

The background of the cover is a stylized illustration. At the top, a circular logo contains two silhouettes of heads facing each other. Below it is a large, golden hand reaching out. The central part of the image shows a suspension bridge spanning a deep, dark chasm. The chasm's floor is made of dark, jagged blocks, with red lines indicating cracks or energy flows. In the distance, a city skyline is visible under a warm, orange sky with a large sun or moon.

ВОЛОДИМИР АНУШКЕВИЧ

**ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З
ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО
СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО
ВІДНОВЛЕННЯ: КОНЦЕПЦІЯ,
ОСВІТНІ МОДЕЛІ, ТЕХНОЛОГІЇ**

ПОЛТАВА-2025

**ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА**

ВОЛОДИМИР АНУШКЕВИЧ

**ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА
ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ:
КОНЦЕПЦІЯ, ОСВІТНІ МОДЕЛІ, ТЕХНОЛОГІЇ**

Монографія

Полтава – 2025

УДК 378.04:159.9"364/366"

A73

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.1072>

*Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 5 від 27.11.2025 р.)*

АВТОР:

Анушкевич В. І. – кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бойчук Ю. Д. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дійсний член (академік) НАПН України.

Нестуля С.І. – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та суспільних наук Полтавського університету економіки і торгівлі.

Кононова М. М. – кандидатка психологічних наук, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Анушкевич В. І.

A73

Підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: концепція, освітні моделі, технології : монографія. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. – 335 с.

ISBN 978-617-8568-03-0

Монографія «Підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення: концепція, освітні моделі, технології» комплексно розкриває теоретичні, організаційні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх психологів у період масштабних суспільних викликів. У першому розділі проаналізовано сутність і зміст підготовки психологів у закладах вищої освіти, специфіку організаційно-методичного забезпечення в умовах війни, окреслено структуру їхньої професійної готовності та висвітлено зарубіжні підходи. Другий розділ пропонує науково обґрунтовану концепцію формування готовності бакалаврів до професійної діяльності в умовах воєнного стану й повоєнного відновлення, визначає ключові методологічні принципи та педагогічні умови цього процесу. Третій розділ присвячено інноваційним освітнім моделям і технологіям: компетентнісній, доказовій, проблемно-, проєктно- й дослідницько-орієнтованій, а також технологіям супервізії та саморегуляції, адаптованим до реалій воєнного часу. Монографія пропонує цілісне бачення модернізації підготовки психологів, необхідної для ефективної роботи в умовах криз і на етапі відбудови країни.

УДК 378.04:159.9"364/366"

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.1072>

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	7
1.1. Суть та зміст підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти: наукові та освітні перспективи.....	7
1.2. Організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану	34
1.3. Поняття й структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	58
1.4. Зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти	78
Висновки до першого розділу	102
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ	107
2.1. Обґрунтування концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.....	107
2.2. Методологічні підходи та принципи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.....	125
2.3. Педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	156
Висновки до другого розділу	178
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ОСВІТНІ МОДЕЛІ І ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ	182
3.1. Модель компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	182
3.2. Модель навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	194
3.3. Модель проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	207
3.4. Модель проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	219
3.5. Модель дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	230
3.6. Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу	244
3.7. Технологія саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного часу.....	258
Висновки до третього розділу	276
ВИСНОВКИ.....	278
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	284

ПЕРЕДМОВА

Трансформаційні суспільні процеси, спричинені повномасштабною військовою агресією проти України, істотно вплинули на всі сфери життєдіяльності держави, зокрема й на систему вищої освіти. Підготовка фахівців психологічного профілю набула особливої актуальності, оскільки у воєнний та післявоєнний періоди саме психологи виступають ключовою ланкою забезпечення психічного здоров'я військовослужбовців, цивільного населення, осіб, які отримали травматичний досвід, а також підтримки процесів національної стійкості й соціальної реінтеграції. Нові виклики зумовлюють необхідність переосмислення цілей, змісту, технологій і організаційних засад підготовки бакалаврів з психології відповідно до потреб обороноздатності держави та завдань повоєнного відновлення.

Складність і багатовимірність професійної діяльності психологів в умовах воєнного стану та після завершення бойових дій потребують поглибленого теоретичного аналізу, наукового узагальнення та обґрунтування нових освітніх моделей. У центрі уваги сучасної психологічної освіти постає завдання формування фахівця, здатного професійно діяти у кризових, екстремальних та постекстремальних ситуаціях, системно оцінювати психічні стани різних категорій населення, застосовувати методи доказової психологічної практики, реалізовувати програми психопрофілактики та психокорекції, організовувати супервізійну підтримку та здійснювати професійне самозбереження.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні спостерігається переорієнтація на компетентнісний, дослідницький, доказовий, проєктний і проблемно-орієнтований підходи, що узгоджується з європейськими тенденціями та вимогами Міжнародної спільноти психологів. Актуальними стають інноваційні освітні технології, спрямовані на формування практичної готовності студентів до роботи з різними цільовими групами, серед яких військові, ветерани, діти, внутрішньо переміщені особи, родини загиблих, волонтери тощо. Означені технології є інструментами формування

стресостійкості, емоційної саморегуляції, професійної відповідальності та внутрішньої мотивації майбутніх фахівців.

Монографія пропонує комплексне наукове дослідження феномена підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, розкриваючи зміст і структуру майбутньої професійної готовності, обґрунтовуючи концепцію її цілеспрямованого формування та представляючи сучасні освітні моделі і технології. У першому розділі проаналізовано наукові й організаційно-методичні засади психологічної освіти, досвід її функціонування в умовах воєнного періоду, а також зарубіжні освітні практики. Другий розділ присвячено розробленню й теоретичному обґрунтуванню концепції підготовки, визначенню принципів, підходів і педагогічних умов формування професійної готовності студентів. Третій розділ містить характеристику сучасних освітніх моделей – компетентнісної, доказової, дослідницької, проєктної, проблемно-орієнтованої та інших, а також технологій супервізії й саморегуляції.

Представлене дослідження спрямоване на розвиток теорії та практики професійної підготовки майбутніх психологів, окреслення перспектив модернізації вищої психологічної освіти, а також сприяння формуванню кадрового потенціалу, здатного ефективно діяти в умовах воєнних і поствоєнних трансформацій. Монографія адресована науковцям, педагогам закладів вищої освіти, практичним психологам, гарантам освітніх програм і всім, хто долучається до формування сучасної системи психологічної підготовки в Україні.

РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У розділі з'ясовано суть та зміст підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти; досліджено організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану; уточнено поняття й структуру готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення; проаналізовано зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти.

1.1. Суть та зміст підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти: наукові та освітні перспективи

У останні роки спостерігається суттєве зростання актуальності підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти (ЗВО) України. Це зумовлено як загальносвітовими тенденціями зростання попиту на фахівців психологічного профілю, так і специфічними викликами, пов'язаними з суспільно-політичною та воєнною ситуацією в державі. В умовах повномасштабної війни психологічна допомога набуває стратегічного значення, оскільки суспільство стикається з масовими проявами психологічних травм, посттравматичних стресових розладів, кризових станів, підвищеної тривожності та втрат.

Актуальність підготовки бакалаврів з психології у ЗВО України зумовлена комплексом суспільних, наукових та освітніх чинників.

По-перше, трансформаційні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, супроводжуються зростанням рівня соціальної напруженості, поширенням стресогенних факторів та збільшенням кількості психоемоційних розладів серед населення, що, безперечно, зумовлює підвищений попит на фахівців, здатних здійснювати психологічну підтримку, діагностику та профілактику деструктивних психічних станів.

По-друге, інтеграція України у європейський освітній простір та орієнтація на стандарти Європейської спільноти визначають необхідність якісної підготовки психологів, які володіють сучасними методами дослідження психіки та практичними компетентностями, що відповідають вимогам міжнародного ринку праці.

По-третє, розвиток психологічної науки й поява нових напрямів її практичного застосування (освітня психологія, військова психологія, психологія здоров'я, організаційна психологія тощо) вимагають від системи вищої освіти формування широкопрофільних і водночас мобільних фахівців, здатних до міждисциплінарної взаємодії та безперервного професійного розвитку.

Грунтовно аналізуючи державну політику у сфері безпеки та соціального розвитку, З. Варналій (2024), І. Івасюк (2024), В. Твердохліб (2022) та інші дослідники, зокрема, учасники круглого столу «Державна політика зміцнення соціальної безпеки людини в умовах сучасних викликів і загроз» (2024 р.), відмічають, що підготовка бакалаврів з психології сприяє розбудові національної системи охорони психічного здоров'я, котра нині є її важливою складовою. В умовах воєнних дій та їхніх наслідків особливо зростає потреба у професійній допомозі постраждалим категоріям населення, що актуалізує значущість якісної підготовки майбутніх психологів.

Тож цілком логічно, що підготовка бакалаврів з психології у ЗВО України є актуальною, оскільки вона відповідає суспільним потребам, сприяє інтеграції у світовий науково-освітній простір і забезпечує кадровий потенціал для реалізації завдань у сфері збереження та зміцнення психічного здоров'я населення.

За цих обставин якісна підготовка майбутніх психологів у ЗВО стає одним із ключових завдань системи освіти та охорони психічного здоров'я. Освітні програми мають не лише забезпечувати фундаментальні теоретичні знання, але й формувати практичні компетентності, необхідні для роботи в умовах війни та післявоєнної відбудови суспільства, що включає розвиток умінь надання кризової допомоги, здійснення психокорекційної роботи, супроводу військовослужбовців, переселенців, дітей і сімей, які постраждали від воєнних

дій. Відтак, підготовка бакалаврів з психології в сучасних умовах набуває особливої значущості, оскільки від якості їхньої професійної освіти залежить ефективність подолання психологічних наслідків війни та забезпечення психічного добробуту громадян України.

На нормативному рівні посилюється увага до вдосконалення стандартів вищої освіти, орієнтованих на підготовку конкурентоспроможних фахівців-психологів, здатних працювати в умовах кризових викликів. Особливе значення має інтеграція української системи освіти у європейський та світовий освітньо-науковий простір, що передбачає імплементацію міжнародних стандартів підготовки психологів та використання сучасних методик психодіагностики, психотерапії й кризового консультування (ст. 9. Міжнародне співробітництво у сфері охорони психічного здоров'я Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025 р.)). Також цей Закон акцентує увагу на підготовці кадрів та розвитку кадрового потенціалу надавачів послуг у сфері психічного здоров'я з урахуванням потреб сфери психічного здоров'я (ст.1).

Реалізацію програми реформування системи психічного здоров'я на загальнодержавному та регіональному рівнях координує *Координаційний центр з питань психічного здоров'я при Кабінеті Міністрів України*. Його діяльність спрямована на забезпечення ефективної трансформації галузі, налагодження взаємодії між ключовими учасниками процесу та формування єдиного стратегічного бачення. Протягом останнього періоду цей дорадчий орган уряду перетворився на платформу для узгодження спільних підходів і об'єднання окремих ініціатив та проєктів у цілісну систему. Важливим здобутком стало створення багаторівневої моделі ухвалення рішень, що ґрунтується на кращих міжнародних практиках та актуальних емпіричних даних. Надалі ці напрацювання інтегруються в державну політику й сприяють формуванню нових стандартів у сфері психічного здоров'я.

Упровадження зазначених підходів передбачає широке міжсекторальне партнерство, що об'єднує міністерства, обласні державні адміністрації, територіальні громади, міжнародні організації, експертне середовище та

представників бізнесу. Така співпраця забезпечує комплексну відповідь на суспільний запит щодо формування сучасної системи психосоціальної підтримки.

З метою координації цих процесів Урядом України створено *Міжвідомчу координаційну раду з питань охорони психічного здоров'я та надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок збройної агресії російської федерації проти України* (2022 р.). Так, у листопаді 2023 року під час восьмого розширеного засідання Міжвідомчої координаційної ради Міністерство освіти і науки України представило інформацію щодо реалізованих заходів, спрямованих на розвиток у педагогів, учнів та їхніх батьків/опікунів навичок саморегуляції та психологічної стійкості, а також на створення у закладах освіти умов для формування безпечного психосоціального середовища. Станом на сьогодні навички психологічної стійкості інтегруються на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вищої. Значна кількість педагогічних працівників (понад 190 тисяч) пройшла спеціалізоване навчання з питань ментального здоров'я; близько 186 тисяч учителів та здобувачів освіти опанували базові вміння психологічної підтримки. Працівники психологічної служби надали понад 4,5 мільйона індивідуальних консультацій, а близько 50 тисяч освітян долучилися до супервізійних та інтервізійних груп із різних напрямів професійної діяльності. Окрім того, розроблено науково-методичні матеріали, а також підготовлено зміни й пропозиції до чинних нормативно-правових актів, що регламентують сферу охорони психічного здоров'я в освіті.

У межах *проєкту ЮНІСЕФ (UNICEF) «Поруч»* здійснюється надання консультаційної підтримки підліткам, педагогам та батькам, що сприяє розвитку навичок саморегуляції й підвищенню рівня психологічної стійкості. Важливим напрямом діяльності ініціативи є модернізація системи психосоціальної допомоги з метою забезпечення доступності таких послуг для широких верств населення. У рамках програми створено цифрову платформу *Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?»*, яка виконує інформаційно-консультативну функцію: на ресурсі розміщені контакти профільних установ у

сфері охорони психічного здоров'я, тематичні матеріали, практичні поради, техніки самодопомоги та методики, що сприяють збереженню психологічного благополуччя. Відмітимо, що Всеукраїнська програма з охорони ментального здоров'я реалізується за експертної підтримки Всесвітньої організації охорони здоров'я та за сприяння низки міжнародних інституцій, зокрема Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Міжнародної організації з міграції, ЮНЕСКО в Україні та Фонду ООН у галузі народонаселення.

Не можемо не відмітити, що Міністерством соціальної політики України реалізується комплексна соціальна послуга, спрямована на формування та підтримку життєстійкості населення. Ключовим елементом цієї ініціативи є створення *Центрів життєстійкості*, які функціонують як соціальні простори у межах територіальних громад і забезпечують надання широкого спектра послуг. Основними напрямками діяльності центрів є:

- психосоціальна підтримка, що сприяє подоланню стресових станів, відновленню після кризових подій та збереженню активної соціальної залученості населення. У цьому контексті громадяни мають змогу отримати індивідуальні консультації фахівців, психологічну допомогу, долучитися до груп взаємопідтримки або волонтерських ініціатив;
- програма «Помічник ветерана», яка передбачає професійний супровід осіб, що переходять від військової служби до цивільного життя;
- платформа для соціальної взаємодії, що використовується для організації заходів та діяльності громадських об'єднань.

Вартує уваги той факт, що на сьогодні до ініціативи вже долучилося понад 200 територіальних громад. У 22 областях України функціонують близько 100 Центрів життєстійкості, орієнтованих на підтримку вразливих категорій населення – внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, членів сімей загиблих чи зниклих безвісти, а також осіб з інвалідністю. До кінця поточного літа планується відкриття ще близько 100 таких центрів. У діяльності центрів беруть

участь як кваліфіковані спеціалісти, так і волонтери, що забезпечує комплексний підхід до зміцнення психологічної та соціальної стійкості громадян. Практика показує, що зазначені ініціативи не лише сприяють зниженню рівня стресу та тривожності серед населення, але й покращують якість життя громад, водночас запобігаючи накопиченню соціально-психологічних проблем у майбутньому.

Функціонування Центрів життестійкості як нової форми соціальної інфраструктури територіальних громад засвідчує актуальність комплексної роботи у сфері психосоціальної підтримки населення в умовах воєнних та післявоєнних викликів. Такі інституції стають ключовими осередками надання допомоги вразливим категоріям громадян, сприяють формуванню стресостійкості, інтеграції ветеранів у цивільне життя та розвитку волонтерського руху.

Вказуючи на успішність реалізації завдань, що покладаються на Центри життестійкості, доходимо висновку, що ця успішність безпосередньо залежить від кадрового потенціалу, зокрема від рівня професійної підготовки фахівців у галузі психології. На наше глибоке переконання, саме бакалаври з психології повинні стати основою команди таких центрів, оскільки їхня діяльність вимагає не лише знань у сфері психічного здоров'я, але й умінь кризового консультування, психокорекції, організації групової роботи та психоедукації населення.

Тож можемо говорити про те, що підготовка бакалаврів з психології у ЗВО України набуває стратегічного значення. Вона має бути зорієнтована на формування практико-орієнтованих компетентностей, що дозволить забезпечити ефективне функціонування системи психосоціальної підтримки, сприятиме соціальній згуртованості та відновленню суспільства у післявоєнний період.

Не претендуючи на повний перелік загальнодержавних заходів, відмітимо, що державна політика України у сфері охорони психічного здоров'я, психологічної допомоги населенню, діяльність Міжвідомчої координаційної ради, проєктів та програм, Центрів життестійкості демонструють системний

підхід до реформування галузі та інтеграції міжнародних стандартів у національну практику. Створення багаторівневої системи управління, налагодження міжвідомчої взаємодії, а також активна участь органів державної влади, місцевих громад, міжнародних партнерів та експертного середовища забезпечують комплексне реагування на суспільний запит у сфері психосоціальної підтримки.

Важливою складовою цих процесів є трансформація освітнього середовища. Зокрема, широке впровадження програм із формування навичок психологічної стійкості серед педагогів, учнів та їхніх батьків, підвищення професійної компетентності працівників психологічної служби, а також розробка методичного й нормативно-правового забезпечення сприяють створенню безпечного та підтримувального освітнього простору.

Незаперечним є той факт, що комплексність і системність державних заходів у сфері психічного здоров'я та освіти не лише відповідають актуальним викликам воєнного часу, але й формують основу для довгострокового зміцнення психосоціальної стабільності українського суспільства та забезпечення сталого розвитку країни.

Аналітичне осмислення української нормативно-правової бази дало змогу з'ясувати, що Закон України «Про вищу освіту» зі змінами та доповненнями (2014 р.) визначає, що зміст вищої освіти має ґрунтуватись на потребах суспільства, науки, техніки, технологій, культури і має забезпечувати підготовку конкурентоспроможних фахівців. Закон також передбачає державну атестацію за спеціальностями та встановлення стандартів вищої освіти. Крім того, здорове освітнє середовище передбачає організацію психологічного та/або психолого-педагогічного супроводу (ст.1).

Закон України «Про освіту» (2017 р.) містить положення про психологічну службу та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, що в свою чергу вимагає практичних психологів у закладах освіти (ст. 76).

Міністерством освіти і науки України затверджено стандарт для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки,

спеціальність 053 Психологія, котрий визначає рівень знань, умінь, компетенцій, що має сформувати бакалавр з психології і слугує фундаментальним документом, який віддзеркалює суть та зміст професійної підготовки у ЗВО: об'єкт, цілі, теоретичний зміст, методи, методики та технології (рис. 1.1).

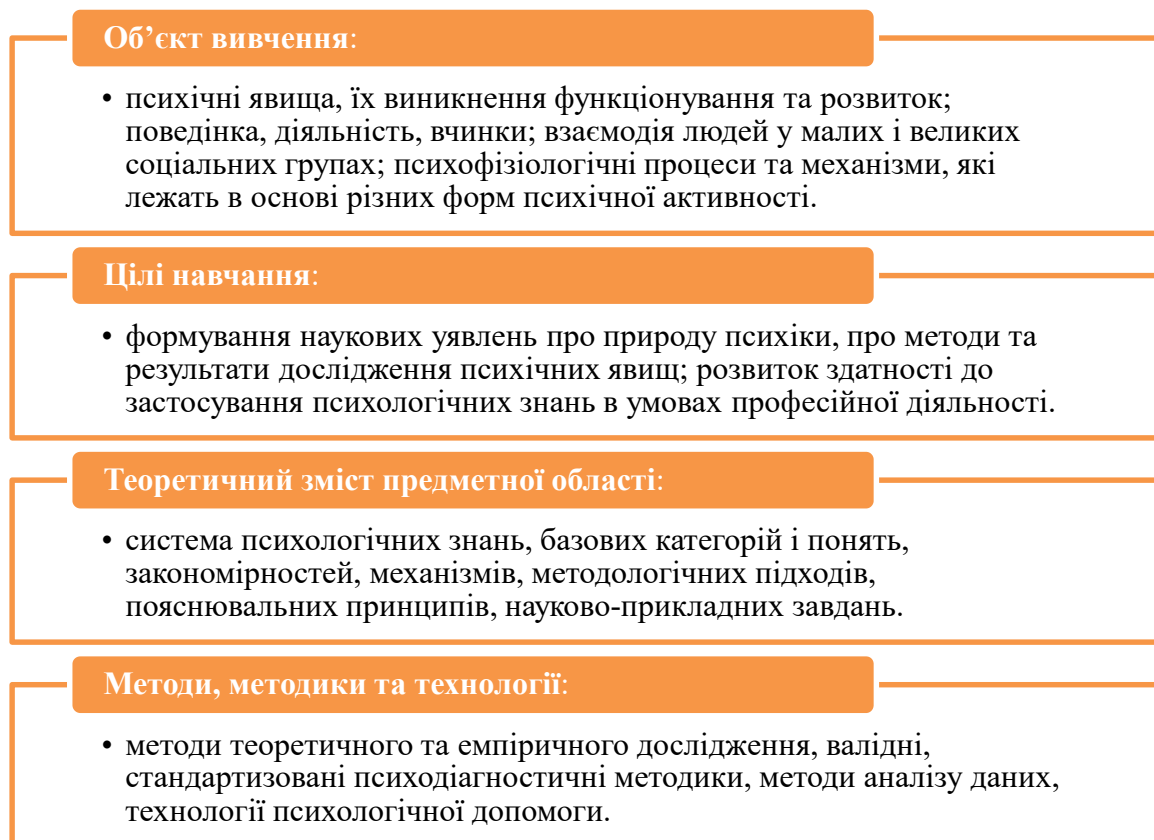


Рис. 1.1. Зміст та методологічні засади професійної підготовки бакалаврів з психології (складено автором згідно Стандарту, 2019 р.)

Аналіз вище згаданого стандарту засвідчує, що підготовка бакалаврів з психології у ЗФО є складним багатокomпонентним процесом, який інтегрує теоретичні знання, практичні навички та сучасні методологічні підходи. Об'єктом вивчення у цьому контексті виступають психічні явища, що включають процеси виникнення, функціонування та розвитку психіки; поведінку та діяльність людини; вчинки та соціальні взаємодії у малих і великих групах; а також психофізіологічні механізми, які забезпечують різноманітні форми психічної активності. Такий широкий спектр об'єктів вимагає

системного підходу до навчання, який поєднує фундаментальні психологічні знання з практичними компетентностями.

Цілі навчання бакалаврів з психології орієнтовані на формування наукового розуміння природи психіки, її закономірностей та методів дослідження психічних явищ. Водночас, навчальний процес спрямований на розвиток здатності застосовувати психологічні знання в умовах професійної діяльності, що передбачає практичну готовність до надання психологічної підтримки, проведення психодіагностики, аналізу поведінки та участі в організації соціально-психологічної роботи.

Теоретичний зміст предметної області охоплює систему психологічних знань, базові категорії та поняття, закономірності та механізми психічної діяльності, методологічні підходи та пояснювальні принципи, а також науково-прикладні завдання, що формують у студентів цілісне розуміння психології як науки та практики. Ця база є критично важливою для підготовки фахівців, здатних аналізувати поведінкові та психофізіологічні процеси в реальних соціальних та професійних контекстах.

Методи, методики та технології навчання включають як теоретичні, так і емпіричні підходи: валідні та стандартизовані психодіагностичні методики, методи збору та аналізу даних, а також технології психологічної допомоги. Такий комплексний арсенал інструментів забезпечує формування у бакалаврів критичного мислення, уміння застосовувати наукові принципи у практичній діяльності, а також здатності до професійного саморозвитку та адаптації в умовах динамічних соціальних викликів.

У цілому, підготовка бакалаврів з психології має інтегративний характер, поєднуючи наукову основу, професійні компетентності та соціальну відповідальність, забезпечує формування висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в освітніх, медичних, соціальних та організаційних структурах, а також адаптувати свої знання та навички до специфіки кризових і післявоєнних умов, що особливо актуально для сучасного українського суспільства.

Аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки бакалаврів з психології свідчить, що їх зміст розроблено з урахуванням таких нормативних документів: Стандарту вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія, затвердженого 24.04.2019 р., наказ № 565 та зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 28.05.2021 р., наказ №593; зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 29.12.2023 р., наказ №1583; зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 13.06.2024 р., наказ №842; професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти», введений наказом Мінекономіки від 24.11.2020 р. №2425; професійного стандарту «Практичний психолог (соціальна сфера)», введений наказом Мінекономіки від 03.02.2021 р. №211; Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025 р.).

Контент-аналіз офіційних сайтів ЗВО України уможливив з'ясувати, що підготовка бакалаврів з психології здійснюється насамперед за ОПП «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 «Психологія» галузі знань С «соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини». Водночас, можна зустріти й інші ОПП означеного спрямовування. Так, до прикладу, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка підготовку бакалаврів з психології та двома ОПП: ОПП «Психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, освітня кваліфікація: бакалавр з психології; ОПП «Кризова психологія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, бакалавр за спеціальністю С4 Психологія та спеціалізацією «Кризова психологія»; Український державний університет імені Михайла Драгоманова здійснює підготовку у межах таких ОПП: «Психологія (Практична психологія)», «Психологія розвитку особистості» та ін.

У ході подальшого контент-аналізу ОПП виявлено типові освітні компоненти бакалаврських програм з психології (на основі стандарту МОНУ та навчальних планів провідних ЗВО):

- *Цикл загальної підготовки*: іноземна мова, філософія, історія та культура України, правознавство, основи академічного письма, інформаційні (цифрові) технології, безпекознавство з основами домедичної допомоги тощо.
- *Цикл професійної підготовки*: загальна психологія, вікова психологія, соціальна психологія, психодіагностика, психологія особистості, когнітивна психологія, психологія спілкування, експериментальна психологія тощо.
- *Прикладні дисципліни*: психологічне консультування, психокорекція, організаційна психологія, психологія управління, юридична психологія, психологія праці, психологія соціального впливу та успіху тощо.
- *Методологія та інструментарій*: методи наукових досліджень у психології, статистичні методи в психології, психометрія, математичні методи у психології тощо.
- *Практична підготовка*: навчальна практика, виробнича практика, виробнича практика з вікової та педагогічної психології, виробнича психологічна діагностико-корекційна практика, практика з психологічного консультування, курсові проекти тощо.
- *Вибіркові освітні компоненти*: психотерапія, арт-терапія, медична психологія, військова психологія, гендерна психологія, позитивна психологія, когнітивно-поведінкова терапія тощо.
- *Кваліфікаційна робота*: бакалаврська робота з психології.

Аналіз змісту ОПП бакалаврів з психології в українських університетах показує, що підготовка здійснюється на основі єдиного стандарту, що забезпечує певною мірою уніфікацію ключових обов'язкових освітніх компонентів. Це гарантує базову підготовку з фундаментальних психологічних дисциплін (загальна, вікова, соціальна, когнітивна психологія), методології наукових досліджень (психодіагностика, психометрія, статистичні методи), а також

практичної діяльності (консультування, психокорекція, організаційна психологія).

Разом з тим, університети зберігають автономію, формуючи блок обов'язкових дисциплін, а також і в процесі формування вибірових блоків, що дозволяє диференціювати підготовку залежно від наукових шкіл та регіональних особливостей. Наприклад, у великих університетах (Київ, Харків, Львів) простежується більший акцент на науково-дослідній роботі, у педагогічних ЗВО – на практичній психології в освітньому середовищі, а у медичних чи міждисциплінарних університетах – на медико-психологічних та психотерапевтичних освітніх компонентах.

Загалом, бакалаврська підготовка спрямована на формування у студентів базових теоретичних знань, прикладних навичок психодіагностики й консультування, уміння застосовувати сучасні наукові методи аналізу психічних явищ, а також здатності інтегрувати психологічні знання у міждисциплінарному середовищі. Ці ОПП поєднують єдину нормативну основу й варіативність вибірових компонентів, що створює умови для універсальності й водночас спеціалізації випускників.

Для більшої наочності результати аналізу ОПП низки українських університетів подано у зведеній таблиці 1.1, яка відображає основні акценти в ОПП підготовки бакалаврів з психології в Україні.

Таблиця 1.1

Зведена таблиця ОПП підготовки бакалаврів з психології в Україні

(складено автором)

Регіон	Університет	Обов'язкові дисципліни (загальні)	Вибіркові дисципліни (приклади)	Основний акцент програми
Київ	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	Загальна, вікова, соціальна психологія; психодіагностика; методи дослідження	Освітня психологія, арт-терапія, коучинг	Підготовка практичних психологів для освітніх закладів
Київ	Київський національний університет	Психологія розвитку особистості,	Психометрія, психолінгвістика,	Дослідницько-науковий профіль, підготовка до

	ім. Т. Шевченка	соціальна, диференціальна, клінічна психологія, нейропсихологія	крос-культурна психологія	магістратури та науки
Харків	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Загальна психологія, психофізіологія, психологія розвитку	Нейропсихологія, психологія підприємництва, техніки соціально-психологічного тренінгу, етнопсихологія, елітарна і масова культура, освітній менеджмент та лідерство	Науково-аналітична школа, акцент на фундаментальних дослідженнях
Харків	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	Психологія особистості, педагогіка, психологія пізнавальних процесів, психодіагностика	Психоконсультування, соціально-педагогічна робота	Практико-орієнтована підготовка для освіти і соціальної сфери
Львів	Львівський національний університет імені Івана Франка	Соціальна психологія, когнітивна психологія, психодіагностика	Психологія релігії, етнопсихологія, гуманістична психологія	Соціокультурний і гуманістичний контекст, інтеграція з філософією
Одеса	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	Загальна психологія, експериментальна, психометрія, психологія спілкування, соціальна психологія	Психологія сім'ї, кризове консультування	Прикладна спрямованість, робота в соціальній сфері
Дніпро	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	Загальна психологія, педагогічна психологія, психологія управління, організаційна, юридична психологія	Психологія бізнесу, PR і реклама	Інтеграція з соціологією, лідерством, управлінням, акцент на бізнес-та організаційних практиках
Чернівці	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	Психологія розвитку, педагогічна психологія, психологія особистості	Психологія інклюзії, психологія міжкультурної взаємодії	Орієнтація на освітню сферу, інклюзивну освіту
Суми	Сумський державний університет	Загальна психологія, психодіагностика, психологія розвитку та педагогічна	арттерапевтичні засоби психологічної допомоги, медіакомунікація,	Синтез психології та комунікацій, акцент на медіа та digital-сферу,

		психологія, медична психологія, психотерапія та психокорекція	психологія соціально вразливих верств населення, психологія брендування і реклами, психологія творчості, проєктний менеджмент в психології	проєктний менеджмент
Полтава	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	Загальна, вікова, педагогічна, соціальна психологія	Психологія освіти, кризове консультування, тренінгова робота	Практико-орієнтована підготовка психологів для освітніх закладів

Таким чином, аналіз ОПП підготовки бакалаврів з психології у регіональному розрізі показує:

Уніфікованість базової підготовки. В усіх університетах є спільний набір фундаментальних дисциплін: загальна, вікова, соціальна психологія; психодіагностика; методологія наукових досліджень тощо, що забезпечує єдині стандарти якості підготовки фахівця-психолога.

Регіональну варіативність. В ОПП університетів Києва, Харкова, Львова здійснюється акцент на науково-дослідній роботі, у педагогічних ЗВО – на практичній психології в освітньому середовищі, а у медичних чи міждисциплінарних університетах – на медико-психологічних та психотерапевтичних освітніх компонентах.

Тенденції модернізації. Майже всі ОПП включають освітні компоненти цифрових технологій, медіапсихології, кризового консультування тощо, що відображає запити сучасного суспільства.

Таким чином, українська система підготовки бакалаврів з психології поєднує *єдині стандарти та регіональну специфіку*, забезпечуючи гнучкість і багатопрофільність підготовки майбутніх психологів.

Подальший аналіз змісту ОПП та траєкторії їх реалізації, що висвітлюється на сторінках сайтів ЗВО та випускових кафедр, уможливив окреслити *наукові та*

освітні перспективи, котрі слугують аргументами за подальший розвиток системи підготовки бакалаврів з психології в Україні:

- 1) *Необхідність оновлення змісту та методів навчання.* Трансформації в суспільстві (війна, психотравматичні події, міграція) змінюють профіль роботи психолога, вимагають нових методик, інструментів, підходів. Практика має активно впливати на теорію і навпаки.
- 2) *Зростання міжнародної співпраці та обмін досвідом.* Підготовка конкурентоспроможних фахівців-психологів сприятиме розширенню міжнародних контактів, спільним дослідженням, академічній мобільності.
- 3) *Професіоналізація та підвищення якості психологічних послуг.* Кваліфіковані бакалаври з психології становлять основу для подальшої магістерської освіти, клінічної або консультувальної практики, що у перспективі підвищує якість психологічної допомоги в суспільстві.
- 4) *Роль у відновленні післявоєнного суспільства.* Психологи відіграють важливу роль у реабілітації постраждалого населення, роботі з травмами, відновленні соціальної згуртованості та адаптації.

Обстоюючи позицію, що підготовка бакалаврів з психології у ЗВО України є не лише актуальною, але й стратегічно важливою для розвитку суспільства, котра забезпечує реагування на соціальні та психологічні виклики, формування кадрового ресурсу для ефективної допомоги в освіті, охороні здоров'я, соціальній сфері, інтеграцію української освіти у європейський та світовий контекст, розвиток наукової бази та методології психологічної практики, вважаємо, що сучасна психологічна освіта має активніше застосовувати інноваційні позиції при запровадженні нових педагогічних технологій, котрі уможливають змінити стереотипні підходи, зумовлюючи активне пізнання науково-методичних надбань системи підготовки бакалаврів з психології.

У ході наукового пошуку здійснено системне опрацювання наукового доробку вчених, котрі присвятили свої дослідження професійній підготовці майбутніх психологів.

Так, методологічні засади, зміст і проблеми розвитку фахівця у професійній підготовці майбутніх практичних психологів досліджували О. Баклицька (2010), Н. Гаркавенко (2011), І. Дружиніна (2001), С. Ісаєвич (2012), М. Марценюк (2014), Н. Пов'якель (1998), В. Синишина (2019), Р. Сірко (2010), Н. Степанченко (2010), І. Солійчук (2011), Н. Токарева (2010), Я. Чаплак (2011), Н. Чепелева (1998) та ін.

У своїх роботах В. Синишина акцентує на методологічних та методичних проблемах формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Вона підкреслює потребу інтеграції міждисциплінарних знань і вдосконалення педагогічних технологій, орієнтованих на практичний досвід (Синишина, 2019).

І. Дружиніна (2001) здійснює теоретико-методологічний аналіз становлення психолога як професіонала, наголошуючи на багаторівневості цього процесу, де поєднуються когнітивні, емоційні та діяльнісні компоненти (Дружиніна, 2001).

Присвячуючи свої дослідження змісту підготовки, О. Баклицька, Р. Сірко та Н. Степанченко аналізують освітні програми спеціалізованих закладів і виявляють недостатню інтеграцію практичної складової, що знижує готовність випускників до реальної психологічної практики (Баклицька, Степанченко, Сірко, 2010).

Н. Токарева підкреслює проблему моделювання особистості практичного психолога у навчальному процесі, вказуючи на потребу розробки цілісної моделі компетентностей, котрі уможливають ефективно виконувати своїх професійні функції (Токарева, 2010).

Акцентуючи увагу на особистісній готовності і психологічній культурі, Н. Гаркавенко, І. Солійчук та Я. Чаплак пропонують акмеосинергетичний підхід до формування готовності психолога до консультативної взаємодії. Вони

доводять, що розвиток особистості фахівця повинен поєднувати професійні знання та вміння з ціннісними орієнтаціями й внутрішньою цілісністю (Гаркавенко, Солійчук, Чапак, 2011). Водночас, М. Марценюк аналізує співвідношення професійної та особистісної готовності, наголошуючи, що без розвитку особистісних якостей (емпатії, рефлексії, стресостійкості) неможлива ефективна професійна діяльність (Марценюк, 2014). С. Ісаєвич визначає психологічну культуру як базу становлення фахівця, підкреслюючи її роль у професійному саморозвитку й забезпеченні етичних стандартів роботи (Ісаєвич, 2012).

Проблематику моделювання особистості практичного психолога вивчали Н. Чепелева та Н. Пов'якель, які ще наприкінці 90-х років запропонували теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога, яка включає когнітивний, емоційний, мотиваційний і діяльнісний компоненти. Ця модель і сьогодні залишається методологічним підґрунтям для багатьох досліджень (Чепелева, Пов'якель, 1998).

Тож, аналізовані праці вище згаданих учених дали змогу виявити, що у їх дослідженнях особливо підкреслюється:

- *проблема системності*: у більшості робіт наголошується на фрагментарності та недостатній практичній орієнтації програм підготовки психологів;
- *особистісний фактор*: становлення психолога неможливе без розвитку його психологічної культури, цінностей і здатності до саморефлексії;
- *модель компетентностей*: потрібне створення цілісної моделі особистості практичного психолога, яка б інтегрувала знання, навички та особистісні якості;
- *методологічний розвиток*: сучасні підходи (акмеологічний, синергетичний, особистісно-орієнтований) мають замінити суто академічні методи, роблячи підготовку більш адаптованою до викликів реальної практики.

Ці публікації демонструють еволюцію наукової думки: від загальних методологічних моделей (кінець 1990-х – початок 2000-х) до акценту на практичній готовності та психологічній культурі майбутнього фахівця (2010-ті роки). Головним викликом лишається інтеграція особистісного розвитку й професійних компетентностей у цілісну систему підготовки майбутніх психологів.

Цінним для нашого дослідження є праці Р. Сірко, узагальнені у її монографії – це комплексний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх психологів (специфіка у монографії – оперативно-рятувальної служби) до роботи в умовах підвищеної екстремальності. На основі науково-методологічного дослідження нею розширено трактування поняття «професійна підготовка», яке охоплює систему професійного відбору, навчання та психокорекційної діяльності. Уточнено дидактичні й психологічні чинники підготовки фахівців до виконання професійних завдань у специфічних умовах служби, представлено й обґрунтовано авторську модель професійної підготовки, а також удосконалено методичні підходи до розв’язання зазначеної проблеми (Сірко, 2017).

Дослідниця безспідставно стверджує, що професійну підготовку розглядають як цілісну педагогічну систему, що реалізує комплексне завдання, поєднуючи навчальну, виховну та розвивальну функції. На переконання авторки, результативності у професійному становленні досягає той фахівець, який не лише володіє необхідними знаннями, а й здатний застосовувати їх на практиці, має внутрішню мотивацію та готовність досягати поставленої мети. Водночас у науковій літературі відсутня єдність щодо визначення сутності поняття «професійна підготовка психолога». Зокрема, трактування цього поняття як соціально та психологічно детермінованого процесу становлення спеціаліста, що має системний і цілеспрямований характер, є цілком логічним, якщо врахувати поєднання навчання у закладі освіти із формуванням професійно значущих індивідуально-психологічних якостей, необхідних для ефективного виконання майбутньої діяльності (Сірко, 2017).

Ряд учених висвітлюють сучасні підходи та проблеми професійної підготовки майбутніх психологів у вищій школі та в умовах суспільних криз. Серед них: Н. Бідюк (2020), О. Васильєва (2022), Ю. Вінтюк (2016), Ю. Гичко (2021), М. Горенко (2023), Т. Комар (2023), Л. Комарницька (2023), А. Литвин (2021), Л. Руденко (2020, 2021), Н. Спиця (2024), В. Федорчук (2023), Т. Shcherban (2021), I. Bretsko (2021), V. S. Varga (2021) та ін.

Досліджуючи теоретико-методологічні засади професіоналізації, Ю. Гичко визначає процес професіоналізації майбутніх психологів як багаторівневу систему, де поєднуються академічна підготовка, практичні навички та особистісний розвиток, а також наголошує на необхідності інтеграції психологічних і педагогічних компонентів, що сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності (Гичко, 2021).

Дослідники Т. Shcherban, I. Bretsko та V. S. Varga зосереджуються на психолого-педагогічних особливостях підготовки, акцентуючи увагу на розвитку професійної самосвідомості, етичної компетентності та здатності до рефлексії (Shcherban, Bretsko, Varga, 2021).

Розглядаючи важливі питання удосконалення освітніх програм та інституційний контекст, А. Литвин та Л. Руденко підкреслюють важливість оновлення програм підготовки психологів у ЗВО, особливо через введення практико-орієнтованих дисциплін, які відповідають актуальним суспільним потребам (Литвин, Руденко, 2021). Водночас, Л. Руденко спільно з Н. Бідюк акцентують увагу на таких проблемах професійної підготовки психологів у вищій школі: відсутність єдиних стандартів, недостатня інтеграція сучасних технологій навчання та обмежені можливості практичної діяльності студентів (Руденко, Бідюк, 2020).

Як уже зазначалося вище, в умовах воєнних реалій державна політика у сфері освіти спрямована на підтримку розвитку програм з підготовки психологів, здатних професійно допомагати, забезпечувати психологічну стабільність як окремих осіб, так і соціуму загалом. Важливим стає розширення *практико-орієнтованої складової навчання*, створення умов для професійної підготовки

студентів у співпраці з державними, військовими та громадськими структурами, які здійснюють психологічний супровід населення. Цим важливим питанням присвячені праці О. Бондарчук (2024), О. Брюховецької (2024), Н. Іванової (2024), Л. Карамушки (2024), А. Кіріллової (2024), Н. Пінчук (2024).

Психологічна готовність майбутніх фахівців-психологів до діяльності в умовах війни та повоєнного відновлення є предметом наукового пошуку Н. Спиці (2024, 2025), яка у своїх дослідженнях аналізує психологічну готовність студентів-психологів до діяльності у воєнних умовах. Авторка пропонує інтегративний підхід, що поєднує розвиток стресостійкості, кризових інтервенційних навичок і здатності до саморегуляції (Спиця, 2024; Спиця, 2025). Разом із тим, І. Тарасова зосереджується на готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими внаслідок війни, підкреслюючи потребу у створенні спеціальних навчальних курсів та супервізійної підтримки для майбутніх фахівців (Тарасова, 2023).

Консультативна практика та професійні компетентності як актуалітети професійної підготовки майбутніх психологів розглядається у працях Т. Комар та М. Горенко, котрі вивчають проблематику готовності студентів до консультативної діяльності, акцентуючи увагу на розвитку комунікативних навичок, емпатії та здатності працювати з різними категоріями клієнтів (Комар, Горенко, 2023). А дослідження Ю. Вінтюк (2016) присвячені аналізу структурних складових підготовки майбутніх психологів, виділяючи когнітивну, емоційно-мотиваційну та діяльнісну компоненти (Вінтюк, 2016).

Новітні виклики та освітні інновації віддзеркалені у працях, зокрема О. Васильєвої, котра досліджує психологічні особливості дистанційного навчання, яке в умовах пандемії та війни стало невід'ємною частиною освітнього процесу майбутніх психологів. Вона відзначає як переваги (доступність, гнучкість), так і проблеми (зниження мотивації, обмежена практика) (Васильєва, 2022).

Викликають інтерес ідеї В. Федорчука та Л. Комарницької, котрі підкреслюють значення емоційного інтелекту як ключового чинника ефективної

підготовки психологів, адже здатність розуміти й регулювати емоції є фундаментом консультативної та корекційної практики (Федорчук, Комарницька, 2023).

На підставі аналізу праць цих дослідників доходимо низки висновків, що науковий доробок змістового контексту професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО торкається насамперед теоретичного рівня, освітніх практик, особистісного розвитку, військово контексту та перспектив:

- *Теоретичний рівень.* Професійна підготовка психологів розглядається як інтегративний процес, що поєднує навчання, виховання, розвиток особистісних і професійних якостей.
- *Освітні практики.* Наявна потреба в удосконаленні програм підготовки через введення інноваційних методів (симуляції, тренінги, дистанційні технології, супервізійна підтримка тощо).
- *Особистісний розвиток.* Ключовими чинниками успішної підготовки виступають емоційний інтелект, комунікативна культура та здатність до професійної рефлексії.
- *Військовий контекст.* В умовах війни підготовка психологів набуває кризово-інтервенційного спрямування, з акцентом на стресостійкість, готовність до роботи з травмою та підтримку процесів реабілітації.
- *Перспективи.* Подальший розвиток системи підготовки психологів має базуватися на поєднанні академічної освіти з практичною діяльністю та орієнтуватися на виклики воєнного і повоєнного періодів.

Аналізуючи дослідження вчених, бачимо трансформацію підходів від класичного академічного формування знань до практико-орієнтованих моделей, адаптованих до кризових і посткризових умов.

Загалом, на основі ґрунтовного аналізу наукових праць можна узагальнити, що підготовка бакалаврів з психології в Україні здійснюється з урахуванням суспільних викликів, міжнародних освітніх стандартів та

задоволення потреб українців у послугах сфери психічного здоров'я. Вона має багатокомпонентний і інтегративний характер, поєднує фундаментальні теоретичні знання, прикладні навички та практичну діяльність, що віддзеркалено у таких компонентах: *об'єктний, цільовий, змістовий, методологічний, організаційний та оцінювально-результативний* (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Компоненти підготовки бакалаврів з психології *(складено автором)*

Підкреслимо, що визначення підготовки як багатокомпонентного й інтегративного процесу узгоджується з концепціями компетентнісного та системного підходів, які домінують у сучасній педагогічній і психологічній науці. Зазначене свідчить про те, що професійна освіта психологів уже не

розглядається як виключно академічне явище, а як динамічна система, орієнтована на потреби особистості, суспільства й ринку праці.

Важливим аспектом є акцент на взаємозв'язку теоретичних, прикладних і практичних складових. Такий підхід відображає тенденцію до цілісного формування професійної компетентності, де теоретичні знання виступають підґрунтям для формування практичних умінь і професійного мислення. Зокрема, виділення об'єктного, цільового, змістового, методологічного, організаційного та оцінювально-результативного компонентів підготовки відповідає структурно-функціональному принципу аналізу освітніх процесів, що забезпечує можливість цілісного управління якістю освіти.

З огляду на сучасні реалії (збройну агресію, зростання рівня психологічних травм і суспільну потребу у фахівцях із психічного здоров'я) зазначені компоненти є особливо актуальними, оскільки демонструють, що система підготовки психологів в Україні поступово адаптується до нових соціальних і гуманітарних викликів, поєднуючи академічну традицію з практико-орієнтованими освітніми моделями.

Виявлено основні підходи до підготовки бакалаврів з психології:

- *Теоретико-методологічний підхід* – розгляд професійної підготовки як інтегративного процесу, що об'єднує знання, виховання та розвиток особистості.
- *Соціально-орієнтований підхід* – підготовка спрямована на забезпечення суспільних потреб у психологічній підтримці, особливо в умовах війни та післявоєнного відновлення.
- *Науково-дослідницький підхід* – акцент на формуванні у студентів навичок аналізу, використання наукових методів, критичного мислення, здатності до наукової роботи.
- *Практико-орієнтований підхід* – орієнтація на набуття компетентностей у сфері психодіагностики, консультування, психокорекції, кризової допомоги.

- *Міждисциплінарний підхід* – поєднання психології з педагогікою, медициною, соціальною роботою, менеджментом, що забезпечує мобільність і універсальність майбутніх фахівців.
- *Євроінтеграційний підхід* – адаптація освітніх програм до європейських та міжнародних стандартів, упровадження сучасних методик психотерапії та консультування.
- *Компетентнісний підхід* – формування професійних, соціальних і комунікативних компетентностей, готовності до роботи в кризових і складних соціальних умовах.
- *Інноваційно-технологічний підхід* – застосування сучасних методик, цифрових ресурсів, онлайн-платформ для розвитку практичних умінь і психоедукації.
- *Кризово-інтервенційний підхід* – підготовка до роботи в умовах війни, надзвичайних ситуацій та повоєнної реабілітації.
- *Особистісно-розвивальний підхід* – розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості, комунікативної культури й здатності до саморефлексії.

Особливо значущими є *змістові характеристики* ОПП як конкретне наповнення процесу підготовки, котре проявляється через структуру навчання, перелік дисциплін, методів і технологій, що використовуються в освітньому процесі, і за якими нині здійснюється підготовка бакалаврів з психології у ЗВО України:

- *Об'єкт підготовки*: психічні явища, процеси, діяльність і поведінка людини, соціальні взаємодії та психофізіологічні механізми.
- *Цілі навчання*: формування наукового розуміння закономірностей психіки та практичної готовності до надання психологічної допомоги.
- *Теоретичний зміст*: базові категорії та закономірності психічної діяльності, науково-прикладні завдання психології, методологічні принципи та ін..

- *Методи й технології*: психодіагностика, статистичні й експериментальні методи, консультування, психокорекція, психотерапевтичні техніки тощо.
- *Структура ОПП*: загальна підготовка (гуманітарні та соціальні дисципліни), професійна підготовка (загальна, вікова, соціальна, когнітивна психологія тощо), прикладні дисципліни, методологія досліджень, практична підготовка, вибіркові освітні компоненти.
- *Результат*: підготовка конкурентоспроможних психологів, здатних до професійної діяльності у сфері освіти, охорони здоров'я, соціальних послуг, організаційних структур, а також до роботи в кризових умовах.

З'ясовано *сутнісні характеристики* професійної підготовки бакалаврів з психології як фундаментальні ознаки та внутрішні властивості процесу підготовки, котрі відображають його природу, спрямованість і специфіку. Вони визначають, якою за своєю суттю є професійна підготовка як педагогічне й психологічне явище.

- *Інтегративність* – поєднання академічної освіти, практики й особистісного розвитку.
- *Адаптивність* – здатність ОПП гнучко реагувати на суспільні виклики (пандемія, війна, посткризове відновлення).
- *Практична спрямованість* – орієнтація на формування навичок кризової допомоги, консультування та психокорекції.
- *Компетентнісність* – розвиток не лише знань, але й емоційної, комунікативної та етичної компетентності.
- *Кризова готовність* – уміння працювати з травмою, ПТСР, наслідками збройних конфліктів.
- *Технологічність* – застосування інноваційних форм навчання (онлайн-платформи, інтерактивні методи, моделювання професійних ситуацій тощо).

– *Емоційно-ціннісний вимір* – формування психологічної культури, емпатії та професійної мотивації.

Отже, суть та зміст підготовки бакалаврів з психології в Україні визначається інтеграцією фундаментальної науки, практичної діяльності й соціальної місії, а її актуальність визначається поєднанням внутрішніх соціальних викликів, зумовлених війною, та орієнтацією на міжнародні стандарти й рекомендації. Це певною мірою сприяє формуванню висококваліфікованих кадрів, здатних виконувати професійні завдання на рівні сучасних європейських практик і водночас відповідати унікальним потребам українського суспільства.

У підсумку зазначимо, що у післявоєнній перспективі потреба в якісно підготовлених фахівцях з психології лише зростатиме, оскільки суспільство стикається не тільки з гострими кризовими станами під час бойових дій, але й з довготривалими наслідками війни. Психологічні наслідки воєнного конфлікту – це не лише індивідуальні травми, а й колективні форми стресу, що проявляються у зниженні соціальної згуртованості, кризі довіри, зростанні агресивності, проблемах у міжособистісних стосунках та сімейному житті. Відтак, завдання психологів у майбутньому полягатиме у комплексній реабілітації постраждалих, супроводі ветеранів, дітей війни, переселенців, а також у формуванні стійкості суспільства до подальших викликів.

Разом із тим, післявоєнна відбудова України вимагатиме посилення ролі психологічної науки та практики як складової гуманітарної безпеки. Вища освіта має реагувати на ці запити уже зараз, через створення інноваційних освітніх програм, міждисциплінарних курсів, розвиток клінічної та військової психології, а також через залучення студентів до міжнародних програм обміну та співпраці у сфері психічного здоров'я. Це забезпечить підготовку фахівців, здатних працювати з різними цільовими групами, впроваджувати сучасні методи психосоціальної підтримки та брати участь у розбудові системи громадського здоров'я. Відтак, на наше глибоке переконання, актуальність підготовки бакалаврів з психології у ЗВО України набуває довготривалого стратегічного

виміру. Йдеться не лише про реагування на поточні виклики війни, але й про формування надійного кадрового потенціалу для забезпечення сталого розвитку держави, зміцнення психічного здоров'я нації та інтеграції України у глобальний простір гуманітарної та освітньої співпраці.

1.2. Організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану

У сучасних умовах воєнного стану та майбутнього повоєнного відновлення особливого значення набуває проблема професійної підготовки бакалаврів з психології, адже спектр викликів, з якими стикаються майбутні фахівці, значно розширюється. Війна та її наслідки зумовлюють потребу у формуванні компетентностей, спрямованих на роботу з психотравмою, кризовими станами, посттравматичним стресовим розладом, а також із процесами соціальної адаптації та реінтеграції постраждалих.

Дослідниця Р. Сірко наголошує: «Професійна підготовка психологів являє собою комплексний вид підготовки, який поєднує професійне вивчення дисциплін, що викладаються у класичних університетах, зі спеціальним навчанням, поєднаним зі специфікою діяльності у екстремальних умовах, коли психологу-практику доводиться надавати психологічну допомогу при аваріях та катастрофах різного характеру, пожежах, землетрусах, збройних конфліктах, радіаційній, хімічній і бактеріологічній небезпеках» (Сірко, 2017, с. 21). Ця думка набуває особливої актуальності сьогодні, коли українські психологи вимушені працювати у безпрецедентних соціально-екзистенційних умовах.

З огляду на це, професійна підготовка бакалаврів з психології повинна передбачати не лише класичне оволодіння теоретичними знаннями, але й інтеграцію спеціальних навчальних модулів, спрямованих на розвиток кризових інтервенційних навичок, психокорекційної роботи в умовах масових психотравм, а також компетентностей у сфері психології безпеки та медико-психологічної допомоги. Важливо також удосконалити дидактичні моделі навчання, орієнтуючись на симуляційні технології, тренінги психологічної стійкості, супервізійну та практико-орієнтовану підготовку.

Тож ми переконані, що підготовка майбутніх психологів у сучасних реаліях має виходити за межі традиційної університетської освіти, формуючи здатність діяти у багатовимірних кризових ситуаціях, що у підсумку стане

запорукою їхньої професійної готовності до виконання завдань у період воєнних викликів і в процесі повоєнної відбудови українського суспільства.

Організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану різноаспектно досліджують М. Барчій (2016), Н. Бурова (2022), О. Лучанінова (2025), Г. Міськов (2025), Я. Пилипчук (2025), С. Рашидова (2025), Д. Туркова (2014), О. Углова (2024, 2025) та інші науковці.

Проведений аналіз наукових праць свідчить про активізацію наукового пошуку у сфері оновлення організаційно-методичних засад підготовки майбутніх психологів у контексті воєнного та повоєнного періодів в Україні. Сучасні дослідження характеризуються міждисциплінарністю, інтеграцією психологічних, педагогічних, військово-прикладних та інформаційно-аналітичних підходів, що відображає системну перебудову освітнього процесу відповідно до умов воєнного часу.

У цьому контексті цінним для нашого дослідження є інформаційно-аналітичний довідник «Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України», зміст якого окреслює концептуально-методологічні орієнтири підготовки психологів.

Так, у дослідженнях О. Лучанінової (2025) підготовка психологів розглядається крізь призму оновлення теоретико-методологічних засад психології виховання, адаптованих до умов воєнного стану. Авторка підкреслює роль національно-патріотичного виховання, формування громадянської ідентичності та морально-психологічної стійкості як ключових компонентів професійного становлення фахівця. Такий підхід розширює традиційну освітню парадигму, додаючи до неї аксіологічний та соціогуманітарний виміри, спрямовані на розвиток психолога як носія національних цінностей і захисника ментального здоров'я суспільства (Лучанінова, Пилипчук, Рашидова, Міськов, Углова, 2025).

Розділ, представлений Я. Пилипчуком окреслює тенденції розвитку військової психології як наукової та навчальної дисципліни. Аналіз фахових періодичних видань («Військова психологія», «Служба поведінкового

здоров'я») показує зміщення акцентів у бік практико-орієнтованого навчання, психодіагностики та кризового консультування військовослужбовців. Організаційно це реалізується через впровадження модульних програм, тренінгових курсів, симуляційних методик та використання супервізії у підготовці студентів. У такий спосіб, військово-психологічна підготовка набуває чіткої структурно-функціональної організації, що забезпечує практичну готовність до роботи в умовах бойових дій та постконфліктного середовища (Там само).

Методичні інновації в інклюзивній та реабілітаційній освіті досліджено С. Рашидовою, яка акцентує увагу на розвитку методичного супроводу підготовки психологів до роботи в інклюзивному середовищі, що особливо актуально в умовах війни, коли кількість осіб із психофізичними порушеннями, травмами та ПТСР зростає. Організаційно-методичне забезпечення цього процесу включає підготовку студентів до мультидисциплінарної взаємодії, володіння техніками кризової підтримки, психосоціальної реабілітації та адаптації постраждалих (Там само).

Практико-орієнтовані моделі подолання деструктивних наслідків війни постають предметом наукових досліджень Г. Міськова, яким узагальнено ефективні психотерапевтичні практики, серед яких провідне місце посідають наративні методики, казкотерапія, арттерапія, а також групові форми роботи з військовими та цивільними особами. Ці практики є не лише інструментами психологічної допомоги, але й елементами професійної підготовки майбутніх психологів, які дозволяють формувати практичну компетентність у сфері кризового втручання (Там само).

На особливу увагу заслуговують ефективні методи психологічної підтримки в умовах війни (рис. 1.3), які виокремлює та характеризує О. Лучанінова (Там само, с. 56-57): *терапії та консультування, психосоціальної підтримки, психоосвіти, кризової інтервенції, групової сесії та підтримувальних спільнот, особистого розвитку.*

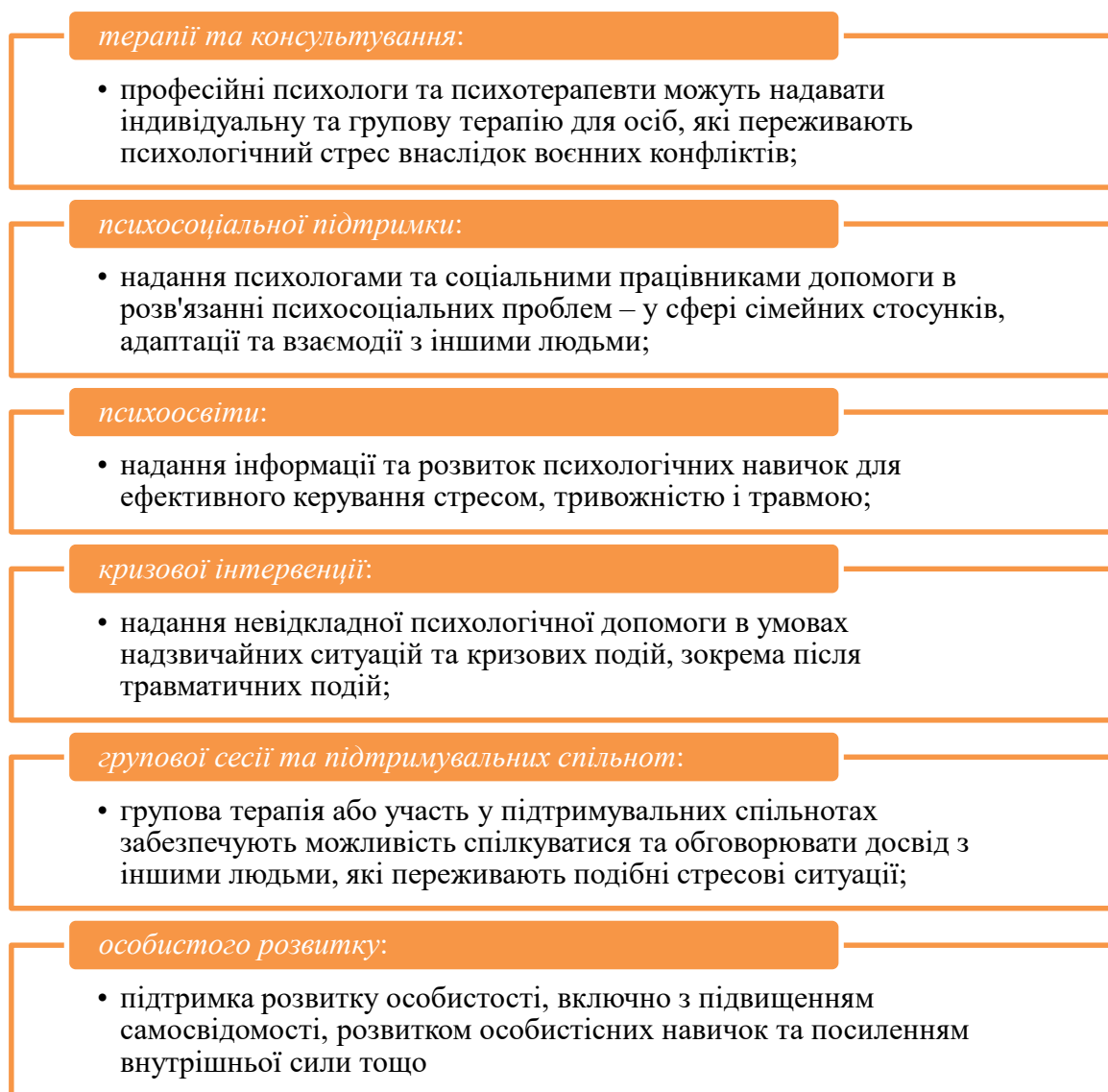


Рис. 1.3. Ефективні методи психологічної підтримки в умовах війни
(складено автором за О. Лучаніною)

Узагальнюючи результати аналізу праць вище згаданих науковців, можна стверджувати, що організаційно-методичні основи підготовки психологів у воєнний період визначаються такими провідними характеристиками:

- гнучкість освітніх програм та їх адаптація до потреб оборонної та цивільної сфер;
- інтеграція військово-психологічного, освітнього та реабілітаційного компонентів;

- посилення практичної складової через впровадження тренінгів, стажувань, кризових лабораторій;
- методична інноваційність – використання інформаційно-аналітичних технологій, симуляційних моделей, дистанційних платформ тощо;
- ціннісно-гуманістична спрямованість підготовки, зорієнтована на формування професійної, громадянської та етичної зрілості психолога.

Цілком погоджуємося з науковцями, що сучасна система підготовки психологів в умовах воєнного стану трансформується у багаторівневу організаційно-методичну модель, що поєднує освітні, наукові та практичні аспекти й забезпечує готовність фахівця до роботи у надзвичайних і посткризових умовах.

У організаційно-методичному плані цікавою є програма «Науково-методичні основи підготовки психолога до роботи з військовослужбовцями» Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, авторкою якої є О. Плетка (2024). Не дивлячись на те, що програма розроблена для реалізації у межах курсів підвищення кваліфікації, орієнтованих на військових психологів, а також фахівців, які здійснюють психологічний супровід військовослужбовців, демобілізованих осіб, ветеранів та членів їхніх сімей, вважаємо, що вона слугує орієнтиром для оновлення змісту підготовки бакалаврів з психології у ЗВО. Зміст програми сформовано з урахуванням сучасних науково-теоретичних підходів та практичного досвіду у галузях соціальної, кризової й воєнної психології. Концепція програми відображає інтеграцію з базовими та спеціальними дисциплінами – загальною, соціальною, політичною, кризовою психологією, психологічним консультуванням і психологією психосоціальної підтримки. Крім того, передбачено міждисциплінарні зв'язки з курсами, присвяченими основам надання первинної психологічної допомоги, що забезпечує комплексність і практичну спрямованість підготовки (Плетка, 2024).

Ми погоджуємося з думкою авторки, що ця програма підвищення кваліфікації військових психологів є важливим внеском у розбудову сучасної системи психологічної освіти в Україні, адаптованої до умов воєнного стану та потреб повоєнного відновлення. Її наукова й практична значущість полягає у поєднанні фундаментальних психологічних знань із практично орієнтованими методами роботи з військовослужбовцями, ветеранами та їхніми родинами. З позиції пошуку ефективних організаційно-методичних умов, програма демонструє приклад інтегративної моделі професійної підготовки, що ґрунтується на взаємозв'язку між загальною, соціальною, кризовою, політичною та воєнною психологією. Такий міждисциплінарний синтез забезпечує комплексність навчального процесу, підсилює практичну складову та сприяє формуванню компетентностей, необхідних для ефективної діяльності у кризових і післякризових ситуаціях.

Висловлюючи власну позицію, відзначимо, що підготовка військових психологів має спиратися не лише на класичні принципи професіоналізації, а й на аксіологічні, національно-патріотичні та гуманістичні орієнтири, які формують внутрішню стійкість, емпатію та здатність до морального саморегулювання. Саме такі риси визначають ефективність психолога в умовах бойових дій, соціальної нестабільності та реінтеграції ветеранів у мирне життя. У цьому контексті програма постає не лише як навчальний ресурс, але й як інструмент формування психологічної культури стійкості, що сприяє підвищенню ефективності психологічної допомоги військовослужбовцям і цивільному населенню.

Отже, реалізація подібних програм бачиться нам не лише пріоритетним напрямом розвитку системи післядипломної психологічної освіти в Україні, оскільки вона відповідає викликам часу, підтримує національну безпеку через зміцнення психологічного ресурсу особистості та сприяє формуванню нової генерації фахівців, здатних діяти в умовах надзвичайних ситуацій і поствоєнного відновлення держави, а й організаційно-методичним орієнтиром підготовки бакалаврів з психології.

Аналіз наукових праць (К. Берегова (2025), А. Демич (2025), С. Діхтяренко (2025), В. Паламарчук (2025), К. Феденко (2025) та ін.) дозволяє констатувати, що дослідники приділяють значну увагу розкриттю психологічних і соціально-педагогічних чинників професійного становлення майбутніх психологів, розглядаючи цей процес як цілісну систему формування особистісної, етичної та професійної зрілості фахівця.

Так, К. Берегова акцентує увагу на характеристиці професійно важливих якостей майбутніх психологів, визначаючи серед них емпатію, рефлексивність, стресостійкість, толерантність і здатність до емоційної саморегуляції. Авторка підкреслює, що саме розвиток цих якостей забезпечує ефективне виконання професійних функцій у різних сферах психологічної практики, особливо в умовах підвищеного емоційного навантаження, зокрема під час кризових і воєнних ситуацій (Берегова, 2025).

А. Демич розглядає соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості, акцентуючи на їхній взаємозалежності зі стресостійкістю майбутніх психологів. У її інтерпретації професійна самосвідомість постає як динамічна структура, що формується під впливом особистісної мотивації, соціальної підтримки та умов освітнього середовища. Це дає дослідниці підстави стверджувати, що підготовка майбутніх фахівців має не лише когнітивний, а й емоційно-ціннісний вимір, який безпосередньо впливає на професійну готовність до діяльності у складних умовах (Демич, 2025).

У роботі С. Діхтяренко та К. Феденко професійне становлення майбутніх психологів розглядається як поетапний процес особистісного розвитку, що охоплює формування професійних мотивів, розвиток саморефлексії, усвідомлення професійної ролі та інтеграцію цінностей психологічної діяльності у власну систему «Я». Дослідниці підкреслюють, що ключовим чинником ефективної підготовки є створення у ЗВО навчально-психологічного простору, який сприяє самореалізації та розвитку емоційного інтелекту студентів (Діхтяренко, Феденко, 2025).

У свою чергу, В. Паламарчук акцентує увагу на ролі професійної підготовки у становленні особистісної зрілості майбутніх психологів. Дослідниця доводить, що навчальний процес, побудований на принципах інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, сприяє формуванню відповідальності, автономності, етичної рефлексії та готовності до прийняття рішень у складних морально-психологічних ситуаціях (Паламарчук, 2025).

Таким чином, узагальнення змісту зазначених праць дає підстави зробити висновок, що професійне становлення майбутніх психологів є багатовимірним процесом, у якому поєднуються когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та соціально-психологічні аспекти. У сучасних умовах, особливо в період воєнного стану, акцент зміщується в бік формування стресостійкості, психологічної зрілості та здатності до професійного самоуправління – як базових складових готовності до практичної діяльності і, відповідно, пошуку ефективних умов її формування.

У своїх наукових розвідках О. Затворнюк та О. Матвієнко окреслюють ключові психолого-педагогічні умови та організаційні засади освітнього процесу під час професійної підготовки майбутніх психологів. Учені підкреслюють, що ефективність підготовки забезпечується через низку взаємопов'язаних умов.

По-перше, це проектування змісту навчальних дисциплін психологічного спрямування з орієнтацією на розвиток культури мислення майбутніх фахівців і формування здатності до конструктивного розв'язання професійних завдань (зокрема, у таких курсах, як «Основи психоконсультування», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії», «Психологія конфлікту» тощо).

По-друге, автори наголошують на інтеграції фундаментальних, теоретико-понятійних і психотехнічних знань із використанням активних, творчих та ігрових методів навчання, що сприяють актуалізації особистісного потенціалу студентів і стимулюють їх професійний розвиток.

По-третє, важливою умовою є спеціальна підготовка здобувачів освіти до продуктивної самотійної діяльності, яка враховує рівень їхньої рефлексивності,

навички самоменеджменту та здатність до творчого мислення, що виступають основою професійного саморозвитку.

По-четверте, підкреслюється необхідність застосування психологічних засобів активізації професійного становлення студентів, зокрема цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей.

По-п'яте, авторки виокремлюють форми психологічного супроводу позааудиторної діяльності – участь у роботі психологічних клубів, центрів консультування, що розширює простір практичного досвіду студентів.

По-шосте, значне місце відведено соціально-психологічним тренінгам особистісного та професійного зростання, які забезпечують активізацію внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця-психолога.

По-сьоме, участь у тренінгових групах розглядається як засіб розвитку самопізнання, позитивного ставлення до себе та здатності до рефлексії власної поведінки, що підвищує ефективність міжособистісної взаємодії в майбутній професійній діяльності.

І, нарешті, по-восьме, дослідники наголошують на доцільності використання різноманітних тренінгових заходів, що відображають специфіку кожного етапу навчання, забезпечуючи поступовий розвиток професійної компетентності майбутніх психологів (Матвієнко, Затворнюк, 2014).

Не можемо не погодитися із науковцями, які цілком слушно акцентують увагу на системності та комплексності професійної підготовки майбутніх психологів, що відповідає сучасним тенденціям гуманістичної парадигми освіти. З позиції авторів, особливу цінність становить орієнтація освітнього процесу не лише на когнітивний компонент (засвоєння знань), а й на розвиток особистісного потенціалу студента, його здатності до самопізнання, самоменеджменту та рефлексії.

У контексті сучасних соціокультурних викликів, зокрема, умов воєнного стану, та потреби у фахівцях, здатних ефективно діяти у кризових ситуаціях, підхід, запропонований дослідниками, набуває прикладного та адаптивного значення. Використання тренінгових технологій, ігрових методів,

психологічного супроводу позааудиторної діяльності сприяє формуванню практичної компетентності, що є основою готовності до роботи в умовах підвищеної емоційної напруги. На думку авторів, особливо важливо, що розглянута модель підготовки передбачає поетапність і наступність професійного розвитку, що дозволяє забезпечити не лише формування професійних знань, а й становлення зрілої, етичної, психологічно стійкої особистості майбутнього психолога. Це відповідає сучасним вимогам Європейського простору вищої освіти та принципам компетентнісного підходу.

Тож, запропоновані умови можна розглядати як методологічне підґрунтя для модернізації підготовки психологів у вищій школі, зокрема в умовах післявоєнного відновлення, коли суспільство потребує фахівців із високим рівнем професійної відповідальності, гуманістичних цінностей та здатності до роботи з травмованими категоріями населення.

Для нашого дослідження важливими є результати наукових розвідок В. Панка (2024), котрий підкреслює, що основним індикатором якості психологічної освіти та практики підготовки психологів в Україні є якість надання психологічних послуг і допомоги людям в умовах війни. Дослідник слушно зазначає, що вкрай необхідно: «на рівні бакалаврату запровадити універсальний, єдиний для всіх, стандарт підготовки, єдині вимоги, загальнокультурну, історичну підготовку, формування компетентностей з надання першої психологічної допомоги в умовах надзвичайної ситуації» (Панок, 2024, с. 7). Разом із тим ним відмічено: «...важливо у здобувачів вищої освіти в галузі психології (бакалаврат) сформулювати науковий світогляд, який би базувався на кращих досягненнях вітчизняної та зарубіжної психологічної науки. Майбутні фахівці повинні мати ґрунтовні уявлення про предмет своєї професійної діяльності – наукової, методичної чи практичної» (Там само, с. 6).

Викладені положення дозволяють зробити висновок, що підхід В. Панка відображає сучасну парадигму *компетентісно орієнтованої психологічної освіти*, у межах якої поєднуються гуманістичні цінності, науковість і практична готовність до роботи в екстремальних обставинах. На думку автора, подальший

розвиток цієї ідеї потребує системного впровадження у державну політику у сфері освіти та створення ефективного механізму моніторингу якості підготовки майбутніх психологів.

Разом із тим, позиція автора відповідає, на наше думку, стратегічним орієнтирам реформування психологічної освіти, спрямованої на підвищення її практико-орієнтованості. Оновлення стандарту підготовки бакалаврів дозволить забезпечити узгодженість змісту навчання та системність розвитку професійних компетентностей незалежно від профілю закладу освіти. Особливо важливим видається включення до освітніх програм дисциплін і тренінгових модулів, що розвивають навички кризового реагування, стресостійкості та психологічної саморегуляції, які є критично значущими для роботи фахівців у воєнний і післявоєнний періоди.

Крім того, дослідник слушно підкреслює важливість формування у здобувачів наукового світогляду, заснованого на поєднанні досягнень вітчизняної та зарубіжної психологічної науки. Це положення можна розглядати як необхідну умову розвитку рефлексивної, аналітичної та дослідницької культури психолога, що, у свою чергу, забезпечує здатність до усвідомленого застосування методів психодіагностики, психокорекції та консультативної практики в умовах соціальної турбулентності. Таким чином, підхід В. Панка до організаційно-методичних засад підготовки майбутніх психологів поєднує гуманістичну спрямованість, наукову обґрунтованість і практичну релевантність, що дає підстави розглядати його як методологічний орієнтир для подальшого вдосконалення ОПП у системі підготовки бакалаврів з психології.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що структурні елементи професійної компетентності психолога, сформовані у сфері військової психології, визначають базове ядро вимог до підготовки бакалаврів з психології, що охоплює кризову інтервенцію, базові підходи до роботи з травмою, деонтологічні засади та навички саморегуляції. Зазначені компоненти підлягають поступовому засвоєнню через систему тренінгових модулів, роботу в малих групах і постійну супервізійну підтримку (Мась, 2015, с. 21–2)].

Дидактичне забезпечення переходу від теоретичних знань до практичного їх застосування реалізується за допомогою проблемно-ситуаційного аналізу, який структуровано організовує процес збирання інформації, формування гіпотез, планування психологічних інтервенцій і здійснення рефлексивного аналізу прийнятих рішень у межах стандартизованих процедур взаємодії та оцінювання (Осадченко, 2012, с. 171–175).

У результаті компетентнісна модель підготовки бакалавра з психології визначається науковцями як інтеграція доказових стратегій кризової допомоги, операціоналізованої резильєнтності, системної супервізії та уніфікованих дидактичних технологій, що спільно забезпечують ефективне перенесення теоретичних знань у практичну діяльність у контексті воєнних і післявоєнних викликів (Барчій, 2016; Засекіна, Бурцан, 2023; Костюченко, Бриль, 2022; Лазос, 2018; Углова, 2024; Чиханцова, Гуцол, 2022).

Як бачимо, вчені акцентують увагу на необхідності впровадження *резильєнс-підходу* як концептуальної основи підготовки майбутніх психологів. Зокрема, інтеграція операціоналізованої резильєнтності у структуру професійної компетентності свідчить про переорієнтацію освітнього процесу з традиційного знаннєвого формату на розвиток здатності до адаптації, саморегуляції та ефективного функціонування в умовах невизначеності й стресових викликів. Такий підхід не лише посилює практичну готовність здобувачів вищої освіти до роботи в кризових ситуаціях, але й сприяє формуванню внутрішньої стійкості як професійно значущої якості для психолога. Таким чином, резильєнс-підхід постає важливим методологічним орієнтиром сучасної психологічної освіти, що забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційного й поведінкового вимірів професійного розвитку майбутнього фахівця.

Беручи до уваги окреслені організаційно-методичні засади та визначений компетентнісний запит, подальший аналіз спрямовано на поетапну операціоналізацію ключових умінь бакалавра з психології у межах навчальних модулів і процедур їх оцінювання. Наступний виклад деталізує структуру

практико-орієнтованих складників, логіку їх інтеграції в освітній процес, а також вимоги до супроводу та забезпечення якості навчання.

На думку О. Письменної, розгортання базових умінь майбутнього психолога реалізується через змістові модулі первинної психологічної підтримки, концептуально пов'язані з досвідом роботи з учасниками бойових дій. До них належать: стандартизовані процедури скринінгу та виявлення ризиків, визначення запиту і формування цілей допомоги, проведення кризової інтервенції з акцентом на стабілізацію стану та планування безпеки, здійснення психоедукації клієнта та його родини, спрямування до спеціалізованих служб і документування результатів у протоколах. Кожен модуль супроводжується набором чітко визначених індикаторів (вербальні та невербальні показники встановлення контакту, структурованість інтервенції, дотримання професійних меж і деонтологічних принципів), а також містить рольові сценарії для групового тренування, матриці зворотного зв'язку й обов'язкові супервізійні сесії, що у взаємозв'язку забезпечують перехід від декларативного знання до відтворюваної практики первинної допомоги (Письменна, 2024).

Інституційна сталість і методична відтворюваність зазначених модулів підтримується за рахунок цифрової інфраструктури відкритого освітньо-наукового середовища. До неї входять уніфіковані бази кейсів з анонімізованими ситуаціями, стандартизовані чек-листи професійних умінь, рубрики оцінювання, електронні журнали спостережень і портфоліо доказів, а також чітко визначені механізми верифікації, дотримання академічної доброчесності та захисту даних. Цифрові інструменти виконують допоміжну функцію: сприяють масштабуванню доступу, уніфікації критеріїв оцінювання й відстеженню освітньої траєкторії студента, не замінюючи при цьому необхідної безпосередньої взаємодії, що є визначальною умовою формування реляційних аспектів консультування (Спірін, Пінчук, 2024).

Формування психологічно збалансованого освітнього середовища передбачає дотримання етико-ціннісних орієнтирів у реалізації навчальних модулів: культуру рефлексії та інтервізії, інтеграцію супервізійних зустрічей у

навчальний процес, оптимальні пропорції взаємодії «викладач-практик – студенти» в малих групах, участь зовнішніх фахівців у навчанні та оцінюванні, а також регламентовані механізми профілактики професійного вигорання. Система оцінювання базується на валідних і об'єктивних формах контролю, що включають структуровані іспити на основі сценаріїв, багатоканальне оцінювання, цикли зворотного зв'язку та вдосконалення. У своїй сукупності ці елементи формують цілісне практико-орієнтоване середовище для розвитку відповідальної, етично стійкої та професійно підготовленої особистості психолога на рівні бакалаврської підготовки (Лучанінова, 2025; Павелків, Корчакова, 2025).

Розроблені змістові модулі та організаційні засади практико-орієнтованого навчання потребують верифікації через узгоджені механізми контролю й супроводу, оскільки за їх відсутності ефективність освітнього процесу залишається лише декларативною. Наступним логічним етапом виступає визначення валідних інструментів оцінювання сформованості професійних умінь і окреслення супервізійно-етичного контуру, який забезпечує безпечність практичної діяльності та підтримує професійну стійкість здобувача освіти. У цьому контексті оцінювання, супервізія та етика формують інтегровану систему забезпечення якості, що поєднує навчальні модулі з реальними результатами практичної підготовки.

Дослідники переконливо доводять, що оцінювання рівня сформованості практичних умінь бакалавра з психології має ґрунтуватися на поєднанні об'єктивних структурованих іспитів, побудованих за сценаріями, аналітичних розборів кейсів із письмовим обґрунтуванням рішень і портфоліо доказів, які забезпечують стандартизацію процедур і водночас дозволяють валідно оцінити реляційні аспекти взаємодії з клієнтом (Кротенко, 2021; Сторожук, Кожедуб, 2022). Для підвищення достовірності контролю доцільно застосовувати багатоканальну систему оцінювання, що передбачає участь викладача-практика, зовнішнього експерта та самооцінку студента, із використанням уніфікованих

рубрик і рівневих критеріїв, узгоджених із професійними стандартами та стратегічними орієнтирами підготовки психологів (Синишина, 2019).

Цифрові відкриті освітні платформи можуть виконувати допоміжну функцію в організації процесу інтерактивного навчання й контролю, надаючи доступ до стандартизованих банків кейсів, індикаторів компетентності, електронних журналів спостережень і механізмів модерації оцінювання. Такі ресурси сприяють відтворюваності та прозорості процедур, не замінюючи при цьому необхідної очної взаємодії, яка є ключовою умовою формування професійної рефлексії та емпатійної компетентності (Спірін, Пінчук, 2024).

Під час організації обговорення викладач не прагне відтворити або повністю охопити навчальний матеріал у межах аудиторного заняття (або в межах Google Classroom), а спрямовує студентів на самостійне пізнання, критичне осмислення та поглиблене розуміння змісту через активне залучення до аналізу й дискусії. Водночас ефективність такого процесу значною мірою залежить від професійної підготовленості викладача – як у контексті глибокого знання змісту теми, так і в аспекті володіння методикою організації дискусії під час розбору кейсів, що ґрунтується на врахуванні індивідуального досвіду, попередніх знань і когнітивної активності студентів (Кротенко, 2021).

Цілком слушним є зауваження науковців, які підкреслюють, що ефективне впровадження кейс-методу в освітній процес можливе лише за умови, коли здобувачі освіти володіють достатнім рівнем теоретичної підготовки та сформованими базовими дослідницькими вміннями. Крім того, під час навчальних занять важливо забезпечити вільний і оперативний доступ до різноманітних інформаційних джерел, адже за його відсутності пізнавальний і розвивальний потенціал кейс-методу не зможе бути повною мірою реалізований (Скрипник, 2024; Халік, 2016; Barnes, Christensen, Hansen, 1994; Herreid, 2007).

Система оцінювання має враховувати не лише технічну точність виконання професійних дій, а й індикатори резильєнтності та саморегуляції, попередньо операціоналізовані та критеріально описані для освітнього процесу і підсумкової атестації. Такий підхід забезпечує цілісність оцінювання, його

відповідність етичним нормам професії та вимогам сучасної психологічної підготовки (Лазос, 2018, с. 49–65).

Імпонує позиція Т. Афанасьєвої, яка акцентує увагу на важливості формування у майбутніх психологів здатності до ефективної практичної діяльності у ситуаціях невизначеності, до самостійного аналізу та прийняття рішень та стресостійкості (Афанасьєва, 2023). Ми погоджуємося із дослідницею, яка, спираючись на теоретико-методологічні засади професійної підготовки, переконливо доводить, що у майбутніх фахівців-психологів необхідно сформувати систему професійних умінь і навичок, що забезпечують здатність до ефективної практичної діяльності. Майбутні психологи повинні мати можливість відпрацьовувати навички вирішення професійних завдань, які виникають у ситуаціях невизначеності. Реалізація цього завдання можлива через практичну підготовку, що включає проходження професійних практик, участь у тренінгах, симуляційних вправах і моделях професійної взаємодії.

Однак навіть за наявності високого рівня знань і професійних умінь відсутність розвиненої стресостійкості істотно знижує ефективність їх застосування на практиці. Професійна діяльність психолога в умовах невизначеності супроводжується підвищеним рівнем емоційного напруження, тому важливо, щоб фахівці уміли регулювати власні емоційні стани й не допускали їх неконтрольованого прояву під час роботи з клієнтами.

Не менш важливою складовою професійної готовності є здатність до самостійного аналізу та прийняття рішень. Адже у практичній діяльності психолог часто стикається з проблемними ситуаціями, для яких не існує чітко визначених алгоритмів чи інструкцій. У таких умовах фахівець має бути спроможним самостійно оцінювати ситуацію, визначати стратегії дій і приймати обґрунтовані рішення, що забезпечує гнучкість і професійну ефективність у мінливому середовищі. Вирішення цієї проблеми дослідниця вбачає у створенні відповідних умов. На її думку, необхідно створити високоякісне освітнє середовище, що передбачає належний рівень професійної підготовки викладацького складу. Викладачі повинні володіти глибокими теоретичними

знаннями та практичним досвідом роботи в ситуаціях підвищеної складності. Важливим чинником є також налагодження тісної взаємодії між ЗВО та фахівцями-практиками у сфері психології, що сприятиме залученню студентів до реальних професійних кейсів, розширенню їхнього досвіду та поглибленню розуміння особливостей роботи в сучасному психологічному контексті (Там само).

Загалом, у ході наукового пошуку з'ясовано, що організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану базуються на триблоковій концепції професійної підготовки майбутніх психологів: за Н. Чепелевою та В. Панком.

Триблокова концепція професійної підготовки майбутніх психологів за Н. Чепелевою охоплює *підготовчий, діагностичний та особистісно-професійний корекційний етапи* (рис. 1.4). Вона, на думку вченої, забезпечує послідовне і системне формування професійної компетентності студентів, дозволяє врахувати індивідуальні особливості та рівень професійної придатності на початковому етапі, здійснити самопізнання та подолання особистісних бар'єрів на етапі психодіагностики, а також розвинути професійно значущі уміння та навички через практичну роботу зі складними ситуаціями на фінальному етапі (Чепелєва, 1998).

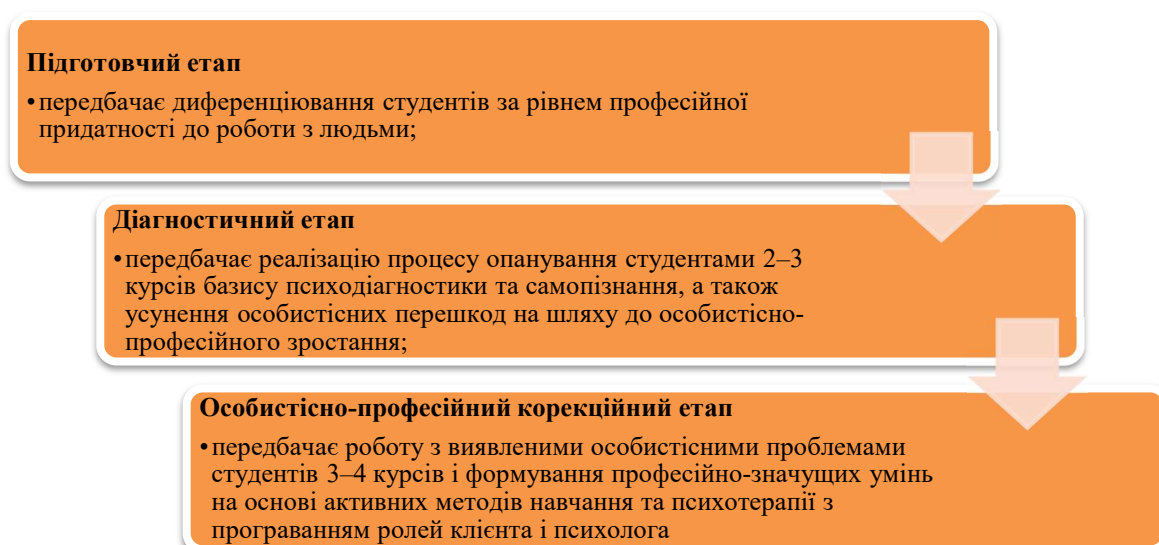


Рис. 1.4. Триблокова концепція професійної підготовки майбутніх психологів (складено автором за Н. Чепелевою)

У межах професійної підготовки майбутніх психологів особливе значення набуває формування базисної системи психологічних знань, запропонованої В. Панком. Ця система передбачає три рівні підготовки: теоретико-експериментальний, практичної психології та рівень оволодіння практичними психологічними технологіями та методиками (рис. 1.5).

Теоретико-експериментальний рівень (I рівень):

- охоплює засвоєння класичних психологічних дисциплін за допомогою традиційних методів навчання, таких як вступ до спеціальності «Психологія», історія психології, загальна психологія, вікова та соціальна психологія, експериментальна психологія тощо.

Рівень практичної психології (II рівень):

- забезпечує опанування теоретичних основ практичної психології через активні форми навчальної діяльності, включно із семінарами, майстер-класами, тренінгами та дискусіями, зокрема з питань психологічного консультування, психотерапії, психокорекції та організації психологічної служби в освітніх системах.

Рівень оволодіння практичними психологічними технологіями та методиками (III рівень):

- передбачає формування навичок роботи з клієнтами чи групами через практичну діяльність та семінари-практикуми, де студенти опановують конкретні техніки роботи, враховуючи індивідуальні особливості особистості, що навчається, що визначається як індивідуально-типологічний рівень.

Рис. 1.5. Трирівнева базисна система психологічних знань у професійній підготовки майбутніх психологів (складено автором за В. Панком)

Теоретико-експериментальний рівень (I рівень): охоплює засвоєння класичних психологічних дисциплін за допомогою традиційних методів навчання, таких як вступ до спеціальності «Психологія», історія психології, загальна психологія, вікова та соціальна психологія, експериментальна психологія тощо.

Рівень практичної психології (II рівень): забезпечує опанування теоретичних основ практичної психології через активні форми навчальної діяльності, включно із семінарами, майстер-класами, тренінгами та дискусіями,

зокрема з питань психологічного консультування, психотерапії, психокорекції та організації психологічної служби в освітніх системах.

Рівень оволодіння практичними психологічними технологіями та методиками (III рівень): передбачає формування навичок роботи з клієнтами чи групами через практичну діяльність та семінари-практикуми, де студенти опановують конкретні техніки роботи, враховуючи індивідуальні особливості особистості, що навчається, що визначається як індивідуально-типологічний рівень (Панок, 2024).

Можемо погодитися з В. Панком, що такий підхід забезпечує поетапне формування теоретичної підготовки, практичних умінь та спеціалізованих навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану. Запропонована ним трирівнева система підготовки майбутніх психологів забезпечує послідовне поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та оволодіння спеціалізованими технологіями роботи з клієнтами. Її реалізація дозволяє формувати у студентів не лише фундаментальні знання з психології, а й практичні компетентності та професійні навички, що відповідають сучасним вимогам професійної діяльності, а також враховують індивідуальні особливості кожного майбутнього фахівця. Такий підхід створює надійну основу для ефективної професійної самореалізації в умовах різноманітних практичних ситуацій.

Узагальнюючи результати наукового аналізу організаційно-методичних основ підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану, представлену у працях науковців, можна стверджувати, що сучасна система психологічної освіти перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої як екзистенційними викликами війни, так і потребами післявоєнного відновлення. Підготовка майбутніх психологів набуває стратегічного значення, оскільки саме вони стають ключовими агентами підтримки ментального здоров'я суспільства, відновлення психологічної стійкості громадян і реінтеграції постраждалих категорій населення.

Організаційно-методичні основи професійної підготовки бакалаврів з психології в сучасних умовах воєнного стану визначаються системною інтеграцією таких положень:

- *Гнучкість і адаптивність ОПП професійної підготовки бакалаврів з психології*, що передбачають швидке оновлення змісту відповідно до соціальних і безпекових викликів.
- *Інтеграція теоретичної, військово-психологічної, кризової та реабілітаційної підготовки*, яка забезпечує цілісність освітнього процесу та практичну готовність майбутніх фахівців до діяльності в умовах надзвичайних ситуацій.
- *Практико-орієнтованість навчання*, що реалізується через тренінги, симуляційні методики, кейси, кризові лабораторії, супервізійний супровід і навчальні практики, спрямовані на формування прикладних навичок кризового реагування.
- *Методична інноваційність*, яка проявляється у використанні цифрових освітніх платформ, інтерактивних технологій, дистанційних курсів і модульно-компетентнісних моделей, активних форм (дискусії, кейси, віртуальна реальність для симуляцій травм) з акцентом на кризову допомогу (перша психологічна допомога, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), казкотерапія тощо).
- *Ціннісно-гуманістична спрямованість*, що відображає орієнтацію на розвиток етичної рефлексії, патріотичної свідомості, емпатії та психологічної стійкості як ключових професійно значущих якостей.
- *Формування здатності до ефективної практичної діяльності у ситуаціях невизначеності, до самостійного аналізу, прийняття рішень та стресостійкості*, що відображає ключові складники готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності та інтегральної компетентності, визначеної в ОПП: «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних

психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов».

- *Орієнтація на трирівневу структуру професійній підготовки майбутніх психологів, яка передбачає послідовне поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та оволодіння спеціалізованими технологіями роботи з клієнтами.*

Підготовка бакалаврів з психології в умовах війни постає як міждисциплінарна та багаторівнева система, у межах якої поєднуються освітні, науково-дослідні та практичні компоненти. Вона спирається на резильєнс-підхід як методологічну основу формування професійної компетентності, що забезпечує розвиток адаптивності, саморегуляції та ефективного функціонування майбутнього психолога в умовах невизначеності та стресу.

Таким чином, сучасна модель підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану розглядається як інтегративно-компетентнісна, зорієнтована на поєднання академічних знань із практичним досвідом, наукових засад із гуманістичними цінностями, а також на розвиток психологічної культури стійкості як фундаментальної умови професійної зрілості. Реалізація таких організаційно-методичних засад сприятиме формуванню покоління психологів, здатних ефективно діяти в кризових і післякризових умовах, підтримуючи психологічну безпеку, соціальну єдність і національну стійкість українського суспільства.

Разом із тим, у науковому дискурсі воєнних років прослідковується чіткий акцент на низці проблем у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану:

- *недостатня готовність студентів до роботи в умовах високого психологічного та соціального стресу, що потребує розробки спеціалізованих програм формування стресостійкості, емоційної регуляції та кризового консультування;*
- *обмежений доступ до практичних навчальних платформ та професійних стажувань, зумовлений воєнними обмеженнями, що*

ускладнює набуття практичних компетентностей та реального досвіду взаємодії з клієнтами;

- *необхідність адаптації ОПП до дистанційних та змішаних форм навчання*, що включає ефективне поєднання теоретичної підготовки та практичної діяльності за умов обмеженого фізичного контакту;
- *психологічна та емоційна вразливість студентів*, яка може знижувати ефективність навчального процесу та потребує впровадження системи психоемоційної підтримки, супервізії та професійного наставництва.
- *недостатній рівень підготовки викладачів до роботи в умовах кризових ситуацій*, що обмежує їхню здатність ефективно організовувати навчальний процес та супроводжувати студентів у стресових умовах;
- *потреба в оновленні змісту навчальних дисциплін та методичних матеріалів з урахуванням воєнного контексту*, зокрема включення контенту з кризової психології, психологічної допомоги у надзвичайних ситуаціях, дистанційного консультування та роботи з травмованими групами;
- *обмежена інтеграція між університетами та практичними центрами психологічної підтримки*, що знижує можливості студентів отримувати досвід у реальному професійному середовищі та адаптувати теоретичні знання до практичної діяльності.
- *психологічне навантаження на студентів через особисті та соціальні наслідки воєнного стану*, що може призводити до зниження мотивації, когнітивної продуктивності та готовності до самостійного прийняття рішень у професійній діяльності.

Узагальнено суть з'ясованих проблем організаційно-методичного характеру у системі підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану відображено у таблиці 1.2.

**Проблеми організаційно-методичного характеру у системі підготовки
бакалаврів з психології в умовах воєнного стану**

№	Проблема	Суть проблеми
1	Недостатня готовність студентів до роботи в умовах високого стресу	Студенти не завжди володіють необхідними навичками стресостійкості та адаптації до кризових умов, що ускладнює ефективну професійну діяльність у складних ситуаціях. Вимагає розробки спеціалізованих програм формування стресостійкості, емоційної регуляції та кризового консультування для ефективної професійної діяльності у кризових умовах.
2	Обмежений доступ до практичних навчальних платформ та стажувань	Воєнні обмеження ускладнюють набуття практичних компетентностей та реального досвіду взаємодії з клієнтами.
3	Необхідність адаптації освітніх програм до дистанційних та змішаних форм навчання	Потребує ефективного поєднання теоретичної підготовки та практичної діяльності за умов обмеженого фізичного контакту.
4	Психологічна та емоційна вразливість студентів	Може знижувати ефективність навчального процесу, потребує впровадження системи психоемоційної підтримки, супервізії та професійного наставництва.
5	Недостатній рівень підготовки викладачів до роботи у кризових ситуаціях	Обмежує здатність організовувати навчальний процес та супроводжувати студентів у стресових умовах.
6	Потреба в оновленні змісту навчальних дисциплін та методичних матеріалів	Включає адаптацію до воєнного контексту, зокрема контент з кризової психології, психологічної допомоги у надзвичайних ситуаціях, дистанційного консультування та роботи з травмованими групами.
7	Обмежена інтеграція між університетами та практичними центрами психологічної підтримки	Знижує можливості студентів отримувати досвід у реальному професійному середовищі та адаптувати теоретичні знання до практичної діяльності.
8	Психологічне навантаження на студентів через особисті та соціальні наслідки воєнного стану	Може призводити до зниження мотивації, когнітивної продуктивності та готовності до самостійного прийняття рішень у професійній діяльності.

Узагальнення показало, що система підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану стикається з низкою організаційно-методичних проблем, які охоплюють як питання теоретичної та практичної підготовки студентів, так і

забезпечення їхньої емоційної стійкості, самостійності та здатності ефективно діяти в умовах невизначеності.

У підсумку відзначимо, що аналітичне осмислення узагальнених проблем організаційно-методичного характеру підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану, відображених у таблиці 1.2, свідчить про наявність комплексних викликів, які потребують системного вирішення. Серед ключових проблем виділяються: недостатня готовність студентів до роботи в умовах високого психологічного та соціального стресу, обмежений доступ до практичних навчальних платформ і стажувань, а також необхідність адаптації освітніх програм до дистанційних та змішаних форм навчання. Одночасно актуальними є психологічна та емоційна вразливість студентів, низький рівень підготовки викладачів до роботи в кризових ситуаціях, потреба в оновленні змісту навчальних дисциплін, обмежена інтеграція між університетами та практичними центрами психологічної підтримки, а також високий рівень психологічного навантаження на студентів.

Ці проблеми підкреслюють необхідність розробки спеціалізованих освітніх стратегій, включаючи програми формування стресостійкості та емоційної регуляції, оновлення методичного та навчального контенту з урахуванням кризових і воєнних умов, інтеграцію практичних стажувань та активну взаємодію між університетами та практичними психологічними центрами. Комплексне вирішення зазначених викликів сприятиме підвищенню ефективності підготовки бакалаврів з психології, забезпеченню їхньої професійної компетентності та готовності до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

1.3. Поняття й структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Для з'ясування суті ключового поняття нашого дослідження та його компонентно-структурного аналізу звернено дослідницьку увагу на праці таких учених, як-от: С. Аврамченко (2008), Т. Афанасьєва (2023), М. Дворник (2022), Б. Іваненко (2008), М. Тесленко (2025), Т. Титаренко (2022), В. Шевчук (2025), Т. Ковалькова (2012), О. Кокун (2017), О. Лучанінова (2025), Г. Міськов (2025), Н. Мишко (2016), Я. Пилипчук (2025), С. Рашидова (2025), І. Тарасова (2023), О. Углова (2025), О. Шолох (2018), Т. Яценко (Yatsenko, 2008, 2018), О. Яцина (2022), А. Bandura (1997), G. Beiersdorf (2018), A. Masten (2021), K. Nelson (2021), I. Stallworthy (2021), S. Sysoieva (2023) та ін.

Аналізуючи положення Концепції забезпечення національної системи стійкості (2021 р.), О. Лучанінова, Г. Міськов, Я. Пилипчук, С. Рашидова та О. Углова підкреслюють, що «готовність – здатність швидко і належним чином реагувати на загрози, надзвичайні й кризові ситуації» (Лучанінова, Пилипчук, Рашидова, Міськов, Углова, 2025, с. 18). Разом із тим, аналізуючи професійну підготовку майбутніх психологів як комплексний процес, що інтегрує теоретичні знання, практичні вміння та особистісне зростання, поняття готовності потрактовується з позиції компетентнісного підходу, який передбачає формування не лише знань, а й здатності до їх практичного застосування в реальних ситуаціях, розвитку навичок рефлексії, саморозвитку, а також досягнення етичної та емоційної зрілості (Там само).

У своїх дослідженнях М. Тесленко та В. Шевчук пишуть: «Війна згубно впливає на кожного українця так само вона впливає і на особистість психолога, створюючи певні суперечності. З одного боку, молодий фахівець має ускладнені умови адаптації до професійної діяльності, а з другого – щоб ефективно вплинути на людину, яка перебуває в негативному емоційному стані пов'язаним з травматичним досвідом він повинен мати певні професійні характеристики, як-от: вміння зберігати та накопичувати ресурси для розвитку потенціалу

життєстійкості, мати високий рівень контролю свого емоційного стану, мати віру в новозміни» (Тесленко, Шевчук, 2025, с. 1774).

Наведена цитата дає підґрунтя для глибшого осмислення сутності та структури готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Як слушно зазначають науковці, війна постає не лише як зовнішній чинник деструктивного впливу, але й як потужний детермінант професійного становлення майбутнього психолога, що зумовлює виникнення внутрішніх суперечностей між емоційною вразливістю та необхідністю професійної стійкості.

З позицій теорії професійної готовності, наведена думка дозволяє виокремити кілька ключових компонентів її структури: ціннісний компонент, який охоплює усвідомлення соціальної значущості професії психолога у кризовий період, прийняття гуманістичних цінностей допомоги, віру у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах; когнітивний компонент, що передбачає володіння знаннями про психічні наслідки війни, механізми подолання стресу, методики кризового консультування й психокорекції; емоційний та саморегуляційний компоненти, на яких акцентують автори, передбачають здатність контролювати власний емоційний стан, зберігати професійну стабільність і підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного стресу, уміння мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати життєстійкість і відновлювати енергетичний потенціал після емоційного виснаження. Відтак,, наведена цитата конкретизує зміст поняття «готовність бакалавра з психології до професійної діяльності в умовах війни» як інтегративного утворення, що поєднує професійну компетентність, емоційну саморегуляцію, ціннісну спрямованість та адаптивну гнучкість. У контексті повоєнного відновлення ця готовність набуває особливого значення, оскільки визначає здатність молодого фахівця не лише ефективно надавати допомогу іншим, але й зберігати власну психологічну стійкість та професійну ефективність у складних соціально-психологічних умовах.

У науковому доробку Н. Спиці зазначається, що поряд із загальними вимогами до професійної підготовки сучасних психологів дедалі більшої актуальності набуває формування здатності працювати з уразливими категоріями населення, зокрема з особами, які зазнали психотравмуючих подій, втрат чи наслідків воєнних дій. Зміст і структура консультативної діяльності визначаються її провідною метою – сприяння особистісному розвитку клієнта, формуванню в нього уміння самостійно долати життєві труднощі, поліпшувати соціальні взаємини та вибудовувати ефективну комунікацію з оточенням. У процесі психологічного консультування акцент робиться на актуалізації внутрішніх ресурсів особистості, які сприяють подоланню кризових чи травматичних переживань. Одним із ключових завдань практичного психолога є виявлення першопричин проблеми та підтримка клієнта у пошуку конструктивних шляхів її розв'язання, що забезпечує умови для особистісного зростання й відновлення психоемоційної рівноваги (Спиця, 2025). Дослідниця також відмічає, що у сучасній науковій літературі простежується такий підхід до визначення готовності до професійної діяльності, який розглядає її як психічний стан, що охоплює усвідомлення власного «Я», внутрішню мотивацію, рефлексивність, здатність до самоорганізації, а також наявність необхідних знань, умінь, навичок і компетентностей, спрямованих на виконання професійних функцій і досягнення самореалізації. Водночас, її позиція щодо структурних компонентів готовності віддзеркалена у таких, як-от: мотиваційно-вольовий, когнітивно-оперативний, соціально-психологічний, етико-аксіологічний та особистісна стресостійкість (Там само).

У площині професійної діяльності психолога в умовах воєнного досвіду І. Тарасова акцентує увагу на необхідності психокорекційної роботи з травматичними розладами, підтримці процесів адаптації ветеранів, психологічній реабілітації постраждалих та професійному супроводі родин військовослужбовців. Дослідниця також підкреслює значущість урахування культурних особливостей і збереження ідентичності клієнтів у процесі надання психологічної допомоги (Тарасова, 2023).

Вочевидь, у науковому доробку науковиць можна виокремити кілька структурних компонентів готовності до професійної діяльності, які дослідниці трактують як взаємопов'язані елементи цілісного психічного стану особистості.

По-перше, когнітивний компонент виявляється через наявність сформованих знань, умінь, навичок і професійних компетентностей, що забезпечують здатність ефективно виконувати фахові завдання.

По-друге, мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішню мотивацію та спрямованість на самореалізацію, тобто готовність діяти не лише відповідно до професійних вимог, а й виходячи з особистісних цінностей і професійного покликання.

По-третє, рефлексивно-регулятивний компонент охоплює усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, здатність до самопізнання, самооцінювання та самокорекції, а також уміння організовувати власну діяльність у відповідності до поставлених цілей.

Примітно, що додатково, у контексті роботи з наслідками війни акцентується соціально-культурний компонент, який передбачає врахування ідентичності клієнтів, культурних особливостей і контексту їхнього життєвого досвіду, що є необхідною умовою ефективної психологічної допомоги.

Цілком логічно, що дослідниці розглядають готовність до професійної діяльності як багатокомпонентне утворення, у структурі якого поєднуються когнітивні, мотиваційно-ціннісні, рефлексивно-регулятивні та соціокультурні складові, що забезпечують цілісність і функціональну результативність професійної поведінки майбутнього психолога.

Незаперечним є той факт, що специфіка професійної діяльності практичного психолога полягає в тому, що його особистість виступає головним засобом професійного впливу. Така діяльність потребує щирої особистісної залученості, високого рівня емпатійності та відданості професійній місії. Як зазначає О. Шолох, психологічна готовність розкривається через взаємозв'язок інтелектуальної та емоційної сфер особистісного розвитку. Дослідник наголошує, що її зміст визначається єдністю професійно-етичних знань і

внутрішніх переживань фахівця, адже лише інтелектуального потенціалу недостатньо для ефективної психологічної практики. Не менш важливим є розвиток емоційної культури, уміння співпереживати й зберігати емоційну рівноваженість (Шолох, 2018). На думку автора, успішність професійного становлення психолога зумовлюється гармонійним поєднанням когнітивної, емоційної та комунікативної сфер особистості, серед ключових якостей якого – комунікативна компетентність, інтелектуальна гнучкість, соціальна сміливість та проникливість.

У контексті з'ясування суті готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення та її структура зацікавлення складають праці, присвячені травмо-інформованому підходу до професійної підготовки майбутніх психологів.

На підставі аналізу праць науковців з'ясовано, що проблематика травмо-інформованої підготовки майбутніх психологів визначається двома основними вимірами – компетентнісним та організаційно-практичним. У межах компетентнісного підходу Т. Григоренко розглядає професійну компетентність психолога як цілісну систему знань, умінь і ціннісно-етичних орієнтацій, що забезпечує можливість кореляції змісту навчальних програм із викликами та потребами воєнного часу (Григоренко, 2020). У свою чергу, Н. Шель, спираючись на емпіричні дані, розкриває динаміку становлення професійності у процесі університетської освіти, наголошуючи на відмінності між декларативним рівнем моделей компетентності та їх практичним, операційним втіленням (Шель, 2024).

У педагогічному аспекті травмо-інформований підхід, за узагальненням Т. Головатенко, включає такі механізми підтримки освітнього процесу, як робота з тригерами, створення ритуалів безпеки та визначення прозорих меж професійних ролей, що забезпечує інтеграцію концепту травмо-інформованості у модульну структуру підготовки бакалаврів (Головатенко, 2023).

Виявлено, що організаційно-практичний компонент окреслюється через впровадження супервізійних та інтервізійних процедур, які виступають

інструментом підтримки, контролю якості та професійного розвитку майбутніх психологів. Так, О. Венгловська, Г. Гладкова та Л. Новик систематизують рольові функції, періодичність зустрічей, вимоги до конфіденційності й документування, визначаючи супервізію як ключовий механізм професійного супроводу в освітньому середовищі (Венгловська, Гладкова, Новик, 2024). Л. Ляховець та О. Низовець-Кропта, спираючись на досвід воєнного періоду, описують практичні моделі супервізійної взаємодії у закладах освіти, вказуючи на типові труднощі та адаптивні рішення (Ляховець, Низовець-Кропта, 2024).

Практичне ядро кризової взаємодії формують алгоритми надання першої психологічної допомоги, адаптовані до навчального процесу та симуляційних вправ під керівництвом викладача-наставника, здійснення професійного консультування тих, хто зазнав горя та травм (Гірченко, 2023; Ілліч, 2022; Blueford, Diambra, Wheat, 2022). Таким чином, травмо-інформована підготовка психологів постає як багаторівнева система, що поєднує змістову компетентнісну основу, педагогічну інтеграцію та організаційно-супервізійний супровід.

На основі проаналізованих праць учених доходимо висновку, що готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення у межах травмо-інформованої підготовки має багатокомпонентну структуру. Зокрема, до її складу входять такі основні компоненти:

- компетентнісний компонент, який охоплює систему професійних знань, умінь, навичок і ціннісно-етичних орієнтацій, необхідних для ефективної роботи з особами, що пережили травму. Він забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичними завданнями кризового часу, формує аналітичне мислення та здатність діяти в складних соціально-психологічних контекстах;
- педагогічно-рефлексивний компонент, що відображає усвідомлення професійних ролей, розвиток рефлексії, здатність до саморегуляції та роботи з власними емоційними реакціями, зокрема при взаємодії

- з клієнтами, які мають травматичний досвід. Він реалізується через педагогічні механізми травмо-інформованості: роботу з тригерами, створення безпечного простору, формування культури підтримки;
- організаційно-практичний компонент, котрий пов'язаний із реалізацією супервізійно-інтервізійних практик, що забезпечують професійний супровід, контроль якості роботи та розвиток навичок взаємної підтримки. Цей компонент сприяє формуванню здатності діяти в межах професійних стандартів і з дотриманням етичних норм;
 - операційно-діяльнісний (практичний) компонент, який представлений алгоритмами надання першої психологічної допомоги, використанням симуляційних форм навчання, практичним відпрацюванням навичок кризового консультування під керівництвом наставника, та орієнтований на формування готовності до безпосереднього реагування у кризових ситуаціях.

Можемо погодитися з науковцями, що структура готовності майбутнього психолога до діяльності в умовах воєнних і поствоєнних викликів включає чотири взаємопов'язані складові: компетентнісну, педагогічно-рефлексивну, організаційно-практичну та операційно-діяльнісну, які разом забезпечують цілісність професійної підготовки і стійкість фахівця у кризових контекстах.

Для нашого дослідження мають праці М. Горенко та Т. Комар, які підкреслюють, що у межах професійної підготовки майбутніх психологів-консультантів особливого значення набуває формування адекватної професійної самооцінки, оскільки саме вона визначає рівень усвідомлення власних можливостей і меж професійної компетентності. Дослідниці підкреслюють, що професійна самооцінка є структурним елементом загальної самооцінки особистості, яка формується й трансформується в процесі професійної діяльності та орієнтована на оцінювання якостей, необхідних для успішного виконання фахових завдань. Цілком погоджуємося, що ефективність діяльності людини зумовлена не лише її реальними здібностями, а й тим, як вона їх сприймає та

оцінює, тобто залежить від суб'єктивного образу власного професійного потенціалу. Відтак, аналіз самооцінки професійно важливих якостей є важливим аспектом розвитку майбутнього психолога-консультанта, оскільки сприяє становленню адекватного уявлення про власну компетентність та готовність до професійної діяльності (Комар, Горенко, 2024).

Як наголошує О. Олійник, адекватна, реалістична оцінка професійно значущих характеристик виступає одним із провідних критеріїв успішності професійного становлення та важливою передумовою ефективного професійного самовизначення. На відміну від загальної самооцінки, професійна самооцінка має цільову спрямованість: вона стосується конкретних умінь, здібностей і поведінкових проявів, що забезпечують ефективність у професійній сфері (Олійник, 2019). Отже, професійна самооцінка може розглядатися як спеціалізована форма самосприйняття, яка відображає професійну ідентичність особистості, дозволяючи проєктувати власний професійний розвиток через усвідомлення поточного рівня готовності й перспектив самореалізації.

Інформаційний пошук у науковій та науково-методичній літературі засвідчує важливість саморегуляції як складника професійної готовності фахівця, на чому особливо акцентують увагу І. Галян (2015), М. Гриньова (2025), В. Зливков (2015), Н. Кононец (2025), С. Кузікова (2015), М. Кузнєцова (2018), С. Максименко (2015), Н. Пов'якель (2004), А. Bandura (1991), А. Baddeley (2012), R. Baumeister (2016), A. Duckworth (2014), J. Gross (2014), C. Carver (2016), W. Hofmann (2012), M. Muraven (1999), M. Scheier (2016), B. Schmeichel (2012), K. Vohs (2016) та інші науковці. Це дає підстави до висновку про актуальність *саморегуляційного підходу* до визначення суті досліджуваного феномена готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Ми погоджуємося з науковцями, що здатність до саморегуляції та саморозвитку є однією з ключових характеристик зрілої особистості. На ранніх етапах онтогенетичного розвитку психологічна рівновага забезпечується переважно несвідомими механізмами базальної емоційної регуляції, які

функціонують автономно, незалежно від свідомих зусиль людини. Їх основне призначення полягає у підтриманні внутрішньої стабільності та психологічного комфорту. Проте, у процесі зростання та соціалізації, коли життєві обставини стають більш складними й суперечливими, автоматичні емоційні механізми вже не здатні забезпечити адекватне пристосування до зовнішніх викликів. У результаті цього в особистості формується свідомий механізм вольової регуляції поведінки, який дозволяє контролювати емоції, координувати дії та приймати зважені рішення в умовах підвищеної складності життєвих ситуацій (Максименко, Зливков, Кузікова, 2015).

Ми підтримуємо думку М. Гриньової та Н. Кононец, які вважають, що саморегуляція є складним багаторівневим психологічним утворенням, яке забезпечує усвідомлене планування, організацію, моніторинг і корекцію власної діяльності в процесі досягнення особистісно чи професійно значущих цілей. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі її розглядають як фундаментальну компетентність, що визначає рівень автономності, відповідальності та ефективності освітньої діяльності. З дидактичної точки зору, саморегуляція навчальної діяльності трактується як процес свідомого управління студентом власною пізнавальною активністю, який спирається на взаємодію когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів. Ця здатність виступає визначальним чинником навчального успіху в умовах академічної свободи та індивідуалізованого освітнього середовища. З огляду на це, саморегуляцію навчальної діяльності можна розуміти як уміння особистості самостійно планувати, контролювати, оцінювати та коригувати власну освітню поведінку. У контексті ресурсно-орієнтованої освіти вона набуває статусу ключової компетентності, що забезпечує усвідомлене, мотивоване та результативне навчання (Гриньова, Кононец, 2025).

Продовжуючи позицію учених, зазначимо, що саморегуляція виступає ключовим компонентом готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, оскільки вона забезпечує здатність усвідомлено планувати, організовувати, контролювати та коригувати власну поведінку і діяльність у

процесі досягнення професійних цілей. Як психологічна компетентність, саморегуляція інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні складники особистості, що дозволяє ефективно реагувати на складні та нестабільні умови професійного середовища. У контексті підготовки майбутніх психологів вона визначає здатність підтримувати професійну стійкість, автономність і результативність діяльності, сприяючи одночасно самоорганізації та професійному самовдосконаленню. Таким чином, формування саморегулятивних умінь є невід’ємною передумовою розвитку професійної готовності та компетентності фахівця-психолога.

У ході наукового пошуку з’ясовано, що науковці неодноразово використовують термін «стресостійкість» як такий, який характеризує готовність до життя та професійної діяльності в умовах війни.

У психологічній науці досі не сформоване єдине тлумачення явища стресостійкості, що пояснює відсутність загальноприйнятого визначення цього поняття. Під терміном «стресостійкість» у різних дослідженнях розуміють такі явища, як: емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність та інші. Як зазначає К. Пилипенко, нині немає однозначності у трактуванні сутності стресостійкості, а науковці здебільшого використовують терміносполучення «емоційна стійкість» як синонімічне до стресостійкості, природа механізми та якої вивчені ґрунтовніше (Пилипенко, 2009).

Стресостійкість розглядається фахівцями зі стрес-менеджменту (S. Auerbach (1998), J. Greenberg (2020), S. Gremling (1998), E. Cash (2023), V. Hertig (2004), S. Motzer (2004), M. Worthen (2023), P. Wong (1993) та ін.) як здатність особистості долати труднощі, бути спокійним і без паніки, регулювати емоції, розуміти настрої оточуючих та діяти витримано й тактовно. У деяких наукових підходах поняття «стресостійкість» і «адаптація до стресу» вживаються як синоніми. Термін «адаптація» має широкий спектр застосування у соціальних, психологічних, біологічних та медичних науках, де його часто

ототожнюють із такими поняттями, як акліматизація, захист, пристосування, стійкість, витривалість, компенсація тощо.

Студіювання зарубіжних джерел уможливило виокремити низку ключових принципів стрес-менеджменту, що лежать в основі ефективного управління стресовими ситуаціями: *інтеграції, психологічної основи стрес-менеджменту, стратегічної практико-орієнтованості, адаптивності та індивідуалізації, підтримки та соціальної взаємодії, профілактики та довгострокового управління* (рис. 1.6).

- *Принцип інтеграції*, котрий підкреслює важливість комплексного розуміння стресу, яке охоплює не лише фізіологічні, але й психологічні, емоційні та соціальні аспекти. Цей принцип дозволяє розглядати стрес як багатогранне явище, що вимагає різноманітних стратегій для ефективного управління.
- *Принцип психологічної основи стрес-менеджменту*, який наголошує на важливості розуміння психологічних механізмів стресу та акцентує увагу на розвитку навичок саморегуляції, когнітивної перебудови та емоційної стійкості як основних складових ефективного управління стресом.
- *Принцип стратегічної практико-орієнтованості*, який зорієнтовує на використання широкого спектру практичних технік, таких як релаксаційні вправи, фізична активність, техніки майндфулнес та когнітивно-поведінкові стратегії. Ці методи сприяють зниженню рівня стресу та покращенню загального самопочуття.
- *Принцип адаптивності та індивідуалізації*, який підкреслює необхідність індивідуального підходу до управління стресом, враховуючи особисті особливості, життєві обставини та специфіку стресових ситуацій. Це включає в себе адаптацію технік та стратегій до конкретних потреб та умов кожної особи.
- *Принцип підтримки та соціальної взаємодії*, який наголошує, що соціальна підтримка та взаємодія з оточенням є важливим аспектом

у подоланні стресу. Спільні практики, групові заняття та обмін досвідом сприяють зниженню стресу та формуванню здорових соціальних зв'язків.

- *Принцип профілактики та довгострокового управління*, котрий зосереджує увагу на важливості профілактичних заходів та довгострокового підходу до управління стресом. Це включає в себе регулярне застосування технік релаксації, саморегуляції, підтримку фізичної активності та розвиток навичок емоційної стійкості для запобігання хронічному стресу.

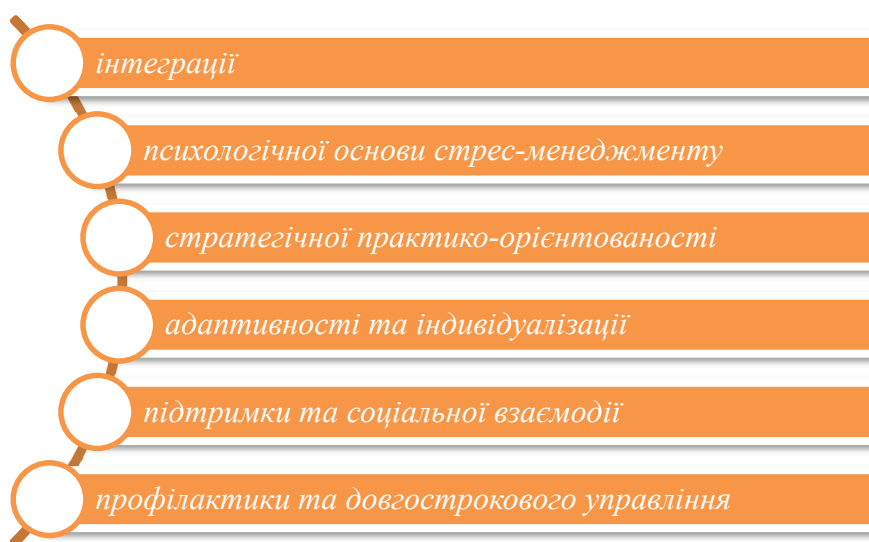


Рис. 1.6. Принципи стрес-менеджменту (складено автором)

Загалом, принципи стрес-менеджменту, викладені в працях науковців, спрямовані на забезпечення комплексного, індивідуалізованого та практично орієнтованого підходу до управління стресовими ситуаціями, що сприяє покращенню якості життя та психічного здоров'я і слугують орієнтиром до пошуку компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Сучасні дослідження (І. Гансен (2022), Л. Наугольник (2015) та ін.) виділяють три фази стресової реакції: тривога — адаптація (опір) — виснаження. Під час другої фази відбувається підвищення стійкості до стресу, проте

стресостійкість як інтегративна характеристика особистості та як окрема стадія стресової реакції не є тотожними за змістом.

На нашу думку, М. Гриньова надає найбільш вичерпне, комплексне визначення: «Стресостійкість – це інтегративна властивість особистості, що проявляється через взаємодію емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності, які забезпечують оптимальне й успішне досягнення мети у складних емоційно-наповнених ситуаціях» (Гриньова, 2017, с. 7). Отже, можна констатувати, що різні прояви стійкості є складовими цілісного явища психічної стійкості особистості, що є вкрай важливим насамперед психологам. З психологічної перспективи стресостійкість виступає показником функціональної організації основних психічних процесів, особистісних якостей і властивостей, а також відображає рівень відповідності психологічної системи діяльності особистості конкретним вимогам життєвих чи професійних ситуацій.

Разом із тим, ми переконані у важливості *принципів саморегуляції навчальної діяльності* (за М. Гриньовою та Н. Кононец) (рис. 1.7): *усвідомленості та цілепокладання, структурованості та планування, етапності, усвідомленої перспективи, паритетності, розвиваючого навчання, наступності, гнучкості, модульного навчання, активності та самотійності, рефлексивності, мотиваційної самопідтримки* (Гриньова, Кононец, 2025).



Рис. 1.7. Принципи саморегуляції навчальної діяльності (складено автором за М. Гриньовою та Н. Кононец)

Вище виокремлені принципи стрес-менеджменту та принципи саморегуляції навчальної діяльності мають, на нашу думку, суттєве значення для визначення компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Стрес-менеджмент, як комплексна система знань, навичок і стратегій регуляції емоційних, когнітивних та поведінкових реакцій, безпосередньо впливає на формування саморегуляційної компетентності, що виступають ядром професійної готовності.

На наше глибоке переконання, врахування цих принципів дозволяє інтегрувати у професійну підготовку такі складники, як:

- усвідомленість і цілепокладання, що забезпечує здатність чітко визначати пріоритети в умовах стресових і кризових ситуацій;
- структурованість, планування та етапність, які дозволяють організовувати діяльність послідовно, передбачати можливі труднощі та адекватно реагувати на зміни в робочих умовах;
- гнучкість і модульність, що забезпечують адаптивність до непередбачуваних обставин воєнного та поствоєнного контексту;
- активність, самостійність і мотиваційна самопідтримка, які сприяють підтриманню високого рівня професійної ефективності та психологічної стійкості;
- рефлексивність, що дозволяє оцінювати власні емоційні та поведінкові реакції, коригувати їх і інтегрувати досвід у подальшу діяльність.

З огляду на це, впровадження вище зазначених принципів в освітній процес бакалаврів з психології підсилює формування здатності до саморегуляції навчальної діяльності, яка є базою для розвитку стійкої саморегуляції професійної діяльності. Це особливо критично в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, де психолог стикається із високим рівнем емоційного та когнітивного навантаження і потребує комплексних навичок адаптації, самоконтролю та емоційної витривалості.

Результати аналізу наукової літератури доводять, що принципи стрес-менеджменту та саморегуляції можна розглядати як методологічну основу формування компонентів професійної готовності, що інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні аспекти розвитку майбутніх психологів.

Не менш важливим є *ресурсний підхід* до визначення суті феномена готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення та його структури. Суть цього підходу ґрунтовно досліджують Я. Бугерко (2023), С. Лукомська (2020), О. Штепа (2011, 2014), І. Ющенко (2015), К. Agota (2019), Р. Gadanecz (2019), А. Masten (2002), L. Larionova (2017), М.-G. Reed (2002) та інші науковці.

Виявлено, що існує низка підходів до класифікації ресурсів. Найпоширенішим є поділ на індивідуальні та середовищні ресурси, причому індивідуальні ресурси зазвичай розглядаються як когнітивні та особистісні. Американські психологи А. Masten та М.-G. Reed пропонують виділяти три основні групи ресурсів:

- 1) *Громадські або суспільні ресурси (макрорівень)* – це, зокрема, ефективна система охорони здоров'я, безпека, культурний розвиток та інші фактори, що забезпечують соціальну стабільність.
- 2) *Соціальні ресурси (мезорівень)* – включають сімейні чинники, такі як психологічний клімат у родині, прихильність до батьків, емоційний клімат навчальної групи, взаємини з однолітками тощо.
- 3) *Індивідуальні ресурси (мікрорівень)* – комплекс особистісних здібностей та навичок, реалізація яких дозволяє підтримувати баланс адаптаційно-компенсаторних механізмів (Masten, Reed, 2002).

Найбільш системний аналіз психологічних ресурсів здійснила українська дослідниця О. Штепа, що дозволяє розглядати їх як багаторівневу систему, інтегровану у процеси особистісного розвитку та професійної готовності: упевненість у собі, відповідальність, любов, віра у добро, допомога іншим, творчість, доброта до людей, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація у професії тощо (Штепа, 2011; Shtepa, 2018). Учена також

наголошує на узагальненому рівні психологічної ресурсності особистості, котрий компонентно унаочнено на рисунку 1.8.



Рис. 1.8. Загальний рівень психологічної ресурсності особистості
(складено автором за О. Штепою)

Підкреслимо, що у науковому контексті аналіз О. Штепи щодо психологічних ресурсів є ключовим для розуміння компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Її ресурсний підхід дозволяє розглядати психологічні ресурси як багаторівневу систему, яка інтегрується у процеси особистісного розвитку і формує базу для професійної компетентності. Зокрема, такі характеристики, як упевненість у собі, відповідальність, віра у добро, любов, прагнення допомагати іншим, творчість, доброта, прагнення до мудрості, самовдосконалення та самореалізація у професії, виступають не лише як ціннісні орієнтири, але й як операційні ресурси, що забезпечують ефективне реагування на складні та кризові ситуації.

Ми переконані, що для майбутніх психологів в умовах воєнного стресу та постконфліктного відновлення ці ресурси набувають особливої значущості, оскільки вони визначають психологічну стійкість, адаптивність та здатність до професійного самоврядування. Узагальнений рівень психологічної ресурсності,

про який зазначає науковиця і який унаочнено на рисунку 1.8, дозволяє системно оцінювати готовність особистості до професійної діяльності, виділяючи ключові складові, що підтримують професійну ефективність у складних умовах. Вочевидь, концепція психологічних ресурсів О. Штепи може слугувати теоретичною та методологічною основою для формування структурованої моделі готовності бакалаврів з психології, що включає як особистісно-мотиваційні, так і професійно-компетентнісні компоненти.

Таким чином, на підставі узагальнень та систематизації вище викладеного здійснимо авторське визначення поняття *«готовність бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення»* як інтегральної професійно-особистісної якості, що відображає здатність майбутніх фахівців своєчасно, адекватно та ефективно реагувати на виклики, загрози, надзвичайні й кризові ситуації соціально-психологічного характеру. Вона передбачає наявність системи знань про кризову, військову та реабілітаційну психологію, сформованість емоційно-вольової стійкості, емпатійності, рефлексивності, навичок кризового консультування, психопрофілактики й психологічної підтримки постраждалих осіб. Така готовність інтегрує **сукупність компонентів**, забезпечуючи здатність бакалавра з психології діяти професійно, гуманно й етично в умовах підвищеної невизначеності, стресу та соціальної турбулентності, сприяючи стабілізації та відновленню психосоціального благополуччя особистості та спільноти у післявоєнний період.

Структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення охоплює такі **компоненти**: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, емоційно-саморегуляційний та ресурсно-вольовий* (рис. 1.9).

Так, *мотиваційно-ціннісний компонент* охоплює усвідомлення соціальної значущості професії психолога у кризовий період, прийняття гуманістичних цінностей допомоги, віру у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах;

когнітивно-операційний компонент передбачає володіння знаннями про психічні наслідки війни, механізми подолання стресу, методики кризового консультування й психокорекції;

емоційно-саморегуляційний компонент віддзеркалює здатність контролювати власний емоційний стан, володіти методами саморегуляції, зберігати професійну стабільність і підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного стресу;

ресурсно-вольовий компонент характеризує уміння мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати життєстійкість і відновлювати енергетичний потенціал після емоційного виснаження.

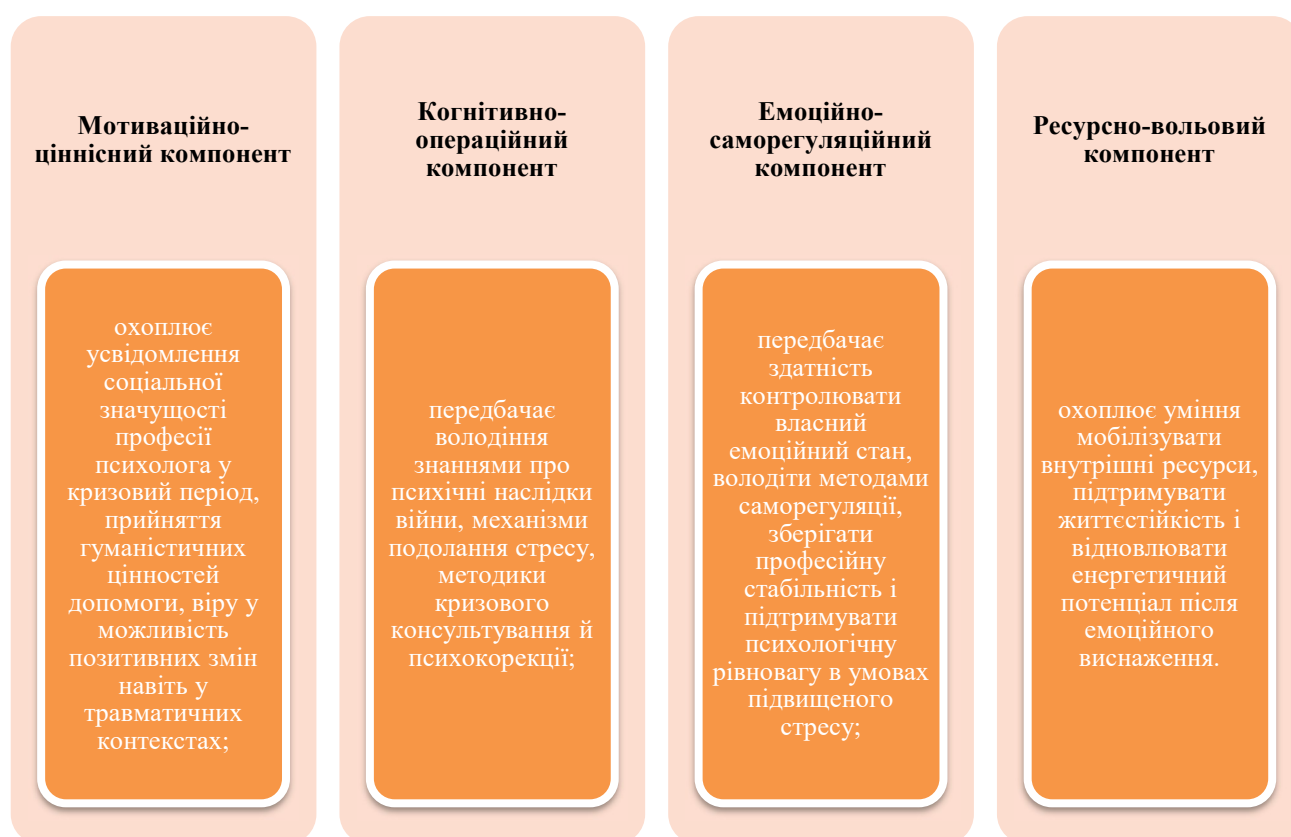


Рис. 1.9. Структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (складено автором)

Детальніше змістову характеристику структурних компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та

повоєнного відновлення та їх прояв у професійній діяльності майбутнього фахівця-психолога подано у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Зміст компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Компонент готовності	Змістова характеристика	Прояв у професійній діяльності майбутнього психолога
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення соціальної місії психолога в умовах війни та післявоєнного відновлення; прийняття гуманістичних і професійно-етичних цінностей допомоги; позитивне ставлення до професійної діяльності у кризових умовах; віра у можливість психосоціальної стабілізації.	Активна професійна позиція; орієнтація на підтримку людини в кризі; емпатійність, альтруїзм; спрямованість на відновлення психологічного благополуччя особистості та суспільства.
Когнітивно-операційний	Система знань про психічні наслідки війни, посттравматичні стани, механізми подолання стресу; володіння методами кризового консультування, психокорекції, реабілітації; уміння застосовувати професійні технології допомоги у різних контекстах.	Компетентне використання психологічних методик; надання підтримки постраждалим; здійснення психодіагностики, консультування, профілактики дезадаптації та вторинної травматизації.
Емоційно-саморегуляційний	Здатність керувати власним емоційним станом; сформованість навичок саморегуляції, самоконтролю, збереження внутрішньої рівноваги; психологічна стабільність у стресових ситуаціях.	Емоційна зрілість; здатність до професійного самозбереження; уникнення професійного вигорання; збереження ефективності у роботі з травмованими клієнтами.
Ресурсно-вольовий	Уміння мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси; підтримка життєстійкості; розвиток професійної та особистісної резильєнтності; здатність до відновлення після емоційного виснаження.	Стійкість до фрустрації та криз; вольова самодисципліна; здатність підтримувати професійну ефективність у складних і непередбачуваних умовах.

Таким чином, структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є багаторівневою

інтегрованою системою, що охоплює мотиваційно-ціннісну, когнітивно-операційну, емоційно-саморегуляційну та ресурсно-вольову складові. Взаємодія цих компонентів забезпечує сформованість фахівця, здатного діяти ефективно, етично й емоційно врівноважено у кризових та посткризових ситуаціях, сприяючи психосоціальній стабілізації особистості та суспільства.

1.4. Зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти

У сучасних умовах глобалізації освітнього простору підготовка бакалаврів з психології набуває дедалі більшої інтеграції в міжнародний контекст. Психологічна освіта в провідних університетах світу ґрунтується на компетентнісних і дослідницьких засадах, що забезпечують формування фахівців, здатних до критичного аналізу, міждисциплінарної взаємодії та професійної адаптації в мультикультурному середовищі. Зарубіжний досвід демонструє тенденцію до синтезу академічної фундаментальності, наукової доказовості й практичної орієнтації навчального процесу.

З огляду на це, у цьому параграфі метою аналітичного огляду є систематизація провідних підходів і принципів підготовки бакалаврів з психології у провідних університетах світу та визначення характерних ознак їхніх освітніх моделей. Джерельною базою для аналізу зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти слугували: 1) офіційні сайти університетів; 2) наукові публікації.

Вибір десяти зарубіжних університетів для аналізу програм підготовки бакалаврів з психології зумовлений необхідністю забезпечення репрезентативності, різноманітності освітніх моделей та високої наукової достовірності отриманих результатів. Застосований підхід спирається на принципи стратегічної вибірки (*purposeful sampling*), що є характерним для порівняльних педагогічних досліджень (Bray, Adamson, Mason, 2014).

По-перше, до вибірки включено університети, які представляють різні регіони світу – Європу, Північну Америку, Азію та Австралію. Це дозволило врахувати регіональні особливості реалізації психологічної освіти, відмінності у законодавчих вимогах, професійних стандартах і культурних контекстах підготовки фахівців. Зокрема, Велика Британія, Німеччина, Франція, Нідерланди і Швеція репрезентують європейську модель освіти, США і Канада –

північноамериканську, Сінгапур – азійську, а Австралія – англосаксонську модель у південній півкулі.

По-друге, усі обрані університети належать до провідних ЗВО світу, які стабільно входять до перших позицій міжнародних рейтингів – QS World University Rankings та Times Higher Education (THE) Rankings. Такий критерій добору, на нашу думку, забезпечує орієнтацію дослідження на високоякісні, акредитовані освітні програми, які є еталонними у своїх регіонах і задають тенденції у підготовці психологів.

По-третє, усі програми бакалаврату з психології в зазначених університетах є доступними для міжнародних студентів та мають публічно представлені навчальні плани на офіційних сайтах. Це забезпечило можливість здійснити контент-аналіз дисциплін, освітніх принципів та навчальних підходів на основі достовірних і відкритих джерел інформації.

По-четверте, добір університетів здійснювався за принципом науково-освітньої інноваційності: до аналізу включено ті заклади, у яких психологічні програми вирізняються сучасними методологічними орієнтирами – *research-based learning, problem-based learning, competence-based learning, interdisciplinary integration*. Це дозволяє розглядати їх як модельні приклади ефективної освітньої практики.

По-п'яте, важливим критерієм добору стала наявність системи акредитації від національних або міжнародних професійних асоціацій (наприклад, British Psychological Society, Australian Psychology Accreditation Council, American Psychological Association), що підтверджує відповідність освітніх програм професійним стандартам галузі.

Таким чином, добір десяти університетів – *Оксфордського, Гарвардського, Торонтського, Мельбурнського, Амстердамського, Гумбольдтського, Лундського, Паризького, Сінгапурського та Стенфордського* – є науково обґрунтованим, репрезентативним і методологічно виваженим. Він дозволяє охопити ключові освітні моделі, простежити універсальні закономірності й

відмінності у змісті, принципах і технологіях підготовки бакалаврів з психології, а також забезпечує валідність і наукову узагальненість отриманих результатів.

Так, підготовка бакалаврів з психології в *Оксфордському університеті* (University of Oxford, Велика Британія) здійснюється в межах програми Bachelor of Arts in Experimental Psychology (Експериментальна психологія), що має виразно науково-дослідницький характер, адже студенти проходять підготовку через лабораторні дослідження, емпіричні проєкти (research immersion – принцип дослідницького занурення). Освітній процес орієнтований на формування компетентностей у сфері експериментальної та когнітивної психології, біопсихології, нейронаук і статистичних методів. Програма побудована за принципом доказовості (evidence-based learning – навчання на основі наукових доказів) та інтегрує tutorial system, що забезпечує індивідуальне наставництво та поглиблену наукову роботу студентів. Зміст програми забезпечує розвиток аналітичного мислення, наукової рефлексії, навичок емпіричного дослідження, методологічної культури та вмінь самостійного проведення психологічних досліджень (University of Oxford, 2025).

З'ясовуючи зміст освітньої програми Bachelor of Arts in Psychology у *Гарвардському університеті* (Harvard University, США), виявлено, що вона передбачає два академічні треки — Cognitive Neuroscience and Evolutionary Psychology та Social and Personality Psychology (когнітивно-еволюційний та соціально-особистісний). Узагальнення отриманої інформації показало, що підготовка здійснюється на засадах компетентнісного та дослідницько-орієнтованого підходів. Студенти мають можливість самостійно формувати навчальну траєкторію, обираючи дисципліни з широкого переліку елективів (принцип flexibility and student choice – гнучкість та вибір студента). Особлива увага приділяється методології наукового пізнання, статистиці, експериментальному дизайну, а також етичним аспектам психологічної науки. Загалом, Гарвардська модель демонструє поєднання академічної свободи, дослідницької автономії та практико-орієнтованого навчання, що формує психолога-дослідника універсального профілю (Harvard University, 2025).

Вимоги до особистості психолога постійно змінюються, зазначають розробники програми Honours Bachelor of Science in Psychology *Торонтського університету* (University of Toronto, Канада), котра побудована за модульним принципом (core + electives, тобто основні та елективні освітні компоненти) і поєднує фундаментальні курси з когнітивної, соціальної, нейропсихології, психології розвитку особистості та методів дослідження. Зміст підготовки зорієнтований на міждисциплінарну взаємодію з біологією, комп'ютерними науками та соціологією, що сприяє формуванню системного бачення психічних процесів. Загалом, професійна підготовка бакалаврів з психології має міждисциплінарний характер і базується на підході inquiry-based learning (дослідницько-орієнтоване навчання), що стимулює студентів до постановки наукових питань і пошуку власних рішень через емпіричні дослідження, розвиток наукового мислення (University of Toronto, 2025).

Бакалаврська програма з психології у *Мельбурнському університеті* (University of Melbourne, Австралія) акредитована Australian Psychology Accreditation Council і передбачає поступовий розвиток компетентностей – від теоретичних знань до практичних дослідницьких навичок. Ключовими дисциплінами є Cognitive, Developmental, Biological, Social та Clinical Psychology, а також Research Methods and Ethics. Відтак, освітній процес базується на принципах поступового ускладнення (scaffolded learning), професійної стандартизації та наукової доказовості. Значна увага приділяється розвитку прикладних навичок через лабораторну і практичну підготовку (practice-oriented). Програма поєднує академічну фундаментальність і практичну релевантність психологічної освіти. Цілком погоджуємося із розробниками програми, що принципи *scaffolded learning, research-led teaching* (викладання, що ґрунтується на дослідженнях) та *outcome-focused* (орієнтація на результат) забезпечують системність і професійну релевантність підготовки фахівця-психолога (University of Melbourne, 2025).

Програма *Bachelor of Science in Psychology Амстердамського університету* (University of Amsterdam, Нідерланди) орієнтована на

студентоцентризм і проблемно-орієнтоване навчання (*problem-based learning*). Зміст програми охоплює такі блоки, як Brain and Cognition, Methods and Statistics, Psychological Intervention та Culture and Diversity. Особливістю процесу професійної підготовки бакалаврів з психології є те, що університет приділяє значну увагу формуванню культурної та етичної компетентності майбутніх психологів, розвиваючи здатність до роботи в мультикультурному середовищі. Навчальний процес ґрунтується на практичних кейсах, групових дослідженнях і рефлексивних методах навчання. Значну увагу приділено вивченню когнітивних процесів, соціокультурному контексту, зокрема, культурної різноманітності, та етичній рефлексії психолога (University of Amsterdam, 2025).

Чіткою науковою орієнтацією та високим рівнем відповідності європейським академічним стандартам, зокрема системі ECTS, вирізняється освітня програма Bachelor of Science in Psychology в **Гумбольдтському університеті** (Humboldt University of Berlin, Німеччина). Її зміст та траєкторія реалізації характеризується емпіричним підходом, який підкреслює важливість доказової бази у психологічних дослідженнях і практиці. Основний акцент робиться на таких ключових дисциплінах, як психометрія, когнітивна психологія, експериментальний дизайн і психологічна діагностика, що відображає спрямованість на формування у студентів-майбутніх бакалаврів з психології міцних аналітичних та дослідницьких навичок.

Психометрія, як одна з центральних складових програми, забезпечує поглиблене вивчення методів кількісного оцінювання психологічних феноменів, що є критично важливим для розробки валідних і надійних інструментів діагностики. Когнітивна психологія, у свою чергу, зосереджується на дослідженні процесів мислення, пам'яті, сприйняття та прийняття рішень, що дозволяє студентам глибше зрозуміти механізми людської поведінки на нейрокогнітивному рівні. Експериментальний дизайн, інтегрований у навчальний план, сприяє формуванню навичок планування, проведення та аналізу наукових досліджень, що відповідає сучасним вимогам до емпірично обґрунтованої психології. Психологічна діагностика, як ще один ключовий

освітній компонент, забезпечує підготовку фахівців, здатних розробляти та застосовувати діагностичні інструменти для оцінки індивідуальних психологічних характеристик.

Безперечно, реалізація принципів компетентнісного підходу в межах програми сприяє розвитку у студентів не лише теоретичних знань, але й практичних навичок, необхідних для професійної діяльності в різних галузях психології. Компетентнісний підхід передбачає формування здатності до критичного мислення, аналітичного оцінювання даних, а також уміння застосовувати отримані знання в реальних умовах, що є особливо важливим у контексті сучасних викликів психологічної практики.

Підкреслимо, що пропонована освітня програма є прикладом збалансованого поєднання теоретичної підготовки та практико-орієнтованого навчання, що відповідає високим стандартам європейської освіти. Вона готує фахівців, здатних ефективно працювати в академічному та прикладному контексті, спираючись на емпіричні методи та сучасні наукові підходи (Humboldt University of Berlin, 2025).

У *Лундському університеті* (Lund University, Швеція) підготовка бакалаврів з психології здійснюється за моделлю outcome-based education, що забезпечує поєднання теоретичних знань і практичних досліджень. Зміст навчання включає Behavioral Science, Clinical Methods, Research Design, Social Cognition, тобто насамперед студенти опановують дисципліни з поведінкової науки, соціальної когніції, клінічних методів і дослідницького дизайну. Відтак, особливістю є акцент на розвитку аналітичних і дослідницьких умінь через лабораторні дослідження, емпіричні проекти, практикуми та індивідуальні наукові завдання. Освітній процес орієнтований на формування рефлексивного професіонала з високими етичними стандартами (Lund University, 2025).

Програма Licence de Psychologie *Паризького університету* (Université Paris Cité, Франція) ґрунтується на гуманістичному, рефлексивному та інтегративному підходах, поєднуючи психологічні знання з філософією, соціологією та лінгвістикою. У центрі уваги – формування культурної

чутливості, етичної свідомості та міжособистісної компетентності. Структура підготовки охоплює курси з *psychologie du développement*, *neuropsychologie*, *psychologie clinique*, *psychologie sociale*. Важливою рисою є інтеграція гуманітарного знання – філософії, лінгвістики, соціології – що сприяє формуванню багатовимірного уявлення про людину як суб'єкта психічної діяльності. Навчання спрямоване на розвиток критичного мислення, емпатії та культурної чутливості. Не можемо не відмітити пропоновані у межах програми професійні проєктні навчальні модулі (ППНМ), котрі дозволяють студентам ознайомитися з різними сферами професійної діяльності психолога, його методами та інструментами (Université Paris Cité, 2025).

Психолог, що має розвинені навички професійної діяльності у кроскультурному суспільстві, становить значну цінність як у контексті окремого центру психологічної допомоги чи клініки, так і для соціуму в цілому. З огляду на це, програма Bachelor of Social Sciences in Psychology *Національного університету Сінгапуру* (National University of Singapore, Сінгапур) вирізняється кроскультурною спрямованістю та дослідницькою орієнтацією. Ключові дисципліни охоплюють Biopsychology, Cross-Cultural Psychology, Industrial-Organizational Psychology, а також курси з методів наукових досліджень. Цілком логічно, що підготовка здійснюється за принципом *research-led teaching*, що передбачає інтеграцію студентів у наукові лабораторії та міжкультурні дослідницькі проєкти. Особлива увага приділяється формуванню навичок інтерпретації поведінкових даних у різних культурних контекстах, а також застосуванню емпіричних методів та статистики у професійній діяльності психолога (National University of Singapore, 2025).

Бакалаврська програма з психології у *Стенфордському університеті* (Stanford University, США) вирізняється інноваційним підходом до навчання, що базується на принципах *project-based learning (PBL)* та *active learning*, які забезпечують активне залучення студентів до навчального процесу через практичну діяльність і самостійне вирішення дослідницьких завдань. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і здатності

до самостійного пошуку рішень, що є ключовими для професійної підготовки психологів у сучасних умовах.

Особливістю програми є її міждисциплінарна спрямованість, яка інтегрує психологію з нейронауками, технологіями та поведінковими науками. Навчальні модулі, що охоплюють когнітивну психологію, психологію розвитку, нейронауки та соціальну психологію (Cognitive, Developmental, Neuroscience та Social Psychology), дозволяють студентам отримати комплексне розуміння психологічних процесів на різних рівнях – від індивідуальних когнітивних механізмів до соціальних взаємодій і нейробіологічних основ поведінки. Когнітивна психологія зосереджується на дослідженні мислення, пам'яті, уваги та сприйняття, тоді як соціальна психологія аналізує міжособистісні взаємодії та групову динаміку. Модуль із психології розвитку досліджує етапи формування особистості, а нейронауки забезпечують розуміння біологічних основ психологічних процесів, що є особливо актуальним у контексті сучасних досягнень у цій галузі.

Інтеграція з технологіями та поведінковими науками дозволяє студентам застосовувати психологічні знання до вирішення прикладних завдань, наприклад, у розробці інтерфейсів, аналізі поведінки користувачів або створенні моделей штучного інтелекту. Участь студентів у наукових експериментах, симуляційних дослідженнях і аналітичних проєктах сприяє формуванню практико-дослідницьких компетентностей, таких як планування експериментів, аналіз даних і використання сучасних методів обробки інформації. Крім того, ці активності розвивають комунікативні навички, необхідні для ефективної роботи в міждисциплінарних командах і представлення результатів досліджень.

Загалом, бакалаврська програма з психології Стенфордського університету є прикладом сучасної освітньої моделі, яка поєднує теоретичну базу з практичною підготовкою та міждисциплінарним підходом. Вона готує фахівців, здатних адаптуватися до швидкозмінних умов наукового та професійного середовища, ефективно застосовуючи знання в академічних дослідженнях, клінічній практиці чи технологічних інноваціях. Програма відповідає сучасним

викликам у психології, забезпечуючи студентам конкурентну перевагу на глобальному ринку праці (Stanford University, 2025).

На підставі аналізу освітніх програм з'ясовано, що у цілому зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології характеризується спільними рисами, що відображають сучасні тенденції вищої освіти, і підкреслюють закономірності організації психологічної освіти у провідних університетах:

- *Компетентнісно-орієнтований підхід*, який визначає, що основою навчання є формування здатностей до дослідження, аналізу поведінки, критичного мислення, а не лише засвоєння теоретичних знань, а зміст освітніх програм спрямовано на формування аналітичного, критичного, етичного й дослідницького мислення.
- *Науково-дослідницька орієнтація* – практично всі програми містять курси з методології досліджень, статистики, експериментального дизайну.
- *Інтеграція психології з іншими науками* – біологія, когнітивна нейронаука, соціологія, філософія, інформатика.
- *Міждисциплінарність і гнучкість навчальних планів* – забезпечує взаємозв'язок психології з біологією, нейронауками, соціологією та технологіями, а студенти мають можливість самостійно формувати траєкторію навчання.
- *Акцент на етиці та культурному контексті* – підготовка включає розуміння культурних особливостей поведінки, мультикультурної комунікації.
- *Практична та дослідницька підготовка* – лабораторії, кейс-аналізи, психологічні практикуми, польові дослідження, ППНМ тощо.
- *Цифровізація та інноваційність освітнього середовища* – використання симуляцій, онлайн-платформ, віртуальних лабораторій.
- *Доказовість та наукова валідність* навчального процесу.

- *Студентоцентризм*, який реалізується через гнучкі навчальні траєкторії та індивідуалізоване наставництво.
- *Культурна рефлексивність* і розвиток етичної компетентності як невід’ємних складових професійної готовності психолога.
- *Інтеграція теорії й практики* через лабораторні дослідження, кейс-аналізи та стажування.

Отже, зарубіжні освітні програми підготовки бакалаврів із психології демонструє баланс фундаментальності, гнучкості й практичної орієнтації, що сприяє формуванню фахівця з високим рівнем наукової культури, міжкультурної компетентності та дослідницьких умінь.

Порівняльну аналітику зарубіжних програм підготовки бакалаврів з психології, яка відображає структуру дисциплін, принципи та підходи у провідних університетах світу, подано у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Порівняльна аналітична таблиця зарубіжних програм підготовки бакалаврів з психології

№	Університет (країна)	Основні дисципліни	Принципи навчання	Ключові підходи у підготовці
1	University of Oxford (Велика Британія)	Cognitive Psychology, Behavioural Neuroscience, Developmental Psychology, Psychological Statistics	Науковість, доказовість, індивідуалізація	Evidence-based learning, tutorial system, research immersion
2	Harvard University (США)	Cognitive Neuroscience, Social Psychology, Research Methods, Ethics	Гнучкість, академічна свобода, дослідницька культура	competence-based learning, flexibility and student choice, inquiry-based learning
3	University of Toronto (Канада)	Learning and Behaviour, Neuropsychology, Social Influence, Research Methods	Модульність, інтегрованість, самостійність	inquiry-based learning, interdisciplinary approach
4	University of Melbourne (Австралія)	Biological, Cognitive, Clinical, Developmental Psychology	Послідовність (scaffolded),	Research-led, practice-oriented, inquiry-based

			професійна стандартизація	learning, outcome- focused
5	University of Amsterdam (Нідерланди)	Brain and Cognition, Psychological Intervention, Culture and Diversity	Студентоцентризм, міжкультурність, етичність	student-centred learning, Problem-based learning, multicultural approach
6	Humboldt University of Berlin (Німеччина)	Psychometry, Psychological Diagnostics, Experimental Design	Стандартизація, практичність, психометричність	Empirical, competence-oriented education
7	Lund University (Швеція)	Behavioral Science, Clinical Methods, Social Cognition, Research Design	Результативність, баланс теорії й практики	Outcome-based, experimental learning
8	Université Paris Cité (Франція)	Neuropsychologie, Psychologie sociale, Développement humain	Гуманістичність, інтегративність, культуроцентризм	Humanistic, integrative, reflective learning
9	National University of Singapore (Сінгапур)	Biopsychology, Cross- Cultural Psychology, Organizational Psychology	Кроскультурність, доказовість, емпіричність	Research-led, cross- cultural competence formation
10	Stanford University (США)	Developmental, Cognitive, Social, Neuroscience	Інтегративність, інноваційність, аналітичність	Interdisciplinary, project-based, active learning

У підсумку зазначимо, що світові університети формують підготовку бакалаврів з психології на основі інтеграції теоретичних знань і практичних досліджень, вибудовуючи та реалізуючи модель поєднання фундаментальної наукової бази та прикладної орієнтації. Узагальнено цю модель можна умовно назвати як «*Фундаментальність – Гнучкість – Практика (ФГП)*» та компонентно представити наступним чином:

1. *Зміст навчання* у всіх освітніх програмах охоплює базові напрями психологічної науки: когнітивну, соціальну, біологічну, розвиткову та клінічну психологію. При цьому майже в кожному університеті є обов'язкові курси з *Research Methods, Statistics* та *Ethics*, що відображає спільний пріоритет наукової доказовості.

2. *Принципи підготовки*: студентоцентризм, міждисциплінарність, академічна свобода, гуманістичність, індивідуальне наставництво, гнучкість та вибір студента.

3. *Освітні підходи*: навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), дослідницько-орієнтоване навчання (inquiry-based learning), проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), компетентнісно-орієнтоване навчання (competence-based learning). Вони забезпечують розвиток дослідницького мислення, етичної відповідальності, навичок самоаналізу та критичного осмислення людської поведінки як основ професійної діяльності психолога.

4. *Практико-дослідницький компонент*: ключовий елемент зарубіжних програм підготовки бакалаврів з психології. Студенти працюють у психологічних лабораторіях, проходять польові дослідження, реалізують міждисциплінарні кейси, ППНМ тощо.

5. *Загальна тенденція – синтез академічної фундаментальності, практичної орієнтації та цифрової інноваційності*. Це сприяє формуванню фахівців-психологів, готових до роботи в кроскультурному, технологічно розвиненому освітньому та професійному середовищі.

Відтак, доходимо висновку, що зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології, проаналізований за відкритими ресурсами сайтів університетів, демонструє тенденцію до формування інтегрованої, гнучкої та практико-дослідницької моделі психологічної освіти, що забезпечує підготовку фахівців нового покоління. Ці програми характеризуються єдністю фундаментальної наукової бази та прикладної орієнтації, високим рівнем академічної мобільності, міжкультурної відкритості й відповідності міжнародним стандартам вищої освіти.

Ми переконані, що вивчення цього досвіду є важливим підґрунтям для модернізації українських освітніх програм з психології, спрямованої на

підвищення їхньої конкурентоспроможності, практичної релевантності та інтеграції у світовий освітній простір.

Глибше розкрити зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти стало можливим завдяки аналізу праць таких науковців, як: M. Dahlgren (2002), L. Dahlgren (2002), C. Curle (2006), C. Haslam (2006), P. Nel (2017), D. Novelli (2017), L. Nolte (2017), J. Stedmon (2006), J. Wood (2006) та інших учених, предметом дослідження яких стало *проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning)*; R. Beidas (2010), D. Goodheart (2006), A. Kazdin (2003, 2006), P. Kendall (2010), R. Sternberg (2006), S. Tanenbaum (2005), J. Weisz (2003) – *навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning)*; B. Bonet (2021), N. Bozic (2011), Y. Chen (2020), J. Fan (2022), M. Lippmann (2022), H. Williams (2011), Y. Wang (2020), J. Ye (2022) – *дослідницько-орієнтоване навчання (inquiry-based learning)*; E. Amsel, (2019), S. Bell (2010), P. Eckardt (2020), M. Craig (2020), R. Gurung (2019), L. Kraemer (2020), J. Krajcik (2014), R. Landrum (2019), N. Shin (2014), W. N. Sulong (2023), K. Sermsook (2023), O. Sooknit (2023), W. Worapun (2023) – *проектно-орієнтоване навчання (project-based learning)*; W. Rief (2024), M. Wilhelm (2024), G. Bleichhardt (2024), B. Strauss (2024), L. Frosthholm (2024), P. von Blanckenburg (2024) – *компетентнісно-орієнтоване навчання (competence-based learning)*.

Проблемно-орієнтоване навчання є одним з найбільш суб'єктивно і об'єктивно ефективних педагогічних технологій, що привертає увагу зарубіжних дослідників у контексті підготовки психологів. P. Nel, D. Novelli та L. Nolte пропонують ґрунтовний аналіз впливу проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning, PBL) на підготовку та практику клінічних психологів. Автори наголошують на ефективності PBL у формуванні критичного мислення, клінічних компетентностей і навичок вирішення складних професійних завдань у реальних умовах. Через емпіричний підхід та аналіз практичних кейсів дослідження вчених демонструє, що PBL сприяє розвитку аналітичних здібностей, міждисциплінарного підходу та здатності до самостійного прийняття рішень, що є критично важливими для клінічної психології. Водночас науковці

вказують на виклики, пов'язані з упровадженням PBL, зокрема потребу в адаптації навчальних програм і підготовці викладачів (Nel, Novelli, Nolte, 2017). Науковий доробок вчених слугує орієнтиром для розуміння потенціалу PBL як інструменту підвищення якості професійної підготовки бакалаврів з психологів, пропонуючи рекомендації для подальшого вдосконалення освітніх практик у цій галузі.

Суголосною є позиція J. Stedmon, J. Wood, C. Curle та C. Haslam, які підкреслюють, що PBL сприяє формуванню у студентів навичок критичного мислення, самостійного вирішення професійних завдань і міждисциплінарного підходу, що є ключовими для підготовки фахівців у галузі психології. Автори акцентують на тому, що PBL дозволяє студентам-майбутнім клінічним психологам інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками через аналіз реальних клінічних кейсів, що сприяє розвитку компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності. У контексті нашого дослідження, важливим є розуміння необхідності адаптації PBL до потреб студентів, зокрема через структуровані навчальні сценарії, які враховують їхній рівень підготовки. Водночас ми погоджуємося з науковцями, які вказують на виклики, пов'язані з організаційними аспектами впровадження PBL, такими як необхідність підготовки викладачів і забезпечення ресурсної бази (Stedmon, Wood, Curle, Haslam, 2006).

Вартує уваги дослідження M. Dahlgren та L. Dahlgren, котрі проаналізували особливості впровадження PBL у трьох різних академічних контекстах – фізіотерапії, комп'ютерній інженерії та психології. Дослідники, застосувавши якісний підхід і метод напівструктурованих інтерв'ю, виявили відмінності у сприйнятті студентами сутності та ефективності PBL залежно від галузевих і професійних орієнтацій навчальних програм. Результати показали, що студенти-майбутні фахівці фізіотерапії схильні розглядати PBL як процес інтеграції теоретичних знань із практичними клінічними ситуаціями, що сприяє розвитку професійної ідентичності. Студенти комп'ютерної інженерії, навпаки, сприймають PBL переважно як інструмент технічного вирішення завдань і

командної співпраці. У психології ж PBL виступає засобом рефлексії, критичного мислення та міжособистісної взаємодії. Таким чином, автори дійшли висновку, що ефективність і характер реалізації PBL істотно залежать від предметної області, навчальних цілей і професійного контексту. Дослідження підкреслює важливість урахування специфіки дисципліни при впровадженні проблемно-орієнтованого навчання, а також ролі студентського досвіду у формуванні змісту та динаміки освітнього процесу (Dahlgren, Dahlgren, 2002).

Критичний огляд наукових досліджень, присвячених підготовці психотерапевтів до впровадження практик, заснованих на доказах (навчання на основі наукових доказів – *evidence-based learning*), здійснено у науковому доробку R. Beidas та P. Kendall. Учені розглядають проблему навчання фахівців у контексті системного підходу, що враховує взаємодію індивідуальних, організаційних та соціальних чинників, які впливають на ефективність засвоєння та застосування навчання на основі наукових доказів у клінічній діяльності. Учені переконливо доводять, що традиційні форми підготовки (семінари, тренінги, лекції) часто не забезпечують довготривалої зміни клінічної поведінки фахівців, якщо не підкріплюються структурною підтримкою на рівні організації, супервізією та контекстуальними факторами. Автори підкреслюють необхідність багаторівневої моделі навчання, у якій ефективність впровадження доказових методів визначається не лише індивідуальною компетентністю терапевтів, а й характеристиками навчального середовища, управлінськими стратегіями та культурою організації. Загалом, дослідження висвітлює потребу у системно-орієнтованих підходах до підготовки спеціалістів у сфері психічного здоров'я та вказує на важливість інтеграції емпіричних доказів у практику через узгодження наукових, професійних і контекстуальних компонентів освітнього процесу (Beidas, Kendall, 2010).

Взаємозв'язок між науковими доказами, професійною діяльністю та клінічною компетентністю в сучасній психологічній практиці розглядають D. Goodheart, A. Kazdin та R. Sternberg, аргументуючи, що ефективна психологічна допомога ґрунтується на інтеграції трьох складових: найкращих

наукових доказів, клінічного досвіду та індивідуальних характеристик і потреб клієнта. Ми погоджуємося з дослідниками, що застосування доказових підходів не може обмежуватися лише механічним відтворенням результатів емпіричних досліджень, адже психологічна практика відбувається в умовах складної взаємодії людських, соціокультурних і контекстуальних чинників. Автори наголошують на необхідності збереження балансу між науковою строгістю та гнучкістю професійного судження, а також на важливості розвитку рефлексивної компетентності фахівців-психологів, вибудовуючи концептуальні засади інтегративного підходу до доказової психологічної практики, у якому наука, досвід і професійна мудрість виступають взаємодоповнювальними елементами єдиної системи ефективного психологічного втручання (Goodheart, Kazdin, Sternberg, 2006).

Нам імпонує дослідження N. Bozic та H. Williams, котрі досліджують особливості застосування онлайн-форм проблемно-орієнтованого (PBL) та дослідницько-орієнтованого (EBL) навчання в підготовці майбутніх освітніх психологів. Учені аналізують потенціал цих підходів для розвитку критичного мислення, автономності та рефлексивних умінь студентів у дистанційному форматі професійної освіти. Цілком погоджуємося з науковцями, що інтеграція PBL і EBL у цифровому освітньому середовищі сприяє формуванню здатності до колективного розв'язання складних практичних ситуацій, підвищує залученість студентів до навчального процесу та підтримує розвиток професійної ідентичності. Водночас авторами здійснюються пошуки шляхів подолання певних проблем, котрі пов'язані з онлайн-комунікацією, зокрема обмеженість соціальної взаємодії та потребу у структурованій підтримці з боку викладачів і менторів. При цьому результати дослідження засвідчують ефективність використання онлайн PBL та EBL як інноваційних методів професійної підготовки освітніх психологів, за умови належного педагогічного дизайну, технологічного забезпечення та рефлексивної підтримки студентів у навчальному процесі (Bozic, Williams, 2011).

У контексті нашого дослідження становить також інтерес праці M. Lippmann, яка систематизує сучасні підходи до застосування дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning, IBL) у контексті психологічної освіти. Вона аналізує педагогічні, когнітивні та методологічні засади цього підходу, розглядаючи його як ефективний інструмент формування наукового мислення, самостійності та професійної рефлексії у студентів-психологів.

Учена підкреслює, що IBL сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до активного пізнавального процесу, у якому студенти виступають дослідниками, здатними самостійно формулювати запитання, висувати гіпотези, збирати та інтерпретувати емпіричні дані. Такий підхід формує у них критичне мислення, вміння аргументувати власні висновки й інтегрувати наукові принципи в практичну психологічну діяльність.

Авторка також звертає увагу на дидактичні моделі IBL, адаптовані до різних рівнів навчання – від базової психологічної освіти до післядипломної підготовки фахівців. Вона зазначає, що ефективне впровадження цього підходу вимагає поєднання традиційних і цифрових форматів навчання, а також активної участі викладача як фасилітатора процесу дослідження. Особлива увага приділяється технологічним можливостям створення віртуальних лабораторій, онлайн-дискусій і спільних дослідницьких проєктів, що розширюють можливості самостійного наукового пошуку. Цілком згодні з ученою, що IBL у психології є не лише педагогічною стратегією, але й методологічною парадигмою, яка поєднує навчання з реальними науковими практиками. Вона сприяє розвитку глибшого розуміння природи психологічного знання, підвищує здатність до творчого розв'язання проблем і формує у студентів почуття наукової відповідальності. Відтак, упровадження IBL у психологічну освіту має потенціал стати основою інноваційного навчального середовища, яке формує покоління фахівців, здатних критично мислити, досліджувати й застосовувати емпіричні дані у професійній практиці (Lippmann, 2022).

Ряд авторів присвятили свій науковий доробок аналізу ефективності IBL у сучасному освітньому середовищі, що поєднує традиційні та цифрові формати.

Попри різні контексти дослідження, автори сходяться у визнанні IBL як ключової педагогічної стратегії, яка сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, розвитку критичного мислення, творчості та здатності до самостійного здобуття знань. Так, у працях Y. Chen і Y. Wang зосереджено увагу на вивченні рівня прийняття студентами підходу IBL у змішаному навчальному середовищі. Дослідники проаналізували ставлення студентів до цього методу через призму мотиваційних, технологічних та когнітивних чинників. Позитивне сприйняття IBL, як свідчать результати досліджень науковців, значною мірою залежить від технологічної готовності студентів, їхньої здатності до саморегуляції навчання та підтримки з боку викладачів. Автори підкреслюють, що поєднання онлайн-інструментів з активними дослідницькими завданнями створює умови для гнучкого, індивідуалізованого навчання, яке водночас стимулює співпрацю та глибше осмислення навчального матеріалу (Chen, Wang, 2020). Натомість у роботах J. Fan та J. Ye основну увагу зосереджено на емпіричному аналізі ефективності застосування IBL у процесі проєктного навчання в технологічному університеті. Автори доводять, що поєднання дослідницької діяльності та практичного проєктування сприяє розвитку навичок вирішення комплексних проблем, інтеграції міждисциплінарних знань та формуванню інженерного мислення. Отримані результати підтверджують, що залучення студентів до етапів дослідження, експериментування та рефлексії підвищує не лише академічні досягнення, а й рівень професійної компетентності, самовпевненості та відповідальності за результати навчальної діяльності (Fan, Ye, 2022).

Зіставлення результатів досліджень вище згаданих науковців дозволяє зробити висновок, що IBL у сучасній освіті є ефективним механізмом переходу від пасивного засвоєння знань до активного конструювання знання через дослідницьку та проєктну діяльність. Не менш важливою є необхідність організації педагогічної підтримки, належного технологічного середовища та рефлексивної взаємодії між викладачами й студентами як умов для досягнення стійкого навчального ефекту. Варто погодитися з науковцями, що впровадження

IBL у різних формах – від змішаного навчання до проєктно-орієнтованих курсів – забезпечує глибше розуміння змісту навчальних дисциплін, стимулює академічну самостійність і формує у студентів здатність до наукового мислення, що є необхідною передумовою професійного розвитку у високотехнологічному суспільстві.

Окрім вище згаданих підходів до підготовки майбутніх психологів, зарубіжні дослідники надають перевагу ще одному – проєктно-орієнтованому. Так, W. N. Sulong, K. Sermsook, O. Sooknit та W. Worapun (2023) розглядають ефективність використання проєктно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning, PBL) у викладанні курсу загальної психології для студентів бакалаврату. Учені проаналізували, як залучення студентів до навчальних проєктів впливає на їхню пізнавальну активність, академічну мотивацію, розвиток критичного мислення та застосування психологічних знань у практичних ситуаціях. Відмітимо, що дослідження базувалося на змішаному методологічному підході, який поєднував кількісний аналіз результатів навчальної діяльності студентів із якісною оцінкою їхніх рефлексивних відгуків. Отримані дані засвідчили, що використання PBL у курсі загальної психології сприяє глибшому засвоєнню теоретичних понять через активну участь у процесі дослідження, спільне розв'язання проблем і створення власних навчальних продуктів. Студенти відзначали підвищення рівня зацікавленості у вивченні психології, покращення комунікативних і колаборативних навичок, а також формування почуття відповідальності за результати групової роботи.

Нам імпонує цей підхід, адже, як підкреслюють науковці, впровадження проєктного навчання дозволяє поєднати академічні цілі з розвитком практичних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Зокрема, студенти демонстрували здатність застосовувати психологічні принципи до аналізу реальних життєвих ситуацій, що свідчить про зростання їхнього аналітичного та дослідницького потенціалу. Як важливі організаційно-методичні умови, виділено потребу у ретельному плануванні завдань, ефективному управлінні груповою динамікою та забезпеченні постійного педагогічного

супроводу з боку викладачів. Відтак, результати досліджень учених підтверджують, що project-based learning є ефективною інноваційною методикою у викладанні психології, яка забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, розвиває дослідницьке мислення й формує у студентів вищого рівня автономію в навчанні. Тож можемо цілком погодитися, що систематичне використання PBL може стати важливим чинником підвищення якості психологічної освіти, сприяючи підготовці фахівців, здатних до творчого, критичного та соціально орієнтованого мислення (Sulong, Sermsook, Sooknit, Worapun, 2023).

Підкреслюючи важливість компетентнісного підходу як такого, що визначає траєкторію реалізації освітніх програм підготовки бакалаврів з психології в зарубіжних університетах, про що зазначалося вище, виявлено низку публікацій, які дають можливість глибше дослідити його суть та умови імплементації в освітній процес.

Так, W. Rief, M. Wilhelm, G. Bleichhardt, B. Strauss, L. Frostholm, P. Von Blanckenburg представляють концептуальний аналіз та емпіричні засади компетентнісно-орієнтованих тренінгів у підготовці фахівців з психологічного лікування. Німецькі учені пропонують транстеоретичну модель професійної підготовки, що інтегрує різні психотерапевтичні підходи (когнітивно-поведінковий, гуманістичний, психодинамічний тощо) з метою формування у психологів-терапевтів базових, специфічних і метакомпетентностей, необхідних для ефективної клінічної практики. У дослідженні наголошено, що традиційна орієнтація на окремі методи або школи психотерапії не забезпечує достатнього рівня професійної гнучкості фахівців. Натомість компетентнісний підхід, за задумом авторів, зосереджується на розвитку універсальних навичок – таких як етична чутливість, емпатія, здатність до рефлексії, критичного мислення, наукової обґрунтованості рішень і міжособистісної ефективності. Така модель підготовки дозволяє психотерапевтам адаптувати свої знання та техніки до різних клієнтських контекстів, зберігаючи водночас доказовий характер втручання.

На особливу увагу заслуговують виокремлені основні компоненти *компетентнісного тренінгу*:

- 1) чітке визначення цілей навчання;
- 2) поетапне формування навичок через спостереження, практику та зворотний зв'язок;
- 3) постійне оцінювання прогресу за допомогою валідованих інструментів;
- 4) інтеграцію теоретичних знань із клінічними сценаріями.

Водночас, акцентується увага на ролі супервізії та саморефлексії як ключових механізмів професійного зростання. Тож ми погоджуємося із науковцями, що компетентнісно-орієнтовані тренінги мають потенціал підвищити якість психологічних інтервенцій і стандартизувати професійну освіту в галузі клінічної психології на європейському рівні. Транстеоретичний підхід, запропонований у науковому доробку вчених, сприяє подоланню бар'єрів між різними психотерапевтичними школами, формуючи спільне поле професійних стандартів і критеріїв ефективності. Логічним є висновок про те, що компетентнісно-орієнтоване навчання є перспективною моделлю розвитку сучасної психологічної освіти, яка поєднує наукову доказовість, професійну етику та практичну ефективність. Тож підготовка, заснована на такій моделі, не лише покращує якість психотерапевтичної допомоги, але й сприяє формуванню більш інтегрованого, науково обґрунтованого й етичного простору психологічної практики (Rief, Wilhelm, Bleichhardt, Strauss, Frostholt, von Blanckenburg, 2024).

Таким чином, аналіз сучасних зарубіжних досліджень і наукових публікацій засвідчує, що підготовка бакалаврів з психології у системі вищої освіти базується на інтеграції інноваційних педагогічних підходів, спрямованих на розвиток дослідницької, професійної та рефлексивної компетентності майбутніх фахівців. Провідними серед них є проблемно-орієнтоване (PBL), навчання на основі наукових доказів (EBL), дослідницько-орієнтоване (IBL), проєктно-орієнтоване (PjBL) та компетентнісно-орієнтоване (CBL) навчання.

Проблемно-орієнтоване навчання, за M. Dahlgren, L. Dahlgren, P. Nel, D. Novelli, L. Nolte, J. Stedmon, C. Curle та C. Haslam, сприяє формуванню у студентів критичного мислення, самостійності у вирішенні клінічних завдань, розвитку міждисциплінарного мислення та рефлексії. PBL забезпечує інтеграцію теорії й практики через аналіз реальних кейсів і сприяє професійному становленню майбутніх психологів, хоча його ефективність залежить від якості педагогічного супроводу та підготовки викладачів.

Дослідження R. Beidas, P. Kendall, A. Kazdin, R. Sternberg та інших підтверджують значущість навчання на основі наукових доказів як засобу формування аналітичної культури й наукової обґрунтованості психологічних інтервенцій. Учені наголошують, що EBL передбачає інтеграцію емпіричних знань, клінічного досвіду та етичної рефлексії, а його ефективність визначається організаційними умовами, супервізією та культурою навчального середовища.

IBL, як показано у працях M. Lippmann, N. Bozic, H. Williams, Y. Chen, Y. Wang, J. Fan і J. Ye, стимулює наукове мислення, самостійне здобуття знань і формування дослідницьких навичок. Цей підхід орієнтує студентів на активну участь у створенні знання через гіпотезування, експериментування та рефлексію, водночас потребуючи технологічної підтримки, фасилітації з боку викладача та гнучкого освітнього дизайну.

PjBL, як доведено у роботах W. N. Sulong, K. Sermsook, O. Sooknit і W. Worapun, є дієвим механізмом інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю. Воно сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних та колаборативних навичок, а також підвищує мотивацію студентів до навчання через участь у спільних проєктах.

Завершує цей спектр підходів компетентнісно-орієнтована модель навчання, концептуалізована у працях W. Rief, M. Wilhelm, G. Bleichhardt, B. Strauss, L. Frostholm і P. Von Blanckenburg. Автори пропонують транстеоретичну систему підготовки, що спрямована на формування базових, специфічних і метакомпетентностей – етичної чутливості, рефлексії, критичного мислення та емпатії. Такий підхід забезпечує універсалізацію професійних

стандартів, підвищує якість психологічної освіти й формує інтегрований простір науково обґрунтованої практики.

Отже, узагальнення результатів аналізу зарубіжних публікацій свідчить, що ефективна підготовка бакалаврів з психології потребує синтезу різних навчальних моделей, орієнтованих на активну, дослідницьку та компетентнісну діяльність студентів. Системна інтеграція цих підходів створює умови для формування професійної ідентичності, розвитку критичного мислення, саморефлексії та готовності до практичного застосування психологічних знань у динамічному соціальному середовищі.

У роботі підсумовано, що узагальнення результатів аналізу сучасних зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що проблемно-орієнтоване, доказове, дослідницько-орієнтоване, проєктно-орієнтоване та компетентнісно-орієнтоване навчання утворюють цілісну методологічну базу, яка може бути покладена в основу концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

У сучасних суспільно-політичних умовах, коли психологічна допомога набуває особливого значення для підтримки психічного здоров'я населення, адаптація зазначених підходів здатна забезпечити формування у майбутніх психологів комплексу професійних компетентностей, необхідних для роботи в кризових і посткризових контекстах. Зокрема, проблемно-орієнтоване навчання (PBL) сприятиме розвитку здатності студентів до оперативного аналізу та вирішення складних психологічних ситуацій, пов'язаних із травматичним досвідом, доказове навчання (EBL) забезпечить формування навичок застосування науково обґрунтованих інтервенцій у роботі з постраждалими, дослідницько-орієнтований підхід (IBL) розвине вміння критично оцінювати соціально-психологічні процеси, що відбуваються у воєнний і післявоєнний періоди, а проєктно-орієнтоване навчання (PjBL) створить умови для формування навичок командної роботи, волонтерства та соціальної взаємодії у процесі реалізації реабілітаційних і просвітницьких проєктів.

Водночас компетентнісно-орієнтований підхід (CBL) забезпечує інтеграцію зазначених освітніх моделей у єдину систему підготовки фахівця, спроможного діяти на основі професійної етики, емпатії, рефлексії та наукової обґрунтованості рішень. Це дозволяє не лише підвищити якість психологічної освіти, а й сформувати готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах підвищеної соціальної нестабільності, психологічного напруження та необхідності швидкого реагування на суспільні виклики.

Таким чином, інтеграція цих підходів може стати концептуальною основою модернізації системи підготовки бакалаврів з психології в Україні, орієнтованої на формування професійної гнучкості, стресостійкості, наукової компетентності та здатності до ефективної психологічної підтримки населення в умовах війни та повоєнного відновлення суспільства.

Висновки до першого розділу

У розділі з'ясовано суть та зміст підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти. Виявлено, що підготовка бакалаврів з психології в Україні здійснюється з урахуванням суспільних викликів, міжнародних освітніх стандартів та задоволення потреб українців у послугах сфери психічного здоров'я. Вона має багатокomпонентний і інтегративний характер, поєднує фундаментальні теоретичні знання, прикладні навички та практичну діяльність, що віддзеркалено у таких компонентах: *об'єктний, цільовий, змістовий, методологічний, організаційний та оцінювально-результативний*.

Розкрито *змістові характеристики ОПП* як конкретне наповнення процесу підготовки, котре проявляється через структуру навчання, перелік дисциплін, методів і технологій, що використовуються в освітньому процесі, і за якими нині здійснюється підготовка бакалаврів з психології у ЗВО України: *об'єкт підготовки* (психічні явища, процеси, діяльність і поведінка людини, соціальні взаємодії та психофізіологічні механізми); *ціль навчання* (формування наукового розуміння закономірностей психіки та практичної готовності до надання психологічної допомоги); *теоретичний зміст* (базові категорії та закономірності психічної діяльності, науково-прикладні завдання психології, методологічні принципи та ін.); *методи й технології* (психодіагностика, статистичні й експериментальні методи, консультування, психокорекція, психотерапевтичні техніки тощо); *структура ОПП* (загальна підготовка (гуманітарні та соціальні дисципліни), професійна підготовка (загальна, вікова, соціальна, когнітивна психологія тощо), прикладні дисципліни, методологія досліджень, практична підготовка, вибіркові освітні компоненти); *результат* (підготовка конкурентоспроможних психологів, здатних до професійної діяльності у сфері освіти, охорони здоров'я, соціальних послуг, організаційних структур, а також до роботи в кризових умовах).

З'ясовано *сутнісні характеристики професійної підготовки бакалаврів з психології* як фундаментальні ознаки та внутрішні властивості процесу

підготовки, котрі відображають його природу, спрямованість і специфіку. Вони визначають, якою за своєю суттю є професійна підготовка як педагогічне й психологічне явище: *інтегративність* – поєднання академічної освіти, практики й особистісного розвитку; *адаптивність* – здатність ОПП гнучко реагувати на суспільні виклики (пандемія, війна, посткризове відновлення); *практична спрямованість* – орієнтація на формування навичок кризової допомоги, консультування та психокорекції; *компетентнісність* – розвиток не лише знань, але й емоційної, комунікативної та етичної компетентності; *кризова готовність* – уміння працювати з травмою, ПТСР, наслідками збройних конфліктів; *технологічність* – застосування інноваційних форм навчання (онлайн-платформи, інтерактивні методи, моделювання професійних ситуацій тощо); *емоційно-ціннісний вимір* – формування психологічної культури, емпатії та професійної мотивації.

Досліджено організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану, котрі визначаються системною інтеграцією таких положень: *гнучкість і адаптивність ОПП професійної підготовки бакалаврів з психології*, що передбачають швидке оновлення змісту відповідно до соціальних і безпекових викликів; *інтеграція теоретичної, військово-психологічної, кризової та реабілітаційної підготовки*, яка забезпечує цілісність освітнього процесу та практичну готовність майбутніх фахівців до діяльності в умовах надзвичайних ситуацій; *практико-орієнтованість навчання*, що реалізується через тренінги, симуляційні методики, кейси, кризові лабораторії, супервізійний супровід і навчальні практики, спрямовані на формування прикладних навичок кризового реагування; *методична інноваційність*, яка проявляється у використанні цифрових освітніх платформ, інтерактивних технологій, дистанційних курсів і модульно-компетентнісних моделей, активних форм (дискусії, кейси, віртуальна реальність для симуляцій травм) з акцентом на кризову допомогу (перша психологічна допомога, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), казкотерапія тощо); *ціннісно-гуманістична спрямованість*, що відображає орієнтацію на розвиток етичної рефлексії, патріотичної свідомості,

емпатії та психологічної стійкості як ключових професійно значущих якостей; *формування здатності до ефективної практичної діяльності у ситуаціях невизначеності, до самостійного аналізу, прийняття рішень та стресостійкості*, що відображає ключові складники готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності та інтегральної компетентності, визначеної в ОПП: «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов»; *орієнтація на тривалу структуру професійної підготовки майбутніх психологів*, яка передбачає послідовне поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та оволодіння спеціалізованими технологіями роботи з клієнтами.

Уточнено поняття й структуру готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Готовність бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення потрактована як інтегральна професійно-особистісна якість, що відображає здатність майбутніх фахівців своєчасно, адекватно та ефективно реагувати на виклики, загрози, надзвичайні й кризові ситуації соціально-психологічного характеру.

Структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення охоплює такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (охоплює усвідомлення соціальної значущості професії психолога у кризовий період, прийняття гуманістичних цінностей допомоги, віру у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах), *когнітивно-операційний* (передбачає володіння знаннями про психічні наслідки війни, механізми подолання стресу, методики кризового консультування й психокорекції), *емоційно-саморегуляційний* (віддзеркалює здатність контролювати власний емоційний стан, володіти методами саморегуляції, зберігати професійну стабільність і підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного стресу) та *ресурсно-вольовий* (характеризує уміння

мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати життєстійкість і відновлювати енергетичний потенціал після емоційного виснаження).

Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти та виявлено, що світові університети (Оксфордський, Гарвардський, Торонтський, Мельбурнський, Амстердамський, Гумбольдтський, Лундський, Паризький, Сінгапурський та Стенфордський) формують підготовку бакалаврів з психології на основі інтеграції теоретичних знань і практичних досліджень, вибудовуючи та реалізуючи модель поєднання фундаментальної наукової бази та прикладної орієнтації. Цю модель узагальнено під назвою «*Фундаментальність – Гнучкість – Практика (ФГП)*» та схарактеризовано за компонентами: *зміст навчання* у всіх освітніх програмах охоплює базові напрями психологічної науки: когнітивну, соціальну, біологічну, розвиткову та клінічну психологію, при цьому майже в кожному університеті є обов'язкові курси з *Research Methods, Statistics* та *Ethics*, що відображає спільний пріоритет наукової доказовості; *принципи підготовки* (студентоцентризм, міждисциплінарність, академічна свобода, гуманістичність, індивідуальне наставництво, гнучкість та вибір студента); *освітні підходи* – навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), дослідницько-орієнтоване навчання (inquiry-based learning), проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), компетентнісно-орієнтоване навчання (competence-based learning), котрі забезпечують розвиток дослідницького мислення, етичної відповідальності, навичок самоаналізу та критичного осмислення людської поведінки як основ професійної діяльності психолога; *практико-дослідницький компонент* як ключовий елемент зарубіжних програм підготовки бакалаврів з психології, який забезпечує студентам можливість працювати у психологічних лабораторіях, проходити польові дослідження, реалізовувати міждисциплінарні кейси, ППНМ тощо; *загальна тенденція* – *синтез академічної фундаментальності, практичної орієнтації та цифрової інноваційності*, що сприяє формуванню фахівців-

психологів, готових до роботи в кроскультурному, технологічно розвиненому освітньому та професійному середовищі.

Власні дослідження відкритих ресурсів сайтів університетів й узагальнення основних положень, пропонованих науковцями, дали змогу з'ясувати, що зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології демонструє тенденцію до формування інтегрованої, гнучкої та практико-дослідницької моделі психологічної освіти, що забезпечує підготовку фахівців нового покоління. Ці програми характеризуються єдністю фундаментальної наукової бази та прикладної орієнтації, високим рівнем академічної мобільності, міжкультурної відкритості й відповідності міжнародним стандартам вищої освіти.

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

У розділі презентовано авторську концепцію підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, яку складають теоретичний, методологічний та методичний концепти; схарактеризовано суть та реалізаційні механізми методологічних підходів і принципів цієї підготовки; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

2.1. Обґрунтування концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Актуальність розроблення концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення зумовлена низкою суспільно-освітніх і професійних чинників.

По-перше, значно зростає попит на психологічну допомогу, психотерапевтичний супровід, кризове консультування, що вимагає від фахівців умінь працювати з травмою війни, посттравматичними стресовими розладами, втратою, горем, соціальною дезадаптацією.

По-друге, спостерігається необхідність інтеграції гуманітарної та безпекової парадигм у змісті освіти, що сприятиме формуванню стійких професійних і громадянських позицій у майбутніх фахівців.

По-третє, посилюється роль міждисциплінарних підходів – поєднання психології з педагогікою, соціологією, нейронауками, менеджментом та інформаційними технологіями, що дозволяє готувати фахівця нового типу – гнучкого, компетентного, готового до непередбачуваних професійних ситуацій.

Водночас сучасна система підготовки бакалаврів з психології в Україні характеризується низкою суперечностей, що зумовлюють потребу у концептуальному оновленні з урахуванням умов воєнного стану та повоєнного відновлення. Серед них:

- між зростаючим запитом суспільства на психологічну підтримку в умовах війни та недостатньою практичною підготовкою здобувачів вищої освіти до кризового реагування;
- між традиційно академічною спрямованістю ОПП та необхідністю розвитку практико-орієнтованих, польових і тренінгових форм навчання;
- між теоретичною підготовкою студентів та обмеженими можливостями участі у волонтерських, реабілітаційних чи консультативних програмах;
- між вимогами до психолога як фахівця з високим рівнем етичної відповідальності та недостатньою увагою до формування етичної, емоційної та психологічної готовності до роботи з травмованими клієнтами;
- між потребою швидкого реагування на суспільні зміни та інерційністю освітньої системи у модернізації змісту й форм підготовки.

Розв'язання окреслених суперечностей передбачає розроблення цілісної концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, що спиратиметься на принципи гуманізму, адаптивності, інтердисциплінарності та стійкості до змін. Вона має бути зорієнтована на формування компетентностей кризового психологічного консультування, психопрофілактики, соціально-психологічної реабілітації, групової динаміки, лідерства, проєктного менеджменту у сфері психологічної допомоги.

Разом із тим, в умовах повоєнного відновлення особливої ваги набуває формування у студентів здатності до відновлення психологічного здоров'я

особистості, громади та суспільства. Тому концепція повинна враховувати соціальні аспекти психологічної роботи – реінтеграцію ветеранів, підтримку освітнього середовища, формування культури психологічної безпеки. Необхідним є також посилення співпраці університетів з практичними психологічними центрами, військовими госпіталями, громадськими організаціями та міжнародними партнерами, що дозволить забезпечити інтеграцію освіти, науки й практики.

Таким чином, авторська концепція підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має стати відповіддю на нову соціокультурну реальність, забезпечуючи формування фахівців, здатних до професійної саморегуляції, етичного мислення, критичного аналізу та ефективного реагування на наслідки війни. Її реалізація сприятиме не лише розвитку психологічної освіти, але й відновленню психічного здоров'я українського суспільства як складової національної стійкості.

Обстоюючи позицію укладачів «Філософського енциклопедичного словника» у тому, що концепція є системою «понять про ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії» (Філософський..., 2002, с. 301), концепцію підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення розглядаємо як цілісну систему науково обґрунтованих поглядів, принципів, ціннісних орієнтацій, цілей і стратегій організації освітнього процесу, спрямовану на формування у майбутніх психологів професійної, етичної та особистісної готовності до здійснення психологічної допомоги, реабілітації та підтримки особистості й спільноти в умовах війни, соціальної нестабільності та відновлення суспільства.

Водночас, ми поділяємо позицію, висловлену в окремих зарубіжних наукових джерелах (М. Al-Ababneh (2020), D. Jensen (2009), J. Linsey (2009), J. Newman (1996), F. Turner (1996), J. Weaver (2009), K. Wood (2009), J. Wood (2009) та ін.), відповідно до якої сучасні теоретики й практики педагогіки розглядають процес формування концепції з нових методологічних позицій –

крізь призму творчого підходу. Більшість розроблюваних концепцій мають глибинні витoki у культурному контексті, в межах якого вони виникають і розвиваються. Процес створення концепцій характеризується високим рівнем складності та передбачає наявність у суб'єкта здатності до генерування нових, раніше не досліджених комбінацій і виявлення критичної творчості (Jensen, Weaver, Wood, Linsey, Wood, 2009).

Висловлена позиція науковців набуває особливої наукової та практичної значущості у процесі концептуалізації нашого дослідження. Творчий підхід до формування концепцій, про який йдеться у науковців, є ключовим для сучасної психологічної освіти, оскільки він передбачає не лише адаптацію до наявних соціокультурних викликів, але й вироблення нових стратегій професійної підготовки бакалаврів з психології.

Ураховуючи, що в умовах війни та післявоєнного відновлення суспільства виникає потреба у психологах, здатних діяти в ситуаціях високої невизначеності, стресу та соціальної травматизації, вважаємо, що процес розроблення концепції підготовки майбутніх бакалаврів з психології має спиратися на творчість як на провідний методологічний принцип, що дозволяє інтегрувати інноваційні педагогічні, психотерапевтичні та соціальні підходи. Крім того, формування такої концепції має враховувати культурно-історичний контекст України, адже саме він визначає специфіку психологічних проблем, з якими доведеться працювати фахівцям. Отже, творче осмислення процесу професійної підготовки майбутніх психологів стає запорукою формування нової генерації спеціалістів, здатних ефективно сприяти психічному відновленню особистості та суспільства в цілому.

Таким чином, *концепція підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (далі – Концепція)* – це науково обґрунтована система поглядів і стратегічних орієнтирів, що визначає зміст, принципи, цілі, механізми та очікувані результати професійної підготовки майбутніх психологів відповідно до викликів воєнного та поствоєнного періодів.

При розробці змісту Концепції враховано нормативно-законодавчу базу України: Закон України «Про вищу освіту» зі змінами та доповненнями (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025 р.); стандарт для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія (2019 р.), наказ № 565 та зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 28.05.2021 р., наказ №593; зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 29.12.2023 р., наказ №1583; зміни до деяких стандартів вищої освіти, затверджених наказами Міністерства освіти і науки України 13.06.2024 р., наказ №842; професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», введений наказом Мінекономіки від 24.11.2020 р. №2425; професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)», введений наказом Мінекономіки від 03.02.2021 р. №211; *основи гуманістичної парадигми освіти* (Н. Ашиток (2014), І. Білоконь (2017), С. Гончаренко (2008), Ж. Маценко (2017), Н. Мельник (2012), О. Попова (2023), В. Турбан (2017), Лі Юанці (2023) та ін.); *особистісно-діяльнісної парадигми* (Н. Верченко (2020), Г. Дегтярьова (2012), М. Козяр (2012), О. Кокун (2012), І. Матійків (2012), Н. Ничкало (2008), Д. Романовська (2014), Л. Руденко (2012), О. Столярчук (2018), А. Шиделко (2012) та ін.); *компетентнісної парадигми в сучасній вищій професійній освіті* (Ю. Бойчук (2015), О. Вознюк (2016), О. Дубасенюк (2011), Н. Креденець (2021), Ю. Таймасов (2015), Л. Цаповська (2020) та ін.); *кризово-реабілітаційної парадигми освіти в умовах війни та у післявоєнний період* (В. Бедан (2024), М. Буренко (2023), Н. Гарань (2023), С. Гусейнов (2023), С. Єрмакова (2023), О. Іванова (2023), К. Колесник (2023), С. Максименко (2024), Н. Меленчук (2024), В. Панок (2024), А. Шевцов (2009), Т. Dehtyarenko (2015) та ін.).

Отже, **за своєю суттю** Концепція – це теоретико-методологічна модель, яка поєднує гуманістичну, особистісно-діялісну, компетентнісну, й кризово-реабілітаційну парадигми професійної освіти в умовах війни та у післявоєнний

період, забезпечуючи єдність академічної підготовки, практичного досвіду та особистісного розвитку здобувачів вищої освіти.

За основними ознаками Концепція:

- ґрунтується на **принципах** гуманізму, національної стійкості, етичної відповідальності, адаптивності освіти до екстремальних умов, а також на принципах саморегуляції навчально-професійної діяльності та стрес-менеджменту;
- інтегрує теоретичні знання з практико-орієнтованою, психореабілітаційною й волонтерською діяльністю;
- орієнтує освітній процес на *формування компетентностей* кризового консультування, психопрофілактики, соціально-психологічної підтримки та відновлення;
- забезпечує формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення як сукупності *мотиваційно-ціннісного* (охоплює усвідомлення соціальної значущості професії психолога у кризовий період, прийняття гуманістичних цінностей допомоги, віру у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах), *когнітивно-операційного* (передбачає володіння знаннями про психічні наслідки війни, механізми подолання стресу, методики кризового консультування й психокорекції), *емоційно-саморегуляційного* (віддзеркалює здатність контролювати власний емоційний стан, володіти методами саморегуляції, зберігати професійну стабільність і підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного стресу) та *ресурсно-вольового* (характеризує уміння мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати життєстійкість і відновлювати енергетичний потенціал після емоційного виснаження) компонентів.

За призначенням – Концепція спрямована на підготовку фахівця нового типу, здатного ефективно діяти в умовах воєнних і поствоєнних викликів,

надавати психологічну допомогу різним категоріям населення, сприяти відновленню психічного здоров'я особистості, громади та суспільства загалом, тим самим зміцнюючи гуманітарну безпеку та психологічну стійкість держави.

Провідна ідея Концепції: підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має ґрунтуватися на *інтеграції гуманістичної, особистісно-діяльнісної, компетентнісної та кризово-реабілітаційної парадигм* професійної освіти майбутніх психологів в умовах війни та у післявоєнний період, що забезпечує формування у майбутніх фахівців готовності діяти в умовах суспільної нестабільності, надавати кваліфіковану психологічну допомогу особистості та спільноті, сприяти відновленню психічного здоров'я населення й зміцненню соціально-психологічної стійкості суспільства.

Загалом, **концепція дослідження** ґрунтується на розумінні можливостей удосконалення підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення шляхом моделювання відповідної науково-методичної системи, результатом якої стануть: ефективні педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, сформовані на якісному рівні усі її компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, емоційно-саморегуляційний та ресурсно-вольовий) та суттєве підвищення рівня інтегральної компетентності здобувачів вищої освіти.

Мета Концепції: забезпечити науково обґрунтовану модернізацію змісту, форм і технологій професійної підготовки бакалаврів з психології, спрямовану на формування у здобувачів вищої освіти інтегрованої системи знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективного виконання професійних функцій у воєнних і поствоєнних умовах, зокрема у сфері кризового консультування, психореабілітації, психопрофілактики та підтримки соціальної адаптації громадян.

Завдання Концепції:

- 1) Теоретико-методологічне забезпечення підготовки бакалаврів з психології, що передбачає оновлення ОПП відповідно до сучасних суспільних викликів, інтеграцію гуманістичної, особистісно-діяльнісної, компетентнісної та кризово-реабілітаційної парадигм у структуру професійної підготовки.
- 2) Формування у здобувачів професійної готовності до діяльності в екстремальних і посткризових умовах, зокрема умінь кризового реагування, роботи з травмою, втратами, посттравматичними станами.
- 3) Забезпечення практико-орієнтованої складової освіти через розширення баз практики, створення навчально-психологічних центрів підтримки, участь студентів у волонтерських, реабілітаційних та консультативних проєктах.
- 4) Формування ціннісно-етичної позиції майбутнього психолога, розвиток емпатії, моральної стійкості, толерантності та здатності до саморегуляції й саморозвитку.
- 5) Інтеграція освіти, науки та практики у сфері психологічної підготовки шляхом партнерства університетів із громадськими, державними та міжнародними структурами, які надають психологічну допомогу населенню.
- 6) Розвиток системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, спрямованої на підтримку психічного здоров'я студентів і викладачів в умовах війни.
- 7) Створення науково-освітнього середовища післявоєнного відновлення, у межах якого формуються професійна суб'єктність, соціальна відповідальність і громадянська зрілість майбутніх фахівців.

Ця Концепція передбачає інтеграцію *фундаментальної психологічної освіти з гуманістично-спрямованою, практико-орієнтованою, кризово-реабілітаційною підготовкою у ЗВО* (рис. 2.1), що забезпечує розвиток

компетентностей у сфері кризового консультування, психопрофілактики, психосоціальної адаптації, а також формування здатності до професійної саморегуляції, стресостійкості й моральної відповідальності.



Рис. 2.1. Складники підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (складено автором)

1. *Фундаментальна психологічна підготовка.* Фундаментальний складник забезпечує теоретико-методологічну основу формування інтегральної компетентності майбутнього психолога (згідно ОПП). Вона орієнтована на засвоєння системи базових психологічних знань – загальної, вікової, соціальної, педагогічної, клінічної, юридичної психології, а також психодіагностики. Така підготовка формує цілісне уявлення про закономірності психічного розвитку людини, механізми поведінки та взаємодії особистості з соціумом, що є передумовою професійної зрілості фахівця. В умовах воєнного стану фундаментальна підготовка виконує стабілізувальну функцію, котра забезпечує наукову обґрунтованість діяльності психолога, дозволяє уникнути дилетантизму в кризовому консультуванні та сприяє відтворенню наукової школи психології навіть у складних суспільних обставинах.

2. *Гуманістично-спрямована підготовка.* Гуманістичний вектор підготовки передбачає формування у бакалаврів з психології ціннісно-орієнтованої свідомості, емпатійності, толерантності, здатності до безумовного прийняття особистості іншого. Вона ґрунтується на ідеях гуманістичної

освітньої парадигми та гуманістичної психології (J. Bugental (1964), L. Leitner (2002), A. Maslow (1943), C. Rogers (1946). K. Schneider (2002) та ін.) де центральною постаттю виступає людина як активний суб'єкт саморозвитку й самореалізації. В умовах війни гуманістично-спрямована підготовка бакалаврів з психології набуває особливого значення, оскільки формує у здобувачів освіти готовність до психологічної підтримки осіб, які пережили травматичний досвід, втрату, горе чи вимушене переселення. Цей складник концепції забезпечує розвиток морально-етичної зрілості майбутнього психолога та його здатності діяти на основі гуманності, гідності й професійної відповідальності.

3. Практико-орієнтована підготовка. Практико-орієнтований складник забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями й реальною професійною діяльністю. Його суть полягає у створенні середовища професійного зростання, що включає практики, тренінги, навчальні проекти, волонтерську діяльність і стажування в організаціях, які надають психологічну допомогу. Така підготовка сприяє розвитку професійних навичок консультування, психодіагностики, психокорекції та групової роботи тощо. В умовах воєнного стану практико-орієнтований компонент стає засобом адаптації майбутнього фахівця-психолога до діяльності в нестандартних і стресових ситуаціях, а також формує готовність до швидкого реагування на соціально-психологічні виклики.

4. Кризово-реабілітаційна підготовка. Цей складник є новітнім і, на нашу думку, визначальним для підготовки бакалаврів-психологів у сучасних умовах. Його мета – сформувати у майбутніх бакалаврів з психології компетентності у сфері кризової психології, психотравматології, психореабілітації та психопрофілактики. Зміст кризово-реабілітаційної підготовки охоплює опанування методів психологічної підтримки осіб із посттравматичними стресовими розладами, навчання навичок саморегуляції, кризового консультування, роботи з військовими, дітьми війни, вимушено переміщеними особами. У повоєнний період цей складник сприятиме відновленню психічного здоров'я населення, реінтеграції ветеранів, зміцненню психологічної безпеки

суспільства., виступаючи практичним інструментом реалізації соціальної місії психологічної освіти в контексті національної стійкості та відбудови України.

Таким чином, зазначені складники характеризують авторську Концепцію підготовки бакалаврів з психології, у якій взаємодіють теоретична, ціннісна, практична та кризово-реабілітаційна площини професійного розвитку. Їхня інтеграція забезпечує формування висококваліфікованого фахівця, здатного ефективно діяти в умовах воєнних викликів і сприяти відновленню психологічного потенціалу нації.

У широкому значенні Концепція відображає стратегічну модель розвитку психологічної освіти, що відповідає викликам воєнного та післявоєнного часу, орієнтуючись на відновлення психічного здоров'я населення, зміцнення соціальної згуртованості та підвищення національної психологічної стійкості.

Концептуальні засади дослідження обґрунтовано на *теоретичному, методологічному та методичному рівнях*.

Теоретичний концепт ґрунтується на розумінні психологічної освіти як засобу формування готовності психолога до роботи в умовах невизначеності, підвищеного ризику та соціально-психологічної напруги та визначає систему філософських, психолого-педагогічних, професійно-педагогічних ідей, концепцій, основних понять, вихідних категорій, оцінок, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми, а саме: *філософії психології* (В. Воронкова (2014), Л. Грень (2016), В. Григор'єв (2004), Ю. Горбенко (2017), Ю. Клименко (2017), В. Михайличенко (2016), В. Моргун (2017), О. Романовський (2016), Л. Чорна (2017) та ін.); *екстремальної та кризової психології* (Н. Атаманчук (2023), Є. Бази́ка (2024), І. Булах (2015), В. Зливков (2022), В. Лефтеров (2024), С. Лукомська (2022), О. Тімченко (2010), Т. Титаренко (2007), І. Черезова (2016), Н. Шевченко (2021) та ін.); *психологічного консультування та консультативної психології* (І. Булах (2014), О. Вавринів (2020), В. Кузьменко (2014), Л. Магдисюк (2022), А. Онішкевич (2023), Е. Помиткін (2014), Н. Славіна (2022), О. Цільмак (2023), Р. Федоренко (2022), Б. Якимчук (2013), І. Якимчук (2013) та ін.); *основ військової психології*

(С. Балашова (2013), Г. Бондарев (2020), М. Варій (2000, 2003), С. Васильєв (2013), Г. Дубровинський (2013), М. Козяр (2003), М. Коваль (2003), О. Ковальчук (2024), П. Круть (2020), П. Лісовський (2017), Д. Лисенко (2024), В. Осьодло (2024), В. Ягупов (2004) та ін.); *психології травми та подолання втрат* (О. Бабелюк (2021), Н. Гоцуляк (2021), В. Грандт (2024), Л. Дейнека (2025), З. Крижановська (2025), В. Омелянович (2023), О. Туриніна (2017), О. Хаустова (2023), О. Чабан (2023), С. Чачко (2024), Е. Altmaier (2011), М. Eisma (2023), J. Gang (2021), R. Neimeyer (2019), Н. Prigerson (2021), S. Kakarala (2021), P. Maciejewski (2021), Н. Servaty-Seib (2010), М. Stroebe (2020), Н. Schut (2010), D. Taub (2020) та ін.); *організації діяльності психологічних служб та центрів* (О. Демчук (2008), О. Дудник (2023), Н. Жигалкіна (2024), Н. Журавльова (2005), О. Іванова (2013), Л. Карамушка (2005), А. Коняєва (1993), З. Кісарчук (2005), В. Лисенко (1993), Г. Онищенко (2005), В. Панок (2004), Л. Подшивайлова (2011), В. Ташматов (2022), Т. Тітова (1993), А. Фурман (1993), Т. Юрченко (2005) та ін.); *волонтерської діяльності психолога* (В. Скиданович (2018), Е. Балашов (2013), С. Глаголич (2018), Н. Заверико (2004), О. Кульчицька (2025), І. Литвиненко (2017), С. Мозоль (2025), Н. Полудьонна (2025), О. Христюк (2025), Е. Clary (2008), М. Garcia (2007), А. Stukas (2008), М. Snyder (2008), R. Sundeen (2007), S. Raskoff (2007) та ін.); *супервізійних моделей у психологічній практиці* (Л. Герасименко (2023), Т. Дзюба (2023), А. Іващенко (2022), Р. Ісаков (2023), Л. Ляховець (2024), Г. Несмашна (2017), О. Низовець-Кропта (2024), О. Сазонова (2020), М. Хараджи (2022), І. Ушакова (2011), U. Delwoth (1982, 1987), О. Drozd (2025), С. Falender (2004, 2012), N. Fouad (2009), С. Longanbill (1982), Е. Shafranske (2012), С. Stoltenberg (1987) та ін.); *теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх практичних психологів* (О. Баклицька (2010), Н. Гаркавенко (2011), І. Дружиніна (2001), С. Ісаєвич (2012), М. Марценюк (2014), Н. Пов'якель (1998), В. Синишина (2019), Р. Сірко (2010), Н. Степанченко (2010), І. Солійчук (2011), Н. Токарева (2010), Я. Чаплак (2011), Н. Чепелева (1998) та ін.); *сучасних підходів та проблем професійної підготовки майбутніх психологів у вищій школі та в*

умовах суспільних криз (Н. Бідюк (2020), О. Васильєва (2022), Ю. Вінтюк (2016), Ю. Гичко (2021), М. Горенко (2023), Т. Комар (2023), Л. Комарницька (2023), А. Литвин (2021), Л. Руденко (2020, 2021), Н. Спиця (2024), В. Федорчук (2023), Т. Shcherban (2021), I. Bretsko (2021), V. S. Varga (2021) та ін.); *організаційно-методичних основ підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану* (М. Барчій (2016), Н. Бурова (2022), О. Лучанінова (2025), Г. Міськов (2025), Я. Пилипчук (2025), С. Рашидова (2025), Д. Туркова (2014), О. Углова (2024, 2025) та ін.); *саморегуляції як складника професійної готовності фахівця* (І. Галян (2015), М. Гриньова (2025), В. Зливков (2015), Н. Кононець (2025), С. Кузікова (2015), М. Кузнєцова (2018), С. Максименко (2015), Н. Пов'якель (2004), A. Bandura (1991), A. Baddeley (2012), R. Baumeister (2016), A. Duckworth (2014), J. Gross (2014), C. Carver (2016), W. Hofmann (2012), M. Muraven (1999), M. Scheier (2016), B. Schmeichel (2012), K. Vohs (2016) та ін.); *принципів стрес-менеджменту* (І. Гансен (2022), Л. Наугольник (2015), S. Auerbach (1998), J. Greenberg (2020), S. Gremling (1998), E. Cash (2023), V. Hertig (2004), S. Motzer (2004), M. Worthen (2023), P. Wong (1993) та ін.); *резильєнс-підходу* (М. Бриль (2022), В. Бурцан (2023), К. Гуцол (2022), Л. Засєкіна (2023), О. Костюченко (2022), Г. Лазос (2018), О. Чиханцова (2022), О. Хамініч (2016), A. Baranowsky (2011), O. Bolotova (2020), J. Gentry (2011), O. Kononenko (2020) та ін.) та *ресурсного підходу* (Я. Бугерко (2023), С. Лукомська (2020), О. Штепа (2011, 2014), І. Ющенко (2015), K. Agota (2019), P. Gadanecz (2019), A. Masten (2002), L. Larionova (2017), M.-G. Reed (2002) та ін.) як концептуальної основи підготовки майбутніх психологів; *теоретико-практичних засад реалізації у підготовці бакалаврів з психології проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning)* (M. Dahlgren (2002), L. Dahlgren (2002), C. Curle (2006), C. Haslam (2006), P. Nel (2017), D. Novelli (2017), L. Nolte (2017), J. Stedmon (2006), J. Wood (2006) та ін.); *навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning)* (R. Beidas (2010), D. Goodheart (2006), A. Kazdin (2003, 2006), P. Kendall (2010), R. Sternberg (2006), S. Tanenbaum (2005), J. Weisz (2003) та ін.); *дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning)* (B. Bonet (2021), N. Bozic (2011),

Y. Chen (2020), J. Fan (2022), M. Lippmann (2022), H. Williams (2011), Y. Wang (2020), J. Ye (2022) та ін.); *проектно-орієнтованого навчання (project-based learning)* (E. Amsel, (2019), S. Bell (2010), P. Eckardt (2020), M. Craig (2020), R. Gurung (2019), L. Kraemer (2020), J. Krajcik (2014), R. Landrum (2019), N. Shin (2014), W. N. Sulong (2023), K. Sermsook (2023), O. Sooknit (2023), W. Worapun (2023) та ін.); *компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning)* (W. Rief (2024), M. Wilhelm (2024), G. Bleichhardt (2024), B. Strauss (2024), L. Frostholm (2024), P. von Blanckenburg (2024) та ін.).

Методологічний концепт відображає систему наукових підходів, принципів і закономірностей, що визначають логіку побудови, реалізації та оцінювання ефективності підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Основу методологічного концепту становлять *соціально-орієнтований, транстеоретичний, науково-дослідницький, практико-орієнтований, міждисциплінарний, євроінтеграційний, компетентнісний, інноваційно-технологічний, кризово-інтервенційний (травмоорієнтований), особистісно-розвивальний, системний, саморегуляційний, резильєнс-підхід та творчий* (рис. 2.2) підходи, детальніше про які йтиметься у наступному параграфі.

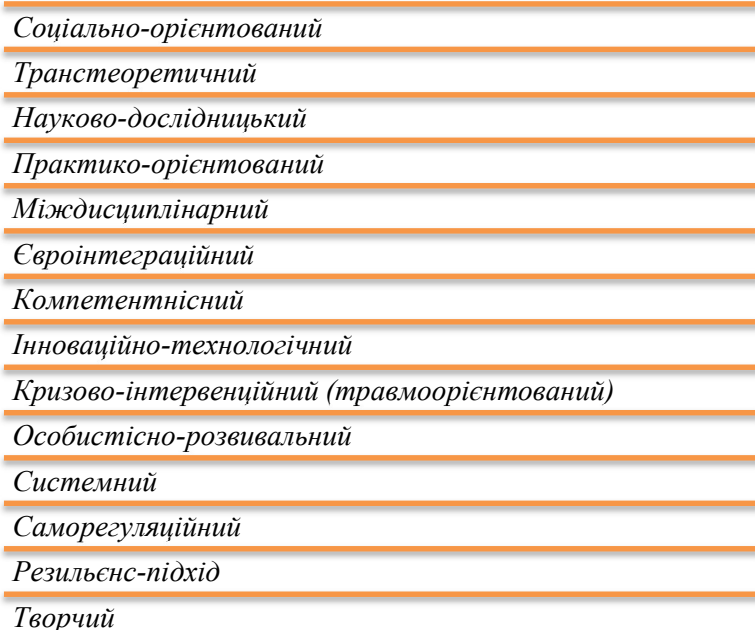


Рис. 2.2. Методологічні підходи (складено автором)

Загалом, методологічний концепт визначає науково-освітню логіку Концепції, задаючи орієнтири та інструменти реалізації визначених методологічних підходів.

Методичний концепт конкретизує інструментарій реалізації Концепції в освітньому процесі підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення та визначає *педагогічні умови, форми, методи і технології* підготовки майбутніх психологів.

Концепт реалізований на основі імплементації педагогічних умов (*забезпечення транстеоретичної підготовки майбутніх психологів на основі інтеграції міждисциплінарних знань і практик; залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик, спрямованих на підтримку військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб і постраждалого цивільного населення; системна організація навчання бакалаврів з психології у ЗВО на основі сучасних освітніх моделей (evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based та competence-based learning), які формують готовність до діяльності у кризових і посткризових соціальних контекстах*); добору інноваційних освітніх технологій (тренінгових, коучингових, симуляційних, кейс-методу, психологічного практикуму, супервізії тощо); активізації практико-орієнтованого навчання через участь студентів у волонтерських і реабілітаційних програмах, діяльності психологічних служб і центрів допомоги; застосування змішаного та дистанційного форматів навчання, адаптованих до умов воєнного часу; створення інтегрованого освітньо-психологічного середовища, яке підтримує психічне здоров'я студентів і викладачів, формує навички саморегуляції, емоційної грамотності та взаємопідтримки; розроблення методичного супроводу (навчально-методичних матеріалів, діагностичних інструментів, програм практики, рекомендацій щодо кризової допомоги тощо).

Методичний концепт забезпечує практичну реалізацію Концепції як удосконаленої системи професійної підготовки бакалаврів з психології,

зорієнтованої на формування психолога-громадянина, здатного діяти в умовах воєнних викликів і активно долучатися до повоєнного відновлення суспільства.

Очікувані результати впровадження Концепції

Упровадження Концепції забезпечить якісне оновлення змісту, форм і технологій професійної підготовки майбутніх психологів, сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та формуванню фахівців нового типу – компетентних, етично зрілих, стресостійких і соціально відповідальних, готових до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

1. На рівні системи вищої освіти:

- створення адаптивної, гнучкої моделі психологічної освіти, здатної швидко реагувати на соціальні виклики воєнного та поствоєнного періодів;
- інтеграція теоретичної, практичної та науково-дослідницької складових у єдиний освітній процес;
- підвищення якості ОПП через оновлення навчальних планів, упровадження міждисциплінарних курсів (кризова психологія, психореабілітація, психологічна безпека, травматерапія тощо);
- зміцнення партнерства між університетами, практичними психологічними центрами, військовими установами, громадськими та міжнародними організаціями.

2. На рівні професійної підготовки здобувачів освіти:

- формування цілісної системи професійних компетентностей, що включає знання з кризової, військової, соціальної, клінічної та реабілітаційної психології;
- розвиток здатності здійснювати психологічне консультування в умовах невизначеності, травми, втрати та стресу;
- оволодіння технологіями психопрофілактики, кризового втручання, групової динаміки та психосоціальної підтримки;

- формування навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії, етичної рефлексії;
- підвищення готовності до роботи в мультидисциплінарних командах, участі у волонтерських, гуманітарних та відновлювальних проєктах.

3. На рівні особистісного та соціального розвитку майбутніх бакалаврів з психології:

- становлення особистісної та професійної ідентичності психолога як носія гуманістичних цінностей і моральної відповідальності;
- формування активної громадянської позиції, спрямованої на підтримку психічного здоров'я населення, інтеграцію ветеранів, постраждалих від війни, внутрішньо переміщених осіб;
- розвиток здатності до саморозвитку, професійної мобільності та критичного мислення в умовах постійних соціальних змін;
- зниження рівня емоційного вигорання серед студентів і молодих фахівців завдяки створенню психолого-підтримувального освітнього середовища.

4. На рівні суспільного ефекту:

- підвищення якості та доступності психологічної допомоги населенню в умовах воєнних і післявоєнних криз;
- зміцнення системи національної психологічної безпеки та соціальної згуртованості;
- формування кадрового потенціалу для реалізації державних програм психосоціальної реабілітації, освіти і підтримки психічного здоров'я громадян України;
- сприяння відновленню психічного, емоційного та духовного ресурсу українського суспільства як важливої складової його післявоєнного відродження.

Таким чином, очікуваним результатом упровадження Концепції є формування покоління психологів, здатних не лише надавати

висококваліфіковану допомогу в умовах кризи, але й бути активними учасниками процесу національного відновлення, відбудови соціальної довіри та розвитку культури психологічної стійкості.

2.2. Методологічні підходи та принципи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Як уже зазначалося у п.2.1, авторська Концепція ґрунтується на комплексному поєднанні низки методологічних підходів (див. рис. 2.2), котрі виокремлені на основі аналізу теоретичного концепту дослідження віддзеркалюють методологічний концепт та, на наш погляд, досить різнобічно акцентують визначальні властивості підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення та дають змогу віднайти шляхи цілеспрямованої реалізації Концепції в освітньому процесі ЗВО відповідно до мети, завдань, які в цьому процесі повинні вирішуватися, та очікуваних результатів.

Таким чином, багатогранність досліджуваної нами проблеми і потреба в об'єктивному окресленні її ключових аспектів зумовлюють необхідність їх аналізу крізь призму різних методологічних підходів. У такий спосіб ми забезпечуємо можливість окреслити найбільш доцільні напрями її розв'язання з урахуванням усіх наявних ресурсів, а також спроектувати оптимальні способи й засоби вдосконалення освітнього процесу у ЗВО як простору для удосконалення підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, що, у свою чергу, сприяє підвищенню її результативності.

Соціально-орієнтований підхід

Соціально-орієнтований підхід спрямований на усвідомлення майбутніми психологами соціальної значущості їхньої професії, ролі у відновленні психосоціальної стабільності суспільства, підтримці вразливих категорій населення (військових, переселенців, дітей війни та ін.), забезпечує розвиток соціальної відповідальності, громадянської зрілості та готовності до виконання професійних функцій у контексті суспільних викликів.

Соціально орієнтований підхід, як зазначають Ю. Братішко, А. Грабина, І. Манаєнко, О. Посилкіна, О. Самборський та інші науковці, ґрунтується на системному аналізі соціального життя працівників організації, розглядаючи його

як цілісну систему або підсистему зі специфічними функціями, завданнями, правами, знаннями та навичками. Використання цього підходу у процесі вдосконалення діяльності підприємства спрямоване на глибинне осмислення його внутрішніх процесів і механізмів функціонування. Такий підхід, на думку дослідників, забезпечує можливість виявлення ефективних альтернатив розв'язання проблем, що виникають у сфері управління соціальною системою (Грабина, Манаєнко, 2021; Посилкіна, Братішко, 2007).

Цілком погоджуємося з дослідниками, що ключовим принципом соціально-орієнтованого підходу є розвиток особистості як активного суб'єкта професійної діяльності. Чим вищим є рівень гармонізації соціальних взаємин, тим повніше особистість реалізує свій потенціал у професійній сфері. Водночас соціальне середовище може виступати чинником особистісного розвитку лише за умови, що воно стимулює індивіда до підвищення ефективності власної діяльності та самореалізації (Грабина, Манаєнко, 2021).

У контексті підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення соціально-орієнтований підхід набуває особливої актуальності, оскільки забезпечує цілісне бачення взаємозв'язку між розвитком особистості майбутнього фахівця та соціальними умовами, у яких відбувається його професійне становлення.

Застосування цього підходу у психологічній освіті передбачає формування у студентів здатності розуміти соціальні процеси, реагувати на кризові явища та підтримувати психосоціальну стабільність суспільства. В умовах війни соціальне середовище стає динамічним, часто травматичним, тому освітній процес має бути спрямований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток емоційної стійкості, емпатії, навичок кризового консультування та соціальної підтримки.

Соціально-орієнтований підхід дозволяє розглядати підготовку психологів як інтеграцію особистісного й професійного розвитку, де студент виступає активним учасником соціально значущої діяльності, а не лише споживачем знань. У цьому контексті важливим є залучення здобувачів освіти до

психопросвітницьких, волонтерських і реабілітаційних програм, що сприяють розвитку соціальної відповідальності та гуманістичних цінностей.

Ми переконані, що під час повоєнного відновлення суспільства соціально-орієнтований підхід сприятиме підготовці фахівців, здатних працювати у багаторівневих соціальних системах – від індивідуальної психологічної допомоги до участі в реалізації державних і громадських програм підтримки постраждалих громадян.

Отже, впровадження соціально-орієнтованого підходу в підготовку бакалаврів з психології забезпечує гармонізацію особистісного, професійного та соціального розвитку, формує готовність до ефективної діяльності в умовах криз і сприяє побудові безпечного, гуманного та психологічно здорового суспільства у період відновлення країни.

Реалізація соціально-орієнтованого підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення потребує системного впровадження педагогічних, організаційних та соціально-практичних механізмів, спрямованих на формування у студентів глибокого усвідомлення суспільної ролі психолога. На наш погляд, доцільно акцентувати увагу на основних напрямках реалізації цього підходу, виокремлених на підставі аналітичного осмислення наукового доробку вчених:

1) інтеграція соціально значущої проблематики у зміст освітніх компонентів:

- включення до змісту освітніх компонентів тем, пов'язаних із психологічними наслідками війни, травматичним досвідом, посттравматичним зростанням, соціальною адаптацією ветеранів, переселенців, дітей війни та ін. (Т. Коновальчук (2022), В. Огоренко (2023), Т. Розвадовська (2021) та ін.);
- аналіз реальних кейсів з практики кризового консультування, психосоціальної підтримки та реабілітації (Н. Лук'янчук (2025) та ін.);

- формування у студентів здатності розпізнавати соціальні ризики, розробляти психологічні стратегії їх подолання, застосовувати копінг-стратегії (Л. Карамушка (2024), І. Кульчицький (2024), Ю. Снігур (2024), Ю. Шинкаренко (2024), R. Lazarus (1984) та ін.).

2) залучення студентів до волонтерських, консультативних і соціально-психологічних ініціатив (В. Скиданович (2018), Е. Балашов (2013), С. Глаголич (2018), Н. Заверико (2004) та ін.):

- організація практичних тренінгів, стажувань і волонтерських проєктів у центрах психологічної підтримки, закладах освіти, реабілітаційних установах;
- співпраця з громадськими організаціями (ГО), що працюють із вразливими категоріями населення;
- підтримка соціально значущої діяльності студентів через механізми визнання, сертифікації, індивідуальних освітніх траєкторій.

3) використання активних методів навчання, орієнтованих на розвиток емпатії та соціальної рефлексії:

- проведення соціально-психологічних тренінгів, рольових і ділових ігор, симуляцій кризових ситуацій (Н. Гончарук (2010, 2019), В. Зливков (2019), С. Лукомська (2019), М. Rostoka (2022, 2023), G. Cherevychnyi (2023), О. Kuzmenko (2023) та ін.);
- рефлексивні практики (есе, кейс-аналіз, обговорення реальних соціальних проблем тощо) (Л. Купчик (2024), Т. Крутько (2024), М. Aryal (2024), J. Bain (2002), E. Bastiaens (2022), S. Beausaert (2022), S. Brookfield (2017), P. Heymann (2022), A. Jansen (2022), J. Moon (2004), P. Van Rosmalen (2022), J. Walker (2021) та ін.);
- використання технологій service-learning (навчання через суспільно корисну діяльність), що поєднують теорію з практичним впливом на соціальне середовище (S. Deeley (2010), A. Furco (2011), L. Gallagher (2002), M. Kenny (2002), Y. Kokoyachuk (2021), I. Krynytska (2021), L. Moledo (2021), W. Ramsay (2017) та ін.).

4) формування середовища соціальної взаємодії у закладі вищої освіти:

- розвиток культури взаємопідтримки, толерантності та інклюзії в академічному середовищі;
- впровадження студентського наставництва, психологічних клубів, проєктів взаємодопомоги;
- підтримка ініціатив, що формують громадянську активність та відповідальність майбутніх фахівців-психологів.

5) реалізація міждисциплінарних освітніх і дослідницьких проєктів:

- поєднання психології з соціологією, педагогікою, менеджментом і безпекознавством у дослідженнях соціально-психологічних наслідків війни;
- розроблення моделей психосоціальної підтримки громад, родин військовослужбовців, дітей, які зазнали травматичного досвіду.

6) розвиток громадянської зрілості та соціальної відповідальності:

- включення до індивідуальних планів студентів курсів, що формують етичну культуру психолога, відповідальне ставлення до суспільних процесів тощо (вдосконалення блоків вибіркового освітніх компонентів);
- проведення дискусій, круглих столів, освітніх форумів щодо ролі психолога у відновленні держави та суспільства.
- підтримка лідерських ініціатив студентів у сфері психоосвіти, протидії стигматизації, формування культури психічного здоров'я.

Варто наголосити, що аналіз наукових праць зарубіжних дослідників засвідчує, що суспільно-орієнтований підхід (service-learning) виступає ефективною освітньою парадигмою, яка поєднує академічне навчання з практичною діяльністю студентів у соціальному середовищі (Butin, 2010; Sigmon, 1979; Strait, Lima, 2009; Howard, 2001; Furco, Holland, 2009; Lascell, 2014). Так, R. Sigmon (1979) одним із перших сформулював основні принципи цього підходу, підкресливши взаємну користь для студентів і громади, рівність партнерства між навчальним закладом та соціальними інституціями, а також

орієнтацію на суспільно значущі результати навчання (Sigmon, 1979). Подальший розвиток концепції відбувся завдяки працям D. Butin (2010), який розглядає service-learning не лише як педагогічну технологію, а як соціально-філософську модель трансформації вищої освіти. Учений наголошує, що інтеграція громадської взаємодії в освітній процес сприяє формуванню громадянської відповідальності, критичного мислення й соціальної свідомості майбутніх фахівців (Butin, 2010). Науковці J. Strait та M. Lima (2009) представляють сучасні дослідження щодо вдосконалення практик service-learning, акцентуючи увагу на необхідності інституційної підтримки, сталого розвитку партнерств між університетами та громадами, а також підготовки викладачів до впровадження цього підходу. Дослідження J. Howard (2001) має прикладний характер і пропонує методичні засади проєктування навчальних курсів із використанням service-learning. Автором розроблено структурну модель курсу, що передбачає поєднання навчальних результатів із досвідом соціальної практики, рефлексією та оцінюванням ефективності взаємодії. A. Furco та B. Holland (2009) досліджують управлінські аспекти реалізації підходу, підкреслюючи важливість адміністративної підтримки, формування стратегії інституційного впровадження та моніторингу результатів. Водночас, A. Lascell (2014) подає практичні рекомендації для викладачів щодо організації освітніх проєктів на засадах співпраці з громадою, визначення навчальних цілей, планування оцінювання та забезпечення сталості партнерств. Як бачимо, що дослідження зарубіжних учених розкривають service-learning як інноваційний, гуманістично орієнтований підхід, який сприяє формуванню компетентностей соціальної відповідальності, активного громадянства та професійної рефлексії. Цілком погоджуємося з науковцями, що його ефективність полягає у поєднанні навчання, досвіду та служіння суспільству, що забезпечує глибоку інтеграцію освітніх і соціальних цілей.

Таким чином, реалізація соціально-орієнтованого підходу в підготовці майбутніх психологів сприятиме не лише формуванню професійних компетентностей, компонентів досліджуваної готовності, але й розвитку

особистісної та громадянської зрілості, необхідної для ефективної діяльності у складних соціально-політичних умовах та під час повоєнного відновлення країни.

Узагальнено орієнтовні заходи щодо реалізації соціально-орієнтованого підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Реалізація соціально-орієнтованого підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

№	Напрямок реалізації	Конкретні заходи в освітньому процесі	Очікувані результати
1	Інтеграція соціально значущої проблематики у зміст навчальних дисциплін	- Включення тем про психологічні наслідки війни, ПТСР, адаптацію ветеранів, переселенців, дітей війни до курсів «Загальна психологія», «Психологічне консультування», «Соціальна психологія». - Аналіз кейсів психосоціальної допомоги під час криз.	Поглиблення розуміння соціальної ролі психолога; розвиток здатності працювати з посттравматичними станами та кризовими групами.
2	Залучення студентів до волонтерських і соціально-психологічних ініціатив	- Участь у програмах психосоціальної підтримки військових і переселенців. - Волонтерська діяльність у реабілітаційних центрах, школах, громадах. - Співпраця з ГО, благодійними фондами, кризовими службами.	Розвиток практичних навичок, емпатії, соціальної відповідальності; формування готовності діяти в реальних умовах.
3	Застосування активних методів навчання	- Проведення тренінгів з кризового консультування, емпатійного слухання, саморегуляції. - Рольові ігри та симуляції з моделювання кризових ситуацій. - Використання service-learning (навчання через	Формування емоційної стійкості, професійної гнучкості та соціальної рефлексії.

		суспільно корисну діяльність).	
4	Розвиток соціально активного академічного середовища	- Організація студентських психологічних клубів, наставництва, груп підтримки. - Проведення Днів психічного здоров'я, акцій з просвітництва у громадах. - Створення інклюзивного простору взаємопідтримки у ЗВО.	Формування культури взаємоповаги, толерантності, взаємодопомоги; підвищення психологічного благополуччя спільноти.
5	Реалізація міждисциплінарних проєктів	- Розроблення дослідницьких проєктів із соціологами, педагогами, медиками щодо психосоціальної реабілітації населення. - Проведення студентських наукових конференцій з проблем психологічної підтримки в умовах війни.	Поглиблення міждисциплінарних знань; розвиток навичок наукового аналізу соціальних явищ.
6	Формування громадянської зрілості та етичної культури психолога	- Проведення дискусій, круглих столів «Психолог у повоєнному суспільстві». - Ознайомлення з етичними кодексами та стандартами роботи з вразливими групами. - Підготовка соціально-психологічних просвітницьких кампаній.	Зміцнення професійної етики, громадянської відповідальності та розуміння суспільної місії професії.

Запропоновані заходи реалізації соціально-орієнтованого підходу у підготовці бакалаврів з психології спрямовані на формування у здобувачів вищої освіти соціальної відповідальності, громадянської зрілості та готовності діяти в умовах суспільних викликів. Їх упровадження забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю, сприяє розвитку емпатії, етичної культури, здатності до психосоціальної підтримки різних категорій населення, особливо у контексті війни та повоєнного відновлення країни, що у підсумку сприятиме формуванню усіх компонентів досліджуваної готовності.

Транстеоретичний підхід

Транстеоретичний підхід передбачає інтеграцію положень різних психологічних шкіл і напрямів (когнітивно-поведінкової, гуманістичної, психодинамічної, екзистенційної тощо) для формування цілісного професійного мислення майбутнього психолога. У кризових умовах цей підхід дозволяє поєднувати різні методи і техніки допомоги, виходячи з індивідуальних особливостей клієнта.

Підхід акцентує увагу у професійній підготовці студентів-психологів на основах когнітивно-поведінкової терапії (А. Beck (2004), А. Freeman (2004), D. Davis (2004) та ін.), психодинамічної терапії (В. Кириченко (2024), О. Литвиненко (2024), А. Alonso (1989), А. Bateman (2019), С. Campbell (2019), Р. Fonagy (2019), Н. Jensen (2010), Е. Mortensen (2010), F. Lana (2015), M. Lotz (2010), J. Rutan (1992), K. Rudestam (1982) та ін.), гуманістичної освітньої парадигми та гуманістичної психології (J. Bugental (1964), L. Leitner (2002), А. Maslow (1943), С. Rogers (1946). К. Schneider (2002) та ін.), екзистенційної психології й терапії (Л. Волошина (2020), І. Зварич (2019), Б. Леко (2020), Т. Колтунович (2019), Л. Кушнір (2020), О. Олексенко (2021), Г. Чуйко (2019), J. Bugental (1976, 1991), S. Maddi (1973, 1994) та ін.).

Його реалізація бачиться нам у трьох ключових напрямках: інтегративно-гуманістичному, котрий спрямований на усвідомлення студентом соціальної ролі психолога, гуманістичних цінностей допомоги та емпатійного ставлення до людини у кризі; когнітивно-інтегративному, який спрямований на синтез теоретичних знань різних психологічних шкіл для розв'язання кризових проблем особистості; рефлексивно-саморегуляційному, що орієнтує на розвиток емоційної стійкості, саморефлексії та професійної стабільності.

Узагальнено орієнтовні заходи реалізації транстеоретичного підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення подано у таблиці 2.2.

Реалізація транстеоретичного підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

№	Напрямок реалізації транстеоретичного підходу	Конкретні заходи в освітньому процесі	Очікувані результати
1	Інтегративно-гуманістичний напрям (спрямований на усвідомлення соціальної ролі психолога, гуманістичних цінностей допомоги та емпатійного ставлення до людини у кризі)	- Проведення інтегрованих лекцій «Психолог у кризових умовах: місія, цінності, відповідальність». - Організація волонтерських практик у центрах психологічної підтримки ветеранів та ВПО. - Розробка студентських соціально-психологічних ініціатив із підтримки громад. - Круглі столи з фахівцями-практиками щодо морально-етичних аспектів допомоги в кризових ситуаціях.	Усвідомлення суспільної значущості професії; формування гуманістичних орієнтирів, альтруїзму, психологічної витривалості, професійної місії допомоги (формування мотиваційно-ціннісного, ресурсно-вольового компонентів)
2	Когнітивно-інтегративний напрям (спрямований на синтез теоретичних знань різних психологічних шкіл для розв'язання кризових проблем особистості)	- Впровадження курсів «Інтегративні підходи в кризовій психології» та «Психологічна допомога в умовах війни». - Проведення практикумів із моделювання консультативних ситуацій за різними теоретичними моделями (когнітивно-поведінковою, гуманістичною, екзистенційною, психодинамічною). - Використання кейс-методів, де студенти аналізують один випадок із різних парадигмальних позицій.	Опанування сучасних знань про психічні наслідки війни, розвиток умінь інтегрувати підходи, вибирати ефективні методи допомоги, гнучко діяти в кризових умовах (формування когнітивно-операційного, ресурсно-вольового компонентів)

		- Залучення до науково-дослідних проєктів, присвячених ефективності інтегративних психокорекційних технік.	
3	Рефлексивно-саморегуляційний напрям (орієнтований на розвиток емоційної стійкості, саморефлексії та професійної стабільності)	- Проведення тренінгів «Саморегуляція та емоційна стабільність психолога в умовах війни». - Впровадження практик усвідомленості (mindfulness), арттерапії, тілесно-орієнтованих технік самопідтримки. - Ведення рефлексивних щоденників професійного зростання. - Організація груп супервізії та психологічного розвантаження серед студентів.	Здатність контролювати емоції, підтримувати внутрішню рівновагу, зберігати професійну ефективність і запобігати вигоранню (формування емоційно-саморегуляційного, мотиваційно-ціннісного компонентів)

У такий спосіб реалізація транстеоретичного підходу у професійній підготовці бакалаврів з психології сприяє формуванню інтегративного професійного світогляду, розвитку гнучкості мислення, умінню поєднувати різні психотерапевтичні та консультативні методи з урахуванням індивідуальних потреб клієнтів. Такий підхід готує фахівців до ефективної роботи в умовах криз, невизначеності та соціальних змін, що є ключовим у період воєнних і повоєнних трансформацій суспільства.

Науково-дослідницький підхід

Науково-дослідницький підхід базується на формуванні у студентів умінь наукового пізнання, критичного аналізу та доказовості у прийнятті рішень. У воєнний і повоєнний періоди він передбачає залучення майбутні бакалаврів з психології до досліджень психологічних наслідків війни, соціально-психологічних механізмів стійкості, адаптації та відновлення особистості.

Слід зазначити, що цей підхід базується на навчанні на основі наукових доказів (evidence-based learning), суть якого розкривають R. Beidas (2010), D. Goodheart (2006), A. Kazdin (2003, 2006), P. Kendall (2010), R. Sternberg (2006), S. Tanenbaum (2005), J. Weisz (2003), на теоретико-прикладних засадах дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning), висвітлених у публікаціях таких науковців, як-от: B. Bonet (2021), N. Bozic (2011), Y. Chen (2020), J. Fan (2022), M. Lippmann (2022), H. Williams (2011), Y. Wang (2020), J. Ye (2022), а також на викладанні, що ґрунтується на дослідженнях (research-led teaching), механізми якого досліджують M. Deakin (2006), M. Haaker (2017), B. Morgan-Brett (2017), B. Zamorski (2002) та інші науковці.

Студіювання праць учених уможливило віднайти й запропонувати механізми реалізації цього підходу, які сприятимуть формуванню компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Реалізація науково-дослідницького підходу у підготовці бакалаврів з психології

Механізми реалізації науково-дослідницького підходу	Конкретні заходи в освітньому процесі	Очікувані результати
1. Організація дослідницько-орієнтованого навчання	– Введення навчальних дисциплін і модулів, що містять елементи емпіричних досліджень (наприклад, «Психологія травматичного досвіду», «Методи дослідження психічної стійкості» тощо); – Виконання студентських проєктів, спрямованих на вивчення психологічних наслідків війни (травматичний стрес, посттравматичне зростання, адаптація переселенців); – Залучення студентів до участі в	– опанування дослідницьких методів і технік збору даних (когнітивно-операційний компонент); – усвідомлення значущості наукового внеску у відновлення психічного здоров'я суспільства (мотиваційно-ціннісний компонент).

	університетських або міжвузівських наукових гуртках.	
2. Інтеграція дослідницьких проєктів у практичну підготовку	– Проведення польових досліджень у центрах психологічної допомоги, закладах освіти, волонтерських організаціях; – Збір і аналіз реальних кейсів (військових, переселенців, дітей війни); – Спільна розробка з фахівцями практичних рекомендацій щодо психосоціальної підтримки постраждалих категорій населення.	– розвиток здатності долати труднощі наукового пошуку, мобілізувати власні ресурси для виконання складних завдань (ресурсно-вольовий компонент); – застосування досліджень у практиці психологічної допомоги (когнітивно-операційний компонент).
3. Розвиток культури наукової комунікації та доказовості	– Проведення студентських конференцій і круглих столів з питань психологічних аспектів війни та відновлення; – Написання аналітичних звітів, тез, наукових статей на основі власних досліджень; – Створення міждисциплінарних дослідницьких команд (психологи, соціальні працівники, педагоги, медики).	– формування впевненості у власних наукових судженнях, уміння відстоювати позицію без емоційного виснаження (емоційно-саморегуляційний компонент); – утвердження дослідницької етики, відповідальності за достовірність результатів (мотиваційно-ціннісний компонент).

Ми переконані, що реалізація науково-дослідницького підходу у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану сприяє формуванню глибокого розуміння соціально-психологічних процесів, розвитку критичного мислення, навичок доказового аналізу та готовності до професійних дій у кризових ситуаціях. Такий підхід поєднує науку й практику, формуючи фахівця нового типу – психолога-дослідника, здатного не лише допомагати, але й відновлювати психічну стійкість суспільства.

Практико-орієнтований підхід

Практико-орієнтований підхід забезпечує зв'язок теорії з практикою шляхом занурення студентів у реальні умови психологічної діяльності, участі в консультативній, психокорекційній, волонтерській роботі, сприяє формуванню

професійних умінь кризового реагування, психопрофілактики та реабілітаційної підтримки.

Наукові основи цього підходу в професійній підготовці психологів розглядають З. Адамська (2010), Г. Гончаровська (2010), О. Кормило (2010), Н. Мацевко (2010), Н. Пеньковська (2010), Г. Радчук (2010, 2017), М. Шпак (2010), Т. Семків (2010), Г. Свідерська (2010), О. Тинова (2010), Р. Чіп (2010) та інші дослідники, які одноставні у тому, що на етапі практичної підготовки результатом освітнього процесу виступає сформований психологічний світогляд майбутнього фахівця, що передбачає здатність студента сприймати дійсність крізь призму психологічного мислення та здійснювати професійну діяльність на основі відповідних теоретичних положень, методів і технологій. Практична складова навчання спрямована на поглиблення у професійну проблематику, розвиток умінь аналізу, реконструкції та розв'язання психологічних труднощів інших осіб. У процесі практичної підготовки застосовуються активні та інтерактивні форми навчання, серед яких соціально-психологічний тренінг, ділові й рольові ігри, метод кейсів, техніка «мозаїка» тощо. Важливе місце посідають різновиди практик – навчально-ознайомлювальна, профілактична, діагностична, корекційна, реабілітаційна, консультаційна та переддипломна, а також лабораторні й практичні заняття, що забезпечують формування професійних умінь і навичок.

У контексті підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення доцільними будуть такі механізми реалізації практико-орієнтованого підходу (табл. 2.4):

Таблиця 2.4

Реалізація практико-орієнтованого підходу у підготовці бакалаврів з психології

Механізми реалізації практико-орієнтованого підходу	Конкретні заходи в освітньому процесі	Очікувані результати
1. Інтеграція теоретичних знань із	– Використання кейс-методу з аналізом реальних ситуацій	– розвиток уміння застосовувати знання в

практичними кейсами	психологічної допомоги військовим, переселенцям, родинам загиблих; – Проведення занять у форматі симуляцій та рольових ігор («Кризове консультування», «Робота з травмою»); – Обговорення практичних етичних дилем, що виникають у кризовій психологічній практиці.	реальних умовах (когнітивно-операційний компонент); – формування професійної ідентичності та усвідомлення соціальної місії психолога (мотиваційно-ціннісний компонент).
2. Професійне стажування у кризових і реабілітаційних центрах	– Організація практик у центрах психологічної підтримки військових, волонтерських організаціях, освітніх закладах з програмами підтримки дітей війни; – Залучення студентів до волонтерських ініціатив з психоосвіти населення; – Наставництво з боку практикуючих психологів-психотерапевтів.	– розвиток стресостійкості, уміння зберігати професійну стабільність (ресурсно-вольовий компонент); – набуття навичок контролю емоцій під час роботи з травмованими клієнтами (емоційно-саморегуляційний компонент).
3. Використання форм активного практичного навчання	– Проведення майстер-класів, воркшопів, тренінгів з кризового втручання, когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії; – Розроблення та реалізація студентами власних психопросвітницьких проєктів; – Створення навчальних лабораторій психологічної допомоги.	— оволодіння практичними методами психологічної роботи (когнітивно-операційний компонент); — розвиток активності, ініціативності та самостійності у професійній діяльності (ресурсно-вольовий компонент).

У такий спосіб практико-орієнтований підхід забезпечує цілісне поєднання теорії й практики, формуючи у студентів здатність діяти професійно й відповідально в реальних умовах психологічної допомоги. Його реалізація створює основу для підготовки фахівців, здатних ефективно підтримувати населення в умовах війни та відновлення.

Міждисциплінарний підхід

Міждисциплінарний підхід передбачає інтеграцію знань психології, педагогіки, медицини, соціології, права, філософії та нейронаук для комплексного розуміння людини в кризових умовах, сприяючи формуванню

цілісного бачення психічних процесів і міжгалузевої взаємодії в системі допомоги постраждалим.

Методологічне значення цього підходу полягає у тому, що міждисциплінарну інтеграцію у ЗВО доцільно розглядати як динамічний процес поєднання знань, підходів і методологій різних галузей науки з метою ефективного розв'язання складних та багатоаспектних завдань. У контексті сучасних суспільних трансформацій, що характеризуються інтенсивними темпами розвитку, глобалізаційними процесами та зростанням комплексності соціальних і професійних проблем, така інтеграція набуває особливої значущості. Цілком погоджуємося з ученими, що вона є ключовим чинником формування висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних адаптуватися до викликів сучасного ринку праці та ефективно діяти в умовах міждисциплінарної взаємодії (Кузьменко, Томчук, Кисюк, 2024).

Задля реалізації міждисциплінарного підходу у підготовці бакалаврів з психології пропонуємо низку міждисциплінарних освітньо-дослідницьких проєктів, що у свою чергу підкреслить взаємозв'язок з іншими методологічними підходами (науково-дослідницьким, транстеоретичним, практико-орієнтованим та іншими підходами). Механізм реалізації міждисциплінарного підходу через освітньо-дослідницькі проєкти у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Реалізація міждисциплінарного підходу через освітньо-дослідницькі проєкти у підготовці бакалаврів з психології

№	Тема проєкту	Мета реалізації	Залучені галузі знань	Очікувані результати
1	Психічне здоров'я як національний ресурс: міжгалузеві стратегії підтримки населення в умовах війни	Визначити комплексні шляхи підтримки психічного здоров'я громадян у кризових умовах	Психологія, соціологія, медицина, державне управління	Розроблення міжсекторальної моделі психосоціальної підтримки; аналітичний звіт із рекомендаціями для органів влади

2	Психолого-педагогічні механізми підтримки дітей війни: від травми до резильєнтності	Сформувати ефективні методи психологічної допомоги дітям, що пережили травматичні події	Психологія, педагогіка, право, філософія освіти	Методичні рекомендації для шкільних психологів; створення програми соціально-психологічного супроводу дітей війни
3	Нейропсихологічні основи стресостійкості: міждисциплінарні підходи до відновлення когнітивних функцій після травми	Дослідити нейрофізіологічні механізми впливу стресу та шляхи когнітивного відновлення	Психологія, нейронауки, медицина	Практичні тренінги з розвитку когнітивної гнучкості; наукова стаття за результатами дослідження
4	Соціально-правові аспекти психологічної допомоги ветеранам і переселенцям	Проаналізувати правові, етичні та психологічні аспекти реабілітації постраждалих груп	Психологія, соціологія, право, етика	Рекомендації щодо правового та психологічного супроводу ветеранів; розроблення інформаційної брошури
5	Культура пам'яті і психологічне відновлення: філософсько-психологічний вимір травматичного досвіду війни	Вивчити вплив колективної пам'яті на процеси подолання травми та соціальну стійкість	Психологія, філософія, культурологія, історія	Аналітичне есе; сценарій заходу або виставки пам'яті, спрямованої на терапію через культуру
6	Освітнє середовище безпеки: міждисциплінарні моделі профілактики психоемоційного виснаження у педагогів	Розробити систему підтримки психічного здоров'я педагогів у воєнний період	Психологія, педагогіка, медицина, освітній менеджмент	Програма психологічного супроводу освітян; тренінговий модуль із профілактики вигорання
7	Міждисциплінарна команда у кризовому втручанні: психолог, лікар, соціальний працівник	Визначити ефективну модель співпраці фахівців різних сфер у кризових ситуаціях	Психологія, медицина, соціальна робота, менеджмент	Модель командної взаємодії; розроблення алгоритму дій міждисциплінарної групи у кризовій допомозі

Такі форми роботи, на нашу думку, сприяють розвитку у студентів дослідницької культури, міжпрофесійної комунікації, аналітичного мислення, етичної свідомості та готовності до практичної взаємодії в мультидисциплінарних командах. Разом із тим, упровадження міждисциплінарних проєктів формує здатність майбутніх бакалаврів з психології ефективно реагувати на виклики сучасності, сприяючи зміцненню психосоціальної стійкості суспільства і розвитку гуманістичної професійної позиції.

Євроінтеграційний підхід

Євроінтеграційний підхід спирається на гармонізацію ОПП підготовки бакалаврів з психології з європейськими вимогами, дотримання етичних кодексів, академічної доброчесності, формування кроскультурної компетентності, що у підсумку забезпечить конкурентоспроможність українських випускників і сприятиме міжнародному визнанню фахових кваліфікацій. Його теоретико-практичною основою слугує, зокрема, зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти, розглянутий у п.1.4 нашого дослідження.

Так, скажімо, доцільним буде узгодження програмних результатів навчання з вимогами Європейської федерації психологічних асоціацій (EFPA); розроблення спільних курсів або модулів за участю європейських партнерів; вивчення Європейського метакоду етики психологів (EFPA Meta-Code of Ethics); введення курсів із академічної доброчесності, професійної етики, антиплагіатних практик; проведення тренінгів і семінарів із питань відповідального дослідництва, дотримання прав клієнта і добровільності участі в експериментах; викладання частини дисциплін англійською мовою (CLIL-підхід); участь студентів у міжнародних академічних обмінах, програмах Erasmus+; проведення спільних онлайн-семінарів і конференцій з іноземними університетами; дослідження кроскультурних аспектів психологічної допомоги; створення двосторонніх дослідницьких груп з європейськими університетами; участь у грантових програмах ЄС (Horizon Europe, Erasmus Mundus тощо); проведення

спільних емпіричних досліджень з питань психічного здоров'я, стресостійкості, кризової психології; активніше залучення студентів і стейкхолдерів до процесів оцінювання якості підготовки бакалаврів з психології.

У такий спосіб нам бачиться реалізація євроінтеграційного підходу в системі підготовки бакалаврів з психології, що сприяє формуванню фахівців, здатних діяти у глобалізованому академічному та професійному середовищі, дотримуючись європейських етичних стандартів і принципів якості освіти. Цей підхід забезпечує не лише академічну мобільність і міжнародне визнання кваліфікацій, але й сприяє розвитку особистісних і професійних компетентностей, необхідних для реалізації гуманістичних ідей психологічної допомоги у європейському просторі.

Компетентнісний підхід

Компетентнісний підхід орієнтований на результат навчання – сформованість інтегральної компетентності як інтегрованої системи ключових, загальнопрофесійних і спеціальних компетентностей. В умовах війни цей підхід підсилюється кризово-орієнтованими компетентностями: стресостійкістю, здатністю до саморегуляції, кризового консультування й психореабілітації. Не зупиняючись детально на реалізаційних механізмах цього підходу, відзначимо, що в усіх ОПП вони відбиваються у блоці компетентностей (ЗК та СК) та програмних результатів навчання (ПРН), досягнення яких забезпечують відповідні освітні компоненти.

Інноваційно-технологічний підхід

Інноваційно-технологічний підхід передбачає використання сучасних освітніх технологій (психотренінги, онлайн-консультування, цифрові платформи, VR-технології) для розвитку професійних навичок. Особливої ваги набуває дистанційна взаємодія з клієнтами в умовах обмеженої мобільності чи безпекових ризиків.

Грунтовне вивчення доробку вчених, присвячених технологіям психотренінгу (М. Білова (2024), Т. Василюк (2024), Л. Долинська (2017), К. Іванова (2024), О. Караман (2024), Є. Карпенко (2015) та ін.), онлайн-

консультування (З. Антонова (2022), Т. Вілюжаніна (2013), О. Васишин (2020), В. Мицько (2011), С. Чуніхіна (2020), І. Ясточкіна (2018) та ін.), використанню цифрових платформ і технологій у роботі психолога (Л. Кльоц (2019), Л. Фамілярська (2019), С. Xiao (2020) та ін.), VR-технологій (А. Баратюк (2025), Н. Мась (2024), Л. Онуфрієва (2025), О. Сафін (2024), J. Gray (2020), G. Stone (2020), J. Raines (2020) та ін.), слугувало підставою до висновку, що інноваційно-технологічний підхід трансформує психологічну освіту, створюючи умови для інтеграції сучасних технологій у підготовку майбутніх фахівців. Його реалізація сприяє формуванню цифрової, комунікативної, дослідницької та етичної компетентностей, що підвищують якість психологічної допомоги в умовах кризових, дистанційних або гібридних форматів професійної діяльності. Застосування VR, онлайн-консультування, психотренінгів та цифрових аналітичних інструментів забезпечує практико-орієнтоване, гнучке та інноваційне навчальне середовище підготовки бакалаврів з психології під час війни.

Орієнтовні механізми реалізації інноваційно-технологічного підходу систематизовано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Механізми реалізації інноваційно-технологічного підходу у підготовці бакалаврів з психології

№	Механізм реалізації	Зміст і напрями практичної реалізації	Очікувані результати
1	Впровадження цифрових освітніх платформ і середовищ	Використання Moodle, Google Workspace, Zoom, інтерактивних баз психологічних кейсів і тестів (наприклад, АІС «Я-ПСИХОЛОГ»); організація онлайн-дискусій і практичних занять.	Формування вмінь працювати в цифровому середовищі; розвиток навичок аналітичного мислення, самоорганізації, критичної обробки інформації (когнітивно-операційний компонент).
2	VR- і AR-технології для моделювання психологічних ситуацій	Створення VR-сценаріїв консультування, моделювання кризових ситуацій, віртуальних практикумів для	Підвищення стресостійкості, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок самоконтролю у складних професійних ситуаціях

		тренування емпатії та комунікативних реакцій.	(емоційно-саморегуляційний компонент).
3	Онлайн-консультування та дистанційна психопідтримка	Навчання етичним стандартам і технікам дистанційного консультування через відеоплатформи та спеціальні сервіси; супервізійний аналіз консультацій.	Усвідомлення соціальної значущості професії психолога; формування професійної етики, гуманістичних цінностей допомоги в умовах війни (мотиваційно-ціннісний компонент).
4	Психотренінгові та коучингові програми із застосуванням цифрових інструментів	Проведення онлайн-тренінгів розвитку резильєнтності, управління стресом, саморегуляції; застосування цифрових застосунків для фіксації особистісного прогресу.	Розвиток навичок самоконтролю, внутрішньої стабільності, уміння підтримувати власні ресурси та відновлювати енергію після емоційного виснаження (емоційно-саморегуляційний, ресурсно-вольовий компоненти).
5	Інноваційно-дослідницька діяльність із використанням цифрових аналітичних інструментів	Використання програм та сервісів для аналізу психологічних даних; створення електронних дослідницьких проєктів з візуалізацією результатів; участь у наукових онлайн-хабах.	Розвиток дослідницької компетентності, аналітичного мислення, уміння працювати з великими масивами даних, підтримувати наукову мотивацію (когнітивно-операційний, ресурсно-вольовий компоненти).

Підкреслимо, що такі інноваційно-цифрові освітні рішення стають інструментом підготовки психологів, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, кризових ситуацій та соціального відновлення після війни.

Кризово-інтервенційний (травмоорієнтований) підхід

Кризово-інтервенційний (травмоорієнтований) підхід спрямований на формування у студентів здатності до оперативного реагування у кризових ситуаціях, надання первинної психологічної допомоги, профілактики посттравматичних стресових розладів, передбачає засвоєння технік кризового втручання, стабілізації емоційного стану та короткострокової підтримки постраждалих унаслідок війни.

Наукове підґрунтя цього підходу базується на працях, присвячених травмо-інформованій підготовці майбутніх психологів, зокрема, на науковому доробку таких дослідників, як Т. Григоренко (2020), Т. Головатенко (2023), О. Литовченко (2025). Їх ґрунтовне вивчення уможливило віднайти механізми реалізації кризово-інтервенційного підходу, які лежать у площинах формування у бакалаврів з психології знань і навичок кризового реагування, розвитку навичок саморегуляції та профілактики професійного вигорання, інтеграції дидактичного інструментарію з міждисциплінарним підходом. Цілком логічно запропонувати низку заходів реалізації кризово-інтервенційного (травмоорієнтованого) підходу у підготовці бакалаврів з психології, які систематизовано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Реалізація кризово-інтервенційного (травмоорієнтованого) підходу у підготовці бакалаврів з психології

Механізми реалізації кризово-інтервенційного підходу	Конкретні заходи в освітньому процесі	Очікувані результати
1. Формування знань і навичок кризового реагування	– Введення дисциплін «Психологія кризових станів», «Травматерапія», «Кризове консультування», «Психологія травмуючих ситуацій» тощо; – Навчальні тренінги з алгоритмів кризового втручання (моделі Psychological First Aid, RAPID тощо); – Аналіз міжнародних протоколів кризової допомоги.	– знання алгоритмів кризової допомоги та методик стабілізації (когнітивно-операційний компонент); – усвідомлення гуманістичної цінності допомоги у критичних ситуаціях (мотиваційно-ціннісний компонент).
2. Розвиток навичок саморегуляції та профілактики професійного вигорання	– Впровадження курсів «Саморегуляція фахівця», «Психогігієна професійної діяльності»; – Проведення тренінгів з тілесно-орієнтованих, дихальних, майндфулнес-	– розвиток навичок контролю емоцій і запобігання вигоранню (емоційно-саморегуляційний компонент); – підвищення здатності до відновлення після стресових

	практик; – Організація груп супервізії для студентів-практикантів.	навантажень (ресурсно-вольовий компонент).
3. Інтеграція з міждисциплінарним підходом	– Міжкафедральні модулі з психології, педагогіки, соціальної роботи, медицини (наприклад, «Психосоціальна підтримка у кризових ситуаціях»); – Співпраця з військовими психологами, психіатрами, соціальними службами; – Розроблення методичних рекомендацій і протоколів дій у кризових випадках.	– оволодіння міждисциплінарними знаннями (когнітивно-операційний компонент); – формування професійної відповідальності та етичності в умовах кризової допомоги (мотиваційно-ціннісний компонент).

Загалом, цей підхід формує у майбутніх психологів здатність надавати кваліфіковану допомогу в умовах психотравмувальних подій, забезпечуючи емоційну стабільність, професійну гнучкість та готовність діяти у високостресових умовах і середовищах.

Особистісно-розвивальний підхід

Особистісно-розвивальний підхід підкреслює пріоритет самопізнання, саморозвитку та професійного самовдосконалення майбутнього бакалавра з психології, сприяє формуванню внутрішньої зрілості, рефлексивності, емоційного інтелекту й здатності до емпатійної взаємодії з клієнтом.

Визначити механізми організації особистісно-розвивального навчання у підготовці майбутніх психологів та виявити потенціал їх застосування в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення системи освіти України стало можливим, проаналізувавши праці науковців. Так, концепт особистісно-розвивального навчання (за М. Єремчук) ґрунтується на положеннях гуманістичної педагогіки, що трактує освіту як процес саморозкриття і самореалізації особистості. Дослідження висвітлює інтенсивні психолого-дидактичні технології як систему методів, що стимулюють рефлексію, розвиток критичного мислення, самопізнання та внутрішню мотивацію до професійного зростання (Єремчук, 2008).

Імпонує науковий доробок П. Лушина, О. Брюховецької, А. Гусєва та інших співавторів «РЕНІ-світ», котрий представляє сучасну модель особистісно-професійного становлення майбутнього психолога, реалізовану через рефлексивно-екзистенційну гуманістичну інтеграцію (РЕНІ). Її структура охоплює три взаємопов'язані вектори: рефлексивний – розвиток усвідомлення власних професійних і життєвих цінностей; екзистенційний – формування відповідальності за власні дії та внутрішньої свободи у професійному виборі; гуманістичний – розвиток емпатії, автентичності, здатності до психологічної підтримки та супроводу (Лушин, Брюховецька, Гусєв, Діденко, Інжиєвська, Мухіна, Сухенко, Тимофієв, Хілько, Чаусова, Шевченко 2021).

Примітно, що спільним методологічним підґрунтям обох досліджень є ідея суб'єктності та інтеграції особистісного досвіду студента у процес професійного становлення. Це передбачає перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісно-гуманістичної, у центрі якої – розвиток цілісної особистості психолога як носія гуманістичних цінностей. На нашу думку, ідеї М. Єремчук і наукової школи П. Лушина мають значний потенціал для адаптації у сучасній освітній парадигмі, особливо в контексті воєнних і поствоєнних викликів, коли психолог потребує не лише знань і навичок, а й високої внутрішньої стійкості, емпатійності та здатності до відновлення.

Практичний потенціал підходу вбачаємо у таких заходах реалізації особистісно-розвивального підходу (табл. 2.8)

Таблиця 2.8

Заходи реалізації особистісно-розвивального підходу у підготовці бакалаврів з психології

№	Назва заходу	Зміст та форми реалізації	Очікувані результати
1	Рефлексивно-психологічні практикуми та тренінги	Проведення тренінгів самопізнання, розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок, емпатії; виконання вправ на усвідомлення професійних цінностей і ресурсів особистості.	Формування здатності до рефлексії, розвитку емоційної стійкості, підвищення рівня саморегуляції та професійної ідентичності (мотиваційно-ціннісний, емоційно-саморегуляційний компоненти).

2	Модульні індивідуально-групові проєкти особистісного розвитку	Реалізація студентських соціально-психологічних проєктів, спрямованих на допомогу різним групам (військовим, переселенцям, дітям війни); підготовка звітів із саморефлексією.	Поглиблення професійних знань через практичну діяльність, розвиток соціальної відповідальності, формування навичок міжособистісної взаємодії (когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний компоненти).
3	Супервізія та менторський супровід	Залучення студентів до супервізійних зустрічей, груп аналізу випадків, обговорення етичних дилем; індивідуальні консультації з викладачами-наставниками.	Розвиток навичок критичного аналізу власної діяльності, підвищення рівня професійної компетентності та саморозвитку (емоційно-саморегуляційний, ресурсно-вольовий компоненти).

Саморегуляційний підхід

Саморегуляційний підхід акцентує увагу на розвитку навичок психоемоційної саморегуляції, саморегуляції навчально-професійної діяльності, усвідомленого управління власними станами, профілактики професійного вигорання, виступає необхідною умовою збереження психологічного здоров'я майбутнього бакалавра з психології та його ефективності в кризових умовах.

Науковим підґрунтям цього підходу виступають принципи саморегуляції навчально-професійної діяльності (усвідомленості та цілепокладання, структурованості та планування, етапності, усвідомленої перспективи, паритетності, розвиваючого навчання, наступності, гнучкості, модульного навчання, активності та самостійності, рефлексивності, мотиваційної самопідтримки), детально висвітлені у працях М. Гриньової (2025), В. Зливкова (2015), Н. Кононец (2025), С. Кузікової (2015), М. Кузнєцової (2018) та інших науковців. Його основним механізмом реалізації, на нашу думку, є тренінги з психоемоційної саморегуляції, саморегуляції навчально-професійної діяльності, а також створення комплексу саморегуляційних методик, котрі допоможуть психологу працювати в умовах війни та повоєнного відновлення.

Резильєнс-підхід

Резильєнс-підхід (М. Бриль (2022), В. Бурцан (2023), К. Гуцол (2022), Л. Засекіна (2023), О. Костюченко (2022), Г. Лазос (2018), О. Чиханцова (2022),

О. Хамініч (2016), А. Baranowsky (2011), О. Bolotova (2020), J. Gentry (2011) та ін.) базується на розвитку психологічної стійкості (resilience) як здатності відновлювати внутрішні ресурси після стресу чи втрат. У системі підготовки бакалаврів з психології цей підхід спрямований на формування здатності адаптуватися до викликів війни, зберігати працездатність і життєстійкість у складних умовах.

Творчий підхід

Творчий підхід передбачає розвиток у студентів креативності, інноваційного мислення, здатності генерувати нестандартні рішення у сфері психологічної допомоги. У повоєнному контексті він сприяє створенню нових моделей психореабілітаційної підтримки, просвітницьких ініціатив і соціальних проєктів, а також використання засобів арттерапії.

Ми цілком погоджуємося із науковцями, що у роботі психолога арттерапія є важливим інструментом професійної діяльності. Л. Інжиєвська, П. Лушин та інші дослідники пишуть: «Арттерапія як індивідуальний, груповий чи колективний творчий продукт є стратегічним чинником впливу на особистість. Це витікає з того, що образотворче мистецтво – один із найвпливовіших факторів формування світогляду – безпосередньо впливає на психічний стан» (Лушин, Брюховецька, Гусєв, Діденко, Інжиєвська, Мухіна, Сухенко, Тимофієв, Хілько, Чаусова, Шевченко, 2021, с. 128). Тож тренінги з арттерапії (І. Бабій (2014), О. Вознесенська (2018), Л. Інжиєвська (2018, 2019, 2021) та ін.) є цілком виваженим і дидактично доцільним механізмом реалізації творчого підходу у підготовці бакалаврів з психології.

Системний підхід

Системний підхід розглядає підготовку психолога як цілісну динамічну систему, у якій взаємопов'язані цілі, зміст, форми, методи, суб'єкти та результати освіти, забезпечує узгодженість усіх компонентів підготовки (фундаментальна психологічна, гуманістично-спрямована, практико-орієнтована та кризово-реабілітаційна) та її стабільний розвиток у мінливих умовах, а також характеризує процес розроблення науково-методичної системи

підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Детальніше про це йтиметься у третьому розділі нашого дослідження.

Таким чином, сукупність зазначених підходів формує багаторівневу методологічну систему, у якій поєднано наукову обґрунтованість, практичну спрямованість, гуманістичні цінності та інноваційні освітні стратегії підготовки сучасного психолога. Їхня інтеграція забезпечує підготовку резильєнтного, компетентного, морально зрілого фахівця-психолога, здатного ефективно діяти у складних соціально-психологічних реаліях воєнного та повоєнного часу.

Водночас, варто зазначити, що під час підготовки бакалаврів з психології особливого значення набуває впровадження таких принципів, як гуманізм, національна стійкість, етична відповідальність і адаптивність освіти до екстремальних умов, які визначають не лише ціннісні орієнтири освітнього процесу, але й конкретні стратегії формування компонентів досліджуваної готовності. Їх реалізація сприяє формуванню фахівців нової генерації, здатних до ефективної діяльності в умовах криз, травматичного досвіду та соціальної невизначеності.

Зазначені принципи підсилюють дію провідних методологічних підходів до підготовки майбутніх психологів – соціально-орієнтованого, транстеоретичного, науково-дослідницького, практико-орієнтованого, міждисциплінарного, євроінтеграційного, компетентнісного, інноваційно-технологічного, кризово-інтервенційного (травмоорієнтованого), особистісно-розвивального, системного, саморегуляційного, резильєнс- та творчого. Саме їх поєднання формує цілісну систему ціннісно-професійної підготовки психолога, орієнтовану на служіння людині, громаді й державі.

- *Принцип гуманізму* забезпечує домінування людиноцентричного виміру освіти, що орієнтує підготовку бакалаврів з психології на глибоку повагу до гідності, автономії та унікальності кожної особистості. Він гармонійно поєднується із соціально-орієнтованим, особистісно-розвивальним і компетентнісним підходами,

підкреслюючи морально-етичний зміст професійної взаємодії. Реалізація цього принципу сприяє формуванню емпатійності, толерантності, здатності до прийняття клієнта незалежно від його життєвого досвіду чи травматичного минулого.

- *Принцип національної стійкості* виступає ключовою ідеєю освітньої парадигми в умовах війни, оскільки акцентує на збереженні ідентичності, патріотизму, громадянської зрілості та готовності до соціальної консолідації. У взаємозв'язку з резильєнс-підходом, кризово-інтервенційним (травмоорієнтованим) та системним підходом цей принцип забезпечує формування у студентів психологічної витривалості, стресостійкості, здатності діяти в ситуаціях невизначеності, підтримуючи психічну рівновагу як власну, так і клієнтів.
- *Принцип етичної відповідальності* інтегрує морально-правові норми професійної діяльності та є ключовим для реалізації практико-орієнтованого, науково-дослідницького та транстеоретичного підходів. Його реалізація передбачає дотримання етичних стандартів психологічної допомоги, захисту прав і конфіденційності клієнтів, чесності у наукових дослідженнях, а також формування у студентів рефлексивної позиції щодо власних дій у професійній сфері.
- *Принцип адаптивності освіти до екстремальних умов* забезпечує гнучкість, мобільність і динамічність освітнього процесу. Він узгоджується з інноваційно-технологічним, міждисциплінарним, євроінтеграційним та саморегуляційним підходами, що спрямовані на оновлення методів і форм навчання з урахуванням сучасних викликів. Реалізація цього принципу проявляється у використанні змішаного навчання, цифрових освітніх платформ, дистанційних форм взаємодії, а також у розвитку навичок самоорганізації, саморефлексії та самопідтримки студентів.

Зазначені принципи в комплексі створюють ціннісно-методологічну основу підготовки майбутніх психологів нової генерації – фахівців, здатних ефективно діяти в кризових ситуаціях, поєднувати наукове мислення, професійну компетентність і високу моральну культуру. Вони сприяють формуванню у студентів інтегративної професійної ідентичності, що відображає поєднання гуманістичних цінностей, громадянської позиції, аналітичного мислення, творчої ініціативи та готовності до психологічного супроводу процесів відновлення людини й суспільства.

Можливості практичної реалізації принципів підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, котрі детермінуємо у дослідженні як специфічні, систематизовано у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Практична реалізація специфічних принципів підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Принцип	Зміст реалізації в освітньому процесі	Форми і заходи реалізації	Очікувані результати (компоненти готовності)
Гуманізм	Орієнтація освітнього процесу на розвиток особистості студента, виховання емпатії, толерантності, поваги до людської гідності, формування готовності до надання допомоги постраждалим від війни.	- Тренінги з розвитку емпатії та комунікативної культури; - Волонтерська діяльність у центрах психологічної підтримки; - Кейс-аналіз ситуацій психологічної допомоги у кризі; - Етичні дебати щодо меж професійної допомоги.	Мотиваційно-ціннісний (усвідомлення гуманістичних цінностей професії, соціальної місії психолога).
Національна стійкість	Формування громадянської позиції, патріотизму, почуття	- Навчальний курс «Психологія національної	Ресурсно-вольовий (формування життєстійкості,

	відповідальності за психологічне благополуччя народу, підготовка до роботи в умовах соціальної турбулентності.	ідентичності та стійкості»; - Участь у всеукраїнських програмах підтримки ветеранів і переселенців; - Проєктні групи «Психологічна допомога громаді»; - Обговорення реальних кейсів воєнного досвіду.	здатності діяти в умовах стресу та невизначеності).
Етична відповідальність	Розвиток професійної етики, правосвідомості, здатності до морально зважених рішень у роботі з травмованими клієнтами, дотримання конфіденційності та професійної доброчесності.	- Курс «Етика психологічної діяльності»; - Дискусії щодо етичних дилем у кризовому консультуванні; - Аналіз кодексу етики психолога; - Моделювання професійних ситуацій з етичним вибором.	Когнітивно-операційний (усвідомлення етичних норм і стандартів, уміння їх застосовувати в практиці).
Адаптивність освіти до екстремальних умов	Гнучке поєднання очної, дистанційної й змішаної форм навчання; розвиток навичок саморегуляції, цифрової компетентності та професійної мобільності студентів.	- Використання цифрових освітніх платформ (Google Classroom, Moodle, Zoom тощо); - Онлайн-тренінги з психологічної саморегуляції; - Курси з цифрової психології; - Інтерактивні симуляції кризових ситуацій.	Емоційно-саморегуляційний (здатність до самоконтролю, адаптивної поведінки, збереження професійної стабільності).

У підсумку зазначимо, що ці принципи доповнюють методологічний каркас, який посилює ефективність визначених підходів, сприяє розвитку критичного й творчого мислення, формуванню компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, життєстійкості та здатності діяти в кризових обставинах. У сукупності реалізація принципів гуманізму, національної стійкості, етичної відповідальності та адаптивності освіти до екстремальних умов формує ціннісно-смысловий фундамент підготовки психологів нової генерації, здатних до ефективної професійної діяльності у кризових обставинах. Їх упровадження забезпечить інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок і соціальної зрілості здобувачів вищої освіти, що слугуватиме запорукою розвитку психологічного потенціалу українського суспільства у процесі його повоєнного відновлення.

2.3. Педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» зазначено: «Умови педагогічні Pedagogical conditions – обставини за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Семенова, 2006, с. 193).

О. Пожидаєва детермінує педагогічні умови як «сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети» (Пожидаєва, 2012, с. 134).

Грунтовні дослідження суті терміносполучення «педагогічні умови» О. Білоножко та Т. Сорочан уможливили науковицям дійти висновку, що педагогічні умови доцільно розглядати як:

1) сукупність чинників та обставин, які забезпечують організацію освітнього процесу з урахуванням потреб, інтересів і потенційних можливостей особистості, спрямованих на досягнення ефективності професійної діяльності;

2) систему спеціально сконструйованих базових (генеральних, системоутворювальних) детермінант, що впливають на внутрішні й зовнішні компоненти освітнього середовища та/або індивідуальні характеристики його суб'єктів;

3) обставини, покликані забезпечити цілісність процесів навчання й виховання в інформаційно-освітньому просторі закладу освіти відповідно до суспільних запитів (Сорочан, Білоножко, 2021).

На думку Т. Гончаренко, педагогічні умови доцільно класифікувати за кількома групами. По-перше, об'єктивні умови охоплюють нормативно-правову базу освітньої галузі, засоби масової інформації та інші чинники, які визначають загальні рамки функціонування педагогічної системи й зумовлюють адекватну поведінку її учасників. По-друге, суб'єктивні умови відображають особистісні

можливості учасників педагогічного процесу, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь усвідомлення індивідуальної значущості, пріоритетів та цілей освіти для тих, хто навчається. По-третє, загальні умови включають соціальні, економічні, культурні, національні, географічні та інші фактори, що сприяють функціонуванню і розвитку педагогічної системи. І нарешті, специфічні умови пов'язані з особливостями соціально-демографічного складу здобувачів освіти, розташуванням освітнього закладу, його матеріальними ресурсами та технічним забезпеченням навчального процесу (Гончаренко, 2015).

Педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення – це системно організований комплекс взаємопов'язаних педагогічних, психологічних, соціокультурних і організаційно-методичних чинників, які забезпечують ефективне функціонування освітнього процесу у вищій школі, спрямованого на підготовку майбутніх психологів до виконання професійних обов'язків у ситуаціях підвищеної соціальної напруги, невизначеності та травматичного досвіду суспільства.

На підставі аналізу змісту підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти (п. 1.1), організаційно-методичних основ підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану (п. 1.2); структури готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (п. 1.3); зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти (п. 1.4); праць науковців, які складають теоретичний концепт авторської Концепції (п. 2.1); реалізаційних механізмів методологічних підходів і принципів підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (п. 2.2) визначено такі педагогічні умови:

- 1) забезпечення транстеоретичної підготовки майбутніх психологів на основі інтеграції міждисциплінарних знань і практик;*
- 2) залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик, спрямованих на підтримку*

військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб і постраждалого цивільного населення;

- 3) *системна організація навчання бакалаврів з психології у ЗВО на основі сучасних освітніх моделей (evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based та competence-based learning), які формують готовність до діяльності у кризових і посткризових соціальних контекстах.*

Змістово-процесуальне наповнення педагогічних умов формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення елементів залежить від змісту проаналізованих вище методологічних підходів і принципів та конкретизоване нижче.

Перша педагогічна умова – *забезпечення транстеоретичної підготовки майбутніх психологів на основі інтеграції міждисциплінарних знань і практик* – базується насамперед на транстеоретичному та міждисциплінарному підходах, схарактеризованих у попередньому параграфі. Вона виступає фундаментальною педагогічною умовою формування цілісної готовності до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Такий підхід ґрунтується на синтезі положень когнітивно-поведінкової, гуманістичної, психодинамічної, екзистенційної та інших парадигм, що забезпечує багатовимірне розуміння феномену людини, її психічної адаптації та стійкості в кризових обставинах.

Як уже зазначалося, транстеоретичний підхід передбачає інтеграцію різних теоретичних шкіл, методів і технологій психологічної допомоги, що сприяє розвитку професійної рефлексії, аналітичного мислення й наукової гнучкості. Водночас міждисциплінарний підхід зумовлює необхідність поєднання психологічних, педагогічних, медичних, соціологічних, правових і філософських знань, що дозволяє формувати цілісне бачення професійних проблем і комплексно розв'язувати завдання допомоги людині в кризових станах.

Відштовхуючись від того факту, що сучасні виклики суспільного розвитку, зокрема наслідки воєнних дій, масштабні психосоціальні травми та процеси

повоєнного відновлення, зумовлюють необхідність формування у майбутніх фахівців з психології комплексної, гнучкої та міждисциплінарно орієнтованої професійної готовності, підкреслюємо особливу значущість транстеоретичного підходу у професійній підготовці психологів, який ґрунтується на інтеграції знань, принципів і методів різних наукових шкіл і психотерапевтичних напрямів.

Так, основи когнітивно-поведінкової терапії (А. Beck (2004), А. Freeman (2004), D. Davis (2004), І. Klymenko (2024) та ін.) закладають прагматичне розуміння зв'язку між мисленням, емоціями та поведінкою, що дозволяє майбутнім психологам ефективно працювати із дезадаптивними переконаннями й емоційними реакціями клієнтів, а також застосовувати її методики для роботи з військовими та цивільними постраждалими під час війни. Вивчення інструментів психодинамічної терапії (В. Кириченко (2024), О. Литвиненко (2024), А. Alonso (1989), А. Bateman (2019), С. Campbell (2019), Р. Fonagy (2019), Н. Jensen (2010), Е. Mortensen (2010), F. Lana (2015), М. Lotz (2010), J. Rutan (1992), К. Rudestam (1982) та ін.) розкриває для майбутніх бакалаврів з психології глибинні механізми несвідомих процесів, значення минулого досвіду та міжособистісних стосунків у формуванні психіки, що є необхідним для розуміння структур особистісної динаміки клієнта.

Ідеї гуманістичної освітньої парадигми й гуманістичної психології розкриті у працях J. Bugental (1964), L. Leitner (2002), А. Maslow (1943), С. Rogers (1946). К. Schneider (2002) та інших науковців, акцентують увагу на унікальності особистості, її потенціалі самореалізації, свободі вибору та суб'єктності в освітньому процесі. Водночас, екзистенційна психологія та терапія (Л. Волошина (2020), І. Зварич (2019), Б. Леко (2020), Т. Колтунович (2019), Л. Кушнір (2020), О. Олексенко (2021), Г. Чуйко (2019), J. Bugental (1976, 1991), S. Maddi (1973, 1994) та ін.) пропонує філософсько-ціннісний вимір роботи психолога, спрямований на усвідомлення сенсу життя, подолання травматичного досвіду та формування психологічної стійкості в умовах невизначеності.

Не менш важливим є орієнтація студентів на вивчення методик застосування тілесно-орієнтованої психотерапії, ефективність яких доводять А. Бондарчук (2024), М. Галадза (2024), І. Клименко (2024), Т. Писаренко (2024), О. Шльонська (2024). Як засвідчують дослідження, ефективна психокорекція наслідків психотравматичного досвіду, набутого в умовах воєнних дій, передбачає використання тілесно-орієнтованих методів терапії, які зарекомендували себе як результативні в країнах, що мали досвід участі у військових конфліктах. Учені переконливо доводять, що система психологічної підтримки військовослужбовців має включати комплекс заходів, серед яких: індивідуальне психологічне консультування, групову психотерапію, екстрену (кризову) допомогу, кризове консультування, а також застосування інтегративного підходу до роботи з психотравмами. Реалізація зазначених заходів спрямована на зниження рівня психологічного дистресу, відновлення емоційної стабільності та оптимізацію психофізіологічного стану військовослужбовців, що, у свою чергу, підвищує їхню здатність ефективно виконувати професійні та службові завдання (Клименко, Галадза, Бондарчук, Писаренко, Шльонська, 2024).

На нашу думку, інтеграція цих теоретичних підходів формує транстеоретичну основу професійної підготовки бакалаврів з психології, у межах якої студенти опановують не окремі техніки чи методики, а цілісну систему психологічного мислення. Такий підхід сприяє розвитку здатності до гнучкого вибору стратегій допомоги, критичного аналізу психотерапевтичних концепцій, поєднання наукових і практичних знань у контексті реальних соціальних викликів.

Отже, забезпечення транстеоретичної підготовки майбутніх психологів є ключовою передумовою формування їхньої інтегральної компетентності, етичної зрілості та готовності до роботи в умовах воєнного стану й повоєнного відновлення суспільства. Саме така підготовка дозволяє фахівцям діяти ефективно у ситуаціях, де межі між традиційними психологічними школами

стають умовними, а головним орієнтиром виступає цілісність, гуманність і наукова обґрунтованість психотерапевтичної практики.

Цілком логічно припустити, що реалізація цієї педагогічної умови сприяє системному розвитку всіх компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення:

Мотиваційно-ціннісний компонент формується через засвоєння гуманістичних цінностей, усвідомлення соціальної місії психолога у воєнний період, прийняття принципів допомоги, толерантності, милосердя, поваги до гідності людини. Інтеграція знань із етики, філософії, соціології та психології сприяє внутрішній мотивації до професійного саморозвитку та віри у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах.

Когнітивно-операційний компонент забезпечується через опанування міждисциплінарних знань про психічні наслідки війни, механізми посттравматичного стресу, методики кризового консультування, нейропсихологічної діагностики й психокорекції. Транстеоретичний підхід дозволяє майбутнім психологам інтегрувати наукові дані з різних галузей та застосовувати їх у практичній роботі з клієнтами.

Емоційно-саморегуляційний компонент розвивається завдяки практичній підготовці, що включає елементи тренінгів емоційної стійкості, психотехнік саморегуляції, методів майндфулнесу, тілесно-орієнтованих практик. Поєднання психодинамічного, гуманістичного й когнітивно-поведінкового підходів забезпечує гармонізацію емоційної сфери майбутнього психолога, підвищення рівня самосвідомості та професійної стабільності.

Ресурсно-вольовий компонент формується через залучення студентів до діяльності, спрямованої на мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів, розвиток життестійкості, вольової саморегуляції та енергетичного відновлення після емоційного виснаження. Використання транстеоретичних та міждисциплінарних практик дозволяє майбутнім фахівцям опанувати інструменти психологічної підтримки як себе, так і клієнтів у ситуаціях високої стресогенності.

Таким чином, перша педагогічна умова забезпечує інтеграцію наукових знань, професійних компетентностей і гуманістичних цінностей, що уможлиблює формування цілісної професійної готовності бакалаврів з психології до ефективної діяльності в умовах воєнних викликів та соціального відновлення. Її реалізація створює основу для становлення психолога нового покоління – фахівця, здатного мислити системно, діяти етично, зберігати внутрішню стійкість і підтримувати інших у процесі подолання наслідків війни.

До основних механізмів реалізації цієї умови в змісті професійної підготовки бакалаврів з психології належать низка орієнтовних заходів, які можна запропонувати до упровадження в освітній процес, і котрі забезпечуватимуть формування кожного з компонентів досліджуваної готовності (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Реалізація першої педагогічної умови

Механізм реалізації	Конкретні заходи	Очікувані результати (сформованість компонентів готовності)
1. Інтеграція транстеоретичних знань у зміст професійної підготовки	- Розроблення інтегрованих навчальних модулів із включенням когнітивно-поведінкових, гуманістичних, психодинамічних, екзистенційних та тілесно-орієнтованих методик. - Проведення лекцій-дискусій із представниками різних психологічних шкіл. - Використання порівняльного аналізу психотерапевтичних технік у курсах «Загальна психологія», «Кризове консультування», «Психологія стресу».	Формується когнітивно-операційний компонент (здатність інтегрувати знання різних психологічних шкіл для розв’язання професійних завдань).
2. Розширення міждисциплінарної взаємодії в освітньому процесі	- Створення міждисциплінарних проєктів спільно зі студентами педагогічних, медичних, соціологічних та юридичних спеціальностей.	Розвивається мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення соціальної значущості професії,

	- Організація круглих столів «Психологічна допомога в системі соціально-правового захисту населення». - Участь студентів у міжкафедральних наукових дослідженнях, що вивчають психосоціальні наслідки війни.	гуманістична орієнтація, професійна ідентичність).
3. Використання практико-орієнтованих транстеоретичних технологій	- Проведення тренінгів «Психологічна стійкість і саморегуляція фахівця» з використанням технік із різних шкіл (майндфулнес, арттерапія, когнітивна реструктуризація, тілесна робота тощо). - Моделювання консультаційних кейсів для різних категорій клієнтів (військові, переселенці, діти війни). - Стажування в кризових центрах, реабілітаційних установах, громадських організаціях.	Поглиблюються емоційно-саморегуляційний та ресурсно-вольовий компоненти (здатність до саморегуляції, стресостійкості, відновлення енергетичного потенціалу, життєстійкості).
4. Розвиток дослідницько-аналітичної складової професійного мислення	- Виконання студентських наукових робіт, присвячених порівнянню ефективності різних психотерапевтичних підходів у роботі з травмою. - Організація наукових семінарів «Транстеоретичні моделі в психології відновлення». - Участь у міжнародних психологічних форумах і вебінарах.	Посилюється когнітивно-операційний та мотиваційно-ціннісний компоненти (наукова доказовість, інтерес до інновацій, орієнтація на безперервний розвиток).
5. Формування культури професійної рефлексії та етичної взаємодії	- Впровадження груп супервізії, інтервізії та рефлексивних практикумів. - Проведення занять з етичної компетентності та саморефлексії в контексті воєнного досвіду. - Підготовка психологічних есе «Мій професійний шлях у часи випробувань».	Забезпечується емоційно-саморегуляційний і мотиваційно-ціннісний компоненти (розвиток емпатії, етичної зрілості, внутрішньої відповідальності).

Отже, у ході роботи укладено перелік конкретних заходів реалізації першої педагогічної умови, але він не є вичерпним. Послуговуючись творчим підходом, робоча група ОПП та викладачі освітніх компонентів можуть його доповнювати, орієнтуючись на механізми реалізації дидактично доцільних методологічних підходів і принципів. Разом із тим, ми переконані, що реалізація цієї педагогічної умови забезпечує цілісний синтез теоретичних, практичних і ціннісних аспектів підготовки психологів, що дозволяє сформуванню аналітичного, гнучкого, стресостійкого бакалавра з психології, здатного ефективно діяти в умовах воєнного стану та соціально-психологічного відновлення суспільства. Інтеграція транстеоретичного й міждисциплінарного підходів забезпечує глибоке розуміння студентами феноменів психічної травми, адаптації та стійкості, сприяючи розвитку гуманістичної культури у компонентів досліджуваної готовності.

Друга педагогічна умова – *залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик, спрямованих на підтримку військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб і постраждалого цивільного населення* – ґрунтується насамперед на засадах соціально-орієнтованого, практико-орієнтованого та кризово-інтервенційного (травмоорієнтованого) підходів, що у сукупності забезпечують практичну спрямованість, соціальну відповідальність і професійну стійкість майбутніх психологів.

Соціально-орієнтований підхід підкреслює гуманістичну місію професії психолога, спрямовану на відновлення психосоціальної стабільності суспільства, підтримку вразливих категорій населення та зміцнення соціальної згуртованості. Як зазначають В. Скиданович (2018), Е. Балашов (2013), С. Глаголич (2018), Н. Заверико (2004) та інші дослідники, залучення студентів до волонтерських і консультативних ініціатив формує у них усвідомлення суспільної значущості психологічної допомоги, прийняття етичних і моральних цінностей служіння людям, що, на нашу думку, безпосередньо сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного компонента готовності.

Аналіз науково-педагогічних джерел (П. Казар'ян (2016), Т. Лях (2001) та ін.) дав змогу виявити функції волонтерської діяльності: аксіологічну, адаптаційну, збереження та передачі культурної спадщини, компенсаторну, креативну та регулятивну. Так, на думку вчених, аксіологічна функція волонтерської діяльності полягає у формуванні в учасників системи духовно-моральних орієнтирів, що визначають гуманістичний вектор їхньої особистісної спрямованості. Центральним у цьому процесі є усвідомлення людини як найвищої цінності, визнання її права на свободу, щастя, розвиток і реалізацію власного творчого потенціалу. Адаптаційна функція спрямована на забезпечення активного включення молоді у волонтерську діяльність через налагодження довірливих міжособистісних взаємин, оволодіння навичками конструктивної комунікації та участь у спільних соціально значущих заходах.

Функція збереження та передачі культурної спадщини реалізується через змістову складову волонтерської діяльності, яка спирається на принципи загальнолюдської та індивідуальної культури особистості. Її зміст охоплює не лише засвоєння знань, формування вмінь і навичок, а й набуття досвіду творчої самореалізації, що забезпечує спадкоємність, оновлення й розвиток культурних надбань суспільства. Компенсаторна ж функція волонтерства забезпечує шляхи розвитку саморегуляції, особистісного відновлення та самопідтримки волонтера у процесі колективної соціально значущої діяльності. Вона сприяє гармонізації внутрішнього стану особистості та ефективному використанню її індивідуального досвіду. Креативна функція полягає в організації волонтерської діяльності на основі творчого підходу, що дозволяє особистості пізнавати, перетворювати та вдосконалювати себе, створюючи продукти діяльності, які мають суспільну й культурну цінність. Регулятивна функція виступає координуючим чинником, що забезпечує узгодженість і послідовність реалізації програм розвитку волонтерського руху на різних етапах особистісного становлення його учасників. Вона сприяє своєчасному внесенню змін і уточнень у процес формування соціальної активності молоді, визначає нормативні та поведінкові орієнтири волонтерів у контексті їхньої практичної діяльності й

міжособистісної взаємодії (Казар'ян, 2016; Лях, Безпалько, Заверіко, Зверєва, Зімовець, 2001).

Екстраполюючи вище згадані функції волонтерської діяльності до предмета нашого дослідження, підкреслимо, що вони перебувають у тісному взаємозв'язку та виконують важливу роль у формуванні готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Так, аксіологічна функція забезпечує становлення ціннісно-сміслової сфери майбутнього фахівця-психолога, формує гуманістичну орієнтацію, емпатійність і повагу до гідності кожної людини – базові якості психолога в роботі з травмованими особами. Адаптаційна функція сприяє розвитку соціальної гнучкості, комунікативної компетентності та здатності до ефективної взаємодії в мінливих і стресогенних умовах воєнного часу.

Функція трансляції культурної спадщини поглиблює усвідомлення професійної ідентичності, національної самосвідомості та культурної належності, що важливо для психологічної підтримки населення в процесі повоєнної реконструкції суспільства. Компенсаторна функція формує навички саморегуляції, емоційної стійкості та внутрішньої рівноваги, необхідні для запобігання професійному вигоранню та забезпечення ефективної допомоги іншим. У свою чергу, креативна функція стимулює розвиток рефлексивного та інноваційного мислення, здатність до пошуку нестандартних рішень у кризових ситуаціях, а регулятивна функція забезпечує узгодженість професійної поведінки, відповідальність та здатність до самоконтролю в умовах підвищеної психологічної напруги.

Таким чином, сукупна реалізація зазначених функцій волонтерської діяльності створює педагогічні передумови для формування компонентів готовності майбутніх психологів до ефективної професійної діяльності в умовах воєнних викликів і повоєнного відновлення держави.

Практико-орієнтований підхід забезпечує безпосередній зв'язок теоретичних знань із реальними ситуаціями допомоги, що дозволяє студентам набувати практичного досвіду кризового консультування, психокорекційної

роботи, групової підтримки, роботи з військовими та цивільними особами, які пережили травматичний досвід. Саме у таких умовах формується когнітивно-операційний компонент готовності, який охоплює володіння методиками психологічної допомоги, розуміння механізмів посттравматичних станів, розвиток аналітичного мислення та професійного інструментарію.

У своїх дослідженнях Д. Супрун зазначає: «Волонтерська практика є першим етапом у сходженні майбутнього фахівця до основ професійної умілості на засадах індивідуальної роботи з клієнтами різнопрофільних корекційно-реабілітаційних центрів. Завершення проходження волонтерської практики має наблизити студента до входження в кадровий резерв реабілітаційних центрів різного спрямування» (Супрун, 2017, с. 73).

Ми погоджуємося з дослідницею, що участь студентів у волонтерській діяльності забезпечує поступовий перехід від теоретичної підготовки до практичного опанування професійних функцій, оскільки саме в умовах взаємодії з клієнтами різних корекційно-реабілітаційних закладів студенти набувають досвіду емпатійного спілкування, відповідальності, командної роботи та професійної етики. Крім того, теза про наближення студента до входження в кадровий резерв реабілітаційних центрів відображає стратегічний аспект волонтерської практики – її роль як механізму професійної соціалізації та інтеграції майбутніх фахівців у реальний ринок праці. Таким чином, висловлені ідеї корелюють із практико-орієнтованою підготовкою бакалаврів з психології, де волонтерська діяльність розглядається не лише як форма соціальної участі, але й як інструмент формування професійної готовності, компетентності та відповідальності майбутніх психологів, зокрема в умовах суспільних викликів, спричинених війною та процесом відновлення держави.

Кризово-інтервенційний (травмоорієнтований) підхід актуалізує потребу підготовки студентів до роботи у складних, непередбачуваних умовах, де необхідні швидкість реагування, стресостійкість та здатність до саморегуляції. В умовах реалізації волонтерських і реабілітаційних практик студенти набувають навичок контролю власного емоційного стану, уміння підтримувати

психологічну рівновагу, використовувати техніки самодопомоги і стабілізації, що зумовлює розвиток емоційно-саморегуляційного компонента готовності. Водночас активна участь у діяльності, спрямованій на підтримку військовослужбовців, ветеранів і постраждалого населення, створює умови для розвитку ресурсно-вольового компонента, який проявляється у вмінні мобілізувати внутрішні ресурси, долати емоційне виснаження, підтримувати життєстійкість і професійну активність навіть у кризових обставинах.

Звертаючи увагу на важливість цього підходу, підкреслимо основне завдання психолога, який надає допомогу особі у стані кризи – це забезпечення збереження її гідності, психологічного комфорту та правомірного функціонування як повноправного суб'єкта суспільного життя. Важливим аспектом такої діяльності, зазначає Є. Базика, є сприяння соціальній адаптації індивіда, відновленню емоційної рівноваги та стабілізації психічного стану. З огляду на це, майбутні бакалаври з психології мають оволодіти методиками своєчасного та оперативного надання психологічної підтримки особам, які переживають травматичні події, набуває особливої значущості. Не кожна людина здатна самотійно подолати наслідки кризових обставин, тому професійне втручання кваліфікованого фахівця виступає необхідною умовою ефективного відновлення психоемоційного благополуччя (Базика, 2024).

Основні положення кризової інтервенції базуються на розумінні того, що дисфункціональні реакції, які виникають у період кризи, мають тимчасовий характер і не є патологічними чи незворотними. Відтак, психологічна допомога спрямовується на підтримку особи в ситуації «тут і тепер». Як зазначає О. Тімченко, ефективне проведення кризової інтервенції передбачає дотримання таких принципів: установлення емпатійного контакту, вияв поваги до клієнта, чітке обмеження цілей допомоги, її невідкладний і короткотривалий характер, простоту застосовуваних методів, орієнтацію на реалістичні можливості, високий рівень активності консультанта, концентрацію на провідній проблемі клієнта та здійснення симптомоцентричного контролю за його станом (Тімченко, 2010). Відтак, зміст волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик

має враховувати формування у студентів здатності їх використовувати у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик виступає не лише засобом професійної підготовки, а й механізмом формування зрілої, соціально відповідальної, емоційно стійкої особистості психолога, здатного ефективно діяти у воєнний і повоєнний періоди. Ця педагогічна умова сприяє інтеграції ціннісних, когнітивних, емоційних і ресурсних аспектів професійного становлення, поєднуючи теоретичне навчання з реальним досвідом надання допомоги, що забезпечує цілісність і практичну ефективність підготовки бакалаврів з психології у ЗВО.

Із урахуванням необхідності формування компонентів готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення визначено орієнтовні механізми реалізації другої педагогічної умови, котрі охоплюють форми і методи залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Реалізація другої педагогічної умови

Провідний підхід (методологічна основа)	Конкретні заходи	Очікувані результати (сформованість компонентів готовності)
Соціально-орієнтований, практико-орієнтований	- Участь студентів у волонтерських ініціативах з психологічної підтримки військових, ветеранів, ВПО. - Проведення інформаційно-просвітницьких заходів («Психологія стійкості», «Школа емоційної підтримки»).	Формується мотиваційно-ціннісний компонент. Усвідомлення соціальної значущості професії; розвиток емпатії, альтруїзму, ціннісних орієнтацій допомоги; посилення внутрішньої мотивації до професійної діяльності.
Практико-орієнтований, кризово-інтервенційний (травмоорієнтований)	- Практики кризового консультування під супервізією. - Робота в центрах	Формується когнітивно-операційний компонент. Формування системи знань про психічні наслідки війни, набуття

	психологічної допомоги постраждалим від війни. - Тренінги з психологічної підтримки та реабілітації.	навичок кризового консультування, психокорекції та реабілітаційних технік.
Кризово-інтервенційний, практико-орієнтований	- Включення до програм волонтерських проєктів модулів емоційної саморегуляції. - Супервізійні групи та інтервізійні зустрічі для профілактики професійного вигорання.	Формується емоційно-саморегуляційний компонент. Підвищення здатності до емоційної стабільності; формування навичок саморегуляції; розвиток психологічної рівноваги в умовах стресу.
Соціально-орієнтований, кризово-інтервенційний	- Участь у проєктах психосоціальної підтримки, спрямованих на розвиток життєстійкості. - Виконання рефлексивних завдань щодо пошуку власних ресурсів і шляхів їх відновлення.	Формується ресурсно-вольовий компонент. Здатність мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати професійну ефективність; розвиток волі, стресостійкості та адаптаційного потенціалу.

Відмітимо, що плануючи конкретні заходи реалізації другої педагогічної умови, ми враховуємо й інші методологічні підходи, які у своїй сукупності тісно взаємопов'язані, а також використовуємо різні форми організації навчання, методи й технології, про які йтиметься детальніше у змісті авторської науково-методичної системи.

Таким чином, реалізація другої педагогічної умови (залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик, спрямованих на підтримку військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб і постраждалого цивільного населення) сприяє комплексному формуванню готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. У такий спосіб забезпечується інтеграція навчально-професійної підготовки з реальними соціально значущими

практиками, що підсилює особистісно-професійне становлення майбутніх психологів. Завдяки поєднанню соціально-орієнтованого, практико-орієнтованого та кризово-інтервенційного (травмоорієнтованого) підходів формуються всі структурні компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний – через усвідомлення місії психолога як фахівця гуманітарного фронту; когнітивно-операційний – через оволодіння інструментами кризового консультування, психокорекції та реабілітації; емоційно-саморегуляційний – через розвиток навичок підтримання психологічної рівноваги у стресових ситуаціях; ресурсно-вольовий – через формування здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів і збереження професійної стійкості.

Відтак, зазначена педагогічна умова виступає дієвим механізмом підготовки психологів, здатних ефективно діяти в умовах соціальних криз і надавати психологічну допомогу різним категоріям населення, що потребують підтримки.

Третя педагогічна умова – *системна організація навчання бакалаврів з психології у ЗВО на основі сучасних освітніх моделей (evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based та competence-based learning)*, які формують *готовність до діяльності у кризових і посткризових соціальних контекстах* – ураховує насамперед позитивний зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології (п.1.4), котрий ми екстраполюємо на траєкторії реалізації українських ОПП.

Розглядаючи концептуальні засади нашого дослідження, зазначимо, що ця педагогічна умова передбачає системну організацію навчального процесу, яка інтегрує перевірені міжнародні освітні моделі (evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based, competence-based learning) та різні методологічні підходи. Екстраполяція позитивного зарубіжного досвіду підготовки бакалаврів з психології дозволяє адаптувати методологічні рішення до українського освітнього простору та забезпечити формування фахівців-психологів, готових діяти в умовах криз і брати участь у повоєнному відновленні.

Студіювання теоретико-практичних засад реалізації у підготовці бакалаврів з психології проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) (M. Dahlgren (2002), L. Dahlgren (2002), C. Curle (2006), C. Haslam (2006), P. Nel (2017), D. Novelli (2017), L. Nolte (2017), J. Stedmon (2006), J. Wood (2006) та ін.); навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning) (R. Beidas (2010), D. Goodheart (2006), A. Kazdin (2003, 2006), P. Kendall (2010), R. Sternberg (2006), S. Tanenbaum (2005), J. Weisz (2003) та ін.); дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning) (B. Bonet (2021), N. Bozic (2011), Y. Chen (2020), J. Fan (2022), M. Lippmann (2022), H. Williams (2011), Y. Wang (2020), J. Ye (2022) та ін.); проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning) (E. Amsel, (2019), S. Bell (2010), P. Eckardt (2020), M. Craig (2020), R. Gurung (2019), L. Kraemer (2020), J. Krajcik (2014), R. Landrum (2019), N. Shin (2014), W. N. Sulong (2023), K. Sermsook (2023), O. Sooknit (2023), W. Worapun (2023) та ін.); компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning) (W. Rief (2024), M. Wilhelm (2024), G. Bleichhardt (2024), B. Strauss (2024), L. Frosthholm (2024), P. von Blanckenburg (2024) та ін.) слугувало підставою до висновку, що сучасні освітні моделі базуються на науковій парадигмі, що поєднує доказовість, проблемну орієнтацію, дослідницький підхід та компетентнісну спрямованість. Evidence-based learning (EBL) орієнтований на опору викладання та практики на надійні наукові дані; problem-based learning (PBL) формує здатність розв'язувати складні прикладні задачі; inquiry-based learning (IBL) стимулює дослідницьку активність і критичне мислення; project-based learning (PjBL) розвиває навички реалізації практичних проєктів у реальному соціальному контексті; competence-based learning (CBL) орієнтує навчання на набір операційних, етичних і метакогнітивних компетентностей. Поєднання цих моделей створює синергетичний освітній простір, що оптимізує розвиток знань, умінь і установок, необхідних психологу у кризовий час.

Здійснюючи пошуки механізмів впливу зазначених моделей на формування досліджуваної готовності, виявлено, що evidence-based learning (EBL) забезпечує критичне сприйняття доказової бази психотерапевтичних

методик і інтервенцій; навчає оцінювати ефективність втручань; сприяє формуванню когнітивно-операційного компонента (доказовість рішень, наукова аргументація) та мотиваційно-ціннісного (повага до професійної доброчесності).

Problem-based learning (PBL) через роботу з реальними, комплексними кейсами розвиває аналітичні навички, вміння приймати рішення у невизначеності, підтримує когнітивно-операційний і ресурсно-вольовий компоненти (мобілізація зусиль для розв'язання складних завдань).

Inquiry-based learning (IBL) стимулює наукову допитливість, емпіричні дослідження та формування навичок збору й інтерпретації даних, підвищує когнітивно-операційні компетенції та мотивацію до науково-доказової практики.

Project-based learning (PjBL) через практичне виконання студентами міждисциплінарних проєктів у реальному соціальному середовищі (центри допомоги, школи, волонтерські, реабілітаційні центри тощо) формує у майбутніх бакалаврів з психології професійні та організаційні навички, тим самим сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного, ресурсно-вольового та емоційно-саморегуляційного компонентів (відповідальність, стійкість, здатність доводити кейси до реалізації).

Competence-based learning (CBL) синтезує вищезгадані моделі в єдину рамку результатів навчання: професійні, комунікативні, етичні, дослідницькі компетентності, котрі у своїй сукупності віддзеркалюють інтегральну компетентність, визначену в ОПП, а також забезпечує баланс між знаннями, вміннями та ціннісними установками усіх компонентів готовності.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що позитивний зарубіжний досвід (моделі EBL, PBL, IBL, PjBL, CBL у навчанні бакалаврів-психологів) демонструє ефективність у формуванні компетентностей, необхідних для роботи в кризових контекстах. Екстраполяція цього досвіду вимагає: локалізації кейсів до української реальності, інтеграції матеріалів про військові травми й соціально-правовий контекст, створення партнерств із практичними службами (медицина, служби соціальної допомоги, волонтерські організації) та адаптації оцінних інструментів відповідно до національних стандартів. Таке перенесення має

враховувати культурні, ресурсні та нормативні особливості української системи освіти.

Керуючись результатами зарубіжних наукових досліджень, а також поєднуючи їх з ефективною вітчизняною практикою підготовки майбутніх психологів у вищій школі та в умовах суспільних криз (Н. Бідюк (2020), О. Васильєва (2022), Ю. Вінтюк (2016), Ю. Гичко (2021), М. Горенко (2023), Т. Комар (2023), Л. Комарницька (2023), А. Литвин (2021), Л. Руденко (2020, 2021), Н. Спиця (2024), В. Федорчук (2023) та ін.) та в умовах воєнного стану (М. Барчій (2016), Н. Бурова (2022), О. Лучанінова (2025), Л. Ляховець (2024), Г. Міськов (2025), О. Низовець-Кропта (2024), Я. Пилипчук (2025), С. Рашидова (2025), В. Ташматов (2022), Д. Туркова (2014), О. Углова (2024, 2025) та ін.), акцентуємо уваги на ключових практичних напрямках реалізації цієї педагогічної умови в українських ЗВО:

- курикулярна інтеграція: формування модулів, що поєднують дослідження, кейс-роботу і проєктну діяльність (наприклад: «Доказова кризова інтервенція», «Проєктна практика: психосоціальна підтримка» тощо);
- постійна робота кафедр ЗВО з партнерами: договори про стажування та спільні проєкти з кризовими волонтерськими центрами, військовими госпіталями, неурядовими організаціями та ін.;
- оцінювання результатів підготовки бакалаврів з психології: розробка рубрик, що відображають рівні сформованості компонентів досліджуваної готовності (завдання EBL для перевірки доказової аргументації; PBL-кейси для алгоритмів ухвалення рішень; PjBL-портфоліо для практичної діяльності тощо);
- підготовка викладачів і супервізорів: підвищення кваліфікації викладачів у методах PBL/ PjBL /IBL та оцінці компетенцій, супервізійна підтримка студентських практик.

Орієнтовні заходи реалізації третьої педагогічної умови подано у таблиці 2.12.

Реалізація третьої педагогічної умови

№	Освітня модель / механізм реалізації	Конкретні заходи у ЗВО	Очікувані результати
1	Evidence-based learning (навчання на основі наукових доказів)	- Упровадження навчального модуля «Доказова психологічна практика у кризових умовах», «Доказова кризова інтервенція», «Проектна практика: психосоціальна підтримка» тощо; - Аналіз сучасних наукових статей і метааналізів щодо ефективності психотерапевтичних підходів; - Проведення семінарів із критичного оцінювання досліджень і доказових інтервенцій.	Формування навичок наукової аргументації, вміння критично аналізувати інформацію, посилення академічної доброчесності (когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний компоненти)
2	Problem-based learning (проблемно-орієнтоване навчання)	- Проведення тренінгів і занять-кейсів на основі реальних кризових ситуацій (військові травми, ПТСР, втрата близьких тощо); - Використання методів мозкового штурму, групового аналізу кейсів, створення алгоритмів психологічної допомоги; - Формування міждисциплінарних команд студентів.	Здатність ефективно діяти в умовах невизначеності, приймати рішення в кризових ситуаціях, розв'язувати комплексні проблеми (когнітивно-операційний, ресурсно-вольовий компоненти).
3	Inquiry-based learning (дослідницько-орієнтоване навчання)	- Залучення студентів до мікродосліджень впливу війни на психічне здоров'я різних груп населення; - Проведення навчальних емпіричних проєктів з аналізом реальних даних; - Презентація результатів досліджень на студентських конференціях.	Розвиток дослідницьких умінь, навичок аналітичного мислення, доказової практики (когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний компоненти).

4	Project-based learning (проектно-орієнтоване навчання)	- Реалізація студентських соціально-психологічних проєктів («Психологічна підтримка ветеранів», «Відновлення після травми»); - Створення навчально-практичних психологічних майстерень при кафедрах; - Участь студентів у волонтерських проєктах під супервізією викладачів.	Підвищення практичних умінь, розвиток етичної відповідальності, досвід командної, проєктної діяльності та соціальної взаємодії (мотиваційно-ціннісний, емоційно-саморегуляційний, ресурсно-вольовий компоненти).
5	Competence-based learning (компетентнісно-орієнтоване навчання)	- Розроблення індивідуальних освітніх траєкторій студентів із чіткими компетентнісними результатами; - Використання інтегрованого оцінювання (портфоліо, самооцінка, зовнішнє рецензування); - Формування системи зворотного зв'язку «викладач–студент–супервізор».	Комплексний розвиток інтегральної компетентності; здатність до самооцінювання і саморозвитку (усі компоненти готовності).
6	Супровід і моніторинг реалізації освітніх моделей	- Проведення воркшопів для викладачів з методик EBL/PBL/IBL; - Розроблення єдиної системи моніторингу сформованості компонентів готовності; - Аналіз результатів впровадження моделей на рівні ОПП.	Удосконалення навчального процесу, забезпечення його відповідності європейським стандартам психологічної освіти, мотивація викладачів до вдосконалення методик викладання.

Окремо відмітимо прогнозований вплив зазначених у таблиці заходів на формування структурних компонентів готовності: мотиваційно-ціннісний (участь у проєктах і проблемно-орієнтованих завданнях формує усвідомлення соціальної місії психолога, посилює альтруїстичні й етичні установки через практичні підтвердження їх важливості); когнітивно-операційний (EBL і IBL дають методологічну базу та знання про психічні ефекти війни; PBL і PjBL розвивають алгоритмічні навички консультування і корекційної роботи); емоційно-саморегуляційний: (практики PjBL (реальні інтервенції під супервізією), тренінги у PBL-форматі та рутинні супервізії формують навички

саморегуляції і профілактики вигорання); ресурсно-вольовий (робота над довготривалими проєктами, рішення комплексних кейсів і участь у міжсекторальних ініціативах розвивають стійкість, наполегливість і здатність до відновлення ресурсів).

Отже, системна організація навчання бакалаврів з психології на засадах evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based і competence-based learning є обґрунтованою і стратегічно необхідною педагогічною умовою для формування готовності до діяльності в кризових і посткризових соціальних контекстах. Екстраполяція зарубіжного досвіду, адаптована до національного контексту, дозволяє українським ОПП забезпечити випускників із високим рівнем професійної компетентності, етичності, дослідницької обґрунтованості та практичної спроможності діяти у складних умовах сучасності.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що наукове обґрунтування педагогічних умов формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення забезпечує цілісність і логічну завершеність авторської Концепції. Сформульовані умови відображають системне поєднання теоретико-методологічних підходів, практико-орієнтованих механізмів і соціально значущих цілей психологічної освіти. Вони створюють методологічне підґрунтя для побудови ефективної науково-методичної системи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, котра забезпечить готовність випускників до діяльності у складних кризових і посткризових суспільних умовах.

Висновки до другого розділу

У розділі з'ясовано, що актуальність розроблення концепції підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення зумовлена низкою суспільно-освітніх і професійних чинників. По-перше, значно зростає попит на психологічну допомогу, психотерапевтичний супровід, кризове консультування, що вимагає від фахівців умінь працювати з травмою війни, посттравматичними стресовими розладами, втратою, горем, соціальною дезадаптацією. По-друге, спостерігається необхідність інтеграції гуманітарної та безпекової парадигм у змісті освіти, що сприятиме формуванню стійких професійних і громадянських позицій у майбутніх фахівців. По-третє, посилюється роль міждисциплінарних підходів – поєднання психології з педагогікою, соціологією, нейронауками, менеджментом та інформаційними технологіями, що дозволяє готувати фахівця нового типу – гнучкого, компетентного, готового до непередбачуваних професійних ситуацій. Обґрунтовано, що авторська концепція підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має стати відповіддю на нову соціокультурну реальність, забезпечуючи формування фахівців, здатних до професійної саморегуляції, етичного мислення, критичного аналізу та ефективного реагування на наслідки війни. Її реалізація сприятиме не лише розвитку психологічної освіти, але й відновленню психічного здоров'я українського суспільства як складової національної стійкості.

Презентовано авторську концепцію підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, яку складають *теоретичний, методологічний та методичний концепти*. При розробці змісту Концепції враховано нормативно-законодавчу базу України, основи гуманістичної парадигми освіти, особистісно-діяльнісної парадигми, компетентнісної парадигми в сучасній вищій професійній освіті, кризово-реабілітаційної парадигми освіти в умовах війни та у післявоєнний період.

Провідна ідея Концепції: підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має ґрунтуватися на інтеграції гуманістичної, особистісно-діяльнісної, компетентнісної та кризово-реабілітаційної парадигм професійної освіти майбутніх психологів в умовах війни та у післявоєнний період, що забезпечує формування у майбутніх фахівців готовності діяти в умовах суспільної нестабільності, надавати кваліфіковану психологічну допомогу особистості та спільноті, сприяти відновленню психічного здоров'я населення й зміцненню соціально-психологічної стійкості суспільства.

Мета Концепції: забезпечити науково обґрунтовану модернізацію змісту, форм і технологій професійної підготовки бакалаврів з психології, спрямовану на формування у здобувачів вищої освіти інтегрованої системи знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективного виконання професійних функцій у воєнних і поствоєнних умовах, зокрема у сфері кризового консультування, психореабілітації, психопрофілактики та підтримки соціальної адаптації громадян. Концепція передбачає інтеграцію *фундаментальної психологічної освіти з гуманістично-спрямованою, практико-орієнтованою, кризово-реабілітаційною підготовкою у ЗВО*, що забезпечує розвиток компетентностей у сфері кризового консультування, психопрофілактики, психосоціальної адаптації, а також формування здатності до професійної саморегуляції, стресостійкості й моральної відповідальності.

Теоретичний концепт ґрунтується на розумінні психологічної освіти як засобу формування готовності психолога до роботи в умовах невизначеності, підвищеного ризику та соціально-психологічної напруги та визначає систему філософських, психолого-педагогічних, професійно-педагогічних ідей, концепцій, основних понять, вихідних категорій, оцінок, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми, а саме: філософії психології; екстремальної та кризової психології; психологічного консультування та консультативної психології; основ військової психології; психології травми та подолання втрат; організації діяльності психологічних служб та центрів;

волонтерської діяльності психолога; супервізійних моделей у психологічній практиці; теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх практичних психологів; сучасних підходів та проблем професійної підготовки майбутніх психологів у вищій школі та в умовах суспільних криз; організаційно-методичних основ підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану; саморегуляції як складника професійної готовності фахівця; принципів стрес-менеджменту; резильєнс-підходу та ресурсного підходу як концептуальної основи підготовки майбутніх психологів; теоретико-практичних засад реалізації у підготовці бакалаврів з психології проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning), навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning), дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning), проектно-орієнтованого навчання (project-based learning), компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning).

Методологічний концепт відображає систему наукових підходів, принципів і закономірностей, що визначають логіку побудови, реалізації та оцінювання ефективності підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Основу методологічного концепту становлять *соціально-орієнтований, транстеоретичний, науково-дослідницький, практико-орієнтований, міждисциплінарний, євроінтеграційний, компетентнісний, інноваційно-технологічний, кризово-інтервенційний (травмоорієнтований), особистісно-розвивальний, системний, саморегуляційний, резильєнс-підхід та творчий* підходи. Загалом, методологічний концепт визначає науково-освітню логіку Концепції, задаючи орієнтири та інструменти реалізації визначених методологічних підходів.

Методичний концепт конкретизує інструментарій реалізації Концепції в освітньому процесі підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення та визначає *педагогічні умови, форми, методи і технології* підготовки майбутніх психологів. Концепт реалізований на основі імплементації педагогічних умов (*забезпечення транстеоретичної підготовки майбутніх психологів на основі інтеграції міждисциплінарних знань і практик*;

залучення студентів до волонтерських, консультативних і реабілітаційних практик, спрямованих на підтримку військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб і постраждалого цивільного населення; системна організація навчання бакалаврів з психології у ЗВО на основі сучасних освітніх моделей (*evidence-based, problem-based, inquiry-based, project-based та competence-based learning*), які формують готовність до діяльності у кризових і посткризових соціальних контекстах); добору інноваційних освітніх технологій (тренінгових, коучингових, симуляційних, кейс-методу, психологічного практикуму, супервізії тощо); активізації практико-орієнтованого навчання через участь студентів у волонтерських і реабілітаційних програмах, діяльності психологічних служб і центрів допомоги; застосування змішаного та дистанційного форматів навчання, адаптованих до умов воєнного часу; створення інтегрованого освітньо-психологічного середовища, яке підтримує психічне здоров'я студентів і викладачів, формує навички саморегуляції, емоційної грамотності та взаємопідтримки; розроблення методичного супроводу (навчально-методичних матеріалів, діагностичних інструментів, програм практики, рекомендацій щодо кризової допомоги тощо). Методичний концепт забезпечує практичну реалізацію Концепції як удосконаленої системи професійної підготовки бакалаврів з психології, зорієнтованої на формування психолога-громадянина, здатного діяти в умовах воєнних викликів і активно долучатися до повоєнного відновлення суспільства.

На підставі аналізу наукових, науково-методичних праць схарактеризовано суть та реалізаційні механізми методологічних підходів і принципів цієї підготовки; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ОСВІТНІ МОДЕЛІ І ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

У розділі схарактеризовано сучасні дієві освітні моделі та технології у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, які сприяють формування готовності студентів-психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

3.1. Модель компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Нині умови функціонування системи вищої освіти України характеризуються безпрецедентними викликами, зумовленими тривалим воєнним станом, що суттєво впливає на організацію освітнього процесу, психологічний стан студентської молоді та якість підготовки фахівців. Особливої актуальності набуває проблема забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх психологів, адже саме вони покликані здійснювати психологічний супровід військовослужбовців, цивільного населення, осіб, що постраждали від бойових дій, а також сприяти відновленню психосоціальної стійкості суспільства в умовах війни та післявоєнної відбудови.

Традиційні підходи до підготовки бакалаврів з психології, орієнтовані переважно на передачу знань, виявляють свою обмеженість у контексті зростання комплексності професійних завдань, які постають перед фахівцями. Реальні потреби практики вимагають від здобувачів освіти здатності застосовувати знання у нестандартних, кризових і високостресових ситуаціях; здійснювати етичний і відповідальний професійний вибір; працювати в умовах інформаційної невизначеності та міждисциплінарної взаємодії. Усе це підсилює

потребу у створенні нових моделей професійної підготовки, які б гармонізували теоретичну підготовку, практичні навички та особистісну стійкість майбутніх психологів.

Однією з найбільш перспективних є модель компетентнісно-орієнтованого навчання (*competence-based learning*), що передбачає системний розвиток професійних компетентностей, інтеграцію теоретичних і практичних компонентів, формування готовності до діяльності в умовах ризику, кризи й невизначеності. Проте попри численні дослідження компетентнісного підходу, недостатньо розробленими залишаються питання його адаптації до специфічних потреб підготовки психологів у воєнний час, зокрема щодо формування компетентностей кризового консультування, психологічної підтримки травмованого населення, роботи з військовими, реабілітаційних практик та розвитку власної професійної стійкості.

Таким чином, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та моделювання компетентнісно-орієнтованої системи підготовки бакалаврів з психології, здатної забезпечити високу якість професійної освіти в умовах воєнного стану та відповідати актуальним суспільним потребам. Розв'язання цієї проблеми сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, підготовці конкурентоспроможних фахівців і зміцненню психологічної безпеки держави.

Проблематика компетентнісно-орієнтованого навчання в сучасній професійній освіті широко висвітлена в наукових дослідженнях українських і зарубіжних учених. У працях Ю. Бойчука та Ю. Таймасова компетентнісна парадигма розглядається як системоутворювальний принцип модернізації вищої професійної освіти, що забезпечує узгодження результатів навчання з реальними потребами ринку праці та суспільства (Бойчук, Таймасов, 2015). О. Вознюк акцентує на необхідності докорінного оновлення змісту компетентнісного підходу з урахуванням динамічних соціокультурних змін, підкреслюючи значення інтеграції міждисциплінарних і практико-орієнтованих компонентів (Вознюк, 2016).

Суттєвий внесок у розуміння специфіки професійної підготовки

психологів здійснили українські дослідники. Зокрема, у роботах Т. Григоренко визначено сучасні напрями розвитку професійної компетентності психолога, включаючи спеціальну, клінічну, комунікативну та етичну складові (Григоренко, 2020).

Монографія за редакцією О. Лозової (2014) систематизує психолого-педагогічні засади реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх психологів, підкреслюючи важливість практичної підготовки, супервізії й формування професійної ідентичності. Н. Креденець (2021) та О. Михайленко (2019) обґрунтовують необхідність розвитку інтегрованих професійних компетентностей, що забезпечують готовність студентів до вирішення комплексних психологічних завдань у мінливих умовах.

У працях О. Дубасенюк (2011) та Л. Цапівської (2020) компетентнісна освітня парадигма розглядається як стратегічна основа модернізації освітньої системи України, що спрямована на формування професійної мобільності, автономності та здатності до неперервного розвитку фахівця. Дослідження А. Шапошнікової та Н. Шель деталізують психолого-педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності практичного психолога, серед яких – організація тренінгової діяльності, супервізійна підтримка та моделювання ситуацій професійної взаємодії (Шапошнікова, 2013; Шель, 2024).

Зарубіжні дослідження також зробили вагомий внесок у розвиток компетентнісної моделі підготовки психологів. Класичні роботи N. Kaslow (2004), N. Fouad (2009), P. Nelson (2007), R. Rodolfa і співавторів (Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, 2005), а також N. Rubin та колег (Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy, 2007) сформували концептуальні засади «competency movement» у професійній психології. У цих працях описано структуру професійної компетентності, підходи до її оцінювання та концептуалізовано моделі, що забезпечують наступність компетентностей на різних етапах підготовки – від бакалаврського рівня до професійної сертифікації. Модель компетентнісних орієнтирів (competency benchmarks), запропонована N. Fouad та іншими дослідниками, стала основою для побудови системи

оцінювання навчальних досягнень і професійної готовності майбутніх психологів у різних країнах (Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, 2009).

Дослідження R. Hatcher та інших науковців фокусуються на переході від концепції компетентнісного підходу до його практичної реалізації, підкреслюючи значення супервізії, клінічної практики й чітких критеріїв оцінювання професійної діяльності студентів (Hatcher, Fouad, Campbell, McCutcheon, Grus, Leahy, 2013).

S. Gross привертає увагу до суб'єктивного сприйняття студентами якості практичної підготовки та необхідності створення навчального середовища, що забезпечує безпечні умови для професійного зростання (Gross, 2006).

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що компетентнісно-орієнтована модель навчання є домінантним напрямом розвитку професійної освіти психологів як в Україні, так і на міжнародному рівні. Водночас, попри наявність значного теоретичного підґрунтя, недостатньо дослідженими залишаються питання адаптації компетентнісного підходу до екстремальних умов, зокрема воєнного стану, який потребує формування у здобувачів освіти спеціальних компетентностей кризового реагування, стресостійкості, психологічної підтримки військовослужбовців і цивільного населення. Це зумовлює потребу подальшого наукового аналізу й моделювання системи підготовки бакалаврів з психології з урахуванням воєнних викликів.

З огляду на вище зазначене, постає потреба у розробці моделі компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning) як основи якісної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час.

Необхідність наукового обґрунтування моделі компетентнісно-орієнтованого навчання підготовки бакалаврів з психології у воєнний час зумовлена радикально зміненим контекстом функціонування освітнього середовища. Воєнна реальність формує нові, підвищені вимоги до професійної компетентності майбутніх психологів, які повинні бути здатними діяти в умовах невизначеності, обмежених ресурсів, високої психологічної напруги та

соціальної турбулентності.

У дослідженні Н. Шель зазначено: «Основним завданням професійної підготовки майбутніх психологів в умовах викликів сьогодення є підготовка професійно компетентного майбутнього психолога, здатного швидко і ефективно надавати психологічну допомогу в умовах постійних змін у суспільстві» (Шель, 2024, с. 41). Цілком погоджуємося з ученими, що традиційні освітні моделі, орієнтовані на репродуктивне засвоєння знань, виявляють свою недостатність для формування готовності до роботи з травмованими групами населення, військовослужбовцями, переселенцями, особами, які зазнали втрати чи тривалого стресу.

У цих умовах компетентнісно-орієнтоване навчання постає не лише сучасною педагогічною технологією, а концептуальною основою забезпечення якості професійної підготовки, що інтегрує знання, практичні навички, ціннісні орієнтації та емоційно-вольову стійкість здобувачів освіти. На нашу думку, наукове обґрунтування моделі є необхідним для систематизації теоретичних засад, визначення ключових компетентностей, структурування освітнього змісту та створення умов для ефективної практичної підготовки у кризових суспільних обставинах.

З урахуванням аналізу наукової літератури та сучасних потреб професійної практики підготовки майбутніх психологів, запропоновано модель компетентнісно-орієнтованого навчання бакалаврів з психології, яка включає такі структурні компоненти: *когнітивний, операційно-практичний, аксіологічно-етичний та регулятивно-рефлексивний* (рис. 3.1).

1) Когнітивний компонент передбачає засвоєння системи теоретичних знань, необхідних для розуміння закономірностей психічного розвитку, психологічної допомоги, психодіагностики та механізмів виникнення травматичного стресу. У воєнний час особливого значення набуває оволодіння знаннями з військової психології, кризового консультування, психосоціальної підтримки та нейропсихологічних наслідків стресу. Цей компонент виконує функцію методологічної основи професійної діяльності й забезпечує

інтелектуальне підґрунтя для прийняття рішень у складних ситуаціях.



Рис. 3.1. Модель компетентнісно-орієнтованого навчання (competence-based learning) як основа якісної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час (складено автором)

2) Операційно-практичний компонент охоплює розвиток здатності застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності: проведенні психодіагностики, здійсненні психологічного консультування, кризових втручань, групової роботи, супроводу постраждалих. Практична підготовка передбачає моделювання реальних ситуацій, тренінгові заняття, супервізійну підтримку, виконання завдань, наближених до умов професійного середовища. У воєнний час особлива увага приділяється навичкам роботи в екстремальних і обмежених умовах, алгоритмам психологічної першої допомоги та міжвідомчій

взаємодії.

3) Аксіологічно-етичний компонент спрямований на формування професійних цінностей, етичних норм та відповідального ставлення до діяльності психолога. Він включає засвоєння стандартів професійної етики, принципів конфіденційності, недискримінації, гуманізму, а також готовності діяти в інтересах клієнта навіть у складних умовах. В умовах війни важливою є здатність майбутніх фахівців забезпечувати психологічну підтримку, не завдаючи додаткової шкоди, поважати гідність осіб, які пережили травматичний досвід, та дотримуватися етичних вимог під час роботи у мультидисциплінарних командах.

4) Регулятивно-рефлексивний компонент охоплює розвиток умінь саморегуляції, стресостійкості, управління емоційними станами, а також рефлексії власної професійної діяльності. У контексті воєнних викликів цей компонент є ключовим, оскільки психологи повинні зберігати функціональність, емоційну стабільність і здатність до критичного аналізу власних дій під час роботи з людьми, що перебувають у стані травми чи кризи. Він також включає формування готовності до неперервного професійного розвитку, самооцінювання компетентностей і корекції індивідуальних професійних траєкторій.

Ключовими принципами реалізації моделі компетентнісно-орієнтованого навчання бакалаврів з психології у воєнний час виділяємо такі: *інтеграції знань та практичних навичок, системності та послідовності, адаптивності до воєнного контексту, особистісно-орієнтованого підходу, інтеграції етичних та ціннісних орієнтацій, активності та проблемності навчання, безперервності професійного розвитку.*

- *Принцип інтеграції знань та практичних навичок* передбачає поєднання теоретичного матеріалу з практичною діяльністю через кейс-методи, тренінги та моделювання професійних ситуацій, що забезпечує готовність до реальної роботи в умовах невизначеності.
- *Принцип системності та послідовності* передбачає логічну

побудову освітньої програми, у якій формування компетентностей відбувається поступово, через взаємопов'язані когнітивні, практичні, аксіологічно-етичні та регулятивно-рефлексивні компоненти запропонованої моделі.

- *Принцип адаптивності до воєнного контексту* передбачає врахування специфіки роботи психолога в умовах війни, включаючи кризове консультування, роботу з травмою, психосоціальну підтримку та міжвідомчу взаємодію тощо.
- *Принцип особистісно-орієнтованого підходу* забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, розвиток їхніх мотиваційних, емоційних та ціннісних орієнтирів, а також формування здатності до саморефлексії та самооцінки професійного зростання.
- *Принцип інтеграції етичних та ціннісних орієнтацій* спрямований на формування у студентів відповідального та етичного ставлення до професійної діяльності, дотримання стандартів конфіденційності, гуманізму та недискримінації під час роботи з різними категоріями клієнтів.
- *Принцип активності та проблемності навчання* передбачає активне залучення студентів до навчального процесу через вирішення проблемних завдань, рольові ігри та кризові сценарії, що сприяє розвитку критичного мислення та прийняття ефективних рішень у складних умовах.
- *Принцип безперервності професійного розвитку* акцентує увагу на формуванні готовності бакалаврів з психології до неперервного підвищення професійної компетентності, саморегуляції, адаптації до нових викликів та корекції індивідуальної траєкторії професійного становлення.

Відмітимо важливість при реалізації моделі компетентнісно-орієнтованого навчання майбутніх психологів ресурсно-орієнтованого підходу, оскільки він

забезпечує системне включення цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) як фундаментального компоненту професійної підготовки. Ми погоджуємося з М. Гриньовою, Н. Кононец, І. Солошич та іншими науковцями, що ресурсно-орієнтований підхід дозволяє інтегрувати компетентнісний розвиток із цілеспрямованим використанням цифрових навчальних платформ, що сприяє формуванню цифрової компетентності студентів (Soloshych, Grynova, Kononets, Shvedchykova, Bunetska, 2021).

Зокрема, ЦОР створюють гнучке середовище навчання, яке підтримує як індивідуальні освітні шляхи, так і адаптацію під специфічні професійні завдання психологічної практики: наприклад, роботи з травмою, кризового консультування або психосоціальної підтримки. Ресурсно-орієнтований підхід забезпечує доступ до багатих мультимедійних матеріалів, симуляцій, мікрокурсів і інших інтерактивних форм, які можуть бути використані в навчанні в кризовому або реверсному (повоєнному) контексті. Крім того, застосування цифрових навчальних ресурсів сприяє розвитку безперервного професійного росту майбутніх психологів. Завдяки онлайн-платформам, ресурсним репозиторіям та модулям самостійного навчання вони можуть регулярно оновлювати свої знання, відпрацьовувати практичні навички та рефлексувати над професійними ситуаціями. Це особливо значимо в умовах постконфліктного або воєнного відновлення, де вимоги до професійної компетентності змінюються динамічно, а фахівці повинні бути готові реагувати на нові виклики.

Не можемо не погодитися, що ресурсно-орієнтований підхід підвищує ефективність освітнього процесу: цифрові ресурси дають можливість викладачам реалізовувати індивідуалізовані сценарії навчання, супровід студентів через менторські платформи, а також використовувати інструменти оцінювання компетенцій у реальному часі. Все це сприяє глибшому засвоєнню знань, формуванню практичної майстерності та етичної усвідомленості.

Отже, впровадження ресурсно-орієнтованого підходу з активним використанням ЦОР підсилює модель компетентнісно-орієнтованого навчання, забезпечуючи майбутніх психологів не лише теоретичною і практичною

підготовкою, але й інструментами для безперервного професійного розвитку, що вкрай необхідно в умовах сучасних соціальних, кризових і воєнних викликів.

Аналітичне осмислення траєкторій реалізації бакалаврських освітніх програм підготовки психологів, власна практика та дискусії серед викладачів, які забезпечують викладання освітніх компонентів, дали можливість окреслити шляхи реалізації компонентів нашої моделі (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

**Шляхи реалізації компонентів компетентісно-орієнтованого
навчання бакалаврів з психології**

<i>Компонент моделі</i>	<i>Шляхи реалізації</i>
Когнітивний	– оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до сучасних наукових досліджень та воєнного контексту; – використання проблемно-орієнтованого навчання та аналізу кейсів; – інтеграція міждисциплінарних курсів (нейропсихологія, кризова психологія тощо); – організація лекцій та вебінарів за участі практиків і науковців.
Операційно-практичний	– проведення тренінгів, практикумів, моделювання професійних ситуацій; – забезпечення доступу до навчально-практичних центрів і психологічних служб; – впровадження симуляцій кризових інтервенцій та роботи з травмою; – організація практик і стажувань у закладах освіти, медичних та соціальних установах.
Аксіологічно-етичний	– системне вивчення професійних етичних кодексів та міжнародних стандартів; – аналіз морально-етичних дилем і реальних кейсів професійної діяльності; – інтеграція курсів з професійної етики та психології моральності; – формування внутрішньої відповідальності через рефлексивні щоденники та супервізію.
Регулятивно-рефлексивний	– застосування методів саморефлексії та самооцінювання професійного зростання; – регулярні супервізійні та інтервізійні зустрічі; – навчання технікам саморегуляції, стрес-менеджменту, емоційної стабілізації; – розвиток уміння ухвалювати рішення в умовах невизначеності через рольові ігри та кризові сценарії.

Узагальнення представлених шляхів реалізації засвідчує, що кожен компонент моделі компетентнісно-орієнтованого навчання відіграє взаємодоповнювальну роль у забезпеченні якісної професійної підготовки бакалаврів з психології, особливо в умовах воєнного часу. Їх комплексне впровадження дозволяє поєднати ґрунтовну теоретичну підготовку з розвинутими практичними навичками, етичними орієнтирами та здатністю до рефлексії й саморегуляції. Така інтегративна структура моделі створює умови для формування конкурентоспроможного, психологічно стійкого та соціально відповідального фахівця, готового ефективно діяти в умовах підвищеної невизначеності та суспільних викликів.

Варто особливо наголосити, що модель компетентнісно-орієнтованого навчання бакалаврів з психології має особливе значення для підготовки фахівців у контексті повоєнного відновлення, оскільки забезпечує формування всебічно підготовленого психолога, здатного ефективно працювати в умовах соціальної, психологічної та інфраструктурної нестабільності. В умовах післявоєнної реальності перед фахівцями-психологами ще довго поставатимуть завдання психосоціальної реабілітації, підтримки постраждалих від конфлікту, а також відновлення психологічного та соціального потенціалу громад. Компетентнісно-орієнтований підхід дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичними навичками, етичними цінностями та регулятивно-рефлексивними здібностями, що сприяє розвитку психологічної стійкості, здатності до саморегуляції та критичного аналізу власної діяльності. Ми переконані, що запровадження такої моделі в освітній процес гарантує підготовку соціально відповідального, професійно компетентного та адаптивного фахівця, який може ефективно реагувати на потреби населення та підтримувати відновлення психічного здоров'я і соціальної стабільності у постконфліктному суспільстві.

Отже, компетентнісно-орієнтоване навчання є ключовим механізмом підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного часу. Запропонована модель, що поєднує когнітивний, операційно-практичний, аксіологічно-етичний та регулятивно-рефлексивний компоненти, забезпечує формування всебічно

підготовленого фахівця: здатного застосовувати знання на практиці, дотримуватися професійних цінностей та ефективно регулювати власні емоції в стресових ситуаціях. Такий підхід створює психологічно стійкого, соціально відповідального та професійно компетентного спеціаліста, готового діяти в умовах невизначеності та складних суспільних викликів.

3.2. Модель навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Упродовж останнього десятиліття в освіті помітно зросла увага до «навчання на основі наукових доказів» як об'єднавчого знаменника для політик, освітнього менеджменту, викладання та підготовки вчителя. Проте попри привабливу інтуїцію – спиратися на те, що «справді працює», – сама сфера стикається з низкою концептуальних і практичних суперечностей. По-перше, відсутня усталена дефініція evidence-based learning: у різних традиціях під ним розуміють і методи викладання з доведеною ефективністю, і інституційну культуру ухвалення рішень на основі даних, і цикл безперервного поліпшення через аналітику навчальних результатів. По-друге, джерельна база, на яку покликаються практики, є неоднорідною: від систематичних оглядів і метааналізів до окремих кейс-стаді, причому зовнішня валідність багатьох «ефективних підходів» часто виявляється контингентною – залежною від предметної галузі, віку учнів, умов реалізації та рівня підготовленості педагогів. По-третє, переклад доказів у практику зіштовхується з організаційними бар'єрами: несумісністю форматів даних, розривом між дослідницькими дизайнами та реальними шкільними процесами, перевантаженням вчителя рутинною звітністю, а також нерівним доступом до якісного підвищення кваліфікації. Далі, у політико-управлінському вимірі спостерігається напруга між прагненням до технократичної «універсальної таблетки» й необхідністю зберігати професійну автономію педагога, етичну чутливість і орієнтацію на справедливість: питання «що працює?» неминуче доповнюється питаннями «для кого саме?» і «за яких умов?».

Окрема проблема – поширеність освітніх «нейроміфів» і комерційних «інновацій», що маскуються під науковість, підриваючи довіру до справжніх доказів і стимулюючи «фетишизацію чек-листів» замість обґрунтованого професійного судження. Нарешті, в педагогічній освіті й внутрішніх системах

забезпечення якості бракує узгодженості: майбутні вчителі нерідко отримують фрагментарні уявлення про когнітивні засади навчання, про інструменти критичного читання доказів, про методологію формулювання питань і оцінювання впливу, тоді як заклади й системи освіти рідко вибудовують повний цикл доказового управління – від постановки питання і збору релевантних даних до прозорого оцінювання результатів і коригувальних дій. Сукупно це формує дослідницьку проблему: потрібна теоретично цілісна й операційно придатна модель evidence-based learning, яка б поєднала макро-рівень політик, мезо-рівень інституційної культури та мікро-рівень аудиторної практики; спиралася на чіткі критерії якості доказів і процедурну прозорість; передбачала механізми адаптації під контекст без редукації складності до «універсальних рецептів»; а також визначала вимірювані результати й етичні запобіжники. Інакше кажучи, на часі перехід від декларативної риторики «доказовості» до системної архітектури прийняття рішень у освіті, де наукові дані, професійний досвід і цінності спільнот не конкурують, а взаємопідсилюють одне одного – без магічного мислення, але й без цинізму.

Сучасний дискурс доказовості в освіті вибудовується на міждисциплінарному підґрунті, що походить від медицини й публічної політики та поступово інституціалізується у вищій і шкільній освіті. На рівні теорії витоки підходу окреслюють D. Sackett і колеги, які задали канон поєднання найкращих наукових даних із професійним судженням і цінностями бенефіціарів (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, Richardson, 1996);

Лінію інтеграції розгортає J. Satterfield у трансдисциплінарній моделі практики, що структурно зводить докази, експертизу та контекст у єдиний цикл ухвалення рішень (Satterfield, Spring, Brownson, Mullen, Newhouse, Walker, Whitlock, 2009).

Операціоналізаційний вимір у прикладних галузях репрезентують В. Melnyk і Е. Overholt: їхні праці систематизують повний цикл перетворення запитання на дію – від формулювання проблеми й пошуку доказів до впровадження та оцінювання результатів, – і саме ця логіка дедалі активніше

переноситься в освітні середовища (Melnyk, Overholt E., 2019).

Усередині власне педагогічного поля найвідомішими оглядовими репрезентаціями є узагальнення G. Petty, який підсумовує «що працює» в аудиторії через синтез експериментальних і квазіекспериментальних досліджень, а також праця B. Rosenshine, що пропонує компактний набір принципів інструкції (від пояснення малими кроками і керованої практики до систематичного перевіряння розуміння), які стали базовою матрицею для інтервенцій, що претендують на доказовість (Petty, 2009; Rosenshine, 2012).

Водночас корпус робіт J. Zosh та співавторів демонструє, як накопичена емпірія переосмислює статус «ігрового» навчання: на рівні систематизованих даних ігрова діяльність постає не декоративним елементом, а механізмом, що покращує когнітивні та соціально-емоційні результати за умов педагогічно керованої структури. На стику оглядів і керівних матеріалів помітну роль відіграє команда Австралійської освітньої дослідницької організації: узагальнені ними практики – експліцитне навчання, скаффолдинг, моделювання, формувальне оцінювання – прив'язані до когнітивної архітектури (робоча пам'ять, когнітивне навантаження) і подані у форматі, придатному для системних шкільних рішень (Zosh, Hopkins, Jensen, Liu, Neale, Hirsh-Pasek, Solis, 2017).

Інституційно-політичний вимір демонструє, що доказовість у навчанні – не лише методика викладання, а й культура управління. На цьому рівні P. Emplrit (Chair), T. Zhang аналізують, як університети будують політику навчання й викладання, засновану на доказах: від внутрішніх правил і механізмів забезпечення якості до професійного розвитку викладача, з акцентом на інституційні «вузькі місця» впровадження (Emplrit, Zhang, 2020).

Подальше студіювання праць науковців, які присвячені технології навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning – EBL) (R. Beidas (2010), D. Goodheart (2006), A. Kazdin (2003, 2006), P. Kendall (2010), R. Sternberg (2006), S. Tanenbaum (2005), J. Weisz (2003) та ін.) слугувало підставою до висновку, що модель навчання на основі наукових доказів (EBL) відіграє

ключову роль у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, оскільки забезпечує інтеграцію сучасних наукових знань, перевірених емпіричними даними, у професійну підготовку майбутніх фахівців. Її значущість можна обґрунтувати за такими напрямками.

1. Підвищення якості професійної підготовки.

EBL орієнтує студентів на критичне осмислення даних, отриманих із валідних наукових джерел, та на формування здатності застосовувати їх у практичних ситуаціях. В умовах війни, коли психологічні потреби населення зростають, а запити стають більш комплексними, використання доказових методів дозволяє мінімізувати ризики непрофесійних рішень і сприяє підготовці фахівця, здатного діяти компетентно в умовах невизначеності.

2. Забезпечення теоретико-практичної цілісності підготовки.

EBL базується на принципі поєднання науково обґрунтованих концепцій із практичними інтервенціями, ефективність яких доведена емпірично. Для бакалаврів з психології це означає можливість формувати навички роботи з доказовими психодіагностичними інструментами, терапевтичними й консультативними підходами, що є критично важливим у роботі з травмою, стресом, втратами, ПТСР та іншими станами, характерними для воєнного часу.

3. Розвиток дослідницької компетентності.

Одним із фундаментальних компонентів EBL є здатність самостійно знаходити, оцінювати та інтерпретувати наукові дані. Це сприяє формуванню дослідницької культури у студентів, що особливо важливо у контексті постійної зміни соціально-психологічної ситуації під час війни. Майбутні психологи отримують навички роботи з актуальними дослідженнями у сфері кризової, військової та травмоорієнтованої психології, що підвищує їхню готовність реагувати на нові виклики.

4. Підтримка професійної етики та відповідальності.

Доказовість є фундаментом етичної практики психолога. У контексті війни, коли виникає потреба швидко ухвалювати рішення щодо підтримки різних груп населення, EBL забезпечує використання лише тих втручань,

ефективність і безпечність яких підтверджена науковими даними. Це сприяє запобіганню застосуванню нефахових або потенційно шкідливих методик.

5. Сприяння відновленню психологічної сфери у повоєнний період.

У процесі повоєнного відновлення суспільство потребує фахівців, здатних працювати з довготривалими наслідками війни — соціальними, когнітивними, емоційними. Evidence-based learning забезпечує майбутніх психологів інструментами оцінки ефективності програм реабілітації та психосоціальної підтримки, а також навичками впровадження доказових підходів у ширші суспільні й освітні системи.

6. Формування здатності до професійної адаптації.

EBL передбачає опанування навичок постійного оновлення знань та гнучкого реагування на нову емпіричну інформацію. У динамічних умовах війни та післявоєнного відновлення така здатність стає критично необхідною. Випускники, підготовлені в межах моделі EBL, легше інтегруються в мінливе професійне середовище і здатні підтримувати високий рівень компетентності упродовж усього професійного життя.

Отже, модель навчання на основі наукових доказів є системною основою формування професійної компетентності майбутніх психологів, забезпечує наукову валідність їхніх дій та сприяє підготовці фахівця, здатного ефективно працювати у кризових і посткризових умовах. Її роль у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є стратегічно важливою для забезпечення психічного здоров'я та стійкості суспільства.

На підставі аналізу праць науковців, пропонуємо цілісну модель evidence-based learning (EBL), адаптовану для підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Модель ґрунтується на концептах та логіці, представлених у наведених вище працях учених, але трансформована у прикладну систему для університетської психологічної освіти.

Модель навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення подано на рисунку 3.2.



Рис. 3.2. Модель навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення *(складено автором)*

Схарактеризуємо детальніше модель навчання на основі наукових доказів (EBL) у підготовці бакалаврів з психології під час війни та відбудови.

1. Аналітико-доказовий компонент спрямований на формування в студентів здатності працювати з науковою інформацією та критично її оцінювати.

Основні складові:

- засвоєння методології наукових досліджень і принципів доказовості у психології;
- опанування навичок пошуку, відбору та критичної оцінки наукових даних з актуальних напрямів (кризова, військова, травмоорієнтована психологія);

- робота з метааналізами, систематичними оглядами, рекомендаціями APA, WHO тощо;
- розвиток уміння співвідносити висновки досліджень із контекстом війни та післявоєнної реінтеграції.

Функція компонента: забезпечення наукової валідності професійних рішень майбутнього психолога.

2. *Практично-інтервенційний компонент* орієнтує студентів на застосування доказових методів психологічної допомоги та підтримки в умовах підвищених соціальних ризиків.

Основні складові:

- навчання доказовим методам психодіагностики, кризового втручання, психосоціальної підтримки, роботи з ПТСР і травмою;
- формування навичок використання структурованих протоколів (CBT, TF-CBT, EMDR, МНРСС-програми тощо), ефективність яких доведена емпірично;
- аналіз кейсів, моделювання ситуацій, проведення практичних занять у безпечних умовах;
- розвиток уміння коригувати власні професійні дії на основі результатів оцінювання ефективності втручань.

Функція компонента: забезпечення практичної готовності майбутніх психологів працювати з травмованими та вразливими групами.

3. *Рефлексивно-оцінний компонент* скеровує студентів на формування рефлексивної культури та професійної саморегуляції.

Основні складові:

- розвиток навичок рефлексії власних професійних дій через ведення рефлексивних щоденників, портфоліо, супервізійні зустрічі;
- оцінювання власної готовності до роботи в умовах воєнних і післявоєнних викликів;
- формування компетентності в оцінці ефективності психологічних інтервенцій відповідно до доказових критеріїв;

- засвоєння етичних норм, що регламентують психологічну допомогу в кризових ситуаціях.

Функція компонента: підвищення професійної усвідомленості й відповідальності.

4. Соціально-відновний компонент спрямований на інтеграцію студентів у суспільний контекст війни та післявоєнного відновлення, розвиток соціальної компетентності та розуміння реальних потреб населення.

Основні складові:

- участь у волонтерських, психопросвітницьких, реабілітаційних ініціативах у межах університетських та партнерських програм;
- ознайомлення з державними, громадськими та міжнародними системами психосоціальної підтримки населення;
- формування здатності застосовувати доказові підходи у розробленні локальних програм підтримки та реабілітації;
- опанування навичок міждисциплінарної взаємодії з медичними, соціальними, освітніми інституціями.

Функція компонента: сприяння відновленню психічного здоров'я населення та підготовці фахівця, здатного працювати в реальних соціальних умовах.

Таким чином, модель навчання на основі наукових доказів у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є чотирикомпонентною системою, що інтегрує аналітико-доказові, практично-інтервенційні, рефлексивно-оцінні та соціально-відновні механізми професійної освіти. Вона забезпечує формування науково обґрунтованої професійної компетентності, готовність до роботи в кризових умовах та здатність реалізовувати ефективні психологічні практики у контексті воєнних і післявоєнних викликів.

Модель навчання на основі наукових доказів у підготовці бакалаврів з психології з урахуванням дидактично доцільних і дієвих методів подано у таблиці 3.2.

**Модель навчання на основі наукових доказів у підготовці бакалаврів
з психології (методи реалізації)**

Компонент	Суть компонента	Методи реалізації
1. Аналітико-доказовий компонент	Формує здатність студентів до пошуку, критичної оцінки та застосування наукових доказів у професійній діяльності.	– аналіз наукових статей, метааналізів і систематичних оглядів; – навчання методам академічного пошуку (APA, PubMed, Scopus); – робота з аналітичними завданнями та кейсами; – тренінги з критичної оцінки доказів (evidence appraisal); – вивчення методології наукових досліджень.
2. Практично-інтервенційний компонент	Спрямований на оволодіння доказовими методами психодіагностики та психологічного втручання, особливо у кризових умовах.	– практичні заняття з доказових підходів (CBT, TF-CBT, EMDR); – відпрацювання алгоритмів кризового втручання (PFA, MHPSS-протоколи); – моделювання ситуацій (role-play, симуляції); – супервізійні сесії та аналіз випадків; – використання стандартизованих методик психодіагностики.
3. Рефлексивно-оцінний компонент	Розвиває професійну рефлексію, здатність до самооцінки та аналізу результативності власної діяльності.	– ведення рефлексивних щоденників і портфоліо; – участь у супервізії та інтервізійних групах; – самооцінювання професійної готовності; – методи формувального оцінювання (self-assessment, peer-assessment); – етичний аналіз професійних ситуацій.
4. Соціально-відновний компонент	Забезпечує інтеграцію студентів у реальний контекст війни та повоєнного відновлення, формує	– участь у волонтерських і реабілітаційних програмах; – співпраця з громадськими,

	соціальну відповідальність і розуміння суспільних потреб.	державними та міжнародними організаціями; – психопросвітницькі проєкти та тренінги; – участь у соціально значущих ініціативах (підтримка ВПО, ветеранів, родин військових); – робота у міждисциплінарних командах (освітні, медичні, соціальні служби).
--	---	--

Наведемо приклади завдань, які демонструють навчання на основі наукових доказів у підготовці бакалаврів з психології у межах моделі:

1. Аналітичне завдання «Оцінка доказовості психологічних інтервенцій»

Мета: сформувати здатність до критичного аналізу наукових джерел.

Суть завдання: Студент отримує перелік психологічних інтервенцій, що застосовуються у роботі з наслідками війни (наприклад, PFA, CBT, TF-CBT, EMDR). Необхідно здійснити пошук наукових доказів їх ефективності, проаналізувати систематичні огляди або метааналізи та підготувати структурований висновок за критеріями: рівень доказовості, цільова група, умови застосування, обмеження.

Результат: формування навичок роботи з науковими базами та оцінювання валідності інтервенцій.

2. Практико-орієнтоване завдання «Розроблення доказового протоколу допомоги»

Мета: навчити студентів застосовувати науково обґрунтовані методи в практичних ситуаціях.

Суть завдання: Студент отримує кейс (наприклад, внутрішньо переміщена особа з гострим стресом, військовий із симптомами ПТСР, підліток, який пережив втрату). На основі актуальних доказових рекомендацій (WHO, APA, NICE) необхідно розробити короткий протокол психологічної підтримки:

діагностичні інструменти, рекомендовані інтервенції, тривалість, очікувані результати та методи оцінювання ефективності.

Результат: формування уміння інтегрувати наукові дані у практичний алгоритм роботи.

3. Рефлексивно-оцінне завдання «Самоаналіз професійної готовності на основі доказових критеріїв»

Мета: сприяти розвитку професійної рефлексії та відповідальності.

Суть завдання: Студент заповнює чек-лист або рефлексивний щоденник, оцінюючи свою здатність працювати за доказовими підходами: знання про доказові методи, уміння шукати й оцінювати наукові джерела, навички застосування методів кризової допомоги. Після цього формує план розвитку власної компетентності з урахуванням доказових стандартів.

Результат: усвідомлення рівня власної підготовленості та визначення шляхів її вдосконалення відповідно до міжнародних стандартів.

Запропоновані завдання репрезентують практичну реалізацію моделі навчання на основі наукових доказів у підготовці бакалаврів з психології, оскільки вони інтегрують ключові компоненти доказового підходу: аналітичний, інтервенційний та рефлексивний. Кожне з них спрямоване на формування окремих, але взаємодоповнювальних компетентностей, необхідних майбутньому фахівцеві для професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Перше завдання акцентує на розвитку аналітичного мислення та вмінні працювати з науковими джерелами високої якості. Залучення студентів до аналізу систематичних оглядів і метааналізів забезпечує опанування ними принципів доказовості, що є основою професійної психологічної практики. Робота з реальними інтервенціями, ефективність яких підтверджена дослідженнями, сприяє формуванню здатності відрізняти науково обґрунтовані підходи від недоказових або потенційно шкідливих.

Друге завдання забезпечує розвиток умінь застосовувати наукові дані у практичній діяльності. Моделювання роботи з клієнтом на основі міжнародних

протоколів та рекомендацій дозволяє студентам оволодіти структурованими алгоритмами кризового втручання та психологічної підтримки. Такий формат відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки психологів, оскільки сприяє переходу від теоретичних знань до практично орієнтованих компетентностей, що особливо важливо в умовах війни.

Третє завдання відображає рефлексивно-оцінний аспект evidence-based learning, орієнтований на формування професійної самосвідомості та відповідального ставлення до здійснення психологічної практики. Самооцінювання власної готовності працювати на основі доказових підходів з подальшим плануванням професійного розвитку забезпечує становлення стійкої позиції щодо важливості дотримання етичних і наукових стандартів у роботі з різними категоріями населення.

У сукупності ці завдання створюють цілісну дидактичну систему, у межах якої студент послідовно оволодіває навичками аналізу доказів, застосування їх у практиці та рефлексії власної діяльності. Це сприяє формуванню високого рівня професійної культури й готовності майбутніх фахівців до роботи у складних соціально-психологічних умовах воєнного та післявоєнного періодів.

Варто відзначити, що у межах запропонованої моделі дидактично доцільним є можливість формулювання широкого спектра завдань, спрямованих на розвиток різних складників професійної компетентності майбутніх психологів. Гнучкість моделі передбачає варіативність змісту, структури та рівня складності навчальних активностей, що дозволяє адаптувати їх до освітніх цілей, специфіки підготовки, актуальних запитів професійної практики та контексту воєнного стану.

Завдяки інтеграції аналітичних, практико-орієнтованих і рефлексивних компонентів, модель створює умови для розроблення численних завдань, які можуть охоплювати аналіз доказовості інтервенцій, проєктування протоколів допомоги, оцінювання власної професійної готовності, моделювання психологічних випадків, опрацювання етичних дилем тощо. Така багатовекторність забезпечує комплексний характер підготовки та сприяє

формуванню здатності студентів застосовувати наукові дані у різноманітних контекстах професійної діяльності.

Загалом, запропонована чотирикомпонентна модель (аналітико-доказовий, практично-інтервенційний, рефлексивно-оцінний і соціально-відновний компоненти) забезпечує цілісну взаємодію теоретичних, практичних, рефлексивних і соціальних аспектів професійного становлення майбутнього психолога.

Результати аналізу засвідчують, що впровадження доказових підходів у навчальний процес сприяє підвищенню валідності професійних рішень, формує готовність студентів до роботи в умовах підвищеної складності, а також розвиває навички застосування ефективних і безпечних психологічних інтервенцій. Особливе значення модель набуває в контексті соціально-психологічних викликів, пов'язаних із війною, оскільки дозволяє інтегрувати сучасні наукові знання з реальними потребами населення.

Модель забезпечує формування у здобувачів освіти критичного мислення, професійної рефлексії, соціальної відповідальності та здатності діяти на основі науково підтверджених даних. Це робить її дієвим інструментом для модернізації освітнього процесу та підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних ефективно працювати у кризових і посткризових умовах, сприяючи стабілізації та відновленню психічного здоров'я суспільства.

Таким чином, модель навчання на основі наукових доказів є стратегічним напрямом розвитку психологічної освіти, здатним забезпечити її відповідність сучасним викликам і міжнародним стандартам професійної підготовки.

3.3. Модель проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Проблемно орієнтоване навчання постає як цілісна дидактична стратегія для подолання зазначених розривів оскільки організує навчання навколо реалістичних проблемних кейсів у малих групах із супервізією формувальним оцінюванням і рефлексією що забезпечує перенесення знань у практичні ситуації війни та повоєнного відновлення. Дослідницька проблема полягає в теоретико методичному обґрунтуванні та операціоналізації (problem-based learning – PBL) як ядра підготовки бакалавра психології до кризового консультування з урахуванням етичних меж правової відповідальності стандартів тьюторства і вимог архітектури підтримки психічного здоров'я спільнот.

У наявному вітчизняному масиві публікацій проблемно орієнтоване навчання описується як дидактична стратегія, у якій проблема виступає змістовим ядром і рушієм засвоєння знань у малих групах за фасилітації тьютора. У роботі С. Должкового, О. Крижановського, А. Оганезяна та В. Шейка PBL інтерпретується як контекстно зумовлене розв'язання реалістичних задач із набуттям теоретичних знань у процесі пошуку рішення; підкреслено доцільність упровадження на старших курсах і ресурсні вимоги якісних кейсів та групової роботи, релевантні професійно орієнтованим програмам (Должковий, Крижановський, Оганезян, Шейко, 2022).

У працях Н. Дмітренко та І. Доля систематизовано структуру PBL у мовній підготовці здобувачів вищої освіти з акцентом на характеристики «проблемної ситуації» та рівні проблемності, що переводять мислення з репродуктивного на продуктивне; окреслено механізми інтеграції міждисциплінарних знань, командної взаємодії та формувального оцінювання (Дмітренко, Доля, 2016).

Узагальнення І. Дьоміної конкретизують відмінність PBL від проєктного навчання через пріоритет процесу розв'язання над кінцевим продуктом і подають операційні критерії якісної проблеми разом з етапністю реалізації від

формування груп до рефлексії, що пов'язано з розвитком саморегуляції та професійного судження (Дьоміна, 2018).

Огляд Ж. Карташової, М. Кузів та О. Задоріної узагальнює ефекти PBL щодо активності студентів, критичного мислення і застосування знань у реальних ситуаціях та підкреслює переваги методу для співпраці й автономії здобувачів (Карташова, Кузів, Задоріна, 2023).

Міжнародно зорієнтований огляд N. Dmitrenko позиціонує PBL як студентоцентровану стратегію на конструктивістських і соціально-когнітивних засадах, що поєднує кейсові, рольові та симуляційні формати і підсилюється цифровими інструментами у змішаних курсах. Українські приклади впровадження в медичній і мовній освіті демонструють зростання аналітичних, комунікативних і дослідницьких умінь завдяки аутентичним завданням, інформаційній асиметрії та тьюторській фасилітації, що вказує на високий потенціал підходу для професійно спрямованих програм. Водночас фіксується лакуна щодо спеціально цілеспрямованих досліджень PBL у бакалаврських програмах з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, зокрема стосовно стандартизації кризових кейсів, етичних меж первинного консультування, політик захисту даних і супервізійної підтримки. Необхідним убачається адаптаційно-валідизаційний цикл, що закріплює PBL як центральну стратегію формування готовності бакалавра психології до кризового консультування у воєнних та післявоєнних умовах (Dmitrenko, 2016).

Науковці окреслюють студентоцентровану природу проблемно-орієнтованого навчання та його здатність поєднувати теоретичне знання з практикою через тьюторську фасилітацію, кооперацію у малих групах і рефлексивне осмислення процесу розв'язання проблеми, що безпосередньо відповідає завданням підготовки до дій у складних соціогуманітарних контекстах (Dmitrenko, 2016; Kononets, Nestulya, 2023).

Проблемно-орієнтоване навчання постає як студентоцентрована стратегія, що ґрунтується на конструктивістській епістемології та теоріях соціального навчання. Змістом навчальної взаємодії є реалістична проблемна ситуація, яка

задає контекст для самостійного пошуку, колективного міркування і вироблення обґрунтованого рішення у малих групах за фасилітації викладача-тьютора. Методологічно така організація забезпечує перенесення знань із декларативного рівня на рівень процедур і суджень, активізує метакогнітивні стратегії, формує відповідальність за аргументацію та обрану траєкторію дій. Практичні описи впровадження у професійно спрямованій вищій освіті підкреслюють вимоги до якості проблемної ситуації, послідовності етапів групової роботи та ролі тьютора як модератора пізнавальних і комунікативних процесів (Должковий, Крижановський, Оганезян, Шейко, 2022).

Методологічна відмінність від проектно-орієнтованого навчання полягає у фокусі на процесі розв'язання слабоструктурованої проблеми, а не на створенні завершеного продукту; від кейс-методу – у первинності невизначеності та необхідності самостійно ідентифікувати дефіцит знань, а не лише аналізувати наданий сюжет; від симуляцій – у відкритості інформаційного поля й багатоваріантності рішень, що не зводяться до відпрацювання фіксованого протоколу. Узагальнення у фаховій педагогічній періодиці окреслюють механізм PBL як послідовність представлення проблемної ситуації, ідентифікації знанневих «прогалин», цілеспрямованого пошуку і спільної рефлексії, що забезпечує зростання продуктивного мислення та академічної автономії здобувачів (Дьоміна, 2018; Дьоміна, 2019).

У цифровізованому освітньому середовищі проблемно-орієнтоване навчання зберігає методологічне ядро, водночас отримуючи операційні засоби для підтримки колективного пошуку, прозорого аргументування та підсумкової рефлексії. Емпіричні описи застосування у мовних і міждисциплінарних курсах фіксують підвищення залученості та розвитку професійно значущих умінь за умов невеликих груп, чітко сформульованих провідних запитань і поетапного підсумкового обговорення (Павельчук, 2025). Дані з медичної освіти, де робота з «погано визначеними» ситуаціями є повсякденною, додатково підтверджують ефекти для критичного мислення, комунікації та відповідального прийняття

рішень, що методологічно зближує PBL з вимогами підготовки фахівців допоміжних професій, зокрема психологів (Хмель, 2025).

Таким чином, проблемно-орієнтоване навчання репрезентує узгоджену теоретико-методологічну рамку, що поєднує конструктивістське розуміння знання з колективними практиками міркування і є методично відмежованою від проєктних, кейсових і симуляційних підходів; це створює підстави для послідовного опису його організаційної структури у підготовці бакалавра психології.

Структурування проблемно орієнтованого навчання доцільно вибудовувати як послідовність етапів, що переводять здобувача від зустрічі з «погано визначеною» ситуацією до обґрунтованого рішення і рефлексії. Початковий блок охоплює постановку реалістичної проблемної ситуації з окресленням контексту, обмежень і ресурсів, первинний аналіз, формулювання запитань і виявлення знансєвих прогалин; далі відбувається висунення гіпотез, планування роботи малої групи, цілеспрямований пошук і верифікація джерел, інтеграція знайденої інформації у спільне рішення з чіткою аргументацією та прогнозом наслідків, а також підсумкова рефлексія з фіксацією перенесення отриманого способу дії на суміжні випадки. Емпіричні описи впровадження підкреслюють ефективність роботи у малих підгрупах і дотримання «класичних» кроків – від розподілу на групи та презентації проблеми до формулювання висновків у відведений час (Хмель, 2025).

Роль викладача визначається як фасилітаційна та тьюторська: підтримка групової динаміки, модерація доказового міркування, забезпечення рівномірної участі, постановка уточнювальних запитань, допомога в структуруванні проблеми й темпу спільної роботи без нав'язування готової відповіді. Методичні описи наголошують, що саме тьютор ініціює поглиблення дослідження, створює безпечне середовище для обміну ідеями, спрямовує до коректного використання термінів і надає пояснення лише там, де подальший поступ неможливий без експертної підтримки (Дмітренко, Доля, 2016). У теоретичних узагальненнях PBL репрезентується як міст між теорією і практикою, що цілеспрямовано

формує уміння групової взаємодії, самоспрямованість у пошуку знань і комунікацію, релевантні майбутній професійній діяльності психолога (Dmitrenko, 2016) Відтак, структурна організація PBL задає керовану траєкторію професійного становлення бакалавра психології, у якій автономія дії зростає разом із якістю аргументації та рефлексії.

Узагальнюючи вище викладене, пропонуємо поділити проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning, PBL) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, яка складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Модель враховує специфіку стресогенних умов, потреби освітнього середовища та професійні запити майбутніх фахівців (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Модель проблемно-орієнтованого навчання у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення
(складено автором)

1. Проблемно-аналітичний компонент забезпечує виявлення, постановку та концептуалізацію професійно значущих проблем, пов'язаних із воєнними та поствоєнними реаліями.

Основні характеристики:

- добір автентичних кейсів, що відображають психологічні труднощі військових, ВПО, дітей, цивільного населення;
- формування у студентів здатності проводити первинний аналіз проблемної ситуації, визначати психологічні ризики та ключові елементи;
- постановка навчальної проблеми, яка не має однозначного рішення, але вимагає глибокого професійного мислення.

Освітня функція: активізація аналітичного та критичного мислення, розвиток здатності до професійної проблематизації.

2. Доказово-інформаційний компонент спрямований на пошук, оцінювання та інтеграцію наукових знань і доказових підходів, необхідних для розв'язання визначеної проблеми.

Основні характеристики:

- робота з сучасними науковими джерелами, базами даних, рекомендаціями міжнародних професійних асоціацій;
- критичне оцінювання достовірності інформації, валідності методів і втручань, що застосовуються у кризових і посткризових умовах;
- розвиток навичок інформаційної грамотності, необхідної в умовах обмежених ресурсів та підвищеної потреби в якісних даних.

Освітня функція: формування здатності до прийняття рішень на основі доказів (evidence-based practice).

3. Практично-діяльнісний компонент забезпечує моделювання діяльності психолога, спрямованої на розв'язання визначеної проблеми, через активні методи роботи.

Основні характеристики:

- виконання студентами практичних дій у форматах рольових ігор, тренінгових ситуацій, моделювання кризових втручань;
- розроблення індивідуальних і групових стратегій психологічної підтримки в умовах війни та відновлення;
- інтеграція навичок комунікації, емпатії, кризового інтерв'ювання, психоедукації, консультування.

Освітня функція: формування професійної компетентності у безпечних, але максимально наближених до реальних умов тренувальних ситуаціях.

4. *Рефлексивно-оцінювальний компонент* забезпечує осмислення студентами власних навчальних дій і професійних рішень, а також оцінювання результатів вирішення проблеми.

Основні характеристики:

- рефлексія змісту проблеми, процесу її дослідження і власного внеску в командне рішення;
- оцінювання ефективності запропонованих психологічних втручань відповідно до критеріїв доказовості й етичних стандартів;
- визначення особистих та професійних зон розвитку, потреб у додатковому навчанні чи супервізії.

Освітня функція: забезпечення зворотного зв'язку, метапізнання та професійної саморегуляції.

Модель проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення з методами реалізації кожного з компонентів подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Модель проблемно-орієнтованого навчання у підготовці бакалаврів з психології (методи реалізації)

Компонент моделі	Коротка характеристика	Методи реалізації
1. Проблемно-аналітичний	Формування здатності виявляти та аналізувати професійно значущі проблеми	- Аналіз кейсів - Постановка проблемних питань

		- Групові дискусії - SWOT-аналіз ситуацій
2. Доказово-інформаційний	Забезпечує пошук та оцінку наукових даних і доказових методів для вирішення проблем	- Робота з науковими базами даних - Критичний аналіз статей і рекомендацій - Пошук доказових практик
3. Практично-діяльнісний	Моделювання професійної діяльності та розвиток практичних навичок психолога	- Рольові ігри та тренінги - Симуляції кризових втручань - Проєктна діяльність - Практичні кейси/ проблемні ситуації
4. Рефлексивно-оцінювальний	Осмислення власних дій, оцінка ефективності втручань, розвиток саморегуляції	- Письмова та усна рефлексія - Супервізійні обговорення - Оцінка результатів за критеріями доказовості - Портфоліо досягнень

Наведімо приклади проблемних ситуацій, які доцільно запропонувати майбутнім бакалаврам з психології.

Проблемна ситуація «Первинне звернення внутрішньо переміщеної особи з ознаками гострої стресової реакції». Навчальна задача полягає у структурованні скарг і контексту, розмежуванні станів, що потребують невідкладного медичного втручання, та станів, які підлягають первинному кризовому консультуванню, формулюванні безпечних комунікаційних висловлювань і визначенні тимчасових кроків стабілізації з урахуванням наявних ресурсів клієнтки та дитини. Тьютор забезпечує доказову логіку міркування через уточнювальні запитання, підтримує верифікацію гіпотез і коректне окреслення меж компетентності. Очікувані результати охоплюють здатність обґрунтовано вибирати алгоритм дій, документувати рішення і визначати маршрутизацію до служб підтримки; рефлексивна частина передбачає письмове обґрунтування вибору та самооцінювання прогалин знань.

Проблемна ситуація «Підліток після втрати члена родини унаслідок бойових дій». Здобувачі здійснюють первинний скринінг ризиків, ідентифікують захисні чинники, вибудовують коротку підтримувальну взаємодію без стигматизації, узгоджують координацію між школою й сім'єю та визначають

підстави для ескалації рівня допомоги. Роль тьютора полягає у підтриманні балансу між емпатією й процедурною точністю, дотриманні конфіденційності й правових норм щодо неповнолітніх, модерації коректного документування. Очікувані результати включають вміння підтримувати безпечний контакт, аргументувати рішення щодо подальших кроків і погоджувати комунікацію між залученими сторонами; рефлексія зосереджується на аналізі мовних формулювань, що знижують або підвищують ризики, та взаємооцінюванні якості міркування.

Проблемна ситуація «Волонтер із симптомами емоційного вигорання і морального виснаження». Здобувачі диференціюють вигорання та депресивні стани у межах первинної консультації, формулюють безоціночні інтервенції підтримки, пропонують реалістичні кроки відновлення і погоджують дії на рівні організації для зменшення навантаження. Тьютор модерує доказовий хід міркувань, запобігає стигматизації, слідкує за коректним окресленням меж відповідальності. Очікувані результати охоплюють здатність проводити короткий скринінг, приймати рішення про перенаправлення, узгоджувати командну взаємодію; рефлексивна частина спрямована на усвідомлення власних упереджень і аналіз альтернативних сценаріїв комунікації.

Проблемна ситуація «Психологічна підтримка переселенців». Ситуація: До центру психологічної допомоги звернулися сім'ї внутрішньо переміщених осіб із дітьми, які пережили травматичні події. Деякі діти демонструють агресивну поведінку, порушення сну та страхи. Проблемне питання: Як розробити ефективну стратегію психологічної підтримки дітей та їх батьків, враховуючи різний рівень травматизації та культурні особливості сімей?

Проблемна ситуація «Профілактика професійного вигорання психологів-практиків». Ситуація: Молодий психолог працює в кризовому центрі під час воєнного стану та помічає у себе симптоми емоційного виснаження та зниження ефективності роботи з клієнтами. Проблемне питання: Які методи самопідтримки та професійної саморегуляції можна застосувати, щоб попередити професійне вигорання та підтримати власну психологічну стійкість?

Проблемна ситуація «Розробка програми психологічної реабілітації»

Ситуація: Психологічна служба має створити програму підтримки ветеранів та постраждалих цивільних після закінчення активних бойових дій. Кожен учасник має різний рівень травматичного досвіду та соціальної адаптації. Проблемне питання: Як розробити комплексну програму психологічної реабілітації, що враховує індивідуальні потреби та забезпечує поступове відновлення психоемоційного стану?

Наведені ситуації забезпечують конструктивну узгодженість цілей навчання, змісту проблемної ситуації, процедур групової роботи та критеріїв оцінювання, створюючи безпечні умови для формування відповідального професійного судження і керованого нарощування автономії дій майбутнього фахівця-психолога в умовах війни та повоєнного відновлення.

Як один із прикладів реалізації методів, пропонуємо *SWOT-аналіз ситуацій*.

Проблемна ситуація для аналізу: Центр психологічної допомоги отримав запити від сімей внутрішньо переміщених осіб із дітьми, які пережили травматичні події під час війни. Деякі діти демонструють агресивну поведінку, порушення сну та страхи.

Матриця для SWOT-аналізу психологічної підтримки переселенців подана у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

SWOT-аналіз психологічної підтримки переселенців

SWOT-компонент	Характеристика
Strengths (сильні сторони)	- Наявність кваліфікованих психологів і волонтерів - Доступ до методичних матеріалів і тренінгів для роботи з травмою - Можливість застосування сучасних доказових методик підтримки дітей
Weaknesses (слабкі сторони)	- Обмежені ресурси (час, кількість фахівців, матеріали) - Недостатній досвід роботи з масовою травмою у дітей різного віку - Психологічне вигорання персоналу
Opportunities (можливості)	- Залучення партнерів (НУО, державні органи) для комплексної підтримки

	- Використання онлайн-форматів для розширення доступу до допомоги - Проведення навчальних тренінгів для підвищення компетентності студентів
Threats (загрози)	- Ескалація конфліктів та непередбачувані стресові ситуації - Психологічні ризики для дітей та родин, включаючи посттравматичні реакції - Можливість конфліктів у команді психологів через навантаження

Відзначимо, що SWOT-аналіз дозволяє студентам систематизувати інформацію про проблемну ситуацію, виявити внутрішні ресурси та обмеження, а також зовнішні можливості й ризики. У рамках PBL він сприяє розвитку аналітичного мислення, прийняття обґрунтованих рішень і планування ефективних психологічних втручань у кризових умовах.

Запропонована модель з чотирьох компонентів забезпечує комплексну організацію проблемно-орієнтованого навчання, що відповідає викликам підготовки психологів у період воєнного стану та повоєнного відновлення. Вона сприяє формуванню здатності майбутніх фахівців працювати з реальними, складними, мультифакторними проблемами, що є критично важливим у сучасних умовах.

У підсумку відзначимо, що розроблена модель проблемно-орієнтованого навчання бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення демонструє комплексний підхід до підготовки майбутніх фахівців. Вона включає чотири взаємопов'язані компоненти: проблемно-аналітичний, доказово-інформаційний, практично-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Кожен компонент спрямований на розвиток ключових професійних компетентностей: аналітичного мислення, критичної оцінки наукових даних, практичних навичок психологічного втручання та здатності до саморефлексії й оцінювання результатів. Запропонована модель забезпечує інтеграцію теоретичних знань та практичних дій у контексті реалій війни та поствоєнного відновлення, що дозволяє формувати у студентів здатність ефективно реагувати на складні професійні ситуації, обґрунтовувати свої рішення на основі доказів та

розвивати професійну саморегуляцію. Впровадження моделі в освітній процес сприятиме підвищенню якості підготовки психологів, готових до роботи у кризових і посткризових умовах.

3.4. Модель проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зумовлені повномасштабною війною, вимагають оновлення підходів до професійної підготовки фахівців психологічного профілю. Психолог у воєнний час виконує надзвичайно важливу роль у підтримці психічного здоров'я військовослужбовців, внутрішньо переміщених осіб, сімей загиблих, постраждалих від бойових дій та суспільства в цілому. Це зумовлює необхідність формування у майбутніх психологів не лише теоретичних знань, а й практичних умінь, навичок кризового консультування, адаптивності, комунікабельності та готовності до роботи в екстремальних умовах.

Традиційні форми навчання у вищій школі не завжди забезпечують належний рівень інтеграції теоретичної і практичної підготовки, що знижує ефективність формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. У цьому контексті проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PjBL) постає як одна з провідних освітніх технологій, здатних забезпечити взаємозв'язок між навчальною діяльністю студентів та реальними викликами професійного середовища.

У воєнних умовах особливої актуальності набуває моделювання освітнього процесу, який дозволяє студентам здобувати досвід розв'язання реальних соціально-психологічних проблем, працювати в команді, приймати рішення в умовах невизначеності, розвивати стресостійкість і відповідальність. Однак, попри зростання наукового інтересу до концепції PjBL, питання розроблення ефективної моделі її впровадження у підготовку бакалаврів з психології в умовах воєнного стану залишається недостатньо дослідженим.

Отже, постає науково-практична проблема – визначити теоретико-методологічні засади та розробити модель проєктно-орієнтованого навчання як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх

психологів у специфічних умовах воєнного часу.

Проблематика впровадження проєктно-орієнтованого навчання (PjBL) у закладах вищої освіти набула значного поширення у світовій педагогічній науці. Теоретичні засади цього підходу розкрито у працях J. Krajcik та N. Shin (2014), які визначають PjBL як інноваційну освітню стратегію, що поєднує дослідницьку активність студентів із практичним розв'язанням проблем, спрямованих на формування глибокого розуміння навчального матеріалу. Учені підкреслюють, що ефективність методу полягає у створенні студентами «відчутного продукту» – результату, який має значення поза межами навчальної аудиторії. S. Bell (2010) обґрунтовує необхідність застосування PjBL у контексті формування навичок ХХІ століття, таких як критичне мислення, комунікація, співпраця та творчість, а також вказує, що саме ці компетентності є ключовими для майбутніх фахівців, які діють у складних і швидкозмінних соціокультурних умовах.

У низці емпіричних досліджень підтверджено позитивний вплив PjBL на навчальні результати студентів. Так, H. Çelik, H. Ertas та A. İlhan (2018) довели, що впровадження проєктної методики під час вивчення програмування AutoCAD підвищує академічні досягнення та мотивацію до навчання. Аналогічні висновки подають P. Eckardt, M. Craig та L. Kraemer (2020), які зафіксували зростання рівня засвоєння навчального матеріалу у студентів педагогічних спеціальностей за умов реалізації проєктного підходу.

Систематичний аналіз досліджень, проведений W. Admiraal, P. Guo, N. Saab та L. Post (2020), узагальнює ефекти впровадження PjBL у вищій освіті, зокрема позитивний вплив на розвиток когнітивних, метакогнітивних і соціальних умінь студентів. Водночас автори зазначають необхідність адаптації моделей PjBL до специфіки окремих галузей знань і культурно-освітніх контекстів.

Питання імплементації проєктного навчання у вищій школі розглядає також T. Le (2018), окреслюючи ключові виміри ефективності PjBL на університетському рівні: міждисциплінарність, гнучкість, автономію студента й орієнтацію на реальні соціальні виклики.

Дослідження R. Olson підтверджують, що PjBL сприяє підвищенню внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів до освітньої діяльності. Цей підхід забезпечує навчання через практичну діяльність, що має особистісний сенс для здобувача освіти, та орієнтований на створення реального, соціально значущого продукту. Саме зв'язок між навчальним змістом і життєвим контекстом є ключовим чинником підвищення інтересу, відповідальності й самостійності студентів у процесі навчання.

В українській педагогічній науці інтерес до технології освітнього проекту посилюється в контексті цифровізації та дистанційного навчання. Зокрема, Н. Кононец, О. Нестуля та С. Нестуля (2020) наголошують на потенціалі PjBL у розвитку лідерських якостей здобувачів освіти та підвищенні їхньої мотивації до самостійного пізнання [2]. У новітніх працях Н. Кононец (2025) технологія освітнього проекту розглядається ученою як засіб реалізації компетентнісного підходу, що поєднує елементи самостійної роботи, дистанційного навчання та рефлексивного оцінювання результатів.

І. Максимова (2021) підкреслює роль PjBL у формуванні професійних умінь студентів, зокрема здатності до самоорганізації, командної взаємодії та прийняття відповідальних рішень. Аналогічний підхід простежується у дослідженні О. Горлатової, Л. Роєнко та С. Редька (2022), які доводять ефективність використання проектного методу в організації самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов.

Значний внесок у розроблення методичних засад професійної підготовки майбутніх психологів зроблено українськими науковцями. Так, Т. Щербань, І. Брецько та В. Варга (2021) визначають психологічні й педагогічні особливості навчання майбутніх фахівців у контексті розвитку професійної ідентичності. А. Митник, Є. Івашкевич, І. Чанчиков, В. Предко та О. Стахова (2023) наголошують на важливості інтеграції інформаційних технологій у підготовку психологів і створенні освітнього простору, що сприяє формуванню цифрової та комунікативної компетентностей.

Слід відмітити, що деякі автори акцентують увагу на психологічних

аспектах сприйняття навчання в умовах стресу. Так, V. Negrii (2013) аналізує феномен «опору навчанню», що набуває особливого значення у кризових ситуаціях, коли зовнішні чинники (зокрема, воєнний стан) можуть впливати на емоційну стійкість і навчальну мотивацію студентів. У свою чергу, Wassana Na Sulong та співавтори (2023) дослідили ефективність PjBL на прикладі курсу загальної психології, довівши, що робота над навчальними проєктами сприяє розвитку емпатії, рефлексії та практичного застосування психологічних знань.

Узагальнення результатів сучасних досліджень свідчить про високий потенціал PjBL як дидактичного інструменту професійної підготовки майбутніх психологів. Водночас недостатньо вивченими залишаються питання адаптації проєктно-орієнтованого підходу до умов воєнного часу, коли навчальний процес має враховувати фактори емоційного навантаження, дистанційної взаємодії та потребу у формуванні стресостійкості. Саме ці аспекти потребують подальшого наукового осмислення та розроблення відповідної моделі впровадження PjBL у підготовку бакалаврів з психології в Україні.

У сучасних умовах воєнного стану система вищої освіти України зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних із необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, підтримки психоемоційного стану здобувачів освіти та підготовки фахівців, здатних діяти в кризових і посттравматичних середовищах. Підготовка майбутніх психологів набуває особливого значення, адже саме вони є ключовими суб'єктами у збереженні психічного здоров'я населення, реабілітації військовослужбовців, осіб, які пережили травматичні події, та відновленні соціальної стійкості спільнот. У зв'язку з цим постає необхідність пошуку ефективних освітніх моделей, що поєднують академічну підготовку з реальним практичним досвідом і сприяють формуванню професійної компетентності в екстремальних умовах.

Науковці наголошують, що PjBL є сучасним освітнім підходом, який базується на активному залученні здобувачів освіти до виконання навчальних і практично орієнтованих завдань, що мають ознаки реальних життєвих викликів і потребують самостійного пошуку шляхів їх розв'язання. В основі PjBL лежить

участь студентів в автентичних проєктах, які вимагають від них аналітичного мислення, самостійності у прийнятті рішень та креативного підходу до вирішення проблемних ситуацій (Wassana Na Sulong, 2023). Даний підхід орієнтований на здобувача освіти, який виступає активним суб'єктом навчального процесу: формулює власні запитання, визначає напрям дослідження та створює кінцевий продукт (проєкт), призначений для конкретної цільової аудиторії. При цьому викладач виконує функцію фасилітатора навчання – координує діяльність студентів, підтримує їхню пізнавальну ініціативу, сприяє рефлексії та забезпечує досягнення спільної освітньої мети.

Ключовим аспектом PjBL є наявність провідного проблемного питання, яке задає вектор навчально-пізнавальної діяльності, визначає логіку опрацювання матеріалу та підсумовується створенням завершеного продукту, що містить відповідь або рішення поставленої проблеми. Таким чином, PjBL розглядається як дослідницько-орієнтований метод навчання, що сприяє інтеграції, осмисленню та практичному застосуванню знань у процесі колективної роботи над вирішенням комплексних завдань (Guo, Saab, Post, Admiraal, 2020).

Узагальнюючи вище викладене, доходимо висновку, що одним із перспективних напрямів модернізації професійної підготовки психологів є застосування проєктно-орієнтованого навчання, яке ґрунтується на засадах діяльнісного, компетентнісного та контекстного підходів. Основна ідея PjBL полягає у створенні навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних професійних, у яких студенти розробляють, реалізують і презентують проєкти, спрямовані на розв'язання конкретних психологічних проблем.

Досліджуючи концептуальні засади моделі PjBL у підготовці майбутніх психологів, доходимо висновку, що модель проєктно-орієнтованого навчання слід будувати, базуючись на інтеграції трьох ключових компонентів: *когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного* (рис. 3.4).

Когнітивний компонент передбачає опанування студентами системи теоретичних знань із загальної, вікової, соціальної та клінічної психології, що

забезпечують наукове підґрунтя для аналізу та розв'язання реальних проблем.

Діяльнісний компонент орієнтований на формування практичних навичок – планування психологічного дослідження, організації групової взаємодії, комунікації з клієнтами, аналізу психодіагностичних даних, проведення психокорекційних заходів. Саме у процесі виконання навчальних проєктів ці навички набувають інтегративного характеру.

Особистісно-ціннісний компонент сприяє розвитку емпатії, етичної відповідальності, стресостійкості та здатності до саморефлексії, що є базовими характеристиками професійної зрілості психолога.



Рис. 3.4. Модель проєктно-орієнтованого навчання (project-based learning) як складник професійної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час

(складено автором)

Зупиняючи дослідницьку увагу на структурно-функціональній характеристиці моделі, підкреслимо, що модель проєктно-орієнтованого навчання передбачає *поетапну* організацію освітнього процесу (рис. 3.5):

- 1) *Мотиваційно-цільовий етап* – формулювання актуальної соціально-психологічної проблеми, визначення мети та завдань проєкту, стимулювання професійного інтересу студентів.
- 2) *Організаційно-проєктувальний етап* – створення студентських груп, розподіл ролей, розроблення плану дій, визначення методів збору й аналізу інформації.
- 3) *Діяльнісно-дослідницький етап* – виконання проєктних завдань, реалізація практичних дій (проведення опитувань, консультування, тренінгових занять тощо), інтеграція знань із різних галузей психології.
- 4) *Рефлексивно-оцінний етап* – представлення результатів, колективне обговорення, самооцінювання та оцінка ефективності рішень.



Рис. 3.5. Етапи організації освітнього процесу під час упровадження моделі проєктно-орієнтованого навчання (складено автором)

Загалом, запропонована модель відповідає принципам гнучкості, інтерактивності, інтегрованості та практичної спрямованості, що робить її адаптивною до викликів воєнного часу.

Підкреслимо специфіку реалізації моделі у воєнних умовах. Так, в умовах війни проєктно-орієнтоване навчання набуває додаткових функцій –

психотерапевтичної, соціалізуючої та підтримувальної. Освітні проєкти можуть бути спрямовані на:

- організацію психологічної підтримки військових та цивільних;
- створення інформаційно-просвітницьких ресурсів щодо психічного здоров'я;
- проведення волонтерських ініціатив у сфері кризової допомоги;
- розроблення інтерактивних програм саморегуляції та профілактики професійного вигорання.

У цих умовах викладач виступає не лише тьютором, а й фасилітатором, який координує діяльність студентів, сприяє командній взаємодії, підтримує емоційну стабільність групи.

Орієнтовну тематику освітніх проєктів для майбутніх психологів подано у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Тематика освітніх проєктів

№	Назва проєкту	Мета проєкту	Основні напрями реалізації / форми роботи
1	Психологічна стійкість у час війни: тренінг для студентської молоді	Розвиток навичок подолання стресу, саморегуляції та внутрішньої рівноваги	Проведення інтерактивного тренінгу, групових вправ, технік дихання й релаксації
2	Разом сильніші: психологічна підтримка родин військовослужбовців	Надання психоедукаційної допомоги членам сімей захисників	Вебінари, буклети, онлайн-консультації, групи взаємопідтримки
3	Ментальне здоров'я – наша зброя	Підвищення поінформованості населення про значення психічного здоров'я	Розроблення інформаційної кампанії, соціальних постів, відеороликів, плакатів
4	Психолог онлайн: карта доступної допомоги	Створення інтерактивного ресурсу з перевіреними контактами фахівців	Розроблення вебплатформи або інтерактивної мапи гарячих ліній і волонтерських служб
5	Школа емоційної грамотності для підлітків	Формування емоційної компетентності та навичок самоконтролю в молоді	Психоосвітні заняття, рольові ігри, онлайн-зустрічі, вправи з емоційної регуляції

6	Профілактика професійного вигорання у волонтерів та медиків	Попередження емоційного виснаження та підвищення життєстійкості	Проведення тренінгів, майстер-класів, створення відеокурсу з технік самопомоги
7	Психологія вдячності: мистецькі практики для внутрішньої рівноваги	Розвиток позитивного мислення, емоційної стабільності та самоприйняття	Арт-терапевтичні сесії, колажі, щоденник вдячності, виставки робіт
8	Після тиші: робота з травмою втрати	Надання психоосвітньої підтримки особам, які пережили втрату близьких	Створення посібника, серії відеолекцій, онлайн-консультацій, груп підтримки
9	Гармонія у дії: мобільний застосунок саморегуляції	Розроблення інструменту для підтримки емоційного балансу та релаксації	Створення прототипу застосунку/чат-бота з вправами для відновлення ресурсу
10	Психологічна підтримка дітей із прифронтових територій	Допомога дітям у подоланні тривожності, формуванні безпечної поведінки	Ігрові заняття, арт-терапія, вправи на розвиток емпатії та довіри

Запропоновані теми освітніх проєктів орієнтовані на актуальні суспільні потреби, зокрема: надання психологічної підтримки військовим, цивільним і родинам захисників; поширення знань про психічне здоров'я; профілактику професійного вигорання серед волонтерів і медиків; а також розвиток емоційної культури молоді. Такі ініціативи формують у студентів не лише теоретичну обізнаність, а й практичну готовність до діяльності в кризових умовах, що є критично важливим для сучасного психолога.

Важливим чинником є застосування цифрових платформ (Google Workspace, Zoom, Moodle тощо), що забезпечують дистанційну взаємодію учасників навчального процесу. Така гібридна форма організації PjBL дозволяє зберегти динаміку навчання навіть за умов евакуації чи перебоїв зв'язку.

Визначаючи очікувані результати впровадження моделі, ми переконані, що реалізація запропонованої моделі сприяє формуванню в студентів таких фахових компетентностей:

- практико-орієнтованої – здатність застосовувати психологічні знання у практичній діяльності;

- комунікативної – уміння взаємодіяти з клієнтами, колегами, соціальними інституціями;
- інформаційно-цифрової – ефективне використання технологій для дослідження та консультування;
- емоційно-регуляційної – уміння зберігати психологічну рівновагу та підтримувати інших у кризових ситуаціях;
- рефлексивної – здатність до самоаналізу, оцінювання власних дій і професійного зростання.

Узагальнюючи вище викладене, відзначимо, що проєктно-орієнтована модель навчання забезпечує інтеграцію теоретичної, практичної та особистісної складових професійної підготовки бакалаврів з психології, сприяє розвитку соціальної відповідальності, стресостійкості та готовності до професійної діяльності в умовах невизначеності.

Таким чином, теоретично обґрунтовано та представлено модель проєктно-орієнтованого навчання (Project-Based Learning, PjBL) як складник професійної підготовки бакалаврів з психології у воєнний час. Запропонована модель базується на інтеграції трьох ключових компонентів: *когнітивного, діяльнісного та особистісно-ціннісного*. *Когнітивний компонент* передбачає опанування студентами системи теоретичних знань із загальної, вікової, соціальної та клінічної психології, що забезпечують наукове підґрунтя для аналізу та розв'язання реальних проблем. *Діяльнісний компонент* орієнтований на формування практичних навичок: планування психологічного дослідження, організації групової взаємодії, комунікації з клієнтами, аналізу психодіагностичних даних, проведення психокорекційних заходів. *Особистісно-ціннісний компонент* сприяє розвитку емпатії, етичної відповідальності, стресостійкості та здатності до саморефлексії, що є базовими характеристиками професійної зрілості психолога.

Проведене теоретичне узагальнення дає підстави стверджувати, що проєктно-орієнтоване навчання є ефективною освітньою моделлю, здатною забезпечити інтеграцію теоретичної та практичної підготовки бакалаврів з

психології, особливо в умовах воєнного стану. Запропонована модель PjBL передбачає поетапну організацію навчального процесу – від мотиваційно-цільового до рефлексивно-оцінного етапу – з акцентом на активну участь студентів у розв’язанні реальних соціально-психологічних проблем. Такий підхід сприяє розвитку фахових, комунікативних, емоційно-регуляційних і рефлексивних компетентностей, формує стійку професійну мотивацію, відповідальність і здатність до саморозвитку.

Результати аналізу сучасних досліджень засвідчують, що PjBL стимулює пізнавальну активність, підвищує внутрішню мотивацію до навчання та створює позитивний мотиваційний клімат у студентських групах. В умовах війни цей підхід виконує також психотерапевтичну функцію, допомагаючи здобувачам освіти зберігати психологічну рівновагу, розвивати стресостійкість і формувати здатність до емпатійної взаємодії. Важливим чинником ефективності впровадження моделі є використання цифрових технологій, що забезпечують гнучкість, безперервність та інтерактивність навчального процесу навіть у кризових ситуаціях. Відтак, проєктно-орієнтоване навчання виступає не лише інноваційним дидактичним інструментом, а й засобом професійного та особистісного зростання майбутніх психологів.

3.5. Модель дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning) у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення

Сучасна система вищої освіти України перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених викликами воєнного часу, необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу, адаптації до дистанційних і змішаних форматів навчання, а також зростанням запиту суспільства на фахівців, здатних до самостійного мислення, критичного аналізу та ефективного вирішення складних професійних завдань. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування дослідницької компетентності майбутніх психологів, що передбачає вміння самостійно генерувати наукові ідеї, проводити емпіричні дослідження, аналізувати результати та впроваджувати їх у практику. Традиційні підходи до підготовки здобувачів вищої освіти, які ґрунтуються переважно на репродуктивних методах навчання, не повною мірою відповідають вимогам сучасного суспільства та професійним стандартам у галузі психології. Водночас дослідницько-орієнтоване навчання (Inquiry-Based Learning, IBL) відкриває нові можливості для підвищення якості освіти, розвитку академічної автономії студентів і формування в них компетентностей XXI століття – критичного мислення, рефлексивності, креативності та здатності до міждисциплінарного аналізу.

В умовах воєнного стану впровадження моделі IBL набуває додаткового значення, оскільки сприяє збереженню мотивації до навчання, підтриманню психологічної стійкості студентів, розвитку навичок саморегуляції та конструктивного подолання стресу. Актуальним стає завдання адаптації існуючих моделей дослідницько-орієнтованого навчання до специфіки воєнного часу, враховуючи емоційно-психологічні, організаційні та технологічні чинники освітнього процесу. Тож, постає проблема визначення теоретичних і методичних засад побудови моделі дослідницько-орієнтованого навчання у системі підготовки бакалаврів з психології, яка б відповідала сучасним умовам та

забезпечувала формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців навіть в екстремальних соціокультурних обставинах.

Проблематика дослідницько-орієнтованого навчання (Inquiry-Based Learning, IBL) як засобу формування професійних і дослідницьких компетентностей у системі вищої освіти посідає вагомe місце в сучасному науковому дискурсі. Результати численних досліджень засвідчують, що методологія IBL забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу, стимулює когнітивну активність студентів, сприяє розвитку критичного мислення, креативності та здатності до самостійного наукового пошуку.

У вітчизняній педагогічній науці питання формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки всебічно розглянуто у дисертації К. Василенко (2023). Авторка визначає дослідницьку компетентність як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, мотиваційно-ціннісні орієнтації та досвід дослідницької діяльності, необхідні для ефективного вирішення психологічних проблем. Василенко підкреслює значення створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток автономії здобувача освіти, його наукової ініціативності та рефлексивності.

Досвід застосування цифрових платформ для підтримки дослідницько-орієнтованого навчання представлено у праці В. Вембер (2018), яка розкриває потенціал екосистеми Go-Lab у контексті організації онлайн-досліджень. Учена наголошує, що використання цифрових лабораторій сприяє персоналізації навчального процесу, створює можливості для гнучкого моделювання експериментальних ситуацій та інтеграції міждисциплінарних знань.

У дослідженні Ю. Вінтюка (2020) підкреслено, що дослідницький підхід у підготовці майбутніх психологів виступає не лише методологічною стратегією, а й психолого-педагогічною умовою формування професійної самостійності. Автор звертає увагу на необхідність розвитку у студентів навичок постановки наукових питань, планування дослідження та аналізу отриманих даних. Подібну позицію відображено у навчально-методичному посібнику Т. Дуткевич та

О. Савіцької (2024), де пропонуються практичні завдання з психології освіти, орієнтовані на формування у здобувачів умінь емпіричного дослідження й рефлексії результатів (Дуткевич, Савіцька, 2024).

На важливості формування дослідницької спрямованості особистості як педагогічної умови ефективного навчання наголошує М. Князян (2002), яка визначає дослідницьку діяльність студента як чинник його особистісного зростання, самопізнання та професійного становлення. Дослідження Н. Кононец, С. Нестулі, І. Солошич, В. Жамардія та В. Одокієнка (2021) окреслює дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів, підкреслюючи роль послідовного переходу від керованої до самостійної дослідницької діяльності (Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiy, Odokienko, 2021).

Серед зарубіжних досліджень значну увагу приділено емпіричній перевірці ефективності IBL. Зокрема, В. Bonet (2021) встановлено взаємозв'язок між рівнем самооцінки професійної ефективності викладачів і результативністю впровадження дослідницьких стратегій у навчальний процес. У роботах Y. Chen і Y. Wang (2020) та В. Wang і Y. Li (2020) доведено, що застосування IBL у змішаному навчальному середовищі підвищує залученість студентів і покращує якість засвоєння знань.

Особливе місце у вивченні IBL у галузі психології посідає науковий доробок М. Lippmann (2022), у якій визначено особливості реалізації цього підходу в контексті психологічної освіти, а також зазначено, що IBL сприяє розвитку рефлексивного мислення, емпатії та аналітичних умінь, необхідних для психологічної практики.

Теоретичну основу для структурування моделі дослідницько-орієнтованого навчання становить концепція дослідницького циклу, запропонована М. Pedaste та співавторами (2015). Дослідники виокремлюють п'ять ключових фаз (орієнтація, формулювання запитань, дослідження, узагальнення та обговорення результатів), які відображають логіку наукового пізнання (Pedaste, Mäeots, Siiman, De Jong et al., 2015). Ідеї розвитку

метакогнітивних стратегій у межах IBL були закладені ще в класичних працях В. White і J. Frederiksen (1998), де наголошено на важливості поєднання дослідження, моделювання та саморефлексії.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє констатувати, що наукова спільнота активно розробляє теоретичні, методологічні та технологічні аспекти дослідницько-орієнтованого навчання. Проте недостатньо вивченими залишаються питання адаптації моделі IBL до специфіки підготовки майбутніх психологів в умовах воєнного часу, коли освітній процес потребує врахування емоційно-психологічної напруги, динамічних змін навчального середовища та необхідності підтримки психологічної стійкості студентів.

В умовах сучасних трансформацій української вищої освіти, спричинених воєнним станом, виникає нагальна потреба у створенні гнучких та адаптивних моделей навчання, здатних забезпечити цілісність і якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Одним із ефективних педагогічних підходів, який відповідає цим вимогам, є дослідницько-орієнтоване навчання (Inquiry-Based Learning, IBL). Його сутність полягає в організації освітнього процесу через залучення студентів до самостійного пізнання, постановки проблем, формулювання запитань, висування гіпотез, збирання та аналізу даних, а також критичного осмислення результатів.

Досліджуючи теоретичні засади побудови моделі, з'ясовано, що дослідницько-орієнтоване навчання ґрунтується на конструктивістських засадах (Bonet, 2021), згідно з якими знання набувають цінності лише тоді, коли суб'єкт активно їх конструює через власну діяльність і досвід. Для підготовки майбутніх психологів цей підхід має особливе значення, оскільки сприяє формуванню рефлексивності, аналітичного мислення, здатності до емпіричного дослідження поведінки, психічних процесів і соціальних взаємодій.

Розроблення моделі дослідницько-орієнтованого навчання у підготовці бакалаврів з психології передбачає інтеграцію трьох взаємопов'язаних компонентів (рис. 3.6): *теоретико-методологічного, змістово-процесуального та результативного (оцінювально-рефлексивного)*.

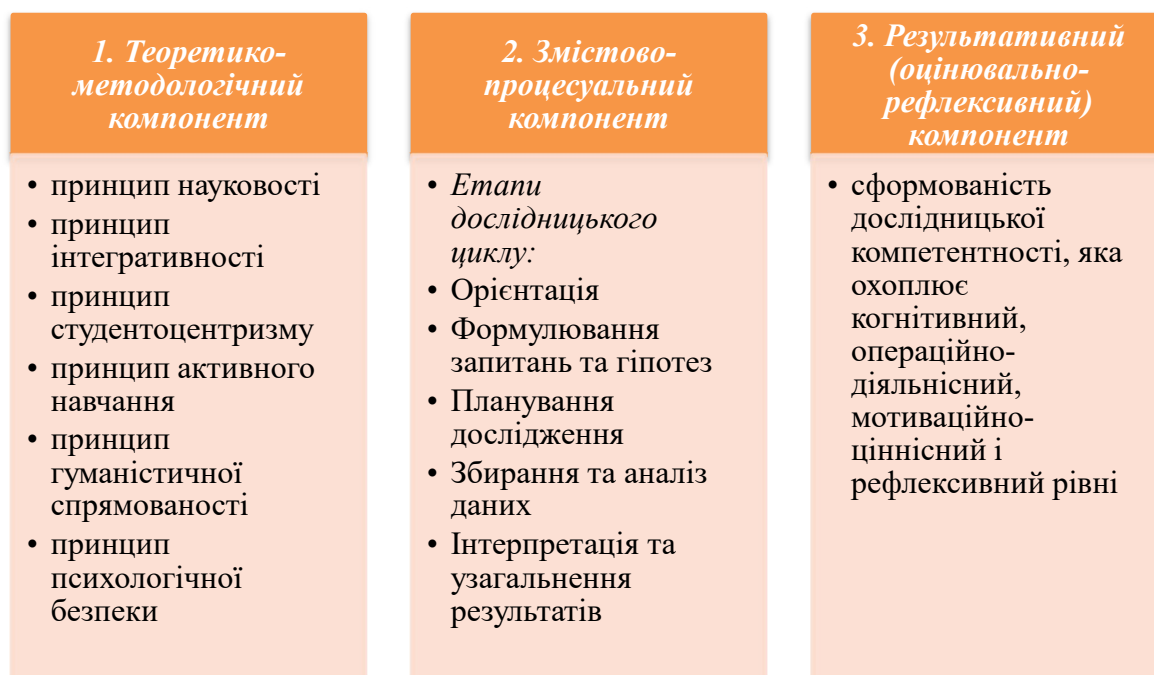


Рис. 3.6. Модель дослідницько-орієнтованого навчання (inquiry-based learning) у системі підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного часу (складено автором)

1. *Теоретико-методологічний компонент* охоплює філософські, психологічні та педагогічні засади моделі, які визначають її ціннісну орієнтацію та логіку побудови. Методологічну основу становлять принципи науковості, інтегративності, студентоцентризму, активного навчання та гуманістичної спрямованості. У воєнних умовах доцільно додати принцип психологічної безпеки, який забезпечує підтримку емоційної стійкості студентів, сприяє розвитку навичок саморегуляції й подолання стресових ситуацій.

- *Принцип науковості* передбачає, що навчальний процес ґрунтується на сучасних наукових знаннях, методах дослідження та перевірених психологічних теоріях. Студенти вчаться критично оцінювати наукову інформацію, перевіряти гіпотези та формулювати власні дослідницькі питання. В умовах воєнного часу особливо важливо орієнтуватися на достовірні джерела, щоб уникнути дезінформації та підтримувати професійну компетентність.
- *Принцип інтегративності* передбачає поєднання знань із різних

психологічних та суміжних дисциплін для комплексного розуміння дослідницьких проблем. Наприклад, студенти можуть використовувати знання з нейропсихології, соціальної психології та психотерапії для дослідження стресових станів під час війни. Інтегративний підхід допомагає формувати у студентів бачення психології як системної науки, здатної ефективно реагувати на складні реалії сучасності.

- *Принцип студентоцентризму* передбачає орієнтацію навчального процесу на потреби, інтереси та рівень підготовки студента. Студенти самостійно обирають теми досліджень, способи збору даних, обговорюють власні ідеї та проблеми. У воєнних умовах це дозволяє враховувати емоційний стан студентів, їхнє бажання брати участь у тих або інших проектах, що знижує стрес і підвищує мотивацію.
- *Принцип активного навчання* вказує, що студенти є не пасивними споживачами знань, а активними учасниками дослідницького процесу. Використовуються практичні завдання, проекти, експерименти, рольові ігри та аналіз кейсів. В умовах війни активне навчання сприяє розвитку критичного мислення, самостійності та здатності адаптуватися до стресових і непередбачуваних ситуацій.
- *Принцип гуманістичної спрямованості* зорієнтовує на те, що навчання будується на повазі до гідності, цінностей та індивідуальних особливостей кожного студента. У психологічній підготовці це проявляється у формуванні емпатії, толерантності, соціальної відповідальності. Під час воєнного часу гуманістичний підхід допомагає формувати фахівців, здатних на підтримку постраждалих, враховуючи травматичний досвід.
- *Принцип психологічної безпеки* – це створення безпечного, підтримуючого середовища для навчання та досліджень. Студенти можуть відкрито обговорювати свої переживання, помилки та

труднощі без страху осуду. Особливо актуально в умовах війни, коли учасники освітнього процесу часто мають підвищену тривожність і травматичний досвід. Ми переконані, що психологічна безпека сприяє ефективному засвоєнню знань і розвитку професійних навичок, пов'язаних із роботою з людьми в кризових ситуаціях.

2. *Змістово-процесуальний компонент* відображає організацію навчально-дослідницької діяльності студентів відповідно до етапів дослідницького циклу, визначених у моделі М. Pedaste та співавторів:

- Орієнтація – створення проблемного поля, виявлення суперечностей і визначення теми дослідження;
- Формулювання запитань та гіпотез – уточнення напрямів пошуку, постановка дослідницьких завдань;
- Планування дослідження – вибір методів, визначення етапів і ресурсів;
- Збирання та аналіз даних – проведення експериментів, спостережень, інтерв'ю, опрацювання результатів;
- Інтерпретація та узагальнення результатів – формування висновків, рефлексія та представлення здобутих знань (рис. 3.7).

Слід відмітити, що в процесі реалізації цього компоненту ключова роль належить викладачеві як фасилітатору – організатору пізнавальної діяльності, наставнику та консультанту, який не передає готові знання, а стимулює самостійний пошук істини. Важливим є також застосування цифрових технологій – віртуальних лабораторій, освітніх платформ (Google Workspace for Education, Moodle), що дають змогу підтримувати навчальний процес у дистанційному чи змішаному форматі, характерному для воєнного часу (Kononets, Nestulya, Soloshych, Zhamardiy, Odokienko, 2021).

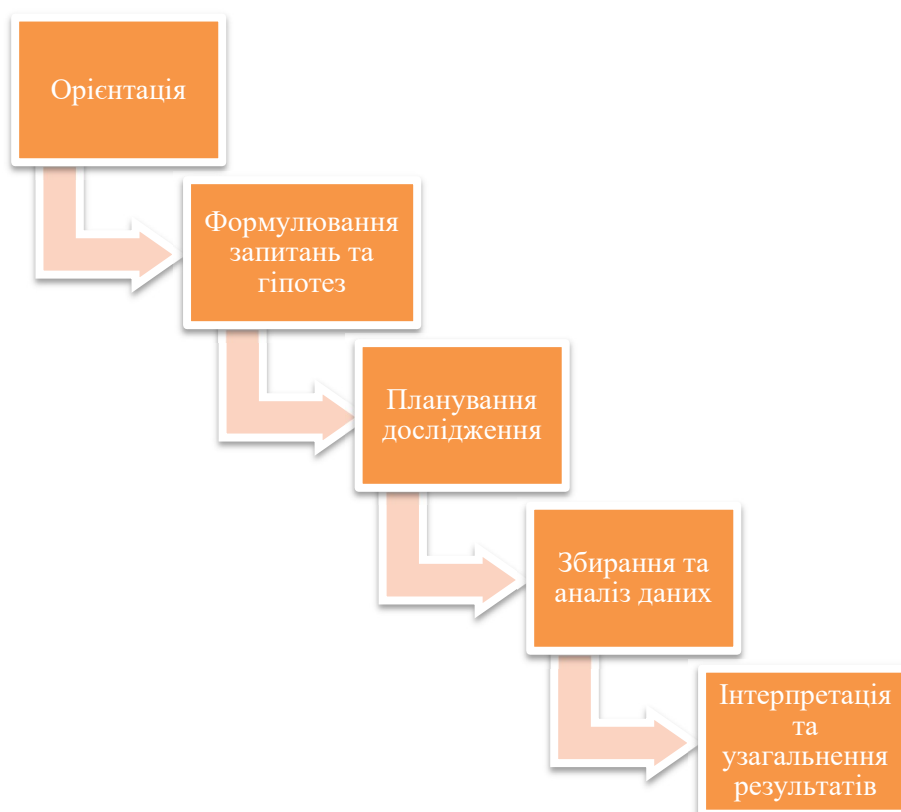


Рис. 3.7. Етапи дослідницького циклу (складено автором)

Особливу увагу слід приділити інтеграції психологічних дисциплін з науково-дослідницькою практикою. Це передбачає виконання навчально-дослідницьких завдань, розроблення міні-проектів, участь у студентських конференціях, застосування методу кейсів і рефлексивних щоденників як інструментів саморозвитку.

До прикладу, наведемо декілька навчально-дослідницьких завдань, які доцільно запропонувати студентам:

Завдання 1. Аналіз стресових реакцій у різних групах населення під час воєнного конфлікту. Мета завдання: дослідити особливості прояву стресу та копінг-стратегій у різних вікових або соціальних групах (діти, підлітки, дорослі, переселенці).

Студент: формулює дослідницьке питання: «Які основні стратегії подолання стресу використовують переселенці в порівнянні з місцевим населенням?»; розробляє опитувальник або використовує стандартизовані методики (наприклад, PSS, COPE); збирає дані (онлайн або офлайн) і аналізує

результати.

Результат: короткий дослідницький звіт із висновками та рекомендаціями для психологічної підтримки.

Завдання 2. Дослідження ефективності дистанційних психологічних інтервенцій. Мета завдання: оцінити, наскільки онлайн-консультування або мобільні додатки допомагають знизити рівень тривожності та депресивних симптомів.

Студент: обирає методику або програму дистанційної підтримки; визначає критерії ефективності (наприклад, зміна рівня тривожності до і після інтервенції); проводить експеримент або квазі-експеримент із контрольними та експериментальними групами.

Результат: аналітичний звіт із порівнянням результатів і висновками щодо доцільності застосування дистанційних методів.

Завдання 3. Вивчення психологічної стійкості (resilience) у студентів та військових волонтерів. Мета завдання: дослідити фактори, що сприяють адаптації та стійкості у кризових умовах.

Студент: формулює питання: «Які особистісні та соціальні ресурси найбільше впливають на психологічну стійкість?»; використовує методи самозвітів, інтерв'ю або аналіз кейсів; порівнює дані різних груп і формує рекомендації щодо розвитку стійкості.

Результат: презентація дослідження з висновками про практичне застосування психологічних стратегій підтримки.

3. *Результативний (оцінювально-рефлексивний) компонент* визначає очікувані результати впровадження моделі, зокрема формування дослідницької компетентності, яка, за визначенням К. Василенко, охоплює когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний рівні (Василенко, 2023). В умовах воєнного часу важливим критерієм результативності є також рівень психологічної адаптованості студентів, їхня здатність до критичного мислення, саморегуляції та конструктивної взаємодії в стресогенному середовищі.

Наголосимо, що формування дослідницької компетентності має відбуватися поетапно: від засвоєння базових теоретичних знань до набуття практичного досвіду в проведенні емпіричних досліджень і розробленні власних проєктів. У цьому контексті особливе значення має створення підтримувального академічного середовища, що стимулює самостійність, ініціативність і наукову рефлексію.

Також відмітимо, що ефективним інструментом реалізації цього компонента моделі виступає *освітній консалтинг* (Kononets, 2023; Іщенко І., Кононець, 2025), який поєднує консультаційно-підтримувальні, оцінювальні та рефлексивні функції. У системі підготовки бакалаврів з психології цей підхід дозволяє не лише контролювати рівень знань та навичок, а й формувати здатність студента до самоаналізу власного навчального та дослідницького досвіду, критичної оцінки власних результатів та корекції навчальних стратегій.

Загалом, у нашій моделі освітній консалтинг виконує такі функції:

- *індивідуальна підтримка та супровід студента* – консультант допомагає визначити сильні сторони та зони розвитку, спрямовує на правильний вибір теми дослідження, методів та ресурсів;
- *створення підтримувального академічного середовища* – консалтинг стимулює самостійність і ініціативність студентів, мотивує до активного пошуку рішень та прийняття відповідальності за власний навчальний процес;
- *рефлексивна оцінка результатів навчання та досліджень* – студент разом із консультантом аналізує власні досягнення та помилки, розвиває навички критичного мислення та наукової саморефлексії;
- *формування дослідницької автономії* – послідовний консалтинговий супровід допомагає студенту переходити від контролю викладача до здатності самостійно планувати, реалізовувати та оцінювати власні дослідницькі проєкти.

Способи освітнього консалтингу у межах моделі дослідницько-орієнтованого навчання (*inquiry-based learning*) для бакалаврів з психології в

умовах воєнного стану та повоєнного відновлення подано у таблиці 3.6:

Таблиця 3.6

Способи освітнього консалтингу

Функція освітнього консалтингу	Способи реалізації
Індивідуальна підтримка та супровід студента	- Індивідуальні консультації щодо визначення сильних сторін та зон розвитку - Допомога у виборі теми дослідження, методів і ресурсів - Надання рекомендацій щодо ефективного планування дослідницької діяльності
Створення підтримувального академічного середовища	- Стимулювання самостійності через завдання відкритого типу - Мотиваційні зустрічі та групові дискусії - Надання зворотного зв'язку, що підтримує ініціативність та відповідальність студентів
Рефлексивна оцінка результатів навчання та досліджень	- Організація сесій саморефлексії та аналізу власних досягнень і помилок - Проведення обговорень результатів досліджень з консультантом - Використання методів критичного оцінювання власних рішень та наукових висновків
Формування дослідницької автономії	- Послідовний супровід у різних етапах дослідницької діяльності - Надання стратегій самостійного планування, реалізації та оцінювання дослідницьких проєктів - Поступове зменшення контролю з боку викладача та заохочення самостійності

Наведемо приклад використання *методів критичного оцінювання власних рішень та наукових висновків* як способу організації освітнього консалтингу.

Ситуація: Студент бакалаврату з психології виконує дослідницький проєкт щодо ефективності групових інтервенцій для зниження тривожності у підлітків, які пережили воєнні події. Під час збору та аналізу даних студент робить власні висновки про ефективність методики.

Методи критичного оцінювання у консалтингу:

- *Порівняння з літературою та доказовими джерелами.* Консультант пропонує студенту співставити отримані результати з актуальними науковими публікаціями, метааналізами та рекомендаціями

професійних асоціацій. Студент вчиться ідентифікувати відповідності та невідповідності своїх висновків науковому знанню.

- *Аналіз логіки висновків.* Консультант ставить уточнювальні питання: «Які дані підтверджують ваші висновки?», «Які альтернативні пояснення можливі?». Студент перевіряє, чи обґрунтовані його висновки даними та методологією дослідження.
- *Виявлення обмежень і припущень.* Консультант допомагає студенту визначити можливі обмеження дослідження (невелика вибірка, специфіка контексту) та вплив припущень на результати. Це сприяє формуванню критичного ставлення до власних рішень та об'єктивності оцінки.
- *Рефлексивні обговорення та письмові звіти.* Студент готує короткий аналітичний звіт з критичною оцінкою власних висновків, у якому зазначає сильні сторони, обмеження, альтернативні інтерпретації та подальші кроки. Консультант надає зворотний зв'язок, спрямований на підвищення точності та наукової обґрунтованості висновків.

Узагальнено, методи критичного оцінювання власних рішень та наукових висновків для всіх етапів дослідницького проєкту студента в рамках освітнього консалтингу подано у таблиці 3.7:

Таблиця 3.7

Методи критичного оцінювання в освітньому консалтингу

Етап дослідницького проєкту	Методи критичного оцінювання в освітньому консалтингу
Визначення теми та постановка проблеми	- Аналіз актуальності та значущості теми - Обговорення можливих альтернативних підходів - Виявлення потенційних складнощів і ресурсних обмежень
Огляд літератури та теоретичне обґрунтування	- Порівняння джерел за достовірністю та релевантністю - Виявлення протиріч у наукових публікаціях - Критичне оцінювання методологій попередніх досліджень
Вибір методів та планування дослідження	- Аналіз відповідності методів поставленим цілям

	- Обговорення альтернативних методів збору та аналізу даних - Оцінка можливих джерел систематичної похибки
Збір та обробка даних	- Перевірка точності та надійності даних - Виявлення аномалій та їх обґрунтоване трактування - Порівняння результатів з попередніми дослідженнями або нормативами
Інтерпретація та формулювання висновків	- Виявлення логічних зв'язків між даними та висновками - Аналіз обмежень дослідження та їх впливу на результати - Формулювання альтернативних пояснень та рекомендацій для практики
Презентація та рефлексія результатів	- Письмовий та усний аналіз власних досягнень і помилок - Обговорення з консультантом та колегами для критичного зворотного зв'язку - Оцінка ступеня відповідності висновків поставленим цілям і науковим стандартам

У підсумку, використання цих методів у освітньому консалтингу формує у студента навички критичного мислення, аналітичного оцінювання та наукової саморефлексії, що сприяє підвищенню якості дослідницької діяльності та професійної компетентності у складних умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Таким чином, освітній консалтинг є ключовим засобом реалізації результативного компонента моделі дослідницько-орієнтованого навчання, поєднуючи оцінку, зворотний зв'язок та рефлексію, що сприяє формуванню компетентного, самостійного та науково мислячого психолога, здатного ефективно діяти навіть в умовах високої невизначеності, зокрема воєнного часу.

Розроблена модель дослідницько-орієнтованого навчання (IBL) у підготовці бакалаврів з психології ґрунтується на інтеграції теоретико-методологічного, змістово-процесуального та результативного (оцінювально-рефлексивного) компонентів, які в сукупності забезпечують цілісність і системність підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності. *Теоретико-методологічний компонент* визначає філософські, психологічні та

педагогічні засади моделі, що забезпечують її концептуальну цілісність. Він передбачає поєднання принципів конструктивізму, науковості, студентоцентризму, інтегративності, гуманістичної спрямованості та психологічної безпеки. Цей компонент задає методологічну рамку освітнього процесу, орієнтуючи його на розвиток суб'єктності, академічної автономії й етичної відповідальності майбутнього психолога. *Змістово-процесуальний компонент* відображає логіку реалізації дослідницько-орієнтованого навчання через активну діяльність студентів у межах дослідницького циклу: орієнтація → формулювання запитань і гіпотез → планування → дослідження → інтерпретація результатів. Зміст цього компоненту включає інтеграцію навчальних і науково-дослідницьких завдань, використання цифрових освітніх технологій, фасилітаційних методів викладання, а також створення умов для рефлексивного аналізу та командної взаємодії. У воєнних умовах він набуває особливої ролі як інструмент підтримання пізнавальної мотивації, когнітивної гнучкості та психологічної стійкості студентів. *Результативний (оцінювально-рефлексивний) компонент* забезпечує визначення, моніторинг і оцінювання рівня сформованості дослідницької компетентності. Він охоплює такі ключові результати: розвиток когнітивних і методологічних умінь, уміння організовувати власну дослідницьку діяльність, формування ціннісно-мотиваційної орієнтації на науку, здатність до самоаналізу, рефлексії та психологічної саморегуляції. Цей компонент виконує функцію зворотного зв'язку, забезпечуючи корекцію освітнього процесу та підвищення його ефективності.

Узагальнюючи, слід зазначити, що запропонована модель сприяє цілісному розвитку професійної особистості майбутнього психолога, поєднуючи академічну підготовку з дослідницьким мисленням, морально-етичними орієнтирами та психологічною стійкістю. Її впровадження в умовах воєнного часу є одним із шляхів підвищення якості вищої психологічної освіти, підтримання безперервності освітнього процесу та формування компетентних, адаптивних і соціально відповідальних фахівців.

3.6. Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу

Сучасні реалії вищої освіти в Україні зумовлені глибокими соціальними, психологічними та гуманітарними викликами, спричиненими воєнним станом. У цих умовах особливої ваги набуває професійна підготовка майбутніх психологів – фахівців, покликаних забезпечувати психологічну підтримку військовослужбовців, цивільного населення та власної професійної спільноти. Одним із ключових механізмів формування їхньої професійної зрілості та стійкості є супервізійна навчальна діяльність, яка забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, розвиток рефлексії, етичної свідомості та емоційної компетентності.

В умовах воєнного стану організація супервізійних процесів потребує нових технологічних підходів, адаптованих до дистанційних форматів, кризових ситуацій і психологічного навантаження учасників. Це вимагає не лише переосмислення методичних засад навчання, а й створення ефективної технології організації супервізійної навчальної діяльності, що сприятиме професійному становленню майбутніх психологів як фахівців гуманістичного спрямування, здатних діяти в екстремальних умовах.

Проблематика супервізії як складової професійної підготовки майбутніх психологів активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній науковій традиції. У сучасній українській педагогічній і психологічній науці супервізію розглядають як інноваційну технологію розвитку професійної компетентності, етичної відповідальності та рефлексивного мислення фахівця.

Так, І. Астремська розглядає супервізію в контексті соціальної роботи, підкреслюючи її прикладний характер і роль у формуванні здатності до самостійного прийняття професійних рішень (Астремська, 2017). С. Литвиненко та В. Ямницький визначають супервізію як інноваційний інструмент професійного зростання, який поєднує навчання, аналіз практичних ситуацій і розвиток саморефлексії. На їхню думку, супервізія забезпечує ефективний

перехід від теоретичних знань до практичної діяльності (Литвиненко, Ямницький, 2015).

Дослідниці М. Хараджи та А. Іващенко трактують супервізію як метод професійного становлення психолога, що сприяє розвитку рефлексії, відповідальності та емоційної зрілості (Хараджи, Іващенко, 2022). У працях С. Максименка акцентується увага на психологічному вимірі супервізії, який пов'язує цей процес із феноменом професійного саморозвитку (Максименко, 2020). Т. Комар та І. Чухрій наголошують на важливості супервізії як чинника подолання професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя фахівця (Комар, Чухрій, 2025).

У навчальному посібнику М. Мушкевич подано системний опис курсу «Супервізія», де наголошено на необхідності інтеграції супервізійного супроводу у навчальні програми з психології (Мушкевич, 2022). Натомість у методичних рекомендаціях (У. Долиняк, О. Караман та ін.) зазначено, що в умовах воєнного стану зростає потреба у супервізійній підтримці фахівців, які працюють із травматизованими клієнтами, зокрема військовими, переселенцями та сім'ями загиблих (Долиняк, Караман, Конончук, Недря, Олійник, Островська, Петрович, Трубавіна, Чередниченко, Швед, 2024).

Систематизація українських літературних джерел дозволяє виокремити низку ключових підходів до розуміння супервізії:

- модульно-сесійний — спрямований на поетапне поєднання теоретичного та практичного навчання;
- методично-прикладний — орієнтований на використання конкретних інструментів аналізу професійних кейсів;
- компетентнісний — зорієнтований на розвиток професійних і особистісних компетентностей психолога;
- кризово-адаптаційний — що враховує специфіку надання психологічної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій та воєнного стану.

Зарубіжні наукові джерела доповнюють український контекст ґрунтовними дослідженнями психологічної супервізії як багатовимірного процесу. Е. Johnson обґрунтовує концепцію ефективної психотерапевтичної супервізії, у якій ключовими є баланс підтримки та оцінювання, розвиток етичної культури й емпатійної взаємодії між супервізором і супервізантом (Johnson, 2019). К. Monahan та його співавтори вивчають погляди супервізантів щодо якості супервізії під час проходження практики у шкільній психології. Результати дослідження засвідчують, що ефективність супервізійного процесу залежить від довірливих взаємин, постійного зворотного зв'язку та можливості осмислення власних дій у безпечному навчальному середовищі (Monahan, Newman, Shernoff, Kelly, Thies, LJacobs, Fishman, 2025).

Нормативно-методичні аспекти супервізії систематизовано у Supervision Resource Manual for Psychology Registration (The College of Psychologists and Behaviour Analysts of Ontario, 2025), який визначає етичні принципи, вимоги до компетентності супервізорів і стандарти оцінювання професійного розвитку. Цей документ може бути орієнтиром для створення українських нормативних підходів до супервізійного супроводу у сфері освіти й практичної психології.

Класичне дослідження S. Wong підкреслює культурно-контекстуальний характер супервізійної взаємодії, в якій важливу роль відіграють соціальні, етичні та особистісні чинники. З огляду на сучасні виклики, пов'язані з війною, такі підходи є надзвичайно релевантними для українських реалій, де формування психологічної готовності до роботи з травмованими клієнтами потребує спеціально організованої супервізійної підтримки (Wong, 2002).

Загалом, аналітичне осмислення зарубіжних джерел дає підстави до висновку, що сучасна світова практика супервізії розвивається у напрямі гуманістично-орієнтованого, компетентнісного та рефлексивного підходів.

Таким чином, проведений аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що супервізія розглядається як комплексна технологія розвитку професійної компетентності, етичної свідомості та психологічної стійкості фахівця. Однак питання організації супервізійної навчальної діяльності

майбутніх психологів саме в умовах воєнного часу залишається недостатньо розробленим у теоретичному та методичному аспектах. Це визначає актуальність подальших досліджень, спрямованих на розроблення технологічної моделі її впровадження у сучасну систему професійної освіти України.

Супервізія розглядається науковцями як ефективний механізм розвитку та вдосконалення професійної компетентності фахівця. В її межах формуються особливі професійні взаємини, у яких один спеціаліст – супервізор – сприяє професійному становленню, рефлексії та зростанню іншого – супервізанта. Такий формат професійного супроводу може застосовуватися як у процесі цілеспрямованого опанування нових методів і технологій психологічної практики, так і під час систематичної підтримки фахівця у його професійній діяльності протягом тривалого часу. Основна увага супервізійного процесу зосереджується на особистості спеціаліста, його індивідуальних характеристиках, труднощах і професійних викликах, що виникають у ході практичної роботи.

Супервізія визначається як форма професійного розвитку та вдосконалення кваліфікації фахівців у галузі психології, що поєднує теоретичне осмислення й практичний аналіз діяльності спеціаліста. Вона реалізується у форматі професійного консультування, спрямованого на оцінку доцільності, ефективності та якості застосування методів психологічної практики. Науковці підкреслюють, що ключовими чинниками ефективної супервізії є взаємна довіра та щирість між її учасниками. Також наголошують, що компетентний супервізор – це фахівець, який визнає унікальність кожного супервізанта, підтримує віру в його потенціал і професійні можливості. Такий фахівець надає великого значення якості міжособистісних взаємин, сприяє формуванню атмосфери відкритості, чесності й турботи, а також використовує різні методи професійного аналізу, що дозволяють спеціалісту критично осмислити та оцінити власну практичну діяльність.

У нашому дослідженні *супервізійна навчальна діяльність майбутніх психологів в умовах воєнного стану* потрактовується як цілеспрямований,

структурований процес професійного навчання та підтримки, що поєднує освітні, практичні й рефлексивні компоненти з метою формування психологічної компетентності, стійкості та готовності до діяльності в екстремальних соціальних умовах. Така діяльність передбачає взаємодію між студентом і супервізором, у межах якої здійснюється аналіз професійних дій, осмислення етичних аспектів практики, розвиток саморефлексії та формування навичок надання психологічної допомоги особам, постраждалим від воєнних подій. Вона реалізується через індивідуальні й групові форми супервізії, інтегрує традиційні освітні методи з кризовими технологіями психологічної підтримки та сприяє становленню майбутнього психолога як фахівця гуманістичного спрямування.

Розробка технології організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів ґрунтується на засадах компетентнісного, діяльнісного, системного, акмеологічного, консалтингового та гуманістичного підходів. Її сутність полягає у створенні педагогічно доцільного простору, у якому студент-психолог здобуває професійний досвід через аналіз практичних кейсів, рефлексію власних дій і співпрацю з супервізором.

В умовах воєнного часу ця технологія набуває кризово-адаптаційного спрямування, оскільки поєднує освітні цілі з психологічною підтримкою здобувачів освіти, формуванням їхньої професійної стійкості, емоційної врівноваженості та здатності діяти в екстремальних умовах.

Метою технології є підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів шляхом інтеграції супервізії у навчальний процес для розвитку їхньої професійної компетентності, рефлексивних умінь, етичної відповідальності та психологічної готовності до практичної діяльності в умовах воєнного стану.

Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів має чотирикомпонентну структуру, що включає:

1) *Цільовий компонент*, котрий визначає стратегічну мету, завдання, очікувані результати й критерії ефективності супервізійної діяльності (розвиток компетентностей, формування професійної рефлексії, психологічної стійкості тощо).

2) *Змістовий компонент*, який охоплює тематичні модулі супервізійного навчання, що передбачають: аналіз професійних ситуацій (кейси, рольові моделі, етичні дилеми); вивчення принципів кризової психології та допомоги постраждалим від війни; розгляд питань професійної етики, саморефлексії та самоусвідомлення; практику командної взаємодії, емпатійного слухання, управління стресом.

3) *Процесуальний компонент*, що відображає послідовність організації супервізійної навчальної діяльності за такими етапами:

- діагностичний етап – визначення вихідного рівня професійної компетентності, потреб у супервізійній підтримці, психологічного стану студентів;
- мотиваційно-цільовий етап – формування усвідомлення ролі супервізії, установлення довірчих відносин між супервізором і супервізантами;
- реалізаційний етап – проведення індивідуальних та групових супервізійних сесій (очних або дистанційних), робота з реальними чи змодельованими випадками, обговорення труднощів професійної діяльності;
- рефлексивно-аналітичний етап – самооцінка, обговорення професійних рішень, формування рекомендацій і стратегій подальшого розвитку;
- узагальнювально-корекційний етап – підбиття підсумків, оцінювання ефективності супервізійної роботи, розробка індивідуальних траєкторій професійного зростання).

Послідовність організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх бакалаврів-психологів відображено на рисунку 3.8.

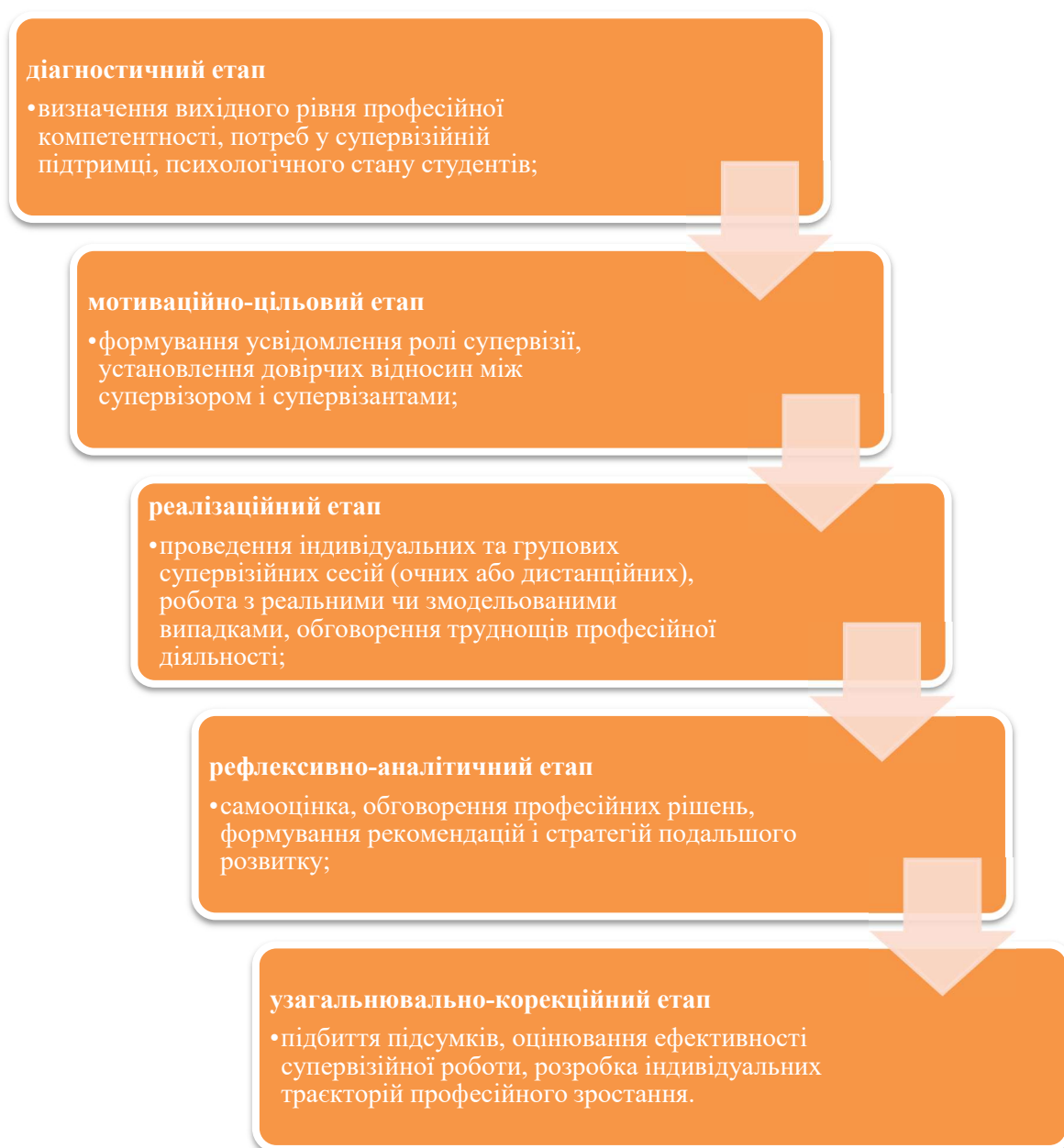


Рис. 3.8. Етапи організації супервізійної навчальної діяльності (складено автором)

4) *Оціночно-результативний компонент*, який передбачає моніторинг динаміки розвитку професійних компетентностей за показниками: рівень професійної рефлексії; здатність до етичного прийняття рішень; готовність до роботи в умовах стресу; показники емоційної стійкості та самоусвідомлення.

Узагальнено технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану подана у таблиці 3.8.

**Структура технології організації супервізійної навчальної діяльності
майбутніх психологів в умовах воєнного стану**

Компонент технології	Зміст і характеристика	Методичний інструментарій
Цільовий компонент	Визначає стратегічну мету та завдання супервізійної навчальної діяльності, очікувані результати та критерії ефективності. Передбачає формування професійної компетентності, розвитку психологічної стійкості, здатності до рефлексії, етичної відповідальності й готовності діяти в умовах воєнних викликів.	- Метод цілепокладання та SMART-планування; - Формування індивідуальних освітніх траєкторій; - Використання мотиваційних інтерв'ю, тестів самооцінки професійної готовності (опитувальник СДТО, шкала професійної мотивації В. Семиченко тощо).
Змістовий компонент	Охоплює тематичні модулі супервізійного навчання: аналіз професійних ситуацій (кейси, етичні дилеми); вивчення основ кризової психології; розвиток емпатії, рефлексії, професійної етики; управління стресом, командна взаємодія; надання допомоги постраждалим від війни.	- Кейс-метод, метод проєктів; - Тренінги емоційної саморегуляції; - Рольові та симуляційні ігри; - Супервізійні дискусії, групові обговорення; - Використання мультимедійних матеріалів (відеоаналіз практичних ситуацій).
Процесуальний компонент	Визначає послідовність і логіку організації супервізійного процесу: 1) <i>діагностичний етап</i>; 2) <i>мотиваційно-цільовий етап</i>; 3) <i>реалізаційний етап</i>; 4) <i>рефлексивно-аналітичний етап</i>; 5) <i>узагальнювально-корекційний етап</i>.	- Діагностичні методики (тести емоційного вигорання, шкала стресостійкості Коннор-Девідсон, опитувальник професійної зрілості); - Супервізійні сесії (індивідуальні, групові, онлайн); - Методи активного слухання, емпатійного діалогу; - Рефлексивні щоденники, фокус-групи; - Платформи дистанційної взаємодії (Zoom, Moodle, Google Meet).
Оціночно-результативний компонент	Спрямований на визначення рівня досягнення поставлених цілей і динаміки професійного	- Критеріально-рейтингові карти оцінювання; - Експертне оцінювання

	розвитку студентів. Включає моніторинг сформованості професійної рефлексії, етичної свідомості, здатності до прийняття рішень і роботи у кризових умовах.	супервізора; - Самооцінка професійного зростання (метод «360°»); - Психодіагностичні тести (рівень рефлексивності, емоційної стійкості, професійної ідентичності); - Аналіз портфоліо професійних досягнень студента.
--	---	--

Ми переконані, що застосування розробленої технології сприятиме: формуванню професійної компетентності, етичної відповідальності майбутніх психологів й професійної готовності до роботи в умовах війни; підвищенню рівня саморефлексії, саморегуляції та емоційної стабільності; розвитку здатності діяти ефективно в умовах невизначеності та психологічного навантаження; створенню стійкої супервізійної культури у середовищі закладу вищої освіти; підготовці психологів, здатних надавати якісну допомогу населенню в умовах війни та післявоєнної відбудови.

На підставі аналізу праць науковців сформульовано висновок, що ефективність реалізації технології забезпечується дотриманням таких педагогічних умов:

- 1) створення безпечного освітньо-психологічного простору для вільного висловлення думок і переживань студентів;
- 2) упровадження дистанційних і змішаних форматів супервізійної взаємодії (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки);
- 3) підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах, володіння методами психологічної саморегуляції;
- 4) інтеграція супервізії у систему практичної підготовки (практикуми, стажування, тренінгові модулі);
- 5) організація консалтингової підтримки для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та професійного саморозвитку в умовах адаптації до змін;

- б) опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки.

Обрані педагогічні умови обґрунтовані сучасними науковими дослідженнями у сфері психологічної супервізії та професійної підготовки майбутніх фахівців. Створення безпечного освітньо-психологічного простору забезпечує емоційну підтримку студентів і стимулює відкритість у вираженні думок, що є критично важливим для розвитку рефлексивних навичок та професійної самосвідомості. Використання дистанційних і змішаних форматів супервізії обумовлено потребою адаптації освітнього процесу до цифрової трансформації та забезпеченням безперервності професійного навчання. Підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах і володіння ними методами психологічної саморегуляції сприяє підвищенню якості наставництва та формує модель емоційно компетентного професіонала. Інтеграція супервізії у практичну підготовку студентів забезпечує безпосередню реалізацію теоретичних знань у професійній діяльності, а опора на принципи гуманізму, конфіденційності та партнерства гарантує підтримку взаємної довіри й сприяє ефективності освітнього процесу.

Наведемо приклад супервізії «Межі та самозбереження у психологічній роботі під час війни», яку доцільно використовувати в освітньому процесі, супервізійній практиці та в методичних рекомендаціях для підготовки бакалаврів з психології.

1. Загальна характеристика супервізії

Формат: групова або індивідуальна супервізія.

Тривалість: 60–90 хв.

Мета: підвищити здатність студентів розмежовувати власні професійні та особисті межі, підтримувати внутрішню стабільність і запобігати емоційному виснаженню в умовах підвищеної психологічної напруги.

Основні завдання:

- усвідомлення студентами власних меж (емоційних, часових, професійних, етичних);

- визначення факторів, що сприяють їх порушенню в умовах воєнного часу;
- формування персональної стратегії самозбереження;
- аналіз практичних випадків, де межі були розмиті або зруйновані;
- зниження почуття надмірної відповідальності та схильності до «емоційного розчинення» в чужих травмах.

2. Теоретичне підґрунтя супервізії

Під час війни психологи та студенти-практиканти працюють у середовищі підвищених ризиків: інтенсивні емоційні контакти з травмованими людьми, нестача ресурсів, нестабільні умови роботи, «нормалізація» стресу як фону. Це підсилює ризик вторинної травматизації, вигорання, порушень емоційних меж і професійного дисбалансу. Супервізія спрямована на формування здорового професійного дистанціювання, яке не знижує емпатії, але зберігає життєздатність фахівця. Доцільним є вивчення *супервізійних моделей у психологічній практиці* (Л. Герасименко (2023), Т. Дзюба (2023), А. Іващенко (2022), Р. Ісаков (2023), Л. Ляховець (2024), Г. Несмашна (2017), О. Низовець-Кропта (2024), О. Сазонова (2020), М. Хараджи (2022), І. Ушакова (2011), U. Delwoth (1982, 1987), O. Drozd (2025), C. Falender (2004, 2012), N. Fouad (2009), C. Longanbill (1982), E. Shafranske (2012), C. Stoltenberg (1987) та ін.);

3. Структура супервізійної зустрічі

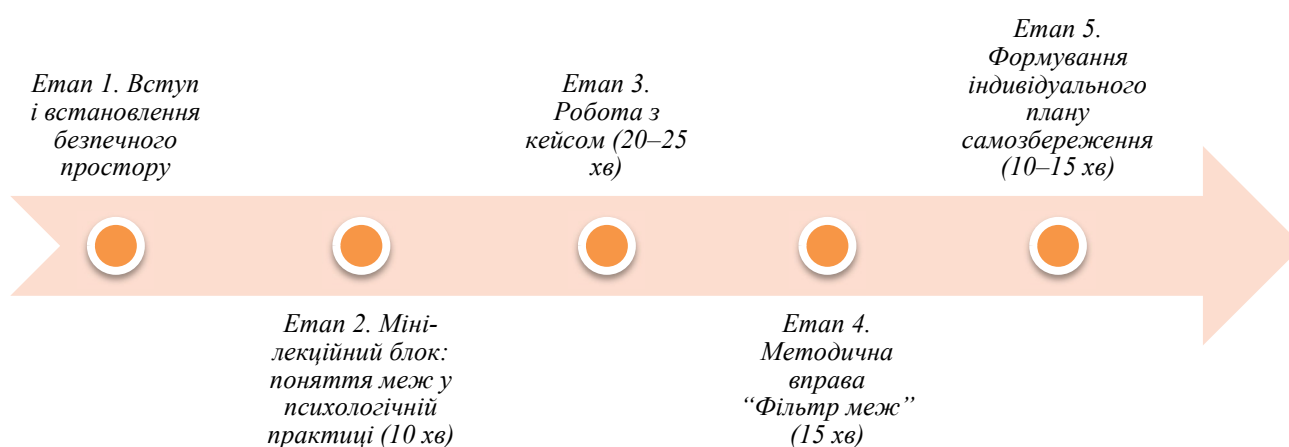


Рис. 3.9. Структура супервізійної зустрічі (складено автором)

Етап 1. Вступ і встановлення безпечного простору (5–10 хв)

Супервізор пропонує: коротку практику центрування (дихання, заземлення), коло перевірки стану: «З яким ресурсом і настроєм ви прийшли? Що зараз найбільше впливає на вашу професійну присутність?». Метою етапу є створення контейнера для групової роботи, зниження напруги.

Етап 2. Міні-лекційний блок: поняття меж у психологічній практиці (10 хв). Охоплюються такі поняття:

- професійні межі (часові, статусні, рольові);
- емоційні межі – здатність розрізняти «моє — не моє»;
- етичні межі (повага до автономії клієнта, недопущення залежності);
- ризики «розчинення» у клієнтській історії;
- типові ситуації порушення меж у кризовій роботі (наприклад, надання допомоги в нерегламентованих умовах, надмірна включеність, постійна доступність).

Етап 3. Робота з кейсом (20–25 хв). Студент представляє ситуацію зі свого досвіду (з практики, волонтерства, стажування).

Кейс структурується за запитаннями:

- Опис ситуації: де, коли, в яких умовах відбувалася взаємодія.
- Які межі стали нечіткими?
- Що саме викликало внутрішню напругу?
- Які очікування покладали на вас? Чи були вони реалістичні?
- Чи виникало відчуття надмірної відповідальності?
- Які сигнали тіла/емоцій підказували про порушення ваших меж?

Приклад: Студент отримує повідомлення від клієнтки пізно ввечері після консультації з проханням «просто поговорити, бо її трясє через вибухи». Студент не знає, як відмовити, бо відчувається відповідальним.

Завдання групи: окреслити межі, які були порушені; визначити доступні форми професійно коректної відповіді; знайти, які внутрішні механізми студента (перфекціонізм, співзалежність, рятувальництво) активувалися.

Етап 4. Методична вправа «Фільтр меж» (15 хв). Студент працює за схемою з трьома рівнями:

1. Які межі я можу і зобов'язаний підтримувати? (час роботи, формат допомоги, професійна позиція)
2. Які межі можуть бути гнучкими в умовах війни? (короткі кризові втручання поза стандартним графіком, консультації в шелтерах тощо)
3. Які межі порушувати категорично не можна? (емоційна залежність, постійна доступність, відповідальність за життя клієнта). Студенти позначають свої три найвразливіші зони меж.

Етап 5. Формування індивідуального плану самозбереження (10–15 хв). Супервізор пропонує скласти короткий «План професійного самозбереження», що містить:

- Тригери порушення моїх меж.
- Типові ситуації ризику.
- Мої захисні стратегії (наприклад: коли відчуваю тиск — беру 2-хвилинну паузу, не відповідаю клієнтам після 20:00 тощо).
- Мій ресурсний протокол відновлення.
- Особи, до яких я можу звернутися за підтримкою.

Етап 6. Завершення і групова рефлексія (5–10 хв). Запитання: Що сьогодні було найціннішим? Який висновок ви забираєте у практику? Який один крок для посилення особистих меж зробите вже сьогодні?

4. Очікувані результати супервізії. Після проходження студенти:

- Чіткіше усвідомлюють власні професійні та емоційні межі.
- Здатні відрізнити відповідальність фахівця від «рятувальної поведінки».
- Формують навички самозбереження без втрати емпатії.
- Розуміють особливості корекції меж у воєнних умовах.
- Знижують ризик професійного вигорання та вторинної травматизації.

- Покращують здатність підтримувати стабільний внутрішній стан під час роботи з травмованими клієнтами.

5. *Науково-методичне підґрунтя.* Супервізія ґрунтується на: концепції професійної ідентичності психолога; теорії меж (boundary-setting) у психотерапевтичній практиці; моделях саморегуляції (mindfulness-based approaches, техніки grounding); підходах кризової інтервенції; дослідженнях вторинної травматизації та compassion fatigue (Астремська, 2017; Волошина, 2021; Гладкова, 2024; Гриньова, Кононець, 2025; Литвиненко, Ямницький, 2015).

Підсумовуючи, зазначимо, що технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану є інтегрованою системою взаємодії освітніх, практичних та рефлексивних процесів. Вона спрямована на формування компетентного, етично зрілого та психологічно стійкого фахівця, здатного ефективно виконувати професійні функції в екстремальних соціальних обставинах. Її реалізація у вищій школі України є важливим чинником підвищення якості психологічної освіти та забезпечення гуманітарної безпеки держави.

Ефективність реалізації технології супервізійної взаємодії визначається комплексним дотриманням педагогічних умов, що забезпечують безпечне та підтримуюче освітнє середовище для студентів. Створення простору для вільного висловлення думок і переживань, впровадження дистанційних та змішаних форматів супервізії, підготовка викладачів до роботи у кризових контекстах та інтеграція супервізії у практичну підготовку сприяють формуванню професійної компетентності та психологічної стійкості студентів. Орієнтація на гуманістичні принципи, конфіденційність і партнерство забезпечує високий рівень взаємної підтримки та ефективності освітнього процесу.

3.7. Технологія саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного часу

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, спричинені повномасштабною війною, зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців психологічного профілю. В умовах воєнного стану різко зростає потреба у висококваліфікованих психологах, здатних ефективно діяти в екстремальних і кризових ситуаціях, зберігати внутрішню рівновагу, оперативно приймати рішення та надавати психологічну допомогу різним категоріям населення – військовослужбовцям, внутрішньо переміщеним особам, постраждалим від бойових дій. Водночас сучасна система підготовки бакалаврів з психології стикається з низкою викликів, серед яких – підвищене емоційне навантаження студентів, тривожність, втрата мотивації, адаптація до дистанційних і змішаних форматів навчання, а також необхідність формування професійної стійкості в умовах невизначеності. Ці чинники актуалізують потребу у впровадженні саморегуляційного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх психологів. Саморегуляційний підхід дозволяє розглядати професійне становлення майбутнього фахівця не лише як процес засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, а як цілісну систему розвитку особистісної зрілості, емоційної компетентності, здатності до усвідомленого контролю власних психічних станів і поведінки. Формування саморегуляційних механізмів у студентів-психологів сприяє підвищенню рівня їхньої професійної готовності, забезпечує психологічну витривалість і здатність до ефективного самовідновлення в умовах стресових впливів. Актуальність дослідження посилюється тим, що в українській педагогічній і психологічній науці питання реалізації саморегуляційного підходу у підготовці майбутніх психологів у воєнний період залишається недостатньо розробленим. Потребує наукового обґрунтування структура, зміст і технології підготовки, які б забезпечували формування у студентів стійких саморегуляційних умінь як ключової складової професійної компетентності.

Проблематика саморегуляції особистості в навчальній і професійній діяльності набула значного розвитку в сучасній психологічній та педагогічній науці. Аналіз останніх досліджень дає підстави стверджувати, що питання саморегуляції розглядається в контексті різних наукових підходів – від когнітивно-поведінкових до ресурсно-орієнтованих моделей освіти.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ саморегуляції зробив Е. Балашов. У своїх працях (2017; 2020) дослідник обґрунтовує психологічні механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів, зокрема процеси усвідомленого контролю, цілепокладання, самоконтролю та самокорекції поведінки. Автор також пропонує теоретичні моделі саморегульованого навчання, які поєднують когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти як основу формування навчальної автономії студентів. Д. Бречка (2017) розглядає саморегуляцію як чинник управління поведінковими процесами, підкреслюючи її роль у формуванні професійно важливих якостей майбутніх фахівців силових структур. У цьому контексті особлива увага приділяється розвитку вольової сфери, що забезпечує здатність до адекватного реагування на стресові ситуації – аспект, який набуває особливої актуальності в умовах воєнного часу.

Питання саморегуляції в контексті професійної підготовки фахівців різних спеціальностей досліджували М. Гринців (2013) та Ю. Стрижак (2023). Так, М. Гринців визначає саморегуляцію як ключовий компонент професійної компетентності, що сприяє гармонізації емоційно-вольової сфери майбутнього спеціаліста. Ю. Стрижак, у свою чергу, розкриває педагогічні засади формування саморегуляційної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, наголошуючи на взаємозв'язку між розвитком саморегуляції, рефлексії та професійної самосвідомості.

М. Гриньова (1996) однією з перших окреслила фактори, що впливають на формування саморегуляції навчальної діяльності студентів, серед яких: особистісна мотивація, організація навчального середовища, характер педагогічної взаємодії. Подальші дослідження М. Гриньової та Н. Кононець

(2018; 2025) розвинули ідеї саморегуляції в межах ресурсно-орієнтованої освіти, яка передбачає підтримку внутрішніх ресурсів студента, розвиток емоційної стійкості, самомотивації та самопідтримки. Науковці доводять, що саморегуляція є не лише механізмом особистісного розвитку, а й фундаментом ресурсного мислення, необхідного для ефективної професійної діяльності в умовах соціальної нестабільності. О. Коц (2018) у своїй праці систематизує підходи до визначення поняття «психологічна саморегуляція» у психолого-педагогічній науці, підкреслюючи її багатовимірний характер і тісний зв'язок із процесами самопізнання, самоконтролю та самовиховання. Аналогічну позицію поділяє О. Денис (2020), розглядаючи саморегуляцію як комплексну психолого-педагогічну проблему, що охоплює як когнітивні, так і особистісно-ціннісні аспекти функціонування людини.

У своєму науковому доробку А. Шашенкова та О. Щербакова (2023) досліджують динаміку саморегуляції майбутніх офіцерів на різних етапах навчання, вказуючи на її зростання під впливом систематичних тренінгових і рефлексивних методів. Ці результати свідчать про доцільність цілеспрямованого формування саморегуляційних механізмів у майбутніх психологів, які, подібно до офіцерів, діють у високостресових умовах. Важливим теоретичним джерелом є праця М. Яцюк (2017), у якій систематизовано знання про психологію саморегуляції особистості, визначено її структуру, функції та чинники розвитку. Авторка підкреслює значення емоційної стабільності та внутрішньої мотивації як ключових складових ефективної саморегуляції.

Таким чином, результати проаналізованих досліджень свідчать про глибоку розробленість теоретичних аспектів саморегуляції особистості та її проявів у навчальній діяльності. Водночас недостатньо висвітленими залишаються питання інтеграції саморегуляційного підходу в систему підготовки бакалаврів з психології саме в умовах воєнного часу, коли зростає потреба у формуванні у студентів здатності до психологічної стійкості, адаптивності та професійної відповідальності. Саме це визначає значущість наших подальших досліджень у даному напрямі, а саме: у розробці технології

саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного часу.

У сучасних соціально-політичних умовах, зумовлених воєнними подіями в Україні, підготовка майбутніх психологів набуває особливого значення. Психолог як фахівець виступає не лише суб'єктом професійної взаємодії, але й носієм високого рівня особистісної стійкості, рефлексивності та емоційної зрілості. Саме ці якості забезпечують ефективність психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях. У зв'язку з цим, саморегуляційний підхід у підготовці майбутніх психологів постає як концептуальна основа формування здатності до усвідомленого керування власними психічними станами, поведінкою та професійною діяльністю.

У своєму дослідженні М. Гриньова та Н. Кононець зазначають: «Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція є і складовою загальної обдарованості, першоосновою «загальних здібностей». Першооснову потенцій людини як суб'єкта діяльності слід шукати у нерозривному взаємозв'язку розумової активності і саморегуляції» (Гриньова, Кононець, 2025, с. 31). Відтак, саморегуляційний підхід базується на положеннях про активну роль суб'єкта у процесі цілепокладання, самостійного пошуку шляхів досягнення мети, власного розвитку, навчання й професійного становлення. Він орієнтує освітній процес на створення умов, за яких студент не є пасивним споживачем знань, а виступає активним учасником, здатним до самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю та самокорекції власних дій (Grynova, Kononets, Zhamardiy, Khomenko, Kyrylchuk, Stryzhak, 2024). У контексті підготовки майбутніх психологів цей підхід сприяє формуванню інтегративної професійної компетентності, де особистісний розвиток поєднується з набуттям спеціальних знань і практичних умінь.

Важливою функцією саморегуляційного підходу є розвиток психологічної стійкості майбутніх фахівців, що проявляється у здатності зберігати

працездатність, емоційний баланс і мотивацію в умовах підвищеного стресу. У процесі професійної підготовки це реалізується через рефлексивно-тренінгові технології, психологічні практикуми, кейс-методи та інтерактивні форми навчання, які стимулюють усвідомлення студентами власних внутрішніх ресурсів і стратегій подолання труднощів.

Крім того, саморегуляційний підхід забезпечує гармонізацію когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів професійної діяльності. Здатність до саморегуляції дозволяє майбутньому психологу ефективно поєднувати теоретичне знання з практичною дією, контролювати власний емоційний стан під час роботи з клієнтами, а також підтримувати професійне здоров'я та запобігати емоційному вигоранню.

З позиції педагогічної практики, реалізація саморегуляційного підходу потребує переосмислення змісту і форм навчального процесу. Освітнє середовище має бути рефлексивно орієнтованим, стимулювати розвиток метакогнітивних умінь, самоспостереження, самооцінювання та відповідальності за результати навчання. Зміщення акценту з контролю з боку викладача на самоконтроль студента створює умови для становлення майбутнього психолога як зрілої, автономної, ресурсної особистості.

Особливу значущість саморегуляційний підхід має в умовах воєнного часу, коли студенти часто перебувають у стані емоційного напруження, невизначеності та втоми. Застосування цього підходу сприяє формуванню в них адаптивних стратегій подолання стресу, підвищує рівень внутрішньої мотивації до навчання та професійного самовдосконалення. Таким чином, саморегуляційний підхід виконує не лише освітню, а й психотерапевтичну та ресурсно-відновлювальну функцію, допомагаючи майбутнім психологам зберігати внутрішню цілісність і готовність до ефективної професійної діяльності навіть у кризових обставинах.

Отже, роль саморегуляційного підходу у підготовці бакалаврів з психології полягає у забезпеченні цілісного розвитку особистості майбутнього фахівця, гармонізації внутрішніх і зовнішніх чинників його професійного становлення,

підвищенні рівня професійної готовності, психологічної витривалості та здатності до самовідновлення в умовах воєнного часу.

Реалізація саморегуляційного підходу у процесі підготовки майбутніх психологів передбачає створення спеціально організованого освітнього середовища, яке сприяє розвитку здатності студентів до усвідомленого керування власною навчальною та професійною діяльністю. Ефективність цього процесу зумовлюється сукупністю педагогічних умов, що забезпечують активізацію внутрішніх ресурсів особистості, розвиток рефлексивного мислення, самоконтролю та відповідальності за результати власного навчання.

Узагальнюючи теоретичні положення сучасної психолого-педагогічної науки (Е. Балашов, М. Гриньова, Н. Кононець, Ю. Стрижак, М. Яцюк та ін.),

Технологія саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного часу базується на таких педагогічних умовах реалізації саморегуляційного підходу у системі професійної підготовки бакалаврів з психології (рис. 3.10):



Рис. 3.10. Технологія саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології (складено автором)

1) *Створення рефлексивно-орієнтованого освітнього середовища.* Це середовище має сприяти формуванню у студентів здатності до самоусвідомлення, самоспостереження, аналізу власних дій і станів. Рефлексивно-орієнтований простір навчання передбачає системне використання інтерактивних методів (дискусій, кейс-аналізу, проєктних завдань, групових форм взаємонавчання), що стимулюють студентів до усвідомленого планування власної діяльності, оцінки результатів і визначення шляхів самовдосконалення.

2) *Інтеграція тренінгових технологій розвитку саморегуляції у навчальний процес.* Ефективним засобом формування навичок саморегуляції є впровадження психологічних тренінгів, практикумів емоційної стійкості, занять із розвитку уваги, самоконтролю, тайм-менеджменту та подолання стресу. Такі форми роботи дозволяють студентам оволодіти конкретними прийомами саморегуляції психічних станів, що є критично важливим для майбутніх психологів, які працюватимуть із травматичними досвідами клієнтів у післявоєнний період.

3) *Розвиток внутрішньої мотивації та суб'єктної позиції студента у навчанні.* Реалізація саморегуляційного підходу неможлива без переходу студента з об'єктної позиції пасивного споживача знань до позиції активного суб'єкта освітньої діяльності. Для цього необхідне використання мотиваційно-орієнтованих педагогічних технологій, які стимулюють внутрішню потребу в самопізнанні, самореалізації та професійному зростанні.

4) *Підготовка викладачів до фасилітаційної взаємодії зі студентами.* Викладач у системі саморегуляційного навчання виступає не контролером, а фасилітатором – наставником, який створює умови для розвитку автономності студента, підтримує його у процесі самоспостереження та рефлексії, сприяє зростанню внутрішньої відповідальності. Такий тип взаємодії підсилює довіру, партнерські стосунки і психологічну безпеку освітнього середовища.

5) *Використання цифрових і дистанційних технологій підтримки саморегуляції.* В умовах воєнного часу освітній процес часто здійснюється у змішаному або дистанційному форматі. Тому важливим є застосування цифрових платформ (електронних щоденників саморефлексії, мобільних

додатків для моніторингу психологічного стану, онлайн-коучингових програм), які допомагають студентам планувати діяльність, відстежувати прогрес і формувати навички самоконтролю.

б) *Забезпечення психологічної підтримки та ресурсно-орієнтованого супроводу студентів.* Ця педагогічна умова ефективної реалізації саморегуляційного підходу полягає також у створенні системи психологічного супроводу студентів, спрямованої на розвиток здатності до емоційного відновлення, внутрішньої стабільності та позитивної самооцінки. Це особливо актуально в період воєнних викликів, коли підвищується рівень тривожності, невизначеності й ризику професійного вигорання.

У комплексі зазначені педагогічні умови створюють підґрунтя для цілісного розвитку саморегуляційної компетентності майбутніх психологів, забезпечують інтеграцію когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів їхньої професійної готовності. Реалізація цих умов у навчальному процесі сприяє підвищенню рівня автономності студентів, зміцненню їхньої психологічної стійкості та здатності ефективно діяти у складних, кризових умовах сучасного суспільства.

З метою ефективної реалізації технології, нами розроблено методичний інструментарій (таблиця 3.9)

Таблиця 3.9

Методичний інструментарій реалізації технології саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного часу

№	Педагогічна умова	Методичний інструментарій реалізації	Очікуваний результат
1	Створення рефлексивно-орієнтованого освітнього середовища	– Впровадження щоденників саморефлексії; – Використання методів «портфоліо студента» та «рефлексивного кола»; – Проведення занять у форматі дискусій, дебатів, аналізу професійних кейсів; – Використання методів	Формування здатності до самоаналізу, самооцінки, усвідомлення власних емоційних і поведінкових реакцій.

		«Щоденна рефлексія», «Рефлексивне інтерв'ю».	
2	Інтеграція тренінгових технологій розвитку саморегуляції у навчальний процес	– Тренінги емоційної стійкості, управління стресом, самоконтролю; – Психологічні практики з розвитку уваги, релаксації, дихальних технік; – Використання майндфулнес-практик; – Тренінгові модулі «Я в кризі: як діяти», «Психологічна перша допомога».	Розвиток навичок самоконтролю, емоційної стабільності, стресостійкості та самопідтримки.
3	Розвиток внутрішньої мотивації та суб'єктної позиції студента	– Мотиваційні тренінги «Моє професійне покликання»; – Індивідуальні траєкторії професійного зростання; – Метод «Дерево цілей»; – Самооцінка досягнень через «матрицю компетентностей».	Зростання рівня навчальної автономності, формування усвідомленої професійної мотивації, відповідальності за власний розвиток.
4	Фасилітаційна взаємодія викладача і студента	– Коучингові сесії, супервізії, менторські програми; – Групові консультації у форматі «діалог рівних»; – Використання фасилітаційних методів («шестикутник ідей», «мозковий штурм»); – Зворотний зв'язок через метод «360°».	Підвищення рівня партнерської взаємодії, довіри, відкритості; розвиток здатності студентів до конструктивної комунікації та саморозвитку.
5	Використання цифрових і дистанційних технологій підтримки саморегуляції	– Онлайн-платформи для моніторингу прогресу (Google Classroom, Moodle, Notion); – Мобільні додатки для тайм-менеджменту та контролю емоцій (Forest, Calm, Headspace); – Використання інтерактивних тестів (Mentimeter, Quizizz) для самоперевірки знань; – Ведення електронного «щоденника настрою» або	Підвищення самодисципліни, розвиток навичок планування та цифрової саморегуляції в умовах змішаного або дистанційного навчання.

		«щоденника цілей».	
6	Психологічна підтримка та ресурсно-орієнтований супровід студентів	– Програми групової підтримки та індивідуального консультування; – Вправи з ресурсної терапії («Мої внутрішні опори», «Колесо балансу»); – Проведення днів психічного здоров'я у ЗВО; – Онлайн-групи емоційної взаємопідтримки.	Зміцнення психологічного благополуччя, зниження рівня тривожності, формування здатності до відновлення емоційних ресурсів.

Для прикладу пропонуємо тренінгові модулі «Я в кризі: як діяти», «Психологічна перша допомога», узагальнено подані у таблиці 3.10 й структуровані за ключовими параметрами: мета, завдання, зміст занять, практичні вправи та очікувані результати.

Таблиця 3.10

Тренінгові модулі «Я в кризі: як діяти», «Психологічна перша допомога» (інтеграція тренінгових технологій розвитку саморегуляції у навчальний процес)

Елемент	Модуль 1. «Я в кризі: як діяти»	Модуль 2. «Психологічна перша допомога»
Мета	Розвинути здатність студента розпізнавати власні кризові стани й застосовувати техніки саморегуляції.	Сформувати компетентність надання психологічної першої допомоги (PFA) у кризових ситуаціях.
Завдання	• навчити ідентифікувати маркери кризи; • сформувати навички самостереження; • створити індивідуальний набір технік самопомоги; • навчити мобілізувати ресурси в гострій ситуації.	• засвоїти принципи PFA; • навчитися стабілізувати людину в кризі; • відпрацювати навички комунікації в стресових умовах; • інтегрувати PFA у власну систему саморегуляції.
Заняття 1	Тема: «Що таке криза?» Зміст: поняття кризи, реакції на стрес, військовий контекст. Практика: вправа «Мій кризовий профіль».	Тема: «Основи PFA: бути поруч, слухати, підтримувати». Зміст: принципи PFA, етичні норми, контекст війни. Практика: активне слухання, робота в парах.
Заняття 2	Тема: «Саморегуляція під час гострого стресу». Зміст: полівагальна теорія, рівні саморегуляції.	Тема: «Алгоритм L–O–R–E–S». Зміст: Look, Orient, Relate, Ease, Support.

	Практика: дихальні техніки, заземлення, «когнітивна пауза».	Практика: сценарії оцінки небезпеки та стабілізації.
Заняття 3	Тема: «Ресурси в умовах виснаження». Зміст: види ресурсів, план відновлення. Практика: «Мій ресурсний рюкзак», карта підтримки.	Тема: «Техніки стабілізації постраждалого». Зміст: заземлення, дихання, робота з дисоціацією. Практика: техніки тілесної стабілізації, кризові діалоги.
Заняття 4	Тема: «Алгоритм дії в кризовій ситуації». Зміст: усвідомлення – стабілізація – оцінка – дія. Практика: розігрування сценаріїв, рефлексія.	Тема: «Комунікація у війні та робота з вразливими групами». Зміст: діти, літні люди, військові, особи з інвалідністю. Практика: рольові ігри.
Заняття 5		Тема: «PFA і саморегуляція психолога». Зміст: профілактика вигорання, деактивація. Практика: «Мій протокол самозбереження».
Практичні техніки	дихання; заземлення; когнітивна пауза; техніки мобілізації ресурсів; кризові сценарії тощо.	алгоритм PFA; активне слухання; техніки стабілізації; робота з вразливими групами; протокол деактивації.
Очікувані результати	Студент уміє впізнавати власну кризу, стабілізувати себе, планувати самопомогу, діяти в гострому стресі.	Студент володіє алгоритмом PFA, здатний стабілізувати людину в кризі й підтримувати власну професійну стійкість.

Загальні рекомендації щодо впровадження модулів полягають у наступних кроках:

- тренінги мають проводитися в безпечному середовищі або в онлайн-форматі із чіткими правилами групи;
- після кожної вправи потрібен короткий рефлексивний блок;
- бажано завершувати заняття техніками заспокоєння (body-scan, м'які дихальні цикли);
- оцінювання має бути формувальним: щоденник спостережень, чек-листи, зворотний зв'язок групи.

Представлені тренінгові модулі формують взаємодоповнювальну систему розвитку навичок саморегуляції та кризової компетентності майбутніх психологів. Модуль «Я в кризі: як діяти» зосереджується на внутрішній регуляції студента, розпізнаванні особистих реакцій на стрес та формуванні стійкості, тоді

як модуль «Психологічна перша допомога» спрямований на оволодіння алгоритмами підтримки інших осіб у кризових ситуаціях. Обидва модулі інтегративно забезпечують формування професійно важливих якостей, знижують ризики емоційного виснаження та підвищують готовність студентів до діяльності в умовах воєнного часу. Як бачимо, таблиця 3.10 відображає цілісну логіку впровадження тренінгових технологій у навчальний процес і підтверджує їхню системну педагогічну цінність.

Варто відзначити, що інтеграція тренінгових технологій розвитку саморегуляції у систему професійної підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану є науково виправданою та педагогічно необхідною, оскільки забезпечує формування ключових професійних компетентностей, визначених сучасними моделями психологічної освіти. Теоретичні положення нейропсихології, когнітивно-поведінкової парадигми та саморегуляційного підходу в освіті підтверджують, що здатність до саморегуляції виступає базовою умовою стійкого функціонування фахівця-психолога у ситуаціях підвищеного стресу, загрози та невизначеності. У контексті воєнного часу психологи стикаються з необхідністю оперативно стабілізувати власний психофізіологічний стан, запобігати професійній дезадаптації та емоційному виснаженню, а також одночасно надавати підтримку іншим. Тому тренінги «Я в кризі: як діяти» та «Психологічна перша допомога» спрямовані не лише на формування інструментарію саморегуляції, але й на розвиток професійної ідентичності майбутнього психолога як суб'єкта кризової взаємодії.

Разом із тим, упровадження таких модулів відповідає концептуальним положенням компетентнісно-орієнтованої та доказової освіти: студенти опановують практичні техніки, що мають емпіричне підґрунтя, відпрацьовують їх у контрольованих умовах, засвоюють алгоритми дій, затверджені міжнародними протоколами (PFA). Крім того, модулі сприяють формуванню метанавичок: самоспостереження, ресурсного мислення, кризового аналізу та відповідального прийняття рішень.

Таким чином, застосування тренінгових технологій у підготовці бакалаврів

психології забезпечує структуроване, поетапне формування професійної готовності до роботи в складних умовах, характерних для періоду війни та післявоєнного відновлення, підвищує якість освіти та адаптивність майбутніх фахівців до реальних викликів практики.

Наведімо приклади коучингових сесій, метою яких є розвиток внутрішніх ресурсів, навичок саморегуляції, емоційної стійкості й рефлексії, формат – Формат: груповий або індивідуальний коучинг (40–60 хв)

Коучинг-сесія 1: «Внутрішня стійкість психолога під час кризи»

Мета: навчити студентів визначати власні ресурси саморегуляції.

Етапи:

1. *Вступна практика «Сканування стану».* Студент оцінює свій фізичний, емоційний та когнітивний стан за шкалою 1–10.
2. *Коучингові питання:* Що зараз допомагає тобі залишатися в рівновазі? Які три внутрішні ресурси ти використовуєш найчастіше? Чого бракує у твоїй системі саморегуляції?
3. *Міні-вправа: «Мій ресурсний якір».* Студент формує коротку фразу або образ, що стабілізує у стресових ситуаціях.
4. *План дії:* Кожен пише короткий «ресурсний протокол»: 3 кроки стабілізації під час емоційного напруження.

Коучинг-сесія 2: «Саморегуляція під час роботи з травмованими клієнтами». Фокус: профілактика професійного вигорання.

Питання коуча: Які сигнали твого тіла підказують, що напруга зростає? Які техніки саморегуляції ти можеш активувати за 1 хвилину? Що допомагає тобі розділяти власні емоції і емоції клієнта?

Інструмент: техніка «Три кола впливу» (я контролюю / частково контролюю / не контролюю). Мета: допомогти студенту-психологу розмежувати власні сфери відповідальності та впливу, зменшити внутрішню тривожність, посилити відчуття контролю й активувати навички саморегуляції.

Рекомендовано: студентам під час практики, психологам-початківцям, людям у стані невизначеності та стресу, усім, хто взаємодіє з травмованими

клієнтами.

1. Коло «Я контролюю» (дії та процеси, які повністю залежать від мене).

Це найменше за розміром коло, але найстабільніше.

Приклади:

- Мої дихальні техніки та інструменти саморегуляції.
- Моя поведінка, темп мовлення, інтонації.
- Мій розклад, режим відпочинку, харчування.
- Те, як я реауюю на складну інформацію.
- Мої корисні дії прямо зараз: заспокоїтися, зробити паузу, виконати заземлення.

Приклад для студента-психолога: «Під час роботи з клієнтом, який пережив обстріл, я не можу змінити його історію, але я контролюю свою присутність, стабільність, тон голосу і техніки, які пропоную».

Освітній акцент: студент має визначити 3 особисті інструменти, які він може використати негайно для стабілізації.

2. Коло «Частково контролюю» (сфера, де я не можу керувати всім, але можу впливати на частину процесу).

Приклади:

- Я можу впливати на якість взаємодії, але не можу контролювати, чи буде клієнт виконувати рекомендації.
- Я можу підготуватися до консультації, але не контролюю, чи відбудуться повітряні тривоги.
- Я можу запропонувати підтримку, але не можу контролювати реакцію людини.
- Можу впливати на командну комунікацію, але не контролюю поведінку колег.

Типовий приклад з практики студента: «Я можу вплинути на атмосферу бесіди і вибір технік, але не контролюю, як швидко клієнт буде відкриватися».

Освітній акцент: студент вчиться приймати межі впливу та знижувати почуття надмірної відповідальності, що особливо важливо у кризовій роботі.

3. Коло «Не контролюю» (найбільше коло, у ньому – те, що НЕ залежить від мене, і де зосереджувати емоційний ресурс неефективно).

Приклади:

- Війна, погода, аварії, повітряні тривоги.
- Дії інших людей (клієнтів, колег, рідних).
- Стан здоров'я клієнта на момент звернення.
- Економічна чи політична ситуація.
- Тригери, які активуються у клієнта.

Приклад з практики: «Під час онлайн-консультації у клієнта починається панічна атака. Я не контролюю сам факт нападу, але контролюю, як поведу консультацію далі».

Освітній акцент: студент вчиться не брати на себе «мисленну відповідальність за все», що часто призводить до вигорання.

Коучинг-сесія 3: «Планування професійного розвитку в умовах невизначеності». Мета: активізувати здатність студента діяти стратегічно попри воєнний контекст.

Вправа: «Мій професійний маршрут-90 днів». Студент визначає: 1 ключову навичку саморегуляції, 1 професійну ціль, 3 реалістичні дії щотижня.

Розкриваючи детальніше методичний інструментарій, подаємо приклади менторських програм у межах технології саморегуляції для підготовки бакалаврів психології (таблиця 3.11).

Таблиця 3.11

Менторські програми з формування навичок саморегуляції у студентів-бакалаврів психології в умовах воєнного часу

Назва програми	Тривалість	Цільова спрямованість	Основні модулі / змістові компоненти	Очікувані результати
Менторська програма 1: «Саморегуляція як професійний інструмент психолога»	6 тижнів	Розвиток базових та поглиблених навичок емоційної та фізіологічної саморегуляції	1. Основи саморегуляції (дихальні техніки, тілесні практики) 2. Стрес-менеджмент у	Підвищення стресостійкості, формування базового “психогігієнічного протоколу”, розвиток

			кризових ситуаціях 3. Техніки стабілізації для клієнтів 4. Емоційна грамотність 5. Робота з власними тригерами 6. Підсумкова рефлексія	усвідомленої професійної поведінки
Менторська програма 2: «Підготовка молодого психолога до польових умов (воєнний контекст)»	8 тижнів	Формування компетентностей кризового психолога у воєнний період	1. Основи кризової інтервенції 2. Робота з військовими і цивільними у гострому стресі 3. Самозбереження фахівця 4. Робота в команді та польових умовах 5. Техніки швидкого відновлення	Формування професійної готовності до роботи в екстремальних умовах, здатність оперативно застосовувати короткі протоколи стабілізації
Менторська програма 3: «Психологічна допомога під тиском: як працювати без вигорання?»	4–6 тижнів	Профілактика професійного вигорання та вторинної травматизації	1. Індивідуальна система психогігієни 2. Відновлення після складних випадків 3. Щоденник саморегуляції 4. Менторський супровід виконання практичних завдань	Зниження ризику емоційного виснаження, формування навички довготривалої підтримки власного ресурсу

Розроблені менторські програми як інструмент упровадження технології саморегуляції у процес підготовки бакалаврів з психології сприяють комплексному розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері психологічної допомоги. Кожна з програм структурно орієнтована на формування специфічних навичок, необхідних для ефективного функціонування

психолога в умовах підвищеної невизначеності, стресу та травматичного впливу зовнішнього середовища, характерного для періоду воєнного часу.

Перший програмний модуль акцентує на засвоєнні базових механізмів саморегуляції, що є фундаментом емоційної стійкості фахівця. Друга програма інтегрує зміст, спрямований на розвиток професійної готовності до роботи у кризових ситуаціях, підсилюючи практичні навички взаємодії в екстремальних умовах. Третя програма виконує превентивну функцію, орієнтовану на зниження ризиків професійного вигорання та вторинної травматизації, що є особливо актуальним для молодих спеціалістів, які лише входять у практичну діяльність.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що застосування менторських програм у структурі освітньої підготовки забезпечує:

- підвищення рівня психоемоційної стійкості студентів;
- формування адаптаційних механізмів до роботи в умовах воєнного стресу;
- розвиток професійно важливих якостей, зокрема рефлексивності, відповідальності та стійкості до навантажень;
- зміцнення особистісних ресурсів і здатності до самопідтримки.

Отже, менторські програми відіграють значну роль у підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх психологів, сприяючи їхньому становленню як фахівців, здатних здійснювати психологічну допомогу в реаліях воєнного часу.

Загалом, запропонований методичний інструментарій має комплексний характер і передбачає поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів підготовки майбутніх психологів. Його застосування забезпечує реалізацію принципів суб'єктності, рефлексивності, ресурсності та гуманізації освітнього процесу, що відповідає сучасним викликам психологічної освіти в умовах воєнного часу.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що саморегуляційний підхід є концептуально значущим напрямом модернізації системи підготовки майбутніх психологів в умовах воєнного часу. Він забезпечує цілісний розвиток

особистості студента, сприяє гармонізації когнітивної, емоційно-вольової та поведінкової сфер, формує здатність до усвідомленого керування власними психічними станами, поведінкою та професійною діяльністю. Узагальнення наукових джерел засвідчує, що саморегуляція виступає не лише психологічним механізмом адаптації особистості до складних умов, а й важливим чинником професійної готовності фахівця. Для майбутніх психологів, діяльність яких безпосередньо пов'язана з допомогою людям у кризових ситуаціях, наявність розвинених саморегуляційних умінь є запорукою ефективності, професійної стійкості та збереження власного психічного здоров'я. Визначено, що ефективна реалізація технології саморегуляції у підготовці бакалаврів з психології можлива за умови дотримання низки педагогічних умов, серед яких: створення рефлексивно-орієнтованого освітнього середовища; інтеграція тренінгових технологій розвитку саморегуляції у навчальний процес; розвиток внутрішньої мотивації та суб'єктної позиції студента у навчанні; підготовка викладачів до фасилітаційної взаємодії зі студентами; використання цифрових і дистанційних технологій підтримки саморегуляції; забезпечення психологічної підтримки та ресурсно-орієнтованого супроводу студентів. Їх системна реалізація створює сприятливі передумови для формування саморегуляційної компетентності майбутніх психологів як інтегративної якості, що поєднує здатність до самопізнання, самоконтролю, самокорекції та самопідтримки. Така компетентність є необхідною основою професійної готовності до діяльності у стресогенних і кризових умовах, зокрема в умовах воєнного часу. Отже, технологія саморегуляції у системі підготовки бакалаврів з психології виступає не лише педагогічною інновацією, а й стратегічною потребою сучасної вищої освіти України. Її упровадження сприятиме підготовці фахівців нового покоління – психологів, здатних зберігати внутрішню стійкість, гуманістичні орієнтири та високий рівень професійної ефективності в умовах соціальних потрясінь і глобальних викликів.

Висновки до третього розділу

Проведений у третьому розділі монографії аналіз дозволив встановити, що підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення потребує впровадження сучасних освітніх моделей і технологій, здатних забезпечити формування комплексної професійної готовності майбутніх фахівців до роботи у кризових і посткризових суспільних контекстах. Встановлено, що традиційні підходи до організації навчання не повною мірою відповідають новим викликам, які виникають перед системою психологічної освіти, що і зумовлює необхідність системного оновлення змістових, організаційних і методичних засад освітнього процесу.

З'ясовано, що компетентнісно-орієнтована модель навчання забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, професійних цінностей і рефлексивного досвіду, що дозволяє формувати здатність до ефективної діяльності у складних та непередбачуваних умовах. Модель навчання на основі наукових доказів спрямована на розвиток у студентів уміння використовувати валідні методи психодіагностики й інтервенцій, аналізувати наукові джерела та планувати професійну діяльність із дотриманням стандартів доказовості.

Проблемно-орієнтована, проєктно-орієнтована та дослідницько-орієнтована моделі сприяють формуванню критичного мислення, готовності до пошуку та впровадження інновацій, а також професійної самостійності майбутніх бакалаврів з психології. У цих моделях студент виступає активним суб'єктом навчальної діяльності, що підвищує рівень усвідомленості та особистісної залученості у процес професійного становлення.

Особливу увагу приділено освітнім технологіям, спрямованим на підготовку майбутніх психологів до професійної реалізації в умовах підвищеного стресового навантаження. Технологія супервізійної підтримки забезпечує можливість професійного аналізу складних ситуацій, підвищення якості психологічної допомоги та формування відповідального ставлення до професійних рішень. Технологія розвитку навичок саморегуляції сприяє

зміцненню емоційної стійкості, профілактиці професійного вигорання та забезпечує здатність підтримувати високу працездатність у складних зовнішніх умовах.

Узагальнення результатів дослідження свідчить, що сучасні освітні моделі та технології у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення мають розглядатися як цілісна педагогічна система, спрямована на поєднання науковості, практико-орієнтованості, особистісного розвитку та професійної відповідальності студентів. Їх впровадження створює умови для формування фахівців нового покоління, здатних до виконання широкого спектра професійних завдань у ситуаціях підвищеної соціальної та психологічної складності, забезпечуючи зростання якості психологічної допомоги, ефективність процесів постконфліктної підтримки та сприяючи зміцненню людського потенціалу держави.

ВИСНОВКИ

У монографії з'ясовано суть та зміст підготовки бакалаврів з психології у закладах вищої освіти. Виявлено, що підготовка бакалаврів з психології в Україні здійснюється з урахуванням суспільних викликів, міжнародних освітніх стандартів та задоволення потреб українців у послугах сфери психічного здоров'я. Вона має багатокomпонентний і інтегративний характер, поєднує фундаментальні теоретичні знання, прикладні навички та практичну діяльність, що віддзеркалено у таких компонентах: *об'єктний, цільовий, змістовий, методологічний, організаційний та оцінювально-результативний*.

Досліджено організаційно-методичні основи підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану, котрі визначаються системною інтеграцією таких положень: *гнучкість і адаптивність ОПП професійної підготовки бакалаврів з психології*, що передбачають швидке оновлення змісту відповідно до соціальних і безпекових викликів; *інтеграція теоретичної, військово-психологічної, кризової та реабілітаційної підготовки*, яка забезпечує цілісність освітнього процесу та практичну готовність майбутніх фахівців до діяльності в умовах надзвичайних ситуацій; *практико-орієнтованість навчання*, що реалізується через тренінги, симуляційні методики, кейси, кризові лабораторії, супервізійний супровід і навчальні практики, спрямовані на формування прикладних навичок кризового реагування; *методична інноваційність*, яка проявляється у використанні цифрових освітніх платформ, інтерактивних технологій, дистанційних курсів і модульно-компетентнісних моделей, активних форм (дискусії, кейси, віртуальна реальність для симуляцій травм) з акцентом на кризову допомогу (перша психологічна допомога, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), казкотерапія тощо); *ціннісно-гуманістична спрямованість*, що відображає орієнтацію на розвиток етичної рефлексії, патріотичної свідомості, емпатії та психологічної стійкості як ключових професійно значущих якостей; *формування здатності до ефективної практичної діяльності у ситуаціях невизначеності, до самостійного аналізу, прийняття рішень та*

стресостійкості, що відображає ключові складники готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності та інтегральної компетентності, визначеної в ОПП: «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов»; *орієнтація на трирівневу структуру професійній підготовки майбутніх психологів*, яка передбачає послідовне поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та оволодіння спеціалізованими технологіями роботи з клієнтами.

Уточнено поняття й структуру готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Готовність бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення потрактована як інтегральна професійно-особистісна якість, що відображає здатність майбутніх фахівців своєчасно, адекватно та ефективно реагувати на виклики, загрози, надзвичайні й кризові ситуації соціально-психологічного характеру.

Структура готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення охоплює такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (охоплює усвідомлення соціальної значущості професії психолога у кризовий період, прийняття гуманістичних цінностей допомоги, віру у можливість позитивних змін навіть у травматичних контекстах), *когнітивно-операційний* (передбачає володіння знаннями про психічні наслідки війни, механізми подолання стресу, методики кризового консультування й психокорекції), *емоційно-саморегуляційний* (віддзеркалює здатність контролювати власний емоційний стан, володіти методами саморегуляції, зберігати професійну стабільність і підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного стресу) та *ресурсно-вольовий* (характеризує уміння мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати життєстійкість і відновлювати енергетичний потенціал після емоційного виснаження).

Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки бакалаврів з психології у системі вищої освіти та виявлено, що світові університети (Оксфордський, Гарвардський, Торонтський, Мельбурнський, Амстердамський, Гумбольдтський, Лундський, Паризький, Сінгапурський та Стенфордський) формують підготовку бакалаврів з психології на основі інтеграції теоретичних знань і практичних досліджень, вибудовуючи та реалізуючи модель поєднання фундаментальної наукової бази та прикладної орієнтації. Цю модель узагальнено під назвою «*Фундаментальність – Гнучкість – Практика (ФГП)*» та схарактеризовано за компонентами: *зміст навчання* у всіх освітніх програмах охоплює базові напрями психологічної науки: когнітивну, соціальну, біологічну, розвиткову та клінічну психологію, при цьому майже в кожному університеті є обов'язкові курси з *Research Methods, Statistics* та *Ethics*, що відображає спільний пріоритет наукової доказовості; *принципи підготовки* (студентоцентризм, міждисциплінарність, академічна свобода, гуманістичність, індивідуальне наставництво, гнучкість та вибір студента); *освітні підходи* – навчання на основі наукових доказів (evidence-based learning), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), дослідницько-орієнтоване навчання (inquiry-based learning), проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), компетентнісно-орієнтоване навчання (competence-based learning), котрі забезпечують розвиток дослідницького мислення, етичної відповідальності, навичок самоаналізу та критичного осмислення людської поведінки як основ професійної діяльності психолога; *практико-дослідницький компонент* як ключовий елемент зарубіжних програм підготовки бакалаврів з психології, який забезпечує студентам можливість працювати у психологічних лабораторіях, проходити польові дослідження, реалізовувати міждисциплінарні кейси, ППНМ тощо; *загальна тенденція* – *синтез академічної фундаментальності, практичної орієнтації та цифрової інноваційності*, що сприяє формуванню фахівців-психологів, готових до роботи в кроскультурному, технологічно розвиненому освітньому та професійному середовищі.

Презентовано авторську концепцію підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, яку складають *теоретичний, методологічний та методичний концепти*. При розробці змісту Концепції враховано нормативно-законодавчу базу України, основи гуманістичної парадигми освіти, особистісно-діяльній парадигми, компетентнісної парадигми в сучасній вищій професійній освіті, кризово-реабілітаційної парадигми освіти в умовах війни та у післявоєнний період.

Провідна ідея Концепції: підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має ґрунтуватися на інтеграції гуманістичної, особистісно-діяльній, компетентнісної та кризово-реабілітаційної парадигм професійної освіти майбутніх психологів в умовах війни та у післявоєнний період, що забезпечує формування у майбутніх фахівців готовності діяти в умовах суспільної нестабільності, надавати кваліфіковану психологічну допомогу особистості та спільноті, сприяти відновленню психічного здоров'я населення й зміцненню соціально-психологічної стійкості суспільства. Мета Концепції: забезпечити науково обґрунтовану модернізацію змісту, форм і технологій професійної підготовки бакалаврів з психології, спрямовану на формування у здобувачів вищої освіти інтегрованої системи знань, умінь і цінностей, необхідних для ефективного виконання професійних функцій у воєнних і поствоєнних умовах, зокрема у сфері кризового консультування, психореабілітації, психопрофілактики та підтримки соціальної адаптації громадян. Концепція передбачає інтеграцію *фундаментальної психологічної освіти з гуманістично-спрямованою, практико-орієнтованою, кризово-реабілітаційною підготовкою у ЗВО*, що забезпечує розвиток компетентностей у сфері кризового консультування, психопрофілактики, психосоціальної адаптації, а також формування здатності до професійної саморегуляції, стресостійкості й моральної відповідальності.

На підставі аналізу наукових, науково-методичних праць схарактеризовано суть та реалізаційні механізми методологічних підходів і принципів цієї підготовки; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови

формування готовності бакалаврів з психології до професійної діяльності в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

У ході наукового пошуку доведено, що підготовка бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення потребує впровадження сучасних освітніх моделей і технологій, здатних забезпечити формування комплексної професійної готовності майбутніх фахівців до роботи у кризових і посткризових суспільних контекстах. Встановлено, що традиційні підходи до організації навчання не повною мірою відповідають новим викликам, які виникають перед системою психологічної освіти, що і зумовлює необхідність системного оновлення змістових, організаційних і методичних засад освітнього процесу.

З'ясовано, що компетентнісно-орієнтована модель навчання забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, професійних цінностей і рефлексивного досвіду, що дозволяє формувати здатність до ефективної діяльності у складних та непередбачуваних умовах. Модель навчання на основі наукових доказів спрямована на розвиток у студентів умінь використовувати валідні методи психодіагностики й інтервенцій, аналізувати наукові джерела та планувати професійну діяльність із дотриманням стандартів доказовості. Проблемно-орієнтована, проєктно-орієнтована та дослідницько-орієнтована моделі сприяють формуванню критичного мислення, готовності до пошуку та впровадження інновацій, а також професійної самостійності майбутніх бакалаврів з психології. У цих моделях студент виступає активним суб'єктом навчальної діяльності, що підвищує рівень усвідомленості та особистісної залученості у процес професійного становлення.

Особливу увагу приділено освітнім технологіям, спрямованим на підготовку майбутніх психологів до професійної реалізації в умовах підвищеного стресового навантаження. Технологія супервізійної підтримки забезпечує можливість професійного аналізу складних ситуацій, підвищення якості психологічної допомоги та формування відповідального ставлення до професійних рішень. Технологія розвитку навичок саморегуляції сприяє

зміцненню емоційної стійкості, профілактиці професійного вигорання та забезпечує здатність підтримувати високу працездатність у складних зовнішніх умовах.

Узагальнення результатів дослідження свідчить, що сучасні освітні моделі та технології у підготовці бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення мають розглядатися як цілісна педагогічна система, спрямована на поєднання науковості, практико-орієнтованості, особистісного розвитку та професійної відповідальності студентів. Їх впровадження створює умови для формування фахівців нового покоління, здатних до виконання широкого спектра професійних завдань у ситуаціях підвищеної соціальної та психологічної складності, забезпечуючи зростання якості психологічної допомоги, ефективність процесів постконфліктної підтримки та сприяючи зміцненню людського потенціалу держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України : метод. рек. / М-во оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України ; Н. А. Агаєв, О. Г. Скрипкін, А. Б. Дейко та ін. Київ : НДЦ ГП ЗС України, 2016. 147 с.
2. Антонова З. О., Петяк О. В., Ханецька Н. В. Проблеми професійної етики в психологічному онлайн-консультуванні. *Габітус : наук. журн. Причорномор. н.-д. ін-т економіки та інновацій*. Одеса, 2022. Вип. 39. С. 54-58.
3. Анушкевич В.І. Аналіз теоретичних засад підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. *Перспективи та інновації науки, Серія педагогіка*. 2025. Вип. №9 (55). С. 131-141.
4. Анушкевич В.І. Вітчизняна практика травмоінформованої підготовки бакалаврів психології у воєнний час і її вплив на формування професійної компетентності. *Актуальні питання у сучасній науці, Серія Педагогіка*. 2025. №10 (40). С. 947-958.
5. Анушкевич В.І. Зарубіжний досвід практичної підготовки бакалаврів з психології в умовах повоєнного відновлення. *Наука і техніка сьогодні, Серія Педагогіка*. 2025. №10 (51). С. 499-510.
6. Анушкевич В.І. Зарубіжний досвід теоретичної підготовки бакалаврів з психології в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. *Наука і техніка сьогодні, Серія Педагогіка*. 2025. №9 (50). С. 475-488.
7. Анушкевич В.І. Освітній підхід: навчання на основі наукових доказів (Evidence-based learning). *Вісник науки та освіти, Серія Педагогіка*. 2025. №10 (40). С. 1182-1194.
8. Анушкевич В.І. Особливості стресостійкості та копінг-стратегій студентів-психологів. *Перспективи та інновації науки, Серія Педагогіка*. 2024. Вип. №7(41). С. 572-587.

9. Анушкевич В.І. Практико-орієнтовані підходи до формування фахових компетентностей бакалаврів психології в умовах воєнного стану. *Вісник науки і освіти, Серія Педагогіка*. 2025. №9 (39). С. 936-947.
10. Анушкевич В.І. Проблемно орієнтоване навчання у формуванні готовності бакалавра психології до кризового консультування у воєнних та післявоєнних умовах. *Наукові інновації та передові технології, Серія Педагогіка*. 2025. №11 (51). С. 2012-2022.
11. Анушкевич В.І. Реалізація структурно-функціональної моделі професійного розвитку майбутніх фахівців у процесі навчання в закладі вищої освіти. *Актуальні питання у сучасній науці, Серія Педагогіка*. 2024. №7 (25). С. 631-643.
12. Арт-терапевтичний тренінг: конспект лекцій та робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни / авт.-уклад. Л. А. Інжієвська. 2-ге вид., доп. Київ. : Педагогічна думка, 2018. 184 с.
13. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
14. Атаманчук Н.М. Кризова психологія: конспект лекцій: навчальний посібник для студентів спеціальності 053 Психологія денної та заочної форм підготовки освітньокваліфікаційного рівня бакалавр, магістр. / укл. Н. М. Атаманчук. Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2023. 142 с.
15. Афанасьєва Т. О. формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах невизначеності. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей XI Всеукраїнської науково-практичної конференції*, (Хмельницький, 27 квітня 2023) / ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), В. К. Гаврилькевич, Л. О. Подкоритова ; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький : Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2023 С. 3-4.

16. Ашиток Н. Гуманістична парадигма в умовах кризових явищ в освіті. *Молодь і ринок*. 2014. № 10. С. 19-24.
17. Бабелюк О.В., Гоцуляк Н.Є. Психологія травмуючих ситуацій: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друкарня "Рута", 2021. 110 с.
18. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань : АЛМІ, 2014.
19. Базика Є. Л. Кризова психологія : конспект лекцій для студ. першого (бакалавр.) рівня вищ. освіти, спец. 053 «Психологія», ф-т психології та соц. роб. / Електронні текстові дані (1 файл: 1,3 МБ). Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2024. 59 с.
20. Баклицька О., Степанченко Н., Сірко Р. Аналіз змісту підготовки практичних психологів у спеціалізованих навчальних закладах. *Молода спортивна наука України*. 2010. Вип. 4. С. 6–10.
21. Балашов Е. М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 24. С.12–16.
22. Балашова С. П., Васильєв С. П., Дубровинський Г. Р. Практичний курс військової психології: навчальний посібник. Ч.П. К., 2013. 170 с.
23. Барчій М. С. Проблема вдосконалення професійної підготовки психологів. *Наук. вісн. Мукачів. держ. ун-ту. Серія : Педагогіка та психологія*. 2016. № 1. С. 205–208.
24. Барчій М.С., Воронова О.Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/469>
25. Бедан В.Б., Меленчук Н.І. Навчально-методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Практикум з психологічної реабілітації» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форми навчання. Одеса: МГУ, 2024. 50 с.

26. Берегова К. Характеристика професійно-важливих якостей майбутніх психологів. *Психологічна допомога особистості у воєнний період : матеріали VIII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів»*, м. Умань, 27 березня 2025 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. та психологічної освіти та [ін.] ; [редкол.: С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик, О. О. Андрусик]. Умань. С. 53-56.
27. Бірко Н. Партнерська взаємодія в системі інклюзивної освіти. *Humanitarium*. 2018. Т. 43. Вип. 2. С. 7-16.
28. Бойчук Ю. Д., Таймасов Ю. С. Компетентнісна парадигма в сучасній вищій професійній освіті. *Новий Колегіум*. 2015. № 1 (79). С. 38–44.
29. Бондарчук О. І., Брюховецька О. В., Карамушка Л. М., Пінчук, Н. І. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану. XIII Міжнародна науково-практична конференція, 22 травня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. №6(1). С. 1-6.
30. Бояршинова К., Белінська М., Калениченко К., Лаптева Г., Марценковська Г., Парфенюк Т. Методичні рекомендації зі зміцнення резильєнтності. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2022. 30 с.
31. Бугерко Я.М. Ресурсний підхід в сучасній психології. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. Вип. 3. С. 79-84.
32. Булах І.С. Психологія життєвих криз особистості : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 110 с.
33. Бурова Н. В. Готовність педагогів до надання першої психологічної допомоги: стан та перспективи. *Освіта і розвиток*. 2022. № 1(46). С. 83–88.
34. Вавринів О.С. Основи психологічного консультування: навч. посібник. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 112 с.
35. Варій М. Й. Основи соціальної психології військового колективу : монографія. Львів : Сполом, 2000. 249 с.

36. Варій М. Й., Козяр М. М., Коваль М. С. Військова психологія і педагогіка : посібник; за заг. ред. М. Й. Варія. Львів : Сполом, 2003. 624 с.
37. Василишин О. Онлайн-консультування як сучасна технологія в психологічній практиці. 26.03.2020. URL: <https://cprpp.mkrada.gov.ua/?p=5119>
38. Васильєва О. Психологічні особливості дистанційного навчання в підготовці майбутніх психологів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : зб. наук. пр.* Ізмаїл, 2022. Вип. 58. С. 36–44.
39. Васілевські Б., Енгель Л., Газолишин В. Груповий Балінтовий тренінг. Теорія і застосування. Пер. з польської О. Голубенна. Чернівці : Книги-XXI, 2015. 292 с.
40. Венгловська О., Гладкова Г., Новик Л. Методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії). Київ : УІРО, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66f2b5/66b/66f2b566b8e0d044820888.pdf>
41. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. №4. С. 20–27.
42. Вілюжаніна Т.А. Особливості психологічного консультування в Інтернеті (з досвіду роботи). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Том 7, Екологічна психологія*. Випуск 33. 2013. С. 61-71.
43. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 92–102.
44. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям. практичний посібник для тренерів. Київ : Human Rights Foundation, 2018. 50 с.
45. Вознюк А.В. Психологічна допомога суб'єктам освітнього процесу в умовах війни: досвід роботи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. *Серія вебінарів «Психологічна підтримка особистості в умовах війни» (Україна-Польща). Вебінар № 4. Технології психологічної*

підтримки в умовах війни. 27 квітня 2022 р. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qVdEBEFxSK4>

46. Вознюк О.В. Компетентнісна парадигма: потреба у докорінній модифікації. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод.праць* /за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир : «Полісся», 2016. У 3-х ч. Ч. 1. С. 37-42.

47. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / Укл. Т. Л. Лях, авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І.Д. Зверєва, Н.В. Зімовець та ін. К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. 176 с.

48. Волошина Л, Леко В, Кушнір Л. Сенс життя, екзистенційна психотерапія і COVID-19. 2025. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/269>

49. Волошина О. В. Інтервізія та супервізія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців системи психологічного забезпечення ЗВО із специфічними умовами навчання. *Актуальні питання психологічного забезпечення діяльності Національної поліції та закладів вищої освіти МВС України. Збірник наук. праць.* 2021. Київ. С. 36-39.

50. Воронкова В.Г. Філософія психології: навч. посіб. К.: Професіонал, 2014. 464 с.

51. Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як». URL: <https://howareu.com/>

52. Галян І. М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* 2015. Вип. 20 (1). С. 154-161.

53. Гансен І. Я можу! Як опанувати стрес, впоратися з викликами та управляти конфліктами. 2-ге вид., перероб. та допов. К., : «Libereco- artnership for Human Rights», «Восток-SOS», 2022. 120 с.

54. Гаркавенко Н. В., Солійчук І. І., Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-

акмеосинергетичного підходу. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 210–221.

55. Гичко Ю. Аспекти професіоналізації майбутніх психологів в процесі підготовки до професійної діяльності. *Психологічний журнал*. 2021. № 6. С. 15–22. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.6.2021.229289>

56. Гірченко О. Попередження психотравм при різних реакціях на вплив психогенних чинників. *Психологічні травелоги: науковий журнал*. 2023. № 1. С. 64–76.

57. Глаголич С.Ю. Порівняльна характеристика емоційного інтелекту у волонтерів, діяльність яких пов'язана із забезпеченням військових у зоні бойових дій, залежно від рівня дезадаптації та вигорання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 4. С. 282–288.

58. Гладкова В., Рябова З. Акмеологічна служба консалтингового забезпечення професійного саморозвитку сучасного фахівця: адаптивні засади. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2025. № 20(39). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-20\(39\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-01)

59. Гладкова Г. Планування і проведення супервізійної бесіди. К. : УІРО. 2024. 13 с.

60. Глянєнко К.А., Соснова М.А. Дидактичні основи професійної освіти : навч. посіб.. Кам'янське, 2018. 198 с.

61. Головатенко Т. Реалізація принципів травма-інформованого підходу на уроках англійської мови у початкових класах: метааналіз зарубіжних практик. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39(1). С. 80–85.

62. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти. *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158.

63. Гончаренко Т. Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 1. С. 105–113.

64. Гончарук Н. Методика проведення соціально-психологічного тренінгу. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2019. № 7. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>
65. Горбунова В. В. Етичні дилеми у практиці психологічної допомоги. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 8. С. 3–5.
66. Грабина А. Ю., Манаєнко І. М. Розвиток підприємства на основі соціально орієнтованого підходу. *II Міжнародна науково-практична конференція «Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи»*. 2021. URL: <https://confmanagement-proc.kpi.ua/article/view/230459>
67. Грандт В. В. Психологія травмуючих ситуацій : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. 107 с.
68. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8(102). С. 107–118.
69. Григор'єв, В.Й. Філософія психології: навч. посіб. К.: Цент навч. л-ри, 2004. 248 с.
70. Гриньова М. В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2 (173). С. 5-10.
71. Гриньова М., Кононец Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.
72. Гудир-Наумова Д. Розробка та валідація методики оцінки стресу і психологічного відновлення: досвід українських громадян у контексті війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*. 2024. №8. С. 28-36.
73. Гусейнов С., Гарань Н., Колесник К. Виклики та перспективи освіти України в умовах війни та у післявоєнний період. *Scientific practice: modern and classical research methods : proceedings of the IV International scientific and practical conference* (Boston, USA, May 26, 2023). Boston, USA, 2023. P. 265–267.

74. Демич А. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів у контексті стресостійкості. *Психологічна допомога особистості у воєнний період : матеріали VIII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів»*, м. Умань, 27 березня 2025 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. та психологічної освіти та [ін.] ; [редкол.: С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик, О. О. Андрусик]. Умань. С. 56-60.

75. Демчук О.А. Психологічна служба в системі освіти. Умань: Софія, 2008. 144 с.

76. Державна політика зміцнення соціальної безпеки людини в умовах сучасних викликів і загроз: матеріали круглого столу 3-5 жовтня 2024 р. / за заг. ред. проф. З.С. Варналія: Київ-Чернівці: Знання України. 2024. 117 с.

77. Дидактичні основи професійної освіти : навч. посіб. / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, З. І. Гирич, В. В. Кулешова, О.О.Прохорова. Харків : ВПП «Контраст», 2008. 144 с.

78. Діхтяренко С., Феденко К. Професійне становлення майбутніх психологів. *Психологічна допомога особистості у воєнний період : матеріали VIII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів»*, м. Умань, 27 березня 2025 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. та психологічної освіти та [ін.] ; [редкол.: С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик, О. О. Андрусик]. Умань. С. 60-64.

79. Доценко В. В. Формування академічної доброчесності в майбутніх психологів. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України : тези доп. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 2 квіт. 2021 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків : ХНУВС, 2021. С. 83-87.

80. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. *Освіта регіону*. 2001. № 2. С. 425–430.
81. Європейська федерація психологічних асоціацій (EFPA). URL: <https://www.efpa.eu/>
82. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38 (2). С. 36–43.
83. Єремчук М. О. Особистісно-розвивальне навчання та інтенсивні психолого-дидактичні технології. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2008. № 6. С. 54-57.
84. Єрмакова С. С., Іванова О. С., Буренко М. С. Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів ХХІ століття. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7664976>
85. Жигалкіна Н.В. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Організація роботи психологічної служби» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форми навчання. Одеса: МГУ, 2024. 42 с.
86. Жигір В.І. Дидактичні основи професійної освіти : навч. посіб. Бердянськ : БДПУ, 2017. 201 с.
87. Заверико Н. В. Основи управління діяльністю волонтерів: посібник для керівників волонтерських груп та програм. Запоріжжя, 2004. 25 с.
88. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні». 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text>
89. Засекіна Л., Бурцан В. Спільна резильєнтність у спільній травматичній реальності практичних психологів: досвід України та найкращі практики Європейського союзу. *Психологічні перспективи*. 2023. №42. С. 55-67.
90. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; [В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І.

Прохоренко, Н. В. Чепелева, Т. І. Куліш, С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола]. Київ, 2024. 188 с.

91. Збереження психічного здоров'я населення України в умовах війни : практичний посібник / Н. Г. Іванова та ін. Київ : НА СБУ ; НУОЗУ ім. П. Л. Шупика, 2024. 212 с.

92. Зварич І.М., Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Екзистенційна та гуманістична психологія : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 496 с.

93. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. К.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М, 2019.

94. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. К. : Видавець ПП Лисенко М.М., 2022. 95 с.

95. Іванова О. В. Психологія: вступ до спеціальності. К. : Центр учбової літератури, 2013. 183 с

96. Івасюк І. Г. Загальна характеристика державної політики у сфері національної безпеки України. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. № 1. 2024. URL: <https://doi.org/10.32782/2408-9257-2024-1-31>

97. Інжиєвська Л. А., Ковальчук О. П. Арттерапевтичні техніки у психологічному супроводі військовослужбовців: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ. : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2019. 184 с.

98. Інжиєвська Л. А. Застосування сучасних арт-засобів у психокорекційній практиці. *Філософсько-соціологічні та психолого-педагогічні проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі* (11 листопада 2021 р.). Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : НУОУ, 2021. С. 104–106.

99. Ісаєвич С. Психологічна культура як база професійного становлення особистості майбутнього фахівця з психології. *Науковий вісник Ужгородського*

національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 25. С. 83–85.

100. Ісаков Р.І., Герасименко Л.О., Дзюба Т.М. Супервізія як психоемоційна підтримка та вдосконалення фахової майстерності осіб, які працюють у сфері ментального здоров'я. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей VIII Міжнар. наук.-практич. конф.* (м. Полтава, 22-24 листопада 2023 р.). Полтава : Видав-во «Астроя». 2024. С. 171–174.

101. Іщенко І., Кононець Н., Большая О., Люлька Г. Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка.* 2025. № 20(40). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>

102. Кісарчук З. Г., Журавльова Н. Ю., Онищенко Г. І., Юрченко Т. П. Спеціалізована психологічна служба: основні види психологічної допомоги населенню: метод. рек. для психологів-практиків. К. : Мін.чорнобиль, 2005. 46 с.

103. Казар'ян П. А. Участь студентів-психологів у волонтерському русі як форма їх особистісного зростання. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 33. С. 245-256.

104. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

105. Карамушка Л. М., Снігур Ю.С. Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій : монографія. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.

106. Карамушка Л.М. Успішна волонтерська робота в умовах війни. Програма «SOS: Поради». «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільського». 22 квітня 2022 р. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zPdSPJf2BUs>

107. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич, 2015.

108. Кириченко В. Групова психодинамічна терапія у державних клініках Європи: огляд емпіричних досліджень. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. №79(3). С. 51–56.
109. Кіріллова А.О. Професійна підготовка психологів в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2024. Випуск 68. Том 1.
110. Клименко І., Галадза М., Бондарчук А., Писаренко Т., Шльонська О. Тілесно-орієнтована психотерапія в роботі з дисоціативними розладами у військовослужбовців. *Psychiatry, Neurology and Medical Psychology*. 2024. № 11(4(26)). С. 399–410.
111. Кльоц Л.А., Фамілярська Л.Л. Організація проектної діяльності психологів у закладах післядипломної освіти з використанням хмарних сервісів Google. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. №3-4, С. 78–83.
112. Коваленко М. Правова обізнаність майбутніх психологів: стан та шляхи покращення. *Юридична психологія*. 2022. № 10(1). С. 89–101.
113. Ковалькова Т.О. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів як важливий напрям навчання за фахом. *Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору: Вища освіта в Україні. Тематичний випуск*. К.: Педагогічна преса, 2012. № 1. С. 282–288.
114. Кокур О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.
115. Кокур О.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О., Олійник В.О. Діагностика психологічних змін у військовослужбовців в умовах війни : метод. посіб. К. : ТОВ «7БЦ», 2025. 162 с.
116. Кокур О.М., Мороз В.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України : метод. посіб. К. : Видавничий дім “Освіта України”, ФОП Маслаков Руслан Олексійович, 2021. 74 с.

117. Комар Т., Горенко М. (2024). Психологічні особливості готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності. *Психологічний журнал*. 2024. №11. С. 25–31.

118. Комар Т., Горенко М. Психологічні особливості готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності. *Психологічний журнал*. 2023. №3 С. 25–31.

119. Комар Т., Чухрій І. Проблеми психологічної практики: супервізія як метод професійного зростання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. С. 102-106.

120. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : моногр. / авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.

121. Коновальчук Т. А. Психологічні наслідки війни та соціально-психологічна адаптація. *Українське суспільство в умовах воєнного стану: сучасні виклики та напрямки розвитку : матеріали Всеукр. наук. конф. молодих вчених* (м. Одеса, 6 червня 2022 р.) / уклад.: Ю. Д. Батан, В. С. Кучерявенко, Л. С. Бондарчук та ін. ; за ред. М. Р. Аракеляна, К. І. Спасової. Одеса : Фенікс, 2022. С. 678-679.

122. Кононенко Т. П. Когерентність наукового і навчального складників у царині гуманітарної освіти. *СОФІЯ. Гуманітарно-релігієзнавчий вісник*. 2016. № 3(7). С. 66-70.

123. Кононець Н.В. Технологія освітнього проєкту: елементи проєктного практикуму: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава, ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. 68 с.

124. Консультативна психологія: підручник / І. С. Булах, В. У. Кузьменко, Е. О. Помиткін [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 482 с.

125. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін.; за ред. Т.С. Яценко. К.: Вища шк., 2008. 342 с.
126. Концепція забезпечення національної системи стійкості. 2021. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uriad-zatverdyy-plan-realizatsii-kontseptsii-zabezpechennia-natsionalnoi-systemy-stiikosti-do-2025-roku>
127. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text>
128. Коняєва А. П., Лисенко В. П., Тітова Т. М., Фурман А. В. Етичний кодекс товариства психологів України. Київ; Донецьк, 1993. 8 с.
129. Координаційний центр з питань психічного здоров'я при Кабінеті Міністрів України. URL: <https://mentalhealthua.org/>
130. Костюченко О. В., Бриль М. М. Розвиток психологічної резильєнтності особистості як складника здоров'я арттерапевтичними засобами. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2022. №33(72-2). С. 43-50.
131. Коттлер Дж. Етичні дилеми у психології: практичний посібник. Львів: Видавництво «Світ», 2018.
132. Креденець Н. Компетентнісна парадигма професійної підготовки фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. №6. С. 195-198.
133. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: За матеріалами загальних зборів Національної академії педагогічних наук України, 17 листопада, 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. №5(2). С. 1-5.
134. Кризова психологія: навчальний посібник. За заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Х.: НУЦЗУ, 2010. 401 с.

135. Кризова психологія»: конспект лекцій для студентів першого (бакалавр.) рівня вищої освіти, спец. 053 «Психологія» /уклад. Є.Л. Базики; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Ф-т психології та соціальної роботи. Одеса : ОНУ, 2024. 65 с.

136. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75 (2). С. 96–100.

137. Куземко Л. В. Досвід формування готовності до партнерської взаємодії у майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №78. С. 198-203.

138. Кузнєцова М. М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів. (Дис. канд. психол. наук). Харків, 2018. 356 с.

139. Кузьменко О., Томчук М., Кисюк Д. Роль міждисциплінарної освіти в підготовці фахівців до роботи в сучасних умовах. *Педагогіка безпеки*. 2024. Т. 9, № 1. С. 8-13.

140. Кук Т., Пінчук Н. Коучингові інструменти психологічної підтримки в умовах війни. *Серія вебінарів «Психологічна підтримка особистості в умовах війни» (Україна-Польща). Вебінар № 3. 20 квітня 2022. URL: <https://youtu.be/Qvi2ORimLVE>*

141. Кульчицький І. Управління соціальними ризиками в кризових умовах. *Економіка та суспільство*. 2024. № (68). URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-111>

142. Купчик Л. Є., Крутько Т. В. Рефлексивні практики у світлі забезпечення якості викладання іноземних мов у немовних ЗВО. *Академічні візії*. 2024. № 37. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1521>

143. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація поняття, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. III : Консультативна психологія і психотерапія, вип. 14. С. 49–65.

144. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

145. Лефтеров В., Босько В. Психотренінгові технології профілактики та корекції емоційного вигорання екстремальних психологів після психологічної роботи з учасниками бойових дій. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: монографія*. Том. II / за заг. Ред. В.П. Садкового, О. В. Тімченка. Харків, 2022. С. 256- 272.

146. Лефтеров В.О. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Екстремальна та кризова психологія» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійної програми спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форми навчання. Одеса: МГУ, 2024. 67 с.

147. Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності. (Автореф. дис. д-р. псих. наук). Харків, 2008. 23 с.

148. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: У 2-х т. Т. I: *Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності*. Донецьк: ДЮІ, 2008. 242 с.

149. Лефтеров В.О., Алексєєв А.О. Психодіагностична методика «Стилі професійної діяльності» та досвід її застосування у ризиконебезпечних професіях. *Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях: матер. III Всеармійської наук.-практ. конф.* (Київ, 26 трав. 2011 р.) / ред. колегія: Осьодло В. І. та ін. Київ: НУОУ, 2011. С. 165-168.

150. Литвин А. В., Руденко Л. А. Удосконалення підготовки психологів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Кропивницький : ЛА НАУ, 2021. Вип. 9. С. 63–74.

151. Литвиненко І.С. Волонтерська діяльність як засіб індивідуалізації професійної підготовки студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології : зб-*

к наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інс-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Вип. 36. С. 160-172.

152. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Супервізія як інноваційна технологія підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Рівне, 2015. Вип. 2. С. 74-82.

153. Литовченко О. Травма-інформований підхід: актуальність для української соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2025. Т. 12, № 2. URL: <https://journals.urau.ua/swe/article/view/323357/321460>

154. Лісовський П.М. Військова психологія: методологічний аналіз : навчальний посібник. Київ: Кондор-Видавництво, 2017. 290 с.

155. Лук'янчук Н. Психологічна підтримка особистості під час війни в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 1(77). С. 513–520.

156. Лукомська С.О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 1. С. 190–195.

157. Лучанінова О. Психологічна наука у воєнний і повоєнний періоди України: теоретико-методологічний аналіз дослідження. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 1(220). С. 70–75.

158. Любченко Н., Онищук О., Марчук Г. Метод "360 градусів" у менеджменті загальної середньої освіти у контексті професійних стандартів України. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 4. С. 3-12.

159. Ляховець Л. О., Низовець-Кропта О. А. Розуміння практики супервізії в роботі психологів закладів освіти в умовах війни. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35(74), № 5. С. 30–35.

160. Магдисюк Л. І., Федоренко Р.П. Основи психологічного консультування : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 360 с.

161. Максименко С.Д. Психологічна супервізія: навч. посіб. К.: Кондор, 2020.

162. Марковська М. Стрес і психологічна травма. Що з нами відбувається зараз. *Нова українська школа. Смарт освіта*. 7 квітня 2022 р. URL:

<https://nus.org.ua/articles/stres-i-psyhologichna-travma-shho-z-namy-vidbuvayetsyazaraz/>.

163. Марценюк М.О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 2 (9). С. 366–382.

164. Мась Н. М. Структура професійної компетентності майбутніх військових психологів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2015. Вип. 1. С. 21–26.

165. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. (Дис. канд. пед. наук). Київ, 2010. 497 с.

166. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С. 215-220.

167. Мединська А. В. Психологічні чинники розвитку професійної мотивації студентів-психологів : кваліфікаційна робота / науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Наталя Миколаївна Макаренко. Кривий Ріг, 2024. 76 с.

168. Мельник Н.І. Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні. *Вісник психології і педагогіки: збірник наукових праць*. 2012. № 9. URL: [https:// www.psyh.kiev.ua](https://www.psyh.kiev.ua)

169. Методичні рекомендації щодо здійснення соціальної роботи та надання соціальних послуг населенню в умовах воєнного стану / Долиняк У., Караман О., Конончук А., Недря К., Олійник Н., Островська Н., Петрович В., Трубавіна І., Чередниченко О., Швед О. ; за ред. О. Л. Караман, І. М. Трубавіної. Полтава, 2024. 85 с.

170. Михайленко О. Особливості компетентнісного підходу до підготовки практичних психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 30. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-30.%p>

171. Мицько В. М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічна*. 2011. Вип. 1. С. 68-80.

172. Мишко Н. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту. Проблеми сучасної психології. 2016. № 31. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%p>

173. Мишко Н.М. Дослідження психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. *Наука і освіта*. 2016. №2–3. С. 149–155.

174. Молоченко В. В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності. (Дис. канд. пед. наук). Вінниця, 2017. 265 с.

175. Мушкевич М. І. Супервізія : навчальний посібник (до курсу «Супервізія»). Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 188 с.

176. Назаров О.О., Оніщенко Н.В., Садковий В.П., Садковий О.В., Склень О.І., Тімченко О.В. Психологічні особливості базових копінгстратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежнорятувальних підрозділів МНС України: монографія. Х.: Вид-во УЦЗУ, 2008. 184 с.

177. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

178. Нежинська О. О. Психологічна допомога постраждалим від російської агресії на деокупованих територіях України в умовах війни. *Вчені записки*. 2024. Том 35 (74), № 1. С.73-79.

179. Несмашна Г.Є. Досвід організації інтервізійних груп у формуванні професійної ідентичності практичного психолога навчального закладу. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: зб. мат-лів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю* (м. Тернопіль, 5–6 квіт. 2017 р.) / уклад. В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірска. Тернопіль : Тайп, 2017. С. 190–196.

180. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Проектний підхід (project-based learning) до викладання дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень: збірник наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (18–19 вересня 2020 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 60-63.

181. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України: монографія. К.: Педагогічна думка, 2008. 200 с.

182. Олексенко О. М. Аналіз найвпливовіших напрямів екзистенціальної психології сучасності. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*. 2021. №2(3). С. 177-199.

183. Олійник О. Адекватна самооцінка особистості: віковий дискурс. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 20. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%p>

184. Онуфрієва Л., Баратюк А. Психологічна підготовка студентів-психологів до екстремальних ситуацій засобами віртуальної реальності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. №87(5). С. 159–164.

185. Організаційно-педагогічні аспекти проведення тренінгів з питань соціального захисту і соціальної роботи в умовах воєнного стану : [навчально-методичний посібник / Василюк Т. Г., Іванова К. Ю., Караман О. Л., Лисоконь І. О, Недря К. М., Островська Н. О., Парфанович І. І., Размолодчикова І. В., Трубавіна І. М., Чередниченко О. Ю. ; за ред. І. М. Трубавіної. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 182 с.

186. Організація діяльності психологічної служби: навч-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; упоряд. О. А. Дудник. Умань : Візаві, 2023. 267 с.

187. Осадченко І. І. Проблемно-ситуаційний аналіз (кейс-стаді) як дидактична технологія у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 171–175.

188. Освітньо-професійна програма «Кризова психологія» спеціальності 053 «Психологія» для підготовки бакалавра ПНПУ імені В.Г.Короленка. 2025. URL:

<https://drive.google.com/file/d/1Zu9YWLxyhnMAuDdIOplzaYOzhwEUPlok/view>

189. Основи військової психології : навч. посіб. / Г. В. Бондарев, П. П. Круть ; Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. 272 с.

190. Основи психологічного консультування (лекційний курс): навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Практична психологія». / уклад. Б. А. Якимчук, І. П. Якимчук. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 204 с.

191. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 1. / Заг.ред. Л. Царенко. Київ, 2018. 208 с.

192. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 2. / Заг.ред. Л. Царенко. Київ, 2018. 240 с.

193. Особистісно-професійне зростання: психологічні тренінги: навчально методичний посібник / За ред. проф. Л.В. Долинської, проф. О.В. Темрук. К.: Каравела, 2017. 560 с.

194. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.

195. Остроброт О. Як надати психологічну допомогу дитині у подоланні стресової ситуації, спричиненої падінням ракет та військовими діями. *Вебінар. (Ізраїль)*. URL: <https://youtu.be/N0SrQ5msuu0>.

196. Паламарчук В. Роль професійної підготовки у розвитку особистісної зрілості. *Психологічна допомога особистості у воєнний період : матеріали VIII Всеукр. психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів»*, м. Умань, 27 березня 2025 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. та психологічної освіти та [ін.] ; [редкол.: С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик, О. О. Андрусик]. Умань. С. 64-65.

197. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби. *Вісник АПН України. Педагогіка і психологія*. 2004. № 2/3. С. 17–27.
198. Панок В. Г. Проблеми професійної підготовки психологів. *Вісник НАПН України*. 2024. № 6(1). С. 5-7.
199. Панок В. Г. Українська психологія ХХІ століття. проблеми професійної підготовки психологів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. №6(1). С. 1-8.
200. Перевалова Л. В., Лисенко І. В., Гаряєва Г. М. Правове регулювання професійної діяльності психолога : навч.-метод. посібник. Харків : ФОП Панов А. М., 2023. 92 с.
201. Перша психологічна допомога: навчально-практичний посібник / О. Ілліч (ред.) та ін. Харків : Харківський національний університет внутрішніх справ, 2022. 88 с.
202. Петренко О. Практичні методи формування етичної культури у студентів-психологів. *Вісник вищої освіти*. 2019. №12(4).С. 23–34.
203. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: колективна монографія* / ред. проф. Н. І. Пов'якель. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 137-147.
204. Письменна О. Складові психологічної підтримки учасників бойових дій. *Майбутнє психології в умовах сучасної України : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф.* (Київ, 23 травня 2024 р.). Київ : НУБіП України, 2024. С. 134–136.
205. Плетка О. Науково-методичні основи підготовки психолога до роботи з військовослужбовцями: навчальна програма підвищення кваліфікації для військових психологів. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Київ, 2024. 13 с.
206. Плетка О. Психологія для всіх на кожен день під час війни. Пам'ятка / за наук. ред. Л. Чорної; Національна академія педагогічних наук України,

Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 23 с.

207. Пляка Л.В., Огарь С.В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посібник. Х. : НФаУ, 2016. 124 с.

208. Пов'якель, Надія Іванівна. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів. (Автореф. дис. докт. психол. наук). Київ, 2004. 40 с.

209. Подшивайлова Л. І. Вступ до спеціальності: психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кам'янець-Подільський: П ПБуйницький, 2011. 320 с.

210. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки : зб. ст.* 2012. № 6. Сер. Психолого-педагогічні науки. С. 133–139.

211. Попова О., Лі Юанці Гуманістична парадигма як основа формування емпатійної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта у міждисциплінарному вимірі: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю*, Харків, 13–14 черв. 2023 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2023. С. 44–47.

212. Посилкіна О. В., Братішко Ю. С. Впровадження засад соціально орієнтованого менеджменту на фармацевтичних підприємствах. *Ліки України*. 2007. № 112. С. 94–95.

213. Послуга з формування життєстійкості: що? де? коли? Міністерство соціальної політики України. Опубліковано 11 грудня 2023. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/posluha-z-formuvannia-zhyttiistiikosti-shcho-de-koly>

214. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 листопада 2022 року № 1338. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/deyaki-pitannya-nadannya-bezoplatnoyi-psihologichnoyi-dopomogi-osobam-s1338-291122>

215. Постанова КМУ від 7 травня 2022 р. № 539 «Про утворення Міжвідомчої координаційної ради з питань охорони психічного здоров'я та надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок збройної

агресії Російської Федерації проти України. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/539-2022-%D0%BF#Text>

216. Практика в системі професійної підготовки психологів : навчально-методичний посібник / Автори-упорядники: Г.К. Радчук, М.М. Шпак, З.М. Адамська, Н.М. Пеньковська, О.М. Кормило, Т.Б. Семків, О.В. Тіунова, Г.М. Свідерська, Н.І. Мацевко Г.Ф. Гончаровська, Р.С. Чіп / за заг. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль: ТНПУ, 2010. 356 с.

217. Про внесення змін до деяких актів Міністерства охорони здоров'я України з питань телемедицини: Наказ МОЗ України від 17.09.2022 № 1695. *Офіційний вісник України*. 2022. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1695282-22#Text>

218. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році: Лист МОН України від 21.08.2023 № 1/12492-23. Київ : МОН України, 2023. URL: <https://vinps.vn.ua/?p=3663>

219. Проєкт ЮНІСЕФ «Поруч». URL: <https://poruch.me/>

220. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

221. Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання : матеріали всеукр. круглого столу (Київ, 23 квітня 2024 р.). Київ : НАПН України ; КНУ імені Тараса Шевченка, 2024. 111 с.

222. Психодинамічна терапія характеру : електрон. метод. рек. до семінар. занять та самост. роб. для здобув. другого (магістер.) рівня вищ. освіти, спец. 053 Психологія / уклад. О. Д. Литвиненко. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2024. 25 с.

223. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник / Кокун О. М. та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

224. Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України: інформаційно-аналітичний довідник / за наук. ред. О. П. Лучанінової; авт.-упоряд.: О. П. Лучанінова, Я. В. Пилипчук, С. С. Рашидова, Г. В. Міськов, О. В.

Углова; НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТВОРИ, 2025. 290 с.

225. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А. Київ:, 2012. 170 с.

226. Психологічні особливості волонтерської діяльності : матеріали наук.-практ. круглого столу (Київ, 31 берез. 2025 р.) / редкол.: С. А. Мозоль, О. В. Кульчицька, Н. С. Полудьонна, О. С. Христюк. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2025. 124 с.

227. Психологія травми : електрон. метод. рекомендації до семінарських занять та самостійної роботи до курсу за спеціальністю 053 «Психологія» для здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищої освіти / уклад.: С. Л. Чачко. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2024. 21 с.

228. Психологія травми : наук.-допом. бібліогр. покажч. / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Бібліотека, Каф. заг. та клін. психології ; уклад. Л.. П. Дейнека ; упоряд. З. Ю. Крижановська. Луцьк, 2025. 138 назв.

229. Психологія управління військами : підручник ; вид. 2-ге, перероб. та допов. / В. І. Осьодло, О. П. Ковальчук, Д. П. Лисенко та ін.; за заг. ред. В. В. Стасюка. Київ : НУОУ, 2024. 532 с.

230. Психолого-психіатричні наслідки воєнного часу : навчальний посібник / заг. ред. професора В. В. Огоренко. Дніпро: ЛІРА, 2023. 312 с.

231. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : посібник з проведення тренінгу / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2017. 174 с.

232. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навч.-метод. посіб. / Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко ; за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.

233. Пухай О. А., Кононец Н. В. Методика SMART у корпоративному навчанні HR менеджерів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 396-398.
234. Розвадовська Т. Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2021. № 2. С. 77–84.
235. Романовська Д.Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів: монографія. Чернівці : видавництво, 2014. 242 с.
236. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Грень Л.М. Філософія психології: навч. посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2016. 140 с.
237. Романчук О. Як допомогти дитині пройти крізь виклики війни: *Вебінар (Україна)*. URL: <https://youtu.be/3cfLsWf3nAY>
238. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 12 (21). С. 230–347.
239. Сазонова О. В. Актуальні питання супервізійних моделей у психологічній практиці. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 71-75.
240. Самборський О. С., Германовські Т., Слободянюк М. М. Соціально орієнтований підхід у товарній політиці аптек при забезпеченні населення екстемпоральними ліками. *Соціальна фармація: стан, проблеми та перспективи : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. дистанц. конф.*, м. Харків, 27 квіт. 2023 р. Харків : НФаУ, 2023. С. 299-301.
241. Сафін О., Мась Н. (2024). Корекція негативних психічних станів курсантів за допомогою технологій віртуальної реальності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Військово-спеціальні науки»*. 2024. № 2(58). С. 50–54.

242. Саяпіна С., Решетова І. Проблеми та виклики у формуванні етико-правової культури майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. № 1(23). С. 41–50.

243. Сидоренко Т. Етичні дилеми у професійній діяльності психолога: теоретичний та практичний аспекти. *Етика та право в психології*. 2021. №8(2). С. 67-79.

244. Синишина В. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів: проблеми методології і методики. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2019. № 15. С. 92–96.

245. Система практик у професійній підготовці психологів. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль: ТНПУ, 2017. 416 с.

246. Сірко Р.І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах: монографія. Львів, «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017. 482 с.

247. Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студентів. *Збірник наукових праць: психологія*. 2018. Вип. 22. С. 62-68.

248. Скрипник Н. Г. Кейс-метод у навчальному процесі підготовки майбутніх психологів. *Peculiarities of interaction between pedagogy and psychology amidst education : scientific and pedagogical internship, Wloclawek, Republic of Poland*, May 6 – June 16, 2024. Wloclawek, 2024. Pp. 57–60.

249. Славіна Н.С. Психологічне консультування : навчально-методичний посібник. Видання третє, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022. 180 с.

250. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

251. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія педагогічні науки)*. 2018. Вип. 3-4. С. 52-56.

252. Сорочан Т. М., Білоножко О. В. Педагогічні умови розвитку професійної культури вчителів ліцеїв у системі методичної роботи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2021. №17 (46). С. 161—175.

253. Спецпрактикум з соціально-психологічного тренінгу: електрон. метод. рекомендації до практичних занять та самостійної роботи для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» / уклад. М. Е. Білова. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2024. 30 с.

254. Спиця Н. В. Психологічна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах війни. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи : матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф.* 25-26 жовт. 2024 р. Online-вид. Київ : Ліра-К, 2024. С. 280-282.

255. Спиця Н. В. Психологічна готовність студентів психологів до професійної діяльності в умовах війни: інтегративний підхід. *Габітус*. 2025. Вип. 73. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/73-2025/41.pdf>

256. Спірін О. М., Пінчук О. П. *Цифрова трансформація відкритих науково-освітніх середовищ* : монографія. Київ : Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2024. 308 с.

257. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала життестійкості Коннора-Девідсона: метод. посіб. (укр. версія). Харків: ХОГОКЗ. 2025. 12 с.

258. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки». Спеціальність 053 «Психологія». Затв. наказом МОН України від 24.04.2019 № 565. Київ : МОН України, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psykholohiya-bakalavr.pdf>

259. Становлення базових парадигм української психології: колективна монографія / В.В. Турбан, І.В. Білоконь, Н.М. Бугайова, К.В. Гаврилкова, В.М. Летцев, А.М. Маслюк, В.Ф. Маценко, Ж.М. Маценко, О.А. Мельник, І.М. Поклад, М.І. Савіна, Л.З. Сердюк, Л.О. Скальська, А.А. Терещук, Г.В. Чайка ; за ред. В.В. Турбан. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 257 с.

260. Столярчук О.А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.

261. Сторожук Н. А., Кожедуб О. В. Досвід використання кейс-методу при формування професійних компетентностей військового психолога. *Психологічний журнал*. 2022. Вип. 9. С. 50–58.

262. Строева Н., Козлова А., Янковець В. Як допомогти внутрішньо-переміщеним дорослим та дітям, яких зустрічає ваша громада. Київ: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, ВПЦ «Волонтер», 2022. 10 с.

263. Супервізія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І. В. Ушакова. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.

264. Супрун Д. Волонтерська практика студентів-психологів як складова формування їхньої професійної умілості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. Вип. 15. С. 116-123.

265. Тарасова І. О. Стан дослідження проблеми готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими внаслідок війни. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5 (2) С. 168–176.

266. Ташматов В. Особливості професійної діяльності психологів державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2022. С. 30–38.

267. Твердохліб В.С. Забезпечення національної безпеки України в умовах воєнного стану. *Об'єднані наукою: перспективи міждисциплінарних досліджень*. Київ, 2022. 324 с.

268. Теорія та практика психологічної допомоги військовим ТрО та членам їхніх сімей : навчальний посібник / за наук. ред. Л. А. Опанасенко. Миколаїв : Іліон, 2023. 172 с.

269. Тесленко М.М., Шевчук В.В. Особистісна готовність практичного психолога до фахової діяльності в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1 (47). С. 1768-1778.

270. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін.; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.

271. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядипломної освіти/ за наук. ред. Л. М. Карамушки. К.: ІНК ОС, 2005. 366 с.

272. Титаренко Т. Життєві кризи: технологія консультування. К.: Главник, 2007. 220 с.

273. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

274. Тицька Я.О. Академічна доброчесність як елемент системи забезпечення якості освіти. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету (Сер.: Юриспруденція)*. 2018. №34. С. 4-7.

275. Токарєва Н. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки. *Рідна школа*. 2010. Вип. 7-8 С. 24–28.

276. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: ДП “Вид. дім “Персонал”, 2017. 160 с.

277. Туркова Д. М. Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів підготовки майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти України. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 518–529.

278. Углова О. В. Історіографічний аспект підготовки психологів: вітчизняний і зарубіжний досвід. *Forum-SOIS, 2024: розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя : зб. матеріалів (наук. пр., тез доп.) 6-го міжнар. наук.-практ. WEBфоруму* (Київ-Харків, 26–29 берез. 2024 р.) / за наук. ред. М. Л. Ростоки, Т. С. Бондаренко, Г. С. Черевичного; упоряд. М. Л. Росток; літ. ред.: Ю. А. Кравченко, Н. М. Василенко, бібліогр. ред.

О. В. Углова; НАПН України, ДНПБ України, УПА, КНУ ім. Тараса Шевченка. Вінниця, 2024. Вип. 5. С. 93–96

279. Указ президента України №722/2019 «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року». URL: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>

280. Ушакова І.В. Супервізія: навчальний посібник для студентів вищихнавчальних закладів. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.

281. Федорчук В. М., Комарницька Л. М. Емоційний інтелект як важливий чинник успішної підготовки психологів. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 1. С. 107–114.

282. *Філософія освітнього простору вищої школи (психологічне спрямування)* : колект. монографія / за ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. Київ : Центр учбової літератури, 2025. 458 с.

283. Філософія психології: Навчально-методичний комплекс з дисципліни. / Уклад. Чорна Л.С. Чернігів: ЧОПППО, 2017. 44 с.

284. Філософія психології: тексти. Хрестоматія для студентів психологічних спеціальностей / Укладачі: Ю.Л. Горбенко, Ю.О. Клименко, В.Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. 402 с.

285. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

286. Халік О. О. Застосування кейс-методу при викладанні психологічних дисциплін майбутнім викладачам. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2016. Вип. 6. С. 194–200.

287. Хамініч О. М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6, Т. 2. С. 160–165.

288. Хараджи М. В., Іващенко А. І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного*

університету: Серія: Психологія. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 1. С. 23–26.

289. Цаповська Л. С. Компетентнісна освітня парадигма як цільова. спрямованість освіти в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*. Випуск 2(29), 2020. С. 125–129

290. Цільмак О. М., Онішкевич А. Д. Технології психологічного консультування : підручник. Одеса, 2023. 212 с.

291. Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. Психічні розлади воєнного часу : монографія. 2023. 245 с

292. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія*. Вип. 3. 1998. С. 35–41.

293. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наук. праць*. Київ. 1998. Вип. III. С. 35–41.

294. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.

295. Чикалова М., Юхно Н. Особливості освітнього процесу в умовах повномасштабних бойових дій. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 13-22.

296. Чиханцова О. А., Гуцол, К. В. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.

297. Чуніхіна С. Етичні дилеми кризової психологічної допомоги під час війни. 2022. *Круглий стіл «Зріз психічного стану українців під час війни»*. URL:https://www.researchgate.net/publication/366201440_Eticni_dilemi_krizovoi_psihologichnoi_dopomogi_pid_cas_vijni

298. Чуніхіна С. Л. «Онлайн-коло»: проєкт психологічної допомоги населенню під час пандемії COVID-19. *Матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка»*

та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину». Київ: ІСПП НАПН України, 2020. URL: <http://doi.org/10.33120/QUERPASProceeding-2020>

299. Шапошнікова А. Формування професійної компетентності майбутнього практичного психолога: обґрунтування психолого-педагогічних умов. *Рідна школа*. 2013. №11. С. 73–76.

300. Шебанова В.І. Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях: навчально-методичні рекомендації. Херсон: Вид-во ПП Вишемирський В.С., 2017. 136 с.

301. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. К. : МП Леся, 2009. 484 с.

302. Шевченко Н. Ф. Психологічна допомога в кризових та екстремальних ситуаціях : навчальний посібник. Запоріжжя : ЗНУ, 2021.

303. Шевчук С.С., Кулішов В.С. Дидактика професійної освіти: практикозорієнтований аспект: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 212 с.

304. Шель Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів на етапі їх підготовки у ВУЗі. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Вип. 1(4). С. 40–50.

305. Шинкаренко Ю. Особливості розвитку копінг-стратегій у процесі професійної підготовки психологів: когнітивний та поведінковий аспекти. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 4(76).С. 402–408.

306. Шолох О. А. Формування особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 162–166.

307. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2011. Т. 11. Вип. 4. Ч. 2. С. 335–361.

308. Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 39. С. 380–399.
309. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232 с.
310. Штепа О. С. Психологічна ресурсність як контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія»*. 2014. № 1095. Вип. 53. С. 54–59.
311. Юрченко В. В. Формування етико-правової культури майбутніх психологів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.* 2024. Вип. 2 (109) С. 221-234.
312. Ющенко І. М. Резилієнтність дитини в парадигмі ресурсного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 302–306.
313. Ягупов В. В. Військова психологія: підручник. Київ: Тандем, 2004. 656 с.
314. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід : практ. посіб. / за наук. ред. Т. М. Титаренко, М. С. Дворник ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 154 с.
315. Ясточкіна І. А. Інтернет-консультування як нова технологія в психолого-педагогічній практиці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2018. № 25. С. 66–72.
316. Яцина О. Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7 (25). С. 554-567.
317. Agota K., Gadanecz P. Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*. 2019. P. 1–15.

318. Al-Ababneh M. The Concept of Creativity: Definitions and Theories (January 8, 2020). *International Journal of Tourism & Hotel Business Management*, 2020. Vol. 2 (1). P. 245-249.
319. Alonso A. The psychodynamic approach. In A Lazare (Ed.), *Psychiatry: Diagnosis and treatment* (2nd ed., pp. 37-58). Baltimore: Williams & Wilkins, 1989. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00207284.1992.11732578>
320. Altmaier E. Best practices in counseling grief and loss: Finding benefit from trauma. *Journal of Mental Health Counseling*. 2011. Vol. 33(1). P. 33–45.
321. American Psychological Association. Retrieved from <https://www.apa.org/>
322. Aryal M. Reflective Teaching and Practices in the Classroom. *Journal of Multidisciplinary Research Advancements*. 2024. № 2(1). P. 26-31.
323. Australian Psychology Accreditation Council. Retrieved from <https://apac.au/>
324. Bain J., Ballantyne R., Mills C., Lester, N. *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Flaxton: Post Pressed, 2002.
325. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
326. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. № 50(2). P. 248-287.
327. Baranowsky A., Gentry J. *Treatment Manual for Accelerated Recovery from Compassion Fatigue*. NY, 2011. 548 p.
328. Barnes L.B., Christensen C.R., Hansen A.J. *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. Cambridge : Harvard Business School Press. 1994. 288 p.
329. Baumeister R. F., Vohs, K. D. (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (3rd ed.). Guilford Publications, 2016.
330. Beck A., Freeman A., Davis D. *Cognitive therapy for personality disorders*. Guilford Press, New York, 2004.

331. Beck J. Cognitive therapy for challenging problems. Guilford Press, New York, 2005.
332. Beidas R.S., Kendall P.C. Training Therapists in Evidence-Based Practice: A Critical Review of Studies From a Systems-Contextual Perspective. *Clin Psychol (New York)*. 2010. Mar;17(1):1-30.
333. Beiersdorf G. Competence-Based Approaches to Professional Readiness in Europe. Berlin : Springer, 2018. 245 p.
334. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. №83(2). P. 39–43.
335. Blueford J. M., Diambra J. F., Wheat L. S. Counselor preparedness to counsel grieving clients: Insights and implications. *Death Studies*. 2022, Vol. 46(10). P. 2413–2423.
336. Bonet B. Exploring middle school science teachers' self-efficacy with inquiry-based learning: A case study. Doctoral dissertation, Northcentral University, 2021.
337. Bozic N., Williams H. Online problem-based and enquiry-based learning in the training of educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*. 2011. № 27(4). P. 353–364.
338. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods (2nd ed.). Springer, 2014. Retrieved from DOI:10.14425/00.73.64
339. British Psychological Society. Retrieved from <https://www.bps.org.uk/>
340. Brookfield S. Becoming a critically reflective teacher, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass. 2017.
341. Bugental J. F. T. Outcomes of an Existential-Humanistic Psychotherapy: A Tribute to Rollo May. *The Humanistic Psychologist*. 1991. № 1. P. 2–9.
342. Bugental J. F. T. The Search for Existential Identity : Patient-Therapist Dialogues in Humanistic Psychotherapy. San Francisco : Jossey-Bass, 1976.

343. Bugental J.F.T. The Third Force in Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*. 1964. Vol. 4, No. 1, pp. 19-25.
344. Butin D.W. Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
345. Caltabiano M., Errington E., Ireland L., Sorin R., Nickson A. The potential of role play in undergraduate psychology training. *Asian Journal of University Education*. 2018. № 14 (1). pp. 1-14.
346. Carver C. S., Scheier M. F. Self-regulation of action and affect. In *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (3rd ed., pp. 3-21). Guilford Publications, 2016.
347. Çelik H. C., Ertas H., İlhan A. The Impact of Project-Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of AutoCAD Programming Course. *Journal of Education and Learning*. 2018. № 7(6). P. 67–80.
348. Chen Y., Wang Y. (2020). A study on student acceptance of inquiry-based learning approach in a blended learning environment. *J. Educ. Technol. Develop. Exchange*. 202. №13. P. 1–14.
349. Dahlgren M. Abrandt, Dahlgren L. O. Portraits of PBL: Students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instructional Science*. 2002. № 30. P. 111–127.
350. Deakin M. Research Led Teaching: a Review of Two Initiatives in Valuing the Link Between Teaching and Research. *Journal for Education in the Built Environment*. 2006. №1(1). P. 73–93.
351. Deeley S. J. Service-learning: Thinking outside the box. Active Learning in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*. 2010. № 11 (1). P. 43–53.
352. Dehtyarenko T. Changing the management paradigm in the system of correctional-rehabilitation care at the regional level. *Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University* / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015. P. 87–98.

353. Drozd O. et al. The Role of Supervision for Psychologists and Psychotherapists in Wartime: Social and Clinical Challenges. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, [S.l.]. 2025. V. 16, n. 3. P. 361-368.

354. Duckworth A. L., Gross J. J. Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*. 2014. №23(5). P. 319–325

355. Eckardt P. N., Craig M., Kraemer L. (2020). The Impact of Project-Based Learning on Student Content Knowledge in an Undergraduate, Teacher Preparation, Foundations of Education Course. *Journal for Leadership and Instruction*. 2020. №19(1). P. 38–42.

356. Eisma M. C. Prolonged grief disorder in ICD-11 and DSM-5-TR: Challenges and controversies. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2023. Vol. 57(7). P. 944–951.

357. Falender C. A., Cornish J. A., Goodyear R., Hatcher R., Kaslow N. J., Leventhal G., Shafranske E., Sigmon S. T., Stoltenberg C., Grus C. Defining competencies in psychology supervision: a consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*. 2004. № 60(7). P. 771–785.

358. Falender C. A., Shafranske E. P. Getting the most out of clinical training and supervision: *A guide for practicum students and interns*. American Psychological Association. 2012. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/13487-000>

359. Falender C.A., Shafranske E.P. Supervision Essentials for the Practice of Competency-Based Supervision. Washington DC., American Psychological Association, 2017.

360. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. Clinical supervision: A competency-based approach. *American Psychological Association*. 2004. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/10806-000>

361. Fan J. Y., Ye J. H. The effectiveness of inquiry and practice during project design courses at a technology university. *Front. Psychol*. 2022. 13:859164. Retrieved from doi: 10.3389/fpsyg.2022.859164

362. Fonagy P., Campbell C., Bateman A. Mentalizing, attachment, and epistemic trust in group therapy. *In Attachment in Group Psychotherapy* (pp. 20-45). Routledge, 2019.

363. Fouad N. A., Grus C. L., Hatcher R. L., Kaslow N. J., Hutchings P. S., Madson M. B., Collins F. L., Crossman R. E. Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*. 2009. № 3(4, Suppl), S5–S26.

364. Furco A. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *The International Journal For Global And Development Education Research*. 2011. (October 2011). P. 71—76.

365. Furco A., Holland B. Securing administrator support. In J. Strait, M. Lima, & A. Furco (Eds.), *The future of service-learning: New solutions for sustaining and improving practice*. 52–65. Sterling, VA: Stylus, 2009.

366. Gegenfurtner A., Quesada-Pallarès C., Knogler M. Digital Simulation-Based Training: A Meta-Analysis. *Br. J. Educ. Technol.* 2014. №45 (6). P. 1097–1114.

367. Goodheart C. D. Evidence, endeavor, and expertise in psychology practice. In C. D. Goodheart, A. E. Kazdin, & R. J. Sternberg (Eds.), *Evidence-based psychotherapy: Where practice and research meet* (pp. 37– 61). Washington, DC: American Psychological Association, 2006.

368. Greenberg J. *Comprehensive Stress Management*: 2020. 480 p.

369. Gremling S., Auerbach S. *Stress-management* Prentice Hall, 1998. 272 p.

370. Gross S. M. The student perspective of psychology practica training. *Administration in Mental Health and Mental Health Services*. 2006. Research 33. P. 264–266.

371. Grynova M., Kononets N., Zhamardiy V., Khomenko A., Kyrylchuk O., Stryzhak Y. The Model Of Realization Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Self-Regulatory Competence Of Future Foreign Language Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2024. Vol. 14, No. 2. P. 45-56.

372. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 2020. № 102. P. 101586.
373. Haaker M., Morgan-Brett B. Developing Research-Led Teaching: Two Cases of Practical Data Reuse in the Classroom. *Sage Open*. 2017. № 7(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2158244017701800>
374. Harvard University. *Undergraduate Program in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://psychology.fas.harvard.edu>
375. Hatcher R. L., Fouad N. A., Campbell L. F., McCutcheon S. R., Grus C. L., Leahy K. L. Competency-based education for professional psychology: Moving from concept to practice. *Training and Education in Professional Psychology*. 2013. №7(4). P. 225–234.
376. Herreid C.F. Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science. Arlington, VA : NSTA. 2007. 450 p.
377. Heymann P., Bastiaens E., Jansen A., Van Rosmalen P., Beusaert S. A conceptual model of students' reflective practice for the development of employability competences, supported by an online learning platform. *Journal of Education and Training*. 2022. № 64(3). P. 380–397.
378. Hill C. E, Knox S. Psychotherapy training and supervision with undergraduate and graduate students. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *Becoming better psychotherapists: Advancing training and supervision* (pp. 31–53). American Psychological Association, 2023. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0000364-003>
379. Hofmann W., Schmeichel B. J., Baddeley A. D. Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*. 2012. № 16(3). P. 174-180.
380. Howard J. (Ed.). Service-learning course design workbook. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Ann Arbor, MI: OCSL Press, 2001.
381. Humboldt University of Berlin. *Bachelor of Science in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://www.psychology.hu-berlin.de>

382. Janoff-Bulman R. Posttraumatic Growth: Three Explanatory Models. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 30–34.
383. Jensen D., Weaver J., Wood K., Linsey J., Wood J. Techniques To Enhance Concept Generation And Develop Creativity. Paper presented at 2009 Annual Conference & Exposition, Austin, Texa, 2009. s. 10.18260/1-2—5808
384. Jensen, H. H., Mortensen E. L., Lotz M. Effectiveness of short-term psychodynamic group therapy in a public outpatient psychotherapy unit. *Nordic Journal of Psychiatry*. 2010. № 64(2). P. 106-114.
385. Johnson E.A. Recommendations to Enhance Psychotherapy Supervision in Psychology. *Canadian Psychology*. 2019. № 60 (4). P. 290-301
386. Karatoreos I. N, McEwen B. S. Annual research review: The neurobiology and physiology of resilience and adaptation across the life course. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. 54. P. 337–347.
387. Kaslow N. J. Competencies in professional psychology. *Am. Psychol.* 2004. №59. P. 774–781.
388. Kazdin A. E., Weisz J. R. (Eds.). Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford Press, 2003.
389. Kenny M. E., Gallagher L. A. Service-Learning: A History of Systems. In: M. E. Kenny, L. A. K. Simon, K. Kiley-Brabeck, R. M. Lerner (Eds.), *Learning to Serve. Outreach Scholarship* (vol. 7, pp. 15–29). Springer, 2002. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0885-4_2
390. Klymenko I., Reva M., Lobanov S., Lahodzynskyi V., Zaichykova T. A scoping review of the effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing PTSD symptoms in military personnel. *Amazonia Investiga*. 2024. № 13(83). P. 112–125.
391. Kokoyachuk Y., Krynytska I. Service-learning in social work education (based on the example of asset-mapping). *Social Work and Education*. 2021. № 8(1). P. 51–65.
392. Koliadenko N.V, Mykhailyuk I.V, Shopsha M.M., Shopsha O.L., Zhyvaho KS, Turynina OL, Drevitska OO. Resilience factors of ukrainian students in the conditions of a war situation. *Pol Merkur Lekarski*. 2024. №52(6). P. 706-710.

393. Kononenko O., Bolotova O., Resilience of personality as a manifestation of mental and psychological health. *The psychological health of the personality and society: the challenges of today. Monograph.* Eds. Małgorzata Turbiarz & Hanna Varina. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. p. 42-48.

394. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference "Innovative development of science, technology and education"* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244-249.

395. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

396. Kononets N., Nestulya S. Student-centered approach in the development of digital education content. Modern research in science and education. *Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference.* (October 12-14, 2023) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2023. P. 198-203.

397. Kostruba N., Liashko L. Personal Characteristics of Youth Psychological Resilience in War Conditions. *Psychological Prospects Journal*. 2023. № 42. 82–96.

398. Kowalski C., Attoe C., Ekdawi I., Parry C., Phillips S., Cross S. Interprofessional Simulation Training to Promote Working with Families and Networks in Mental Health Services. *Acad. Psychiatry*. 2018. №42 (5). P. 605–612.

399. Krajcik J. S., Shin N. Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>

400. Lana F., Marcos S., Mollà L., Vilar A., Pérez V., Romero M. Mentalization based group psychotherapy for psychosis: a pilot study to assess safety, acceptance and subjective efficacy. *Int J Psychol Psychoanal*. 2015. №1(1). P. 1-6.

401. Landrum R. E., Gurung R. A. R., Amsel E. The Importance of Taking Psychology: A Comparison of Three Levels of Exposure. *Teaching of Psychology*. 2019. №46(4). P. 290–298.
402. Larionova L. I. The problem of the resource approach in the psychological-pedagogical literature. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2017, Vol. 6, P. 50–58.
403. Lascell A. W. Academic Service-Learning Faculty Handbook. SUNY Oneonta, 2014.
404. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York, 1984. 445 p.
405. Lazorenko B., Kalnytska K. The experience of psychosocial assistance school: re-adaptation of ukrainian veterans and their wives. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. №1 (12). P. 134–148.
406. Le T. Project-based Learning in 21st Century: A Review of Dimensions for Implementation in University-level Teaching and Learning. *Presented at the 4th ICEAC International Conference on English Across Cultures*, 2018. Bali, Indonesia.
407. Lefterov V.O., Timchenko O.V., Tsilmak O.M., Ignatieva I.I. Simulation and psychological trainings as methods of preventing emotional burnout in doctors. *World of medicine and biology*. 2020. №2(72). P. 85-89.
408. Lippmann M. Inquiry-Based Learning in Psychology. In: Zumbach, J., Bernstein, D., Narciss, S., Marsico, G. (eds) *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2022. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-26248-8_59-2
409. Longanbill C., Delwoth U. Supervision: A conceptional model. *The counseling Psychologist*. 1982.
410. Lorenzo Moledo M., Sáez-Gambín D., Ferraces Otero M. J., Varela Portela C. Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, With Whom, and Why. *Frontiers in education*. 2021. № 5. P. 605099. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/educ.2020.605099>

411. Lund University. *Bachelor's Programme in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://www.lu.se/lubas/i-uoh-lu-SAPSY>
412. Maddi S. R. Ethics and psychotherapy. *Counseling Psychologist*. 1973. № 4. P. 26–29.
413. Maddi S. R. Existential psychology. *Encyclopedia of psychology*. R. J. Corsini (Ed.). (2nded.). NY : Wiley, 1994. Vol. 1. P. 521– 523.
414. Maddi S. R. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. № 44. P. 279–298.
415. Maddi S. R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005. № 60. P. 261–262.
416. Maksymova I. Project-based learning in the development of students' professional skills. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика: матер. міжнар.наук.-практ. конф. м. Харків – м. Торунь, 16 квіт. 2021 р.: тези допов. Днепр: Середняк Т. К., 2021. С. 201-203.*
417. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. №50. P. 370-96.
418. Masten A. S., Nelson K. M., Stallworthy I. C. Resilience in development and psychopathology: *Multisystem perspectives. Annual Review of Clinical Psychology*. 2021. №17. P. 521 – 549.
419. Masten A.S., Reed M.-G. Resilience in development. Snyder, Lopez S.J. (eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press, 2002. P. 77–88.
420. Milkins L., Moore C., Spiteri J. Simulation Based Education: Professional Entry Student Education and Training. *St Leonards, Australia: Health Education and Training Institute*. 2014. Retrieved from <http://hdl.voced.edu.au/10707/440746>.
421. Monahan K. L., Newman D. S., Shernoff E. S., Kelly K. K., Thies L. O., Jacobs D., Fishman C. E. Supervisees' Perspectives on School Psychology Internship Supervision. *School Psychology Review*. 2025. P. 1–16.
422. Moon J. A handbook of reflective and experiential learning. London: RoutledgeFalmer, 2004.

423. Motola I., Devine L. A., Chung H. S., Sullivan J. E., Issenberg S. B. Simulation in Healthcare Education: A Best Evidence Practical Guide. *AMEE Guide*. 2013. No. 82. Med. Teach. 35 (10), e1511–e1530.
424. Motzer S.A., Hertig V. Stress, stress response and health. *Nurs. Clin. North Am.* 2004. № 39(1). P. 1-17.
425. Muraven M., Baumeister R. F., Tice D. M. Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *The Journal of Social Psychology*. 1999. №139(4). P. 446-457.
426. Mytnyk A., Ivashkevych E., Chanchykov I., Predko V., Stakhova O. Professional training of future psychologists in the information space in higher education institutions. *Amazonia Investiga*. 2023. №12(61). P. 112-121.
427. National University of Singapore. *Bachelor of Social Sciences in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://fass.nus.edu.sg/psy>
428. Negrii V. A. Psychological Problems of Learning Resistance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86. P. 116–121.
429. Neimeyer R. A. Meaning reconstruction in bereavement: Development of a research program. *Death Studies*. 2019. Vol. 43(2). P. 79–91.
430. Nel P. W., Novelli D., Nolte L. The impact of problem-based learning on training and practice in clinical psychology. *Clinical Psychology Forum*. Issue number 294. 2017. P. 27-32.
431. Nelson P. D. Striving for competence in the assessment of competence: Psychology's professional education and credentialing journey of public accountability. *Train. Educ. Prof. Psychol.*. 2007. №1. P. 3–12.
432. Newman J. H., Turner F. M. The idea of a university. New Haven and London: Yale University Press, 1996. 377 p.
433. Olson B., Soldz S., Davi M. The ethics of interrogation and the American Psychological Association: A critique of policy and process. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*. 2008. № 3(1), 3. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/1747-5341-3-3>

434. Pavelkiv R., Anushkevych V., Vovkochyn L., Tytovych A., Bykova O. The role of psychological adaptation in the process of students' self-realization. *Amazonia Investiga*. 2024. №. 13(84). P. 77-96.
435. Paparo J. A New Reality: The Role of Simulated Learning Activities in Postgraduate Psychology Training Programs. 2021. *Front. Educ.* 6:653269.
436. Pope K., Vetter V. Ethical Dilemmas Encountered by Members of the American Psychological Association: A National Survey. *The American psychologist*. 1992. №47. P. 397-411.
437. Prigerson H. G., Kakarala S., Gang J., Maciejewski P. K. History and status of prolonged grief disorder as a psychiatric diagnosis. *Annual review of clinical psychology*. 2021. Vol. 17. P. 109–126.
438. QS World University Rankings. *Top Universities for Psychology 2025*. 2025. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/>
439. Ramsay W. Service-learning. Memories and perspectives. Where's the Wisdom in Service-Learning? 2017. Information Age Publishing: 50.
440. Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council of 19 October 2022 on a Single Market For Digital Services and amending Directive 2000/31/ EC (Digital Services Act). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj/eng>.
441. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=- CE LEX%3A32024R1689>.
442. РЕНІ-світ: особистісно-професійний розвиток і психологічна допомога майбутніх психологів : методичні рекомендації / П. Лушин, О. Брюховецька, А. Гусєв, М. Діденко, Л. Інжиєвська, Л. Мухіна, Я. Сухенко, В. Тимофієв, С. Хілько, Т. Чаусова, С. Шевченко ; за заг. ред. П. Лушина, Я. Сухенко. Полтава : ФОП Мирон І.А., 2021. 176 с.

443. Rief W., Wilhelm M., Bleichhardt G., Strauss B., Frostholm L., von Blanckenburg P. (2024). Competence-Based Trainings for Psychological Treatments – A Transtheoretical Perspective. *Clinical Psychology in Europe*. 2024. № 6. P. 1-20.
444. Rodolfa E., Bent R., Eisman E., Nelson P. (2005). A cube model for competency development: implications for psychology educators and regulators. *Prof. Psychol. Res*. 2005. № 36. P. 347–354.
445. Rogers C. R. Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1946. №1. P. 415-422.
446. Roienko L., Horlatova O., Redko S. Using of project-based learning method in organisation of students' independent study in the process of foreign language teaching at higher educational establishments. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 47, Т. 4. С. 172-178.
447. Rostoka M. Theoretical and Methodological Aspects of Ontological Modeling of Information-Analytical System of Scientific Personnel Training. *Computer Systems and Information Technologies*. 2022. Vol. 3. P. 75–81.
448. Rostoka M., Cherevychnyi G., Kuzmenko O. E-Portfolio as a Component of the Information and Analytical System of Scientific Staff Training. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023. Vol. 634 LNNS. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-031-26190-9_55.
449. Rubin N. J., Bebeau M., Leigh I. W., Lichtenberg J. W., Nelson P. D., Portnoy S., et al. (2007). The competency movement within psychology: an historical perspective. *Prof. Psychol. Res. Pract.* 2007. №38. P. 452–462.
450. Rudestam K. E. Experiential groups in theory and practice. Brooks/Cole Pub Co, 1982. 318 p.
451. Rutan J. S. (1992). Psychodynamic group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*. 1992. №42(1). P. 19-35.
452. Scaife J. Supervision in Clinical Practice. A Practitioner's Guide. Hove, Bruner-Routledge, 2019.

453. Schneider K.J., Leitner L.M. Humanistic psychotherapy. In M. Hersen, W. sledge, A.M. Gross, J. Kay, B. Rounsaville, & W.W. Tryon (Eds.), *Encyclopedia of psychotherapy* (pp. 949-957). Elsevier Science, 2002. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34566807/Encyclopedia_of_Psychotherapy.pdf

454. Servaty-Seib H. L., Taub D. J. Bereavement and college students: The role of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*. 2010. Vol. 38(7). P. 947–975.

455. Shcherban T., Bretsko I., Varga V. Psychological and Pedagogical Features of Training Future Psychologists. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2021. №7(3). P. 71-77.

456. Shelley J., Rice K., Cosh S. M., Schutte N., Rock A. J. Feasibility and practicality of a simulated placement: an exploratory pilot of a novel training method for postgraduate psychology students in the wake of COVID-19. *Australian Psychologist*. 2024. №59(4). P. 315–328.

457. Shtepa O. S. The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine* / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. Issue 39. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. P. 380–399.

458. Shcherban T.D., Bretsko I.I., Varha V.S. (2021). Psychological and pedagogical features of training future psychologists. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2021. № 7(3). P. 71-77.

459. Sigmon R. Service-learning. Three principles. *ACTION*. 1979. №8(1). P. 9–11.

460. Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Oct 1; 5.

461. Stanford University. *Undergraduate Program in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://psychology.stanford.edu>

462. Stedmon J., Wood J., Curle C., Haslam C. (2006). Development of PBL in the Training of Clinical Psychologists. *Psychology Learning & Teaching*. 2006. № 5(1). P. 52-60.
463. Stoltenberg C., Delworth U. Supervising counselors and therapists. Developmental approach. San Francisco, 1987.
464. Stone G., Raines J., Gray J. Using Virtual Reality Simulations to Develop Social Work Practice Skills. Professional Development: The International *Journal of Continuing Social Work Education*. 2020. № 23(1). C. 3–7.
465. Strait J.R., Lima M. (Eds.). The Future of Service-Learning: New Solutions for Sustaining and Improving Practice. Sterling, Virginia: Stylus Publihing, 2009.
466. Stroebe M., Schut H. The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *OMEGA-journal of Death and Dying*. 2010. Vol. 61(4). P. 273–289.
467. Stukas A. A., Snyder M., Clary E. G. The social marketing of volunteerism. A functional approach. Handbook of consumer psychology Mahwah / in C. P. Haugtvedt, P. Herr, F.Kardes (Eds.). NJ : Erlbaum, 2008. P. 959–979.
468. Sundeen R., Raskoff S., Garcia, M. Differences in perceived barriers to volunteering to formal organizations. Lack of time versus lack of interest. *Nonprofit Management Leadership Nonprofit Management and Leadership*. 2007. No17(3), P.279–300.
469. Supervision resource manual for psychology registration. The College of Psychologists and Behaviour Analysts of Ontario. Fourth Edition, 2025. Toronto, Ontario, Canada M4R 1A3. Retrieved from <https://cpbao.ca/wp-content/uploads/Document-Supervision-Resource-Manual-for-Registration-Fourth-Edition-2025-FINAL-2025-02-13-1.pdf>
470. Sysoieva S. Education and upbringing in the borderland of Ukraine: the relevance of research during the war. *Education. Modern Discourses*. 2023. № 6. P. 18–35.
471. Tanenbaum S. J. (2005). Evidence-based practice as mental health policy: Three controversies and a caveat. *Health Affairs*. 2005. № 24. P. 163–173.

472. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. 15(1). P. 1–18.
473. Times Higher Education. *World University Rankings*. 2025. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
474. Université Paris Cité. *Licence de Psychologie*. 2025. Retrieved from <https://psychologie.u-paris.fr>
475. University of Amsterdam. *Bachelor of Science in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://www.uva.nl/en/programmes/bachelors/psychology/psychology.html>
476. University of Melbourne. *Bachelor of Psychology*. 2025. Retrieved from <https://psychologicalsciences.unimelb.edu.au>
477. University of Oxford. *BA in Experimental Psychology*. 2025. Retrieved from <https://www.psy.ox.ac.uk>
478. University of Toronto. *Honours Bachelor of Science in Psychology*. 2025. Retrieved from <https://www.psych.utoronto.ca>
479. Vermetten E., Greenberg N., Boeschoten M. A., Delahaije R., Jetly R., et al. Deployment-related mental health support: comparative analysis of NATO and allied ISAF partners. *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. №5. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.23732>.
480. Vohs K. D., Baumeister R. F. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (3rd ed.). Guilford Publications, 2016.
481. Walker J., Gant V. Social Work Students Sharing Practice Learning Experiences: Critical Reflection as Process and Method. *Practice: Social Work in Action*. 2021. Vol.33, No.4, 309-327.
482. Wang B., Li Y. Evaluating the impact of inquiry-based learning on student engagement and learning outcomes: an online survey study. *J. Educ. Learn.* 2020. №9. P. 152–165.
483. Washburn M., Parrish D. E., Bordnick P. S. Virtual Patient Simulations for Brief Assessment of Mental Health Disorders in Integrated Care Settings. *Soc. Work Ment. Health*. 2020. № 18 (2). P. 121–148.

484. Wassana Na Sulong, Kanyakorn Sermsook, Oraya Sooknit, Wittaya Worapun. Project-Based Learning in General Psychology Class for Undergraduate Students. *Journal of Education and Learning*. 2023. Vol. 12, No. 6; ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269.

485. Wong P. T. P. Effective management of life stress: there source-congruence model. *Stress & medicine*. 1993. Vol. 9, Iss. 1. P. 51–60.

486. Wong S. S. Clinical supervision in professional psychology. In A. G. Tan & M. Goh (Eds.), *Psychology in Singapore: Issues of an emerging discipline* (pp. 102-123). Singapore: McGraw-Hill Education (Asia), 2002.

487. Worthen M, Cash E. Stress Management. [Updated 2023 Aug 14]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513300/>

488. Xiao C. A. Novel Approach of Consultation on 2019 Novel Coronavirus (COVID-19)-Related Psychological and Mental Problems: Structured Letter Therapy. *Psychiatry Investig*. № 17(2), 175-6, 2020.

489. Yatsenko T. The relationship of conscious and unconscious: psychodynamic approach. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2018. № 26 (2). P. 335-353.

490. Zamorski B. Research-Led Teaching and Learning in Higher Education: A Case. *Teaching in Higher Education*. 2002. №7 (4). P. 411–427.

Наукове видання
ВОЛОДИМИР ІГОРОВИЧ АНУШКЕВИЧ

**ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З ПСИХОЛОГІЇ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ:
КОНЦЕПЦІЯ, ОСВІТНІ МОДЕЛІ, ТЕХНОЛОГІЇ**

Монографія

Редактор: **О. Партола**
Комп'ютерна верстка: **С. Романюк**

Підписано до друку 09.12.2025, Формат 60*84/16
Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 19,5 Наклад 100 прим. Зам. № 2168

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2

Свідокство про внесення суб'єкта видавничої справи до
державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.