентності як одного з провідних завдань раннього втручання [2; 8]. Навчання батьків ефективним способам взаємодії з дитиною, використанню візуальної підтримки, розвитку комунікації та організації повсякденних занять сприяє покращенню результатів розвитку дітей з РАС [1; 3]. Крім того, підвищення компетентності батьків позитивно впливає на їхню впевненість у власних можливостях, зменшує рівень тривожності та сприяє формуванню позитивного батьківського досвіду [2].

Сімейно-орієнтований підхід узгоджується з положеннями Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ), відповідно до яких оцінювання потреб дитини здійснюється з урахуванням її активності, участі у повсякденному житті та впливу факторів середовища [7]. Такий підхід дозволяє змістити акцент із дефіцитів на можливості дитини та ресурси сім'ї, забезпечуючи комплексне планування підтримки та підвищуючи ефективність міждисциплінарної взаємодії [7; 10].

Переваги сімейно-орієнтованого підходу полягають у забезпеченні безперервності впливу на розвиток дитини, оскільки навчальні та корекційні стратегії використовуються не лише під час занять із фахівцями, а й у природному середовищі щоденного життя [2; 8]. Крім того, активне залучення

сім'ї сприяє узгодженості дій між різними спеціалістами, підвищує мотивацію батьків до участі у процесі підтримки та створює сприятливі умови для соціальної інтеграції дитини [2; 8]. Встановлено, що сімейно-центровані програми позитивно впливають не лише на розвиток дітей, але й на психологічне благополуччя членів родини, зменшуючи рівень стресу та підвищуючи відчуття контролю над ситуацією [2].

Практична реалізація сімейно-орієнтованого підходу передбачає регулярний коучинговий супровід батьків, проведення консультацій, тренінгів і груп підтримки. Фахівці повинні надавати родинам доступну інформацію про особливості розвитку дитини, навчати використанню доказових стратегій взаємодії та забезпечувати емоційну підтримку [2; 8]. Особливої актуальності такі форми роботи набувають в умовах воєнного стану, коли значна частина сімей стикається з додатковими психологічними та соціальними труднощами. У таких умовах ефективними інструментами підтримки стають дистанційні консультації, телекомунікаційні технології та онлайн-програми супроводу сімей.

Отже, сімейно-орієнтований підхід є одним із ключових принципів сучасної системи раннього втручання дітей з розладами аутистичного спектра. Активне залучення батьків до оцінювання потреб дитини, планування та реалізації індивідуальної програми підтримки сприяє підвищенню ефективності втручання, розвитку адаптивних навичок і покращенню якості життя сім'ї. Використання доказових моделей раннього втручання у поєднанні з принципами сімейно-центрованої практики створює умови для максимально повного розвитку потенціалу дитини та її успішної інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел

1. Dawson G., Rogers S., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Donaldson A., Varley J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2010. Vol. 125, No. 1. P. 17–23. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>.

2. Dunst C. J., Espe-Sherwindt M. Family-centered practices in early childhood intervention. In: Odom S. L., Horner R. H., Snell M. E. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Special Education*. Cham : Springer, 2022. P. 37–55.
3. Rogers S. J., Dawson G. *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement*. New York : Guilford Press, 2010. 297 p.
4. Міністерство соціальної політики України. *Методичні рекомендації щодо впровадження послуги раннього втручання*. Київ, 2021. 78 с.
5. Odom S. L., Hall L. J., Suhrheinrich J. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *Focal Point*. 2020. Vol. 34, No. 1. P. 4–9.
6. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання : розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 р. № 350-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/350-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 16.05.2026).
7. World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva : World Health Organization, 2001. 299 p.
8. Division for Early Childhood. *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Los Angeles : Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, 2024. 68 p.
9. World Health Organization. *Autism*. Geneva : World Health Organization, 2025. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism> (дата звернення: 16.05.2026).
10. Козак М. М. Ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в системі раннього втручання. *Науковий часопис Українського державного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2025. Вип. 49. С. 45–52.
11. Козак М. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра в системі раннього втручання: сімейно-центровані підходи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 3. С. 59–64.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА РОДИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТРЕСУ:
ВТРАТИ, РЕСУРСИ ТА МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ**

Корнійчук С.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Війна в Україні змінила життя багатьох людей. Вона вплинула не лише на військових, а й на їхні родини, які щодня живуть у напрузі, тривозі та страху за своїх близьких. Для багатьох сімей війна стала важким випробуванням, пов'язаним із переживанням втрати, очікуванням, невизначеністю та постійним емоційним виснаженням. Саме тому проблема психологічної підтримки родин військовослужбовців сьогодні є дуже актуальною.

Особливо складно переживають війну сім'ї, у яких рідна людина вважається безвісти зниклою або загинула. Така ситуація викликає сильний стрес та психологічне виснаження. Людина живе між надією та болем, не знаючи, як прийняти ситуацію та жити далі. У психології це називають «невизначеною втратою». Відсутність точної інформації про долю близької людини часто не дає можливості пережити горе до кінця, через що тривога та внутрішній біль можуть тривати роками [2].

На думку науковців, постійне перебування у стані воєнного стресу негативно впливає на психічний стан людини. У членів родин військовослужбовців часто спостерігаються тривожність, емоційне виснаження, депресивні стани, проблеми зі сном та відчуття самотності [1]. Людям стає важче справлятися зі звичайними життєвими труднощами, підтримувати емоційну рівновагу та будувати плани на майбутнє.

Війна також сильно впливає на дітей військовослужбовців. Діти переживають страх за батьків, напруження в сім'ї, а іноді й втрату близької людини. Часто вони не можуть відкрито говорити про свої переживання, тому

їхній емоційний стан проявляється через замкнутість, агресію, тривожність або труднощі у спілкуванні з іншими людьми [3]. Саме тому дітям також потрібна психологічна підтримка та відчуття безпеки. І не важливо якого віку дитина. Потрібно враховувати, що як маленькі діти, так і вже дорослі сини й доньки переживають втрату або тривогу по-своєму.

У складних життєвих ситуаціях важливе значення мають внутрішні ресурси людини. Навіть після важких переживань людина може поступово відновлюватися та знаходити сили жити далі. У психології це називають резильєнтністю.

На розвиток резильєнтності впливають підтримка рідних, спілкування з людьми, які можуть зрозуміти, психологічна допомога та відчуття того, що людина не залишилася сам на сам зі своїм болем [4].

Важливу роль у підтримці родин військовослужбовців відіграє психологічна допомога. Сьогодні багато людей потребують можливості просто поговорити про свої переживання та бути почутими. Кризове консультування допомагає людині краще зрозуміти свої емоції, зменшити внутрішню напругу та поступово адаптуватися до нових життєвих умов. Ефективними є індивідуальні консультації, групи підтримки, арттерапія та сімейне консультування [5].

Особливо важливими для родин військовослужбовців є прості, але постійні ресурси підтримки. До них можна віднести:

1. підтримку рідних та близьких людей;
2. можливість відкрито говорити про свої переживання;
3. психологічне консультування;
4. групи взаємопідтримки для родин військових;
5. підтримку дітей у сім'ї;
6. відчуття безпеки та прийняття.

Саме такі ресурси допомагають людині поступово адаптуватися до складних життєвих обставин та зменшують відчуття самотності у переживанні втрати чи тривалого очікування.

На мою думку, дуже важливою є саме підтримка людей, які пережили подібний досвід. Часто людині легше говорити з тими, хто також пережив втрату, тривале очікування або життя в постійному страху за близьку людину. У таких випадках людина відчуває, що її розуміють і вона не одна.

Сьогодні як ніколи українське суспільство потребує психологів, які зможуть працювати з наслідками війни та допомагати людям переживати кризові стани. Тому підготовка майбутніх психологів є дуже важливою.

Майбутній фахівець повинен не лише знати теоретичний матеріал, а й уміти підтримати людину, вислухати її та допомогти знайти внутрішні сили для подальшого життя [6].

Отже, психологічна підтримка родин військовослужбовців є важливою складовою допомоги людям в умовах війни. Родини військових щодня переживають сильний емоційний стрес, тому потребують підтримки як з боку психологів, так і з боку суспільства. Своєчасна психологічна допомога допомагає людині поступово адаптуватися до складних життєвих обставин, зберегти психічне здоров'я та знайти сили жити далі.

Список використаних джерел

1. Каламаж Р. В., Гоцюк О. В. Психологічні особливості профілактики емоційного вигорання членів родин українських військовослужбовців в умовах воєнного стану. *Психологія: реальність і перспективи*. 2025. № 24. С. 65–72.
2. Boss P. *Ambiguous Loss: Learning to Live with Unresolved Grief*. Cambridge : Harvard University Press, 2000. 140 p.
3. Фуштей О. В., Артеха А. О. Психологічна підтримка дітей військовослужбовців в умовах воєнного стану. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2024. № 2. С. 112–118.
4. Masten A. Resilience in Development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. № 3. P. 227–238.

5. Стеценко А. В., Струпова І. М. Використання технік арттерапії як засобу психосоціального відновлення емоційних станів членів родин військовослужбовців. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 1. С. 41–48.

6. Колесник Л. І. Травма-інформований підхід у підготовці майбутніх психологів до роботи в умовах війни. *Психологічний часопис*. 2024. № 5. С. 93–101.

ФОРМУВАННЯ АІ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

*Лазарева С.Л., здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Цифрова трансформація освіти змінює правила [5], і штучний інтелект (ШІ) проникає всюди – в тому числі в роботу психолога. Його вже використовують у психодіагностиці, консультуванні, психотерапії та науці [1; 2; 4]. Але студентів-психологів цьому, як правило, не навчають системно [3]. Виходить, що знайомство з ШІ відбувається стихійно, десь «на дотик» [2]. Тому потрібна не випадкова, а цілеспрямована робота – свідомо формувати АІ-компетентності у майбутніх психологів [5]. Тобто, потрібно визначити основні напрями формування АІ-компетентностей майбутніх психологів у контексті цифрової трансформації вищої освіти [5].

АІ-компетентність майбутнього психолога – це інтегративна професійна якість, яка охоплює: а) когнітивний компонент (знання про принципи роботи та можливості ШІ); б) операційний компонент (навички роботи з АІ-інструментами); в) етичний компонент (усвідомлення ризиків та відповідальне використання ШІ) [1; 2; 4]. Встановлено, що більшість студентів позитивно ставляться до використання ШІ, однак висловлюють занепокоєння щодо етичних ризиків та можливих наслідків для довіри між психологом і клієнтом

[2; 3].

Практика професійної діяльності психолога підтверджує активне використання технологій штучного інтелекту у психологічній практиці, табл. 1.

Таблиця 1

Можливості використання ШІ в діяльності психолога та відповідні компоненти AI-компетентності

Сфера застосування ШІ	Конкретні можливості	Компоненти AI-компетентності, що формуються
Психодіагностика	Автоматизоване створення діагностичних інструментів, інтерпретація результатів тестів, аналіз великих обсягів даних	Когнітивний, Операційний
Психологічне консультування	Використання чат-ботів для первинної підтримки, аналіз мовлення клієнта	Етичний, Операційний
Наукова діяльність	Генерація ідей, систематизація та структурування інформації, аналіз літератури	Когнітивний, Операційний
Освітній процес	Вивчення емоційного ШІ, аналіз комп'ютерних ігор та відеофільмів, виконання мультимедійних проєктів	Когнітивний, Операційний, Етичний

Можна виокремити такі основні напрями формування AI-компетентностей майбутніх психологів (на основі аналізу літератури): 1) оновлення змісту навчальних дисциплін шляхом включення модулів про психологію ШІ, емоційний ШІ, генеративний ШІ [1; 4]; 2) упровадження інтерактивних методів навчання (аналіз кейсів, проєктна діяльність, робота з AI-симуляторами) [3]; 3) розвиток критичного мислення та рефлексивної

компетентності у контексті взаємодії з ШІ [5]; 4) формування цифрової доброчесності як ключового складника AI-компетентності [2; 5].

Отже, цифрова трансформація освіти вимагає цілеспрямованого формування AI-компетентностей у майбутніх психологів [5]. Важливими в роботі психолога є: продумана модель, навчально-методичні матеріали та моніторинг ефективності.

Список використаної літератури

1. Дерев'янку С. П. Емоційний штучний інтелект у професійній підготовці майбутніх психологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 81, № 1. С. 192–202. DOI: 10.33407/itlt.v81i1.3281.

2. Книш А. Готовність майбутніх психологів до використання технологій штучного інтелекту в консультативній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2025. № 4. DOI: 10.20998/2078-7782.2025.4.10.

3. Столярчук О. А., Пророк Н. В. Використання штучного інтелекту у професійному навчанні майбутніх психологів. *Психологічні студії*. 2024. № 2. С. 114–120.

4. Ростока М. Л. Психологія штучного інтелекту як феномен цифрового освітньо-наукового простору. *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. 2024. Вип. 19. С. 95.

5. Спирін О. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі. *Вісник НАПН України*. 2025. Том 7, № 2. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7221.

ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Лаушкіна Є.С., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіт,

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,

викладач Краматорського вищого професійного училища

Сучасний досвід війни вимагає докорінної зміни підходів до психологічного супроводу в закладах освіти. Сьогодні кризова допомога студентству має переорієнтуватися з пасивного очікування підтримки на стимулювання їхньої власної активності. У кризових умовах воєнного стану розвиток просоціальної поведінки (взаємодопомоги, емпатії, солідарності) перестає бути просто моральною нормою. Він перетворюється на потужний внутрішній інструмент самодопомоги. Коли майбутні фахівці включаються у підтримку тих, хто поруч, вони долають суб'єктивне відчуття безпорадності, повертають контроль над власним життям і завдяки цьому формують особистісну психологічну стійкість (резильєнтність) [3].

Проте тривалий військовий стрес та вимушене переміщення мають і зворотний бік. Психологи все частіше фіксують серед евакуйованої молоді явище «цифрового оніміння» — специфічний захисний механізм, коли підлітки ховаються від жахів реальності у віртуальному просторі [1]. Це призводить до зниження щоденної емпатійної чутливості та виникнення емоційної глухоти до проблеми оточуючих. Зважаючи на зазначені деструктивні тенденції, виникає гостра потреба у пошуку науково обґрунтованих підходів до подолання емоційної депривації учнівської молоді. Метою нашого дослідження стало вивчення просоціальної взаємодії як чинника відновлення психологічної стійкості майбутніх фахівців в умовах релокації закладу освіти під час війни.

Для реалізації поставленої мети та отримання достовірних емпіричних даних нами було організовано комплексне психодіагностичне дослідження.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Краматорського вищого професійного училища, яке наразі функціонує в умовах релокації у Тернопільській області. Вибірку склали 50 здобувачів професійної освіти юнацького віку. Було застосовано комплекс діагностичних методик: опитувальник РТМ-R Г. Карло, індекс міжособистісної реактивності М. Девіса, опитувальник соціально-психологічної адаптованості Роджерса-Даймонд, шкалу комунікативної толерантності В. Бойка та опитувальник тривожності Спілбергера-Ханіна.

Кількісний та якісний аналіз отриманих діагностичних показників дозволил виявити специфічні особливості ціннісно-сислової сфери респондентів. Первинний зріз діагностики чітко окреслив психоемоційні дефіцити студентів, викликані війною. Зокрема, у 50,0% опитаних виявлено високий рівень за шкалою «Особистий дистрес». Це свідчить, що замість дієвого співчуття чужі труднощі викликають у підлітків власний сильний страх і розгубленість [4]. Виснажена тривалим стресом психіка просто вмикає режим економії сил і дистанціюється від реальності.

Через тривалу кризу адаптації (42,0% студентів мають низький рівень адаптованості) готовність допомагати іншим має здебільшого пасивний, реактивний характер (24,0% за піддатливим типом просоціальності). Студенти готові підтримати когось лише у разі прямого й наполегливого зовнішнього запиту, оскільки не мають внутрішнього ресурсу для прояву самостійної ініціативи.

З метою надання дієвої кризової допомоги та стимулювання допомогівих інтенцій нами було розроблено й апробовано тренінгову програму «Резонанс дії: від цифрової ізоляції до просоціальної солідарності». Головний акцент програми було зроблено на девіртуалізації почуттів молоді та залученні її до реальних, практичних справ в умовах релокації (спільне облаштування побуту в гуртожитку, взаємодопомога у навчанні, «практика малих справ»). Математико-статистичний аналіз (за t-критерієм Стюдента) підтвердив високу ефективність тренінгу. Було зафіксовано зростання рівня безкорисливої

альтруїстичної допомоги з 12,0% до 28,0%. Водночас спостерігалось значуще зниження показників особистого дистресу (на 34,5%) та рівня ситуативної тривожності респондентів, що свідчить про стабілізацію їхнього емоційного стану [5].

Отже, накопичений у дослідженні досвід війни доводить, що залучення релокованої студентської молоді до активних просоціальних практик виступає потужним терапевтичним та адаптаційним чинником. Організація взаємодопомоги в освітньому просторі училища діє як ефективна кризова допомога: вона мінімізує деструктивні наслідки травматизації, знижує тривогу та успішно відновлює психологічну стійкість майбутніх фахівців. Розроблені нами методичні рекомендації щодо розвитку емпатійної культури можуть бути інтегровані в систему виховної роботи та психологічного супроводу закладів професійної освіти у кризовий період.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Психологічні особливості комунікативної ізоляції молоді в кіберпросторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2023. Вип. 21 (66). С. 15–24.
2. Блинова О. Є., Крутікова Н. В. Соціально-психологічні чинники резильєнтності особистості в умовах воєнного стану. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 40. С. 31–45.
3. Павлик Н. В. Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах соціальної турбулентності. *Вісник Післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2023. Вип. 24 (53). С. 89–104.
4. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 44, No. 1. P. 113–126.
5. Staub E. *The Psychology of Good and Evil: Why We Help and Harm Others*. Cambridge University Press, 2003. 580 p.

МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Масловська Н. А., директор КЗ «Булахівська гімназія Межиріцької сільської ради Павлоградського району», здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

«Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності». Про це говорить Закон України «Про освіту».

Формула нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів та десяти ключових компетентностей. Сучасний вчитель – це громадянин, професіонал, новатор, інтелектуал, методолог, носій культурних та духовних цінностей.

Методологічна культура педагога - один з елементів, що складають основу педагогічної майстерності. Методологічна культура –це особлива форма прояву педагогічної самосвідомості, яка характеризується наявністю високого рівня методологічних знань та умінь, наявністю успішного особистісного досвіду, а також методологічною рефлексією (рефлексію можна розглядати як діяльність самосвідомості, самоаналіз...). Особлива культура наукового мислення вчителя, базою якого є методологічні знання та досвід рефлексії самосвідомості професіонала, що намагається зрозуміти свою діяльність. Методологічна культура вчителя включає знання методології педагогіки і вміння її застосовувати у педагогічній діяльності. Методологічна культура вчителя розглядається як нова філософія педагогічного мислення, як форма педагогічної свідомості, як професійна компетентність.

Компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання. Вона охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці, тому компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань. Формування компетентності — це не просто накопичення знань, а складний процес трансформації особистості. Він базується на внутрішній мотивації, готовності до змін та перетворенні інформації на практичний досвід, де психологічні бар'єри (страх помилки, невпевненість) відіграють ключову роль у швидкості та якості навчання.

Психологічна складова компетентності включає диференційно-психологічний компонент у галузі обізнаності з мотивів, здібностей, спрямованості школярів; рефлексію педагогічної діяльності або аутопсихологічний компонент. Психолого-педагогічні та спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності майбутніх фахівців.

Упродовж п'яти років на базі КЗ «Булахівська гімназія Межиріцької сільської ради Павлоградського району» проводилася дослідно-експериментальна робота за темою: «Модель розвитку методологічної культури вчителя в системі сучасної шкільної освіти».

Актуальність даної проблематики очевидна: настав час реформ у шкільній освіті, тому необхідно рухатися вперед особливо для шкіл сільського регіону. Оскільки значна частина вчителів не була психологічно готова до інноваційних змін і мала низький показник інноваційного потенціалу. Не орієнтувалася в таких поняттях як методологічна культура вчителя, методологічні знання – ми поставили собі за мету: підвищити компетентність учителя за рахунок розвитку його методологічної культури. Як і інші заклади освіти, наш заклад пройшов усі етапи педагогічного експерименту. Після закінчення експерименту одержали позитивні результати.

Насамперед педагоги стали орієнтуватися в поняттєвому апараті педагогічної методології. Усвідомили, що методологічна культура вчителя – це основа його педагогічної самосвідомості. Це здатність і уміння використовувати методи творчої діяльності, методи експериментальних

досліджень у педагогіці. Методологічна культура необхідна в практичній діяльності, оскільки є важливою умовою функціональної ефективності вчителя.

У рамках цього Всеукраїнського проєкту за останні роки п'ять вчителів закладу виявили бажання підвищити свій фахових рівень, або здобути другу освіту за спеціальностями: «Менеджмент та освітні інновації», «Музичне мистецтво», «Психологія», «Дошкільна освіта», «Спеціальна освіта: вчитель-логопед».

Окрім того, у закладі створено сприятливі психологічні умови для творчої самореалізації усіх учасників освітнього процесу, тому плінність кадрів відсутня. Шістнадцять наших випускників стали вчителями Булахівської гімназії та успішно продовжують кращі традиції закладу.

Інноваційна діяльність стала важливою умовою функціональної ефективності педагогічних працівників. Дослідження інновативності педагога, як емоційно-оцінного ставлення до нововведень показує, що майже всі вчителі постійно використовують у своїй практиці нові педагогічні технології.

Серед важливих напрямів, які значно впливають на розвиток методологічної культури вчителя ми обрали проєктну діяльність. Проєктна діяльність створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації як керівника, так і педагогічного колективу закладу освіти та його учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через проєкту діяльність. Необхідність застосування проєктних технологій зумовлена тим, що сьогодення освіта є учасником процесу зародження нового світового простору. Підвищення рівня методологічної культури дало впевненість для створення проєктів різного рівня та їх реалізацію.

І як результат, завдяки підвищенню рівня методологічної культури вчителя, протягом останніх років педагогічний колектив закладу представляв свої доробки щодо роботи з обдарованими дітьми з екологічного та

національного виховання, з використання інформаційно – комунікаційних технологій в освітньому процесі та створенню «Школи майбутнього» на Міжнародних виставці «Сучасна освіта» в м. Києві на Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті».

Важливим напрямом формування позитивного іміджу є забезпечення професійного зростання вчителя шляхом підтримки творчості й ініціативи, створення атмосфери довіри до вчителя і учня, залучення педагогів до інноваційної діяльності.

У закладі створено центр професійного розвитку педагогічних працівників, який забезпечує методичну підтримку освітнього процесу, здійснює консультування вчителів, поширює інформацію про можливості підвищення кваліфікації. Методична робота закладу здійснюється на діагностичній основі має практичну спрямованість, відзначається як традиційними, так і нетрадиційними підходами, поєднанням індивідуальних, групових, колективних форм роботи з вчителями . Тож імідж нашого закладу підвищився завдяки підвищенню рівня методологічної культури учасників освітнього процесу.

Таким чином, участь у всеукраїнському експерименті з впровадження науково-педагогічного проєкту «Модель розвитку методологічної культури вчителя в системі сучасної шкільної освіти» дозволило значно покращити показники якості шкільної освіти в цілому та підвищити рівень професійної компетентності вчителя, його психологічну готовність до інновацій зокрема.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» ст.42 від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К., 2004. С. 36 – 25.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Міщенко Н.Л., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасний етап розвитку вищої та фахової передвищої освіти в Україні проходить в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених військовою агресією та пов'язаною з нею соціально-економічною невизначеністю. Студентська молодь як одна з найбільш динамічних, але водночас вразливих соціальних груп, опинилася в епіцентрі кризових подій. Руйнація звичного трибу життя, вимушене внутрішнє чи зовнішнє переміщення, хронічний стрес, загроза безпеці та перехід на дистанційні або змішані форми навчання суттєво дестабілізують психоемоційний стан здобувачів освіти. За таких умов традиційні підходи до організації освітнього процесу виявляються недостатніми. Закон України «Про освіту» чітко визначає, що безпечне освітнє середовище є базовим правом кожного учасника освітнього процесу [1]. Це зумовлює гостру потребу у розробці та впровадженні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу адаптації студентів до реалій воєнного стану та підготовки їх до життєдіяльності у повоєнний період.

Психологічна адаптація студентів у сучасних умовах ускладнена дією комплексу стресогенних чинників. Досліджуючи вплив війни на студентське середовище, науковці наголошують на необхідності розвитку резильєнтності (життєстійкості) як здатності особистості ефективно долати стресові ситуації та відновлюватися після них [2]. Серед ключових викликів сьогодення виділяються психоемоційне виснаження через постійний радарний та інформаційний стрес, труднощі соціалізації в цифровому просторі внаслідок тривалого онлайн-навчання, а також криза ідентичності, що породжує синдром

«відкладеного життя» та знижує мотивацію до навчання. З огляду на це, завданням закладу освіти є не лише надання теоретичних знань, а й формування адаптивного потенціалу особистості, здатної протистояти кризам і бачити перспективи самореалізації.

Ефективний супровід адаптації студентів має бути комплексним і поєднувати в собі як педагогічні, так і суто психологічні інструменти. Педагогічний аспект передбачає трансформацію взаємодії викладача та студента на засадах гуманістичного підходу та педагогіки партнерства. В сучасних умовах викладач стає фасилітатором освітнього процесу, що вимагає впровадження гнучких дедлайнів, індивідуальних освітніх траєкторій, а також створення атмосфери психологічної безпеки на заняттях.

Психологічний аспект супроводу безпосередньо спирається на методи кризової допомоги та сучасні психотерапевтичні підходи. Дослідження показують, що провідну роль у стабілізації психоемоційного стану відіграє впровадження методів когнітивно-поведінкового підходу, які допомагають студентам опанувати навички самоефективності та саморегуляції [3]. Психологічна служба закладу освіти має фокусуватися на навчанні технік саморегуляції, таких як дихальні вправи, методи м'язової релаксації та заземлення для швидкого зниження гострого стресу під час повітряних тривог чи екзаменаційних сесій.

Потужним інструментом підтримки виступають коучингові технології, зокрема модель GROW (Goal – Мета, Reality – Реальність, Options – Варіанти, Will – Намір). Їх використання допомагає студентам вийти зі стану апатії, структурувати своє сьогодні, відновити контроль над власним життям та крок за кроком планувати професійне майбутнє [4]. Крім того, важливе значення має групова робота та організація тренінгів із розвитку soft skills (емоційного інтелекту, критичного мислення, навичок вирішення конфліктів та тайм-менеджменту в умовах криз), які виступають внутрішнім ресурсом особистості.

Особливе місце у структурі супроводу займає підготовка молоді до життєдіяльності у повоєнний період. Повоєнна відбудова України потребуватиме висококомпетентних фахівців, які володіють високим рівнем адаптивності та психологічної культури. Для цього психолого-педагогічний супровід має трансформуватися від стратегії «виживання» до стратегії «посттравматичного зростання» [5]. Студенти мають залучатися до активної соціальної та волонтерської діяльності, проєктного менеджменту, розробки соціальних ініціатив, що сприяє відновленню почуття особистісної та професійної значущості.

Таким чином, синергія гуманістичної педагогіки, когнітивно-поведінкових методів підтримки, коучингових моделей планування майбутнього та активного розвитку м'яких навичок дозволяє мінімізувати деструктивний вплив війни на психіку здобувачів освіти. Створення такого інтегрованого простору підтримки в закладах освіти гарантує збереження людського та наукового потенціалу України, забезпечуючи підготовку психологічно стійкого, конкурентоспроможного та національно свідомого покоління фахівців.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.05.2026).
2. Ларченко М. В. Резильєнтність як психологічний ресурс особистості в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 41. С. 112–125.
3. Когнітивно-поведінкова терапія в подоланні наслідків психічної травми : навч. посіб. / за ред. К. В. Семенченко. Київ : Логос, 2022. 184 с.
4. Данилова О. С. Застосування коучингової моделі GROW у психологічному супроводі професійного становлення студентів. *Вісник психології освіти*. 2024. № 2. С. 45–53.
5. Особистість у просторі війни: від руйнації до посттравматичного зростання : монографія / за ред. Т. М. Титаренко. Кропивницький : ІСПП НАПН України, 2023. 260 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ ТА РЕСУРСИ КРИЗОВОЇ ДОПОМОГИ

Мушинська Г. О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»,
*Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет
менеджменту освіти» НАПН України*

Студент-психолог в Україні з 2022 року опинився в ситуації, що не має прямих аналогів у вітчизняній освітній практиці: він одночасно переживає безпосередній досвід війни і навчається допомагати тим, хто теж його переживає. Таке поєднання принципово відрізняє нинішнє покоління фахівців від усіх попередніх і ставить конкретне запитання до системи вищої освіти: як ефективно формувати стійкість, якщо сам навчальний процес відбувається в умовах хронічного дистресу, втрат і невизначеності?

Дослідження, проведені в українських університетах (Лазоренко, 2022; Титаренко, 2023; Чабан, Хаустова, 2022), фіксують стійке зростання тривожних і депресивних симптомів серед студентської молоді. При цьому студенти-психологи демонструють критично підвищений ризик вторинної травматизації - стану, що виникає внаслідок емпатійного занурення у чужий травматичний досвід. Майбутні фахівці, яких готують рятувати інших, самі гостро потребують системної підтримки - і це задокументований клінічний факт, а не теоретична риторика.

Психологічна стійкість (resilience) - не вроджена риса і не константа, яка або є, або повністю відсутня. За сучасними дослідженнями (Bonanno et al., 2021), резілієнтність є динамічним адаптивним процесом, що залежить від трьох груп чинників: якості соціальної підтримки, рівня суб'єктивного контролю та усвідомленого використання копінг-стратегій. Ключовий висновок для педагогічної практики: всі три чинники піддаються цілеспрямованому

формуванню, а отже, стійкість можна і треба будувати безпосередньо в освітньому процесі.

Hewson & Carroll (2022) встановили, що структурований супервізійний супровід знижує рівень вторинного травматичного стресу серед студентів-психологів на 34-41%. Klimchuk et al. (2022) описали феномен «компетентнісного розриву» - критичної відстані між декларативним знанням методів кризової допомоги та реальною готовністю їх застосовувати в умовах емоційного тиску. Гусак та Луценко (2023) виявили пряму кореляцію між розвиненістю навичок самоспостереження у студентів і якістю їхньої подальшої кризової роботи.

Мета - виокремити системні проблеми підготовки психологів до кризової роботи в умовах воєнного часу, обґрунтувати практичні підходи до їх вирішення та запропонувати модель інтеграції ресурсів підтримки в освітній процес.

Аналіз освітньої практики та наявних досліджень дозволяє виокремити чотири взаємопов'язані проблеми у підготовці психологів до кризової роботи.

1. Синдром тривалого дистресу та академічна деривація. Хронічне перебування в інформаційному полі війни, повітряні тривоги, вимушена зміна місця проживання та порушення сну виснажують нервову систему, знижують концентрацію уваги і погіршують процеси засвоєння знань. Дистанційний формат навчання, зумовлений безпековими заходами, додатково обмежує живу соціальну взаємодію і гальмує формування професійної ідентичності в академічній спільноті.

2. Відсутність супервізійного супроводу під час навчання. Студенти аналізують складні клінічні кейси, опрацьовують теми ПТСР і суїцидального ризику, проте часто роблять це без регулярної підтримки досвідченого фахівця. Без супервізійного супроводу навіть найкраща теоретична підготовка залишає молоду людину наодинці з матеріалом, який психологічно важко витримати (Hewson & Carroll, 2022).

3. Розрив між знанням методів і готовністю їх застосовувати. Студент може бездоганно знати алгоритм першої психологічної допомоги (Psychological First Aid) або принципи дебрифінгу, але, зіткнувшись із реальним кризовим станом людини, опинитися у стані розгубленості. Цей «компетентнісний розрив» між декларативним і процедурним знанням неможливо подолати класичними лекціями (Klimchuk et al., 2022).

4. Ігнорування особистісного ресурсу самого студента. Навчальні плани рідко містять обов'язкову роботу зі станом самого здобувача. Фахівець, який не вміє вчасно розпізнавати власне виснаження, не зможе екологічно діяти і в роботі з клієнтами. Гусак та Луценко (2023) підтверджують: розвиток навичок самопостереження у студентів безпосередньо корелює з якістю їхньої подальшої кризової роботи.

Для мінімізації окреслених ризиків заклади вищої освіти мають спиратися на методи, ефективність яких підтверджена дослідженнями.

Інтеграція рефлексивних групових сесій у розклад. Йдеться не про разові заходи, а про регулярну практику - двічі на місяць по 1,5-2 години - вбудовану в розклад як обов'язковий елемент. Мета - не психотерапія, а безпечний простір, де студенти можуть легалізувати та назвати власні реакції на навчальний матеріал. Такий формат виконує подвійну функцію: захищає від вторинної травматизації і наочно моделює груповий метод, який студент застосовуватиме у практиці.

Симуляційне навчання на основі актуальних кризових сценаріїв. Рольові симуляції первинного інтерв'ю, кризового дзвінка, роботи в ситуації суїцидального ризику або гострого горя дозволяють студенту вперше опинитися у складних обставинах не наодинці з реальним клієнтом, а в безпечних умовах під контролем викладача. Після кожної симуляції проводиться структурований дебрифінг з акцентом на емоційний стан учасників. Такий підхід безпосередньо закриває «компетентнісний розрив» (Klimchuk et al., 2022).

Замість замовчування складних тем, доцільно включати обговорення особистого досвіду переміщення, страху та втрат через структуровані практики наративної роботи та елементи арт-терапії. Студенти, які мали досвід екологічного опрацювання власної травми в освітньому середовищі, демонструють вищу профілактичну самосвідомість і стійкість до вигорання у подальшій практиці (Лазоренко, 2022).

Таблиця 1

Модель формування психологічної стійкості майбутніх фахівців

Рівень підготовки	Цільовий орієнтир	Практичні інструменти та методи
Базовий (Особистісний)	Формування індивідуальної резиліентності студента	Тренінги з резиліентності; техніки дихальної регуляції (4-7-8, квадратне дихання); м'язова релаксація за Джекобсоном; майндфулнес; групи взаємопідтримки (peer-to-peer); рефлексивне письмо.
Професійно-орієнтований	Інтеграція антикризових блоків у навчальні дисципліни	Включення тем з військової психології, специфіки комунікації в умовах гострого горя та стрес-менеджменту; симуляційні рольові сценарії кризових ситуацій; аналіз поведінкових маркерів стресу.
Супервізійний (Практичний)	Профілактика вигорання і екологічний вихід у практику	Залучення до волонтерських та психосоціальних проєктів під керівництвом менторів; обов'язкові індивідуальні та групові супервізійні сесії за результатами практики.

Підготовка психологів до кризової роботи в умовах воєнного часу потребує не точкового введення нових тем, а переосмислення логіки всього освітнього процесу. Здобувач освіти - це не порожня посудина, яку необхідно заповнити знаннями про кризу. Це людина, яка сама живе всередині цієї кризи, і саме цей досвід система освіти має трансформувати в ресурс, а не замовчувати.

Конкретні кроки, реалізація яких можлива на рівні вишів без зміни державних освітніх стандартів:

1. Введення обов'язкових групових супервізійних сесій безпосередньо у навчальний розклад.
2. Наскрізне впровадження симуляційних вправ на основі актуальних воєнних та кризових сценаріїв.
3. Запровадження практик рефлексивного письма та регулярного самооцінювання емоційного стану.
4. Екологічна інтеграція особистого досвіду студентів як навчального матеріалу для аналізу.

Фахівці, яких готує система освіти сьогодні, працюватимуть з наслідками цієї війни ще не одне десятиліття. Те, наскільки майбутній психолог виявиться здатним витримати чужий біль, не розчинившись у ньому, безпосередньо залежить від того, чи дала йому система підготовки не лише теоретичні інструменти, а й глибокий особистий досвід тривалої стійкості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією діагностичного інструментарію для оцінювання рівня готовності студентів-психологів до кризової роботи та емпіричною перевіркою ефективності запропонованої тривірневої моделі.

Список використаних джерел

1. Bonanno G. A., Romero S. A., Klein S. I. The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. *Psychological Inquiry*. 2021. Vol. 26, No. 2. P. 139-169.
2. Hewson D., Carroll M. *Reflective Practice in Supervision*. London : Open University Press, 2022. 248 p.
3. Klimchuk O., Gorbunova V., Klymenko I. Trauma-informed approach in Ukrainian higher education during wartime: challenges and perspectives. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2022. Vol. 5, No. 2. P. 31-38.

4. Гусак Н. Є., Луценко І. В. Підготовка соціальних працівників і психологів до роботи в умовах збройного конфлікту: досвід та виклики. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1(10). С. 14-27.

5. Лазоренко Б. П. Психологічне здоров'я молоді в умовах воєнного стану: чинники ризику та захисту. *Психологія і суспільство*. 2022. № 3. С. 44-59.

6. Титаренко Т. М. Переживання травматичних подій і збереження психологічного благополуччя особистості в умовах тривалої війни. *Психологічний журнал*. 2023. Т. 9, № 1. С. 7-21.

7. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психічне здоров'я в умовах війни: клінічні та психологічні аспекти. *Медична психологія*. 2022. Т. 17, № 2. С. 3-12.

SOFT SKILLS ПСИХОЛОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мялук А.Є., здобувачка вищої освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, заступник начальника комунального підприємства Білоцерківської міської ради «Житлово-експлуатаційна контора №1»

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, висувають нові жорсткі вимоги до якості підготовки фахівців допомагаючих професій. Особливої ваги набуває переосмислення структури професіограми практичного психолога. Тривалий час у вищій школі домінував академічний підхід, орієнтований виключно на формування «жорстких навичок» (hard skills) — теоретичних знань, володіння інструментами психодіагностики, знання алгоритмів психотерапевтичних інтервенцій. Проте сучасна практика доводить, що академічна успішність не гарантує ефективності реальної консультативної взаємодії. На перший план виходить здатність фахівця адаптуватися до унікальних психологічних феноменів кожного клієнта,

будувати довготривалі конструктивні стосунки та утримувати високий рівень професійної стійкості у кризових ситуаціях.

Аналіз базових компонентів soft skills психолога. Професійна компетентність психолога є інтегральним утворенням, де гнучкі навички виступають каталізатором застосування теоретичних знань. Soft skills психолога (емпатія, комунікативні навички, активне слухання, емоційний інтелект) є невід'ємною складовою його професійної компетентності та суттєво впливають на якість професійної взаємодії з клієнтом. Розглянемо детальніше зазначену структуру:

1. Емпатія. Визначається як спроможність суб'єкта віддзеркалювати емоційні стани іншої людини, розуміти її внутрішні мотиви та переживання без втрати власної професійної ідентичності (без симбіозу чи злиття). Вона дає змогу розпізнавати невисловлені, пригнічені почуття, які клієнт часто намагається приховати через дію механізмів психологічного захисту.

2. Комунікативні навички. Охоплюють не лише вміння чітко, лаконічно й доступно висловлювати свої думки, але й володіння невербальними засобами взаємодії (міміка, пантоміміка, проксеміка, інтонаційне забарвлення мовлення). Комунікативна гнучкість дозволяє адаптувати мову психолога під соціокультурний та віковий профіль клієнта.

3. Активне слухання. Є технологічною основою консультування. Воно передбачає використання технік вербалізації, парафразу, резюмування та віддзеркалення почуттів. Завдяки цьому клієнт отримує чітке підтвердження того, що його досвід почутий, зафіксований та сприймається серйозно.

4. Емоційний інтелект (EQ). Складається зі здатності диференціювати власні емоції, керувати ними у стресових ситуаціях (контейнування), а також усвідомлено вибудовувати емоційний фон сесії. Високий EQ є головним внутрішнім щитом психолога, який захищає його від деструктивного впливу професійного вигорання та феномену втоми від співчуття.

Вплив soft skills на формування терапевтичного альянсу. Створення довірливих стосунків між психологом та клієнтом (терапевтичного рапорту) є

первинним і найскладнішим етапом будь-якої психологічної практики. Рівень довіри до психолога та готовність звертатися за психологічною допомогою значною мірою залежать від розвитку його soft skills, оскільки саме вони формують відчуття безпеки, прийняття та відкритості у процесі консультування.

Якщо фахівець демонструє високий рівень hard skills (наприклад, цитує класичні теорії або використовує складні терміни), але виявляє дефіцит емпатії чи активного слухання, клієнт відчуває емоційне відчуження. Будь-яка директивність або оцінність з боку психолога активує захисні механізми опору. Навпаки, прояв поваги, емпатичне слухання та валідація емоційного досвіду знімають первинну тривожність. Безпечний простір, створений гнучкими навичками, спонукає клієнта до саморозкриття, мінімізує страх осуду та стає фундаментом для трансформації його особистості.

Специфіка управлінської діяльності у сфері ЖКГ як чинник розвитку soft skills. Окремого аналізу потребує питання детермінації розвитку soft skills через призму суміжного практичного досвіду. Зокрема, виконання управлінських функцій у сфері житлово-комунального господарства (на посаді заступника начальника житлово-експлуатаційної контори — ЖЕК) виступає унікальним практичним емпіричним майданчиком для гартування гнучких навичок майбутнього психолога.

Управлінська діяльність у цьому секторі щоденно пов'язана з розв'язанням гострих соціально-побутових та міжособистісних конфліктів. Робота з громадянами, які часто перебувають у стані афекту, стресу чи розпачу через побутові негаразди, вимагає від керівника миттєвого застосування технік кризової медіації, деескалації напруги та стресостійкості. Управлінець у сфері ЖКГ змушений балансувати між нормативно-правовими вимогами підприємства та реальними потребами полярних верств населення (пенсіонери, особи у складних життєвих обставинах, пільговики). Такий досвід розвиває «прагматичну емпатію» — здатність бачити справжній психоемоційний біль та незадоволені потреби людини за її зовнішніми проявами агресії, претензій чи

розпачу. Лідерські якості та навички емоційного менеджменту підрозділу трансформуються у здатність тримати професійні кордони та контейнувати сильні емоції, що безпосередньо збагачує професіограму майбутнього практичного психолога.

Соціально-економічні та медико-психологічні наслідки дефіциту довіри. У сучасному суспільстві психологічна допомога дедалі чіткіше набуває ознак структурованої послуги. За роботу психолога платять, за ігнорування психологічних проблем людина «розплачується» власним здоров'ям і якістю життя.

Ціна невчасно наданої або проігнорованої психологічної допомоги є надзвичайно високою:

- На рівні соматичного здоров'я: Невиражені емоції та хронічний дистрес призводять до соматизації, розвитку психосоматичних розладів (серцево-судинні захворювання, порушення ШКТ, зниження імунітету).

- На рівні соціального функціонування: Руйнуються сімейні зв'язки, падає професійна працездатність, втрачається здатність до адаптації в соціумі.

Головним чинником відмови від своєчасного звернення є страх перед нерозумінням та відсутність культури отримання такої допомоги. Недостатній рівень довіри та низька мотивація до звернення за психологічною допомогою можуть спричинити поглиблення психологічних труднощів і зниження загального рівня життєвого благополуччя. Коли людина через низькі soft skills конкретного фахівця отримує негативний досвід взаємодії, вона повністю розчаровується в інституті психотерапії. Проблема не зникає, а переходить у хронічну форму. Це знижує рівень суб'єктивного благополуччя як окремого індивіда, так і суспільства загалом, створюючи додаткове навантаження на медичну та соціальну сфери держави.

Таким чином, розвиток soft skills психолога є стратегічно важливим завданням системи вищої та післядипломної освіти. Гнучкі навички не є вродженими константами; вони піддаються цілеспрямованому розвитку, шліфуванню та корекції. Поєднання класичної психологічної освіти з реальним

управлінським досвідом у складних соціальних структурах (на кшталт житлово-комунальної сфери) забезпечує синергетичний ефект, формуючи стресостійкого, емпатичного та комунікативно грамотного фахівця. Саме високий рівень розвитку soft skills психолога є головною запорукою подолання суспільної стигми, підвищення суспільної довіри до ментальних практик та забезпечення збереження життєвого потенціалу української нації.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект : пер. з англ. Харків : Віват, 2019. 512 с.
2. Роджерс К. Р. Становлення особистості: Погляд на психотерапію : пер. з англ. Київ : Основи, 2002. 560 с.
3. Ялом І. Дарунок психотерапії : пер. з англ. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. 320 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «ПСИХОЛОГІЯ» НА ЗАСАДАХ ТРАВМА- ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ

Наконечний І. С., здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах масштабних соціальних трансформацій, спричинених війною, міграційними процесами, соціально-економічною нестабільністю та зростанням психологічного навантаження на учасників освітнього процесу. Особливої актуальності в цих умовах набуває проблема психолого-педагогічного супроводу самореалізації здобувачів вищої освіти, зокрема тих, хто навчається за освітньо-професійною

програмою «Психологія», оскільки саме вони в майбутньому здійснюватимуть психологічну підтримку інших осіб у кризових ситуаціях.

Самореалізація здобувачів вищої освіти є складним багатокomпонентним процесом, що охоплює розвиток професійної ідентичності, усвідомлення власних здібностей, формування внутрішньої автономії, професійної мотивації та готовності до самостійного прийняття рішень. Для студентів-психологів цей процес має особливе значення, оскільки професійне становлення психолога нерозривно пов'язане з особистісною зрілістю, рефлексивністю, емоційною стійкістю та здатністю до саморегуляції.

Однак сучасні реалії значно ускладнюють процес самореалізації молоді. Постійна інформаційна напруга, досвід вимушеного переміщення, втрати, тривала невизначеність, соціальна ізоляція та наслідки травматичних подій можуть негативно впливати на когнітивні процеси, мотиваційну сферу та здатність до професійного розвитку. Здобувачі освіти нерідко стикаються зі станами підвищеної тривожності, емоційного виснаження, втрати сенсу професійного навчання та зниження навчальної активності.

У цьому контексті особливого значення набуває травма-інформований підхід як сучасна концептуальна основа психолого-педагогічного супроводу. Його сутність полягає у визнанні того, що травматичний досвід може суттєво впливати на поведінку, навчальну діяльність, міжособистісні взаємодії та професійне становлення особистості. На відміну від традиційного підходу, орієнтованого на корекцію поведінкових проявів, травма-інформована модель спрямована на розуміння причин психологічних реакцій та створення умов для відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Ключовими принципами травма-інформованого підходу є забезпечення психологічної безпеки, формування довірливого освітнього середовища, підтримка суб'єктності здобувача освіти, визнання унікальності особистісного досвіду, уникнення ретравматизації та розвиток ресурсності через акцентування сильних сторін особистості.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти ОПП «Психологія» на цих засадах передбачає створення атмосфери прийняття та підтримки в освітньому середовищі; розвиток навичок емоційної саморегуляції; використання рефлексивних практик; інтеграцію методів групової підтримки; підвищення психологічної компетентності викладачів щодо розпізнавання ознак психоемоційного виснаження студентів.

Ефективними інструментами такого супроводу є супервізійні зустрічі, тренінги стресостійкості, арттерапевтичні практики, кейс-аналіз кризових ситуацій, фасилітовані групові дискусії та психологічне консультування. Особливу роль відіграє розвиток професійної рефлексії, що дозволяє здобувачам усвідомлювати власні психологічні реакції, критично оцінювати професійний досвід і вибудовувати стратегії особистісного зростання.

Важливим аспектом є формування у майбутніх психологів не лише професійних знань, а й здатності до емпатійної взаємодії, стійкості до професійного вигорання та навичок самопомоги. Саме це забезпечує їхню готовність до професійної діяльності в умовах суспільної нестабільності та післявоєнної відбудови.

Отже, психолого-педагогічний супровід самореалізації здобувачів вищої освіти ОПП «Психологія» на засадах травма-інформованого підходу є необхідною умовою формування професійно компетентного, психологічно стійкого та соціально відповідального фахівця. Запровадження цього підходу сприяє розвитку особистісного потенціалу студентської молоді, підвищенню якості професійної підготовки та формуванню готовності до ефективної психологічної допомоги в сучасних кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Herman J. Trauma and Recovery. New York: Basic Books, 2015.
2. SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. Rockville, MD, 2014.
3. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ: Основи, 2018.

4. Rogers C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin, 1995.

5. Панок В.Г. Психологічна служба освіти України: розвиток і сучасність. Київ, 2022.

ДОКАЗОВА БАЗА ПРОГРАМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ “МЕТОД ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ВТРАТ”

Наумов В.П., здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Програма психосоціальної допомоги «Метод Відновлення після втрат» (The Grief Recovery Method®, далі – Метод) була розроблена в 1977 році в США Джоном В. Джеймсом. Вона стала першою спеціалізованою програмою підтримки в емоційному відновленні після значущих втрат [1]. Програма поширюється через заснований Джоном В. Джеймсом The Grief Recovery Institute®, в індивідуальному та груповому форматі [1; 9].

Попри понад тридцять років застосування й мільйонну аудиторію (станом на 2009 р. [1]), до 2019 року Метод не мав формального емпіричного обґрунтування. Цей розрив між практикою та доказовістю усунули дві статті Рейчел Д. Нолан (Rachael D. Nolan) і Джеффри С. Геллема (Jeffrey S. Hallam) з Університету Кент-Стейт (Kent State University). Статті були опубліковані в American Journal of Health Education у лютому 2019 року [2; 3]. Саме їх автор розглядає як цілісну наукову базу Методу.

Об'єктом дослідницького проекту виступив психоосвітній вплив 8-сесійної програми “Метод Відновлення після втрат” на змінні скорботи та відновлення після втрат [3]. *Предметом* – теоретична структура Методу, яку автори програми сформулювали радше імпліцитно (не у формі наукової теорії), через практичний посібник [1] і протокол групової роботи. Дослідницька проблема, як її формулюють Нолан і Геллем, полягає в тому, що програми

психоосвітньої допомоги людям у скорботі й горюванні здебільшого не проходили формальної теоретичної експертизи, через що залишалось незрозумілим, які саме компоненти інтервенцій забезпечують терапевтичний ефект [2; 3].

Гіпотеза містила два припущення: (1) по-перше, що в основі Методу лежить узгоджена теорія, яку можна формалізувати як «теорію відновлення після втрат» (авторський переклад Theory of Grief Recovery, TOGR); (2) по-друге, що проходження програми статистично значуще змінює чотири класи цільових змінних – знання, установки, переконання та поведінкові патерни, пов'язані з емоційним відновленням після втрат [2; 3].

Метою першої статті [2] було розробити й валідизувати психометричний інструмент для оцінки цих змінних, метою другої статті [3] – перевірити структуру TOGR і виміряти величину ефекту інтервенцій.

Теоретичною основою інтервенцій, як вони сформульовані у матеріалах Методу [9] та реконструйована Нолан і Геллемом [3], є поєднання кількох доказово обґрунтованих компонентів: (1) біхевіоральної теорії поведінкової зміни, (2) концепції групової згуртованості [6], (3) моделі смислотворення [7] та (4) принципів пролонгованої експозиційної терапії [8]. Сам Метод подається у книзі Джеймса і Фрідмана [1] як практична, а не теоретична побудова, що склалася на основі понад 40-річного емпіричного досвіду роботи з людьми у скорботі й горюванні.

Нолан і Геллем прийняли неортодоксальне методологічне рішення – пройти повну сертифікаційну підготовку фахівців Методу, щоб реконструювати імпліцитну теорію зсередини практики, а не зовнішнім спостереженням [2; 4]. У межах нашого розгляду автор трактує цей вибір як методологічно сильний.

Перша стаття [2] стосувалася розробки та валідації інструменту GRM-I (Grief Recovery Method® Instrument). Процедура валідації будувалася на підході construct validity of the treatment [5] – формалізації імпліцитної теорії втручання до того, як вимірювати її ефекти. Пункти шкали виводилися через

контент-аналіз тексту посібника [1], експертну панель і незалежне рецензування. Емпірична перевірка містила пілотаж, польове тестування й безпосередньо валідацію на вибірці 279 респондентів [2; 4]. Структуру факторного рішення оцінювали через підтверджувальний факторний аналіз, внутрішню узгодженість – через α Кронбаха. Отримані індекси відповідності (нормований 0,97; порівняльний 0,98; Такера–Льюїса 0,87; RMSEA 0,09) свідчать про задовільне припасування моделі. Значення α Кронбаха для повної шкали становило 0,87, що, в межах загальноприйнятих критеріїв, кваліфікує інструмент як надійний за внутрішньою узгодженістю [2].

Друга стаття [3] перевіряла, чи проходження 8-сесійної програми спричиняє статистично значущі зрушення в чотирьох змінних, що їх вимірює GRM-I [2]. Дизайн дослідження – повторні вимірювання з трьома точками спостереження, де нерандомізовані учасники виступали власним контролем. Такий дизайн, на погляд автора, було обрано з огляду на етичну проблематичність відмови у психотерапевтичній допомозі в контрольній групі в роботі з людьми в інтенсивному горюванні.

Аналіз проводився через однофакторний дисперсійний аналіз з повторними вимірами (RM-ANOVA), з оцінкою сферичності даних і обчисленням лямбди Вілкса для багатовимірної перевірки ефекту. Результати показали статистично значущі підвищення показників за всіма цільовими змінними між послідовними замірами. Значення параметра лямбда Вілкса засвідчило загальний значущий ефект інтервенції [3]. Тест-ретестова надійність GRM-I за результатами повторних вимірів виявилася задовільною.

Висновок, який Нолан і Геллем формулюють, стриманий. Теоретична основа методу, реконструйована як TOGR, отримала емпіричне підтвердження, а сама програма продемонструвала очікувані впливи на цільові змінні в межах вибірок дослідження [3]. Це дало підстави віднести Метод до категорії доказово-інформованих та практико-орієнтованих програм (evidence-informed, practice-based), таких, що поєднують доказово обґрунтовані компоненти з безпосереднім практичним досвідом горюючих [9]. Принципово, що

інтервенція виявилася дієвою незалежно від типу втрати, з якою працював учасник.

Авторське застереження стосується незавершеного третього етапу проєкту – довгострокового загальнонаціонального дослідження з повторними замірами через 6 і 12 місяців після завершення програми, яке станом на 2019 рік не було проведено через нестачу фінансування [9].

У межах цього розгляду слід зважити кілька обмежень. Вибірка обох досліджень нерандомізована [2; 3], що знижує силу казуальних висновків. Брак незалежної контрольної групи в другій статті частково компенсований дизайном повторних вимірів, проте не виключає впливу регресії до середнього та інших фонових процесів.

Для цілей цієї роботи під “науковою базою” Методу ми розуміємо саме описану двочастинну публікацію 2019 року [2; 3]. Вона забезпечує програмі статус evidence-based у вузькому методологічному значенні – як такої, що ґрунтується на рецензованому емпіричному підтвердженні передбачуваних ефектів.

За умов повномасштабної війни в Україні, коли Метод уже має українськомовне видання, доступність такої доказової бази має практичне значення для фахівців психосоціальної допомоги. Адаптація й емпірична перевірка методу на українській вибірці залишаються відкритими завданнями та, на думку автора, актуальними на тлі наростаючого запиту на емоційне відновлення після значущих втрат.

Список використаних джерел:

1. Джеймс Дж. В., Фрідман Р. Відновлення після втрат: практичний посібник / пер. з англ. А. Боднарюк. Київ: Книгоноша, 2024. 208 с.
2. Nolan R. D., Hallam J. S. Measurement Development and Validation for Construct Validity of the Treatment: The Grief Recovery Method® Instrument (GRM-I). *American Journal of Health Education*. 2019. Vol. 50, no. 2. P. 99–111.

3. Nolan R. D., Hallam J. S. Construct Validity of the Theory of Grief Recovery (TOGR): A New Paradigm Toward Our Understanding of Grief and Loss. *American Journal of Health Education*. 2019. Vol. 50, no. 2. P. 88–98.

4. Nolan R. D. The Grief Recovery Method® Instrument: Development and Validation for Construct Validity of the Treatment: dissertation. Kent (OH): Kent State University, 2018. URL: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=kent1524146919647605 (дата звернення: 16.05.2026).

5. Chen H. T., Rossi P. H. Evaluating with sense: The theory-driven approach. *Evaluation Review*. 1983. Vol. 7, no. 3. P. 283–302.

6. Yalom I. D., Leszcz M. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. 5th ed. New York: Basic Books, 2005. 668 p.

7. Neimeyer R. A. Meaning Reconstruction and the Experience of Loss. Washington: American Psychological Association, 2001. 359 p.

8. Foa E. B., Hembree E. A., Rothbaum B. O. Prolonged Exposure Therapy for PTSD: Emotional Processing of Traumatic Experiences. New York: Oxford University Press, 2007. 176 p.

9. The Grief Recovery Method®: офіційний сайт The Grief Recovery Institute®. URL: <https://www.griefrecoverymethod.com/> (дата звернення: 16.05.2026).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ОСІБ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Паламарчук І.О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасному суспільстві тривожність є поширеним явищем та однією з найважливіших складових емоційної сфери особистості, що безпосередньо

впливає на її соціальну адаптацію, ефективність діяльності та психічне здоров'я. Динамічність життєвого ритму, інформаційне перевантаження та хронічний соціально-психологічний тиск зумовлюють необхідність глибокого аналізу цього феномену.

Складність дослідження тривожності часто обумовлена не лише об'єктивними обставинами життєдіяльності людини, але й індивідуально-психологічними та віковими чинниками. Підвищення ефективності профілактики та корекції тривожних станів стає критично важливим завданням для сучасної психологічної науки та практики.

Під час переживання тривоги змінюється система відносин і цінностей особистості, сприймання об'єктивної реальності, відбувається стійке порушення емоційного балансу. Суб'єкт виявляє підвищену підозріливість, нервозність, внутрішнє напруження та невпевненість у власних силах. Зволікання з діагностикою та нівелюванням деструктивного рівня тривожності може спричинити неврози, хворобливі стани, розлад міжособистісних стосунків та деформацію особистісного розвитку.

Свідома спрямованість на подолання тривожності не обходиться без відчутних психологічних втрат — образ, емоційних переживань, формування негативних соціальних установок, що відображається на професійній чи навчальній діяльності. Проте нерідко саме помірний (оптимальний) рівень тривоги допомагає мобілізувати внутрішні ресурси, зумовлює зростання самосвідомості особистості, виступає як запобіжний клапан для конструктивного виходу емоцій. Тому ставитися до тривожності необхідно як до закономірного явища об'єктивної дійсності, яким слід управляти, враховуючи як вікову природу цього стану, так і його психологічні наслідки [4].

Особистісним фактором виникнення тривоги є рівень особистісної тривожності. Коли цей рівень високий, говорять про тривожну особистість, яка схильна сприймати широке коло ситуацій як загрозові. Узагальнюючи дослідження психологів, можна сказати, що до якостей, які корелюють із високою тривожністю, можуть бути віднесені наступні:

- неадекватна самооцінка своїх можливостей і здібностей, яка може бути як завищеною, так і заниженою. І в тому, і в іншому випадку вона створює внутрішньоособистісний конфлікт;
- прагнення до перфекціонізму та надмірний страх припуститися помилки;
- ригідність мислення, поглядів і переконань, небажання або страх адаптуватися до нових соціальних умов;
- зайва принциповість і прямолінійність у висловах, прагнення постійно контролювати події навколо себе;
- певний набір супутніх емоційних якостей особистості: агресивність, упертість, дратівливість, низький рівень стресостійкості [5].

Загалом високотривожним індивідам бракує внутрішньої стабільності та психологічної пружності (резілієнтності). У колективі вони часто відособлюються або, навпаки, демонструють надмірний конформізм (власна думка за будь-яких умов пристосовується до чужих думок) як захисний механізм від можливого осуду [1].

Недостатньо розуміти лише зовнішні прояви тривоги, які виражає людина. Багато інформації залишається поза словами: у діях, жестах, міміці, вегетативних реакціях. Те, як емоції впливають на спілкування і життя, ретельно досліджують із кінця минулого століття. Вміння правильно розуміти і використовувати емоції у повсякденні науковці називають "емоційним інтелектом" [3]. Одним із чинників, що впливають на здатність особистості успішно опанувати тривожність, дослідники вважають емоційний інтелект, який пояснюється ними як вміння дати раду своїм і чужим емоціям: точно зрозуміти, оцінити і виразити їх [3].

У повсякденному житті, в будь-якій системі освіти чи професійної діяльності, інтелект зазвичай пов'язаний з поняттям IQ. За даними численних досліджень, високий IQ визначає успіх лише на 20%, при цьому 80% — рівень розвитку емоційного інтелекту (EQ), який безпосередньо відповідає за саморегуляцію під час стресу [2].

Нами був проведений аналіз рівнів та проявів тривожності особистості за методикою Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (адаптованою для різних вікових етапів). Дослідження проводилося серед 10 осіб, які були розподілені за віковими групами з метою визначення домінуючих видів тривожності (ситуативної чи особистісної) та їхнього середнього значення. Ця методика дозволяє оцінити два важливі види тривожності: ситуативну (як тимчасовий стан у стресогенних умовах) та особистісну (як стійку індивідуальну характеристику).

Проведене дослідження дозволило оцінити переважні особливості прояву тривожності у піддослідних. Було встановлено, що найвищі показники фіксуються за шкалою особистісної тривожності у підлітковому та юнацькому віці, а також у період пізньої зрілості, що свідчить про необхідність розвитку навичок саморегуляції та психологічної підтримки на цих етапах онтогенезу.

За результатами тестування отримано такі показники середнього значення досліджуваних ознак (в балах):

- Підлітковий вік (11–15 років) — 46 балів (високий рівень особистісної тривожності)
- Юнацький вік (16–20 років) — 44 бали (високий рівень ситуативної тривожності)
- Похилий вік (60+ років) — 42 бали (підвищена особистісна тривожність)
- Середня зрілість (35–45 років) — 35 балів (помірний рівень)
- Рання зрілість (21–34 роки) — 32 бали (помірний/оптимальний рівень)

(Графічне відображення отриманих результатів наведено нижче на Рисунку 1).

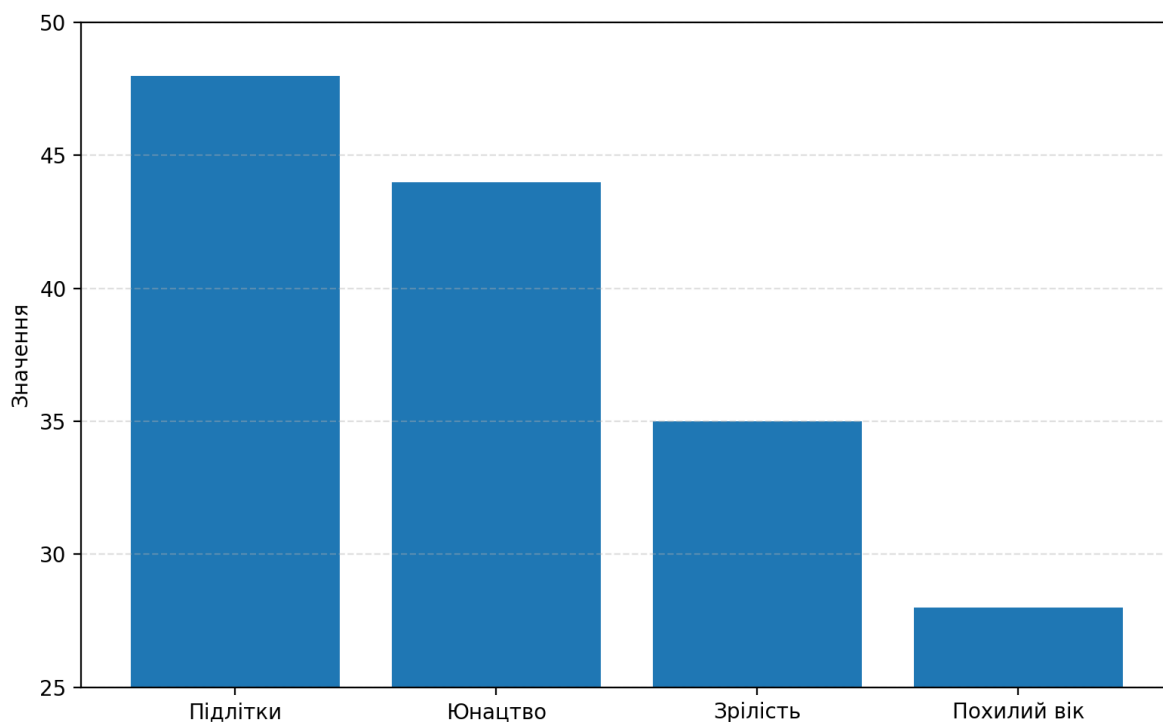


Рис. 1. Результати дослідження рівнів тривожності осіб різних вікових груп за методикою Ч. Д. Спілбергера

Отримані результати показали, що досліджувані особи характеризуються такими віковими особливостями тривожності, як:

Домінуючий рівень у підлітковому віці (46 балів). Підлітки схильні до високої особистісної тривожності, що тісно пов'язано з бажанням самоствердження, прийняття однолітками та страхом відторгнення референтною групою. Така тенденція може бути зумовлена гормональною перебудовою та кризою ідентичності. Надмірна тривожність у цьому віці призводить до замкнутості, зниження успішності та порушення міжособистісної комунікації.

Висока схильність до ситуативної тривоги в юнацькому віці (44 бали). Незважаючи на загальну стабілізацію психіки, у ситуаціях іспитів, професійного вибору та адаптації до умов вищої школи юнаки та дівчата діють у стані високого емоційного напруження. Це є наслідком високої відповідальності за власне майбутнє. Така тривожність може бути ефективною

для мобілізації сил під час сесії, але її хронічний перебіг викликає прокрастинацію та синдром панічних атак.

Помірний рівень у період зрілості (32–35 балів). Дорослі люди зазвичай мають сформовані та стабільні копінг-стратегії для захисту від емоційного стресу. Тривога у них має раціональний характер і стосується фінансової стабільності чи здоров'я дітей. Однак, за умов тривалого стресу вона може трансформуватися у професійне вигорання та психосоматику.

Підвищений вітальний характер тривоги у похилому віці (42 бали). Літні люди часто обирають тривогу як фонову реакцію на звуження життєвого простору. Це пов'язано з погіршенням фізичного здоров'я, самотністю та виходом на пенсію. Орієнтація на минуле та страх перед майбутньою немічністю формують іпохондричну фіксацію.

Отже, проведене дослідження показало, що особи різних вікових груп мають специфічні чинники виникнення тривожності, і якщо в молодому віці вона частіше має характер емоційної реакції на соціальні виклики, то в старшому віці стає стійкою особистісною характеристикою. Разом з тим, особи з розвиненим емоційним інтелектом легше долають ці стани.

Відповідно до отриманих результатів дослідження були розроблені рекомендації щодо психопрофілактики тривожності: 1) розвиток навичок конструктивної саморегуляції — тренінги емоційного інтелекту, релаксаційні техніки; 2) формування культури самопідтримки — створення внутрішніх механізмів подолання стресу; 3) навчання навичкам тайм-менеджменту та подолання прокрастинації для юнацтва; 4) розвиток соціальної інтеграції та активного довголіття для осіб похилого віку, що значно покращить психологічну атмосферу, сприятиме продуктивності та зниженню рівня прихованої тривоги.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. І., Юрков О. С. Психологія емоційних станів: навч.-метод. посіб. Мукачево : МДУ, 2016. 201 с.

2. Значення емоційного інтелекту в регуляції станів особистості [Електронний ресурс]. Репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17714>

3. Періг І. М. Практикум з психології: психодіагностичні методики дослідження емоційної сфери. Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. 116 с.

4. Долинська Л. В., Матяш-Заяць Л. П. Психологія тривожності: навч. посіб. Київ : Каравела, 2010. 303 с.

5. Синдром «емоційного вигорання» та вікова динаміка особистості / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Пахомов І.В., старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

З позицій когнітивної психології соціальна відповідальність особистості розглядається як результат розвитку морального мислення, соціального пізнання та здатності людини оцінювати наслідки власних дій для інших людей і суспільства загалом. Важливе значення у цьому контексті мають процеси морального судження, формування цінностей, розвиток саморегуляції та усвідомлення соціальних норм [1-6].

У своїх дослідженнях морального розвитку Жан Піаже показав, що особистість формується поступово в процесі когнітивного розвитку та соціальної взаємодії. Саме перехід від гетерономної до автономної моралі створює підґрунтя для формування відповідальної поведінки, оскільки особистість тоді починає керуватися не лише зовнішніми вимогами, а й внутрішнім розумінням моральних норм [5].

Лоуренс Кольберг запропонував одну з найвідоміших моделей розвитку моральної відповідальності. Згідно з його теорією, він проходить шість послідовних стадій, об'єднаних у три рівні: доконвенційний, конвенційний і постконвенційний. Саме постконвенційний рівень характеризується здатністю особистості керуватися універсальними моральними принципами, такими як справедливість, права людини та соціальна відповідальність [4].

У межах теорії Л. Кольберга соціальна відповідальність розглядається як результат досягнення високого рівня морального розвитку, коли людина здатна оцінювати соціальні ситуації з позиції загальнолюдських цінностей і приймати рішення, керуючись принципами справедливості та морального обов'язку. Тобто, розвиток соціальної відповідальності тісно пов'язаний із розвитком морального мислення та здатності до морального судження [4].

У межах соціально-когнітивно теорії Альберта Бандури поведінка людини пояснюється взаємодією трьох основних чинників: особистісних характеристик, поведінкових реакцій та впливу соціального середовища. Центральним поняттям його теорії є механізм саморегуляції, який дозволяє людині контролювати власну поведінку відповідно до внутрішніх стандартів і соціальних норм [3].

А. Бандура підкреслював, що формування відповідальної поведінки значною мірою залежить від процесів соціального навчання. Люди засвоюють моделі поведінки, спостерігаючи за діями інших осіб, насамперед значущих соціальних моделей. Через механізм наслідування та ідентифікації формуються соціальні установки, моральні переконання та уявлення про відповідальну поведінку. Важливу роль у цьому процесі відіграє також розвиток самоефективності – віри людини у власну здатність діяти ефективно та досягати поставлених цілей. У контексті соціальної відповідальності вона набуває особливого значення, оскільки визначає готовність людини брати на себе відповідальність за вирішення соціальних проблем та активно діяти у суспільному середовищі. Люди з високим рівнем самоефективності більш

схильні до соціально активної поведінки, участі у громадській діяльності та прийняття відповідальних рішень [3].

На соціальному контексті розвитку особистості акцентував увагу також Лев Виготський, підкреслюючи, що пізнавальні процеси формуються через взаємодію з іншими людьми, звертав увагу на роль соціального середовища в розвитку соціальної відповідальності через процеси внутрішнього усвідомлення і саморегуляції [6].

Важливі аспекти соціальної відповідальності, зокрема, у контексті ефекту груп, досліджував Еліот Аронсон. У своїй теорії когнітивного дисонансу він показує, як внутрішні суперечності між переконаннями та діями можуть привести до змін у ставленні до соціальної відповідальності, коли особистість усвідомлює своє ставлення до соціальних норм [2].

Дослідження соціальної відповідальності Філіпа Зімбардо показують, як групові норми можуть або обмежувати, або сприяти моральній поведінці. Його експерименти яскраво показали, як когнітивні процеси, як соціальна ідентифікація та групова роль, можуть посилювати або ослаблювати соціальну відповідальність [1].

Таким чином, у когнітивній психології соціальна відповідальність розглядається як результат складних взаємодій когнітивних процесів, таких як оцінка ситуації, прийняття рішень і моральні роздуми. Особливу увагу приділяють тому, як люди інтерпретують соціальні ситуації, оцінюють моральні дилеми і приймають рішення на основі цих оцінок. Когнітивні теорії вказують, що соціальна відповідальність не є лише емоційним чи моральним імпульсом, а також результатом усвідомлення та аналізу соціальних норм і обов'язків.

Список використаних джерел

1. Зімбардо Ф. Ефект Люцифера. Чому хороші люди чинять зло. Київ: Yakaboo Publishing. 2024. 552 с.
2. Aronson E. The Social Animal. 12th ed. New York: Worth Publishers, 2018. 528 p.

3. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature. New York. John Wiley and Sons Ltd. 2023. 240 p.

4. Kohlberg L. Approach to Moral Education Washington. Columbia University Press. 1991. 322 p.

5. Piaget J. Judgement and Reasoning in the Child. Paris. Taylor & Francis. 1999. 206 p.

6. Vigotsky L.S. The Collected Works: Problems of the Theory and History of Psychology. New York: Springer. 2012. 426 p.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Погребна Т.В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Війна в Україні докорінно змінила вимоги до професійних компетентностей багатьох спеціалістів, але найбільший виклик постав перед допоміжними професіями — психологами та соціальними працівниками. Традиційні академічні програми, орієнтовані на мирний час, виявилися недостатніми перед обличчям глибокої, тривалої воєнної травми суспільства. Мета моєї доповіді — обґрунтувати, чому і як саме вища освіта має інтегрувати військово-кризовий компонент у підготовку майбутніх кадрів.

Звернемося до мови цифр. Станом на сьогодні Збройні сили України налічують близько 900 тисяч активних військовослужбовців. Кількість ветеранів та ветеранок уже досягла півтора мільйона осіб . Якщо ми додамо до цього кола їхні родини — дружин, чоловіків, дітей та батьків — то отримаємо цифру у понад 5 мільйонів громадян, які вже потребують або потребуватимуть системного психосоціального супроводу.

Натомість ми бачимо гостру проблему інституційної готовності. Навантаження на фахівців у державних центрах реабілітації є критичним: в середньому на одного психолога припадає близько 340 ветеранів. Це призводить до катастрофічного професійного вигорання молодих спеціалістів. Тому першим критерієм якості освіти має стати формування особистої стійкості самого студента. Студентів необхідно навчати методам профілактики «втоми від співчуття» та вторинної травматизації ще до того, як вони почнуть реальну практику.

Наступний виклик — це бар'єр довіри між військовими та цивільними фахівцями. Дослідження показують, що понад 35% рядових бійців не готові звертатися до цивільних психологів через брак спільного досвіду та нерозуміння військового контексту. Щоб подолати цей розрив, майбутні фахівці повинні вивчати військову субкультуру, так званий «армійський код», специфіку бойового стресу та диференційну діагностику ПТСР, кількість випадків якого в країні стрімко зростає.

Окремої уваги потребує підготовка до роботи з родинами комбатантів. Більше половини сімей ветеранів зазначають, що найбільшою проблемою для них є відновлення мікроклімату після тривалої розлуки та зміни особистості воїна. Майбутній фахівець повинен володіти протоколами психоедукації родин, супроводу сімей під час очікування близьких із передової та терапії «невизначеної втрати» при роботі з родинами полонених чи зниклих безвісти.

Як інтегрувати цей складний досвід у навчання? Звичайні лекції тут неефективні. Основним інструментом має стати симуляційне навчання. На базі університетів необхідно впроваджувати триетапні кейс-методи. Спочатку студенти моделюють реальні критичні ситуації — наприклад, роботу з агресією ветерана або розпачем дружини полоненого. Після цього відбувається екологічний вихід із ролі та обов'язковий професійний дебрифінг під керівництвом досвідчених менторів.

Сучасна модель підготовки фахівця в Україні має триматися на трьох китах: глибока профільна теорія, реальна практика на базі ветеранських хабів та

обов'язковий супервізійний супровід, який виступає захисним щитом для психіки молодого спеціаліста.

На завершення хочу наголосити: військово-кризова психологія в Україні більше не може бути вибірковим курсом. Це новий обов'язковий стандарт вищої освіти. Інтегруючи важкий досвід цієї війни у навчальний процес, ми зможемо випустити з університетів не просто теоретиків із дипломами, а життєстійких, загартованих практиків, здатних професійно лікувати невидимі рани нашої нації.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Військова психологія : підручник. Київ : Талком, 2021. 420 с.
2. Євдокімова О. О. Психосоціальні підходи до роботи з особами, які пережили втрату в умовах війни. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2024. № 1 (104). С. 90–98.
3. Карамушка Л. М., Креденець О. В. Психологічна стійкість та ментальне здоров'я особистості в умовах війни: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 210 с.
4. Оцінка потреби у психологічній допомозі серед військовослужбовців Збройних Сил України та бар'єри до її отримання. *Український медичний часопис*. 2025. Том 28, № 4. С. 112–117.
5. Розвиток системи психологічної допомоги ветеранам та членам їхніх родин в Україні : аналітичний звіт Міністерства у справах ветеранів України. Офіційний сайт Мінветеранів. 2025. URL: <https://mva.gov.ua>.

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ

П'ятковська О.С., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасні суспільні виклики, пов'язані з воєнним станом в Україні, суттєво впливають на систему освіти та професійну підготовку майбутніх фахівців. Особливої актуальності набуває проблема розвитку soft skills у майбутніх психологів, адже саме психологічна підтримка населення, подолання наслідків психотравмуючих подій та сприяння соціальній адаптації громадян стають важливими напрямками професійної діяльності психолога в умовах війни та повоєнної відбудови держави.

Професійна підготовка майбутніх психологів сьогодні потребує не лише формування спеціальних знань та професійних компетентностей, а й розвитку комплексу універсальних навичок, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, стресостійкість, емоційну стабільність та здатність працювати в кризових умовах. До таких soft skills належать комунікативні навички, емоційний інтелект, критичне мислення, здатність до емпатії, командної роботи, адаптивність та навички вирішення конфліктних ситуацій.

В умовах воєнного стану особливого значення набуває розвиток емоційної стійкості майбутніх психологів. Фахівці психологічної сфери повинні вміти ефективно працювати з людьми, які пережили втрату, травматичний досвід, вимушене переселення чи тривалий стрес. Саме тому освітній процес має бути спрямований на формування психологічної готовності до професійної діяльності у кризових умовах [1, с. 58].

Важливу роль у розвитку soft skills відіграють інтерактивні методи навчання, тренінгові технології, кейс-методи, рольові ігри та моделювання

кризових ситуацій. Використання таких методів сприяє розвитку навичок комунікації, самоконтролю, прийняття рішень та ефективної взаємодії з різними категоріями населення [2, с. 96]. Участь студентів у волонтерських проєктах, психологічних службах підтримки та соціальних ініціативах також позитивно впливає на формування професійної компетентності та соціальної відповідальності.

У період повоєнної відбудови особливо важливою стає підготовка психологів, здатних працювати з проблемами посттравматичного стресового розладу, соціальної адаптації, психологічної реабілітації військовослужбовців, дітей та цивільного населення. Це потребує розвитку навичок ефективної комунікації, толерантності, лідерства та професійної мобільності.

Науковці зазначають, що soft skills є важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця, оскільки забезпечують здатність до саморозвитку, професійної адаптації та продуктивної взаємодії у професійному середовищі [3, с. 44]. Для майбутніх психологів ці навички є необхідною умовою успішної професійної діяльності та ефективного надання психологічної допомоги.

Отже, розвиток soft skills у професійній підготовці майбутніх психологів в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови є важливим напрямом модернізації сучасної освіти. Формування емоційної стійкості, комунікативної компетентності, адаптивності та здатності працювати у кризових умовах сприятиме підготовці конкурентоспроможних і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики суспільства.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психологічна допомога особистості в кризових ситуаціях : навч. посіб. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 180 с.

2. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2018. 192 с.

3. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2020. 344 с.

4. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Київ : Vivat, 2019. 512 с.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ДЦП

Рафаель-Карачевська М.О., здобувачка вищої освіти

Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського

Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Науковий керівник: Супрун М.О., професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, доктор педагогічних наук, професор

Дитячий церебральний параліч є складним порушенням розвитку, що супроводжується не лише моторними дисфункціями, а й специфічними особливостями формування пізнавальної діяльності дитини. У більшості випадків порушення рухової сфери поєднуються зі змінами у розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення та сприймання, що впливає на загальний рівень когнітивного розвитку. Водночас характер і ступінь когнітивних порушень можуть суттєво відрізнятися залежно від форми порушення, умов розвитку дитини та особливостей її психоемоційного стану.

Важливу роль у розвитку когнітивної сфери дітей із дитячим церебральним паралічем відіграють психологічні фактори, серед яких особливого значення набувають емоційна стабільність, рівень мотивації, самооцінка та особливості соціальної взаємодії. Обмеження рухової активності, як зазначає Гладченко І., нерідко призводить до звуження можливостей пізнання навколишнього середовища, що може негативно позначатися на формуванні пізнавального інтересу та активності дитини. [2]

Кордунова Н.О. акцентує увагу, що соціальне середовище є одним із провідних чинників, що визначають особливості когнітивного розвитку дитини з дитячим церебральним паралічем. Характер взаємодії в сім'ї, ставлення батьків до особливостей розвитку дитини, рівень емоційної підтримки та залучення до освітнього процесу безпосередньо впливають на формування пізнавальної активності й адаптаційних можливостей. [4]

Важливе значення у розвитку когнітивної сфери, на думку Бортнюк І. С., мають умови освітнього середовища та особливості психолого-педагогічного супроводу. Інклюзивне навчання, застосування адаптованих методів роботи та індивідуальний підхід сприяють активізації пізнавальних процесів, розвитку комунікативних навичок і соціальної взаємодії. Позитивний емоційний клімат у колективі та підтримка з боку педагогів створюють умови для підвищення впевненості дитини у власних силах, що є важливим чинником успішного когнітивного розвитку. [1]

Таким чином, когнітивний розвиток дітей із дитячим церебральним паралічем формується під впливом комплексу психологічних і соціальних факторів, які можуть як ускладнювати, так і стимулювати розвиток пізнавальної діяльності. Ефективність розвитку значною мірою залежить від своєчасного виявлення індивідуальних особливостей дитини, організації сприятливого психологічного середовища та забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу. Особливої значущості набуває міждисциплінарна взаємодія фахівців, спрямована на створення умов для максимальної реалізації потенційних можливостей дитини.

Урахування психологічних факторів у процесі корекційно-розвиткової роботи сприяє не лише покращенню когнітивних функцій, а й підвищенню рівня соціальної адаптації, комунікативної активності та емоційного благополуччя дітей із дитячим церебральним паралічем.

Порушення когнітивного розвитку у дітей із дитячим церебральним паралічем найчастіше проявляються у зниженні концентрації уваги, уповільненому темпі переробки інформації, труднощах запам'ятовування та

недостатньому розвитку просторового сприймання. Зазначені особливості можуть посилюватися під впливом несприятливих психологічних факторів, зокрема високого рівня тривожності, емоційної нестабільності, соціальної ізоляції та дефіциту комунікативної взаємодії.

Грубар І. Я., Грабик Н. М. і Гулька О. В. визначають, що одним із важливих психологічних факторів є емоційний стан дитини, оскільки позитивний емоційний фон сприяє активізації пізнавальної діяльності та підвищенню ефективності навчання. Натомість постійне психоемоційне напруження може негативно впливати на процеси уваги, мислення та мовленнєвого розвитку. Значну роль у формуванні емоційної стабільності відіграє підтримка з боку батьків і педагогів, а також створення ситуацій успіху, які сприяють розвитку впевненості у власних можливостях. [3]

Не менш важливим фактором, зазначають Липов Я. і Акименко Т., є рівень соціальної взаємодії дитини з однолітками. Обмежені можливості участі у спільній діяльності можуть призводити до недостатнього розвитку комунікативних навичок, що, своєю чергою, впливає на формування мовлення, мислення та здатності до соціального пізнання. Саме тому організація інклюзивного освітнього середовища та залучення дитини до активної взаємодії з оточенням є важливою умовою стимулювання її когнітивного розвитку. [5]

З огляду Кордунової Н. О., на особливості когнітивного розвитку дітей із дитячим церебральним паралічем доцільним є впровадження психолого-педагогічних заходів, спрямованих на зниження емоційного напруження та стимулювання пізнавальної активності. Одним із ефективних підходів є створення стабільного й емоційно безпечного освітнього середовища, у якому дитина матиме можливість вільно проявляти власну активність без страху помилки чи негативного оцінювання. Це сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку впевненості у власних можливостях та підвищенню рівня залученості до пізнавальної діяльності. [4]

Важливим компонентом корекційно-розвиткової роботи, за працями Турубарової А., є використання ігрових, комунікативних та практико-

орієнтованих методів навчання, які враховують індивідуальні психофізичні можливості дитини. Залучення дітей із ДЦП до інтерактивної діяльності сприяє активізації уваги, розвитку мовлення, пам'яті та мислення, а також формуванню навичок соціальної взаємодії. Особливого значення набуває систематичне створення ситуацій успіху, оскільки позитивне підкріплення стимулює пізнавальний інтерес і знижує рівень тривожності. [6]

Доцільним також є активне включення батьків у процес психолого-педагогічного супроводу дитини. Проведення консультативної та просвітницької роботи з родинами сприяє формуванню адекватного ставлення до особливостей розвитку дитини та покращенню емоційного клімату в сім'ї. Підтримка з боку найближчого соціального оточення забезпечує більш сприятливі умови для розвитку когнітивної сфери, соціальної адаптації та формування самостійності дитини.

Перспективним напрямом підвищення ефективності когнітивного розвитку дітей із дитячим церебральним паралічем є поєднання корекційно-розвиткових технологій із психологічною підтримкою дитини на всіх етапах навчання та соціалізації. Важливим є не лише розвиток окремих пізнавальних процесів, а й формування внутрішньої мотивації до пізнання, здатності до саморегуляції та підтримання позитивного емоційного стану.

Особливу увагу доцільно приділяти розвитку комунікативної сфери, оскільки труднощі спілкування можуть обмежувати не лише соціальну активність, а й когнітивний розвиток загалом. Використання групових форм роботи, елементів арт-терапії, ігрової терапії та вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, сприяє покращенню міжособистісної взаємодії та формуванню навичок самовираження. Це позитивно впливає на розвиток мовлення, мислення та здатності до аналізу соціальних ситуацій.

Крім того, важливим аспектом є раннє виявлення психологічних труднощів у дітей із ДЦП та своєчасне надання психолого-педагогічної допомоги. Систематичний моніторинг емоційного стану, рівня пізнавальної активності та особливостей поведінки дозволяє своєчасно коригувати освітній

маршрут дитини та добирати найбільш ефективні методи підтримки. Комплексний підхід до організації допомоги забезпечує більш сприятливі умови для розвитку когнітивної сфери та підвищення якості життя дітей із дитячим церебральним паралічем.

Список використаних джерел:

1. Бортнюк І. С. Психологічні особливості супроводу дитини з дитячим церебральним паралічем: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». 2025. 123 с.
2. Гладченко І. Загальні рекомендації щодо навчання та розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. URL: <http://ispukr.org.ua/articles/20/%D0,93,D0>
3. Грубар І. Я., Грабик Н. М., Гулька О. В. Соціальна адаптація дітей з ДЦП засобами фізичного виховання. Київ : Педагогіка. 2022. 76 с.
4. Кордунова Н. О. Психологічні аспекти сімейного виховання дітей з ДЦП. *Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості*. Київ : Педагогіка. 2024. С. 11-21.
5. Липов Я., Акименко Т. Соціально-психологічні особливості проявів тривожності у підлітків з ДЦП. Харків : Конкорд. 2021. 67 с.
6. Турубарова А. Особливості психокорекційної роботи з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Житомир : Вега. 2019). 99 с.
7. Volunteer experience and its impact on career success: A meta-analysis / S. Miller et al. *Human Resource Management Review*. 2022. Vol. 32, No. 1. Art. 100845.

ВІД ТЕРМІНІВ «СЕРЦЕ» І «ДУША» ДО ЇХ НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ У ВИГЛЯДІ КОНЦЕПТІВ І КОНЦЕПЦІЙ З МЕТОЮ КРАЩОГО УСВІДОМЛЕННЯ І РОБОТИ З ЛАТЕНТНИМИ ПСИХОТРАВМАМИ

Рибалка В.В., доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України

Як відомо із лінгвістики, еволюція слова передбачає перехід від його вузького, формального значення до глибокої смислової структури, що має три ключові етапи: від строгої фіксації значення у терміні до ментального образу, концепту і далі – до масштабної системи поглядів, тобто концепції, котра пояснює яке-небудь явище або пропонує спосіб вирішення на її основі певної задачі [8].

Саме таку еволюцію проходять в історії людської культури поняття серця і душі. Вони постають спочатку як терміни, а пізніше – як справжні концепти і концепції, в яких концентруються ключові ідеї, смисли, проєкти розвитку і життя людини і людства, що визначають напрямок і зміст актів поведінки та дій як дорослої, так і юної особистості.

Витоки тлумачення серця і душі в якості концептів життя й освіти містяться вже у святих текстах Біблії, у творах філософів античності та Середньовіччя. Адже в текстах Старого і Нового Завітів слово «серце» зустрічається 876 разів [7]. Відмітимо, що слово душа наводиться у згаданих творах теж часто, хоча і дещо менше – 856 разів. В цьому, вірогідно, полягає екзистенційне та педагогічне значення концептів серця і душі у святих текстах. Так, говорячи про серце, як фактично про психолого-педагогічний концепт, знавці Біблії розподіляють множину звернень до поняття серця на

п'ять груп – за роллю цього центрального органу тіла у здійсненні таких функцій душі, як Сумління, Емоції, Розум, Цілеспрямованість, воля, Енергія [7]. Душа ж розуміється в Біблії як особа, її життя або внутрішній світ – розум, серце, почуття або воля людини.

Як видно, концепти серця і душі багатозначні, багатофункціональні, що дає можливість відносити їх до числа метапсихологічних, поліконцептних. Вони частково пересікаються, але мають і свою специфіку, що поступово визначалося в науці, в якій серце більше відповідає, передусім, за психодинаміку, а душа – за власне психіку (мислення, сприймання, пам'ять, увага тощо) особи. Підкреслимо також той факт, що серце у своїй символічній, концептуальній функції широко використовується не тільки у релігії, філософії, психології, педагогіці, але і у спілкуванні між людьми (валентинки), рекламі, дизайні, економіці тощо.

В античній та середньовічній, європейській та українській, філософії серцевий і душевний концептуальні підходи були представлені, з одного боку, так званою «філософією серця», кордоцентризмом, а з іншого – поглядами на душу, як психіку, що було властиве ще Арістотелю (див. його трактат «Про душу»), та першим працям по психології, зокрема творам Р. Гокленіуса (Психологія, 1590 р.).

Так, у «філософії серця» Г. С. Сковорода [2] стверджував, що корінням щастя і здоров'я людини є спокій серця, який можна досягнути, на його переконання, лише на «психотерапевтичному», за своєю суттю, шляху самоприниження (від гордині), очищення душі, втечі від слави, грошей, палаців, погорди, через сумірність, нелицемірство, благонадійність, безпеку, задоволення, «сродну» працю.

У ХХ столітті педагогічний потенціал концепту «серце» використовував видатний український педагог В. О. Сухомлинський у своїй Педагогіці серця [5]. Він писав, що справжньою молодіжною педагогікою є «не педагогіка уроку, а педагогіка душі і серця, думки і переконання» [5, с. 335]. Як і в Біблії та середньовічній філософії, у психології та педагогіці ці два концепти

інтегративно взаємопов'язані між собою.

Слід підкреслити, що в умовах війни освіта має краще використовувати психотерапевтичний та психопедагогічний потенціал концептів «серце» і «душа», адже пануючі в цих умовах жорстокість, ворожість, страх мають зніматися не тільки класичною психотерапією та вихованням, але і значно більшою серцевістю, сердешністю, щиросердністю вчителів і вихователів, спрямованим на «спокій серця» дитини.

Як концепт і концепція термін «серце» розвивається у сучасній кардіології, зокрема у творах академіка М. М. Амосова [1], а також у психології, анатомії, фізіології, генетиці, математиці тощо.

У дослідженнях одеського психолога, професора Б. Й. Цуканова [6] розроблено концептуальний, математичний апарат опису циклоїдної діяльності серця. На основі об'єктивного метода визначення так званого тау-типу, типу темпераменту стало можливим встановлення оптимального режиму функціонування серцево-судинної системи [6]. А в разі порушення психодинамічних нормативів при неправильному виборі професії або порушенні режимів праці – уникати так званих переважаючих хвороб, серед яких серцеві найбільше загрожують представникам сангвінічного та меланхолічного типу темпераменту. Але в сучасній психології ці дані майже не використовуються, тому серцеві порушення і хвороби залишаються ще й дотепер латентними, «невидимими психотравмами».

В наших експериментах було підтверджене положення Г. С. Сковороди про «сродну» працю [2], що виявилось в явищі так званої психодинамічної конгруентності/неконгруентності між вродженим типом темпераменту та швидко-енергетичними показниками інших набутих властивостей особистості. Було доведено, що формування в ході навчання психодинамічної неконгруентності може призвести до неефективності діяльності, конфліктів та до латентних патогенних відхилень. Запропоновано методи роботи з психодинамічною неконгруентністю та нормалізації здоров'я особистості.

Знання концептуальних засад функціонування серця і душі сприятиме переводу їх порушень і хвороб із статусу «невидимих психотравм» до статусу очевидних психологічних проблем та результативному пошуку шляхів їх розв'язання.

Список використаних джерел

1. Амосов М. М. Думки і серце. Київ: Діалектика, 2019. 288 с.
2. Васянович Г. П. Філософія: Навчальний посібник. Львів: Норма, 2005, 216 с.
3. Рибалка В. В. Метапсихологія серця: Науково-методичний посібник. Київ: Талком, 2026. 344 с.
4. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
5. Сухомлинський В. О. Педагогіка серця, Вибрані твори: в 5 т. Т. 5. Статті. Київ: Радянська школа, 1977. С.316-321.
6. Цуканов Б. Й. Час у психіці індивіда. Монографія. Одеса: Астропринт, 2000. 220 с.
7. Павліщук О. Серце в Біблії. URL: <https://www.gotquestions.org> (дата зверн. 2.03.2025).
8. Вікіпедія: AI Overview: Еволюція слова. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Еволюція слова](https://uk.wikipedia.org/wiki/Еволюція_слова) (дата звернення 24.05.2026 р.).

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ

Романчук І. В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, юрист КП
Білоцерківської міської ради ЖЕК № 1

У сучасних умовах проблема психологічного відновлення після психотравмуючих подій є надзвичайно актуальною. Воєнні дії, соціальна

нестабільність, вимушене переселення, втрата близьких людей та постійне психоемоційне напруження негативно впливають на психічне здоров'я населення. Наслідками психотравмуючих подій можуть бути підвищена тривожність, депресивні стани, емоційне виснаження, порушення соціальної адаптації та розвиток посттравматичного стресового розладу. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження психологічних чинників, що сприяють ефективному відновленню особистості після пережитих травматичних подій.

Метою дослідження є визначення основних психологічних чинників, які впливають на процес відновлення особистості після психотравмуючих подій.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати сутність поняття психотравмуючої події;
- охарактеризувати психологічні наслідки психотравми;
- визначити роль резильєнтності у процесі психологічного відновлення;
- дослідити значення соціальної підтримки та емоційної саморегуляції у подоланні наслідків психотравми.

Об'єкт дослідження — процес психологічного відновлення особистості після психотравмуючих подій.

Предмет дослідження — психологічні чинники ефективного відновлення після пережитого травматичного досвіду.

У дослідженні використано методи аналізу та узагальнення наукової літератури, порівняльний метод і системний підхід. Теоретичну основу роботи становлять праці вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі психології стресу, кризової психології та психологічної реабілітації.

Психотравмуючі події суттєво впливають на емоційний, психологічний та поведінковий стан людини. Після пережитої травми можуть виникати тривожність, страх, емоційне виснаження, порушення сну, труднощі соціальної адаптації та інші негативні психоемоційні прояви. В окремих випадках наслідком психотравми стає розвиток посттравматичного стресового розладу.

У ході дослідження з'ясовано, що одним із ключових чинників психологічного відновлення є резильєнтність — здатність особистості адаптуватися до складних життєвих обставин та зберігати психологічну стійкість. Особи з високим рівнем резильєнтності демонструють кращу емоційну саморегуляцію, здатність конструктивно долати труднощі та швидше відновлювати психоемоційний стан після стресових подій.

Важливу роль у процесі психологічного відновлення відіграє соціальна підтримка. Підтримка з боку сім'ї, друзів, колег та фахівців сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та стабілізації емоційного стану людини. Наявність сприятливого соціального середовища допомагає особистості уникнути соціальної ізоляції та активізувати внутрішні ресурси для подолання наслідків психотравми.

Суттєвим чинником психологічного відновлення є також наявність у людини позитивних життєвих орієнтацій та внутрішньої мотивації до подолання труднощів. Усвідомлення власної цінності, підтримання життєвих цілей і прагнення до самореалізації сприяють формуванню психологічної стійкості навіть в умовах тривалого стресу. Людина, яка бачить перспективу майбутнього та зберігає активну життєву позицію, швидше адаптується до змін і ефективніше долає наслідки психотравмуючих подій.

Важливе значення у процесі психологічного відновлення має професійна психологічна допомога. Психологічне консультування, кризова підтримка та психотерапевтичні методи сприяють зниженню рівня емоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції та відновленню внутрішніх ресурсів особистості. Своєчасне звернення по психологічну допомогу дозволяє попередити поглиблення психоемоційних порушень та сприяє більш успішній соціальній адаптації людини.

Крім того, ефективність психологічного відновлення значною мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості, попереднього життєвого досвіду та умов соціального середовища. Особи, які мають сформовані навички конструктивного подолання стресу та підтримують активні

соціальні зв'язки, зазвичай демонструють вищий рівень адаптації після пережитих психотравмуючих подій.

Аналіз наукових підходів дозволив визначити, що важливими умовами психологічного відновлення є здатність особистості до емоційної саморегуляції та використання адаптивних копінг-стратегій. Конструктивне подолання стресу, усвідомлення власних емоцій і звернення по психологічну допомогу сприяють швидшій адаптації до нових життєвих умов. Натомість уникнення проблем, емоційна ізоляція та дезадаптивна поведінка можуть ускладнювати процес відновлення.

Отже, психологічне відновлення після психотравмуючих подій є складним і тривалим процесом, ефективність якого залежить від поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників. Важливими умовами успішного подолання наслідків психотравми є розвиток резильєнтності, наявність соціальної підтримки, сформованість навичок емоційної саморегуляції та своєчасна психологічна допомога. Дослідження психологічних чинників відновлення особистості є важливим напрямом сучасної психологічної науки та практики, особливо в умовах воєнного стану та тривалих кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Психологія стресостійкості особистості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2021. 240 с.
2. Кокурн О. М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 180 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 272 с.
4. Титаренко Т. М. Психологія життєвої кризи особистості. Київ : Каравела, 2019. 320 с.
5. Herman J. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence — From Domestic Abuse to Political Terror. New York : Basic Books, 2015. 336 p.
6. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York : Penguin Books, 2014. 464 p.

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА ПСИХОЛОГІЧНУ КУЛЬТУРУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Садова М.А., доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США), професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Повномасштабна війна в Україні стала одним із найсерйозніших викликів для системи освіти та професійної діяльності педагогічних працівників. Викладачі закладів освіти опинилися в умовах постійного психологічного напруження, невизначеності, емоційного виснаження та необхідності швидкої адаптації до нових соціальних і професійних реалій. Поряд із виконанням освітньої функції вони змушені підтримувати власну психологічну стабільність, допомагати здобувачам освіти переживати кризові стани та зберігати гуманістичні цінності освітнього процесу.

У цих умовах особливого значення набуває професійна самореалізація викладача як важливий чинник формування та підтримки його психологічної культури. Саме можливість професійного розвитку, творчого самовираження, наукової діяльності, міжнародної співпраці та відчуття соціальної значущості сприяє збереженню психологічної рівноваги, професійної мотивації та внутрішнього ресурсу особистості.

Професійна самореалізація є складним багатокomпонентним процесом, який передбачає розкриття особистісного потенціалу людини у професійній діяльності, досягнення професійних цілей, усвідомлення власної компетентності та значущості результатів праці. У педагогічній сфері професійна самореалізація тісно пов'язана з розвитком творчих здібностей,

педагогічної майстерності, професійної ідентичності та внутрішньої мотивації викладача.

У сучасній психологічній науці професійна самореалізація розглядається як важлива умова психологічного благополуччя особистості. Вона сприяє:

- формуванню позитивної самооцінки;
- розвитку професійної впевненості;
- підвищенню рівня стресостійкості;
- розвитку відповідальності та рефлексії;
- підтримці внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

В умовах війни професійна самореалізація набуває особливого значення, оскільки допомагає викладачеві зберігати відчуття сенсу діяльності та соціальної значущості власної праці. Для багатьох педагогів саме професійна активність стала одним із механізмів психологічної адаптації до кризових обставин.

Психологічна культура викладача є важливою складовою професійної компетентності та відображає рівень психологічної зрілості особистості, її здатність до гуманістичної взаємодії, саморегуляції та ефективної комунікації.

До структури психологічної культури викладача належать:

- ✓ психологічні знання;
- ✓ емоційна компетентність;
- ✓ навички саморегуляції;
- ✓ комунікативна культура;
- ✓ емпатія;
- ✓ толерантність;
- ✓ рефлексивність;
- ✓ морально-етичні цінності;
- ✓ здатність до конструктивного вирішення конфліктів.

У період війни психологічна культура викладача стає не лише професійною характеристикою, але й важливим чинником психологічної

безпеки освітнього середовища. Від психологічного стану педагога значною мірою залежить емоційний клімат у студентському чи учнівському колективі.

Війна суттєво змінила умови праці педагогічних працівників в Україні. Значна частина викладачів зіткнулася з такими труднощами:

- ✓ дистанційне навчання в умовах нестабільного зв'язку;
- ✓ постійні повітряні тривоги;
- ✓ вимушене переселення;
- ✓ емоційне виснаження;
- ✓ втрата почуття безпеки;
- ✓ професійне перевантаження;
- ✓ зниження соціальної стабільності;
- ✓ переживання за рідних та близьких;
- ✓ професійне вигорання.

Окрім цього, викладачі часто виконують функцію психологічної підтримки здобувачів освіти, які також перебувають у стані стресу та тривоги. У таких умовах значно зростає потреба у внутрішніх психологічних ресурсах, стійкості та професійній мотивації.

Саме тому професійна самореалізація може виступати важливим компенсаторним механізмом, який допомагає особистості долати кризові переживання та підтримувати психологічне благополуччя.

Вплив професійної самореалізації на психологічну культуру викладача

Професійна самореалізація позитивно впливає на розвиток психологічної культури викладача в умовах війни. Насамперед вона сприяє формуванню внутрішнього відчуття професійної значущості та особистісної цінності. Викладач, який має можливість реалізовувати власний потенціал, відчуває більшу впевненість у собі та власних професійних можливостях.

Важливим аспектом є розвиток емоційної стійкості. Участь у наукових проєктах, міжнародній співпраці, професійних конкурсах, конференціях та освітніх ініціативах допомагає педагогам зберігати активну професійну позицію та відволікатися від негативного інформаційного впливу війни.

Професійна самореалізація також сприяє:

- ✓ підвищенню рівня самоповаги;
- ✓ розвитку психологічної гнучкості;
- ✓ зниженню рівня тривожності;
- ✓ формуванню оптимістичного бачення майбутнього;
- ✓ розвитку креативності;
- ✓ посиленню внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності.

Особливо важливим є те, що професійна самореалізація допомагає викладачеві зберігати професійну ідентичність навіть у кризових умовах. Людина продовжує сприймати себе не лише як жертву обставин, а як активного суб'єкта професійної діяльності.

Крім того, викладачі, які мають можливість професійного розвитку, демонструють вищий рівень психологічної культури у міжособистісній взаємодії. Вони частіше використовують конструктивні способи комунікації, краще контролюють емоційні реакції та виявляють більшу емпатію до здобувачів освіти.

Профілактика професійного вигорання через професійну самореалізацію

Однією з найактуальніших проблем педагогічної діяльності в умовах війни є професійне вигорання. Хронічний стрес, емоційне перевантаження та відсутність достатнього відпочинку негативно впливають на психологічний стан викладачів.

Професійна самореалізація може виконувати профілактичну функцію щодо розвитку професійного вигорання. Відчуття професійного успіху, суспільного визнання та особистісного розвитку підтримує внутрішню мотивацію й зменшує рівень психологічного виснаження.

Ефективними напрямками підтримки професійної самореалізації викладачів є:

- ✓ участь у міжнародних освітніх програмах;
- ✓ підвищення кваліфікації;
- ✓ академічна мобільність;

- ✓ підтримка наукової діяльності;
- ✓ психологічний супровід педагогів;
- ✓ створення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- ✓ розвиток цифрової компетентності;
- ✓ участь у професійних спільнотах.

Отже, професійна самореалізація є важливим чинником розвитку психологічної культури викладачів закладів освіти в умовах війни в Україні. Вона сприяє формуванню емоційної стійкості, підтримці професійної мотивації, розвитку гуманістичних цінностей та психологічної компетентності педагогів.

В умовах сучасних суспільних викликів особливого значення набуває створення умов для професійного розвитку викладачів, підтримки їхньої творчої та наукової активності, формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Психологічна культура особистості : монографія. Київ : Либідь, 2015. 384 с.
2. Максименко С. Д. Психологічні основи самореалізації особистості викладача вищої школи. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 2. С. 45–53.
3. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2018. 508 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність викладача вищої школи : навч. посіб. – Київ : Центр учбової літератури, 2017. 312 с.
5. Татенко В. О. Самореалізація особистості у професійно-педагогічній діяльності. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 98–107.

ЯК ЗАГРОЗИ БЕЗПЕЦІ ВПЛИВАЮТЬ НА ЗАСВОЄННЯ СКЛАДНИХ НАВИЧОК КРИЗОВОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У СТУДЕНТІВ

Сергієнко В.В., здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»
*Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «УМО»
НАПН України, начальник відділу безпеки ТОВ «НВП «ЄВРОФОРВАРД
Україна»*

Сучасні умови воєнного стану в Україні ставлять перед системою вищої психологічної освіти безпрецедентний виклик: підготовку фахівців із кризового консультування в умовах, коли самі суб'єкти навчання перебувають у ситуації постійної загрози безпеці. Традиційні академічні підходи, орієнтовані на мирний час, демонструють обмежену ефективність, оскільки не враховують нейробіологічних та когнітивних змін, що відбуваються в психіці студента під впливом хронічного стресу. Опанування складних навичок допомоги потребує відкритості когнітивних систем, проте безпекові ризики активують механізми виживання, що створює специфічний конфлікт між навчальними завданнями та інстинктивними реакціями організму [5].

Головною суперечністю є те, що засвоєння інструментарію кризової допомоги вимагає високої активності префронтальної кори мозку, відповідальної за аналіз та емпатію. Водночас постійні загрози (сирени, обстріли, соціальна нестабільність) гіперактивують лімбічну систему, зокрема мигдалеподібне тіло, що призводить до «когнітивного звуження» та погіршення пам'яті. Це зумовлює виникнення стану, за якого студенти можуть теоретично розуміти матеріал, але виявляються неспроможними застосувати його у практичній площині [2].

Нами розглянуто вплив безпекових чинників на формування професійних компетенцій майбутніх психологів, визначено, що в умовах війни подолання когнітивних бар'єрів можливе не через спрощення навчальних програм, а через їхню жорстку структурування. Ми розглядаємо структуру навчального процесу

як зовнішній механізм стабілізації, що дозволяє розвивати «навчальну стійкість» (academic resilience) та забезпечує перехід від режиму виживання до професійної діяльності [3].

Для розуміння того, чому «режим виживання» блокує навчання, базовими є роботи Брюса Перрі та Бессела ван дер Колка, яких автори описують, як травматичний досвід деактивує префронтальну кору (відповідальну за логіку та навчання) і гіперактивує амігдалу [1]. Таке бачення підтверджує тезу про «когнітивне звуження» студентів під час загрози. Брюс Перрі наголошує, що навчання можливе лише у послідовності регуляція-зв'язок-розум. Так визначається його нейропослідовна модель розвитку [1].

Детально розглядали резильєнтність та «навчальну стійкість Крістін Нефф та Анна Мастен. Мастен розглядає резильєнтність не як суперздібність, а як «звичайну магію» адаптивних систем. У контексті навчання це підтримує ідею, що структура та підтримка в закладі освіти є ключовими факторами захисту [3]. А дослідження Крістін Нефф доводять, що доброзичливе ставлення до себе знижує рівень кортизолу та дозволяє мозку швидше повертатися до аналітичної роботи після стресу [4].

Розглядаючи вторинну травматизацію слід визнати авторство Чарльза Фіглі, який ввів термін «втома від співчуття» та описав механізм «ціни піклування». Його праці підкреслюють, що фахівці (і студенти на практиці) вбирають травму через емпатію [6].

У сучасних умовах розглядається вплив загроз безпеці на процес навчання не просто як відволікання, а глибока нейробіологічна та когнітивна перебудова, що безпосередньо зачіпає здатність до опанування складних навичок, таких як кризове консультування. Коли студент перебуває в умовах війни (повітряні тривоги, звук сирени, загрози обстрілів, хронічний стрес), його мозок працює в режимі «виживання», що вступає в прямиий конфлікт із режимом «навчання». У такій ситуації маємо нейробіологічний конфлікт, коли засвоєння складних навичок вимагає активності префронтальної кори (аналіз,

планування, емпатія). Проте загроза безпеці активує мигдалеподібне тіло, яка запускає реакції «бий, біжи або замри» [7].

Поряд з цим спостерігається когнітивне звуження, коли в стані стресу мозок фокусується лише на короткострокових цілях виживання. Здатність до глибокого аналізу кейсів та багатofакторного мислення, необхідних у кризовому консультуванні, різко знижується. Також високий рівень кортизолу негативно впливає на гіпокамп і це ускладнює переведення нових технік консультування з короткочасної пам'яті в довготривалу. Студент може розуміти матеріал на лекції, але не може відтворити його в практичній ситуації, оскільки відбувається блокування пам'яті [7].

Зазнає впливу і формування професійної емпатії. Кризове консультування базується на здатності до емпатичного слухання. Однак постійна загроза створює специфічні бар'єри, серед яких емоційне оніміння та труднощі з диференціацією. Як захисний механізм, психіка студента може ігнорувати чутливість й робити неможливим встановлення глибокого рапорту з клієнтом, оскільки майбутній фахівець підсвідомо уникає додаткового болю. Студенту важко відділити власну тривогу від тривоги клієнта. В умовах спільної загрози виникає ризик ідентифікації з жертвою, що позбавляє консультанта об'єктивності та стійкої позиції «допомагаючого дорослого» [2].

Студент, який навчається кризовому консультуванню під час війни, долає два складних процеси одночасно: опрацювання власної травми через спробу осмислити свій досвід виживання та засвоєння професійного інструментарію через намагання вивчити, як допомагати іншим.

Це призводить до когнітивного перевантаження. Навички, які в мирний час засвоюються за місяць, в умовах загрози можуть вимагати втричі більше часу та постійного повторення. З огляду на ці загрози, методика навчання має змінитися. Дієвими будуть такі технології:

- мікронавчання, що полягає у подання складних концепцій короткими блоками, оскільки об'єм уваги в умовах стресу обмежений;

- акцентування на протоколах, а не на творчості:, оскільки у кризових умовах легше засвоюються чіткі алгоритми (наприклад, протокол ППД чи заземлення), ніж абстрактні психотерапевтичні теорії, що дає студенту відчуття контролю та структури;
- створення «острівців безпеки» в навчанні, коли саме заняття стає терапевтичним середовищем [2].

Окремо розглянемо термін «навчальна стійкість», де успішне засвоєння навичок консультування в умовах загрози можливе лише за умови попередньої (або паралельної) стабілізації емоційного стану самого студента. Навчальна стійкість у контексті підготовки психологів під час війни – це здатність студента підтримувати високий рівень когнітивної активності, успішно засвоювати професійні знання та формувати компетенції, попри вплив значних стресорів та загроз безпеці. Це не просто «витривалість», а динамічний процес адаптації, де навчання стає водночас і викликом, і терапевтичним фактором. Навчальна стійкість розвивається на таких компонентах: когнітивному, емоційно-вольовому та соціальному [7].

Студенту варто розвинути здатність зберігати концентрацію уваги, попри зовнішні подразники (сирени, новини), та вміння перемикатися з режиму тривоги в режим аналізу. Оволодіти навичками саморегуляції, які дозволять підтримати мотивацію та створять підтримувальне середовище.

Для студента-психолога навчальна стійкість має додатковий професійний вимір. Навчання стає фундаментом для контейнування через знання й трансформацію беспорядності у компетентність. Студент вивчає механізми травми, його власний досвід війни перестає бути хаотичним жахом і стає об'єктом дослідження. Це знижує рівень суб'єктивного страху. А перехід від позиції «я – жертва обставин» до позиції «я – фахівець, який знає, що з цим робити» підвищує особисту стійкість студента.

Щоб навчальна стійкість працювала, освітній процес має бути травмоінформованим. Студент не повинен почуватися невдахою через те, що не може

зосередитися; він має розуміти, що це нормальна реакція мозку на ненормальні обставини [7].

Таким чином навчальна стійкість – це не вроджена риса. Це компетенція, яку можна і треба розвивати паралельно з професійними навичками. Для майбутнього фахівця з кризової допомоги вона є фундаментом: якщо студент не навчиться бути стійким у процесі навчання, йому буде вкрай важко втримати стійкість у реальній роботі з травмою.

Перехід від освіти як процесу до освіти як стабілізуючої структури може стати фундаментом для збереження інтелектуального та психологічного потенціалу нації. Студент, який сьогодні вимагає не полегшення, а чіткості, – це завтрашній фахівець, який не зламається під тиском реальних криз. Він формує запит на нову якість освіти, де диплом підтверджує не кількість прослуханих годин, а стійкість сформованих навичок. Студент, який сьогодні обирає чіткість і дисципліну замість полегшення, формує запит на нову якість фахівців, здатних витримувати виклики майбутнього.

Список використаних джерел

1. Ван дер Колк Б. Тіло веде лік: як лишити минуле в минулому / пер. з англ. О. Смольницької. Харків : Vivat, 2022. 464 с.
2. Левайн П. Подолання травми: вправи для тіла й душі / пер. з англ. Київ : [Б. в.], 2023. 120 с.
3. Мастен А. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York : Guilford Press, 2014. 370 p.
4. Нефф К. Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself. New York : William Morrow Paperbacks, 2021. 320 p.
5. Панк В. Г. Психологічна допомога населенню в умовах війни : наук.-метод. вид. Київ : [Б. в.], 2023. 156 с.
6. Перрі Б., Вінфрі О. Що з тобою сталося? Про травму, психологічну стійкість і зцілення / пер. з англ. В. Пухлія. Київ : Лабораторія, 2021. 304 с.
7. Сапольські Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас / пер. з англ. О. Асташової. Київ : Наш Формат, 2021. 672 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Соколюк Ю.О., асистент вихователя ЗДО «Дзвіночок», к.і.н.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими соціальними, економічними та культурними трансформаціями, що висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема психологів. В умовах зростання психологічної напруги в суспільстві, збільшення кількості кризових ситуацій, поширення інформаційного перевантаження та емоційного виснаження населення професія психолога набуває особливої соціальної значущості. Саме тому проблема формування професійного іміджу майбутнього психолога є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Професійний імідж психолога є складним багатокомпонентним феноменом, що відображає рівень професійної зрілості, систему цінностей, професійну компетентність, морально-етичні орієнтири, стиль професійної поведінки та культуру міжособистісної взаємодії. Як зазначає Г. Вошколуп, професійний імідж формується як результат цілеспрямованого професійного саморозвитку, самопрезентації та усвідомлення власної професійної ролі в суспільстві.

Варто зазначити, що професійний імідж майбутнього психолога не обмежується лише зовнішнім образом. Його сутність полягає у гармонійному поєднанні зовнішніх проявів професійності з внутрішнім змістом особистості фахівця. Саме внутрішня професійна позиція, готовність до саморефлексії, здатність до емпатії та гуманістична спрямованість визначають справжню професійну цінність психолога.

Однією з провідних особливостей формування професійного іміджу майбутнього психолога є розвиток професійної ідентичності. Це процес усвідомлення студентом себе як представника професійної спільноти, прийняття професійних норм, етичних стандартів і цінностей психологічної

діяльності. Дослідники наголошують, що професійна ідентичність формується поступово через поєднання навчальної, практичної та особистісної рефлексії.

Наступним важливим аспектом є формування професійної компетентності. Майбутній психолог повинен володіти фундаментальними знаннями з психології особистості, вікової та педагогічної психології, психологічного консультування, психодіагностики, психокорекції та кризового супроводу. Водночас важливо не лише засвоїти теоретичний матеріал, а й навчитися ефективно застосовувати його в реальних професійних ситуаціях.

Особливу роль у структурі професійного іміджу відіграє комунікативна компетентність. Психолог має вміти встановлювати довірливий контакт, підтримувати конструктивний діалог, демонструвати активне слухання, дотримуватися професійної дистанції та водночас створювати атмосферу психологічної безпеки. Саме комунікативна майстерність часто стає основою позитивного професійного сприйняття фахівця.

Не менш значущим є розвиток емоційної стійкості та професійної рефлексії. Майбутній психолог має навчитися контролювати власні емоційні реакції, аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлювати межі професійної компетентності та бути готовим до постійного самовдосконалення. Високий рівень рефлексивності сприяє професійному зростанню та попередженню професійного вигорання.

Важливим чинником формування професійного іміджу виступає освітнє середовище закладу вищої освіти. Саме в процесі професійної підготовки студент отримує перший досвід професійної взаємодії, проходить практику, бере участь у тренінгах, наукових конференціях, психологічних майстернях, волонтерських проєктах. Такі форми діяльності сприяють формуванню професійної впевненості та розвитку навичок самопрезентації.

Крім того, суттєве значення має цифрова самопрезентація психолога. У сучасних умовах професійний імідж формується не лише в реальному, а й у віртуальному просторі. Професійні сторінки у соціальних мережах, участь у вебінарах, ведення професійного блогу, публікація наукових матеріалів

формують репутацію майбутнього фахівця та розширюють його професійні можливості.

Однак на шляху формування професійного іміджу існують певні труднощі: недостатній рівень практичного досвіду, невпевненість у власних професійних здібностях, страх професійної оцінки, недостатньо сформована професійна самосвідомість. Подолання цих бар'єрів можливе через психологічний супровід професійного становлення студентів, розвиток наставництва, супервізії та підтримувального професійного середовища.

Отже, професійний імідж майбутнього психолога є результатом системної, цілеспрямованої роботи над собою, професійного самопізнання, розвитку компетентностей та особистісної зрілості. Саме позитивний професійний імідж забезпечує довіру клієнтів, успішність професійної діяльності, конкурентоспроможність фахівця та його здатність ефективно відповідати на сучасні соціальні виклики.

Список використаних джерел

1. Вошколуп Г. Формування професійного іміджу сучасного психолога. Київ: Педагогіка, 2016. 123 с.
2. Гринчук О., Назарійчук Н. Імідж майбутнього психолога: особливості професійного становлення. Харків: Конкорд, 2013. 46 с.
3. Бойченко І. Психолого-педагогічні особливості становлення професійної самоідентичності психолога. Вінниця: Психея. 67 с.
4. Шахов В. Формування професійної самосвідомості майбутніх психологів. Київ: Наукова думка. 2009. 89 с.
5. Ренке С. Психологічні аспекти професійного образу «Я». Харків: Ключо сіменейого дозвілля. 2021. 94 с.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Інститут психології ім. Г. Костюка. 2020. 174 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія навч. посіб. Київ : Наука. 2021. 164 с.

8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. навч. посіб. Київ : психологія. 2010. 154 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Старенька І.А., *здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»*

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сучасна парадигма вищої психологічної освіти в Україні зазнає докорінної ревізії під тиском екстремальних викликів воєнного часу. Досвід останніх років засвідчує, що класичної теоретичної бази вже недостатньо для формування фахівця, здатного ефективно діяти в епіцентрі гуманітарної кризи. Підготовка майбутніх психологів сьогодні вимагає не лише передачі академічних знань, а й виховання особливого типу особистісної архітектоники — психологічної стійкості, яка дозволяє зберігати професійну адекватність у ситуаціях високої невизначеності. Цей процес стає стратегічним завданням держави, оскільки саме від якості підготовки нових кадрів залежатиме ефективність повоєнної реабілітації суспільства та відновлення соціального капіталу.

Психологічна стійкість майбутнього фахівця постає як складне, багаторівневе утворення, що базується на синтезі резильєнтності, адаптивності та професійної рефлексії. Як зазначають провідні дослідники, зокрема Л. Карамушка та О. Кокун, життєстійкість персоналу в умовах війни формується через усвідомлення сенсу діяльності та здатність до саморегуляції. В освітньому контексті це означає перехід від репродуктивного засвоєння знань до формування «динамічного імунітету» студента. Майбутній психолог має ще на етапі навчання опанувати навички управління власним стресом, оскільки його особистість є головним інструментом допомоги іншим. Професійна

підготовка, таким чином, трансформується у простір гартування психологічної міцності, де теорія безпосередньо заземлюється на досвід проживання кризи.

Ключовим вектором оновлення освітніх програм є інтенсифікація підготовки у сфері кризової допомоги. Досвід війни диктує потребу у володінні методами першої психологічної допомоги (ППД), навичками роботи з гострою реакцією на стрес та технологіями деескалації конфліктів. Майстерність кризового реагування має стати базовою компетенцією, а не вузькою спеціалізацією. Важливо, щоб майбутні фахівці розуміли нейробіологію травми та механізми функціонування психіки в екстремальних станах. Впровадження симуляційних методів навчання, де моделюються реальні ситуації кризового консультування ВПО чи ветеранів, дозволяє студентам долати «страх перед травмою» та вибудовувати впевнену професійну позицію ще до початку самостійної практики.

Особливого значення у підготовці фахівців набуває етико-ціннісний компонент. Праця в умовах війни вимагає від психолога надвисокого рівня емпатії у поєднанні з жорстким дотриманням професійних кордонів. Виховання культури супервізії та інтервізії як засобів запобігання вторинній травматизації має стати невід'ємною частиною академічної підготовки. Майбутній спеціаліст повинен усвідомлювати ризики «втоми від співчуття» та володіти інструментами психологічної гігієни. Професіоналізм у кризових умовах — це, перш за все, здатність залишатися «стійким об'єктом» для постраждалої людини, що неможливо без глибокої опрацьованості власних тривог та обмежень.

Інтеграція цифрових технологій у підготовку психологів відкриває нові можливості для надання кризової допомоги. Опанування інструментів телепсихології та дистанційної підтримки дозволяє майбутнім фахівцям масштабувати свій вплив, долаючи географічні та безпекові бар'єри. Проте технологічна грамотність має бути невіддільною від здатності встановлювати глибокий терапевтичний контакт у цифровому середовищі. Це створює запит

на формування специфічної «цифрової емпатії», яка дозволяє зберігати людську теплоту та підтримку навіть крізь екран монітора.

Повоєнна відбудова України потребуватиме фахівців, здатних фасилітувати процеси посттравматичного зростання в територіальних громадах. Підготовка психологів має включати блоки з психології згуртованості, соціальної медіації та реінтеграції вразливих груп. Майбутній спеціаліст повинен бачити не лише травму, а й ресурсний потенціал особистості та суспільства. Саме цей «ресурсний підхід», теоретично обґрунтований у працях Т. Тітаренко та С. Максименка, має стати наріжним каменем сучасної освіти, спрямовуючи зусилля студентів на відновлення життєтворчості та пошук нових сенсів буття після катастрофічних подій.

Підсумовуючи, слід констатувати, що досвід війни став потужним каталізатором розвитку системи підготовки психологічних кадрів в Україні. Психологічна стійкість та готовність до надання кризової допомоги перетворилися з додаткових навичок на фундамент професійної придатності. Сучасна вища школа має забезпечити синтез академічної фундаментальності та практичної оперативності, готуючи фахівців, які зможуть не лише лікувати рани минулого, а й вибудовувати стійке майбутнє. Тільки через поєднання глибокої етичної позиції, технічної досконалості та особистісної незламності ми зможемо сформувати покоління психологів, здатних стати надійним фундаментом ментального здоров'я нації в період великої відбудови.

Список використаних джерел

1. Кокурн О. М. Психологічна допомога військовослужбовцям в умовах бойових дій : метод. посіб. Київ : Талком, 2024. 156 с.
2. Психологічне здоров'я особистості в умовах воєнного стану: виклики та ресурси : монографія / за ред. Т. М. Тітаренко. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 120 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія життєстійкості персоналу організацій в умовах війни : монографія. Київ : Каравела, 2023. 184 с.

4. Максименко С. Д. Психологія підготовки майбутнього фахівця до роботи в екстремальних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2025. Вип. 18. С. 12–21.

5. Ханецька Т. І. Психологічна стійкість фахівця в умовах тривалої військової агресії. *Актуальні проблеми психології*. 2025. Т. 11. Вип. 24. С. 88–96.

6. Психологічна допомога потерпілим унаслідок кризових травматичних подій : навч. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос, 2023. 210 с.

7. Сидоренко Н. С. Інноваційні підходи у підготовці психологів до кризової інтервенції. *Вісник ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*. 2026. Вип. 14. С. 56–63.

РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

*Сташевська О.Л., здобувачка вищої освіти за спеціальністю
«Психологія» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

Сучасний ринок праці вимагає від фахівця не лише глибоких теоретичних знань, а й розвинених особистісних та комунікативних навичок – soft skills. Водночас традиційна підготовка у закладах вищої освіти зосереджується переважно на передачі дисциплінарних знань, залишаючи поза увагою системний розвиток «м'яких» компетентностей [1]. Процес написання кваліфікаційної роботи – тривалий, самостійний, структурований і відповідальний вид діяльності, створює унікальні можливості для формування soft skills. Однак цей потенціал часто залишається нереалізованим через відсутність рефлексії та педагогічної підтримки.

Написання кваліфікаційної роботи зазвичай займає від чотирьох до восьми місяців. За цей час студент проходить кілька ключових етапів: обирає

тему, шукає та аналізує літературу, планує дослідження, збирає дані, пише текст і, нарешті, захищає результати публічно. Кожен із цих етапів неминуче задіює певні «м'які» навички, які в майбутньому впливають на професійну успішність та кар'єру. На думку В.В. Гринька, найбільше розвитку організаційних і комунікативних компетенцій сприяє саме самостійна дослідницька діяльність студентів [3].

У таблиці 1 наведено систематизацію відповідностей між етапами виконання кваліфікаційної роботи та ключовими soft skills, які при цьому розвиваються.

Таблиця 1

– Вплив етапів виконання кваліфікаційної роботи на формування soft skills майбутнього фахівця

Етап кваліфікаційної роботи	Основні академічні дії	Soft skills, що розвиваються	Прояв навички в майбутній професії
Вибір теми, формулювання мети	Аналіз проблемного поля, узгодження з керівником	Відповідальність, ініціативність, цілепокладання	Уміння самостійно обирати професійні пріоритети
Пошук, аналіз літератури	Робота з базами даних, критичне осмислення джерел	Критичне мислення, інформаційна грамотність	Здатність відокремлювати достовірні дані від маніпуляцій
Планування дослідження	Складання графіку, розподіл часу, прогнозування ризиків	Тайм-менеджмент, проактивність, організованість	Ефективне планування робочих завдань
Комунікація з керівником / респондентами	Консультації, узгодження правок, збір	Комунікабельність емпатія, толерантність до	Побудова робочих відносин,

Етап кваліфікаційної роботи	Основні академічні дії	Soft skills, що розвиваються	Прояв навички в майбутній професії
	емпіричних даних	критики	зворотний зв'язок
Написання тексту, аналіз результатів	Систематизація аргументація, формулювання висновків	Аналітичне мислення, структурування інформації	Підготовка звітів, презентація рішень
Підготовка до захисту та публічний захист	Створення презентації, відповіді на запитання комісії	Стресостійкість, впевненість, ораторське мистецтво	Виступи на нарадах, захист проєктів перед клієнтами
Рефлексія після захисту	Оцінка власних помилок, визначення зон зростання	Рефлексивність, здатність до самооцінки	Неперервний професійний саморозвиток

Таблиця наочно показує: жоден етап написання кваліфікаційної роботи не обходиться без soft skills. Вони потрібні скрізь. Але студенти цього часто не усвідомлюють – для них диплом лише іспит на знання. Мотивація падає, робота стає формальною. Як виправити? Ось кілька порад, взятих із робіт В.Г. Кременя [1] та досвіду організації самостійної роботи [3]:

1. Вводити рефлексивні щоденники – студент фіксує, які ситуації викликали стрес чи потребували самоорганізації, та як він їх вирішував.

2. Проводити воркшопи з тайм-менеджменту на кафедрі перед початком дипломного семестру.

3. Використовувати партнерське оцінювання (peer-review) окремих розділів – це розвиває критичне мислення та комунікацію.

4. Включити в критерії захисту окремий блок soft skills (наприклад, аргументованість відповідей, дотримання регламенту тощо).

Таким чином, виконання кваліфікаційної роботи є не лише підсумком фахової підготовки, але й потужним чинником розвитку soft skills, які безпосередньо впливають на професійне зростання майбутнього фахівця. Водночас цей вплив потребує педагогічного супроводу та свідомої рефлексії з боку студента. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку методики діагностики приросту soft skills саме в процесі виконання кваліфікаційної роботи та порівняння різних моделей наукового керівництва. Отримані результати можуть бути корисними викладачам при організації самостійної роботи студентів.

Список використаної літератури:

1. Кремень В.Г. та ін. М'які навички в освіті. К.: Пед. думка, 2020.
2. World Economic Forum. Future of Jobs Report 2023.
URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/> (дата звернення: 12.05.2026).
3. Гринько В.В. Формування soft skills у студентів під час самостійної роботи. *Науковий вісник УжНУ*, 2022. Вип. 1. С. 45–52.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Стебловська А.Л., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, заступник
директора з виховної роботи ЗПО «Південноукраїнський професійний
коледж»

Сучасний розвиток українського суспільства відбувається в умовах масштабних соціально-політичних, економічних і безпекових змін. Повномасштабна війна, вимушене переміщення населення, постійне

психологічне напруження, а також запровадження змішаних і дистанційних форм навчання у закладах освіти істотно впливають на процес особистісного та професійного формування студентської молоді.

Студентський період є важливим етапом особистісного становлення, коли відбувається професійне самовизначення, розвиток творчого потенціалу, формування системи цінностей і входження в майбутнє професійне середовище. Проте сучасні несприятливі соціальні та психологічні фактори нерідко перешкоджають повноцінному розкриттю можливостей особистості, спричиняючи емоційне виснаження, підвищену тривожність, внутрішні кризи та депресивні стани.

У таких умовах особливої актуальності набуває оновлення традиційних підходів до виховної та психологічної діяльності у закладах освіти. Психолого-педагогічний супровід повинен перейти від суто діагностичної моделі до сучасної людиноорієнтованої системи підтримки, здатної допомагати студентам ефективно долати труднощі, розвивати внутрішні ресурси адаптації та створювати умови для гармонійного особистісного й професійного самореалізування.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях самореалізація розглядається як тривалий і динамічний процес розкриття особистісного потенціалу, реалізації здібностей та досягнення значущих життєвих цілей, що забезпечує розвиток творчих можливостей людини.

Концептуальну основу запропонованої моделі супроводу становлять два ключові наукові підходи.

Перший — теорія самовизначення (Self-Determination Theory) Е. Десі та Р. Раяна згідно з якою гармонійний розвиток особистості залежить від задоволення базових психологічних потреб, а саме:

- автономії — здатності самостійно приймати рішення та бути активним творцем власного життя;
- компетентності — усвідомлення власної ефективності та спроможності успішно взаємодіяти із соціальним середовищем;

- соціальної пов'язаності — потреби у підтримці, довірливих взаєминах і відчутті належності до спільноти. [6]

Другим теоретичним підґрунтям є евдемоністична модель психологічного благополуччя К. Ріфф, у якій особистісне зростання та наявність життєвих орієнтирів визначаються як провідні складові психічного благополуччя людини.[7]

Отже, психолого-педагогічний супровід можна розглядати як важливий механізм активізації внутрішніх ресурсів особистості, який сприяє розвитку життєстійкості та самореалізації студентської молоді навіть в умовах нестабільного й кризового соціального середовища.

Узагальнення практичного досвіду та результатів емпіричних досліджень дає змогу визначити три основні групи проблем, з якими стикається сучасне студентство.

Першу групу становлять психотравмувальні наслідки війни. До них належать постійне відчуття небезпеки за власне життя та життя рідних, переживання втрат, невизначеність щодо майбутнього, а також труднощі адаптації, пов'язані з вимушеним внутрішнім або зовнішнім переміщенням.

Другою вагомою проблемою є академічна та цифрова ізоляція. Тривале дистанційне навчання значно обмежує безпосередню міжособистісну взаємодію між студентами, що призводить до послаблення групової згуртованості, зниження рівня комунікативних і командних навичок, а також поширення явища так званої «цифрової самотності».

Третю групу викликів формує професійна дезорієнтація молоді. Нестабільність сучасного ринку праці спричиняє невпевненість у правильності вибору професії, послаблює мотивацію до навчання та ускладнює формування довгострокових життєвих і професійних планів.

Психолого-педагогічний супровід у закладах освіти розглядається як комплексна та безперервна система взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу — психологами, викладачами, кураторами груп і студентами. Його основною метою є створення сприятливих умов для

успішної адаптації молоді до освітнього середовища, забезпечення особистісного розвитку та формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Сучасна система супроводу охоплює чотири взаємопов'язані структурні компоненти:

- діагностично-моніторинговий;
- профілактично-розвивальний;
- консультативно-терапевтичний;
- реабілітаційно-адаптивний.

Діагностично-моніторинговий компонент передбачає проведення систематичного психологічного оцінювання студентів, зокрема визначення рівня стресостійкості, тривожності, мотивації, життєстійкості та особливостей особистісного розвитку. Основним його завданням є своєчасне виявлення студентів, які належать до групи психологічного ризику.

Профілактично-розвивальний компонент орієнтований на запобігання емоційному виснаженню та психологічним труднощам, а також на розвиток соціальних і комунікативних навичок (soft skills). Реалізація цього напрямку здійснюється через тренінгові програми, семінари, інтерактивні заняття та освітні воркшопи, спрямовані на підвищення психологічної культури студентської молоді.

Консультативно-терапевтичний компонент включає індивідуальну та групову психологічну допомогу студентам. У межах цього напрямку психологічні служби закладу освіти працюють із проблемами кризових переживань, емоційної нестабільності, депресивних станів, труднощів міжособистісної взаємодії та конфліктних ситуацій.

Реабілітаційно-адаптивний компонент спрямований на психологічну підтримку та ресоціалізацію студентів, які пережили травматичний досвід війни, мають досвід участі у бойових діях або належать до категорії внутрішньо переміщених осіб. Його метою є сприяння успішній адаптації до нових життєвих умов і відновлення психологічного благополуччя.

Для ефективної реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу в сучасних умовах доцільним є застосування інноваційних форм і методів підтримки студентської молоді.

Одним із важливих напрямів є тренінги життєстійкості (Resilience-training), які спрямовані на формування здатності студентів ефективно долати труднощі, розвивати гнучкість мислення та підтримувати емоційну стабільність у стресових і кризових ситуаціях [1]

Важливу роль також відіграє створення ментальних хабів і безпечних коворкінг-просторів. Йдеться про організацію в закладах освіти фізичних та онлайн-середовищ, де студенти можуть отримати психологічну підтримку, відновити емоційний ресурс, поспілкуватися або брати участь у групових зустрічах і заходах самопомоги [3].

Суттєвого значення набувають технології цифрового супроводу (E-support), що передбачають використання мобільних застосунків для емоційної саморегуляції, чат-ботів психологічної підтримки та онлайн-сервісів анонімного консультування. Такі інструменти допомагають зменшити психологічні бар'єри, пов'язані зі страхом чи соромом звернення до спеціаліста.

Ефективним засобом соціальної адаптації є також тьюторство та система взаємної підтримки «рівний — рівному». У межах цього підходу старшокурсники допомагають першокурсникам і студентам із числа внутрішньо переміщених осіб адаптуватися до нового освітнього середовища, що сприяє подоланню соціальної ізоляції та формуванню відчуття належності до університетської спільноти.

Психолого-педагогічний супровід самореалізації та розвитку студентської молоді в сучасних умовах повинен ґрунтуватися не на формальному контролі, а на принципах підтримки, партнерської взаємодії та фасилітації особистісного розвитку. Його ключовою метою є не лише забезпечення адаптації студентів до освітнього процесу, а й формування життєстійкої, мобільної особистості, здатної ефективно використовувати

внутрішні ресурси для саморозвитку навіть в умовах соціальної нестабільності та впливу негативних зовнішніх чинників.

Результативність такої системи значною мірою визначається узгодженою співпрацею психологічної служби, педагогічних працівників і адміністрації закладів освіти, а також упровадженням сучасних цифрових технологій і тренінгових практик у процес супроводу студентської молоді.

Подальші наукові та практичні дослідження доцільно спрямувати на створення диференційованих програм психолого-педагогічної підтримки для студентів різних спеціальностей з урахуванням особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності та потреб повоєнного відновлення України.

Список використаних джерел

1. Грішанова О. А. Групова взаємодія як чинник психологічної стійкості студентів у період воєнного стану. *Психологічні науки: сучасний дискурс*. 2023. № 4(21). С. 17–24.
2. Кузьменко Н. П. Особливості особистісної самореалізації студентської молоді в умовах соціальних трансформацій. *Актуальні проблеми психології*. 2023. № 1(65). С. 58–65.
3. Петрова Т. О. Психологічне благополуччя і самореалізація студентів у контексті війни в Україні. *Вісник НУ ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Психологія»*. 2024. № 1(17). С. 42–49.
4. Сидоренко І. В. Самореалізація студентської молоді як ресурс адаптації в умовах війни. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2023. Вип. 3. С. 98–104.
5. Старинська Н. В. Система психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі професійної підготовки. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2 (33). С. 112–125.
6. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Recent developments and future directions. *Motivation Science*. 2020. Vol. 6, No. 2. P. 97–110.

7. Ryff C. D., Heller A. S. Well-being and resilience in times of adversity: Revisiting the eudaimonic model. *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22, No. 8. P. 3571–3589.

**ФАХОВА МАЙСТЕРНІСТЬ ПСИХОЛОГА
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ:
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Трофименко Н.В., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сьогодні українська психологія переживає період безпрецедентної трансформації, аналогів якій немає у світовій практиці. Повномасштабна війна не просто змінила алгоритми надання допомоги — вона докорінно переглянула зміст фахової майстерності спеціаліста. У ситуації, коли межа між фронтом і тилом стає дедалі тоншою, психолог перестає бути лише теоретиком чи консультантом. Він перетворюється на стратегічного гравця, від чийого професіоналізму та внутрішньої стійкості безпосередньо залежить ментальне виживання нації та її здатність до подальшої відбудови. Цей процес вимагає глибокого переосмислення професійної ідентичності в контексті національної безпеки та збереження людського капіталу, де кожен крок фахівця має бути вивіреном науковою логікою та практичною доцільністю.

Сучасна архітектура фахової майстерності психолога прямо корелює із засадами Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», яка інтегрувала психологічний компонент у всі ланки державного управління та соціального захисту. Професіоналізм у цьому дискурсі постає як інтегративне утворення, що дозволяє спеціалісту ефективно діяти в умовах мультитравматизації суспільства. Як доводять фундатори вітчизняної психологічної школи, зокрема О. Кокун, Т. Тітаренко та С. Максименко,

модель сучасного фахівця має базуватися на перетині клінічної глибини, соціальної гнучкості та етичної стійкості. Така конфігурація знань дозволяє не лише реагувати на деструктивні наслідки війни, а й діяти превентивно, вибудовуючи довгострокові стратегії адаптації для військовослужбовців, членів їхніх родин та внутрішньо переміщених осіб.

Фундаментом сучасної професійної діяльності виступає кризова компетентність. Психолог у воєнний період часто позбавлений стабільного кабінетного середовища, працюючи безпосередньо в територіальних громадах, мобільних групах реагування чи центрах соціальної підтримки. Це вимагає досконалого володіння інструментарієм першої психологічної допомоги (ППД), де майстерність виявляється у здатності миттєво оцінити стан постраждалого, стабілізувати афективні реакції та відновити базове відчуття безпеки. У цій площині професіоналізм визначається переходом до активної короткострокової інтервенції, спрямованої на запобігання розвитку гострих стресових розладів. Особлива увага приділяється вмінню працювати з шоковою травмою, дисоціативними станами та панічними атаками безпосередньо «в полі», що потребує від психолога високої когнітивної гнучкості та здатності приймати рішення в умовах дефіциту часу.

Проте справжній високий рівень фаховості неможливий без імплементації доказових методичних підходів. Майстерність психолога вимірюється здатністю інтегрувати складні техніки, такі як травма-фокусована когнітивно-поведінкова терапія та метод десенсибілізації і репроцесуалізації рухом очей (EMDR), у роботу з найбільш вразливими категоріями клієнтів. Професійна відповідальність сьогодні набуває особливого значення: некваліфіковане втручання в умовах травми загрожує незворотною ретравматизацією. Відтак, спеціаліст має виступати не просто як «слухач», а як висококваліфікований діагност, здатний чітко розрізняти межу між адаптивною кризою, гострою реакцією на стрес та початком формування посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Розуміння нейробіологічних

механізмів травми дозволяє фахівцю підбирати найбільш екологічні методи впливу, що сприяють інтеграції важкого досвіду в структуру особистості.

Критично важливим вектором професійної досконалості є культура резильєнтності самого фахівця. Робота з концентрованим людським болем, досвідом окупації чи втрати неминуче провокує ризик «втоми від співчуття» та вторинної травматизації. У цьому контексті майстерність — це не лише допомога іншому, а й свідоме управління власним ресурсом. Здатність до саморегуляції, систематична участь у супервізійних групах та неухильне дотримання етичного кодексу стають базовою вимогою фаху. Тільки фахівець, який володіє мистецтвом збереження власної психологічної цілісності, спроможний бути надійним провідником для особистості в умовах системної соціальної кризи. Навички самопомоги та вчасного відновлення ресурсів є невід'ємною частиною кваліфікаційного профілю, що забезпечує тривалу професійну придатність в екстремальних умовах.

У стратегічній перспективі повоєнної відбудови акценти майстерності зміщуються у площину соціальної фасилітації та підтримки колективного відновлення. Психолог постає архітектором соціальної згуртованості територіальних громад. Це передбачає супровід складних процесів реінтеграції ветеранів, подолання суспільної стигми та відновлення колективної віри у майбутнє. Професійна задача полягає у трансформації пережитого досвіду втрат у ресурс для соціального розвитку — феномен, відомий як посттравматичне зростання. Майстерність фахівця тут виявляється у вмінні працювати з громадою як з єдиним організмом, допомагаючи людям знаходити нові сенси та точки опори після руйнівних подій. Це вимагає від психолога ґрунтовних знань у сфері конфліктології, соціальної медіації та групової динаміки.

Цифрова трансформація галузі додатково розширює кваліфікаційний профіль спеціаліста, ставлячи нові виклики перед якістю надання послуг. Опанування методів телепсихології та цифрових інструментів підтримки ментального здоров'я дозволяє масштабувати допомогу, роблячи її доступною

для мешканців віддалених регіонів, прифронтових територій та осіб за межами країни. Технологічна грамотність у поєднанні з етичною відповідальністю формує новий стандарт фаховості, що відповідає запитам глобального інформаційного суспільства. Психолог має бути готовим до роботи в гібридних форматах, де традиційне консультування доповнюється цифровими платформами дистанційної діагностики, що потребує високого рівня захисту персональних даних.

Окремого аналізу потребує питання етичної чистоти професії в умовах ринкових пропозицій. Справжня майстерність включає активну громадянську позицію щодо захисту професійних стандартів. Спеціаліст високого рівня має не лише надавати якісну допомогу, а й сприяти підвищенню психологічної грамотності населення, роз'яснюючи різницю між доказовою терапією та маніпулятивними практиками. Це особливо важливо в період відбудови, коли суспільство потребує надійних орієнтирів та перевірених методів відновлення ментального ресурсу.

На завершення варто наголосити: фахова майстерність психолога в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови — це складна, багаторівнева система, яка інтегрує інтелектуальну глибину, етичну чистоту та практичну гнучкість. Українські фахівці сьогодні формують унікальний світовий стандарт роботи з мілітарною травмою, який базується на синтезі академічної науки та глибокого гуманізму. Успіх психологічного відродження України залежить від здатності кожного спеціаліста поєднати повагу до класичних традицій із готовністю до радикальних інновацій. Саме така майстерність є фундаментальною запорукою того, що українське суспільство не лише вистоїть під тиском зовнішніх загроз, а й вийде з цієї кризи ментально стійким та спроможним до сталого розвитку в новій історичній реальності.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психологічна допомога військовослужбовцям в умовах бойових дій : метод. посіб. Київ : Талком, 2024. 156 с.

2. Психологічне здоров'я особистості в умовах воєнного стану: виклики та ресурси : монографія / за ред. Т. М. Тітаренко. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 120 с.
3. Психологічна допомога потерпілим унаслідок кризових травматичних подій : навч. посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос, 2023. 210 с.
4. Сидоренко Н. С. Професійна підготовка психологів до роботи в екстремальних умовах. *Вісник ХНУ ім. В. Каразіна*. 2025. Вип. 12. С. 45–52.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2021. 520 с.
6. Ханецька Т. І. Психологічна стійкість фахівця в умовах тривалої військової агресії. *Актуальні проблеми психології*. 2025. Т. 11. Вип. 24. С. 88–96.
7. Карамушка Л. М. Психологія життєстійкості персоналу організацій в умовах війни : монографія. Київ : Каравела, 2023. 184 с.

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ

РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Фурс О.Й., к.п.н., доцент кафедри публічного управління та адміністрування
Державного університету економіки і технологій м. Кривий Ріг

З початком повномасштабного вторгнення російської федерації на територію України депресивні розлади серед цивільного населення щодалі посилюються і набирають як колективного, так і індивідуального характеру. Такий стан зумовлений постійним емоційним напруженням: тривогою за рідних на передовій, тривожним розладом від сигналів небезпеки та страхом перед можливими обстрілами.

Існує така проблема і для студентської молоді, яка щоденно стикається з надмірним емоційним навантаженням, адже евакуація, втрата близьких та не рідко пережите насильство провокують хронічний стрес, який, за даними

досліджень, став деструктивним чинником освітнього процесу. Пережитий стрес впливає на навчання і може знижувати успішність, особливо в умовах війни, коли зростають загрози та небезпека для життя. Академічна неуспішність посилює загальний дистрес здобувачів освіти. Це вимагає від них швидкої адаптації до нових умов навчання, подолання деструктивних чинників та трансформації соціальних ролей.

Зважаючи на сучасні реалії в Україні та світі, дослідження резильєнтності (психологічної стійкості) студентської молоді в умовах війни набуває особливої актуальності.

Під резильєнтністю науковці розуміють здатність людини повертатися до нормального стану після або під час потрясінь [2]; динамічний процес, який призводить до адаптації в умовах значних негараздів [4]; можливість вистояти перед неприємностями, пройти крізь травми життя [1].

На сучасному етапі цей термін широко використовується в психології, медицині та соціальних науках і вживається у зв'язку з питаннями впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) умов і здатності людини та/або соціальної системи (сім'ї, спільноти, організації) нормально функціонувати під час та після такого впливу [3].

За даними сучасних досліджень, феномен резильєнтності розглядається з двох позицій: по-перше - як індивідуальна характеристика, риса особистості, що захищає від негараздів життя та запобігає розвитку психічних розладів внаслідок психотравматизації; містить у собі набір таких характеристик, як гнучкість, спритність, винахідливість та міцність характеру, а також гнучкість функціонування в різних зовнішніх умовах; по-друге - як динамічний процес, в якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. У цьому розумінні резилієнс концептуалізується як безперервний, активний процес появи нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків і вразливих місць.

Загалом резилієнс розглядається як здатність організму, особи чи соціальної групи зберігати рівновагу, певну стабільність у складній ситуації,

ефективно розв'язувати не тільки завдання з адаптації до умов, що змінюються, а й завдання з розвитку. У психологічному контексті резилієнс полягає також у здатності людини протистояти дії стресорів без потрапляння у стани, пов'язані із психічними розладами.

Визначення поняття резильєнтності неможливе без розуміння поняття стресу, відображає реакцію організму на зовнішні чинники, що потребують змін. Ця реакція може бути як позитивною (еустресом) так і негативною (дистресом).

Фактори, які сприяють переходу стресу в дистрес, включають емоційно-когнітивні аспекти, такі як почуття безпорадності та негативний прогноз ситуації, а також недостачу необхідної інформації. Окрім того, тривалість та інтенсивність стресу також можуть впливати на те, чи перетвориться він на дистрес. Розуміння стресу і його впливу допомагає людині управляти ним та розвивати стратегії адаптації.

В цілому резильєнтність, або резилієнс у здобувачів може одночасно характеризуватися як:

- нестача повноцінного сну;
- недотримання графіка навчального процесу;
- велика кількість пропусків з якогось предмету;
- нездана вчасно курсова робота або проект;
- низький рівень засвоєння навчального матеріалу;
- нерівномірний розподіл навчального навантаження здобувачів щодо виконання завдань у встановлені строки;
- рольовий конфлікт, обумовлений розбіжністю між нормами неформальної групи та вимогами навчального закладу (викладача). У цій ситуації здобувач може відчувати напругу і неспокій, тому що хоче бути прийнятим групою, з одного боку, і дотримуватися вимог викладача – з іншого;
- відсутність інтересу до навчальної дисципліни;

– невідповідність умов проживання санітарно-гігієнічним нормам (зокрема, температурні коливання, неналежне освітлення чи високий рівень шуму).

Розуміння стресу і його впливу допомагає людині управляти ним та розвивати стратегії адаптації. Це один із ключових елементів формування резилієнтності, яка допомагає людині пристосовуватися до викликів і стрімкості життя в контексті: психології, як риси особистості, як процес та адаптаційно-захисний механізм.

Досвід засвідчує, що чинники впливу на резильєнтність здобувачів в умовах війни є комплексними й охоплюють різні аспекти їхнього життя та середовища. Серед ключових факторів варто виокремити такі:

1. Соціальна підтримка: Рівень підтримки з боку мікросоціального оточення (родини, однолітків, викладачів) є вагомим чинником формування резильєнтності студентів. Своєчасна допомога в стресових ситуаціях мінімізує деструктивний вплив кризових умов, сприяючи успішному подоланню труднощів та адаптації здобувачів до нових реалій.

2. Ментальні стратегії подолання стресу: індивідуальні стратегії копінг-поведінки охоплюють оптимістичне мислення, проблемно-орієнтований підхід, подолання стану виученої безпорадності та розвиток навичок емоційної саморегуляції

3. Самосвідомість та самостійність: Здатність розуміти власні емоції, цінності, переконання та приймати незалежно рішення, може сприяти розвитку резильєнтності.

4. Академічний досвід: здобувачі з вищим рівнем академічної зрілості, зокрема ті, що володіють навичками конструктивного розв'язання проблем та асертивної поведінки, демонструють вищі показники резильєнтності.

5. Фізичне здоров'я та активність: Здоровий спосіб життя, регулярна фізична активність, збалансоване харчування та достатні години сну, також сприяють розвитку резильєнтності.

6. Емоційна едукація: Здатність розуміти, контролювати, висловлювати власні емоції, та розуміти емоції інших людей, є важливим аспектом резильєнтності.

7. Самоефективність: Високий рівень самоефективності особистості, що виявляється у здатності до цілепокладання та досягнення результатів, є вагомим чинником розвитку резильєнтності здобувачів.

Резильєнтність здобувачів є результатом взаємодії багатьох чинників, і розуміння цих факторів може бути важливим для розробки програм та інтервенцій, спрямованих на підвищення рівня резильєнтності у студентському середовищі.

Визначені основні фактори розвитку резильєнтності студентів в умовах війни можуть слугувати базисом для вдосконалення навчального процесу, психологічної допомоги та розробки програм корекції.

Список використаних джерел

1. Connor K., Davidson J. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. №3. P. 31-39.
2. Fraser M. W., Richman J. M., Galinsky M. J. Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social*. 1999. №6. P. 41-46.
3. Grygorenko Z., Naydonova G. The concept of «resilience»: history of formation and approaches to definition. *Public Administration and Law*. 2023. №4. P. 55-61.
4. Margalit M., Idan O. Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 2004. №22(1), P. 58-64.

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОМАНДІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Харченко М.С., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України,

фахівець (консультант) ІРЦ КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Васильківської міської ради

Сучасний підхід до організації інклюзивного освітнього середовища передбачає високий рівень інклюзивної компетентності фахівців, що організовують освітній процес. В контексті дослідження наголошується на вкрай недостатній увазі до формування інклюзивної компетентності практичних психологів та їх здатності працювати в режимі командної взаємодії. У плані розбудови ефективного інклюзивного навчання дитини з розладами аутистичного спектра (РАС) керівною засадою діяльності практичного психолога має бути здатність узгоджено, послідовно та цілеспрямовано співпрацювати з іншими учасниками міждисциплінарної команди супроводу, фахівцями та батьками, на кожному етапі пролонгованого процесу супроводу: вивчення особливостей та потреб дитини, формулювання довготривалих та відповідних до них короткотривалих цілей, визначення й впровадження стратегій втручання, моніторинг динаміки успіхів дитини.

Ціль статті – дослідити зміст та організаційно-методичні умови реалізації інклюзивної компетентності практичного психолога у закладі освіти як учасника команди супроводу дітей з аутизмом.

Методи: вивчення та аналіз психолого-педагогічних джерел, присвячених питанню формування інклюзивної компетентності практичних психологів, аналіз законодавчої бази з питань кадрового забезпечення та діяльності команди супроводу; систематизація критеріїв, яким має відповідати

інклюзивна компетентність практичного психолога; комплекс опитувальників, спрямованих на виявлення компетентності практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі; самозвіти учасників Програми підвищення інклюзивної компетентності.

За посадовою інструкцією практичний психолог закладу освіти має такі види діяльності: психологічне забезпечення освітнього процесу; психологічний супровід психічного, розумового, соціального і фізичного розвитку здобувачів освіти, а також адаптації до умов освітнього процесу; проводить психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку здобувачів освіти; надає консультативну допомогу всім учасникам освітнього процесу з питань навчання, виховання здобувачів освіти, особистісного та професійного розвитку тощо [3]. Тобто, у наявній Посадовій інструкції практичного психолога (2018 рік) наявний брак видів діяльності, пов'язаних з навчанням дітей з особливими освітніми потребами, хоча інклюзивні процеси в освіті почали впроваджувати, починаючи з 2010 року, коли було оприлюднено Концепції розвитку інклюзивної освіти. Особливо кричущою невідповідністю нагальним потребам, пов'язаним з організацією освітнього процесу для дітей з ООП є відсутність інклюзивної компетентності у професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» [5], затвердженому в 2020 році, хоча, наприклад, у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», є така компетентність.

Таким чином, виникає певне протиріччя: відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [4] до складу команди супроводу дитини з ООП входить, серед інших, практичний психолог, однак у документах, які стосуються безпосередньої діяльності практичного психолога (Посадова інструкція, Професійний стандарт), відсутня увага до його діяльності як учасника команди супроводу. Особливого загострення набуває брак інклюзивної компетентності практичного психолога у випадку, коли в

освітньому середовищі знаходяться діти з РАС, з якими адаптаційний процес відбувається особливо тяжко.

Орієнтуючись на міжнародний досвід впровадження інклюзії, що відображає успішність командного супроводу в процесі навчання дітей з ООП, в тому числі з аутизмом, та на розробки вітчизняних науковців (О. Мартинчук, І. Калиновська, Т. Скрипник та ін.) можна визначити, що діяльність психолога в контексті психолого-педагогічного супроводу має охоплювати як: 1) безпосередній вплив на стан розвитку дитини з РАС (зокрема, формування соціально-емоційної сфери), так і 2) позитивні зміни на рівні освітнього середовища [1; 2].

Наше дослідження проводилося на базі Управління освіти Васильківської об'єднаної територіальної громади, Київська область, м. Васильків. В експерименті брали участь практичні психологи закладів освіти Васильківської територіальної громади (10 осіб). Всі учасники опитування мають досвід взаємодії в команді психолого-педагогічного супроводу

Для дослідження розроблено комплекс опитувальників, спрямований на оцінку стану сформованості здатності практичних психологів узгоджено, послідовно та цілеспрямовано співпрацювати з іншими фахівцями та батьками на кожному етапі командного супроводу, а саме: вивчення особливостей та потреб дитини, формулювання довготривалих та короткотривалих цілей, визначення та впровадження стратегій втручання та моніторингу динаміки успіхів дитини.

Аналіз результатів за комплексним опитуванням виявив передусім:

- дефіцит знань у переважній більшості респондентів щодо такого порушення розвитку, як розлади аутистичного спектра; потребу у збагаченні досвіду щодо методичного та практичного супроводу дітей з РАС в інклюзії;
- надзвичайно низький (10%) показник володіння діагностичним інструментарієм, що застосовується для вивчення стану розвитку дитини з РАС; такий самий показник отримано і стосовно формулювання актуальних цілей розвитку дитини. Наявна ситуація свідчить про те, що практичні психологи не спираються на індивідуальний, дитиноцентрований підхід і

проводять свої корекційно-розвиткові заняття за універсальною схемою. При цьому, за міжнародним і нашим успішним практичним досвідом відомо, що тільки за наявності правильно визначених актуальних потреб дитини і формулювання першочергових цілей її розвитку можливо спланувати покроковий алгоритм досягнення цілей і справжній дієвий супровід, що зумовлює розкриття її потенціалу та підвищення якості її життя [6];

- брак розуміння змісту своєї діяльності як психолога у команді супроводу (80%) й нехтування таким ресурсом, як партнерська співпраця з батьками дітей з РАС, що передбачає рівноцінність, рівнозначність, спільну участь в освітньому процесі.

Нами розроблено програму підвищення фахового рівня практичних психологів без відриву від їхньої професійної діяльності у напрямі набуття ними інклюзивної компетентності. Учасниками цієї програми стали практичні психологи, які мали досвід участі у діяльності команд супроводу дітей з РАС. Змістові блоки Програми: 1. Особливості розладу аутистичного спектра та актуальність роботи щодо створення умов для навчання і розвитку дитини з аутизмом; 2. Діагностичні методики для визначення ООП дітей з аутизмом; 3. Принципи цілепокладання та цінність правильно сформульованих цілей для розвитку дитини; 4. Зміст діяльності практичного психолога у складі команди супроводу дитини з РАС; 5. Система інклюзивних технологій для дітей з аутизмом: розбудова безперешкодного інклюзивного освітнього середовища. Формат реалізації Програми – коучинг з опорою на наявну ситуацію кожного з учасників цієї Програми (умови роботи, особливості команди супроводу, потреби конкретних дітей з РАС тощо). Проведений пілотний проєкт з реалізації розробленої нами Програми виявив за самозвітами 10 психологів значне підвищення їхньої обізнаності та практичної вправності щодо супроводу дітей з РАС, з одного боку, а з іншого – здатності ефективно взаємодіяти з усіма учасниками команди супроводу задля досягнення першочергових цілей розвитку цих дітей.

З'ясовано, що і в нормативно-правовому, і навчально-методичному забезпеченні інклюзивного навчання практично відсутня конкретизація щодо компетентності практичного психолога щодо участі у діяльності команди супроводу, що формує недбале ставлення цих фахівців до своєї ролі у процесі підтримки дітей з ООП, у цілому, і дітей з РАС, зокрема, адже не визначені вимоги до якості їхньої роботи, важливим показником якої є вміння оцінювати актуальний стан розвитку дитини, планування втручання, формулювання першочергових, вимірюваних, визначених у часі цілей та реальна співпраця з учасниками команди супроводу, фахівцями і батьками.

Визначено потенціал розробленої нами програми підвищення інклюзивної компетентності практичних психологів, що сприятиме більшому включенню практичних психологів в ефективний міждисциплінарний супровід дітей з РАС задля організації узгодженого послідовного та цілеспрямованого навчання і розвитку цих дітей в умовах безперешкодного інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2020. 287 с.

2. Мартинчук О.В., Скрипник Т.В. Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць, 2020. 16(1), 186–197.

3. Посадова інструкція практичного психолога закладу загальної середньої освіти (2018). URL: [https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-practicnogo-psihologa-zzsozrazok-354222.htm](https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-prakticnogo-psihologa-zzsozrazok-354222.htm)

4. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

5. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020 р.). URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

6. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ

Хмарна Л.В., докторка філософії, доцентка кафедри технологій
навчання, охорони праці та інклюзивної освіти
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Глобальна трансформація комунікативної архітектури суспільства та інтенсивне розширення Phygital-середовища формують принципово нові виклики для фахівців допоміжних професій. Постійне перебування в конвергентному просторі, де межі між фізичною та віртуальною реальністю є дифузними, супроводжується стрімким зростанням психоемоційного навантаження, ризиками ментальної дезорієнтації та деструктивного інформаційного перевантаження. За таких умов традиційний емоційний інтелект, орієнтований на безпосередній міжособистісний контакт, потребує якісної модифікації [1].

Актуалізується нагальна потреба в розбудові цифрової емпатії як базового механізму захисту від технологічного стресу та професійного вигорання майбутніх психологів, що безпосередньо гарантує збереження їхнього власного психічного здоров'я та забезпечує екологічність надання фахової допомоги.

Феномен цифрової емпатії у структурі професійної архітектоніки сучасного психолога виступає як інтегративна здатність експерта ідентифікувати, аналізувати та екологічно рефлексувати на емоційні стани суб'єктів взаємодії через опосередковані екраном канали комунікації. Це передбачає тонке деконструювання специфічних маркерів: від змін тональності, темпоритму й пунктуаційного оформлення текстових повідомлень до інтерпретації мікроміміки, пауз та специфіки невербальної поведінки під час відеозв'язку в умовах інформаційного шуму [3].

Дана компетенція виконує функцію стійкого психологічного буфера, що нівелює прояви професійної деформації, запобігає хронічній втомі від співчуття та мінімізує ризики соціальної ізоляції фахівця в мережевому суспільстві. Впровадження цілісної системи розвитку цієї якості ефективно реалізується в межах підготовки магістрів психології, зокрема під час вивчення дисципліни «Практикум із масової комунікації» [2]. Такий підхід дозволяє забезпечити послідовний перехід від накопичення теоретичних знань до практичного моделювання технологічної резильєнтності та інформаційного імунітету особистості (табл. 1)

Таблиця 1

Ключові вектори формування цифрової емпатії майбутнього психолога

Вектор підготовки	Зміст професійної діяльності	Психологічний результат
Перцептивно-інтерпретаційний	Розвиток аналітичних навичок фіксації та розшифрування імпліцитних («прихованих») емоційних сигналів, стилістичних нюансів та архітектури повідомлень за умов суттєвого дефіциту сенсорних даних.	Максимальне зниження ризиків когнітивних спотворень, подолання хибних атрибуцій та прогностичне попередження міжособистісних конфліктів у Phygital-просторі.
Регулятивно-проактивний	Опанування технологій гнучкого моделювання комунікативних форматів,	Формування високого рівня професійної довіри, стабілізація емоційного

	фасилітація екологічного діалогу, ініціювання синхронного відеоконтакту та проектування безпечного індивідуального простору взаємодії.	стану аудиторії, захист ментальної безпеки та подолання відчуження особистості.
Інструментально-технологічний	Системна інтеграція інноваційних хмарних екосистем та інтелектуальних ШІ-рішень для емоційної деескалації, рефлексивного аудиту та інтерактивного зворотного зв'язку (застосування NotebookLM, Canva, Mentimeter, Padlet тощо).	Трансформація сухих, алгоритмізованих інформаційних потоків у простір живого, інклюзивного та безбар'єрного професійного діалогу.

Опанування цифрової емпатії є ключовим драйвером розбудови збалансованого комплексу «м'яких навичок» (Soft skills), які безпосередньо визначають професійний портрет сучасного психолога. Опанування цифрової емпатії безпосередньо впливає на розвиток цілісного комплексу. Структурну модель формування цієї компетенції візуалізовано на рис. 1.

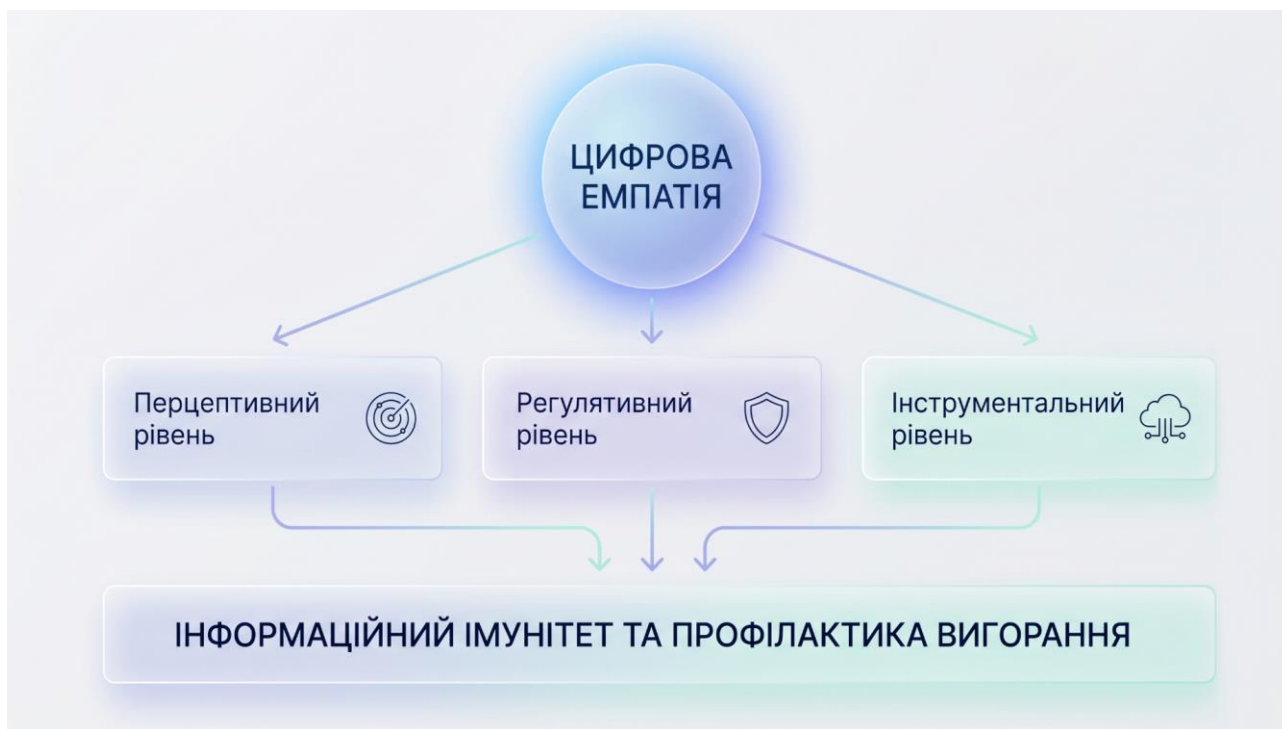


Рис.1. Концептуальна модель формування цифрової емпатії у Phygital-середовищі

У цій структурі пріоритетне місце посідає конфліктологічна резильєнтність, яка дозволяє фахівцю демонструвати високу психологічну стійкість в умовах інформаційного тиску, успішно володіти інструментами медіації та оперативно розв'язувати складні етичні дилеми у кризових медіаситуаціях.

Водночас актуалізується інклюзивна чутливість, що виражається у здатності ідентифікувати й усувати комунікаційні бар'єри в конвергентному середовищі, спираючись на концептуальні засади універсального дизайну та цифрової безбар'єрності. Наріжним каменем професійної діяльності стає етична навігація, яка регулює екологічне управління власним «цифровим слідом» (Digital Footprint), гарантує неухильне дотримання стандартів травма-інформованого підходу під час роботи з чутливими темами та запобігає алгоритмічній упередженості при використанні ШІ-асистентів.



Рис. 2. Архітектура комплексу «м'яких навичок» (Soft skills) сучасного психолога на базі цифрової емпатії.

Таким чином, цілеспрямоване формування цифрової емпатії у майбутніх психологів виступає фундаментальною науково-методологічною умовою профілактики інформаційного вигорання та вихідним базисом для розбудови надійного інформаційного імунітету особистості. Розвинений цифровий емоційний інтелект дозволяє майбутньому експерту виступати в ролі публічного лідера думок та ефективного фасилітатора, який зберігає автентичні гуманістичні засади, принципи моральної відповідальності та людяності, нівелюючи ризики підміни справжніх інтерперсональних відносин квазі-емоційною взаємодією з алгоритмами.

Список використаних джерел

1. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 123 с.
2. Хмарна Л. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Практикум із масової комунікації» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої

освіти за спеціальністю 053 Психологія. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2026. 56 с.

3. Юрченко Г. М. Цифровий емоційний інтелект як управлінська компетенція. *Економіка та суспільство*, 2025. № (78). С. 132-139.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Читаєва Г.М., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

У сучасних реаліях професійна підготовка психолога має бути орієнтована не лише на набуття професійних знань та навичок, що, безперечно, є важливою базою, а й на розвиток особистісних якостей, зокрема, емоційного інтелекту.

Такі фактори, як соціальна нестабільність, воєнний стан, психологічна напруга, що впливають на суспільство, вимагають обов'язкової наявності емоційного інтелекту у майбутнього психолога. Це вже не бажана, але не обов'язкова складова професійної компетентності психолога, а невід'ємний компонент професійної ідентичності. Саме завдяки емоційному інтелекту можна ідентифікувати емоції – свої та інших людей, що допоможе в створенні якісної комунікації в процесі психологічної допомоги та дозволить регулювати емоційні стани.

Роль впливу емоційного інтелекту на життя людини викликає інтерес науковців по всьому світу. Величезний внесок у цю тему зробили Дж. Мейер, Д. Карузо, П. Саловей, І. Котсу, Т. Титаренко, Л. Карамушка та ін.

Саме поняття «емоційний інтелект» трактується сучасними науковцями як вміння людини розпізнавати власні емоції, емоційні стани та емоції,

емоційні стани інших людей, а також це здатність керувати емоціями у процесі взаємодії [6].

Одні з найперших дослідників емоційного інтелекту Дж. Мейєр, Д. Карузо, П. Саловей вважали емоційний інтелект важливою часткою загального інтелекту людини, за допомогою якої відбувається адаптація конкретної особи до соціального середовища.

На думку ж сучасних науковців емоційний інтелект має не тільки особистісне значення, а є також важливою професійною компетентністю. Особливо це стосується професій, що пов'язані з комунікацією між людьми, соціальною взаємодією. Зокрема до таких професій відноситься професія психолога.

З точки зору І. Котсу (Kotsou I.), Д. Неліс (Nelis D.), Ж. Грегуар (Grégoire J.) розвиток емоційного інтелекту прямо пропорційно пов'язаний з психологічним комфортом, соціальною адаптацією та професійною ефективністю особистості [5]. Також І. Котсу та її колеги впевнені, що емоційний інтелект можна та потрібно розвивати у процесі навчання та професійної підготовки.

Головною складовою емоційного інтелекту є емпатія. Саме навичка відчувати емоційний стан іншої людини дозволяє психологу встановлювати довірливий контакт з клієнтом та ефективно працювати з ним.

Т. Титаренко підкреслює, що у кризових умовах емоційна саморегуляція та психологічна адаптація є вирішальними факторами життєстійкості особистості [5]. Тож розвиток емоційного інтелекту є необхідним для формування психологічної стійкості майбутнього психолога.

Професія психолога нерозривно пов'язана з емоційною та комунікативною взаємодією з людьми, що перебувають у складних життєвих ситуаціях, переживають непрості періоди свого життя, знаходяться у стресі, кризі та ін. І саме розвинений емоційний інтелект допомагає забезпечити конструктивну взаємодію, що базується на розумінні емоційного стану клієнта.

Як зазначає А. Школяр, емоційний інтелект є важливою умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця психологічного профілю, так як сприяє емоційному самоконтролю, емпатійній взаємодії та конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій [1]. Науковиця стверджує, що розвиток емоційного інтелекту формує професійну готовність майбутнього психолога до роботи з різними категоріями клієнтів.

Робота психолога майже завжди пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, що може призводити до емоційного виснаження, стресу та вигорання. Це також є причиною, що обґрунтовує необхідність мати навички емоційного саморегулювання.

С. Максименко та Л. Карамушка впевнені, що психологічне здоров'я людини в сучасних умовах дуже пов'язане з її здатністю усвідомлювати та контролювати власний емоційний стан [2]. Автори підкреслюють важливість розвитку емоційної компетентності та психологічної стійкості у майбутніх фахівців.

Емоційний інтелект тісно пов'язаний зі здатністю до емпатії, рефлексії, емоційною стабільністю, толерантністю, стресостійкістю, умінням конструктивно вирішувати складні ситуації. А це важливі професійні якості психолога.

До того ж, розвинений емоційний інтелект допомагає сформувати мотивацію, впевненість у власних силах майбутнього психолога.

І. Ільницька також відмічає, що в умовах сучасності через відсутність у студентів відчуття соціально-психологічної безпеки вирішальне значення має набуття навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості [9]. Цьому можуть сприяти тренінгові заняття, психологічні практикуми, групова взаємодія та інші заходи, що можуть бути створені під патронатом закладу вищої освіти, де навчається студент.

І. Бех вважає, що умови для розвитку індивідуального потенціалу особистості, її самореалізації та емоційної компетентності створюються через особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці [10].

М. Сачин пов'язує відповідальну поведінку людини зі здатністю до емоційної саморегуляції, самоконтролю та усвідомленням власних переживань [3]. А це забезпечує ефективність професійної діяльності психолога.

Дослідження OECD довели, що соціально-емоційні навички безпосередньо впливають на рівень професійної успішності та на здатність людини до соціальної адаптації [7].

CASEL Framework визначає розвиток соціально-емоційного навчання як важливу складову сучасної освіти [8]. До основних компонентів соціально-емоційної компетентності належать самосвідомість, саморегуляція, соціальна усвідомленість, навички взаємодії та відповідальне прийняття рішень.

Важливо, щоб розвиток емоційного інтелекту був інтегрований у професійну підготовку майбутніх психологів та носив систематичний характер.

Список використаних джерел:

3. Школяр А. Роль емоційного інтелекту у формуванні професійної компетентності майбутнього психолога. *Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості*. Вінниця : ВДПУ, 2025. С. 208–210.

4. Максименко С. Д., Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022.

5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки особистості : монографія. Київ : Академвидав, 2021.

6. Титаренко Т. М. Життестійкість особистості в умовах соціальної нестабільності. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 5–16.

7. Kotsou I., Nelis D., Grégoire J. Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*. 2021. Vol. 106(5). P. 780–796.

8. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 2023. Vol. 15(2). P. 120–135.

9. OECD. Skills for Social Progress and Emotional Well-Being. Paris : OECD Publishing, 2021.

10. CASEL Framework for Social and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2024.

11. Ільницька І. А. Трансформація почуття соціально-психологічної безпеки студентської молоді в екстремальних умовах життєдіяльності. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу*. Тернопіль, 2025. С. 442–447.

12. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці сучасного фахівця. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С. 12–19.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ І КРИЗОВА ДОПОМОГА: ДОСВІД ВІЙНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Шевгеніна М. О., здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти
ДЗВО «УМО» НАПН України

Повномасштабне російське вторгнення в Україну докорінно змінило ландшафт професійної підготовки фахівців допоміжних професій. Сучасні реалії свідчать, що питання ментального здоров'я потребує втручання висококваліфікованих спеціалістів, проте досвід війни виявив значний розрив між класичною теорією та реальними викликами фронтового й прифронтового життя. Традиційна академічна освіта виявилася недостатньою для роботи з такими явищами, як ПТСР, гострі стресові реакції, моральна травма та вторинна травматизація. Це зумовлює необхідність комплексної трансформації змісту та методів навчання майбутніх психологів, педагогів та соціальних працівників.

1. Концепція психологічної стійкості та професійний профіль фахівця

Психологічна стійкість (резильєнтність) розглядається як динамічний процес позитивної адаптації до значних життєвих труднощів, що включає емоційний, когнітивний, мотиваційний та соціальний компоненти. У контексті підготовки фахівців, стійкість виступає не лише як мета терапії для клієнта, а й як фундамент професійної ідентичності самого психолога.

До ключових складових професійного профілю сучасного фахівця належать:

Емпатійна тріада: глибоке розуміння болю ВПО, ветеранів та сімей загиблих при збереженні емоційної непорушності та гнучкості.

Толерантність та соціальна прийнятність: здатність працювати з «Іншим» без оцінювальних суджень, що є критичним при роботі з посттравматичними станами.

Ресурси стійкості: навички саморегуляції, наявність власного джерела натхнення (волонтерство, професійна спільнота) та відчуття громадянського обов'язку.

2. Трансформація освітніх програм: від теорії до інновацій

Досвід війни вимагає переходу до практично-орієнтованого підходу, де основний акцент робиться на оволодінні протоколами першої психологічної допомоги (PFA) та техніками кризової інтервенції.

Інноваційні методи навчання:

Симуляційні технології та VR: використання віртуальної реальності та рольових ігор для моделювання ситуацій (наприклад, реакція на вибух чи панічна атака), що дозволяє відпрацювати етичні та результативні дії у безпечному середовищі.

Цифровізація практики: залучення студентів до роботи в онлайн-чат-ботах, на гарячих лініях та дистанційне навчання через платформи Zoom і Moodle, що відкриває доступ до світового досвіду кризового реагування.

Психолого-педагогічний експеримент: впровадження тренінгів ненасильницької комунікації, арт-терапії (метафоричні карти, казкотерапія) та драматерапії для розвитку емпатії та зниження ворожості у майбутніх фахівців.

3. Специфіка допомоги у військовому та кризовому контексті

Окремим вектором підготовки є мілітарна психологія та робота з ветеранами та їхніми родинами. Фахівець у цій сфері повинен бути «невидимим, але завжди поруч», розуміючи морально-психологічний стан підрозділу.

Ключові аспекти кризової допомоги:

Нормалізація реакцій: навчання бійців і цивільних тому, що страх і заціпеніння — це нормальна реакція на ненормальні обставини.

Подолання стигми: боротьба з упередженням щодо психологів як «замполітів» та сприйняттям звернення за допомогою як ознаки слабкості.

Міждисциплінарна співпраця: інтеграція зусиль психологів із медиками, юристами та соціальними службами для комплексного розв'язання проблем клієнта (політравми, контузії, юридична підтримка).

4. «Help the helpers»: захист та супровід фахівця

Робота в умовах тотальної кризи вимагає системної профілактики професійної деформації самих фахівців. Через надмірне емоційне навантаження та контакт із травмою війни ризик вторинної травматизації є надзвичайно високим.

Необхідними елементами підтримки є:

Систематична супервізія: регулярне обговорення кейсів із досвідченими експертами для аналізу етичних дилем та помилок.

Навички самообслуговування: володіння методами самотерапії, медитації та фізичної активності для збереження емоційного благополуччя.

Інституційна підтримка: організація кураторських годин з елементами психологічної підтримки та створення «просторів рефлексії» всередині навчальних закладів.

Висновки

Досвід повномасштабної війни став каталізатором оновлення змісту професійної освіти. Інтеграція компонентів психологічної стійкості та кризової допомоги дозволяє формувати не лише компетентних, а й психологічно

витривалих фахівців. Перспективними напрямками залишаються розробка національних стандартів підготовки, розширення матеріально-технічної бази для діагностики та створення сталої системи підтримки випускників у їхній практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Міщенко М. С. Психологічна стійкість (резильєнтність) в умовах війни. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. 2023. №3. С. 11-19.
2. Кокун О. М., Мельничук Т. О. Резилієнс-довідник : посібник. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2023. 123 с.
3. Психологічна стійкість воїна : підручник для військових психологів / [авт. кол.]. Київ : [б. в.], 2023. 78 с.
4. Дрига А., Черіба Н. Психологічна стійкість людей під час війни. Київ, 2022. 60 с.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

БЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПСИХОЛОГІЇ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ



КАФЕДРА
ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІЇ
ТА МЕНЕДЖМЕНТУ

Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентісного фахівця

Матеріали

V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції

(21 травня 2026 року, м. Біла Церква)

Упорядкування, макетування та дизайн

Герасименко Юлія Сергіївна
Кулішов Володимир Сергійович
Пахомов Ілля Володимирович