Соціально-психологічний супровід становлення фахівців у кризових та посткризових умовах



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Інститут менеджменту та психології

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ

(монографія)

За редакцією В. Балахтар, О. Бондарчук

Чернівці
Технодрук
2026

УДК 159.922; 159.922.6; 159.923, 159.91
С69

Рекомендовано до друку вченою радою ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (протокол № 9 від 30 червня 2026 року)

Авторський колектив:
В. Балахтар, О. Бондарчук; О. Брюховецька, Ю. Волошина, А. Гусєв, О. Зазимко; О. Назарук, К. Павленок, Л. Тягур, Л. Харлай, І. Чаусов, Т. Чаусова.

Рецензенти:
Карамушка Л. М. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
Столярчук О. А. – доктор психологічних наук, професор;
Тимчук Л. І. – доктор педагогічних наук, професор

С69 **Соціально-психологічний супровід професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах**: монографія / за заг. ред. В. Балахтар, О. Бондарчук. Чернівці : Технодрук, 2026. 304 с.
ISBN 978-617-8034-77-1

Монографія спрямована на висвітлення результатів дослідження соціально-психологічних засад професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах сучасного суспільства. У роботі розкрито теоретико-методологічні основи професіоналізації як багаторівневого соціально-психологічного феномену, що поєднує індивідуальні, міжособистісні та організаційні виміри розвитку особистості фахівця. Особливу увагу приділено аналізу ціннісно-гуманістичних орієнтацій, психологічних ресурсів і чинників, які забезпечують стійкість, автономність, рефлексивність, духовність та резильєнтність фахівців у складних соціально-економічних і професійних контекстах. Розглянуто співвідношення особистісно-психологічних і соціально-організаційних чинників професійного становлення, їх взаємозв'язок із психологічним благополуччям і життєвою компетентністю.

З урахуванням отриманих результатів обґрунтовано наукові засади соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців, який розглядається як система підтримки їхнього ментального здоров'я, адаптаційного потенціалу та професійної самореалізації в умовах кризи і посткризового відновлення. Висвітлено зміст, складові, умови та технології супроводу, спрямовані на розвиток професійної зрілості та внутрішніх ресурсів людини праці.

Монографія адресована як науковцям-психологам, так і практикам – викладачам закладів освіти, аспірантам, здобувачам освіти, психологам, фахівцям соціальної роботи, керівникам освітніх та організаційних структур, зацікавлених у вивченні й підтримці професійного становлення особистості в кризових і посткризових умовах.

УДК 159.922; 159.922.6; 159.923, 159.91

Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0123U105116.

© Автори, 2026
© ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2026
© ПВКФ «Технодрук», 2026

ISBN 978-617-8034-77-1

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ, ВИКОРИСТАНИХ У МОНОГРАФІЇ …….. 5
ПЕРЕДМОВА ……. 6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ …… 10
1.1. Професіоналізація фахівців як багаторівневий соціально-психологічний феномен на шляху до їхнього благополуччя у професійній діяльності *(В. Балахтар)* ……... 10
1.2. Гуманістично-ціннісний підхід до професійного становлення фахівців та його соціально-психологічного супроводу *(О. Бондарчук)* ……... 15
1.3. Консультативний і медіаційний підходи до врегулювання конфліктних і кризових ситуацій у професійній діяльності фахівців (*А. Гусєв)* ……... 23
1.4. Сфери, етапи та базові індикатори професійного становлення фахівців в умовах кризового сьогодення (*В. Балахтар, О. Бондарчук, К. Павленок)* …….. 40

РОЗДІЛ 2. ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ …… 51
2.1. Особистісно-психологічні чинники професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах 51
2.1.1. Мотивація до професійного саморозвитку як ресурс становлення фахівця в умовах невизначеності (*Л. Тягур)* …….. 51
2.1.2. Аутотолерантність як чинник становлення фахівців у кризових та посткризових умовах (*О. Брюховецька*) …….. 58
2.1.3. Життєва компетентність майбутніх фахівців як чинник їхнього професійного становлення у кризових умовах (*О. Зазимко*) …… 73
2.1.4. Саморегуляція психічних станів фахівців як психологічна умова їхнього професійного становлення в умовах воєнного часу (*Т. Чаусова*) ……... 84
2.1.5. Самоефективність як детермінанта професійної самореалізації фахівців (*О. Назарук*) …… 94

2.2. Соціально-організаційні чинники становлення фахівців у кризових та посткризових умовах 106
2.2.1. Особливості SOFT-SKILLS як чинника становлення майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій *(І. Чаусов)*... 106
2.2.2. Партнерська взаємодія і колегіальна підтримка *(Л. Тягур*) 128
2.2.3. Організаційна підтримка та психологічно безпечне середовище (*Л. Тягур*) 136
2.2.4. Наставництво і тьюторинг (лідерство участі) (*К. Павленок*) 178
2.2.5. Цифрове освітнє середовище як чинник розвитку професійної автономності фахівців в умовах відкритої освіти (*К. Павленок*) 186

РОЗДІЛ 3. СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ 206
3.1. Зміст і складові соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах (*В. Балахтар, О. Бондарчук*)..... 206
3.2. Баланс роботи і життя у контексті професійного становлення: вплив на професійне благополуччя фахівців (*Ю. Волошина*) 219
3.3. Ментальне здоров'я і психологічне благополуччя як ресурси соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах (*О. Бондарчук*) 227
3.4. Технології соціально-психологічного супроводу становлення фахівців (*В. Балахтар, К. Павленок, Л. Тягур*) 235
3.5. Умови забезпечення соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризовий та посткризовий період (*Л. Харлай*) 249

ПІСЛЯМОВА 262

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 268

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ, ВИКОРИСТАНИХ У МОНОГРАФІЇ

БПР – безперервний професійний розвиток
ВПО – внутрішньо переміщені особи
ЗВО – заклад вищої освіти
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
КМУ – Кабінет Міністрів України
МОН України – Міністерство освіти і науки України
НАПН України – Національна академія педагогічних наук України
НДР – науково-дослідна робота
ПТСР – посттравматичний стресовий розлад
ЦОС – цифрове освітнє середовище

ПЕРЕДМОВА

Сучасні умови розвитку українського суспільства позначені високим рівнем соціальної напруженості, постійними трансформаційними викликами, кризами різного масштабу – від особистісних до суспільно-політичних. Збройна агресія, економічна нестабільність, міграційні процеси, зростання психологічного навантаження на працівників освітньої, медичної, соціальної та управлінської сфер – усе це визначає специфіку професійної діяльності фахівців у кризових і посткризових умовах. Водночас, саме в таких ситуаціях особливо загострюється потреба в осмисленні психологічних механізмів професійного становлення, підтриманні внутрішньої цілісності особистості фахівця та збереженні її ментального здоров'я.

Актуальність теми зумовлена не лише потребою забезпечення ефективності професійної діяльності в умовах невизначеності, а й необхідністю гуманізації соціально-професійного простору. У ситуації кризи важливо не лише адаптуватися, а й зберігати можливість розвитку, самореалізації, формування професійної суб'єктності. Саме тому в центрі сучасних психологічних досліджень опиняються такі категорії, як резильєнтність, автономність, психологічне благополуччя, життєва компетентність, аутотолерантність – тобто ті внутрішні ресурси, що дозволяють людині залишатися професійно дієздатною навіть у найскладніших соціальних обставинах.

Монографія створена у межах науково-дослідної роботи «Соціально-психологічний супровід становлення фахівців у кризових та посткризових умовах», що реалізується колективом кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України протягом кількох етапів. Дослідження спрямоване на розроблення цілісної концепції професійного становлення фахівця як процесу взаємодії особистісних, особистісно-психологічних та соціально-організаційних чинників у контексті кризового суспільного розвитку.

Метою монографії є теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування соціально-психологічних засад професійного становлення особистості фахівця, визначення механізмів і ресурсів цього процесу, а також розроблення моделі його науково-практичного супроводу в кризових і посткризових умовах.

Наукова новизна дослідження полягає у розкритті становлення фахівця як багаторівневої системи взаємодії особистісних і соціальних детермінант, у визначенні комплексу особистісно-психологічних та соціально-організаційних чинників у ціннісно-мотиваційній, когнітивно-афективній та конативно-рефлексивній сферах, які визначають професійну зрілість особистості в умовах нестабільності, а також у розробленні моделі соціально-психологічного супроводу на етапах первинної і вторинної професіоналізації, зорієнтованої на підтримку ментального здоров'я та психологічного благополуччя фахівця.

Структура монографії містить три розділи, що відображає логіку послідовного наукового аналізу проблеми – від концептуального обґрунтування до практичного застосування результатів.

У першому розділі «Теоретико-методологічні засади становлення фахівців у кризових та посткризових умовах» – узагальнено теоретичні підходи до розуміння феномену професійного становлення. Проаналізовано психологічний зміст професіоналізації як багаторівневого процесу розвитку особистості у професійній діяльності. Розкрито гуманістично-ціннісний, соціально-психологічний, конфліктологічний і ресурсно-орієнтований підходи до дослідження професійного розвитку. Виокремлено базові індикатори становлення фахівців – автономність, резильєнтність, духовність, рефлексивність, суб'єктність і дієвість, що визначають якість професійного функціонування в кризових обставинах.

Другий розділ «Основні чинники професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах» – містить системний аналіз особистісно-психологічних і соціально-організаційних детермінант становлення фахівця. Зокрема, досліджено мотивацію до професійного саморозвитку, аутотолерантність, самоефективність, життєву компетентність, резильєнтність і рефлексивність як особистісно-психологічні ресурси професійного

становлення. У соціально-організаційному аспекті проаналізовано вплив soft skills, партнерської взаємодії, наставництва, організаційної підтримки, цифрового освітнього середовища та балансу роботи і життя. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між умовами праці, соціальною підтримкою, мотиваційною сферою й показниками професійного благополуччя.

У третьому розділі «Специфіка соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах» презентовано наукові засади супроводу та практико-орієнтована частина дослідження. Розкрито сутність і складові супроводу, визначено ресурси ментального здоров'я, описано технології психологічної підтримки (індивідуальні, групові, організаційні), а також умови ефективного функціонування системи супроводу. Підкреслено, що соціально-психологічна підтримка фахівців у кризових ситуаціях не обмежується реактивними заходами допомоги, а передбачає формування стійкої системи розвитку компетентностей саморегуляції, самоорганізації та професійної автономії.

Теоретичне значення монографії полягає у розвитку міждисциплінарного підходу до вивчення професійного становлення особистості, в уточненні понять «соціально-психологічний супровід», «професійне благополуччя», «ментальне здоров'я фахівця», а також у систематизації чинників, що впливають на цей процес у кризових контекстах.

Практичне значення визначається можливістю використання отриманих результатів у підготовці програм психологічного супроводу персоналу, освітніх тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, систем менторингу й коучингу для підтримки фахівців. Матеріали монографії можуть бути використані у діяльності практичних психологів, педагогів, управлінців, HR-фахівців і консультантів із розвитку персоналу.

Матеріали монографії базуються на багаторічних напрацюваннях колективу виконавців НДР – кафедри психології та особистісного розвитку, що включають теоретичні огляди, емпіричні дослідження, практичні апробації програм соціально-психологічного супроводу. Отримані результати створюють основу для подальших досліджень у напрямах: вивчення динаміки професійного становлення фахівців різних спеціальностей у процесі посткризового

відновлення; розроблення моделей психологічної підтримки в умовах професійної мобільності та дистанційної праці; дослідження ментального здоров’я й стратегій саморегуляції як показників професійного благополуччя.

Автори висловлюють вдячність колегам і партнерам, які сприяли реалізації дослідження, науковому керівництву, рецензентам, а також фахівцям-практикам, які взяли участь у пілотних програмах соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ

1.1. Професіоналізація фахівців як багаторівневий соціально-психологічний феномен на шляху до їхнього благополуччя у професійній діяльності

Професіоналізацію фахівців у сучасному науковому дискурсі доцільно розглядати не як вузький процес оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками, а як складне багатовимірне явище, у межах якого поєднуються інституційні вимоги професії, динаміка професійної діяльності, особистісні трансформації та переживання суб'єктом смислу власної праці. Таке розуміння дозволяє вийти за межі суто кваліфікаційного підходу й аналізувати професіоналізацію як процес входження у професію, опанування її норм, формування професійної ідентичності, розвитку саморегуляції, рефлексії та здатності до самореалізації в межах професійної ролі.

У вітчизняній психології таке бачення особливо виразно представлено в працях науковців, де професійне становлення тлумачиться як: «обумовлений процес, що одночасно саморозвивається. Це внутрішньо необхідний її рух від нижчих до вищих рівнів...» (Костюк, 1989, с. 13); цілісний процес розвитку сучасного фахівця (Кокун, 2009; 2012); багаторівневий соціально-психологічний феномен, що розгортається у взаємодії особистості та професійного середовища й пов'язаний із самовизначенням, саморозвитком і самореалізацією у професійній діяльності (Балахтар, 2018; 2019). При цьому варто зауважити, що цей процес є безперервним, як і освіта впродовж життя. Безперервність слугує ідеєю, принципом професійного навчання, якістю професійної діяльності, умовою становлення особистості фахівця, адже професіоналізація є безперервним процесом становлення особистості як фахівця та подальшого розвитку його професіоналізму, що розпочинається з моменту початку професійної

діяльності і припиняється тоді, коли особа завершує трудову діяльність (Лапшина, 2005). Саме якісні показники становлення фахівців впливають не лише на їхню успішність, а й, і це головне, на підвищення добробуту населення і реалізацію політики держави.

Інституційно-соціологічний підхід акцентує насамперед на зовнішньому вимірі професіоналізації. У даному баченні професія постає як соціальний інститут, що вибудовує межі компетентності, закріплює право на експертне судження, унормовує підготовку та підтримує професійну автономію. У концепції A. Abbott (1988) професіоналізація пов'язується з боротьбою професій за юрисдикцію над певними суспільно значущими проблемами, тоді як E. Freidson розглядає професіоналізм як окрему логіку організації праці, відмінну від ринкової та бюрократичної. Теоретична сила цього підходу полягає в тому, що він показує соціальну зумовленість професійного становлення: жоден фахівець не формується поза нормами професійної спільноти, процедурами сертифікації, механізмами визнання та контролю якості праці. Водночас його обмеженням є недостатня увага до внутрішніх психологічних механізмів становлення, до того, як саме суб'єкт переживає професійне входження, кризу, перевантаження або втрату сенсу діяльності.

Власне психологічні та кар'єрно-розвивальні підходи, навпаки, зміщують фокус із інституційного статусу професії на внутрішню динаміку професійного шляху. У межах цієї традиції професіоналізація постає як поступове конструювання суб'єктом власної професійної біографії, узгодження особистісних можливостей із вимогами діяльності, формування професійної спрямованості та компетентності. Кар'єрно-конструктивістський підхід M. Savickas (2019) трактує професійний розвиток як процес надання смислу професійній поведінці та вибудови життєво-професійної цілісності.

У праці О. Кокуна (2012) цей аспект набуває виразного прикладного виміру: дослідник аналізує динаміку професійної спрямованості, компетентності, комунікативних та організаційних здібностей, а також виокремлює етапи професійного становлення фахівців типу «людина–людина» – від професійної адаптації до професійної майстерності. Перевагою такого підходу є можливість описати професіоналізацію як розвиток, а не як формальний перехід

до статусу працівника. Однак його слабшим місцем є те, що індивідуальна траєкторія інколи аналізується недостатньо критично щодо структурних обмежень професійного середовища, особливо в умовах нестабільності, війни та інституційної перевантаженості.

Особливу увагу акцентовано в напрямі *інтеграції особистісного, діяльнісного та соціально-психологічного вимірів* професіоналізації В. Балахтар (2019). Науковиця обґрунтовує становлення особистості фахівця як перманентний процес активної взаємодії особистості та соціуму, і пропонує як загальне визначення, так й розгорнуту концептуальну модель цього процесу, в якій виокремлює стадії професійної підготовки, професійної адаптації, формування професійної компетентності, формування професійної майстерності, удосконалення майстерності й передачі досвіду, а також післятрудову стадію. Особливо важливо, що професіоналізація в цій моделі розкривається через три взаємопов'язані сфери – ціннісно-мотиваційну, когнітивно-афективну та конативно-рефлексивну. Саме це дає змогу трактувати її не як зовнішній кар'єрний рух, а як внутрішню побудову і трансформацію професійної суб'єктності. Теоретична цінність такого підходу полягає у подоланні редукції професійного становлення до одного виміру – освітнього, функціонального чи особистісного. Його сильна сторона – цілісність; його проблемна зона – прив'язаність моделі до конкретної професійної групи, що потребує обережності під час перенесення на інші типи професійної діяльності.

Методологічне уточнення проблеми висвітлено у дослідженнях *професійного психологічного благополуччя* О. Бондарчук і Н. Пінчук (2023). Науковиці зазначають, що професійне психологічне благополуччя освітян доцільно вивчати на основі евдемонічного підходу, а його чинники слід розглядати на макрорівні суспільства, мезорівні організації та мікрорівні особистості. Така постановка питання є принципово важливою для розуміння професіоналізації в кризових і посткризових умовах, оскільки вона демонструє: професійне зростання не можна пояснити лише внутрішніми зусиллями фахівця; воно завжди залежить від організаційної підтримки, професійної взаємодії та ширшого соціального контексту. При цьому професійне благополуччя перестає бути факультативним додатком до професійної ефективності й постає як критерій якості професійного становлення. Якщо людина формально адаптована до

роботи, але втрачає автономію, смисл, позитивні стосунки та відчуття розвитку, такий процес важко визнати повноцінною професіоналізацією.

Гуманістично-евдемонічний підхід дає змогу пояснити, чому саме благополуччя має бути внутрішнім показником зрілої професіоналізації. Теорія самодетермінації R. Ryan і E. Deci (2000) показує значення базових психологічних потреб – автономії, компетентності та пов'язаності – для особистісного розвитку, мотивації та благополуччя. У моделі C. Ryff (1995) психологічне благополуччя пов'язується не із ситуативним комфортом, а з позитивним функціонуванням особистості, що включає автономію, особистісне зростання, цілі в житті, позитивні стосунки, самоприйняття та здатність управляти середовищем. У вітчизняному контексті цю лінію концептуально поглиблює Л. Сердюк, яка пов'язує психологічне благополуччя із самодетермінацією, самореалізацією, особистісною автономією, позитивним самоставленням і перспективністю життєвого шляху. Отже, професіоналізація набуває евдемонічного змісту тоді, коли вона забезпечує не тільки пристосування до ролі, а й умови для розгортання особистісного потенціалу в професії. Обмеження цього підходу полягає в ризику надмірної психологізації проблеми: за недостатньої уваги до організаційних і соціальних бар'єрів благополуччя може бути хибно витлумачене як виключно індивідуальна відповідальність фахівця.

Ресурсно-організаційний підхід дозволяє збалансувати цю однобічність. Теорія збереження ресурсів S Hobfoll (1989) виходить із того, що стрес пов'язаний із реальною або очікуваною втратою значущих ресурсів, а модель вимог і ресурсів праці A. Bakker та E. Demerouti (2017) демонструє, що професійне функціонування визначається співвідношенням робочих вимог та ресурсів, зокрема автономії, підтримки, зворотного зв'язку та можливостей розвитку. Багатовимірна модель професійного благополуччя J. E. van Horn та співавт. (2004) додатково засвідчує, що благополуччя у праці охоплює не лише афективний, а й когнітивний, професійний, соціальний і психосоматичний виміри.

У вітчизняній організаційній психології цю перспективу розвиває наукова школа Л. Карамушки, яка очолює лабораторію організаційної та соціальної психології Інституту психології імені

Г. Костюка НАПН України. У працях науковиці висвітлено багаторівневий характер психологічної підтримки персоналу, значущість концепції healthy organizations та необхідність спеціальних технологій забезпечення психічного здоров'я і благополуччя персоналу в умовах війни (Карамушка, 2021; 2023; 2025).

Окремі аспекти цієї проблематики поглиблено у дослідженнях О. Креденцер. На думку дослідниці, важливим особистісним ресурсом психологічного здоров'я освітнього персоналу є професійна самоефективність, що відображає впевненість працівника у власній здатності успішно виконувати професійні завдання, долати труднощі та досягати поставлених цілей. Встановлено, що високий рівень професійної самоефективності сприяє підтриманню психологічного благополуччя, професійної активності та здатності конструктивно діяти в умовах соціальної напруженості, тоді як її недостатня сформованість може посилювати відчуття безпорадності, емоційне виснаження та зниження професійної продуктивності (Креденцер, 2021а, 2021б).

Отже, професійне становлення не може бути осмислене ізольовано від організації та психологічних ресурсів самого працівника. Сприятливе організаційне середовище підтримує професійну самоефективність, суб'єктність, психологічне благополуччя і подальший розвиток фахівця, тоді як несприятливі умови можуть спричиняти хронічне виснаження, зниження професійної активності, деформацію професійного розвитку та поступову втрату суб'єктної позиції.

Порівняння окреслених підходів дає змогу виявити низку принципових суперечностей. Інституційна перспектива надає пріоритет нормі, стандарту та легітимації професійного статусу; психологічна – розвитку ідентичності, спрямованості та компетентності; гуманістична – автономії, смислу та самореалізації; ресурсно-організаційна – балансу вимог і ресурсів, без якого благополуччя стає неможливим. У кризових умовах ці підходи не взаємовиключають один одного, але висвітлюють різні рівні однієї проблеми. Саме тому одновимірні трактування професіоналізації виявляються недостатніми: зведення її лише до професійної адаптації ігнорує смислово-ціннісні перетворення; зведення лише до самореалізації недооцінює інституційні межі професійної ролі; а

розуміння її лише як збереження ресурсів не пояснює, чому фахівець взагалі здатний розвиватися, а не тільки відновлюватися. Найбільш продуктивною видається інтегративна логіка, у якій професіоналізація постає як процес взаємодії особистісних ресурсів, професійних вимог, соціально-організаційних умов і ціннісно-смислових орієнтацій.

Авторське узагальнення полягає в тому, що професіоналізацію фахівців варто визначати як багаторівневий соціально-психологічний процес і результат входження особистості у професію, у межах якого відбуваються інституційне включення в професійну спільноту, оволодіння способами діяльності, формування професійної спрямованості та компетентності, розвиток професійної ідентичності, саморегуляції, рефлексії, ціннісно-смислової узгодженості й здатності підтримувати благополуччя в умовах професійних навантажень. За такого підходу благополуччя у професійній діяльності не є зовнішнім наслідком професійного успіху, а внутрішнім індикатором зрілості професіоналізації. Воно засвідчує, що фахівець не лише функціонує відповідно до професійних вимог, а й зберігає автономію, переживає сенс праці, здатний до розвитку, підтримує психологічну стійкість і не втрачає суб'єктності у складних соціальних обставинах. Саме це розуміння є методологічно продуктивним для подальшого аналізу гуманістично-ціннісних, медіаційних і соціально-психологічних засад професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах як динамічного процесу особистісного зростання, оволодіння професійними компетенціями та соціально-професійними ролями, що триває від зародження професійних намірів до повної самореалізації у праці.

1.2. Гуманістично-ціннісний підхід до професійного становлення фахівців та його соціально-психологічного супроводу

У часи випробувань особливого значення набувають не лише психологічні знання (грамотність) та вміння їх використовувати (компетентність), але й насамперед – цінності, якими фахівець при цьому керується і які транслює у професійному просторі, формуючи

певним чином його духовно-моральний зміст. У даному випадку фактично йдеться про культуру фахівця, яка у найширшому значенні, згідно із Філософським енциклопедичним словником екзистенційно є процесом та результатом об'єктивації особистісної основи людини задля досягнення внутрішньо-духовної комунікації (Шинкарук (голов. ред.), 2002). Психологічна культура як складова загальної культури мислення, почуттів, цінностей і смислів духовно-морального розвитку особистості людини і як невід'ємна складова професійної культури сучасного фахівця дозволяє не лише бути в гармонії із собою, конструктивно взаємодіяти на міжособистісному і соціальному рівнях, але й проявляти свою активність, ініціативу і громадянськість, керуючись духовними цінностями добра, істини, краси, любові в широкому сенсі (Максименко, 2006 та ін.).

Слід зазначити, що в соціокультурних умовах ціннісно-нормативної нестійкості, що властива сьогоденню, *у процесі професійного становлення фахівці* можуть стати носіями *потенціалу не лише прогресивних змін*, але й *соціальної нестабільності*. Як стверджують науковці (Карамушка та ін., 2021), суспільні зміни можуть негативно позначитися на діяльності організацій через: *дестабілізацію* існуючої системи; *руйнацію традицій*; тиск часу та термінів виконання завдання; виникнення *бар'єрів у комунікаціях;* постійну загрозу професійного стресу й «вигорання», неготовність до *впровадження інновацій у процес професійної діяльності* тощо.

При цьому слід урахувати фактори загрози психологічному благополуччю фахівців в умовах війни, як-то: загроза *фізичному здоров'ю і життю* внаслідок злочинних дій агресора чи інших кризових умов; ризик набуття *психосоматичних і невротичних розладів* через екстремальний стрес в умовах війни; велика ймовірність розвитку симптомів *професійного вигорання* через ускладнення умов праці внаслідок перманентного впливу кризових умов різного характеру; переживання *втрати, горя, комплекс провини вцілілого в умовах невизначеності* тощо; недостатній рівень *особистісної готовності до емоційної саморегуляції та самопідтримки.*

Так, до прикладу, за результатами соціологічного дослідження, проведеного Всеукраїнським колцентром безоплатної психологічної допомоги #ВАРТОЖИТИ і Kantar Україна, негативні емоційні стани стали майже універсальними. За останні 2-4 тижні до моменту

опитування наприкінці лютого 2026 року 80% респондентів часто або постійно відчували принаймні один зі станів: тривогу, роздратування, напругу, виснаження, апатію або безсилля. 55% вважають, що відчувати виснаження в нинішніх умовах – це нормально, 52% стверджують, що тримаються. При цьому запит на психологічну допомогу є – протягом останнього року 49% українців відчували потребу у психологічній підтримці, однак лише 13% зверталися до фахівця, пояснюючи це високою вартістю послуг чи сумнівами в ефективності терапії.

51% українців узагалі не знають, куди звертатися по фахову допомогу, підтримуючи своє ментальне здоров'я засобами самодопомоги (47%) та розмовами з близькими (26%). https://pitch.com/v/vartozhyty_kantar_eter_presentation-zyszqa

Усе це вибудовує нові акценти здійснення професійної діяльності фахівців в умовах перманентного стресу під час війни, коли с*логан «Людина – найвища цінність нашого суспільства» (стаття 3 Конституції) трансформується (конкретизується) у «найвищу цінність організації».* Йдеться про поєднання процесу виконання професійної діяльності з соціально-психологічним супроводом і належним спілкуванням, збереження психічного й психологічного здоров'я фахівців через повернення до рутини, створення атмосфери довіри й психологічної безпеки як основи успішної діяльності в кризових умовах сьогодення (Бондарчук, Карамушка, 2023).

При цьому успіх професійного становлення та якість його соціально-психологічного супроводу залежить *від позиції та власної суб'єктності* фахівців і може реалізуватися лише за рахунок активізації їхніх внутрішніх ресурсів, визначаючи психологічні засади життєвого шляху особистості в цілому (Панок, Рудь, 2006). Серед останніх системостворювальним є, як свідчить теорія і практика набуття професіоналізму, *система цінностей* як один із центральних механізмів внутрішньої регуляції соціальної поведінки людини (Пазенок, 2018 та ін.).

Так, ще Г. Олпорт зазначав, що цінності є установками особливого роду, що визначають особистісну структуру, сприймаються як стандарти, норми, є основою для вибору, який здійснює людина, саме тому людині слід упорядкувати знання про світ через *досягнення гармонії форми й цінностей (*Allport, Vernon,

Lindzey, 1970). Близької позиції дотримувався Л. Штраус, вказуючи на те, що неможливо вивчати важливі соціальні феномени, не виносячи при цьому ціннісних суджень, саме завдяки їм людина здатна певним чином розуміти та інтерпретувати дії з огляду на їх правильність і справедливість (Strauss, 1989). Цей підхід зберігся й до наших днів, дозволяючи розглядати цінності у широкому сенсі як абстрактні, узагальнені норми поведінки, що виникають через колективну емоційну узгодженість із соціально схваленими цілями та практиками (Najafov, 2025).

На думку Г. Балла, цінності є базою, без якої фахівець може бути носієм лише професійних функцій (Балл, 2008), а «... драматизм і гармонія особистого життя похідні від драматизму трудової адаптації й професійного просування, визнання (відхилення) соціальної цінності продуктів творчості особистості» (Ткаченко, 1987: 183–184).

Виходячи з цього, виокремлюємо декілька рівнів розвитку особистості фахівця у процесі його професійного становлення залежно від провідних цінностей і смислів (Бондарчук, 2008):

•*номінальний*, що відповідає прагненню до забезпечення, насамперед, фізіологічних потреб на індивідному рівні існування, накопичення матеріальних цінностей тощо;

•*егоцентричний*, пов'язаний з орієнтацією на себе, прагненням до забезпечення, передусім, потреби в безпеці, коли професійне становлення розглядається як самоціль або як досягнення престижу через змагальне самоствердження;

•*групоцентричний*, що зумовлює орієнтацію «на інших», професійну спільноту (потреби в визнанні), інклюзивне самоствердження, догматизм щодо групових норм та їх порушень тощо.

•*гуманістичний*, що визначається орієнтацією на людину як найвищу цінність; суб'єктною орієнтацією; реалізацією сутнісної автентичності; коли фахівець має смисложиттєві ціннісні орієнтації, прагнення реалізувати свої здібності і таланти, досягти істинного самоствердження тощо;

•*духовний* (трансцендентний), що зумовлює орієнтацію на пошук смислу життя, духовну, творчу самоактуалізацію у професійній діяльності, сприяння розвитку самоактуалізації інших людей тощо.

У даному випадку трансцендентність висвічує особливі параметри конструктивних сил людини, її особистісного ресурсу, що визначає її здатність до безперервного розвитку. Це, стверджує О. Колісник, стає можливим тому, що людина, яка досягла високого рівня духовного саморозвитку, має актуалізовану самість, яка спричинює вияв таких рис особистості, як любов, мудрість, креативність, прощення, великодушність, відвага, допомагає особистості в породженні життєвих актів над ситуацією, над нормою, в зоні ризику і персональної відповідальності тощо (Колісник, 2007).

При цьому, як зазначає І. Бех, вища духовність розвивається в процесі розгорнутої моральної діяльності, спрямованої на знаходження сенсу життя (переживання вищої непорушної, стійкої цінності, виправданості людського існування загалом, незалежно від обставин). Для ініціювання процесу розвитку духовності, на думку вченого, необхідно здійснити декілька кроків: по-перше, необхідно посісти рефлексивну позицію стосовно свого буття; по-друге, знайти внутрішні потенції його зміни; по-третє, виробити інші ціннісні установки на основі прагнення здобути життєві сенси, досягти значущих кінцевих цілей як часткового втілення загального сенсу, вищого Я, а не світу людей і світу речей (Бех, 2006: 39).

Стає очевидним, що важливим показником прогресивного поступу фахівця у контексті його професійного становлення, є, крім суб'єктності, також досягнення ними гуманістичного і, потім, духовного щабля розвитку.

Духовне зростання передбачає орієнтацію людини на свій внутрішній світ, пізнання своїх внутрішніх особливостей і можливостей, усвідомлення і реалізацію людиною трансцендентних потреб, які властиві їй від народження через:

1) дослідження несвідомого і прийняття його з метою досягнення гармонії із самим собою;

2) усвідомлення смислу свого існування;

3) формування нових оновлених стосунків з іншими людьми, співбуття з іншою людиною, яка сприймається не як об'єкт впливу, а суб'єкт, незалежна, автономна особистість, партнер у співпраці, рівний носій духовної сутності

При цьому слід урахувати такі специфічні *особливості фахівців як суб'єктів професійного становлення та відповідного соціально-психологічного супроводу:*

• мають *ґрунтовні професійні знання*, що більш-менш упорядковані на попередньому етапі професійного становлення;

• *спираються на власний професійний досвід*, що може не збігатися з пропонованими новими знаннями;

• часто виявляють ознаки «емоційного вигорання» різного ступеня;

• мають *систему психологічних захистів*, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктурування світу зовнішнього;

• мають систему сталих смислів, цінностей, оцінних критеріїв, що можуть зумовити обмежену здатність до змін й конструктивної трансформації тощо.

Так, до прикладу, нами в свій час було виявлено суперечливий характер структури ціннісних орієнтацій керівників освітніх організацій. Йдеться про протиставлення: цікавої роботи і свободи; сфери сімейного життя та активного, продуктивного життя особистості; патерналізму керівників, прагнення опікуватися іншими, турбуватися про них і толерантністю, широтою поглядів; цінностей самодостатності – цінностям розвитку, роботи над собою, постійного фізичного і духовного вдосконалення; прагнення особистості до досконалості в усьому – цінності здоров'я; цінність сприяння розвитку інших – неможливості розширення свого світогляду, загальної культури, інтелектуального розвитку тощо (Бондарчук, 2008). Уявляється можливим, що такі установки в управлінні закладом освіти сприятимуть масштабуванню суперечливих тенденцій і невизначеності у сприйнятті довкілля у суб'єктів професійної діяльності.

На наш погляд, мінімізувати негативний вплив викликів сьогодення на процес професійного становлення може конструктивне розв'язання однієї з центральних його суперечностей – між ідеальним Я, потребою в самоактуалізації, реалізацією потенціалу і наявним рівнем розвитку особистості фахівців. У даному випадку йдеться про усвідомлення фахівцем невідповідності структури діючого особистісного «Я» ідеальному професійному «Я», і, отже, необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу й пошуку нових можливостей самоздійснення у праці на базі безумовного самоприйняття. Цьому сприятиме *усвідомлення й*

прийняття таких *положень гуманістичної психології* (Кауфман, 2023; Maslow, 1998;Millacci, 2022; Shepherd, 2024; Wirth, 2025 та ін.):

- людина – це *найвища цінність* в існуючому світі;
- кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати *автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя*;
- найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання *розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе*, управляти власним розвитком;
- *вільний вибір* – основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін;
- необхідними і достатніми передумовами *гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни* є: а) безоцінне позитивне прийняття іншої людини; б) активне емпатійне переживання, її слухання; в) конгруентне, тобто адекватне, справжнє, щире самовираження себе в спілкуванні з іншою людиною; г) гармонізація стосунків особистості із своїм внутрішнім, автентичним Я.

При цьому важливою умовою таких особливостей взаємодії особистості з соціальним оточенням, що зумовлюють діалектичну єдність автономії особистості і її входження до певної спільноти у соціально-психологічному контексті є особистісна саморегуляція, коли, за А. Маслоу (Maslow, 1998), підвищений рівень самодостатності особистості поєднується з її здатністю до більш глибокого духовного зв'язку з іншими людьми. В останньому випадку йдеться про згуртованість як установку розвинених (або таких, що успішно розвиваються) особистостей, які свідомо об'єднуються і підтримують одна одну для спільної справи, ствердження їх цінностей тощо.

Г. Балл зазначає, що для високорозвиненої особистості характерними є: турбота про близьких людей в поєднанні з готовністю допомагати незнайомим і широким (часто планетарним) розумінням своєї місії та відповідальності; переважна орієнтація на встановлення і підтримку сутнісних особистісних якостей партнерів, активність і відсутність моралізаторства при наданні їм допомоги тощо (Балл, 2008).

У зв'язку з цим можна згадати думку Г. Костюка про те, що психологічний простір особистості поширюється не лише територіально, але й у часі і в змісті (Костюк, 1989). Тут йдеться про:

– подолання протиставлення «об'єкт – суб'єкт», «суб'єкт – об'єкт»;

– суб'єкт – суб'єктну орієнтацію, розуміння і прийняття інших;

– сприйняття суперечностей світу як проблем, що потребують розв'язання; розширення і диференціацію життєвого простору, сприйняття його як такого, що забезпечує вільне пересування;

– розширення і диференціацію часової перспективи; пристрасність, небайдужість до світу і його проявів тощо (Максименко, 2006 та ін.).

Отже, ***сутність гуманістично-ціннісного підходу*** до професійного становлення та його соціально-психологічного супроводу полягає у:

•*ціннісній зорієнтованості професійного шляху,* коли професія розглядається насамперед як спосіб служіння суспільству та самовираження;

•*прийняття унікальної неповторності кожного суб'єкта професійного становлення*, коли вибір професії та рух у її площині будується навколо інтересів та здібностей людини, а фахівець має свободу вибору й самостійно обирає траєкторію свого розвитку;

•*гуманізації різноманітних аспектів професійного становлення* фахівців та їх соціально-психологічного супроводу на цьому шляху в річищі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

•*сприянні особистісному розвитку всіх суб'єктів професійної діяльності* на основі актуалізації потреби в саморозвитку, розвитку ціннісного ставлення до особистісного розвитку й професійного вдосконалення,

•забезпечення *максимального вияву творчих потенцій усіх суб'єктів професійного становлення під час соціально-психологічного супроводу*, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі діяльності з опорою на внутрішню мотивацію, коли прагнення до майстерності йде зсередини, а не через зовнішній примус тощо.

Фактично гуманістично-ціннісний підхід визначає кожного фахівця як унікальну особистість, і має на меті розвиток його внутрішнього потенціалу, самоактуалізацію та формування професійних цінностей вищого, духовного рівня.

1.3. Консультативний і медіаційний підходи до врегулювання конфліктних і кризових ситуацій у професійній діяльності фахівців

Упродовж останніх років спостерігається стійка тенденція до зростання інтересу представників психологічної спільноти до опанування медіаційних технологій та їх використання у різних сферах суспільного життя. Психологи, педагоги, соціальні працівники, управлінці та інші фахівці соціономічних професій дедалі частіше звертаються до медіації як до ефективного інструменту роботи з конфліктними ситуаціями, що виникають у різних сферах професійної діяльності. Таке звернення не є випадковим, оскільки медіація пропонує фахівцям не просто окремі техніки, а цілісну світоглядну позицію, що ґрунтується на цінностях діалогу, взаємоповаги, добровільності, конфіденційності та визнання автономії кожної зі сторін (Гусєв, 2019; Закон України «Про медіацію», 2021).

У кризових та посткризових умовах ця проблематика набуває особливої актуальності. Професійна діяльність фахівців дедалі частіше розгортається у ситуаціях підвищеної соціальної напруги, невизначеності, емоційного виснаження, порушеної комунікації, суперечливих очікувань, зіткнення інтересів і загострення міжособистісних або міжгрупових конфліктів. Особливо виразно це виявляється у професіях соціономічного типу, діяльність яких безпосередньо пов’язана з людиною, групою, спільнотою, організацією та потребує не лише професійних знань, а й здатності зберігати етичність, комунікативну стійкість, рефлексивність і готовність до конструктивного діалогу.

Кризова ситуація і конфліктна ситуація не є тотожними, хоча в реальній професійній практиці вони часто перетинаються. Кризова ситуація пов’язана з переживанням людиною або групою різкого порушення звичного способу функціонування, втратою опор, дефіцитом ресурсів, необхідністю швидкої адаптації або переосмислення життєвих і професійних обставин. Конфліктна ситуація, натомість, передбачає зіткнення позицій, інтересів, потреб, цінностей, очікувань або способів дії різних суб’єктів. У кризових умовах конфлікти можуть загострюватися через виснаження, невизначеність, травматичний досвід, інформаційне

перевантаження й дефіцит довіри, а конфлікти, своєю чергою, можуть поглиблювати кризові переживання особистості або групи (Максименко та ін., 2016; Панок, 2022).

У цьому контексті важливого значення набуває розмежування власне консультативного та медіаційного підходів до роботи з кризовими й конфліктними ситуаціями. *Консультативний підхід* як такий орієнтований передусім на розуміння внутрішнього світу людини, її переживань, емоційних станів, потреб, ресурсів, способів подолання труднощів, особистісних смислів і можливостей відновлення психологічної рівноваги.

Медіаційний підхід зосереджується на конфліктній взаємодії як системному явищі, у якому важливо не лише зрозуміти кожну сторону, а й створити умови для діалогу, прояснення інтересів, відновлення комунікації та пошуку взаємоприйнятних рішень. Отже, консультативний підхід працює переважно з особистістю та її внутрішнім досвідом, тоді як медіаційно-конфліктологічний – із взаємодією між сторонами конфлікту.

Опанування медіаційних принципів робить фахівця, а особливо психолога, значно більш універсальним у професійному плані. Якщо традиційна психологічна освіта готує спеціаліста до роботи з окремим клієнтом або групою в межах консультативної чи терапевтичної моделі, то медіація відкриває можливість працювати з конфліктною взаємодією як системним явищем. У фахівця з’являється професійний вибір: залишатися в межах звичної ролі експерта, який аналізує ситуацію з боку та надає рекомендації, чи перейти на позицію нейтрального посередника, який створює умови для самостійного пошуку рішення самими учасниками конфлікту. Саме вихід за межі вузькопрофесійного бачення причин виникнення конфліктних ситуацій і можливих шляхів їх врегулювання завдяки засвоєнню медіаційного мислення стає важливим ресурсом професійного зростання фахівця в межах основної спеціальності (Гусєв та ін., 2020).

Оскільки навчання медіації завжди звернене до дорослих людей, які вже мають усталену професійну ідентичність, чітке розуміння особливостей медіаційного підходу та його відмінностей від психологічного консультування стає основою успішного засвоєння обох технологій. Цей процес передбачає не просто здобуття нових навичок, а глибоке переосмислення власної

професійної ролі, меж компетентності, способів втручання та системи цінностей, притаманних медіаторові. Водночас фахівці, чиї основні професії вимагають чітких і стійких професійних переконань, можуть стикатися з внутрішнім опором, оскільки саме міцна професійна позиція нерідко стає перешкодою на шляху до формування особливої нейтральної позиції, якої потребує медіація.

У широкому розумінні під медіацією розуміють різні форми переговорів або посередництва, у яких задіяна третя сторона: від практик, поширених у традиційних спільнотах і релігійних громадах, до сучасних процедур альтернативного врегулювання спорів. Program on Negotiation at Harvard Law School визначає медіацію як процес залучення третьої сторони до врегулювання спору, у якому медіатор не нав'язує результат, а допомагає сторонам досягти власної домовленості (Harvard Law School Program on Negotiation, n.d.). Подібне розуміння подає і World Bank Group, визначаючи медіацію як неформальний, конфіденційний процес вирішення конфліктів, у якому неупереджена третя сторона допомагає двом або більше учасникам краще зрозуміти свої проблеми, інтереси й потреби та подолати розбіжності шляхом добровільної угоди (World Bank Group, n.d.).

У вузькому нормативному розумінні медіація в Україні визначається як позасудова, добровільна, конфіденційна, структурована процедура, під час якої сторони за допомогою медіатора або медіаторів намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт чи спір шляхом переговорів (Закон України «Про медіацію», 2021). Це визначення є принципово важливим, оскільки воно фіксує не лише процедуру, а й професійну позицію медіатора: він не є суддею, арбітром, консультантом щодо суті спору або психологом сторін, а виконує процесуальну функцію – організовує безпечний, структурований і рівноправний простір для переговорів. Відповідальність за зміст рішення залишається за сторонами, а відповідальність медіатора полягає у дотриманні процедури, принципів і етичних меж медіації.

Психологічне консультування, своєю чергою, є одним із провідних видів психологічної допомоги, спрямованим на підтримку людини у подоланні труднощів, усвідомленні проблемної ситуації, розширенні самоусвідомлення, пошуку ресурсів і засвоєнні нових моделей поведінки. У широкому розумінні консультування

трактується як професійні взаємини, які допомагають окремим людям, сім'ям і групам досягати цілей у сфері ментального здоров'я, благополуччя, освіти та кар'єри (American Counseling Association, n.d.).

У вітчизняній психологічній літературі психологічне консультування розглядається як один з основних методів надання психологічної допомоги, а консультативна бесіда – як особистісно орієнтоване спілкування, у якому здійснюється орієнтування в особистісних особливостях і проблемах клієнта, встановлюється та підтримується партнерський стиль спілкування між психологом і клієнтом, а також надається психологічна допомога відповідно до потреб, проблематики й характеру консультативної роботи (Панок та ін., 2019, с. 108).

Нормативне закріплення психологічного консультування в Україні пов'язане із сучасним розвитком системи охорони психічного здоров'я. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» відносить психологічне консультування до видів психосоціальної допомоги та до форм надання психологічної допомоги. У законі психологічне консультування описано через надання емоційної підтримки, психоедукації, оцінювання ресурсів і можливостей отримувача послуг, допомогу в усвідомленні впливу стрес-факторів, розширення самоусвідомлення, підвищення психологічної компетентності, зміну ставлення до проблеми, розвиток психологічної стійкості, відповідальності та засвоєння нових моделей поведінки (Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», 2025). Отже, психологічне консультування в сучасному українському нормативному полі постає не лише як індивідуальна форма допомоги, а як важливий елемент ширшої системи психосоціальної підтримки.

Водночас, психологічне консультування та медіація перебувають у різних інституційних позиціях. Психологічне консультування має опору в академічній психології, розвиненій системі підготовки психологів, практичній психології, психологічній службі, психотерапевтичних напрямах і нормативних документах у сфері психічного здоров'я. Медіація, натомість, має виразно міждисциплінарну природу і розвивається на перетині права, психології, соціальної роботи, педагогіки, менеджменту, переговорних практик, відновного підходу, соціальної антропології та практик миротворення. В Україні медіація та конфліктологія поки

що не мають такого рівня академічної інституціоналізації, як психологія, що зумовлює різноманітність теоретичних обґрунтувань і практичних моделей її застосування (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020).

Ця міждисциплінарність, з одного боку, створює сприятливі умови для збагачення теоретичних і практичних підходів, а з іншого - породжує труднощі для фахівців із вузькопрофільним мисленням. На практиці міждисциплінарна природа медіації виявляється в тому, що більшість сучасних моделей і підходів у медіації були створені на перетині різних професійних традицій. Так, розробниками Гарвардського методу переговорів, який значною мірою вплинув на сучасну модель медіації, були юристи Роджер Фішер і Брюс Паттон, а також соціальний антрополог Вільям Юрі. Трансформативний підхід до медіації пов'язаний з іменами юриста Роберта А Баруха Буша та психолога Джозефа П. Фолджера, один із засновників відновного правосуддя меноніт Говард Зер має історичну освіту, автори наративної медіації Джеральд Монк і Джон Вінслейд є професорами психології та практикуючими психологами-консультантами, а один з засновників гуманістичного підходу у медіації Марк С. Умбрейт має ступінь доктором філософії з соціальної роботи (Barrett & Barrett, 2004; Besemer, 1993; Bush & Folger, 2005; Umbreit, 1997; Зер, 2004).

Саме тому в дослідницькій літературі й методології навчання медіації значна увага приділяється чіткому відокремленню професійної позиції медіатора від позицій інших фахівців допоміжних професій. З одного боку, юридична спільнота може звужувати медіацію до способу врегулювання правових спорів, залишаючи поза увагою великий масив конфліктів, які не переходять у судову площину. З іншого боку, психологічна або психотерапевтична спільнота може надмірно психологізувати медіацію, зміщуючи фокус із переговорного процесу на діагностику особистостей, глибинні причини поведінки або терапевтичну інтерпретацію станів сторін. Таке змішування ролей є ризикованим, оскільки може порушувати нейтральність медіатора, автономію сторін і процедурну природу медіації (Besemer, 1993; Bush & Folger, 2005; Закон України «Про медіацію», 2021).

Слід зазначити, що розвиток психологічного консультування в Україні має власну складну історію. У радянський період психологія розвивалася переважно як академічна наука, а психологічне консультування у західному розумінні або практично не існувало, або

було представлене фрагментарно в межах медичної психології, патопсиходіагностики, професійної орієнтації та психогігієни праці. Лише наприкінці 1980-х років почали з'являтися перші психологічні служби й кабінети сімейного та індивідуального консультування при закладах вищої освіти та державних центрах соціальних служб (Борисюк, 2005; Максименко, 2000; Панок, 2018).

Справжній прорив та інституціоналізація психологічного консультування як окремого виду професійної діяльності відбулися після здобуття Україною незалежності. Важливою подією стало створення в 1993 році психологічної служби системи освіти України за участю Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, що унормувало посаду практичного психолога в навчальних закладах і створило підґрунтя для консультативної роботи (Панок, 1999; Панок, 2018). Водночас виникли професійні об'єднання, зокрема Товариство психологів України та Українська спілка психотерапевтів, які сприяли інтеграції європейських освітніх стандартів і розвитку різних напрямів психологічної допомоги (Борисюк, 2005; Філоненко, 2012).

У період з 2014 року й до сьогодення українська школа психологічного консультування переживає етап інтенсивної адаптації та розвитку через виклики, пов'язані з російською агресією, масовою психотравматизацією населення, вимушеним переміщенням, втратами та потребою в подоланні наслідків бойових дій. Консультативна психологія в Україні збагатилася доказовими протоколами роботи з посттравматичним стресовим розладом, гострою травмою, втратою та кризовими станами, сформувавши значний практичний досвід психологічної допомоги в умовах війни (Карачевський, 2017; Максименко та ін., 2016; Панок, 2022). На сучасному етапі триває процес законодавчого врегулювання психологічної та психотерапевтичної діяльності, а також інтеграції психологічного консультування в ширшу систему психосоціальної підтримки та охорони психічного здоров'я (Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», 2025).

Паралельно відбувався розвиток української медіації. В Україні медіація існує понад тридцять років, а її історію умовно можна поділити на кілька етапів: романтичний, прагматичний і потоковий. Романтичний етап, що розпочався в середині 1990-х років, був пов'язаний із діяльністю ентузіастів і громадських організацій, які

апробували та адаптували медіаційну технологію до українських соціальних, правових і ментальних реалій. У 1994 році відбулися перші спроби системного навчання медіації та створення перших груп медіації в кількох регіональних центрах України, серед яких були Донецьк, Луганськ, Одеса, Київ, Харків та Автономна Республіка Крим. Однією з організацій, що зберегла спадкоємність цього етапу, стала Одеська обласна група медіації (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020).

У 1996 році співробітники Одеської обласної групи медіації ініціювали процес упровадження програм шкільної медіації та медіації ровесників у південному регіоні України. А у 1997 році вперше успішно застосували медіацію у цивільному судочинстві. З 1999 року почалося ознайомлення з медіаційними технологіями представників суддівського корпусу та апробація програми медіації однолітків. На початку 2000-х років значний вплив на розвиток української шкільної медіації мало знайомство з концепцією відновного підходу, зокрема через ідеї Говарда Зера, який окреслив ціннісні основи відновного правосуддя (Зер, 2004; Гусєв, 2019).

У 2000-х роках відбувалося поступове поширення медіації у сфері освіти, громадських ініціатив, шкільного середовища, відновного правосуддя та профілактики правопорушень. У 2003 році за участю Українського центру порозуміння (УЦП) розпочався процес упровадження відновного правосуддя у роботу правоохоронної системи та кримінального судочинства. З 2006 року фахівці Українського центру порозуміння активно поширювали шкільну медіацію, розробляли моделі її впровадження й методичні посібники. У 2008 році було створено Український Центр Медіації при Києво-Могилянській Бізнес Школі, що спеціалізувався на розвитку комерційної медіації. У 2010 році шкільна медіація отримала офіційне визнання на рівні держави через накази Міністерства освіти, спрямовані на профілактику дитячих правопорушень і насильства (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020).

Прагматичний етап розвитку української медіації пов’язаний із новою хвилею інтересу до медіаційної технології з боку юридичної спільноти та державних структур після спроби ухвалення законопроєкту про медіацію Верховною Радою у 2016 році. У цей період медіація почала активніше включатися до програм підготовки у закладах вищої освіти. Одним із перших в Україні був курс «Практика посередництва при вирішенні конфліктів»,

запроваджений у Львівській політехніці для студентів спеціальності «Соціальна робота». Згодом курси з основ медіації та вирішення конфліктів з'явилися в інших університетах, зокрема в Університеті менеджменту освіти НАПН України, Київському політехнічному інституті імені Ігоря Сікорського та інших закладах освіти (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020).

Потоковий етап розпочався після прийняття Закону України «Про медіацію» у 2021 році, хоча розвиток медіації був суттєво сповільнений повномасштабним вторгненням. Водночас медіаційна спільнота активно включилася у допомогу вимушено переміщеним особам, розвиток фасилітованих діалогів, підтримку шкільної, сімейної, громадської та організаційної медіації. На сьогодні в Україні представлені різні види медіації: класична, шкільна, сімейна, бізнесова, сусідська, медична, судова, відновна, громадська, а також практики фасилітованого діалогу. Водночас зберігаються регіональні особливості, різноманітність моделей, вплив різних зарубіжних шкіл і конкуренція професійних бачень, що зумовлює високий рівень методологічної й організаційної неоднорідності українського медіаційного поля (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020).

Для української медіації характерною є також хвилеподібність розвитку, що нерідко ускладнює спадкоємність усередині професійної спільноти. Представники нових поколінь медіаторів не завжди звертаються до досвіду попередників, через що виникає проблема передачі напрацьованих моделей, практик і методичних підходів. Окрім того, розвиток медіації значною мірою залежить від активності окремих професійних акторів, громадських організацій, освітніх ініціатив і професійних асоціацій. Ця обставина посилює потребу в системному осмисленні медіації як міждисциплінарного ресурсу професійного становлення фахівців (Гусєв, 2019).

Психологічне консультування і медіація мають спільну гуманістичну основу, однак відрізняються за метою, фокусом роботи, професійною позицією фахівця та характером відповідальності. Психолог-консультант працює переважно з клієнтом, його переживаннями, внутрішніми конфліктами, емоційними станами, уявленнями, ресурсами й поведінковими змінами. Медіатор працює з конфліктною взаємодією між сторонами, допомагаючи їм перейти від позицій до інтересів, від взаємних звинувачень до діалогу, від

ескалації до пошуку прийнятних для сторін домовленостей (Besemer, 1993; Bush & Folger, 2005).

Цю відмінність особливо виразно демонструє порівняння медіації з терапією та консультуванням. К. Бесемер зазначав, що медіація і терапія можуть приділяти увагу почуттям учасників, однак роблять це з різною метою: у медіації почуття враховуються настільки, наскільки вони впливають на можливість врегулювання актуальної міжособистісної проблеми, тоді як терапія спрямована на глибше опрацювання внутрішньоособистісних конфліктів і психологічних труднощів (Besemer, 1993). Тому медіація може мати терапевтичний ефект, але він не є її прямою метою. Її первинна мета полягає не у зціленні, а в досягненні орієнтованої на майбутнє домовленості між сторонами.

Консультування також споріднене з медіацією, оскільки обидва підходи ґрунтуються на комунікації, довірі, добровільності та повазі до автономії людини. Проте консультування частіше відбувається з однією стороною або з клієнтом, який звертається по допомогу, тоді як медіація передбачає залучення всіх сторін конфлікту або їхніх представників. Крім того, медіація має чіткі процедурні правила, особливу роль нейтрального посередника та орієнтацію на досягнення домовленості, тоді як психологічне консультування спрямоване на усвідомлення клієнтом власної ситуації, переживань, ресурсів і можливих змін (Besemer, 1993; Панок та ін., 2019).

Однією з особливостей медіаційного і консультативного підходів є їх тісний зв’язок із відповідними світоглядними та ціннісними орієнтирами. У попередніх дослідженнях А. І. Гусєва було показано, що ідейним фундаментом різних типів медіаційних технологій є конструктивістська теорія, реляційне бачення людини, різноманітні аспекти християнського релігійного світогляду, а також міфологічні системи традиційних культур, що зазнали переосмислення в дусі «нью-ейдж» (Гусєв, 2019; Гусєв та ін., 2020). Р. Буш і Дж. Фолджер прямо підкреслювали: «Вибір будь-якого підходу до медіації означає вибір певного набору цінностей. А втілення таких цінностей у практичній діяльності означає певною мірою «нав’язування» їх сторонам за допомогою процесу, до якого їх залучає медіатор» (Bush & Folger, 2005, с. 208).

Світоглядні корені психологічного консультування можна знайти у філософських системах античності, різноманітних

релігійних ученнях і практиках, екзистенційній і гуманістичній традиціях, а також у феноменологічному напрямі психотерапії та консультування. Велику роль у розвитку сучасного консультування відіграли погляди К. Роджерса та інших представників клієнт-центрованого підходу. На думку феноменологів, саме внутрішня, суб'єктивна здатність людини розуміти реальність відіграє ключову роль у визначенні її зовнішньої поведінки. У цьому контексті показовими є слова К. Роджерса: «Ні Біблія, ні Книги Пророків, ні З. Фрейд, ні наукові дослідження – ніщо не може порівнятися з цінністю мого власного безпосереднього досвіду» (Rogers, 1961).

К. Роджерс виокремлював три основні світоглядні принципи клієнт-центрованого напряму: кожна особистість має безумовну цінність і заслуговує на повагу; кожна особистість здатна нести відповідальність за себе; кожна особистість має право обирати цінності й цілі, а також приймати самостійні рішення (Rogers, 1961; Rogers, 1969). Подібну логіку простежуємо і в позиції Р. Кочюнаса, який зазначав, що консультування допомагає людині обирати й діяти за власним розсудом, навчатися новій поведінці, розвиватися, а відповідальність клієнта є однією з центральних умов консультативної взаємодії (Kočiūnas, 1995).

Світоглядний базис медіаційної технології представлений у працях К. Бесемера та М. Умбрейта. К. Бесемер окреслює низку основних положень концепції медіації: конфлікт є природним явищем, однак неврегульований конфлікт може бути небезпечним; сторони часто не знають, як можуть вирішити проблему, а не просто не хочуть її вирішити; сторони ухвалюють кращі рішення, коли вони усвідомлюють свої почуття, та інтегрують їх у рішення; учасники спору здатні ухвалити кращі рішення щодо свого життя, ніж сторонній авторитет; переговори є особливо важливими там, де сторони після конфлікту мають продовжувати взаємодію; сторони скоріше дотримуються угоди, якщо самі відповідають за її зміст; нейтральний, довірливий і нетерапевтичний характер медіації стимулює участь у ній; навички переговорів, набуті в медіації, є корисними для вирішення конфліктів у майбутньому (Besemer, 1993).

Науковець М. Умбрейт, описуючи гуманістичну модель медіації, наголошував на вірі у зв'язок усіх речей і спільну людяність; важливості присутності медіатора та його зв'язку зі сторонами;

цілющій силі діалогу; бажанні більшості людей жити мирно; здатності людей зростати через життєвий досвід; внутрішніх ресурсах людини для подолання труднощів; гідності та самовизначенні, що постають у процесі безпосереднього прийняття конфлікту (Umbreit, 1997). У вітчизняних дослідженнях близькі світоглядні засади медіації представлені в роботах співробітників Одеської обласної групи медіації, де акцентовано прийняття іншої людини, право кожного на власне бачення, власну експертність та реалізацію своїх інтересів, рівність сторін, орієнтацію на майбутнє, відмову від пошуку винних, співробітництво, ненасильство та безпеку взаємодії (Зезюліна & Ландес, 2021).

Отже, світоглядні засади медіації та психологічного консультування мають спільну гуманістичну основу, проте демонструють різну спрямованість ключових положень. Консультування спирається переважно на феноменологічну та екзистенційну традицію. У центрі його уваги перебуває автономний індивід, його унікальний суб'єктивний досвід, самопізнання та внутрішнє зростання. Головна цінність цього підходу полягає у визнанні безумовної гідності особистості, її здатності до самовизначення та прийняття відповідальності за власне життя. Конфлікт тут часто розглядається як індикатор глибинних внутрішньоособистісних процесів, а взаємодія з фахівцем спрямована на усвідомлення почуттів і пошук внутрішніх ресурсів клієнта.

Медіація, натомість, ґрунтується на реляційній парадигмі, конструктивізмі та ідеї соціальної взаємодії. Якщо консультування зосереджене на внутрішньому світі окремої людини, то медіація фокусується на просторі «між» суб'єктами. Її світоглядний базис розглядає конфлікт як природне явище міжособистісної взаємодії, яке за належної організації може стати підставою для прояснення інтересів, відновлення комунікації та вироблення нових домовленостей. Основними цінностями медіації є партнерство сторін, прийняття інакшості, рівність, добровільність, безсторонність і відмова від пошуку винних.

Ключова різниця між цими підходами полягає у векторі відповідальності та меті роботи. Консультування спрямоване на внутрішнє зцілення, розвиток самостійності та трансформацію особистості через осмислення її суб'єктивного досвіду. Медіація

орієнтована на майбутнє, спільне розв'язання актуальної проблеми, відновлення комунікації та досягнення взаємоприйнятних домовленостей через співпрацю й діалог. Якщо психологічне консультування допомагає людині краще зрозуміти себе і свої способи дії, то медіація допомагає сторонам краще зрозуміти одна одну та знайти прийнятний спосіб співіснування або співпраці в майбутньому.

Наступним важливим рівнем аналізу є етичні принципи, на яких ґрунтуються обидві технології. Психологічна професійна етика спирається на повагу до прав людини, її гідності та автономії, конфіденційність, інформовану й добровільну згоду, професійну компетентність, наукову обґрунтованість методів, принцип відповідальності та турботи про благополуччя клієнта, чесність, прозорість, професійну доброчесність, уникнення подвійних стосунків і конфлікту інтересів, етичність наукових досліджень, професійну кооперацію, повагу до колег, відповідальну публічну діяльність, а також дотримання етичних вимог у дистанційній психологічній допомозі (Національна психологічна асоціація, 2021; Товариство психологів України, 1990; Українська психологічна асоціація, n.d.).

Повага до прав людини, її гідності та автономії передбачає визнання безумовної цінності, унікальності, прав і особистої гідності кожної людини. Психолог має дотримуватися принципу недискримінації, уникати будь-якого насильства, приниження, домагань чи маніпуляцій, забезпечувати автономію клієнта та його право на самовизначення. Конфіденційність і захист приватності означають збереження професійної таємниці, нерозголошення інформації, отриманої під час діагностики, консультування або дослідження, а також обмеження збору даних лише тими відомостями, які необхідні для виконання професійного завдання. Інформована та добровільна згода передбачає, що клієнт або учасник дослідження до початку взаємодії отримує зрозумілу інформацію про цілі, методи, межі, ризики, можливі наслідки, технічні й фінансові умови співпраці.

Професійна компетентність психолога полягає у наданні послуг лише в межах власної фахової підготовки, підтвердженої освітою, кваліфікацією, сертифікацією та практичним досвідом. Фахівець має усвідомлювати межі власної експертизи, систематично підвищувати

кваліфікацію, проходити супервізію та інтервізію, а за потреби перенаправляти клієнта до інших спеціалістів. Наукова обґрунтованість і надійність методів передбачає використання валідизованих, культурно адаптованих і доказових інструментів. Принцип «не зашкодь» вимагає від психолога усвідомлення наслідків своїх дій, рекомендацій і висновків, мінімізації ризиків і турботи про благополуччя клієнта (Національна психологічна асоціація, 2021; Українська психологічна асоціація, n.d.).

Етичність дистанційної психологічної допомоги є особливо актуальною в умовах цифровізації, пандемічного й воєнного досвіду. Вона передбачає дотримання загальних етичних вимог у цифровому середовищі, спеціальну підготовку до дистанційної роботи, оцінювання доречності онлайн-формату для конкретного запиту, забезпечення технічного захисту каналів зв'язку й цифрових даних, а також узгодження окремих пунктів інформованої згоди щодо ризиків, конфіденційності та дій у разі технічних збоїв чи кризових станів клієнта (Національна психологічна асоціація, 2021).

Сфера медіації представлена етичними принципами, що закріплені в Законі України «Про медіацію» та етичних кодексах професійних об'єднань медіаторів. До них належать незалежність, нейтральність, неупередженість, запобігання конфлікту інтересів, конфіденційність, добровільність, самовизначення та рівність сторін, професійна компетентність і постійний розвиток, колегіальність, толерантність, доброзичливість, повага до людської гідності, прозорість інформування та оплати, а у сімейній медіації - також забезпечення найкращих інтересів дитини (Асоціація сімейних медіаторів України, 2022; Бізнес Школа КРОК, 2022; Закон України «Про медіацію», 2021; Національна асоціація медіаторів України, 2022; Український Центр Медіації, 2017).

Незалежність означає, що медіатор діє без впливу третіх осіб, органів влади, організацій або інших суб'єктів на процедуру й результат медіації. Нейтральність передбачає відсутність особистої, прямої чи непрямої зацікавленості медіатора у змісті та результаті врегулювання спору. Неупередженість означає однакову увагу до всіх учасників, відмову від фаворитизму, стереотипів і власних оцінок щодо позицій сторін. Запобігання конфлікту інтересів вимагає від медіатора своєчасного виявлення й розкриття будь-яких обставин, які можуть поставити під сумнів його безсторонність.

Конфіденційність у медіації охоплює не лише інформацію, отриману під час спільних зустрічей, а й дані індивідуальних зустрічей, які не можуть бути розкриті іншій стороні без дозволу (Закон України «Про медіацію», 2021; Національна асоціація медіаторів України, 2022).

Добровільність медіації означає, що сторони беруть участь у процедурі за власним волевиявленням і можуть припинити її в будь-який момент. Самовизначення та рівність сторін передбачають, що учасники самостійно обирають медіатора, визначають коло питань, варіанти врегулювання та кінцевий зміст домовленостей. Медіатор організовує діалог, сприяє проясненню інтересів і потреб, але не нав'язує сторонам рішення. Професійна компетентність медіатора означає його готовність працювати лише в межах належного рівня знань, навичок і кваліфікації, а також постійно вдосконалювати професійну підготовку через навчання, супервізію, інтервізію та самоосвіту (Асоціація сімейних медіаторів України, 2022; Національна асоціація медіаторів України, 2022).

Порівняльний аналіз етичних принципів роботи медіатора та психолога-консультанта демонструє спільну гуманістичну основу обох професій, а також суттєві розбіжності, зумовлені їхньою роллю, метою та характером взаємодії з клієнтами або сторонами конфлікту. Спільним є визнання автономії, унікальності та цінності людини; дотримання конфіденційності; добровільність участі; інформування про межі, правила й умови роботи; професійна компетентність; заборона маніпуляцій, дискримінації та використання професійної позиції для особистої вигоди; повага до колег і фахівців суміжних галузей; захист прав, благополуччя та безпеки неповнолітніх і вразливих груп (Національна психологічна асоціація, 2021; Національна асоціація медіаторів України, 2022).

Водночас у професійній позиції психолога-консультанта і медіатора існують принципові розбіжності. Психолог-консультант може надавати професійні оцінки стану клієнта, формулювати психологічні висновки, застосовувати методи психологічної допомоги, корекції чи підтримки. Медіатор, навпаки, зберігає нейтральність, не оцінює погляди чи поведінку сторін по суті спору, не консультує щодо суті спору, не ухвалює рішень і не бере відповідальності за зміст домовленостей. Психолог відповідає за методичну валідність, надійність і безпечність втручання, тоді як медіатор відповідає за організацію діалогу, рівність сторін,

дотримання регламенту й принципів процедури (Besemer, 1993; Закон України «Про медіацію», 2021; Панок та ін., 2019).

Конфіденційність психолога зазвичай будується за моделлю «клієнт – фахівець», тоді як у медіатора існує додатковий внутрішній рівень конфіденційності: інформація, отримана під час індивідуальних зустрічей з однією стороною, не розголошується іншій стороні конфліктної взаємодії з прямого дозволу. Так само різним є характер професійної лояльності: психолог-консультант може працювати в інтересах одного клієнта, тоді як медіатор зобов'язаний утримувати однакову дистанцію, рівну увагу та безсторонність щодо всіх сторін конфлікту (Закон України «Про медіацію», 2021; Національна асоціація медіаторів України, 2022).

Таким чином, етичні принципи психолога та медіатора мають спільний фундамент: гуманізм, захист конфіденційності, автономію людини, усвідомлену згоду та вимогу високої професійної компетентності. Головна відмінність полягає у професійній позиції фахівця. Психолог-консультант виступає фахівцем із ментальних, емоційних і поведінкових процесів: він діагностує, оцінює, інтерпретує, підтримує й спрямовує процес психологічної допомоги. Медіатор є процесуальним фасилітатором переговорів: він відмовляється від ролі експерта щодо суті суперечки, не дає оцінок, не формулює висновків, утримує рівну безсторонність між усіма учасниками та залишає відповідальність за зміст домовленостей самим сторонам.

У професійній діяльності фахівця важливо розуміти, коли доцільним є власне консультативний підхід, а коли – медіаційний. Якщо провідною проблемою є емоційний стан людини, переживання втрати, травматичний досвід, тривога, дезадаптація, порушення саморегуляції, професійне виснаження або потреба в індивідуальному осмисленні складної ситуації, більш доречним є психологічне консультування чи інша форма психологічної допомоги (Карачевський, 2017; Максименко та ін., 2016; Панок, 2022).

Якщо ж основною проблемою є порушена комунікація між сторонами, зіткнення інтересів, неможливість домовитися, ескалація взаємних претензій або потреба у спільному виробленні рішення, більш доречним є медіаційний підхід (Besemer, 1993; Bush & Folger, 2005; Harvard Law School Program on Negotiation, n.d.).

У складних кризових ситуаціях ці підходи можуть не протиставлятися, а взаємно доповнювати один одного за умови чіткого дотримання професійних меж. Наприклад, у ситуації конфлікту в організації психолог може працювати з емоційним станом окремого працівника, його стресом, професійним виснаженням або труднощами саморегуляції, тоді як медіатор може організовувати переговорний процес між сторонами конфлікту. Водночас один і той самий фахівець, навіть якщо він має психологічну й медіаційну підготовку, повинен чітко визначати, у якій ролі він діє в конкретній ситуації: консультанта, фасилітатора, медіатора, тренера, супервізора чи експерта. Нерозрізнення ролей створює ризик етичних порушень, втрати довіри, подвійних стосунків і неефективного втручання.

Особливо важливим є запобігання змішуванню психологічної діагностики й медіаційної роботи. У медіаційному процесі недоречно здійснювати психологічну або психопатологічну діагностику сторін, якщо це виходить за межі ролі медіатора і може вплинути на його нейтральність. Так само психолог, який працює з одним учасником конфлікту, не може автоматично претендувати на позицію нейтрального медіатора для всіх сторін цього ж конфлікту, оскільки це створює конфлікт ролей і може порушувати принцип безсторонності. Такі ризики особливо посилюються в умовах війни, коли теми травми, втрати, горювання, моральної відповідальності та справедливості стають емоційно насиченими й можуть спонукати фахівця до виходу за межі професійної ролі (Національна психологічна асоціація, 2021; Національна асоціація медіаторів України, 2022).

У цьому аспекті особливої ваги набуває розвиток професійної рефлексивності фахівця. Опанування медіаційного підходу потребує від психолога або іншого фахівця соціономічної сфери здатності тимчасово відмовитися від звичної експертної позиції, утримувати нейтральність, не оцінювати сторони конфлікту, не шукати «винного», не підміняти рішення сторін власним баченням і не переносити консультативну логіку на медіаційний процес. Це може бути складним, оскільки психологічна професійна підготовка часто формує здатність аналізувати, діагностувати, інтерпретувати та пропонувати напрями допомоги. Медіаційна позиція вимагає іншої професійної дисципліни – утримання процесу, рівної уваги до сторін,

роботи з інтересами, потребами та майбутніми домовленостями тощо (Besemer, 1993; Bush & Folger, 2005; Гусєв та ін., 2020).

Для фахівця це має не лише технологічне, а й особистісно-професійне значення. Перехід від позиції експерта до позиції нейтрального посередника передбачає переосмислення власної ролі, розвиток толерантності до невизначеності, здатність витримувати емоційну напругу сторін, не прискорювати процес за рахунок директивних рішень і довіряти учасникам конфлікту як суб'єктам власної ситуації. Саме тому медіаційні компетентності можуть бути важливим ресурсом професійного становлення фахівця, адже вони розширюють його бачення конфлікту, формують культуру діалогу, підтримують партнерську взаємодію та сприяють розвитку професійної автономності й етичної зрілості.

Власне консультативний підхід, зі свого боку, зберігає незамінне значення у ситуаціях, коли конфлікт супроводжується вираженими емоційними переживаннями, травматичним досвідом, втратою, тривогою, дезадаптацією або порушенням саморегуляції. У таких випадках неможливо обмежитися лише організацією переговорів, оскільки людина може потребувати емоційної підтримки, психоедукації, стабілізації, опрацювання стресу, розширення самоусвідомлення та відновлення психологічної стійкості (Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», 2025; Карачевський, 2017; Панок, 2022). Тому компетентний фахівець має вміти визначати межі медіації, консультування, кризової допомоги та, за потреби, скеровувати людину до відповідного спеціаліста.

Медіаційний підхід також має важливий профілактичний і розвивальний потенціал. Він навчає фахівців бачити конфлікт не лише як загрозу, а як простір можливого прояснення інтересів, відновлення комунікації, перегляду неефективних моделей взаємодії та формування нових домовленостей У цьому аспекті особливу цінність мають ідеї відновного підходу у медіації, який акцентує увагу не лише на порушенні, провині чи покаранні, а й на відновленні зв'язків, відповідальності, діалозі й можливості сторін брати участь у пошуку рішення (Зер, 2004; Umbreit, 1997). Для професійної діяльності фахівців це означає перехід від логіки «хто винен» до логіки «що сталося, які інтереси зачеплено, що можна зробити далі та хто за що бере відповідальність».

У кризових і посткризових умовах саме така логіка є надзвичайно важливою. Соціальна травматизація, поляризація, недовіра, різні досвіди участі у війни, втрати, вимушене переміщення, професійне виснаження й організаційна нестабільність можуть посилювати конфліктність у професійних спільнотах. Фахівець, який володіє власне консультативним і медіаційним баченням, здатний точніше розуміти, де потрібна психологічна підтримка окремої людини, де – фасилітація групової взаємодії, де – м едіація між сторонами, а де – управлінське чи правове рішення. Саме така диференціація підходів підвищує якість професійної діяльності й зменшує ризик неадекватного втручання.

Таким чином, консультативний і медіаційний підходи є взаємодоповнювальними ресурсами професійного становлення фахівця у кризових і посткризових умовах. Власне консультативний підхід забезпечує глибше розуміння внутрішнього світу людини, її переживань, ресурсів, травматичного досвіду, способів саморегуляції та можливостей особистісного відновлення. Медіаційний підхід дає змогу працювати з конфліктною ситуацією, що виникла, зокрема, у процесі професійної діяльності, як із системою взаємодії, підтримувати діалог, прояснювати інтереси, зберігати нейтральність і сприяти самостійному виробленню сторонами прийнятних рішень. Для фахівця соціономічної сфери оволодіння цими підходами означає не механічне додавання нових технік, а розвиток професійної зрілості, етичної чутливості, рефлексивності, автономності, комунікативної культури та здатності діяти відповідально в ситуаціях конфлікту, кризи й невизначеності.

1.4. Сфери, етапи та базові індикатори професійного становлення фахівців в умовах кризового сьогодення

Застосування теоретико-методологічних підходів, розглянутих у попередніх підрозділах, зумовлює необхідність переосмислення професійного становлення фахівців не лише як процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а як складної динаміки особистісного, ціннісного, діяльнісного й соціально-професійного розвитку. У кризових та посткризових умовах особливо виразним стає зміщення акценту з формального накопичення компетентностей на пошук

індивідуальної стратегії професійного самовизначення, самоосвіти, саморозвитку й відповідального професійного самоздійснення. Це, своєю чергою, потребує оновлення змісту, форм і методів як освітньої, так і професійної діяльності, актуалізації принципів активності, людиноцентризму, гуманізму, ініціативності, творчості та суб'єктної залученості фахівця у власний професійний шлях (Чепелєва, 2013).

Професійне становлення в умовах кризового сьогодення не може бути зведене лише до адаптації особистості до вимог професії. Йдеться про глибший процес, у межах якого фахівець не тільки опановує професійну роль, а й осмислює її ціннісний зміст, співвідносить професійні вимоги з власними можливостями, життєвим досвідом, моральними орієнтирами, соціальною відповідальністю та уявленням про бажаний спосіб професійного буття. Саме тому зрілість особистості є не зовнішньою передумовою, а невід'ємним компонентом професіоналізму. Вона виявляється у соціальній зрілості, самосвідомості, самовизначенні, здатності усвідомлювати цілі й сенси життя, готовності до самостійної життєдіяльності та співвіднесення власних прагнень, можливостей і сформованих якостей із вимогами професійного й суспільного середовища (Балахтар, 2019).

У кризових умовах професійне становлення набуває особливої напруженості, оскільки фахівець розвивається не в стабільному професійному просторі, а в ситуації невизначеності, соціальних втрат, трансформації професійних ролей, інституційних змін, інформаційного перевантаження та підвищених емоційних вимог (Собкова & Томюк, 2026). Війна, соціально-економічна нестабільність, вимушена міграція, зміна форматів роботи й навчання, цифровізація професійної діяльності та зростання запиту на допомогу іншим людям істотно ускладнюють професійний шлях фахівця. Водночас саме ці умови актуалізують внутрішні ресурси особистості, її здатність до ціннісного вибору, відповідальної дії, рефлексії, відновлення смислів і пошуку нових способів професійної самореалізації.

Найвищим рівнем у системі професійного становлення є здатність фахівця осмислювати власний професійний досвід і надавати йому особистісного та соціального значення. Ціннісні орієнтації як проєкція духовного життя суспільства виступають

важливою складовою структури особистості, оскільки поєднують мотиваційний, когнітивний, емоційний, оцінювальний і поведінковий компоненти. Вони формуються під впливом виховання, освіти, професійної діяльності, соціального середовища та особистісного досвіду. У цьому контексті духовність може бути розглянута як багатовимірна система ціннісних орієнтацій, що стають суб'єктивно значущими регуляторами активності людини, її ставлення до себе, інших людей і навколишньої дійсності (Боришевський, 2011). На значущість морального виміру професійного життя вказує і раціогуманістичний підхід Г. Балла, у межах якого професійна діяльність має бути зорієнтована на мінімізацію зла і примноження добра, тобто на гуманістично відповідальне використання професійних знань і можливостей (Балл, 2006).

Становлення особистості фахівця, особливо у професіях соціономічного типу, є складним, неперервним процесом активної взаємодії особистості й середовища. Його спрямованість може бути прогресивною, коли професійний розвиток веде до зростання суб'єктності, майстерності, відповідальності, благополуччя й самореалізації, або регресивною, коли професійна діяльність супроводжується втратою смислів, деформаціями, виснаженням, зниженням мотивації й формальним виконанням ролі. Для аналізу цієї динаміки, як уже згадувалося вище, доцільно виокремити три взаємопов'язані сфери професійного становлення: ціннісно-мотиваційну, когнітивно-афективну та конативно-рефлексивну (Балахтар, 2019).

Ціннісно-мотиваційна сфера відображає спрямованість фахівця на професію, її смислову привабливість, ціннісне ставлення до професійної діяльності, внутрішню мотивацію до розвитку, готовність до самопроєктування професійного шляху й прагнення до самореалізації. У цій сфері виявляється, наскільки професія сприймається особистістю не лише як джерело зайнятості чи соціального статусу, а як простір служіння, відповідальності, розвитку, допомоги іншим людям і реалізації власного потенціалу. В умовах кризи саме ціннісно-мотиваційна сфера визначає, чи зможе фахівець зберегти зв'язок із сенсом професії, чи професійна діяльність поступово перетвориться на формальний обов'язок або джерело виснаження.

Когнітивно-афективна сфера охоплює уявлення фахівця про професію, про себе як суб'єкта професійної діяльності, про власні можливості, професійні перспективи, обмеження й ресурси. Вона включає не лише знання про професійні вимоги, норми та способи діяльності, а й емоційне ставлення до професії, переживання власної професійної спроможності, задоволеність професійним вибором, здатність приймати себе у професійній ролі та осмислювати досвід професійних досягнень і труднощів. У кризових умовах ця сфера є особливо вразливою, оскільки фахівець може одночасно переживати потребу у професійній ефективності й сумніви щодо власної компетентності, відповідальності або здатності витримувати складні професійні ситуації.

Конативно-рефлексивна сфера виявляється у здатності фахівця діяти, приймати рішення, організовувати професійну діяльність, виконувати багатофункціональний рольовий репертуар, аналізувати власні дії та коригувати професійну поведінку. Вона поєднує особистісну дієвість, відповідальність, морально-етичну визначеність, рефлексивність, здатність до самоаналізу, самоорганізації, професійного самовдосконалення й максимальної реалізації потенціалу у діяльності. У кризових і посткризових умовах саме ця сфера дозволяє перейти від переживання складності до відповідальної дії, від розгубленості до професійного рішення, від зовнішнього тиску до суб'єктної позиції.

Виокремлення цих сфер дає змогу описати професійне становлення не як одномірний процес нарощування компетентностей, а як цілісну трансформацію особистості у професії в бік досягнення нею особистісно-професійної зрілості. Ціннісно-мотиваційна сфера визначає, заради чого фахівець розвивається, які цінності є визначальними для нього під час вибору, опанування професії та реалізації себе у ній; когнітивно-афективна – як він усвідомлює, розуміє й переживає себе у професії; конативно-рефлексивна – як він діє, аналізує й удосконалює власну професійну практику. Саме взаємодія цих сфер визначає якість професійного становлення, його стійкість, глибину та спрямованість.

Поряд із цим професійне становлення має етапну динаміку. У стабільних умовах етапи професійного становлення можуть розглядатися як відносно послідовний рух від професійного самовизначення до професійної майстерності. Проте в умовах

кризового сьогодення ця логіка ускладнюється: професійний розвиток може прискорюватися, перериватися, змінювати траєкторію, супроводжуватися поверненням до попередніх задач, переоцінкою професійних цілей або необхідністю опановувати нові ролі. Тому етапи професійного становлення доцільно розглядати не як жорстку лінійну схему, а як динамічну модель, у якій можливі переходи, кризи, регресивні моменти й повторна професійна самоорганізація.

Першим етапом є *етап професійного самовизначення*, на якому формується первинний образ професії, виникає інтерес до майбутньої діяльності, відбувається співвіднесення особистісних можливостей, цінностей і очікувань із вимогами професійного середовища. У кризових умовах цей етап ускладнюється через нестабільність ринку праці, зміну суспільних потреб, вплив війни на освітні й кар'єрні плани, а також через необхідність вибору професійної траєкторії в умовах невизначеності. Його індикаторами є усвідомленість професійного вибору, наявність внутрішньої мотивації, ціннісне ставлення до професії та готовність особистості брати відповідальність за власний професійний шлях.

Другим є *етап професійної підготовки*, у межах якого фахівець опановує систему знань, умінь, способів мислення, професійних норм і первинних моделей професійної поведінки. Однак професійна підготовка не має обмежуватися засвоєнням навчального матеріалу. Її змістом має бути поступове формування професійної ідентичності, рефлексивності, етичної чутливості, здатності до комунікації, саморегуляції та осмислення професійних задач. У кризових умовах особливо важливо, щоб цей етап забезпечував не лише фахову підготовленість, а й готовність до діяльності в умовах невизначеності, соціальної напруги й підвищеної відповідальності (Кокун, 2012; Балахтар, 2019).

Третім є *етап професійної адаптації*, що пов'язаний із входженням у реальне професійне середовище, прийняттям професійної ролі, засвоєнням організаційних норм, налагодженням взаємодії з колегами й клієнтами, а також переживанням перших професійних труднощів. У кризових умовах адаптація часто відбувається не поступово, а в ситуації високого навантаження, дефіциту ресурсів, змінених або нечітких професійних очікувань. Тому важливими індикаторами цього етапу є здатність зберігати

професійну мотивацію, приймати зворотний зв'язок, адаптуватися до організаційного середовища, не втрачати професійного смислу й поступово переходити від позиції новачка до позиції відповідального учасника професійної взаємодії.

Четвертим *є етап формування професійної компетентності*, на якому знання, уміння, цінності й досвід починають інтегруватися у відносно стійку систему професійної діяльності. Фахівець уже не лише виконує окремі завдання, а й здатний бачити професійну ситуацію цілісно, обирати відповідні способи дії, аргументувати рішення, співвідносити їх із етичними нормами та оцінювати наслідки власної діяльності. У кризовому контексті професійна компетентність виявляється не тільки в правильному виконанні стандартних алгоритмів, а й у здатності діяти за умов нестачі інформації, швидких змін, емоційного напруження й потреби приймати відповідальні рішення.

П'ятим є *етап професійної майстерності*, що передбачає високий рівень інтеграції професійних знань, особистісних якостей, досвіду, ціннісної зрілості, автономності та здатності до творчого розв'язання професійних задач. Майстерність не означає лише технічну досконалість виконання діяльності. Вона пов'язана зі здатністю фахівця діяти гнучко, етично, відповідально, творчо, зберігаючи водночас професійні межі, смисл діяльності та орієнтацію на людину як найвищу цінність. В умовах кризи професійна майстерність особливо виразно виявляється у здатності бачити неочевидні рішення, підтримувати інших, передбачати наслідки професійних дій і не втрачати гуманістичної основи професії.

Шостим є *етап удосконалення майстерності й передачі досвіду,* коли фахівець не лише реалізує власний професійний потенціал, а й стає джерелом розвитку для інших. Він може виконувати функції наставника, тьютора, супервізора, лідера професійної спільноти, розробника нових практик, носія професійної культури й цінностей. У кризових і посткризових умовах цей етап має особливе значення, оскільки саме передавання досвіду, підтримка молодих фахівців, професійна спадкоємність і здатність до колегіального навчання забезпечують стійкість професійної спільноти.

Окремо можна говорити про *етап переосмислення професійного шляху*, який у кризових умовах може виникати на будь-якій стадії професійного становлення. Війна, зміна місця проживання,

професійне виснаження, втрата роботи, зміна організаційного контексту, цифровізація або поява нових суспільних запитів можуть змушувати фахівця повторно осмислювати власну професійну ідентичність, цілі, цінності й подальшу траєкторію розвитку. Такий етап не слід розглядати як відхилення від професійного становлення. Навпаки, він може стати умовою його оновлення, якщо супроводжується рефлексією, відновленням смислів, корекцією професійних цілей і пошуком нових форм самореалізації.

Узагальнення сфер і етапів професійного становлення дає змогу виокремити базові індикатори, за якими можна оцінювати його прогресивну або регресивну спрямованість. У межах цього підрозділу такими індикаторами, на наш погляд, доцільно визначити *духовність, резильєнтність, автономність і рефлексивність.* Вони не вичерпують усіх можливих проявів професійного становлення, однак виступають його базовими маркерами в умовах кризового сьогодення, оскільки поєднують ціннісний, ресурсний, суб'єктний і смислово-аналітичний виміри розвитку фахівця.

Духовність як індикатор професійного становлення відображає здатність фахівця співвідносити професійну діяльність із вищими гуманістичними цінностями, моральною відповідальністю, сенсом праці та орієнтацією на благо іншої людини. Г. Балл підкреслював, що духовність професіонала полягає у почуттєвій і дієвій причетності до високих цінностей, у спрямуванні професійних здібностей на реалізацію провідного нормативного смислу професії, відкритості до діалогу, готовності передавати іншим власний досвід, переконання й «внутрішнє буття» (Балл, 2008). У професіях соціономічного типу духовність виявляється у здатності бачити в іншій людині не об'єкт впливу, а суб'єкта взаємодії, поважати її гідність, підтримувати розвиток, діяти гуманно й відповідально навіть у складних або напружених ситуаціях.

Духовність професіонала не слід ототожнювати з абстрактною моральністю чи декларативним гуманізмом. Вона має практичний вимір і виявляється у способі професійного рішення, характері комунікації, ставленні до клієнта, здобувача освіти, колеги, громади чи організації. У кризових умовах духовність стає особливо важливою, оскільки саме вона запобігає редукції професійної діяльності до технічного виконання функцій, утримує фахівця в полі етичної відповідальності та допомагає не втратити людяність під

тиском перевантаження, невизначеності або суспільної травматизації.

Резильєнтність як індикатор професійного становлення характеризує здатність фахівця зберігати або відновлювати професійну дієздатність в умовах труднощів, стресу, невизначеності та змін. У цьому підрозділі резильєнтність не розглядається як окрема особистісна риса у вузькому значенні, а трактується як показник того, наскільки фахівець здатний продовжувати професійний розвиток попри кризові обставини й виклики сьогодення. Вона виявляється не лише у здатності адаптуватися до нових умов, але й не втрачати професійного смислу, підтримувати відповідальну дію, використовувати досвід труднощів для подальшого зростання, зберігаючи при цьому орієнтацію на майбутнє.

Слід зазначити, що резильєнтність у професійному становленні має не лише індивідуальний, а й соціально-професійний вимір. Фахівець зберігає стійкість не ізольовано, а у взаємодії з професійним середовищем, колегами, організацією, спільнотою та ширшим соціальним контекстом. Тому її розвиток пов’язаний із доступом до ресурсів, які підтримують професійну активність, зокрема з можливістю навчатися, отримувати зворотний зв’язок, брати участь у професійній взаємодії, переосмислювати досвід і відновлювати професійні смисли. У кризових умовах саме резильєнтність суттєво відрізняє прогресивну траєкторію професійного становлення від деформаційної, коли фахівець формально залишається у професії, але втрачає мотивацію, гнучкість і здатність до розвитку.

Автономність як базовий індикатор професійного становлення відображає здатність фахівця бути суб’єктом власної професійної діяльності. Вона виявляється у самостійному прийнятті рішень, відповідальності за професійний вибір, здатності діяти не лише за зовнішньою інструкцією, а й на основі внутрішньо прийнятих цінностей, професійних норм і рефлексивного осмислення ситуації. Автономність не означає ізольованості або ігнорування вимог професійної спільноти. Навпаки, зріла автономність передбачає здатність діяти самостійно в межах етичних, правових, організаційних і професійних норм, поєднуючи свободу рішення з відповідальністю за його наслідки.

У кризових і посткризових умовах автономність набуває особливої ваги, оскільки фахівець часто стикається з ситуаціями, у яких готові алгоритми виявляються недостатніми, а професійні рішення потребують гнучкості, моральної визначеності й здатності брати відповідальність. Автономність пов'язана з професійною суб'єктністю, дієвістю, самоефективністю, здатністю до саморозвитку й управління власною професійною траєкторією. Її недостатня сформованість може проявлятися у залежності від зовнішніх оцінок, страху помилки, униканні відповідальності, формальному виконанні завдань або неможливості діяти в умовах невизначеності.

Рефлексивність як індикатор професійного становлення виявляється у здатності фахівця осмислювати власний досвід, аналізувати професійні дії, бачити їх наслідки, співвідносити реальний рівень розвитку з бажаним професійним Я та коригувати подальшу траєкторію зростання. Рефлексивність забезпечує перехід від накопичення досвіду до його осмислення, від повторення дій до їх професійного вдосконалення, від ситуативного реагування до зрілої професійної позиції. Без рефлексії професійний досвід може залишатися неінтегрованим, а труднощі - повторюваними й неосмисленими.

У кризових умовах рефлексивність допомагає фахівцеві не лише аналізувати власну діяльність, а й переосмислювати професійні смисли, межі відповідальності, способи взаємодії та власні ресурси. Вона дає можливість розрізняти професійні помилки й об'єктивні обмеження ситуації, бачити зони розвитку, осмислювати моральні дилеми, приймати досвід невизначеності й не втрачати професійну цілісність. Саме тому рефлексивність виступає одним із провідних механізмів переходу від власне професійної адаптації до набуття професійної зрілості, суттєвою ознакою якої є здатність фахівця до творчої реалізації себе як професіонала.

Важливо, що духовність, резильєнтність, автономність і рефлексивність не існують ізольовано. Духовність задає ціннісний вимір професійного становлення; резильєнтність забезпечує здатність витримувати кризові навантаження й продовжувати розвиток; автономність формує суб'єктну позицію фахівця; рефлексивність дозволяє осмислювати досвід і коригувати професійну траєкторію. У сукупності ці індикатори дають змогу

оцінити не лише рівень професійної підготовленості, а й якість професійного становлення як особистісно-професійного процесу.

Проведений аналіз дозволяє систематизувати чинники професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах у кілька взаємопов'язаних блоків.

До *особистісно-псиологічних чинників* належать ціннісно-смислова сфера, духовність, професійна відповідальність, резильєнтність, автономність, самоефективність, саморегуляція, рефлексивність, життєва компетентність і здатність до професійного саморозвитку. Саме ці характеристики зумовлюють готовність фахівця брати на себе відповідальність у ситуаціях невизначеності, витримувати тривале напруження, осмислювати досвід і перетворювати кризові виклики на ресурс особистісного й професійного зростання.

До *соціально-організаційних чинників* віднесено: особливості професійного середовища, організаційної культури, стиль лідерства, якість професійної взаємодії, наявність партнерства, довіри, колегіальної підтримки, наставництва, тьюторингу, можливостей професійного навчання, цифрового освітнього середовища та умов для розвитку професійної автономності. Саме поєднання суб'єктної активності фахівця з ресурсністю професійного середовища визначає, наскільки успішно відбувається його становлення в умовах кризовості.

Окрему групу становлять *макросоціальні та контекстуальні чинники:* воєнні дії, соціально-економічна нестабільність, масштабні реформи, трансформація професійних вимог, інформаційне перевантаження, цифровізація, зміна суспільних очікувань щодо ролі фахівця. Вони задають загальне проблемне тло, на якому розгортається професійний шлях, актуалізують потребу в нових формах адаптації, професійної гнучкості, відповідальності та посилюють значущість внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Таким чином, професійне становлення фахівців у кризових та посткризових умовах можна розглядати як результат взаємодії трьох груп чинників: особистісних, соціально-організаційних і макросоціальних. Саме ця взаємодія визначає спрямованість професійного становлення – прогресивну, що веде до професійного благополуччя, суб'єктності, самореалізації й майстерності, або регресивну, що супроводжується професійними деформаціями,

втратою смислів, зниженням мотивації та виснаженням. У цьому контексті сфери, етапи й базові індикатори професійного становлення виконують не лише описову, а й діагностико-аналітичну функцію: вони дозволяють виявити, на якому рівні виникають труднощі, які ресурси потребують актуалізації та які умови сприяють прогресивному розвитку фахівця.

Отже, сфери, етапи та базові індикатори професійного становлення фахівців в умовах кризового сьогодення дають змогу цілісно описати цей процес як динамічну взаємодію цінностей, смислів, знань, переживань, дій, рефлексії та соціально-професійного контексту. Ціннісно-мотиваційна, когнітивно-афективна та конативно-рефлексивна сфери розкривають внутрішню структуру становлення; етапи професійного самовизначення, підготовки, адаптації, формування компетентності, майстерності, передачі досвіду й переосмислення професійного шляху відображають його динаміку; духовність, резильєнтність, автономність і рефлексивність виступають базовими індикаторами його якості. У кризових і посткризових умовах саме ці індикатори дозволяють оцінити, чи професійне становлення фахівця зберігає гуманістичний, суб'єктний і розвивальний характер, чи набуває формального, деформаційного або виснажувального спрямування.

Безперечно, уявляється важливим детальніше дослідити виокремлені нами групи основних чинників професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах, що дозволить разом із іншими виявленими науковими результатами розкрити наукові засади та практико-орієнтований підхід до їхнього соціально-психологічного супроводу.

Розділ 2

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ

2.1. Особистісно-психологічні чинники професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах

2.1.1. Мотивація до професійного саморозвитку як ресурс становлення фахівця в умовах невизначеності

У кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівця набуває особливої складності, оскільки відбувається не в стабільному й передбачуваному середовищі, а в ситуації соціальної турбулентності, підвищеного емоційного навантаження, дефіциту ресурсів, швидкої зміни професійних завдань і високої відповідальності за результати діяльності. За таких обставин мотивація до професійного саморозвитку постає не лише як бажання фахівця підвищувати власну кваліфікацію чи розширювати компетентності, а як важливий особистісно-психологічний ресурс, що забезпечує його стійкість, адаптивність, професійну суб'єктність і здатність діяти в умовах невизначеності (Джеджея, 2026).

Мотивація фахівців розглядається як багатокомпонентне утворення, що формується на перетині внутрішніх і зовнішніх чинників: ціннісно-смислових орієнтацій, професійної ідентичності, самоефективності, емоційної компетентності, соціальної підтримки, командної взаємодії та організаційної культури (Ryan & Deci, 2020; Bakker et al., 2023). Такий підхід є продуктивним і для ширшого аналізу професійного саморозвитку, оскільки саморозвиток фахівця не може бути зведений лише до індивідуального прагнення «стати кращим». Він формується у взаємодії особистісних смислів, професійних вимог, соціального запиту, підтримувального середовища та досвіду подолання складних професійних ситуацій.

Мотивація до професійного саморозвитку передбачає усвідомлену внутрішню спрямованість фахівця на вдосконалення власних знань, умінь, професійно важливих якостей, комунікативних

стратегій, здатності до саморегуляції та рефлексивного осмислення власної діяльності. У кризових умовах така мотивація виконує компенсаторну й мобілізаційну функції: вона допомагає фахівцеві не втрачати професійний сенс, шукати нові способи дії, адаптуватися до нестандартних обставин, підтримувати професійну ефективність і зберігати психологічну рівновагу. Саме тому професійний саморозвиток доцільно розглядати як один із ключових механізмів становлення фахівця в умовах невизначеності.

Важливою теоретичною основою для розуміння мотивації до саморозвитку є самодетермінаційна теорія, відповідно до якої внутрішня мотивація пов'язана із задоволенням базових психологічних потреб – автономії, компетентності та пов'язаності (Deci & Ryan, 2000; Gagné et al., 2015). У професійному становленні ці потреби виявляються через прагнення фахівця самостійно приймати рішення, відчувати власну професійну спроможність, бути включеним у значущі професійні зв'язки та взаємодіяти з іншими на засадах довіри й відповідальності. У кризових умовах ці потреби часто фруструються: фахівець стикається з обмеженням ресурсів, підвищеним контролем, невизначеністю результатів, емоційним перевантаженням і ризиком втрати відчуття компетентності. Водночас саме такі умови можуть актуалізувати внутрішню мотивацію до розвитку, якщо фахівець має чітке професійне «навіщо», відчуває підтримку середовища й бачить можливість впливати на професійну ситуацію.

Ціннісно-смислова сфера є однією з провідних основ мотивації до професійного саморозвитку. Для фахівців особливо значущими є такі цінності, як допомога, людська гідність, відповідальність, солідарність, справедливість, підтримка громади та соціальна включеність (Ryan & Deci, 2020; Балахтар, 2019; Тягур, 2024). У ширшому контексті становлення фахівців ці положення дають підстави стверджувати, що професійний саморозвиток активізується тоді, коли людина сприймає власну діяльність не лише як виконання посадових функцій, а як соціально значущу місію. Коли професія має для фахівця внутрішній сенс, саморозвиток перестає бути зовнішньою вимогою і набуває характеру особистісної потреби.

У кризових умовах ціннісно-смислова сфера особистості набуває особливої ваги. Саме вона допомагає фахівцеві зберігати професійну спрямованість у ситуаціях невизначеності, коли звичні

алгоритми дії не спрацьовують, а професійні завдання потребують швидкого переосмислення. Фахівець, усвідомлюючи суспільну значущість власної роботи, частіше виявляє готовність навчатися, шукати нові інструменти допомоги, удосконалювати комунікативні навички, брати участь у командній взаємодії та розвивати власну психологічну стійкість. Отже, цінності й смисли виконують функцію внутрішньої опори, що підтримує мотивацію до саморозвитку навіть за умов нестабільності.

Не менш значущим чинником є професійна ідентичність як джерело мотивації до партнерства, відповідальності, командної взаємодії та прийняття професійної ролі. У контексті саморозвитку професійна ідентичність визначає те, наскільки фахівець ототожнює себе з професією, її цінностями, нормами, етичними стандартами й очікуваннями. Чим зрілішою є професійна ідентичність, тим більш усвідомленим стає прагнення до самовдосконалення. Фахівець розвивається не лише тому, що цього вимагає посада чи організація, а тому, що професійне зростання відповідає його уявленню про себе як про компетентного, відповідального й соціально значущого суб'єкта діяльності.

У ситуації кризи професійна ідентичність виконує стабілізаційну функцію і допомагає фахівцеві не розчинитися у хаосі зовнішніх обставин, а зберігати розуміння власної ролі, меж відповідальності та професійних орієнтирів. Водночас криза може спричиняти рольові конфлікти, розширення професійних функцій, необхідність виконувати нові завдання, до яких фахівець не був повністю підготовлений. Саме тут мотивація до саморозвитку стає ресурсом професійної адаптації: вона дає змогу не лише «витримувати» нові вимоги, а й поступово інтегрувати їх у власну професійну позицію.

Важливою складовою мотивації до саморозвитку є самоефективність – віра фахівця у власну здатність успішно виконувати професійні завдання, долати труднощі та досягати результатів. Високий рівень самоефективності сприяє ініціативності, готовності брати відповідальність і включатися у партнерську взаємодію (Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998 та ін.). У контексті професійного саморозвитку самоефективність визначає, чи буде фахівець сприймати складні умови як виклик, що потребує зростання, чи як загрозу, що блокує активність. Якщо людина

переконана у власній здатності навчатися й адаптуватися, вона частіше шукає нові знання, приймає професійні виклики, бере участь у навчанні, супервізії, інтервізії та командних обговореннях.

Поряд із цим у кризових умовах особливої ваги набувають емоційна компетентність і саморегуляція як базові умови ефективної взаємодії, партнерства й професійної стійкості (Мілорадова & Пашко, 2021; Тягур, 2024; Gross, 2015). Для мотивації до саморозвитку ці характеристики є принципово важливими, оскільки фахівець, який не здатний регулювати власний емоційний стан, швидше виснажується, втрачає інтерес до професійного зростання й може уникати складних навчальних або професійних ситуацій. Навпаки, розвинена емоційна саморегуляція підтримує здатність до рефлексії, конструктивного аналізу помилок, відкритості до зворотного зв'язку та готовності змінювати власні професійні стратегії.

У зв'язку з цим рефлексія виступає одним із центральних механізмів професійного саморозвитку. Особистісна рефлексія передбачає осмислення, аналіз змісту власного внутрішнього світу (емоцій, почуттів, думок, характеру), дій і вчинків, котрі суб'єкт реалізує в зовнішньому середовищі. Рефлексія – це не лише знання й розуміння самого себе, це й усвідомлення того, як інші розуміють і сприймають нашу особистість, емоційні реакції й когнітивні уявлення. Це «процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного» (Балахтар, 2019). При цьому рефлексія слугує процесом, а рефлексивність – властивістю, загальнолюдською здатністю, що передбачає системність, інтегрованість (Заїка, 2014, с. 90-97). Рефлексивність дає змогу фахівцеві аналізувати власні дії, рішення, емоційні реакції, професійні труднощі й ресурси.

У кризових умовах рефлексія допомагає не лише осмислити пережитий досвід, а й перетворити його на джерело професійного навчання. Рефлексивні практики, супервізія, інтервізія, ретроспективи, групові обговорення й командний аналіз досвіду сприяють професійній стійкості, зменшенню ризику вигорання та розвитку партнерської культури (Kember et al., 2000; Hülsheger et al., 2013; Тягур, 2023, 2024; Жолонко, 2025). У цьому контексті рефлексія стає не лише індивідуальною здатністю, а й соціально-психологічною умовою підтримки мотивації до саморозвитку, що забезпечує: 1) цілісне уявлення, знання про зміст, способи та засоби власної

діяльності, 2) змогу критично поставитися до себе і своєї діяльності; 3) здатність стати суб'єктом власної активності (Марусинець, 2009, с. 135-143).

Особливе значення для підтримання мотивації до саморозвитку має соціальне та організаційне середовище. Зокрема, зовнішні умови підсилюють мотиваційний потенціал фахівця, забезпечуючи психологічно безпечний командний клімат, довіру, підтримку колег і керівництва, відкритість комунікації, супервізію, прозорість управлінських рішень, можливість впливати на процеси діяльності, участь у командному плануванні та професійних обговореннях (Бибик, 2024; Edmondson & Bransby, 2023; Voitenko et al., 2024b). У таких умовах фахівець не сприймає саморозвиток як ізольований індивідуальний обов'язок, а включається у колективну культуру навчання, професійного зростання через позитивний емоційний фон команди, атмосферу довіри, толерантності та взаємної підтримки. Зовнішні чинники забезпечують психологічну безпеку, доступ до інформації та ресурсів, зменшення напруження, нормалізацію емоційних реакцій через підтримку, створення умов для спільного прийняття рішень.

Внутрішні психологічні ресурси – цінності, емпатія, професійна ідентичність, самодетермінація – забезпечують базову готовність фахівця діяти партнерськи, проявляти ініціативність і підтримувати інших (Балахтар, 2019; Сорокіна, 2015).

У кризових умовах ці механізми активуються як внутрішній регулятивний потенціал, що дозволяє зберігати цілісність професійної Я-концепції, спиратися на власні смисли діяльності, мобілізувати емпатію та здатність до співпереживання, підтримувати базову мотивацію до взаємодії.

Концепція психологічної безпеки свідчить, що працівник долучається до співпраці тоді, коли не побоюється критики, неадекватного оцінювання чи втрати статусу. Це безпосередньо корелює з бажанням фахівця брати участь у командних рішеннях та міжвідомчих партнерствах (Ганьє та ін., 2015). Потужним зовнішнім механізмом регуляції професійної поведінки виступає соціальна підтримка, що охоплює емоційну підтримку, інструментальну допомогу, інформаційне супроводження та оцінку значущості працівника для команди та організації. Згідно з дослідженнями, соціальна підтримка знижує стресові реакції, підвищує відчуття

компетентності та самооцінку, зміцнює внутрішню мотивацію, сприяє готовності включатися у партнерську діяльність (Милорадова та Пашко, 2021).

Своєрідним «містком» між внутрішніми та зовнішніми процесами виступає так званий Agile-підхід. Він структурно оформлює командну взаємодію через самоорганізацію (що підсилює автономію та компетентність), регулярну комунікацію (щоденні зустрічі), що підтримує довіру, ретроспективи та планування (що активують участь у прийнятті рішень), циклічність та прозорість роботи (що забезпечують передбачуваність), лідерство служіння (що формує психологічно безпечне середовище). Тим самим Agile-практики сприяють розвитку партнерської культури у громадах та соціальних командах, особливо під час кризових трансформацій (Тягур, 2023). Таким чином, внутрішні механізми створюють мотиваційний фундамент, зовнішні – соціальну підтримку, а Agile – структурні рамки, які дозволяють цим процесам повноцінно проявитися і взаємно підсилювати одне одного (Spiegler et al., 2021; Uhl-Bien et al., 2007).

У кризі ключовими психологічними якостями, що забезпечують мотивацію до партнерства, є стійкість, адаптивність та емоційна саморегуляція. Вони виконують інтегративну функцію, дозволяючи фахівцю не лише зберігати ефективність, але й брати участь у командній взаємодії на партнерських засадах.

Разом із тим професійний саморозвиток у кризових умовах не можна розглядати без урахування ризику професійного вигорання. Тривалий вплив кризи, робота з травматичними ситуаціями, надмірне емоційне навантаження, нестача ресурсів і підтримки можуть спричинити виснаження, зниження професійної ефективності та втрату мотивації (Мілорадова & Пашко, 2021; Сорокіна, 2015; Chaves-Montero et al., 2025; Henriques et al., 2024; Тягур, 2024). Це означає, що мотивація до саморозвитку не може підтримуватися лише закликами до професійного зростання, а потребує реальних умов для відновлення ресурсів: супервізії, емоційної підтримки, здорових професійних меж, можливості відпочинку, командної взаємодії, визнання внеску фахівця та зниження надмірного навантаження.

У цьому контексті важливо розрізняти продуктивну мотивацію до саморозвитку й компенсаторне перенапруження. Так,

продуктивна мотивація ґрунтується на цінностях, смислах, автономії, професійній ідентичності, самоефективності та підтримці середовища. Натомість компенсаторне перенапруження виникає тоді, коли фахівець намагається постійно «ставати кращим» через страх невідповідності, зовнішній тиск, провину або відсутність права на помилку. У кризових умовах така форма мотивації може швидко трансформуватися у виснаження. Тому соціально-психологічний супровід становлення фахівців має бути спрямований не лише на стимулювання саморозвитку, а й на створення умов, у яких саморозвиток залишається ресурсом, а не додатковим джерелом психологічного тиску.

Певне значення для аналізу мотивації до саморозвитку має також проблема професійної придатності та професійно важливих якостей фахівців, які діють у складних та екстремальних умовах. У статті Р. Калениченка, А. Коханця та М. Берташ наголошено, що сучасна професійна діяльність у складних умовах потребує не лише професійної освіти, а й сформованості комплексу професійно важливих якостей, зокрема мотивації, психологічної спрямованості, пізнавальних процесів, психофізіологічних властивостей, соціально-психологічних характеристик і здатності до адаптації (Калениченко et al., 2022). Це є особливо важливим, оскільки мотивація до саморозвитку фактично забезпечує динамічне вдосконалення професійно важливих якостей, необхідних для діяльності в умовах підвищених вимог, небезпеки, нестачі часу й високої соціальної відповідальності.

Отже, мотивація до професійного саморозвитку є одним із провідних особистісно-психологічних чинників становлення фахівця в кризових та посткризових умовах. Вона забезпечує готовність до навчання, адаптації, рефлексії, опанування нових професійних ролей, емоційної саморегуляції, командної взаємодії та збереження професійної ідентичності. Її психологічну основу становлять ціннісно-смислові орієнтації, професійна ідентичність, самоефективність, автономія, компетентність, пов’язаність, емоційна стійкість і рефлексивність. У кризових умовах ця мотивація набуває особливого значення, оскільки допомагає фахівцеві не лише витримувати невизначеність, а й перетворювати її на простір професійного зростання.

Професійна мотивація виступає одним із ключових феноменів професійної діяльності, оскільки саме вона спонукає фахівця реалізовувати професійне мислення, здібності, особистісний потенціал, енергію та зусилля у процесі виконання професійних завдань. Вона забезпечує спонукальну, спрямувальну й регулятивну функції діяльності, визначаючи не лише інтенсивність професійної активності, а й її змістову спрямованість. Мотивацію доцільно розглядати як своєрідний "стрижень психології особистості", оскільки її зміни відображають глибинні трансформації, що відбуваються в особистості фахівця. Зміна мотивації свідчить про зміну ставлення людини до професійної діяльності, до самої себе, до інших людей і до власної ролі у професійному середовищі (Балахтар, 2019а).

На нашу думку, *мотивацію до професійного саморозвитку* доцільно розглядати як інтегральний ресурс професійного становлення, що поєднує внутрішню потребу фахівця у компетентності, автономії та смисловій реалізації з його здатністю відповідати на виклики кризового середовища. У стабільних умовах така мотивація підтримує поступове професійне зростання, тоді як у кризових і посткризових умовах вона стає механізмом психологічної мобілізації, адаптації та збереження професійної суб'єктності. При цьому, важливо зауважити, що мотивація до професійного саморозвитку є не допоміжним, а базовим ресурсом становлення фахівця в умовах невизначеності, що уможливлює підтримувати професійну ефективність, розвивати професійно важливі якості, зберігати внутрішню стійкість і запобігати втраті професійного сенсу в умовах кризи.

2.1.2. Аутотолерантність як чинник становлення фахівців у кризових та посткризових умовах

У системі особистісно-психологічних чинників професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах особливе місце посідає аутотолерантність. Її значущість зумовлена тим, що професійна діяльність у сучасному українському суспільстві здійснюється в умовах тривалої невизначеності, підвищеного стресового навантаження, зміни професійних ролей, дефіциту ресурсів, необхідності швидкої адаптації та постійного зіткнення з

кризовими ситуаціями. За таких обставин фахівець потребує не лише професійної компетентності, стресостійкості й адаптивності, а й здатності підтримувати конструктивне ставлення до себе, визнавати власні ресурси й обмеження, приймати професійні помилки як частину розвитку та зберігати позитивне самоставлення навіть у складних ситуаціях.

Професійне становлення фахівця є тривалим і багаторівневим процесом, у межах якого відбувається формування професійної спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей, професійної ідентичності, готовності до саморозвитку й самоздійснення. Так, О. Кокун розглядає професійне становлення сучасного фахівця як складний процес особистісного і професійного розвитку, у якому важливими є професійна мотивація, здатність до саморегуляції, професійно важливі якості та готовність до подальшого зростання (Кокун, 2012). У кризових умовах цей процес набуває додаткової напруги, оскільки фахівець змушений не лише оволодівати професією або підтримувати вже сформований рівень професіоналізму, а й діяти в ситуаціях нестабільності, емоційного виснаження, суспільної турбулентності та підвищеної відповідальності.

Для того, щоб зрозуміти сутність, зміст і особливості прояву аутолерантності, насамперед, прояснимо сутність поняття *«толерантність»* сучасного фахівця, проаналізуємо його зміст і характеристики.

Поняття *«толерантність»* походить від латинського терміну «tolerantia» і уперше згадується в 1361 році (Біблія) і проявляється у любові до ближнього, милосерді, великодушності, співчутті, довготерпінні, упокорюванні. Звертаючись до семантики слова «tolerantia» (лат.), цей термін виражає три пересічні значення: стійкість (витривалість), терпимість і допуск (допустиме відхилення). При цьому в різних європейських мовах залежно від історичного досвіду народу толерантність має різні смислові відтінки, у більшості випадків пов'язаних з мирним співіснуванням і розвитком громадських стосунків.

У багатьох культурах своєрідним синонімом поняття «толерантність» виступає слово «терпимість». В англійській мові існує два терміни, які вживаються при характеристиці толерантності. Термін «tolerance» означає прийняття позиції іншого, а термін

«toleration» означає терпляче відношення до чого-небудь, з чим людина не погоджується. Це дозволяє говорити про те, що перший з цих термінів відповідає українському терміну «толерантність», а другий, швидше, тяжіє до терміну «терпимість», проте при перекладі цей нюанс не завжди враховується, хоча ці терміни не можна вважати ідентичними. Терпимість припускає здатність миритися з чим-небудь, без ворожнечі відноситися до чужої думки, поглядів, поведінки, тобто передбачається упокорювання з іншим явищем, яким би воно не було. Сутність толерантності набагато складніша.

У «Філософському енциклопедичному словнику» дається наступне визначення: «*Толерантність* – якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівно-гідної особи і що виражається у свідомому пригніченні почуття неприйняття чужого». У Декларації принципів толерантності говориться про те, що *толерантність* не є поступкою, поблажливістю і потуранням, а, навпаки, припускає активне ставлення до життя, що формується виходячи з визнання прав і свобод.

На нашу думку, *толерантність* – це властивість особистості, що визначає здатність спокійно відноситися до інших зовнішніх характеристик, думок, цінностей, поведінки, традицій, звичаїв інших людей (тільки у тому випадку, якщо вони не суперечать позиції індивіда), включає систему позитивних і моральних установок. В умовах кризи толерантність набуває додаткового значення як здатність зберігати конструктивність взаємодії навіть в екстремальних обставинах, приймати виклики зовнішнього середовища без втрати внутрішньої стабільності (Брюховецька, 2017).

Проблема толерантності в професійному становленні фахівця традиційно пов’язана з гуманістичними, етичними та комунікативними засадами професійної діяльності. У Декларації принципів толерантності UNESCO толерантність розглядається не як поступка чи байдужість, а як активна позиція, що ґрунтується на визнанні прав і свобод людини, повазі до різноманіття, культури діалогу та конструктивного співіснування (UNESCO, 1995). У професійному середовищі це означає здатність фахівця зберігати повагу до іншого, уникати агресивного нав’язування власної позиції, конструктивно взаємодіяти в умовах розбіжностей і підтримувати партнерський характер професійних відносин.

Водночас для професійного становлення не менш важливим є внутрішній вимір толерантності. Якщо фахівець не здатний приймати власні обмеження, визнавати помилки, конструктивно ставитися до критики, зберігати самоповагу в ситуаціях невдачі, то його професійна взаємодія з іншими може супроводжуватися захисністю, підвищеною вразливістю до оцінки, уникненням відповідальності або, навпаки, надмірною самокритикою.

Толерантність має принаймні *два основні вектори спрямованості: зовнішній* (толерантність до інших) та *внутрішній* (толерантність до себе, або аутотолерантність).

У такому контексті аутотолерантність можна розглядати як інтегровану професійно важливу якість особистості фахівця, що виявляється у здатності толерантно ставитися до себе, своїх індивідуальних особливостей, помилок, обмежень і труднощів, підтримувати позитивне самоставлення, зберігати внутрішню цілісність, конструктивно долати професійні кризи та не втрачати професійну ідентичність у ситуаціях невизначеності. На відміну від міжособистісної толерантності, яка спрямована на прийняття іншого, аутотолерантність характеризує внутрішній вектор толерантності - ставлення особистості до самої себе. Однак ці два вектори не є ізольованими: здатність приймати себе, визнавати власну складність і неоднозначність створює психологічні передумови для прийняття іншої людини, поваги до її досвіду, відмінностей і права на власну позицію (Брюховецька, 2005).

Теоретично аутотолерантність близька до понять самоприйняття, позитивного самоставлення, самоспівчуття та психологічного благополуччя. Українські дослідники О. Саннікова (Саннікова, 2003) та І. Гордієнко (Гордієнко, 2021) підкреслюють, що самоприйняття (як вияв аутотолерантності) може виявлятися як ресурс толерантності. Самоприйняття трактується як стійка схильність індивіда сприймати особливості своєї особистості в певній модальності (прийняття, неприйняття, відкидання), що виявляється у специфіці емоційних, когнітивних та поведінкових проявів і має на собі відбиток як індивідуального досвіду, так і уявлень суспільства, релігії, культури. Результати досліджень показують, що особам з високим рівнем самоприйняття притаманне толерантне ставлення до інших, а особам, яким властиве самонеприйняття, притаманна інтолерантність у міжособистісних

стосунках. Це дозволяє стверджувати про взаємозв'язок зовнішнього та внутрішнього векторів толерантності: без прийняття себе важко прийняти іншого.

Аутотолерантність (толерантність до себе, самоприйняття) передбачає відкритість до буття, уявлення про цілісність та багатоаспектність свого існування, відчуття самототожності, а також визнання своїх внутрішніх ресурсів, переваг та обмежень. Наслідком цього є можливість толерантного ставлення, тобто визнання різноманіття, багатоваріантності всього, що існує в світі, та згода з цим.

У гуманістичній психології прийняття себе, автентичність і відкритість досвіду розглядаються як важливі умови особистісного зростання (Rogers, 1961). У моделі психологічного благополуччя К. Ріфф самоприйняття визначається як один із базових компонентів позитивного функціонування особистості (Ryff, 1989). Близьким до аутотолерантності є також конструкт self-compassion, який передбачає доброзичливість до себе, визнання спільності людського досвіду та усвідомлене ставлення до власних переживань без руйнівної самокритики (Neff, 2003).

У психологічному аспекті аутотолерантність близька до понять самоприйняття, позитивного самоставлення, самоспівчуття, психологічного благополуччя, автономії та саморегуляції. К. Роджерс підкреслював значення прийняття, автентичності й відкритості досвіду для особистісного зростання людини (Rogers, 1961). У моделі психологічного благополуччя К. Ріфф самоприйняття є одним із базових компонентів позитивного функціонування особистості поряд з автономією, особистісним зростанням, цілеспрямованістю життя, позитивними відносинами з іншими та здатністю управляти середовищем (Ryff, 1989). К. Нефф розглядає self-compassion як здорове ставлення до себе, що поєднує доброзичливість до себе, визнання спільності людського досвіду та усвідомлене ставлення до власних переживань без надмірної ідентифікації з ними (Neff, 2003). Ці підходи дають підстави розглядати аутотолерантність як психологічний ресурс, який допомагає фахівцеві зберігати внутрішню рівновагу й не руйнувати професійну самооцінку під впливом помилок, напруги або зовнішньої критики.

У кризових та посткризових умовах аутотолерантність набуває особливої значущості, оскільки професійна діяльність часто

супроводжується ситуаціями, у яких фахівець не має змоги діяти в ідеальних умовах. Війна, вимушена міграція, втрати, травматичний досвід населення, нестача ресурсів, кадрове перевантаження, дистанційні й гібридні формати роботи, високий рівень емоційних запитів до фахівців створюють умови, у яких помилки, сумніви, втома, фрустрація та переживання професійної недостатності стають не винятком, а частиною реальної професійної практики. Саме тому здатність фахівця толерантно ставитися до себе є умовою збереження професійного здоров'я, психологічної стійкості та готовності продовжувати професійний розвиток.

Аутотолерантність не означає самовиправдання, уникання відповідальності чи поблажливе ставлення до власних професійних помилок. Навпаки, вона передбачає зрілу здатність визнавати труднощі без саморуйнування, аналізувати власні дії без тотального знецінення себе, брати відповідальність без надмірного почуття провини, бачити зони розвитку без втрати віри у власну професійну спроможність. У цьому сенсі аутотолерантність є близькою до саморегульованого, рефлексивного й відповідального ставлення до професійної діяльності. Вона допомагає фахівцеві підтримувати баланс між вимогливістю до себе і здатністю до самопідтримки.

Структурно аутотолерантність фахівця доцільно розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: самоприйняття, адекватної самооцінки, асертивності, рефлексивності та самоконтролю. Саме така структура дає змогу показати аутотолерантність не як абстрактну моральну якість, а як конкретний психологічний механізм професійного становлення, який охоплює ставлення до себе, оцінювання власних можливостей, здатність до захисту професійних меж, аналіз досвіду та регуляцію поведінки.

Першим компонентом аутотолерантності є самоприйняття. Воно виявляється у здатності фахівця приймати себе як цілісну особистість і професіонала, визнавати власні сильні сторони, обмеження, помилки, темп розвитку та індивідуальний стиль професійної діяльності. Самоприйняття не передбачає відмови від самовдосконалення. Навпаки, воно створює психологічно безпечну основу для розвитку, оскільки людина, яка не знецінює себе через недоліки, здатна чесніше бачити власні труднощі й працювати з ними. У професійному становленні самоприйняття підтримує

стабільність професійної ідентичності, дозволяє не руйнувати образ себе як фахівця після невдач і зберігати мотивацію до подальшого розвитку.

Особливої значущості самоприйняття й самоспівчуття набувають у діяльності фахівців допоміжних професій, які працюють із людським болем, кризовими станами, травматичним досвідом і високим емоційним навантаженням. Систематичний огляд досліджень засвідчує, що у фахівців сфери психічного здоров'я пов'язане з підтриманням благополуччя, профілактикою професійного стресу, емоційного вигорання, вторинної травматизації та збереженням професійної ефективності (López et al., 2022).

Самоприйняття особливо важливе для фахівців соціономічних, психологічних, освітніх, медичних, управлінських та інших професій, у яких професійна діяльність пов'язана з міжособистісною взаємодією, допомогою, підтримкою, навчанням, прийняттям рішень і відповідальністю за інших. У таких професіях фахівець часто виступає не лише носієм знань, а й інструментом професійного впливу: його емоційний стан, спосіб комунікації, здатність до саморегуляції й рівень самоприйняття безпосередньо впливають на якість взаємодії з іншими людьми.

Прийняття себе як фахівця, на наш погляд, містить декілька *важливих аспектів:*

- Позитивне ставлення до себе засвідчує зрілість особистості, яка проявляється у здатності усвідомлювати власну спроможність розв'язувати складні завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, розраховувати на нього в ускладнених ситуаціях; бути переконаним у досягненні успіху. Позитивне самоставлення є внутрішнім регулятором поведінки через образ Я, дозволяє зберігати професійну ідентичність та психологічне благополуччя навіть в кризових обставинах.
- Значущість професійної ролі виявляється в усвідомленні цінності себе як фахівця, саморозумінні, самоповазі, адекватній оцінці результативності професійної діяльності. Фахівець з розвиненим почуттям значущості професійної ролі розуміє свій внесок у загальну справу, бачить цінність власної праці, що підтримує професійну мотивацію навіть в складних умовах.

• Усвідомлення важливості аутотолерантності у професійній діяльності характеризується розумінням того, що фахівця сприймають як професіонала, що він є носієм певних професійних цінностей і стандартів. Це усвідомлення особливо важливе для фахівців, діяльність яких передбачає публічність, відповідальність за інших, навчання або керівництво. В умовах кризи, коли професійні стандарти піддаються випробуванню екстремальними обставинами, здатність зберігати професіоналізм та самоповагу стає критично важливою.

Саме тому аутотолерантність є внутрішнім підґрунтям професійної етики, гуманістичної позиції та психологічної безпеки у взаємодії.

Другим компонентом *є адекватна самооцінка*. Вона передбачає реалістичне оцінювання фахівцем власних здібностей, професійних компетентностей, ресурсів, обмежень, досягнень і зон розвитку. Адекватна самооцінка дає змогу співвідносити власні можливості з вимогами професійної ситуації, не брати на себе надмірну відповідальність, своєчасно визнавати потребу в підтримці, додатковому навчанні або супервізії. У кризових умовах це має принципове значення, оскільки професійні завдання часто перевищують звичний рівень складності, а фахівець може опинятися під тиском завищених очікувань з боку організації, клієнтів, громади або самого себе.

Адекватна самооцінка пов’язана із *самоефективністю*, яку А. Бандура розглядав як віру людини у власну здатність організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення бажаних результатів (Bandura, 1997). Для професійного становлення це означає, що фахівець має не лише володіти компетентностями, а й довіряти власній здатності застосовувати їх у складних ситуаціях. Водночас адекватна самооцінка запобігає як професійній самовпевненості, так і деструктивному самознеціненню. Вона допомагає фахівцеві зберігати критичність без саморуйнування, приймати виклики без ілюзії всесильності та будувати реалістичну траєкторію професійного розвитку.

Третім компонентом аутотолерантності є *асертивність*. Вона виявляється у здатності фахівця відстоювати власну професійну позицію, встановлювати межі, говорити «ні» неконструктивним або надмірним вимогам, висловлювати потреби, не порушуючи прав і

гідності інших людей. Асертивність є важливою умовою професійної суб'єктності, оскільки дає змогу фахівцеві діяти не пасивно, не агресивно, а відповідально й автономно. У професійній взаємодії вона підтримує баланс між власними ресурсами фахівця, очікуваннями організації, потребами клієнтів і нормами професійної етики.

У кризових умовах асертивність набуває особливого значення, оскільки фахівці часто стикаються з перевантаженням, емоційно складними запитами, невизначеністю функцій, розмитістю меж відповідальності та ризиком професійного виснаження. Нездатність встановлювати межі може призводити до надмірного включення у проблеми інших, хронічного перенапруження, накопичення провини, виснаження та втрати професійної мотивації. Натомість асертивна позиція допомагає фахівцеві зберігати професійне здоров'я, брати відповідальність у межах своєї компетентності й водночас залишатися відкритим до співпраці.

Четвертим компонентом є *самоаналіз*, що забезпечує здатність фахівця аналізувати власну професійну діяльність, усвідомлювати мотиви, цінності, установки, емоційні реакції, професійні рішення та їх наслідки. Самоаналіз є одним із базових механізмів професійного становлення, оскільки саме завдяки йому досвід перетворюється на ресурс розвитку і передбачає:

- здатність до критичного аналізу власної професійної діяльності та її результатів;
- усвідомлення власних мотивів, цінностей, установок, що керують професійною поведінкою;
- розуміння впливу власних емоційних станів на професійну діяльність та взаємодію з іншими;
- здатність бачити себе очима інших (професійна емпатія до себе);
- готовність переглядати та змінювати неефективні професійні стратегії;
- спроможність до соціально унормованої поведінки і професійно етичних вчинків.

Професійний самоаналіз передбачає усвідомлення власних можливостей і обмежень в оволодінні професійними компетенціями, що визначає здатність фахівця самостійно, відповідально, з опорою на власні можливості розв'язувати професійні проблеми. В умовах

швидких змін та кризових ситуацій самоаналіз стає критично важливою якістю, що дозволяє фахівцю аналізувати досвід, вчитися на власних помилках, адаптувати професійні стратегії до нових обставин. Самоаналіз є основою професійного розвитку та самовдосконалення, оскільки без усвідомлення власних дій та їх наслідків неможливий конструктивний розвиток.

У кризових умовах самоаналіз виконує стабілізуючу й розвивальну функції, що допомагає фахівцю не зливатися з хаосом ситуації, не діяти виключно імпульсивно або реактивно, а зберігати здатність до аналізу, самоспостереження й осмисленого вибору. Самоаналіз також пов'язаний з навчанням на помилках: фахівець із розвиненою аутотолерантністю може аналізувати власні професійні недоліки без руйнівного сорому, що відкриває можливість для реального самовдосконалення.

П'ятим компонентом аутотолерантності є *самоконтроль*. Він виявляється у здатності фахівця усвідомлювати й регулювати власні емоційні реакції, поведінку, професійні дії, стиль комунікації та способи реагування на складні ситуації. Самоконтроль не означає придушення емоцій або повну зовнішню «непохитність». Йдеться про здатність помічати власний стан, розуміти його вплив на професійну діяльність і свідомо обирати спосіб поведінки, який відповідає професійній ситуації, етичним нормам і завданням взаємодії.

Самоконтроль у професійній діяльності передбачає:

- здатність керувати емоційними реакціями в стресових професійних ситуаціях;
- уміння утримуватися від імпульсивних рішень та дій, що можуть мати негативні наслідки;
- дотримання професійних стандартів та етичних норм навіть в складних обставинах;
- регуляцію власної поведінки відповідно до вимог конкретної професійної ситуації;
- здатність підтримувати продуктивність навіть при відсутності зовнішнього контролю;
- моніторинг власного психоемоційного стану та своєчасне вживання заходів для його нормалізації.

Аутотолерантність доцільно також пов'язувати з психологічною гнучкістю, що виявляється у здатності людини

приймати складний внутрішній досвід, залишатися в контакті з власними цінностями та діяти відповідно до них навіть за наявності стресу, сумнівів чи невизначеності (Hayes et al., 2012). Емпіричні дослідження підтверджують, що психологічна гнучкість / негнучкість пов'язана з показниками ментального здоров'я, поведінкової ефективності та функціонування людини в різних життєвих і професійних контекстах (Bond et al., 2011). У професійному становленні це означає, що фахівець не заперечує власну втому, помилки чи внутрішню напругу, але здатний усвідомити їх, інтегрувати в досвід і продовжувати діяти конструктивно.

У кризових та посткризових умовах самоконтроль є критично важливим для збереження професіоналізму. Підвищене емоційне навантаження, робота з травматичним досвідом, конфліктні ситуації, невизначеність і дефіцит ресурсів можуть провокувати імпульсивність, роздратування, уникання або емоційне відсторонення. Самоконтроль дозволяє фахівцеві не руйнувати професійну взаємодію під впливом стресу, підтримувати конструктивну комунікацію, зберігати здатність до прийняття рішень і своєчасно використовувати практики самовідновлення.

Усі компоненти аутотолерантності перебувають у тісному взаємозв'язку. Самоприйняття створює основу для адекватної самооцінки; адекватна самооцінка підтримує асертивність, оскільки фахівець, який реалістично усвідомлює власні можливості, може конструктивно відстоювати професійну позицію; асертивність потребує рефлексивності, адже встановлення меж неможливе без усвідомлення власних потреб, цінностей і ресурсів; рефлексивність створює умови для самоконтролю, оскільки усвідомлення передує регуляції; самоконтроль, своєю чергою, підтримує самоприйняття, оскільки здатність керувати власними реакціями знижує рівень самозвинувачення і сприяє збереженню позитивного самоставлення.

Аутотолерантність є важливим чинником професійного здоров'я фахівця. Професійне здоров'я можна розглядати як інтегральний показник фізичного, психічного й соціального благополуччя особистості в контексті професійної діяльності. У кризових умовах воно перебуває під особливим ризиком через хронічний стрес, перевантаження, емоційну включеність у проблеми інших людей, невизначеність перспектив і підвищену

відповідальність. Дослідження професійного вигорання показують, що тривала дія професійних стресорів, емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження відчуття професійної ефективності можуть суттєво підривати якість діяльності й психологічне благополуччя фахівця (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2001).

У цьому контексті аутотолерантність варто розглядати не лише як індивідуальну якість, а й як складову ширшої системи підтримки професійного психологічного благополуччя. ВООЗ у рекомендаціях щодо ментального здоров'я на роботі наголошує на необхідності поєднання організаційних втручань, навчання керівників і працівників, індивідуальних форм підтримки та програм повернення до роботи після періодів, пов'язаних із психічними труднощами (World Health Organization, 2022). В українському науковому контексті О. Бондарчук і Н. Пінчук підкреслюють значення підтримки професійного психологічного благополуччя освітян у кризових умовах, а Л. Карамушка розглядає професійне благополуччя персоналу організацій як важливий напрям сучасних організаційно-психологічних досліджень (Бондарчук & Пінчук, 2023; Карамушка, 2025).

Аутотолерантність виконує профілактичну функцію щодо професійного вигорання. Вона допомагає фахівцеві вчасно розпізнавати власні межі, не ототожнювати професійну помилку з особистісною неспроможністю, звертатися по підтримку, приймати необхідність відпочинку, відновлення, супервізії або психологічної допомоги. Фахівець із розвиненою аутотолерантністю менш схильний до руйнівної самокритики, хронічного самозвинувачення та ідеї, що професіонал не має права на втому, сумніви чи потребу в допомозі. Саме тому аутотолерантність є важливою умовою не лише професійної ефективності, а й довготривалої професійної життєздатності.

Аутотолерантність також пов'язана з професійною мотивацією. У кризових умовах мотивація фахівця може знижуватися через втому, відсутність швидких результатів, неможливість повністю контролювати ситуацію, емоційне перевантаження або руйнування попередніх професійних орієнтирів. Теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна підкреслює значення автономії, компетентності та пов'язаності для внутрішньої мотивації й психологічного

благополуччя (Deci & Ryan, 1985). Аутотолерантність підтримує ці потреби:

• автономію – через здатність відповідально ставитися до себе й власних меж;

• компетентність – через реалістичну самооцінку та віру у можливість розвитку;

• приналежність – через здатність будувати стосунки з іншими без постійного самознецінення або захисного відсторонення.

Важливо підкреслити, що аутотолерантність не є вродженою і незмінною рисою. Вона формується в процесі професійного становлення, професійної освіти, практичної діяльності, самопізнання, рефлексії, супервізії, досвіду подолання труднощів і взаємодії з підтримувальним середовищем. Тому її розвиток має бути цілеспрямованим і системним. У професійній освіті це передбачає створення психологічно безпечного середовища, у якому майбутній фахівець може навчатися, пробувати, помилятися, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і не втрачати відчуття власної цінності. Таке середовище є особливо важливим для формування рефлексивності, професійної самооцінки, асертивності та здатності до самопідтримки.

У воєнному контексті розвиток аутотолерантності має бути пов'язаний із ширшою системою психологічного супроводу особистості. С. Кузікова, В. Зливков, С. Лукомська, Т. Щербак і О. Котух розглядають психологічний супровід в умовах війни через актуалізацію ресурсів особистості, соціальної підтримки, саморегуляції та допомоги у переживанні кризових і травматичних подій (Кузікова et al., 2024). Це дає підстави трактувати розвиток аутотолерантності як один із напрямів соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівця.

На *рівні професійної освіти* розвиток аутотолерантності може здійснюватися через інтеграцію рефлексивних практик, тренінгів саморегуляції, практик усвідомленості, супервізійних форм роботи, групового аналізу професійних ситуацій, індивідуальних траєкторій професійного розвитку й психоосвітніх компонентів щодо професійного здоров'я. Особливе значення має підготовка викладачів і наставників до підтримувального стилю взаємодії зі здобувачами освіти. Руйнівна критика, знецінення помилок, орієнтація лише на формальний результат можуть посилювати страх

професійної невдачі, тоді як конструктивний зворотний зв'язок, визнання зусиль і підтримка рефлексії сприяють розвитку аутотолерантності.

На *рівні організацій* розвиток аутотолерантності пов'язаний із культурою психологічного благополуччя, підтримувальним лідерством, профілактикою професійного вигорання, доступністю супервізії, інтервізії, психологічного консультування та програм відновлення. Організаційне середовище може або підтримувати аутотолерантність, або руйнувати її. Якщо в організації домінують культура звинувачення, стигматизація помилок, постійний контроль, відсутність визнання, ігнорування психологічного навантаження, фахівці частіше втрачають довіру до себе, бояться відкрито говорити про труднощі й поступово виснажуються. Натомість середовище, у якому помилка розглядається як можливість для навчання, а підтримка - як норма професійної культури, сприяє розвитку самоприйняття, рефлексивності та професійної стійкості.

На *індивідуальному рівні* розвиток аутотолерантності передбачає формування навичок самопізнання, саморефлексії, емоційної саморегуляції, самоспівчуття, відповідального ставлення до власного професійного здоров'я та готовності звертатися по допомогу. Практики самовідновлення, ведення рефлексивного щоденника, аналіз професійних ситуацій, участь у супервізії, розвиток асертивної комунікації, опрацювання власних професійних помилок і визначення здорових меж є важливими інструментами підтримки аутотолерантності. У цьому контексті самоспівчуття, описане К. Нефф, може розглядатися як один із психологічних механізмів, що допомагає фахівцеві зменшувати руйнівну самокритику і підтримувати себе в ситуаціях професійної напруги (Neff, 2003).

Особливої уваги потребує зв'язок аутотолерантності з професійною ідентичністю. У кризових умовах професійна ідентичність фахівця може зазнавати суттєвих випробувань: змінюються функції, способи роботи, формат взаємодії, очікування суспільства, межі відповідальності, інституційні умови. Фахівець може переживати сумнів у власній професійній спроможності, втрату попередніх орієнтирів, відчуття невідповідності новим вимогам. Аутотолерантність допомагає зберігати відчуття професійної

цілісності, приймати необхідність змін і водночас не руйнувати зв’язок із власними професійними цінностями.

У посткризовий період аутотолерантність набуває значення ресурсу відновлення. Посткризове відновлення не означає простого повернення до попереднього стану. Воно передбачає переосмислення досвіду, інтеграцію пережитих труднощів, оновлення професійних стратегій, відновлення довіри до себе й інших, формування нових способів дії. Фахівець із розвиненою аутотолерантністю здатний не лише пережити кризу, а й винести з неї професійні уроки, побачити власні ресурси, переосмислити межі компетентності та вибудувати більш зрілу модель професійної поведінки.

Важливо також враховувати, що аутотолерантність має соціально-психологічний вимір. Хоча вона стосується ставлення фахівця до себе, її наслідки виявляються у професійній взаємодії. Фахівець, який приймає себе й реалістично оцінює власні можливості, менш схильний до проєкції власної невпевненості на інших, до агресивного захисту, уникання критики або знецінення колег. Він здатний відкритіше вступати у діалог, визнавати помилки, звертатися по допомогу, приймати зворотний зв’язок і підтримувати інших. Отже, аутотолерантність опосередковано підтримує партнерство, довіру, колегіальну підтримку та психологічну безпеку професійного середовища.

У цьому сенсі аутотолерантність є не лише індивідуальним ресурсом, а й умовою професійної культури. Якщо у професійній спільноті підтримується право фахівця на розвиток, помилку, рефлексію, відновлення й звернення по допомогу, тоді формується більш зріла культура взаємодії. Така культура не знижує професійних стандартів, а, навпаки, робить їх реалістичними, етичними й психологічно безпечними. У кризових та посткризових умовах це особливо важливо, оскільки надмірна вимогливість без підтримки може призводити до виснаження, тоді як підтримка без відповідальності - до зниження якості діяльності. Аутотолерантність допомагає утримувати баланс між прийняттям себе і професійною вимогливістю.

Отже, аутотолерантність є важливим чинником професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах, що забезпечує здатність фахівця приймати себе, зберігати адекватну

самооцінку, діяти асертивно, рефлексувати власний досвід, контролювати емоційні й поведінкові реакції, конструктивно долати професійні кризи та підтримувати професійне здоров’я. Її значення посилюється в умовах війни, невизначеності, соціальної напруги й трансформації професійних ролей, коли фахівець потребує не лише зовнішніх ресурсів підтримки, а й внутрішньої психологічної опори.

2.1.3. Життєва компетентність майбутніх фахівців як чинник їхнього професійного становлення у кризових умовах

У кризових умовах професійне становлення майбутніх фахівців відбувається не лише в межах освітньої підготовки, а й у складному соціальному, ціннісному та життєвому контексті. Повномасштабна війна, соціальна нестабільність, вимушена міграція, зміна освітніх форматів, економічна невизначеність і трансформація професійного ринку істотно ускладнюють процес входження молодої людини у професію. За таких обставин майбутній фахівець має не тільки оволодіти системою професійних знань і вмінь, а й навчитися осмислювати власний досвід, визначати життєві та професійні задачі, приймати рішення в умовах невизначеності, вибудовувати перспективу майбутнього і зберігати здатність до відповідальної дії.

У цьому контексті особливого значення набуває життєва компетентність як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує її здатність продуктивно розв’язувати життєві задачі, осмислювати досвід, будувати життєві стратегії та реалізовувати себе у змінному соціальному середовищі. Ми, слідом за Н. Чепелєвою, розуміємо життєву компетентність як передумову успішного розв'язання життєвих та особистісних задач у ситуаціях невизначеності, виступає базовим фундаментом для формування професійної зрілості (Чепелєва, 2024), що забезпечує здатність до цілепокладання, рефлексії, адаптації та ствердження власних смислів навіть у найкритичніших обставинах (Sternberg, 2003). Попередні результати, отримані нами у дослідженні молоді в дискурсивному контексті війни, засвідчили, що життєві задачі стають центральним механізмом осмислення досвіду й одночасно полем мобілізації особистісних ресурсів (Зазимко, 2025).

Значна частина молоді виявляє здатність до рефлексивного опрацювання життєвих викликів, що створює підґрунтя для становлення життєвої компетентності як динамічної системи. Для майбутнього фахівця життєва компетентність є важливою передумовою професійного становлення, оскільки забезпечує інтеграцію життєвого досвіду, професійного вибору, навчальної діяльності, ціннісної позиції та уявлень про майбутню професійну роль (Зазимко, 2026). Фактично, життєва компетентність є тим внутрішнім простором, у якому формується здатність майбутнього психолога бути суб'єктом власних дій і власного професійного зростання. Вона включає рефлексію, смислотворення, емоційно-вольову регуляцію, здатність до відповідальності та автономного прийняття рішень – якості, що визначають успішність професійного становлення в екстремальних соціальних умовах (Собкова & Томюк, 2026; Luthans et al., 2015).

Поняття «життєва компетентність», як і більшість конструктів психологічної науки, має витоки у своєму буденному, життєвому тлумаченні. У розумінні близькому до побутового поняття «компетентність» має досить широке семантичне поле, що об'єднує лексичні групи за спільністю змісту, понятійною, предметною, функціональною схожістю явищ, які вони позначають: від загальної обізнаності до ноу-хау як технологічного знання й досвіду та до дару як обдарування людини (Зазимко & Шиловська, 2024).

У науковий обіг української психології поняття «життєва компетентність» увійшло наприкінці дев'яностих років завдяки працям Л. Сохань, І. Єрмакова та інших дослідників (2000), які розглядали її як складне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості та здатність ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях (Єрмаков & Сохань, 2005).

На сьогодні проблематику формування життєвої компетентності розглядає низка українських науковців: В. Зарицька (2006), М. Степаненко (2006), П. Горностай 2000) та інші. На наш погляд, найбільш широке й глибоке розуміння життєвої компетентності з психолого-герменетичного погляду наводить Н. Чепелєва, з якого можна вичленити три найвагоміші характеристики цього концепту:

- життєва компетентність є властивістю особистості, що забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед людиною упродовж її життя;
- базується на усвідомленні особистісного досвіду і є вагомим чинником саморозуміння, саморозвитку та самоздійснення;
- розвинена життєва компетентність збагачує особистісний досвід людини, дозволяючи їй не лише успішно долати життєві перешкоди, а й вибудовувати особисті та життєві проекти та створювати відповідні стратегії їх реалізації (Чепелєва, 2023).

У цьому сенсі життєва компетентність виступає не лише результатом розвитку, а й його механізмом, який забезпечує перехід від досвіду – до смислу, від кризи – до самоздійснення. Отже, у розумінні розвитку особистості в умовах кризи й соціальної турбулентності поняття життєвої компетентності посідає ключове місце.

У межах компетентнісного підходу життєва компетентність пов'язується не з накопиченням знань як таких, а з їх практичним застосуванням у реальних життєвих і соціальних обставинах, здатністю до вибору, відповідальної поведінки, взаємодії, адаптації та самореалізації (Овчарук, 2004).

У міжнародному освітньому дискурсі близьким до цього поняття є конструкт life skills, який у документах Всесвітньої організації охорони здоров'я розглядається як сукупність психосоціальних умінь, необхідних для ефективного подолання вимог і викликів повсякденного життя (World Health Organization, 1997). Сучасна європейська рамка LifeComp також акцентує увагу на особистісній, соціальній компетентності та здатності навчатися впродовж життя як ключових передумовах ефективної життєдіяльності людини в умовах змін (Sala et al., 2020). У такий спосіб життєва компетентність може бути розглянута як основа здатності майбутнього фахівця не тільки пристосовуватися до нових умов, а й активно вибудовувати власну життєво-професійну траєкторію.

У психолого-герменевтичному підході життєва компетентність набуває особливої глибини, оскільки розглядається через здатність особистості інтерпретувати власний досвід, формувати життєві смисли, визначати й розв'язувати життєві задачі відповідно до актуального соціального контексту. Н. Чепелєва підкреслює, що

життєва компетентність є властивістю особистості, яка забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, ґрунтується на усвідомленні особистісного досвіду та є чинником саморозуміння, саморозвитку й самоздійснення (Чепелєва, 2025). У цьому сенсі вона виступає не лише результатом розвитку, а й механізмом переходу від досвіду до смислу, від кризи до життєвого проєктування, від невизначеності до відповідальної дії.

У межах психолого-герменевтичного підходу життєва компетентність пов'язується насамперед зі здатністю суб'єкта інтерпретувати власний досвід, співвідносити життєві події з власними цінностями та створювати нову структуру смислів (Гуцол, 2023; Зазимко, 2016; Зарецька, 2016; Самопроектування…, 2016; Чепелєва, 2016, 2022; Шиловська, 2023; Bruner, 1991; Denne & Thompson, 1991). Людина не лише переживає події, а й "прочитує" власне життя, вибудовуючи наративи, що впорядковують досвід і надають йому значущості (Bruner, 1991; Ricœur, 1991). У кризових умовах така здатність стає особливо важливою, оскільки криза порушує усталені смислові схеми, але водночас відкриває можливість для їх переосмислення та формування нових способів дії.

Наратив, як зазначає Н. Чепелєва, є провідною інтерпретаційною схемою, яка забезпечує трансформацію життєвого досвіду в ситуаціях невизначеності та слугує засобом розв'язання смислових задач (Чепелєва, 2025).

Життєва компетентність пов'язана з умінням людини діяти в ситуаціях, які виходять за межі рутинних, – там, де постає потреба не стільки застосувати вже наявні знання, скільки переосмислити наявний досвід, відчитати нові смисли та виробити нові способи дії. У дослідженні молоді, проведеному в дискурсивному полі війни, було показано, що життєві задачі стають для особистості центральним простором формування життєвої компетентності, оскільки саме через них актуалізуються потреби, цінності, переживання та ресурси людини (Зазимко О.В., 2025). Вони функціонують як «пускові механізми» осмислення кризи, допомагаючи не лише долати її, а й інтегрувати новий досвід у структуру Я. Криза, з герменевтичної точки зору, є подією, що порушує усталені смислові схеми, але водночас відкриває можливість інтенсифікації смислотворення (Ricœur, 1991). Саме тому життєва компетентність стає не просто характеристикою, а умовою виходу з кризи.

Отже, життєва компетентність є багатовимірним динамічним конструктом, який поєднує індивідуальний життєвий досвід, рефлексію, ціннісно-смислові орієнтації та здатність діяти в умовах невизначеності. У контексті підготовки майбутніх психологів ця компетентність має особливу вагу, оскільки визначає їхню готовність не лише справлятися із власними життєвими викликами, а й підтримувати інших у кризових ситуаціях.

Для професійного становлення майбутніх фахівців такий підхід є принципово важливим. Професійний вибір, навчальна мотивація, ставлення до майбутньої діяльності, готовність долати труднощі професійної підготовки та здатність бачити себе у професії залежать від того, наскільки особистість уміє осмислювати власний життєвий досвід і співвідносити його з професійними цілями. За О. Кокуном, професійне становлення сучасного фахівця охоплює розвиток професійної спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей, готовності до професійного саморозвитку та поступового входження у професійну діяльність (Кокун, 2012). Отже, життєва компетентність створює особистісну основу цього процесу, оскільки допомагає майбутньому фахівцеві усвідомити власні цілі, ресурси, обмеження, життєві задачі та професійні перспективи.

Саме тому життєва компетентність майбутнього психолога виконує подвійну функцію: з одного боку, *сприяє продуктивному саморозвитку*, а з іншого – забезпечує *психологічну готовність до професійної взаємодії, підтримки, консультування та інтерпретації досвіду інших*.

У кризових умовах життєва компетентність набуває ресурсного значення. Теорія збереження ресурсів С. Гобфолла дає змогу розглядати її як здатність особистості не лише реагувати на стресові обставини, а й зберігати, відновлювати та нарощувати особистісні, соціальні й смислові ресурси (Hobfoll, 1989). Для майбутнього фахівця це означає здатність бачити доступні можливості навіть за умов обмежень, не втрачати орієнтації на майбутнє, перетворювати кризовий досвід на підставу для професійного зростання та знаходити способи підтримання власної життєво-професійної активності.

З позицій досліджень резильєнтності життєва компетентність може бути пов’язана зі *здатністю особистості до адаптивного функціонування в умовах труднощів*. А. Мастен розглядає

резильєнтність як результат дії звичайних адаптаційних систем, а не як виняткову якість окремих людей (Masten, 2001). S. Southwick, G. Bonanno, A. Masten, C. Panter-Brick і R. Yehuda підкреслюють складність феномену резильєнтності та його зв'язок із позитивним функціонуванням після несприятливих подій (Southwick et al., 2014). У межах нашого дослідження це дає підстави розглядати життєву компетентність як один із механізмів адаптивного професійного становлення, що допомагає майбутньому фахівцеві не зупинятися перед кризою, а інтегрувати її у власний життєвий і професійний досвід.

Важливою складовою життєвої компетентності майбутніх фахівців є *здатність діяти в умовах невизначеності*. Кризове середовище постійно ставить особистість перед ситуаціями, у яких немає однозначних рішень, стабільних прогнозів і повної інформації. Для майбутнього фахівця така ситуація має особливе значення, оскільки професійне становлення передбачає не лише засвоєння готових алгоритмів, а й формування здатності приймати рішення, будувати гіпотези, співвідносити власні дії з наслідками, витримувати складність і діяти відповідально. Психологічна практика невіддільна від роботи з травматичним досвідом, амбівалентними емоціями, суперечливими смислами, а також від постійного контакту з людськими переживаннями вкрай різної інтенсивності. Тому особистість психолога потребує розвиненої здатності емоційно стабілізувати себе, витримувати вплив контексту, розпізнавати власні межі та керувати емоційною включеністю. У цьому сенсі життєва компетентність виступає важливим ресурсом професійної стійкості та емоційної зрілості (Luthar, 2015; Tedeschi & Calhoun, 2004). Зокрема, в емпіричному дослідженні толерантність до невизначеності розглянуто на прикладі студентів-психологів як майбутніх фахівців допоміжної сфери.

За результатами дослідження, проведеного із застосуванням шкали інтолерантності до невизначеності IUS-12 Н. Карлетона в адаптації Г. Громової, у студентів-психологів домінує помірний рівень інтолерантності до невизначеності: загальний показник IUS становить 59,6 %, тоді як високий рівень виявлено у 30,3 % респондентів. За субшкалою «Прогностична тривога» 61,8 % студентів мають помірний рівень і 27,0 % – високий; за субшкалою

«Гнітюча тривога» – 57,3 % мають помірний рівень і 32,6 % – високий (Громова, 2021; Зазимко, 2025). Ці дані свідчать про те, що значна частина майбутніх фахівців уже здатна функціонувати в умовах невизначеності, однак водночас потребує розвитку способів осмислення, структурування і конструктивного подолання невизначених ситуацій.

У контексті професійного становлення ці результати мають важливе значення. Помірний рівень інтолерантності до невизначеності може розглядатися як показник незавершеного, але активного формування життєвої компетентності. Він свідчить про те, що майбутній фахівець ще може переживати невизначеність як напруження, однак уже має потенціал для навчання, адаптації, пошуку опори та побудови професійної перспективи. Натомість високий рівень інтолерантності до невизначеності може ускладнювати входження у професію, оскільки підсилює тривогу, потребу в зовнішніх гарантіях, труднощі з прийняттям рішень і прагнення уникати складних професійних ситуацій.

Життєва компетентність тісно пов'язана з *кар'єрною адаптивністю*. У підході D. Super професійний розвиток розглядається як частина життєвого шляху особистості, у якому кар'єрні вибори, соціальні ролі й життєві обставини взаємодіють між собою (Super, 1980). M. Savickas і E. Porfeli визначають кар'єрну адаптивність через ресурси турботи про майбутнє, контролю, цікавості та впевненості (Savickas & Porfeli, 2012). У кризових умовах ці ресурси безпосередньо пов'язані з життєвою компетентністю: майбутній фахівець має вміти бачити професійне майбутнє, відчувати власну причетність до його побудови, досліджувати можливості та підтримувати віру у власну здатність діяти, адже професійна діяльність фахівця неможлива без чітко сформованої внутрішньої позиції, орієнтованої на допомогу людині, прийняття її суб'єктивності та визнання її автономії.

Важливим психологічним механізмом життєвої компетентності є *переконаність особистості у власній спроможності успішно виконувати завдання та досягати поставлених цілей.* Для майбутнього фахівця це означає не лише впевненість у здатності навчатися, а й віру в те, що отримані знання можуть бути застосовані у складних професійних ситуаціях. У кризових умовах саме переконаність у власній спроможності сприяє подоланню

безпорадності й допомагає особистості сприймати професійне становлення як сферу власної відповідальності.

Мотиваційний вимір життєвої компетентності можна розкрити через теорію самодетермінації E. Deci та R. Ryan, у якій автономія, компетентність і пов'язаність визначаються як базові психологічні потреби, що підтримують внутрішню мотивацію, розвиток і благополуччя особистості (Deci & Ryan, 2000). У професійному становленні майбутнього фахівця життєва компетентність забезпечує поєднання цих потреб: автономія виявляється у здатності робити відповідальний життєвий і професійний вибір; компетентність - у прагненні опановувати професійні знання й уміння; пов'язаність - у здатності будувати соціальні та професійні зв'язки, що підтримують розвиток.

Одним із центральних показників життєвої компетентності є *життєві задачі*. Вони відображають не лише актуальні труднощі, а й спосіб організації особистістю власного досвіду, її ціннісні орієнтири, бачення майбутнього та готовність діяти. У дослідженні студентів-психологів встановлено, що найбільш представленою є навчально-професійна сфера життєвих задач – 41,6 %. Це означає, що в умовах війни професійне становлення для значної частини студентів стає не лише освітнім завданням, а й способом структурування життєвої ситуації, пошуку стабільності та побудови перспективи. Інші сфери представлені меншою мірою: особисті задачі становлять 11,2 %, матеріальні – 10,1 %, задачі самореалізації - 7,9 %, екзистенційні задачі типу «жити», «вижити» – 7,9 %, сімейні та здоров'я-орієнтовані – по 5,6 %, задачі безпеки – 2,2 %, соціальні – 1,1 % (Зазимко, 2025).

Ці дані дозволяють зробити кілька важливих висновків щодо ролі життєвих задач у професійному становленні майбутніх фахівців. По-перше, життєва компетентність майбутніх фахівців у кризових умовах організовується навколо навчально-професійної сфери, тобто професійне становлення стає одним із провідних способів життєвого самовизначення. По-друге, наявність екзистенційних задач типу «жити» і «вижити» свідчить, що професійний розвиток відбувається на тлі глибших життєвих викликів, пов'язаних із безпекою, стабільністю і смислом. По-третє, матеріальні, особисті та самореалізаційні задачі демонструють, що майбутній фахівець одночасно вирішує завдання професійного навчання, життєвого забезпечення й особистісного розвитку.

Ціннісно-смислові орієнтації також є важливою складовою життєвої компетентності. У кризових умовах саме цінності допомагають особистості визначати пріоритети, оцінювати життєві події, приймати рішення і вибудовувати власну траєкторію розвитку. У дослідженні студентів-психологів виявлено, що найвищих значень набувають конформність/відповідність і традиція, що може свідчити про потребу в структурованості, правилах, етичних межах і стабільних орієнтирах. Натомість нижчі показники влади та стимуляції можуть відображати меншу орієнтацію на домінування, зовнішній контроль чи імпульсивну новизну (Зазимко, 2025). Для майбутніх фахівців це важливо, оскільки професійне становлення в кризових умовах потребує не тільки активності, а й нормативної, етичної та ціннісної визначеності, здатності до смислотворення, адже саме через смисли фахівець може інтерпретувати власний досвід, розуміти досвід інших і вибудовувати професійні стратегії. Н. Чепелєва (2023) підкреслює, що життєва компетентність слугує механізмом переходу від досвіду до смислу, що робить її фундаментальним чинником розвитку психолога, здатного працювати з людськими історіями, мотивами та життєвими траєкторіями.

Крім того, специфічною функцією життєвої компетентності в професійному становленні психолога є *здатність до відповідального вибору та саморегуляції*. Психолог має вміти приймати рішення в ситуаціях недостатності інформації, зіткнення різних етичних позицій та високого ризику впливу на життя іншої людини. Така здатність неможлива без сформованої внутрішньої системи життєвих орієнтирів, що забезпечує стійкість професійної позиції.

Узагальнення результатів дослідження дає змогу виокремити кілька типів життєвої компетентності, які відображають різні модуси професійного становлення майбутніх фахівців: смислотворчий, адаптивний, пошуковий і неструктурований. Ці типи не є незмінними характеристиками особистості, а радше описують динамічні способи реагування на кризовий контекст, життєві задачі та професійні виклики.

Смислотворчий тип характеризується високою усвідомленістю життєвих задач, розвиненою рефлексією, здатністю інтегрувати досвід і формувати нові смисли в умовах невизначеності. У професійному становленні цей тип виявляється як потенціал

професійної зрілості. Такі майбутні фахівці здатні бачити зв’язок між особистим досвідом і майбутньою професійною діяльністю, осмислювати складні ситуації, приймати відповідальні рішення й формувати власну професійну позицію. Освітній супровід цього типу має бути спрямований на поглиблення рефлексії, аналіз складних кейсів, обговорення етичних дилем і розвиток здатності до самостійного професійного мислення.

Адаптивний тип виявляється у здатності організовано діяти, використовувати доступні ресурси, виконувати навчальні й професійні задачі, зберігаючи відносну ефективність у нестабільних умовах. У професійному становленні цей тип є модусом відповідальної дії. Його сильним боком є практичність, здатність до навчання, дисциплінованість і готовність виконувати поставлені завдання. Водночас ризиком може бути зосередження переважно на операційному виконанні без достатнього осмислення професійних смислів. Тому супровід має передбачати поєднання практичних завдань із рефлексивним аналізом, обговоренням професійних цінностей і пошуком власної позиції.

Пошуковий тип характеризується смисловою незавершеністю, підвищеною чутливістю до невизначеності, внутрішньою напругою, нестабільністю професійних орієнтирів, але водночас і значним потенціалом професійного самовизначення. У кризових умовах цей тип може бути особливо поширеним серед майбутніх фахівців, які перебувають у процесі вибору, уточнення професійної ролі та пошуку особистого сенсу майбутньої діяльності. Освітній супровід має допомагати таким студентам структурувати досвід, поступово формулювати життєві й професійні задачі, отримувати підтримувальний зворотний зв’язок і перетворювати невизначеність на простір осмислення, а не лише на джерело тривоги.

Неструктурований тип виявляється у низькій усвідомленості життєвих задач, слабкій ресурсності, фрагментарності ціннісних орієнтирів і труднощах із визначенням професійної перспективи. У професійному становленні цей тип можна розглядати як модус вразливого або підтримуваного розвитку. Він не є ознакою професійної неспроможності, але свідчить про потребу в більш структурованому освітньому середовищі, чітких інструкціях, поступовому ускладненні завдань, підтримці базової навчальної

організації та допомозі у формуванні мінімальних життєво-професійних цілей.

Типологічний підхід до життєвої компетентності дозволяє глибше зрозуміти, що професійне становлення майбутніх фахівців у кризових умовах не є однаковим для всіх. Одні студенти вже здатні до смислової інтеграції досвіду, інші демонструють переважно адаптивну ефективність, частина перебуває у пошуку професійної ідентичності, а ще частина потребує базового структурування життєвих і навчальних задач. Це має принципове значення для організації освітнього процесу, оскільки ефективний супровід професійного становлення повинен враховувати різні рівні життєвої компетентності й різні способи реагування на кризу.

Зрозуміло, що психологічний супровід розвитку життєвої компетентності майбутніх фахівців має бути інтегрований у звичайні формати освітнього процесу. Лекційні заняття можуть забезпечувати смисловий контекст, концептуальні зв'язки, структурування складного матеріалу та формування професійного світогляду. Практичні заняття створюють умови для аналізу кейсів, моделювання професійних ситуацій, розв'язання прикладних задач і розвитку здатності діяти за умов невизначеності. Семінари можуть виконувати функцію простору рефлексії, діалогу, аргументації, професійного самовизначення й осмислення власної позиції.

У воєнному контексті розвиток життєвої компетентності майбутніх фахівців доцільно розглядати у зв'язку із ширшою системою психологічного супроводу особистості. С. Кузікова, В. Зливков, С. Лукомська, Т. Щербак і О. Котух аналізують психологічний супровід в умовах війни через актуалізацію ресурсів особистості, соціальної підтримки, саморегуляції та допомоги у переживанні кризових і травматичних подій (Кузікова та ін., 2024). У межах нашого дослідження це дає підстави розглядати життєву компетентність як основу здатності майбутнього фахівця осмислювати кризовий досвід, визначати життєві й професійні задачі, будувати перспективу розвитку та приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності.

Отже, життєва компетентність майбутніх фахівців є важливим чинником їх професійного становлення у кризових умовах, оскільки забезпечує здатність особистості інтерпретувати власний досвід, визначати життєві та професійні задачі, формувати ціннісно-

смислову перспективу, витримувати невизначеність, приймати відповідальні рішення й вибудовувати траєкторію професійного розвитку. Її значення полягає не в дублюванні професійної компетентності, а в забезпеченні особистісного підґрунтя, без якого професійні знання й уміння не можуть бути повноцінно інтегровані у зрілу професійну позицію.

У кризових та посткризових умовах життєва компетентність виконує роль смислового й діяльнісного ресурсу, що допомагає майбутньому фахівцеві не лише адаптуватися до складних обставин, а й осмислювати їх, знаходити способи відповідальної дії та формувати професійну суб'єктність у мінливому соціальному середовищі.

2.1.4. Саморегуляція психічних станів фахівців як психологічна умова їхнього професійного становлення в умовах воєнного часу

У кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівців відбувається в ситуації підвищеної невизначеності, хронічного стресу, емоційного напруження, інформаційного перевантаження та постійної необхідності адаптації до змін. Особливої значущості ця проблема набуває для фахівців соціономічних професій, діяльність яких безпосередньо пов'язана з людиною, її потребами, переживаннями, кризовими станами, соціальними труднощами та запитами на допомогу, підтримку чи супровід. У таких професіях основним інструментом діяльності виступають не лише фахові знання, методи й технології, а й сама особистість фахівця, його здатність до емоційної врівноваженості, рефлексії, відповідального реагування та регуляції власних психічних станів (Панок, 2018; Пов'якель, 2017).

В умовах воєнного часу саморегуляція психічних станів набуває значення однієї з базових психологічних умов професійного становлення фахівця. Це зумовлено тим, що фахівець не лише працює або готується працювати з людьми, які переживають травматичний досвід, втрати, вимушене переміщення, тривогу чи соціальну дезадаптацію, а й сам перебуває в тому самому кризовому соціальному просторі. Отже, його професійна ефективність залежить не тільки від рівня сформованості компетентностей, а й від здатності

усвідомлювати власний психічний стан, регулювати його вплив на професійну взаємодію, зберігати ясність мислення, емоційну стабільність і професійні межі (Карамушка, 2020; Титаренко, 2021).

Нормативно-організаційний контекст розвитку саморегуляції фахівців в умовах воєнного часу пов'язаний із сучасними вимогами до якості освіти, професійної підготовки та системи психологічної допомоги. Закон України «Про освіту» визначає загальні засади функціонування освітньої системи, орієнтованої на розвиток особистості та її компетентностей, тоді як Закон України «Про вищу освіту» окреслює підготовку конкурентоспроможних фахівців як одне з ключових завдань вищої освіти (Верховна Рада України, 2014, 2017).

У контексті воєнного часу особливої ваги набувають також Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», Порядок надання психологічної допомоги, Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року та план заходів її реалізації на 2024-2026 роки, які актуалізують значення психологічного супроводу, міждисциплінарної допомоги та збереження психічного здоров'я населення (Верховна Рада України, 2020; Кабінет Міністрів України, 2017, 2024; Міністерство охорони здоров'я України, 2022).

Саморегуляцію психічних станів фахівців доцільно розглядати як інтегральну властивість особистості, що забезпечує здатність свідомо регулювати власні психічні стани в різних, зокрема кризових, умовах навчально-професійної та фахової діяльності. Вона передбачає усвідомлення власного стану, оцінювання його впливу на поведінку й професійну взаємодію, вибір адекватних регуляторних стратегій, контроль за їх застосуванням і корекцію дій відповідно до вимог ситуації. У цьому сенсі саморегуляція є не допоміжною особистісною характеристикою, а психологічною умовою професійного становлення, оскільки без неї професійні знання й уміння не можуть бути повноцінно реалізовані в діяльності, що передбачає інтенсивну взаємодію з іншими людьми (Пов'якель, 2017; Zimmerman, 2000).

Професійне становлення фахівця є складним процесом розвитку професійної спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей, готовності до саморозвитку та поступового входження у професійну діяльність (Кокун, 2012). У соціономічних

професіях цей процес має виразний особистісний вимір, адже фахівець взаємодіє з людиною не лише через професійні функції, а й через власну ціннісну позицію, комунікативний стиль, здатність до емпатії, етичну чутливість і психологічну стійкість. З позицій раціогуманістичної психології, особистість фахівця не може бути редукована до набору професійних функцій, оскільки професійна діяльність людини завжди має смисловий, ціннісний і суб'єктний вимір (Балл, 2006).

Психічні стани є цілісними характеристиками психічної діяльності особистості в певний проміжок часу. Вони охоплюють емоційні, когнітивні, вольові, поведінкові та психофізіологічні прояви, впливаючи на сприймання, увагу, пам'ять, мислення, прийняття рішень і характер міжособистісної взаємодії. Для фахівців соціономічної сфери це має принципове значення, оскільки нерегульовані психічні стани безпосередньо позначаються на якості контакту з іншою людиною. Тривога, напруження, роздратування, фрустрація чи виснаження можуть знижувати точність сприймання ситуації, викривляти інтерпретацію поведінки іншого, посилювати імпульсивність реакцій і зменшувати здатність до емпатійної, але професійно врівноваженої взаємодії (Корольчук & Крайнюк, 2003; Максименко, 2019).

Особливістю психічних станів є їх цілісність, відносна усталеність, полярність і специфічність. Цілісність означає, що психічний стан охоплює всю психічну діяльність особистості й відображається у когнітивній, емоційній, вольовій та поведінковій сферах. Відносна усталеність дає змогу розглядати психічні стани як такі, що можуть усвідомлюватися й регулюватися, але за умов тривалого повторення здатні переходити у стійкі дезадаптивні утворення. Полярність виявляється у наявності протилежних станів, наприклад упевненості й невпевненості, зібраності й розсіяності, активності й пасивності. Специфічність полягає в тому, що кожний стан по-своєму забарвлює перебіг психічних процесів і професійної взаємодії (Боришевський, 2012; Максименко, 2019).

Серед психічних станів, що особливо деструктивно впливають на професійне становлення фахівців в умовах воєнного часу, доцільно виокремити фрустрацію, афект, тривогу та стрес. Фрустрація виникає внаслідок реальних або суб'єктивно сприйнятих перешкод на шляху до значущої мети. Для майбутніх і чинних

фахівців такими перешкодами можуть бути вимушена зміна освітнього чи професійного середовища, перерви у навчанні або роботі, матеріальні труднощі, вимушене переміщення, загроза безпеці, втрата звичних соціальних зв'язків і неможливість реалізувати заплановану професійну траєкторію. За відсутності навичок саморегуляції фрустрація може призводити до агресії, самозвинувачення, зниження професійної самооцінки, втрати мотивації та уникання складних професійних завдань (Карпенко, 2018; Пов'якель, 2017).

Афект як інтенсивний і швидкоплинний емоційний стан особливо небезпечний для фахівців соціономічної сфери, оскільки супроводжується звуженням свідомості, зниженням вольового контролю та імпульсивністю поведінки. У професіях, де взаємодія з людиною часто відбувається в емоційно насиченому або кризовому контексті, здатність вчасно розпізнавати наростання афективної реакції є необхідною умовою фахової безпеки. Фахівець має навчитися помічати тілесні, когнітивні й поведінкові маркери афекту до моменту його повного розгортання, оскільки саме раннє усвідомлення дає змогу застосувати регуляторні стратегії та зберегти професійну позицію. У процесній моделі емоційної регуляції Дж. Гросса підкреслено значення раннього розпізнавання емоційної реакції та застосування адаптивних стратегій, зокрема когнітивного переоцінювання, до моменту повної інтенсивності емоційного стану (Gross, 2015).

Тривога в умовах воєнного часу є одним із найбільш поширених психічних станів, оскільки виникає у ситуаціях невизначеної небезпеки, коли загроза не завжди має конкретний об'єкт, але постійно переживається як можлива. Для фахівців соціономічної сфери хронічна тривога є особливо деструктивною, оскільки вона не лише виснажує особистість, а й може переноситися у професійну взаємодію. Тривожний фахівець ризикує транслювати власне напруження іншим, поспішати з висновками, уникати складних тем або, навпаки, надмірно контролювати ситуацію. У підході Р. Лазаруса та С. Фолкман тривога й стрес пов'язуються з когнітивною оцінкою ситуації як такої, що перевищує наявні ресурси особистості, тому розвиток саморегуляції передбачає не тільки зниження емоційного напруження, а й зміну способу оцінювання ситуації та власних можливостей її подолання (Lazarus & Folkman, 1984).

Стрес у цьому контексті слід розглядати не лише як реакцію на окрему складну подію, а як тривалий стан нервово-психічного напруження, що виникає в умовах постійного впливу воєнних, соціальних, інформаційних, освітніх і професійних стресорів. У класичній концепції Г. Сельє стрес розглядається через механізм загального адаптаційного синдрому, що охоплює фази мобілізації, опору та виснаження (Selye, 1956). Для фахівців соціономічних професій стрес має подвійний вплив: з одного боку, він знижує їхню власну ефективність, увагу, пам'ять, когнітивну гнучкість і здатність до самоконтролю; з іншого - погіршує якість допомоги, підтримки, консультування чи супроводу інших людей.

У теорії збереження ресурсів С. Гобфолла наголошено, що тривалий стрес пов'язаний із втратою, загрозою втрати або недостатнім відновленням ресурсів особистості, тому саморегуляція в кризових умовах має бути спрямована не лише на короткочасне зниження напруги, а й на збереження та відновлення психологічних ресурсів (Hobfoll, 2018). Це положення особливо важливе для аналізу професійного становлення фахівців, які в умовах війни працюють із високим рівнем емоційного навантаження, часто перебувають у ситуації дефіциту часу, безпеки, соціальної підтримки та відновлення.

У сучасних підходах саморегуляція розглядається як складна система свідомого управління власною активністю, поведінкою та психічними станами відповідно до цілей, умов діяльності й особистісних ресурсів. У соціально-когнітивній теорії А. Бандури саморегуляція пов'язується із самоефективністю, тобто переконанням особистості у власній здатності організовувати й реалізовувати дії, необхідні для досягнення результатів (Bandura, 1997). Для фахівців соціономічних професій це означає, що розвиток саморегуляції має формувати не лише окремі техніки управління емоціями, а й упевненість у власній здатності діяти професійно в умовах стресу, невизначеності й емоційного навантаження.

Структуру саморегуляції психічних станів доцільно розглядати через три взаємопов'язані компоненти: *змістовий, процесуальний і рефлексивно-оцінний*. *Змістовий компонент* відображає систему цілей, цінностей і смислів особистості, які визначають спрямованість її регуляторної активності. Саморегуляція не може бути ефективною, якщо фахівець не розуміє, для чого саме він має регулювати власний

стан, яку професійну позицію прагне зберегти і якими цінностями керується у взаємодії з іншими. Для фахівця соціономічної сфери змістовий компонент пов'язаний із розумінням професійної відповідальності, орієнтацією на людину, етичністю, готовністю до підтримки й усвідомленням меж власної ролі (Боришевський, 2016; Карпенко, 2018).

Процесуальний компонент саморегуляції охоплює конкретні регуляторні механізми та стратегії, за допомогою яких особистість управляє власними психічними станами. До них належать самоспостереження, самоконтроль, когнітивне переоцінювання, вольова регуляція, проблемно-орієнтований копінг, дихальні та релаксаційні техніки, поведінкове структурування ситуації. Особливе значення має когнітивне переоцінювання як спосіб зміни інтерпретації ситуації до того, як емоційна реакція набуде надмірної інтенсивності (Gross, 2015). Для фахівців соціономічної сфери ця стратегія є особливо важливою, оскільки дозволяє не лише знижувати власне емоційне напруження, а й підтримувати здатність до гнучкого професійного мислення.

Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує моніторинг ефективності саморегуляції та корекцію обраних стратегій. Він передбачає здатність фахівця помічати зміни у власних станах, оцінювати їхній вплив на професійну взаємодію, робити висновки щодо ефективності застосованих способів регуляції та обирати інші стратегії у разі потреби. У цьому контексті рефлексія є не лише загальною професійною якістю, а й специфічним механізмом саморегуляції, який дає змогу своєчасно усвідомлювати власні реакції, не ототожнюватися з ними й зберігати здатність діяти відповідно до професійних цілей (Пов'якель, 2017; Zimmerman, 2000).

У *структурі саморегуляції* фахівців можна виокремити п'ять взаємопов'язаних підструктур: ціннісну та мотиваційно-цільову, емоційно-вольову, особистісну, когнітивну й операціонально-технологічну. *Ціннісна* та *мотиваційно-цільова* підструктура забезпечує смислову основу саморегуляції, оскільки визначає, які професійні цілі, мотиви й цінності підтримують здатність фахівця зберігати конструктивну позицію в умовах стресу. *Емоційно-вольова підструктура* охоплює здатність регулювати інтенсивні переживання, контролювати імпульсивні реакції та підтримувати вольові зусилля у складних ситуаціях. *Особистісна підструктура*

пов’язана з цілісністю Я, професійною ідентичністю, усвідомленням власних меж і здатністю не втрачати себе у взаємодії з чужим болем чи кризовим досвідом (Рибалка, 2009; Титаренко, 2021).

Когнітивна підструктура охоплює рефлексію, метакогнітивний моніторинг, гнучкість мислення та здатність критично оцінювати власні інтерпретації ситуації. Вона є особливо важливою для соціономічних професій, адже фахівець має не лише реагувати на емоційний матеріал, а й осмислювати його, будувати гіпотези, відокремлювати факти від інтерпретацій і зберігати професійну ясність мислення. Б. Циммерман розглядає саморегуляцію як циклічний процес, що включає постановку цілей, моніторинг діяльності та рефлексивне оцінювання результатів, що безпосередньо узгоджується з логікою професійного становлення фахівця (Zimmerman, 2000).

Операціонально-технологічна підструктура включає конкретні прийоми, техніки й алгоритми саморегуляції, які можуть застосовуватися у навчальному процесі та професійній практиці. Її сформованість забезпечує практичну дієвість саморегуляції, оскільки переводить знання про психічні стани у конкретні способи самодопомоги та професійної стабілізації.

Важливим теоретичним підґрунтям аналізу саморегуляції є кібернетична модель К. Карвера та М. Шейєра, у якій саморегуляція розглядається як процес зіставлення поточного стану суб’єкта з бажаним результатом і подальшого коригування поведінки на основі зворотного зв’язку (Carver & Scheier, 2001). У професійному становленні фахівця це означає, що саморегуляція передбачає не лише здатність «заспокоїтися» чи знизити напруження, а й уміння співвіднести власний актуальний стан із професійною метою, етичними вимогами, потребами іншої людини та очікуваним результатом взаємодії.

Розвиток саморегуляції психічних станів у процесі професійного становлення має поетапний характер. На підготовчій, або орієнтувально-накопичувальній, стадії формуються первинні уявлення про саморегуляцію, здатність розпізнавати власні психічні стани, помічати їхні тілесні, емоційні та когнітивні прояви. В умовах воєнного часу ця стадія є особливо важливою, оскільки багато здобувачів і молодих фахівців уже перебувають під впливом

хронічного стресу, але ще не мають достатнього репертуару саморегуляторних стратегій (Пов'якель, 2017; Титаренко, 2021).

На адаптаційній, або імітаційно-пристосувальній, стадії фахівці опановують конкретні прийоми саморегуляції, пробують застосовувати їх у навчальних, тренінгових і змодельованих професійних ситуаціях, наслідують ефективні зразки поведінки викладачів, тренерів, наставників і більш досвідчених фахівців. На цьому етапі важливо, щоб саморегуляція не залишалася абстрактною темою лекційного матеріалу, а перетворювалася на практичну дію: майбутній фахівець має вчитися не лише знати про стрес, тривогу чи фрустрацію, а й реально застосовувати способи їх регуляції (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1984).

Потенційна, або системно-ресурсна, стадія передбачає інтеграцію набутих умінь у більш цілісну систему. На цьому рівні фахівець уже здатний усвідомлювати власні ресурси й обмеження, обирати різні стратегії залежно від ситуації, відновлювати регуляторний потенціал після напружених подій і підтримувати професійну ефективність в умовах хронічної нестабільності. Творчо-актуалізаційна, або продуктивна, стадія характеризується гнучким і самостійним застосуванням саморегуляції в нових, складних і непередбачуваних ситуаціях. На цьому рівні фахівець не лише володіє окремими техніками, а й здатний творчо добирати та комбінувати регуляторні стратегії відповідно до змісту професійної взаємодії (Hobfoll, 2018; Zimmerman, 2000).

Психологічними умовами розвитку саморегуляції психічних станів у процесі професійного становлення є поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать характер освітнього й професійного середовища, якість взаємодії з викладачами, керівниками чи наставниками, психологічна безпека навчальної або робочої групи, наявність підтримувального зворотного зв'язку, можливість практичного відпрацювання навичок, залучення активних методів навчання та доступ до психологічної підтримки. До внутрішніх чинників належать мотивація до професійного розвитку, ціннісні орієнтації, рефлексивність, самоефективність, емоційно-вольова зрілість, готовність до самопізнання та здатність визнавати необхідність саморегуляторної роботи над собою (Карамушка, 2020; Максименко, 2006, 2019).

Особливу роль у розвитку саморегуляції відіграють активні методи навчання. Психологічний тренінг створює безпечний простір для практичного опрацювання регуляторних стратегій, моделювання складних ситуацій, отримання зворотного зв'язку та поступового формування впевненості у власній здатності діяти в умовах емоційного напруження. Т-групи сприяють усвідомленню власних реакцій у міжособистісній взаємодії, розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та самоконтролю. Перцептивний тренінг допомагає майбутнім фахівцям точніше розпізнавати власні стани й стани інших людей, що є необхідною умовою ефективної соціономічної взаємодії. Аутогенне тренування, релаксаційні та дихальні методи формують доступний репертуар технік зниження психофізіологічного напруження й відновлення регуляторних ресурсів (Пов'якель, 2017; Baumeister & Vohs, 2004).

Водночас, розвиток саморегуляції психічних станів не повинен зводитися лише до оволодіння техніками. Техніки є ефективними тоді, коли вони вбудовані у ширшу систему професійного становлення, що охоплює рефлексію, аналіз професійних ситуацій, етичне осмислення взаємодії, формування меж професійної ролі та розвиток відповідальності за власний стан у контакті з іншою людиною. Саме тому саморегуляція має розглядатися як наскрізний компонент освітнього й професійного розвитку: вона може формуватися на лекціях через психоосвіту й теоретичне осмислення феномену психічних станів; на практичних заняттях – через вправи, кейси, моделювання і тренінгові елементи; на семінарах – через рефлексивне обговорення, аналіз професійних дилем і формування власної позиції; у професійному середовищі – через супервізію, інтервізію, наставництво й культуру психологічної підтримки (Інститут модернізації змісту освіти, 2024; Панок, 2018).

У роботі з психічними станами фахівців важливо враховувати також межі професійної компетентності. Не всі прояви тривоги, стресу чи виснаження можуть бути подолані лише засобами саморегуляції. У разі стійких, інтенсивних або таких, що порушують функціонування, психічних станів потрібні фахова діагностика, психологічна допомога, психотерапевтичний супровід або скерування до відповідних служб. У цьому контексті корисними є адаптовані рекомендації NICE щодо поширених психічних розладів у

дорослого населення, які акцентують увагу на своєчасному розпізнаванні станів, оцінці їхньої тяжкості та доборі адекватних форм допомоги (Поширені психічні розлади у дорослого населення, 2023).

Значущість саморегуляції психічних станів посилюється також у контексті профілактики професійного вигорання, вторинної травматизації та емоційного виснаження. За К. Маслач, С. Джексон і М. Лайтер, вигорання пов'язане з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням відчуття професійної ефективності (Maslach et al., 1996).

Для соціономічних професій ці ризики є особливо актуальними, оскільки фахівець систематично взаємодіє з емоційно складним матеріалом, чужим болем, кризовими історіями та високими очікуваннями з боку отримувачів допомоги. Саморегуляція в цьому контексті виконує профілактичну функцію: вона допомагає фахівцеві зберігати емпатійну чутливість без емоційного злиття, підтримувати професійні межі без відсторонення, залишатися залученим без виснаження.

Загальноприйняті у світі підходи до психічного здоров'я на робочому місці також підкреслюють важливість організаційних умов, профілактики психосоціальних ризиків, підтримки працівників і формування середовища, у якому турбота про психічне здоров'я розглядається як частина професійної культури, а не як індивідуальна проблема окремого працівника (World Health Organization, 2024). Для українського контексту воєнного часу це означає, що саморегуляція фахівців має розвиватися не лише як індивідуальна навичка, а і як елемент соціально-психологічного супроводу професійного становлення, що охоплює освітнє середовище, професійні спільноти, супервізію, організаційну підтримку та доступ до допомоги.

У воєнному контексті саморегуляція психічних станів пов'язана не лише із захистом від деструктивних наслідків стресу, а й із можливістю посттравматичного зростання. Р. Тедескі та Л. Кальхун розглядають посттравматичне зростання як позитивні психологічні зміни, що можуть виникати внаслідок боротьби з важкими життєвими обставинами (Tedeschi & Calhoun, 2004). Для фахівця це означає, що кризовий досвід за наявності належної психологічної підтримки, рефлексії та саморегуляції може не лише руйнувати

професійну суб'єктність, а й поглиблювати її, сприяти переосмисленню професійних цінностей, посиленню відповідальності та формуванню більш зрілої професійної позиції.

Саморегуляція психічних станів пов'язана також із професійною траєкторією фахівця. У класичному підході D. Super професійний розвиток розглядається як процес, що розгортається впродовж життя і пов'язаний із формуванням професійної ідентичності, вибором ролей, адаптацією до вимог професійного середовища та побудовою кар'єрної перспективи (Super, 1957). У кризових умовах здатність регулювати власні психічні стани підтримує цю траєкторію, оскільки допомагає фахівцеві не зупинятися під впливом невизначеності, не втрачати професійної спрямованості та зберігати можливість поступового розвитку.

Отже, саморегуляція психічних станів фахівців є важливою психологічною умовою їхнього професійного становлення в умовах воєнного часу. Її значення полягає в тому, що вона забезпечує здатність особистості усвідомлювати власні психічні стани, регулювати їхній вплив на навчально-професійну та фахову діяльність, зберігати конструктивність взаємодії, попереджати хронізацію деструктивних станів, вторинну травматизацію та емоційне виснаження.

У професіях соціономічного типу саморегуляція виступає системоутворювальною основою професійно важливих якостей, оскільки саме вона дозволяє фахівцеві поєднувати емоційну чутливість із професійною відповідальністю, емпатію – з межами, залученість – і з внутрішньою стійкістю, а особистісну присутність – із здатністю діяти ефективно в умовах кризової реальності.

2.1.5. Самоефективність як детермінанта професійної самореалізації фахівців

У кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівця дедалі більше залежить не лише від обсягу набутих знань, сформованості професійних умінь чи наявності практичного досвіду, а й від його суб'єктивної переконаності у власній здатності діяти результативно, долати труднощі, досягати професійних цілей і реалізовувати власний потенціал у діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває самоефективність як особистісно-

психологічний ресурс, що визначає активність, наполегливість, професійну ініціативність, готовність до подолання перешкод і здатність фахівця до професійної самореалізації.

Як відомо, поняття самоефективності було концептуалізоване А. Бандурою в межах соціально-когнітивної теорії як переконання людини у власній здатності організовувати й реалізовувати дії, необхідні для досягнення бажаних результатів (Bandura, 1977, 1997). У цьому підході самоефективність не зводиться до загальної впевненості в собі, позитивної самооцінки чи оптимістичного самосприйняття, а стосується саме суб'єктивного уявлення особистості про власну спроможність діяти в конкретних ситуаціях, справлятися із завданнями, контролювати перебіг діяльності й досягати результату. Тому самоефективність є не пасивним уявленням про себе, а регуляторним механізмом, який визначає вибір цілей, рівень зусиль, стійкість перед труднощами, готовність до ризику, характер реагування на помилки та здатність відновлювати активність після невдач.

У професійному становленні фахівця самоефективність виконує функцію внутрішнього регулятора професійної активності. Фахівець із високим рівнем самоефективності не лише очікує позитивного результату, а й виявляє більшу готовність до дії, приймає складніші професійні завдання, довше зберігає наполегливість у ситуаціях невизначеності, конструктивніше реагує на помилки й невдачі. Натомість низька самоефективність може призводити до уникання професійних викликів, зниження мотивації, залежності від зовнішнього схвалення, страху помилки, пасивності та втрати відчуття власної професійної спроможності. У цьому сенсі самоефективність безпосередньо пов'язана з тим, чи сприймає фахівець професійні труднощі як виклик, що потребує розвитку, чи як загрозу, що блокує дію.

У сучасних українських дослідженнях професійна самоефективність розглядається як важлива складова професійної Я-концепції фахівця. О. Креденцер визначає професійну самоефективність як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в ситуаціях, пов'язаних із професійним контекстом, що має оцінювальний характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення професійних цілей (Креденцер, 2021а). Таке розуміння дає підстави трактувати самоефективність не лише як індивідуальну

психологічну властивість, а як важливий механізм професійного самоздійснення, оскільки саме через неї фахівець оцінює власну здатність бути результативним у професії, впливати на ситуацію, підтримувати професійну активність і реалізовувати власний потенціал.

Особливої значущості професійна самоефективність набуває в умовах війни та повоєнного відродження. У ситуації тривалого стресу, соціальної нестабільності, дефіциту ресурсів, невизначеності й високого рівня професійного навантаження фахівець потребує не лише зовнішніх умов для якісної діяльності, а й внутрішньої переконаності у власній здатності діяти, впливати на ситуацію, приймати рішення та зберігати професійну суб'єктність. О. Креденцер підкреслює, що в умовах війни розвиток самоефективності набуває особливого значення, оскільки вона пов'язана з якістю подолання загрозливих ситуацій, реакціями на стрес, психологічним здоров'ям і повоєнним відновленням особистості (Креденцер, 2023).

Отже, у кризових умовах самоефективність виступає не лише чинником професійної успішності, а й ресурсом збереження професійної дієздатності.

Самоефективність є важливою детермінантою професійної самореалізації, оскільки вона безпосередньо пов'язана з тим, наскільки фахівець здатний бачити власні можливості, ставити професійні цілі, реалізовувати їх у діяльності та переживати результати своєї праці як значущі. Досягнення самоефективності фахівця пов'язане не лише з отриманням професійних компетентностей, а й із розвитком особистісно-професійних якостей, професійної зрілості, відповідальності й професіоналізму. Водночас особистісне зростання супроводжується розкриттям потенційних можливостей особистості й може реалізовуватися через самовиявлення, самоздійснення та самореалізацію (Назарук, 2024).

У цьому контексті професійна самореалізація постає як процес розкриття й реалізації особистісного та професійного потенціалу фахівця у діяльності. Вона передбачає не лише виконання посадових чи професійних функцій, а й здатність фахівця осмислювати свою працю як значущу, творчо застосовувати власні знання й уміння, досягати професійних цілей, відчувати причетність до результатів діяльності та будувати власну професійну траєкторію. В. Балахтар

розглядає особистісно-професійну самореалізацію як один із компонентів професійного становлення фахівця у сфері соціальної роботи, пов'язуючи її з мотивацією, творчістю, самовдосконаленням і ціннісним ставленням до професійної діяльності (Балахтар, 2018b). У межах нашого дослідження це положення може бути поширене на ширше коло фахівців, професійна діяльність яких передбачає не лише функціональне виконання завдань, а й особистісне залучення, відповідальність і творче професійне самоздійснення.

Самоефективність і професійна самореалізація перебувають у взаємозумовленому зв'язку. З одного боку, самоефективність створює психологічну основу для самореалізації, оскільки підтримує віру фахівця у власні можливості, здатність діяти й досягати результатів. З іншого боку, досвід успішної професійної самореалізації підсилює самоефективність, оскільки фахівець отримує підтвердження власної компетентності, результативності та професійної цінності. У цьому сенсі самоефективність можна розглядати як динамічний механізм, що формується в процесі професійної діяльності й водночас визначає її якість.

Важливим аспектом самоефективності є її зв'язок із професійною мотивацією. Фахівець, який вірить у власну здатність досягати професійних результатів, частіше обирає складніші завдання, виявляє більшу наполегливість, краще витримує періоди невизначеності та зберігає орієнтацію на розвиток.

У соціально-когнітивній теорії кар'єри R. Lent, S. Brown і G. Hackett самоефективність розглядається як один із центральних механізмів формування професійних інтересів, вибору кар'єрних цілей, академічної та професійної наполегливості й результативності (Lent et al., 1994). Отже, самоефективність не лише супроводжує професійну самореалізацію, а й задає її мотиваційний вектор.

Професійна самоефективність пов'язана також із кар'єрним успіхом і суб'єктивним переживанням професійної реалізованості. У дослідженні A. Abele та D. Spurk показано, що самоефективність і кар'єрні цілі мають значення для об'єктивного та суб'єктивного кар'єрного успіху (Abele & Spurk, 2009). Для нашого дослідження це важливо тому, що професійна самореалізація не може бути зведена лише до зовнішніх показників успіху, таких як посада, статус, рівень оплати праці чи формальні професійні досягнення. Вона охоплює також суб'єктивне відчуття професійної значущості, задоволеність

власними досягненнями, переживання компетентності, відчуття впливовості та бачення перспективи подальшого розвитку.

Цікавим у контексті вивчення зв'язку самоефективності з професійною результативністю є дослідження A. Stajkovic і F. Luthans, у якому доведено позитивний зв'язок між самоефективністю та робочою продуктивністю, що дає підстави розглядати її як одну з важливих психологічних передумов ефективного виконання професійних завдань (Stajkovic & Luthans, 1998). Для фахівця це означає, що переконаність у власній здатності діяти професійно не є лише суб'єктивним переживанням, а має реальне значення для якості діяльності, продуктивності, наполегливості й досягнення результатів.

Професійна самоефективність є складовою ширшого феномену психологічного капіталу особистості. У концепції F. Luthans та співавторів психологічний капітал охоплює самоефективність, надію, оптимізм і резильєнтність як позитивні психологічні ресурси, що підтримують ефективність, залученість і професійне функціонування людини (Luthans et al., 2007; Luthans et al., 2015). У такому розумінні самоефективність не існує ізольовано: вона посилюється завдяки здатності бачити шляхи досягнення мети, зберігати віру в позитивну перспективу, відновлюватися після труднощів і підтримувати активну позицію в діяльності. У кризових умовах саме поєднання цих ресурсів допомагає фахівцеві не лише витримувати навантаження, а й продовжувати професійний розвиток.

У професіях соціономічного типу самоефективність набуває особливого змісту. Тут ідеться не тільки про впевненість у виконанні технічних чи організаційних завдань, а й про переконаність фахівця у здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми, підтримувати професійні межі, надавати допомогу, зберігати етичність, діяти в емоційно складних ситуаціях і не втрачати професійну позицію під впливом стресу. Тому професійна самоефективність фахівця соціономічної сфери має включати когнітивний, мотиваційний, емоційно-регулятивний, поведінковий і ціннісно-смисловий виміри.

Когнітивний вимір самоефективності пов'язаний із уявленнями фахівця про власну компетентність, знання, досвід і здатність розв'язувати професійні завдання.

Мотиваційний вимір виявляється у готовності брати відповідальність за професійний розвиток, ставити цілі й докладати зусиль для їх досягнення.

Емоційно-регулятивний вимір полягає у здатності зберігати функціональність у стресових ситуаціях, не відмовлятися від дії через страх невдачі й підтримувати внутрішню стабільність.

Поведінковий вимір виявляється у конкретних діях, спрямованих на досягнення професійного результату, вдосконалення діяльності та розширення професійних можливостей.

Ціннісно-смисловий вимір відображає зв'язок самоефективності з усвідомленням значущості професії, прийняттям професійної відповідальності та здатністю бачити власну діяльність як частину ширшого соціального внеску.

Важливо розрізняти загальну та професійну самоефективність. Загальна самоефективність відображає ширшу переконаність людини у здатності справлятися з життєвими труднощами й досягати поставлених цілей. Професійна самоефективність конкретизує цю переконаність у площині професійної діяльності. B. Schyns і G. von Collani розглядають occupational self-efficacy як переконання людини щодо власної здатності успішно виконувати професійні завдання, пов'язані з робочим контекстом (Schyns & von Collani, 2002). Відповідно, у професійному становленні фахівця саме професійна самоефективність має найбільш безпосередній зв'язок із самореалізацією, оскільки вона стосується здатності особистості діяти саме у професійній сфері.

Професійна самоефективність фахівця залежить не лише від рівня його компетентності, а й від того, наскільки він сприймає себе суб'єктом власного професійного розвитку. У монографічних дослідженнях О. Кокуна професійне становлення сучасного фахівця розглядається як багатокомпонентний процес, що охоплює розвиток професійної спрямованості, професійно важливих якостей, професійної компетентності, готовності до саморозвитку та професійного самоздійснення (Кокун, 2012). У цьому процесі самоефективність виконує роль суб'єктного механізму, який допомагає фахівцеві не лише адаптуватися до професійних вимог, а й активно будувати власну професійну траєкторію.

О. Кокун у дослідженні професійного самоздійснення фахівців різних професійних груп підкреслює, що професійне самоздійснення

пов’язане з реалізацією здібностей, професійним зростанням, досягненням значущих цілей, задоволеністю власними досягненнями та визнанням професійних результатів (Kokun, 2015). Самоефективність у цьому контексті є психологічною передумовою переходу від потенційної готовності до реальної самореалізації. Фахівець може мати знання, здібності й можливості, але без переконаності у власній здатності їх застосувати його професійна активність може залишатися фрагментарною або залежною від зовнішніх стимулів.

Джерела формування самоефективності, виокремлені А. Бандурою, мають безпосереднє значення для професійного становлення фахівців. До них належать досвід успішного виконання дій, спостереження за успішними моделями поведінки інших людей, вербальне переконання або підтримувальний зворотний зв’язок, а також інтерпретація власних емоційних і фізіологічних станів (Bandura, 1997). У професійному контексті це означає, що самоефективність фахівця формується не лише через теоретичну підготовку, а насамперед через досвід реальної або змодельованої успішної дії, можливість бачити приклади професійно компетентної поведінки, отримувати змістовний зворотний зв’язок і навчатися розуміти власні емоційні стани не як доказ неспроможності, а як природну частину складної професійної діяльності.

Досвід успішної дії є найвагомішим джерелом самоефективності. Коли фахівець бачить, що здатний упоратися з професійним завданням, прийняти рішення, налагодити взаємодію, подолати складну ситуацію або досягти результату, у нього формується більш стійке відчуття професійної спроможності. Водночас важливо, щоб цей досвід був не випадковим, а осмисленим. Саме рефлексія дозволяє фахівцеві помітити, які саме дії були ефективними, які ресурси він використав, що потребує вдосконалення і як цей досвід може бути перенесений у майбутні професійні ситуації.

Спостереження за професійними моделями також має важливе значення. Фахівець розвиває самоефективність, коли бачить, як інші представники професійної спільноти справляються зі складними завданнями, долають помилки, підтримують професійні межі, приймають рішення в умовах невизначеності й зберігають професійну етичність. У кризових умовах така модель має особливу вагу, оскільки демонструє, що професійна дія можлива навіть тоді,

коли ситуація є емоційно напруженою, непередбачуваною або ресурсно обмеженою. Проте ця логіка не повинна перетворюватися на ідеалізацію "незламного професіонала", який нібито не має права на втому, сумнів або потребу в допомозі.

Вербальне переконання, підтримувальний зворотний зв'язок і професійне визнання можуть підсилювати самоефективність тоді, коли вони є реалістичними, конкретними й пов'язаними з реальними діями фахівця. Загальні похвали не завжди підтримують розвиток самоефективності, оскільки можуть залишатися зовнішніми й формальними. Натомість конструктивний зворотний зв'язок, який допомагає фахівцеві побачити власні сильні сторони, усвідомити динаміку зростання, визначити зони розвитку й не ототожнювати помилку з професійною неспроможністю, сприяє формуванню зрілої професійної впевненості.

Не менш важливою є *інтерпретація власних емоційних і фізіологічних станів*. У кризових умовах тривога, напруження, втома, сумніви або емоційне виснаження можуть помилково сприйматися фахівцем як доказ професійної некомпетентності. Проте з позицій соціально-когнітивної теорії важливим є не лише сам стан, а те, як людина його інтерпретує (Bandura, 1997). Якщо фахівець розуміє власне напруження як сигнал потреби у відновленні, перегляді стратегії або додатковому навчанні, це не руйнує самоефективність. Якщо ж напруження сприймається як доказ неспроможності, воно може блокувати професійну активність і посилювати уникання складних завдань.

У кризових умовах значення самоефективності посилюється, оскільки саме вона допомагає фахівцеві зберігати *активну позицію* попри нестабільність, дефіцит ресурсів і підвищене навантаження. Війна змінює професійний контекст: зростає кількість складних випадків, посилюється емоційна напруга, ускладнюється прогнозування результатів, з'являються нові вимоги до швидкості реагування, стійкості та відповідальності. За таких обставин самоефективність підтримує здатність фахівця не уникати складних завдань, а шукати способи їх розв'язання, оновлювати знання, адаптувати професійні дії до нових умов і зберігати відчуття власної впливовості.

Самоефективність також виконує захисну функцію щодо професійного стресу, вигорання та втрати мотивації. О. Креденцер

зазначає, що професійна самоефективність у зарубіжних дослідженнях розглядається як корелят кар'єри, задоволеності роботою, відданості, залученості до роботи та продуктивності, а також як певний буфер щодо професійного стресу й вигорання (Креденцер, 2023). Це положення є особливо важливим для фахівців, які працюють в умовах війни, оскільки їхня здатність до самореалізації залежить від можливості зберігати психологічну стійкість і відновлювати професійні ресурси.

У межах ресурсного підходу самоефективність може бути розглянута як один із ресурсів, що допомагає фахівцеві протидіяти виснаженню й підтримувати професійну залученість. Теорія збереження ресурсів С. Гобфолла пояснює стрес як наслідок втрати, загрози втрати або недостатнього відновлення ресурсів (Hobfoll, 1989, 2018). У цьому контексті самоефективність є ресурсом другого порядку: вона не тільки допомагає фахівцеві діяти, а й підтримує його здатність шукати, зберігати й нарощувати інші ресурси - знання, соціальну підтримку, професійні контакти, навички саморегуляції, досвід успішного подолання труднощів.

Водночас, самоефективність не слід ототожнювати з безмежною впевненістю або професійною самодостатністю. Надмірно завищене уявлення про власну спроможність може призводити до ігнорування меж компетентності, недооцінки складності професійних ситуацій, небажання звертатися по допомогу, ризику професійних помилок і виснаження. Тому в контексті професійного становлення важливо говорити не просто про високий рівень самоефективності, а про її зрілість і реалістичність. *Зріла самоефективність поєднує віру у власну спроможність із готовністю навчатися, визнавати обмеження, приймати зворотний зв'язок, коригувати дії та дотримуватися професійних меж.*

У цьому контексті доцільно розрізняти реалістичну, занижену, завищену та нестійку професійну самоефективність. Реалістична самоефективність ґрунтується на досвіді, компетентності, рефлексії та відповідальності; вона підтримує активність без втрати критичності. Занижена самоефективність проявляється у сумнівах щодо власної професійної спроможності навіть за наявності об'єктивних компетентностей і може блокувати професійну самореалізацію. Завищена самоефективність пов'язана з

переоцінкою можливостей, ігноруванням складності ситуацій і недостатньою готовністю до навчання. Нестійка самоефективність залежить переважно від зовнішнього схвалення або ситуативного успіху, тому швидко знижується після критики, невдачі чи зіткнення з новими професійними вимогами.

Особливої уваги потребує розгляд зв'язку самоефективності з автономністю. У професійному становленні *автономність* означає здатність фахівця приймати самостійні рішення, діяти відповідально, будувати власну професійну траєкторію й не втрачати суб'єктної позиції (Павленок, 2024; 2025) Проте автономність неможлива без мінімальної переконаності у власній здатності діяти. Якщо фахівець не вірить у свою професійну спроможність, свобода вибору може переживатися не як ресурс, а як загроза. У цьому сенсі самоефективність є психологічним підґрунтям автономності: вона допомагає фахівцеві не лише мати право на вибір, а й реально користуватися ним у професійній діяльності.

Самоефективність пов'язана також із потребою у *компетентності,* яку в теорії самодетермінації R. Ryan і E. Deci розглянуто поряд з автономією та приналежністю як однією з базових психологічних потреб особистості (Ryan & Deci, 2000, 2017). Якщо потреба у компетентності задовольняється, фахівець переживає власну діяльність як таку, у якій він здатний навчатися, впливати на результат і розвиватися. Якщо ж ця потреба фруструється, професійна діяльність може супроводжуватися відчуттям безпорадності, неефективності й відчуження. Отже, самоефективність підтримує не лише результативність, а й внутрішню мотивацію до професійного зростання.

У професійному становленні також є важливим зв'язок самоефективності з *професійною ідентичністю*. Фахівець, який сприймає себе як компетентного, відповідального й здатного до розвитку суб'єкта діяльності, легше інтегрує професійні ролі, приймає професійні стандарти, формує стійку професійну позицію й вибудовує перспективу самореалізації. Натомість дефіцит самоефективності може послаблювати професійну ідентичність: людина формально належить до професії, але внутрішньо не відчуває себе достатньо спроможною, значущою або здатною до професійного впливу. У кризових умовах така невідповідність посилюється,

оскільки професія вимагає швидких рішень, адаптації й витримування складних ситуацій (Назарук, 2025).

Особливу роль у розвитку самоефективності відіграє *професійна рефлексія*. Вона дозволяє фахівцеві осмислювати власний досвід, бачити динаміку професійного зростання, співвідносити труднощі з набутими ресурсами й формувати більш реалістичне уявлення про власну компетентність (Марусинець, 2009). Без рефлексії фахівець може або недооцінювати власні можливості, фіксуючись на помилках, або переоцінювати їх, ігноруючи потребу в подальшому розвитку. Зріла самоефективність не означає безпомилкової впевненості. Вона передбачає здатність визнавати труднощі, навчатися на досвіді, коригувати дії та зберігати віру у власну професійну спроможність.

У процесі професійного становлення фахівця самоефективність виконує *кілька взаємопов'язаних функцій*:

- регулятивна функція полягає у здатності підтримувати цілеспрямовану професійну активність і долати перешкоди;
- мотиваційна функція виявляється у готовності ставити професійні цілі, братися за складні завдання й докладати зусиль для їх досягнення;
- адаптаційна функція забезпечує здатність пристосовуватися до нових професійних умов без втрати суб'єктності;
- рефлексивна функція пов'язана з осмисленням досвіду, помилок і досягнень;
- ресурсна функція виявляється у підтриманні професійної стійкості, профілактиці безпорадності та збереженні відчуття впливовості навіть у складних обставинах.

Самоефективність як детермінанта професійної самореалізації має також ціннісно-смисловий вимір. Фахівець реалізує себе професійно не лише тоді, коли досягає зовнішніх результатів, а й тоді, коли відчуває відповідність між власними цінностями, професійною діяльністю та особистісним сенсом праці. У цьому аспекті самоефективність підтримує не лише продуктивність, а й внутрішню залученість до професії, готовність до самовдосконалення, здатність бачити значення власної діяльності для інших людей і суспільства. Саме тому вона є важливою умовою не ситуативного успіху, а тривалого професійного становлення.

У кризових та посткризових умовах самоефективність набуває ще одного важливого значення – вона допомагає фахівцеві уникнути професійної безпорадності. Тривала невизначеність, висока відповідальність, неможливість швидко досягти видимих результатів, робота з наслідками травматичних подій або соціальної дезорганізації можуть формувати переживання, що професійні зусилля «не мають сенсу» або «нічого не змінюють». Самоефективність у такій ситуації підтримує віру не в абсолютний контроль над обставинами, а у власну здатність робити професійно значущі дії в межах доступних можливостей. Це особливо важливо для фахівців соціономічних професій, діяльність яких часто пов'язана з поступовими, не завжди швидко помітними результатами.

Водночас, розвиток самоефективності не повинен трактуватися як індивідуальна відповідальність фахівця «самому впоратися» з усіма професійними викликами. У межах цього підрозділу важливо підкреслити саме особистісно-психологічну природу самоефективності, однак її формування завжди відбувається у певному освітньому, професійному й організаційному середовищі. Доступ до якісного навчання, конструктивний зворотний зв'язок, можливість поступового ускладнення професійних завдань, визнання досягнень, культура помилки як джерела навчання, професійна взаємодія та етичне лідерство створюють умови, у яких самоефективність може розвиватися як реалістична й стійка характеристика професійного становлення. Тут не йдеться про технології соціально-психологічного супроводу, які розглядатимуться окремо, а про загальні психологічні умови формування самоефективності як чинника професійної самореалізації.

Отже, самоефективність є важливою детермінантою професійної самореалізації фахівця, оскільки забезпечує суб'єктивну переконаність у власній здатності діяти результативно, досягати професійних цілей, долати труднощі й реалізовувати особистісно-професійний потенціал у діяльності. Вона поєднує когнітивну оцінку власних можливостей, мотиваційну готовність до дії, емоційну стійкість перед труднощами, поведінкову наполегливість у досягненні результату та ціннісно-смислове переживання власної професійної значущості. У кризових та посткризових умовах самоефективність набуває особливої ваги, оскільки допомагає

фахівцеві зберігати професійну суб’єктність, не втрачати віри у власну спроможність, адаптуватися до нових вимог, протидіяти професійній безпорадності й перетворювати професійні виклики на простір самоздійснення, розвитку й зрілої професійної самореалізації.

2.2. Соціально-організаційні чинники становлення фахівців у кризових та посткризових умовах

2.2.1. Soft skills як детермінанти ефективної професійної взаємодії

У сучасних кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівця дедалі більше залежить не лише від рівня його фахової підготовки, спеціальних знань і технічних умінь, а й від сформованості універсальних соціально-психологічних навичок, які забезпечують ефективну взаємодію з іншими суб’єктами професійного середовища. У цьому контексті soft skills постають як важливі детермінанти професійної взаємодії, оскільки саме вони визначають здатність фахівця комунікувати, працювати в команді, приймати рішення, адаптуватися до змін, регулювати власні емоційні стани, конструктивно розв’язувати конфлікти та підтримувати продуктивні професійні стосунки.

Систематичний аналіз вітчизняних та зарубіжних інформаційних ресурсів дозволив встановити, що феномен soft skills досліджується фахівцями у контексті різноманітних професійних сфер діяльності. Так, С. Наход (2018; 2019) акцентує увагу на критичній важливості сформованості «м'яких навичок» для представників професій соціономічного типу «людина-людина», де якість міжособистісної взаємодії є визначальним чинником професійного успіху. О. Делія (2018) зосереджує свої дослідницькі зусилля на вивченні ролі soft skills у процесі формування особистості фахівця в галузі управлінської діяльності, а також детально аналізує вплив рівня розвитку «м'яких» навичок на траєкторію його професійного становлення та кар'єрного зростання.

Науковець К. Коваль (2015; 2017) теоретично і методично обґрунтовує принципову важливість цілеспрямованого розвитку soft skills у здобувачів вищої освіти, розглядаючи ці навички як необхідну умову успішного формування конкурентоспроможного професійного портфоліо та ефективного проходження співбесід при працевлаштуванні на бажану посаду.

Н. Коляда та О. Кравченко послідовно наголошують на критичній важливості систематичного та цілеспрямованого формування «м'яких навичок» безпосередньо у процесі навчання у закладі вищої освіти, розглядаючи цей процес як органічну складову професійної підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця.

Поняття «soft skills» належить до числа провідних концептів сучасного світу, що характеризується інтенсивними трансформаційними процесами. Водночас, попри значну популярність та широке використання цього терміну у науковому дискурсі та практиці, на сьогодні відсутнє загальноприйняте універсальне його тлумачення, що зумовлює необхідність подальшого концептуального опрацювання цього феномену.

Історія виникнення та становлення дефініції «soft skills» сягає 60-х років минулого століття, коли цей термін вперше з'явився у Сполучених Штатах Америки. Незважаючи на те, що концепція має вже понад півстолітню історію, з кожним наступним роком вимоги до формування та цілеспрямованого розвитку гнучких, «м'яких» навичок у фахівців набувають дедалі більшої актуальності та суспільної значущості, відповідаючи на виклики сучасного ринку праці.

Початок практичного застосування концепції soft skills пов'язаний із військовою сферою Сполучених Штатів Америки. Уперше цей підхід був систематично впроваджений у збройних силах США протягом 1959–1972 років з конкретною метою – підвищення загального рівня професійної підготовки військовослужбовців шляхом розвитку у них не лише технічних, але й соціально-психологічних компетентностей. Успішність цього досвіду спонукала до розширення сфери застосування концепції.

У період з 1971 по 1991 роки було реалізовано масштабне емпіричне дослідження професійних компетенцій, яке проводилося з практичною метою оптимізації процесу відбору співробітників до дипломатичної служби Держдепартаменту Сполучених Штатів

Америки. Саме в контексті цього дослідження у 1972 році у доповіді, підготовленій Уитмором, вперше на офіційному рівні були чітко концептуалізовані та розмежовані два принципово різні типи професійних навичок – «hard skills» (жорсткі, технічні навички) і «soft skills» (м'які, соціально-психологічні навички), що заклало теоретичну основу для подальшого розвитку цієї концепції.

Аналіз еволюції концепції soft skills дозволяє виокремити комплекс об'єктивних причин, які зумовили зростання затребуваності «м'яких навичок» у сучасному професійному середовищі. Основними факторами, що детермінували актуалізацію soft skills, стали:

• по-перше, виявлена недостатність у сучасних фахівців необхідного рівня гнучкості та адаптаційних здібностей, що є критично важливими для ефективного функціонування в умовах динамічних змін робочого середовища. Швидкі трансформації організаційних структур, технологічних процесів, корпоративної культури та вимог до виконання професійних обов'язків потребують від працівників здатності оперативно перебудовувати власну діяльність, засвоювати нові підходи та методи роботи, що неможливо без розвинених soft skills, зокрема когнітивної гнучкості, стресостійкості та відкритості до змін;

• по-друге, виявлено суттєву нестачу у фахівців достатнього обсягу особистісних психологічних ресурсів, необхідних для формування та підтримання безконфліктного, психологічно комфортного та продуктивного робочого колективу. Складність міжособистісних взаємодій у сучасних організаціях, необхідність ефективної командної роботи, вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, здатність до емпатійного розуміння колег та партнерів – усі ці аспекти вимагають високого рівня розвитку соціально-психологічних компетентностей, що входять до складу «м'яких навичок»;

• по-третє, інтенсивне поширення процесів автоматизації виробничих та управлінських процесів, стрімкий розвиток сучасних цифрових технологій, впровадження штучного інтелекту та роботизованих систем кардинально змінюють характер професійної діяльності людини. У цих умовах рутинні, алгоритмізовані операції дедалі частіше виконуються технічними системами, тоді як від людини вимагається реалізація тих функцій, які не можуть бути

автоматизовані – креативне мислення, прийняття нестандартних рішень, емоційний інтелект, здатність до інновацій, що безпосередньо належить до сфери soft skills;

• по-четверте, сучасний ринок праці характеризується активним впровадженням проектної складової в організацію трудової діяльності, коли традиційні постійні робочі місця та довгострокова зайнятість поступаються місцем гнучким формам зайнятості, тимчасовим проектним командам, фрілансу та портфельній кар'єрі. Така трансформація організації праці вимагає від фахівців розвинених навичок самоорганізації, управління часом, швидкого встановлення робочих контактів, ефективної комунікації з різними стейкхолдерами, здатності працювати в умовах невизначеності та багатозадачності;

• по-п'яте, для забезпечення високої ефективності та продуктивності організацій критично важливим стає залучення та утримання не просто кваліфікованого, а саме внутрішньо мотивованого персоналу, здатного до самостійної ініціативи, проактивної поведінки, безперервного професійного розвитку. Формування такої мотивації безпосередньо пов'язане з розвитком відповідних «м'яких навичок» – цілепокладання, саморегуляції, відповідальності, лідерських якостей, що дозволяють працівнику не лише виконувати поставлені завдання, але й активно сприяти розвитку організації.

Інтенсивний технологічний прогрес, що характеризується безперервним вдосконаленням та оновленням технічних рішень буквально щохвилини, зумовлює об'єктивну ситуацію, коли освітні компетенції, набуті фахівцями в процесі їхньої навчальної діяльності у закладах освіти різних рівнів акредитації, стрімко застарівають або потребують істотного оновлення та вдосконалення відповідно до актуальних вимог ринку праці. У цих умовах радикально змінюється саме розуміння поняття «компетентний спеціаліст».

Дійсно компетентним у сучасних реаліях вважається не той фахівець, який формально здобув вищу освіту та отримав відповідний диплом про освітній рівень, а той професіонал, який демонструє здатність динамічно розвиватися «в ногу з часом», володіє навичками безперервного самовдосконалення та готовністю систематично навчатися відповідно до мінливих вимог професійного середовища. Такий фахівець характеризується здатністю приймати

на себе відповідальність за результати своєї діяльності, вмінням знаходити нестандартні креативні рішення у складних професійних ситуаціях, високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, а також сформованими навичками конструктивної взаємодії та ефективної комунікації в умовах командної роботи.

Визнання критичної важливості soft skills на глобальному рівні знайшло своє відображення у стратегічних документах Європейського Союзу. Країнами-членами ЄС було ініційовано та прийнято низку нормативних документів, які дають можливість запровадити уніфіковану класифікацію «м'яких навичок» для європейського освітнього та професійного простору, що забезпечує єдність підходів до їх розвитку та оцінювання. Зокрема, у 2018 році європейською спільнотою було прийнято одинадцять директив, які окреслюють стратегічні напрями впровадження інноваційних методів в освітній процес з метою цілеспрямованого розвитку у здобувачів освіти країн Європейського Союзу комплексу soft skills як невід'ємної складової їхньої професійної компетентності. Попередньо, у 2017 році, було розроблено та офіційно затверджено спеціалізовану класифікаційну систему «Європейські навички, компетенції, кваліфікації і види занять» (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations – ESCO), яка супроводжується детальними методичними поясненнями щодо її застосування. Ця класифікація містить систематизований перелік навичок та компетентностей, які є найбільш затребуваними сучасним ринком праці європейських країн та відповідають потребам економіки знань.

Емпіричним підтвердженням критичної ролі soft skills у професійному успіху стали результати масштабного дослідження, проведеного провідними науковими установами світового рівня. Спільне дослідницьке дослідження, реалізоване Гарвардським університетом у співпраці з Фондом Карнегі та Стенфордським науково-дослідним інститутом, на основі аналізу великого масиву емпіричних даних переконливо засвідчило, що успіх фахівця у професійній сфері на 75-85% детермінується саме рівнем сформованості його «м'яких навичок» (soft skills), тоді як роль суто професійних предметних компетенцій, так званих «жорстких навичок» (hard skills), становить лише 25-15% у загальній структурі факторів професійного успіху. Ці дані радикально переосмислюють традиційні уявлення про структуру професійної компетентності та

актуалізують необхідність переорієнтації освітніх програм на розвиток soft skills.

Стратегічне бачення майбутнього ринку праці та необхідних компетенцій було представлено у концептуальній моделі, розробленій міжнародною консалтинговою компанією «The Boston Consulting Group» («Бостонська консалтингова група»). Дослідниками цієї організації була створена та науково обґрунтована цільова модель компетенцій 2025, яка репрезентує той оптимальний набір ключових універсальних компетенцій, без повноцінного освоєння яких неможливо досягти високого рівня ефективності та конкурентоспроможності у XXI столітті – столітті домінування інформаційних технологій та цифрової трансформації усіх сфер життєдіяльності суспільства.

Принципово важливим є той факт, що два великих кластери з трьох основних блоків, представлених у цільовій моделі компетенцій 2025, безпосередньо відносяться до категорії soft skills компетенцій. Це, по-перше, кластер «когнітивні навички», що охоплює такі здібності як критичне мислення, креативність, здатність до аналізу та синтезу інформації, вирішення комплексних проблем. По-друге, це кластер «соціально-поведінкові навички», який включає комунікативні компетенції, емоційний інтелект, навички співпраці та лідерства, адаптивність та культурну чутливість. Автори цього стратегічного дослідження особливо наголошують на тому, що інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій закономірно призводить до кардинальної переорієнтації потреб сучасного ринку праці на універсальні «компетенції XXI століття», які принципово не можуть бути компенсовані або замінені цифровими технологіями та системами штучного інтелекту, оскільки ці компетенції становлять унікально людську складову професійної діяльності.

Систематизовані переліки таких перспективних компетенцій майбутнього, на обґрунтовану думку авторів дослідження, демонструють значну подібність та включають схожий набір навичок категорії soft skills. До найбільш критичних з них належать: стійка внутрішня націленість на постійний саморозвиток та самовдосконалення; сформовані навички ефективного прийняття рішень в умовах невизначеності та послідовного досягнення запланованих результатів; здатність до успішного вирішення

нестандартних, нетипових професійних завдань, що не мають готових алгоритмів розв'язання; розвинені навички багаторівневої комунікації з різними аудиторіями; високорозвинені міжособистісні компетенції, що забезпечують ефективну взаємодію; емоційний інтелект як здатність розуміти, інтерпретувати та адекватно реагувати на власні емоції та емоційні стани інших людей, а також низка інших взаємопов'язаних «м'яких навичок», що формують цілісний профіль успішного професіонала сучасності.

Проте перш ніж переходити до детального аналізу психологічних особливостей soft skills, необхідно концептуально уточнити та змістовно розкрити саме поняття «м'які навички», що є методологічно важливим для подальшого дослідження. Формулювання чіткої та однозначної відповіді на це фундаментальне питання виявляється непростим завданням, що зумовлено об'єктивною складністю самого феномену. Основна методологічна проблема полягає у тому, що сприйняття та розуміння того, що саме є м'якою навичкою, суттєво відрізняється в залежності від конкретного професійного, організаційного та соціокультурного контексту застосування. Більше того, одна й та сама навичка або компетентність може розглядатися як м'яка (soft) у контексті однієї конкретної професійної галузі чи виду діяльності, тоді як в іншій сфері ця ж навичка класифікуватиметься як жорстка (hard), що додатково ускладнює процес категоризації та демонструє відносність цієї дихотомії.

Для глибшого розуміння сутності soft skills доцільно спочатку чітко розмежувати два принципово різні типи професійних компетентностей. Так звані «жорсткі навички» або професійні якості (у англомовній термінології «hard skills») являють собою конкретні професійні уміння, спеціалізовані навички та предметні знання, які є безпосередньо необхідними для кваліфікованого виконання специфічних професійних завдань у межах певної спеціальності чи посади. Принципова особливість hard skills полягає у тому, що їх можна об'єктивно виміряти за допомогою стандартизованих процедур оцінювання, піддати кількісній оцінці через тестування, екзамени, практичні випробування, а також верифікувати через отримання відповідних сертифікатів, дипломів та інших документів про освіту. Ці навички безпосередньо пов'язані зі знанням фундаментальних теоретичних основ та спеціальних дисциплін

відповідної професійної галузі, здобуттям систематичної практичної підготовки, оволодінням специфічними технологіями та методами роботи. Водночас важливо усвідомлювати, що конкретний набір hard skills значною мірою залежить від специфіки сфери діяльності організації, її галузевої приналежності, технологічних особливостей виробничих процесів, і тому може суттєво відрізнятися навіть для формально однакових посад у різних компаніях чи секторах економіки.

На противагу цьому, «м'які навички» або особистісні якості (у англомовній термінології «soft skills») об'єднують значно ширший та більш складний комплекс психологічних характеристик особистості, індивідуальних властивостей, соціальних та комунікативних умінь, які можна систематизувати та згрупувати за різними критеріями, але які мають принципово іншу природу порівняно з технічними навичками. Принципова відмінність soft skills полягає у тому, що ці якості надзвичайно складно, а часто й неможливо виміряти за допомогою об'єктивних кількісних показників чи стандартизованих інструментів, а тому їх діагностика та оцінка неминуче носить суб'єктивний характер, базуючись на спостереженні за поведінкою особистості, експертних судженнях, аналізі результатів міжособистісної взаємодії. Показово, що абсолютна більшість сучасних роботодавців визнають soft skills настільки ж важливими для професійного успіху працівника, як і його професійні знання та технічні вміння, а в деяких випадках навіть надають їм пріоритетного значення при прийнятті рішень про наймання або просування по службі.

Критично важливою відмінністю між двома типами навичок є також темпоральний аспект їхньої актуальності. Якщо професійні уміння та технічні навички (hard skills) мають тенденцію до швидкого морального старіння та втрачають свою актуальність у міру технологічного прогресу, появи нових методів роботи, зміни стандартів та процедур у професійній галузі, то «м'які навички» (soft skills) характеризуються універсальністю та позачасовістю, залишаючись актуальними та затребуваними незалежно від технологічних змін, трансформацій ринку праці чи еволюції конкретних професій. По суті своїй, soft skills представляють собою той комплекс навичок, умінь та психологічних характеристик особистості, які дозволяють індивіду бути успішним у різноманітних

видах професійної діяльності, ефективно адаптуватися до мінливих умов, продуктивно взаємодіяти з іншими людьми та досягати поставлених професійних та життєвих цілей.

Етимологічно термін «soft skills» у перекладі з англійської мови позначає «м'які» навички, або, в альтернативному тлумаченні, «гнучкі» навички, що відображає їхню адаптивну природу та здатність до варіативного застосування у різних ситуаціях. Звертаючись до авторитетного лексикографічного джерела та користуючись дефініцією, наданою престижним Оксфордським словником англійської мови, можемо констатувати, що «м'які» навички визначаються як «особистісні якості, здібності та атрибути, що дозволяють індивіду ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми у різноманітних соціальних та професійних контекстах». Прикладом реалізації таких навичок може слугувати здатність до продуктивної комунікації з різними категоріями співрозмовників, вміння встановлювати конструктивні міжособистісні стосунки, навички командної роботи та співпраці.

Водночас необхідно визнати, що змістовна сторона поняття soft skills є значно складнішою та багатоаспектнішою, ніж це може здаватися з формального визначення, і потребує інтегративного, системного розуміння, яке враховує як характеристики зовнішнього середовища, так і внутрішнього особистісного ресурсу індивіда. Такий інтегративний підхід передбачає розгляд soft skills не як ізольованого набору окремих умінь, а як цілісної динамічної системи взаємопов'язаних компетентностей, що формуються на перетині індивідуально-психологічних особливостей особистості, набутого соціального досвіду, культурного контексту та специфічних вимог професійного середовища.

Значущість soft skills посилюється в умовах глобалізації, цифровізації, трансформації ринку праці та швидкого оновлення професійних вимог. Технічні знання можуть швидко застарівати, натомість здатність до навчання, адаптації, командної взаємодії, емоційної саморегуляції та критичного мислення забезпечує фахівцеві професійну мобільність і конкурентоспроможність. М. Савченкова підкреслює, що розвиток soft skills є основою професійної мобільності фахівців, оскільки ці навички забезпечують адаптивність, комунікаційну гнучкість, критичне мислення, емоційний інтелект і здатність ефективно діяти в професійному

середовищі (Савченкова, 2025). Схожої позиції дотримуються J. Heckman і T. Kautz (2012), які доводять, що soft skills мають суттєве значення для освітніх, соціальних, професійних та економічних результатів людини.

Авторитетним підтвердженням значущості soft skills у сучасному професійному світі є офіційна позиція Американської Національної асоціації бізнес-освіти (National Business Education Association) – впливової професійної організації, яка об'єднує фахівців у сфері бізнес-освіти та формує стандарти підготовки майбутніх професіоналів ділової сфери. Ця організація категорично стверджує та обґрунтовує позицію про те, що «м'які» навички є абсолютно критичними, незамінними для забезпечення високої працьовитості, продуктивності та загальної ефективності працівника на сучасному робочому місці, яке характеризується високою динамічністю, технологічністю та орієнтацією на командну взаємодію. При цьому асоціація підкреслює, що soft skills не замінюють, а органічно доповнюють так звані важкі навички (hard skills), також відомі як технічні або спеціалізовані навички, створюючи синергетичний ефект для забезпечення максимально продуктивної роботи працівника на його робочому місці. Більше того, ці навички визнаються важливими не лише для суто професійної діяльності, але й для формування повсякденних життєвих компетенцій особистості, що підтверджується офіційними освітніми документами, зокрема методичними рекомендаціями Департаменту освіти штату Арканзас (Department of Education Arkansas, 2007), які наголошують на необхідності систематичного розвитку soft skills як невід'ємної складової загальної освіти громадян.

Здійснюючи аналіз наукових розвідок сучасних українських дослідників, необхідно відзначити, що наявні у науковому обігу визначення концепту «soft skills» демонструють певну взаємопов'язаність та взаємозалежність, а окремі з них характеризуються тісним змістовним переплетенням між собою.

У науковій літературі термін «soft skills» інтерпретується дослідниками як (Чаусов, 2025):

1) комплекс особистісних характеристик, що корелюють зі здатністю результативно взаємодіяти з оточуючим середовищем (Коваль, 2015);

2) сформована готовність, наявна здатність і потенційна можливість особистості функціонувати в будь-яких динамічних умовах, базуючись на власному накопиченому досвіді та інтуїції (Находа, 2018);

3) інтегрована сукупність навичок і особистісних характеристик працівника, наявність яких детермінує досягнення ним успіху на робочому місці (Мозгова, Євтушенко, Мозгова, 2022);

4) нетехнічні компетенції, пов'язані з особистісними властивостями, міжособистісними відносинами та спроможністю ефективно взаємодіяти з оточуючими (Stewart, & Marciniec, 2022);

5) реативні здібності, лідерські характеристики, компетенції командної роботи, організаторський потенціал, системне мислення, емоційний інтелект, комунікативні навички, вміння працювати з інформацією, мотиваційні якості (Коляда, Кравченко, 2020);

6) соціально-трудова характеристика інтегрованої сукупності знань, умінь, навичок і мотиваційних параметрів працівника у площині міжлюдської взаємодії, компетенції ефективного управління власним часовим ресурсом, навички переконання, ведення переговорних процесів, лідерські якості, емоційний інтелект, що характеризується енергетичною ефективністю, необхідні для результативного виконання робіт відповідно до стратегічних цілей організації, це характеристика потенційної якості, що дозволяє охопити практично всі компоненти готовності до ефективної діяльності в конкретній ситуації на робочому місці у трудовому колективі;

7) соціально-психологічні компетенції: комунікативні, лідерські, командні, публічні та інші, які виявляються корисними у більшості життєвих ситуацій, детерміновані способом взаємодії людей між собою;

8) здобуті навички, отримані індивідом через систему додаткової освіти і власний особистий життєвий досвід, які він застосовує для подальшого розвитку у професійній сфері (Глазунова, Волошмна 2016,);

9) навички, що сприяють оперативному встановленню контакту з оточуючими, підтриманню зв'язків, ефективній презентації власних ідей – бути успішним комунікатором і лідером;

10) інтегрована сукупність особистісних рис, соціальних якостей, індивідуальних звичок, доброзичливості й оптимізму, які диференціюють людей.

Концептуальні погляди К. Коваль знаходять свій подальший розвиток у наукових дослідженнях Т. Рожко-Павлишин (2022), яка інтерпретує «soft skills» як фундаментальні «людські якості, відсутність яких унеможливлює досягнення якісного результату навіть для найбільш кваліфікованого професіонала незалежно від рівня його технічної компетентності». До переліку таких критично важливих якостей дослідниця включає працелюбність як здатність до систематичних зусиль, ініціативність як готовність до проактивних дій, творчі здібності як потенціал до генерування нестандартних рішень, здатність до безперервного навчання та професійного розвитку, а також чесність як базову етичну характеристику особистості.

О. Делія (2012) пропонує розглядати *«soft skills»* як широкий спектр соціальних навичок особистості, які піддаються класифікації на дві великі групи. Перша група охоплює міжособистісні компетенції, до яких належать навички продуктивної взаємодії з різними категоріями людей, розвинені лідерські якості як здатність організовувати та вести за собою інших, а також організаційні навички як вміння структурувати діяльність та координувати процеси. Друга група включає різноманітні уміння спілкуватися, серед яких дослідниця виокремлює комунікативні та управлінські компетенції встановлення і підтримання міжособистісних взаємин, сформовані навички переконання та аргументації, професійні компетенції проведення переговорів з різними сторонами, володіння ораторським мистецтвом та презентаційними навичками для ефективного донесення інформації до аудиторії, розвинену здатність до ведення конструктивних дискусій, компетентність у прийнятті обґрунтованих рішень, вміння створювати та підтримувати ефективні команди з урахуванням культурних, етнічних та індивідуальних відмінностей учасників, а також можливість конструктивного вирішення конфліктних ситуацій через застосування медіаційних технік.

Ж. Діденко (2021) пропонує структурувати три групи «м'яких» навичок («soft skills»): комунікативні, особистісні і професійні компетенції.

Комунікативні навички характеризують специфіку відносин людини з оточуючими і охоплюють такі вміння як: міжособистісне спілкування на різних рівнях, вміння переконувати партнерів у комунікації, продуктивно працювати у командному форматі, активно слухати співрозмовників, коректно виконувати отримані інструкції, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Особистісні навички – це внутрішні якості людини, які певним чином характеризують її особистість та за допомогою яких вона долає проблемні ситуації, адаптується до нестандартних умов, визначає цілі й послідовно досягає їх за визначений період часу, і які спрямовані на саморегуляцію особистості (управління власними емоційними станами і особистісним розвитком).

Професійні навички – це вміння створювати ефективні презентації, креативно і критично мислити для вирішення завдань, ставити реалістичні цілі і систематично досягати їх, раціонально управляти часовим ресурсом тощо.

На обґрунтовану думку С. Залужної (2022), у сучасних умовах критично важливим є цілеспрямований розвиток певних категорій «soft skills», серед яких дослідниця виокремлює наступні:

• спроможність до навчання впродовж усього життя, що передбачає безперервне і систематичне вдосконалення професійних компетентностей, постійний розвиток особистісного потенціалу, формальну освіту та самоосвітню діяльність кожного індивіда;

• спроможність формулювати неупереджені об'єктивні висновки на основі ретельного аналізу – критичне мислення, яке передбачає вміння уважно вислухати й об'єктивно оцінити альтернативні точки зору, здатність абстрагуватися від власного попереднього досвіду та усталених переконань, готовність ставити під сумнів вхідну інформацію та перевіряти її достовірність;

• спроможність постійно й оригінальним чином генерувати нові ідеї для ефективного вирішення конкретних проблемних ситуацій – креативне мислення як основа інноваційної діяльності;

• спроможність результативно вирішувати проблеми й ефективно діяти в нетипових, нестандартних ситуаціях, обираючи оптимальні варіанти дій і моделі поведінки, – адаптивність як психологічна гнучкість;

• емоційний і соціальний інтелект – новий тип лідерства, критично важливими аспектами якого є самоусвідомлення власних

станів та мотивів, компетентність взаємодіяти з різними категоріями людей, здатність довіряти партнерам по взаємодії та спілкуватися відверто і щиро.

Науковець К. Коваль (2015) пропонує структуровану класифікацію «soft skills», яка включає три основні категорії:

• індивідуальні якості особистості – вміння приймати обґрунтовані рішення та ефективно вирішувати проблемні ситуації, компетентність чітко ставити завдання перед собою та іншими і формулювати досяжні цілі, позитивне мислення й оптимістичне ставлення до викликів, стійка орієнтація на досягнення кінцевого результату діяльності;

• комунікаційні якості – вміння зрозуміло та логічно формулювати власні думки для різних аудиторій, компетентність взаємодіяти з представниками різних психологічних типів людей, здатність виконувати роль модератора дискусій та обговорень, навички відповідати аргументовано, зрозуміло, вчасно і ввічливо на запитання та критику, компетентність готувати та проводити якісні презентації перед різними аудиторіями, готовність брати до уваги культурні та міжнаціональні особливості комунікації;

• управлінські якості – здатність продуктивно працювати в командному форматі, вміння об'єднувати учасників та мотивувати команду до досягнення спільних цілей, компетентність навчати та систематично розвивати членів команди, спроможність передбачати потенційні ризики та запобігати їм, вміння чітко планувати діяльність та раціонально керувати часовими ресурсами.

С. Наход (2018) підкреслює, що велике значення у структурі «soft skills» має акмеологічний компонент, репрезентований комплексом специфічних якостей особистості, орієнтованих на досягнення професійної майстерності та самореалізації:

• ініціативність як здатність до проактивних дій без зовнішнього спонукання;

• самостійне цілепокладання як вміння автономно визначати власні цілі розвитку;

• інтенсивна включеність у діяльність як повна концентрація на завданнях;

• ергічність як розумова та психологічна витривалість у тривалій діяльності;

• психологічна пластичність як здатність гнучко пристосовуватися до мінливих умов;

• володіння прийомами саморегуляції, що включають самоконтроль власної поведінки, самокорекцію дій та самокомпенсацію недоліків;

• стійка орієнтація на безперервний саморозвиток та систематичне самовдосконалення;

• внутрішнє прагнення до всебічної самореалізації особистісного потенціалу.

Наведемо більш деталізований та структурований перелік «soft skills», презентований у працях сучасних фахівців (Чаусов, 2025):

1) *комунікативні навички* – спроможність до ефективного ділового співробітництва, сформована готовність продуктивно працювати спільно з різними категоріями людей, толерантність до альтернативних думок та точок зору, а також розвинені навички багаторівневої комунікативної взаємодії у професійному середовищі;

2) *креативність* – компетентність творчо мислити та креативно підходити до вирішення поставлених завдань; здатність приймати нестандартні за форматом рішення, знаходження унікальних, нешаблонних шляхів для оптимального вирішення поставленої задачі; спроможність створювати продукти діяльності, що характеризуються новизною, оригінальністю підходу та унікальністю виконання;

3) *аналітичне мислення* – спроможність застосовувати логічні операції під час аналітичної обробки інформації та прийняття обґрунтованих рішень на основі систематизованих даних;

4) *критичне мислення* – здатність критично оцінювати та ставити під сумнів інформацію, що надходить з різних джерел, включаючи власні усталені переконання та стереотипи;

5) *гнучкість* – компетентність пристосовуватися, адаптуватися та підлаштуватися до нових умов, використовуючи при цьому свої творчі здібності, вміння виходити за межі усталених шаблонів мислення та поведінкових патернів, спроможність мислити нестандартно та оригінально;

6) *судження та прийняття рішень* – спроможність ідентифікувати можливі альтернативи дій та здійснювати вибір серед них, заснований на ціннісних орієнтирах та індивідуальних перевагах особи, що приймає рішення;

7) *самоконтроль* – інтегрований синтез особистісних якостей і психологічних здібностей, що дозволяють людині ефективно керувати власною поведінкою у різноманітних видах діяльності та процесах спілкування; здатність бути стресостійким до професійних викликів та складних ситуацій;

8) *стресостійкість* – компетентність володіти власним емоційним станом в екстремальних ситуаціях, вміння демонструвати зовнішній спокій навіть за умови внутрішнього напруження, спроможність продуктивно працювати в стресових умовах, здатність контролювати себе й надавати психологічну допомогу іншим при надзвичайно стресових подіях суспільного життя;

9) *самоорганізація* – компетентність самоорганізовуватися для систематичної роботи над самоосвітою та самовдосконаленням, вміння боротися з прокрастинацією як відкладанням справ, здатність вправно розподіляти власний і чужий часовий ресурс для досягнення максимальної продуктивності;

10) *планування* – вміння моделювати реалістичні цілі й знаходити ефективні рішення для їх втілення та реалізації у професійному житті; спроможність оптимально розподіляти наявні ресурси задля досягнення поставлених цілей, компетентність виконувати систематичні дії щодо їх здійснення в майбутньому;

11) *адаптивність* – психологічна спроможність гнучко адаптуватися до постійно мінливих обставин професійного та соціального середовища;

12) *дослідницькі навички* – компетентність безперервно навчатися впродовж життя й надалі транслювати знання, навчаючи інших; інтегрований синтез інтелектуальних та емпіричних операцій, що становлять основу дослідницької діяльності та закономірно призводять до продукування нового знання;

13) *міжособистісні навички* – володіння компетенціями, пов'язаними з ефективним обміном інформацією у письмовій та усній формах комунікації, вмінням активно слухати співрозмовника, здатністю до стримування деструктивних емоцій; компетентність управління конфліктними ситуаціями, конструктивного розв'язування і вирішення конфліктів, створення атмосфери довіри та професійного ведення переговорів;

14) *лідерські навички* – здібність брати на себе керівництво та відповідальність за результати, демонструвати гнучкість в

управлінні людьми; вміння створювати в групі сприятливу атмосферу співробітництва, відносини взаємної довіри та взаєморозуміння між учасниками; компетентність турбуватися про потреби людей, бути психологічно стійким до стресових факторів, енергійним у діях та наполегливим у досягненні цілей;

15) *навички командної роботи* – компетентність ефективно працювати у командному форматі; спроможність конструктивно спілкуватися та налагоджувати продуктивний діалог з будь-яким членом команди незалежно від його ролі; вміння поважати власний час та цінувати час професійної команди;

16) *навички роботи в цифровому середовищі* – компетентність оперативно знаходити необхідну релевантну інформацію у глобальному цифровому середовищі «Інтернет», критично її оцінювати та ефективно використовувати у професійній діяльності.

Представлена класифікація повністю кореспондує та узгоджується зі звітом про перспективи розвитку професій, презентованим на Всесвітньому Економічному форумі в Давосі у 2020 році, де було визначено *перелік тих компетентностей, що матимуть найбільшу затребуваність через п'ятирічний період:*

1. *Комплексне багаторівневе вирішення проблем* – найбільш конкурентоспроможними на ринку праці будуть ті фахівці, які володітимуть системним, цілісним підходом до вирішення різноманітних проблемних ситуацій, розумітимуть багатофакторність явищ та знатимуть, на які додаткові аспекти варто звернути увагу окрім найбільш очевидних та поверхневих.

2. *Критичне мислення* – це специфічний спосіб мислення, за якого індивід критично оцінює та ставить під сумнів інформацію, що надходить з різних джерел, і навіть піддає критичному аналізу власні усталені переконання та стереотипи.

3. *Креативність* – творчий початок особистості, що проявляється як спроможність бачити, уявляти та конструювати те, чого ще реально не існує, здатність до генерування принципово нових ідей та рішень.

4. *Лідерські навички* – компетентність керувати людьми являє собою складну міждисциплінарну науку про те, як ефективним лідерам необхідно вміти приймати стратегічно важливі рішення, мотивувати команду до досягнення цілей, конструктивно залагоджувати конфлікти всередині командної структури – і таким

чином володіти всім комплексом навичок справжнього лідера.

5. *Взаємодія з людьми* – компетентність адекватно спілкуватися відповідно до специфіки комунікативної ситуації, здатність зчитувати невербальні натяки та жести співрозмовників, вміння домовлятися про спільні дії, компетентно підбивати підсумки розмови та фіксувати досягнуті домовленості.

6. *Емоційний інтелект* – інтегрована здатність розпізнавати та інтерпретувати емоційні стани інших людей, адекватно демонструвати власні емоції, налагоджувати емоційний контакт для продуктивної спільної діяльності, а також компетентність свідомо керувати власними емоційними станами та впливати на емоції оточуючих людей.

7. *Формування власної думки та прийняття рішень* – вміння чітко та аргументовано формулювати власну позицію, спроможність зважувати аргументи «за» та «проти» у конкретній ситуації прийняття рішення.

8. *Орієнтованість* – компетентність ефективно орієнтуватися у складному сучасному світі, розуміти суспільні процеси та тенденції їх розвитку.

9. *Вміння вести переговори* – компетентність професійно проводити переговорні процеси, досягаючи взаємоприйнятних рішень для всіх сторін.

10. *Гнучкість розуму* – когнітивна гнучкість як спроможність розуму оперативно перемикатися з однієї думки на іншу, а також здатність обмірковувати кілька питань одночасно без втрати якості мислення.

Представлений перелік навичок демонструє *дві суттєві тенденції еволюційного розвитку людини, суспільних відносин та культурного простору:* перша половина компетентностей безпосередньо пов'язана з умінням ефективно спілкуватися, досягати домовленостей, здійснювати керівництво та глибоко розуміти психологію людей, тоді як друга половина корелює зі спеціальними здібностями мозку, зокрема з компетентністю швидко осмислювати інформацію, вбачати сутність явищ за їх зовнішніми проявами, винаходити нестандартні вирішення проблемних ситуацій, генерувати інноваційні проекти та оригінальні ідеї. По суті, весь цей комплекс навичок вже є затребуваним у сучасних умовах, а

впродовж найближчих років їхня популярність та значущість на ринку праці зростатимуть ще інтенсивніше.

Єдиної загальноприйнятої класифікації «soft skills», як переконливо свідчить здійснений нами систематичний аналіз наукової літератури, дослідники не дотримуються та не пропонують, натомість вони представляють різноманітні переліки гнучких («м'яких») навичок, які, очевидно, мають потенціал до подальшого доповнення та розширення залежно від специфіки дослідження та професійної діяльності. Важливо підкреслити, що представники наукової спільноти часто використовують різну термінологію як для позначення самих навичок (оперуючи поняттями уміння, компетенції, компетентності), так і для характеристики особистісних рис (якості, характеристики, властивості) особистості, що з ними пов'язані, що додатково ускладнює систематизацію підходів.

У контексті професійного становлення soft skills виконують кілька важливих функцій. По-перше, вони забезпечують комунікативну включеність фахівця у професійне середовище. По-друге, сприяють формуванню довіри, партнерства і колегіальної підтримки. По-третє, допомагають фахівцеві зберігати професійну ефективність в умовах стресу, невизначеності й підвищеного емоційного навантаження. По-четверте, підтримують здатність до професійного саморозвитку, оскільки передбачають рефлексивність, відкритість до зворотного зв’язку, готовність до навчання та корекції власної поведінки.

Здійснений системний аналіз сутнісних характеристик та змістовного наповнення «м'яких» навичок дозволив ідентифікувати *основні функції soft skills:*

- *функція інтеграції в суспільство* – забезпечує результативну міжособистісну взаємодію, продуктивні комунікаційні процеси, успішну адаптацію до соціального середовища, ефективну соціалізацію особистості;
- *функція професійної реалізації* – сприяє ефективній реалізації професійних компетенцій у трудовій діяльності, прийняттю оптимальних рішень у широкому діапазоні неформалізованих професійних завдань, високій конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, успішному професійному самовизначенню особистості, продуктивній професійній адаптації до вимог посади;

• *функція самоактуалізації* – забезпечує гармонійний всебічний розвиток особистості, повноцінну самореалізацію індивідуального потенціалу, високу якість життя особистості, глибоку задоволеність життям, особисту продуктивність та ефективність діяльності, компетентне управління життєвими ситуаціями різного рівня складності.

Узагальнюючи наукові дослідження українських вчених, можна констатувати поступове зростання наукового інтересу до *концепту «soft skills»*, при цьому окремі піки цього інтересу хронологічно збігаються із масштабними реформаційними процесами в освітній системі нашої держави. У 2005 році Україна інтегрується до Болонського процесу, спрямованого на створення привабливого й конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти, а у 2014 році відбувається комплексна системна модернізація освітньо-наукової сфери держави, в межах якої значна увага концентрується на інтеграції наукової, навчальної й виробничої складових діяльності в системі вищої освіти.

Особливо важливим для вітчизняної освітньої системи став 2019 рік. На офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України було оприлюднено нормативний наказ, який затверджував експериментальну програму з цілеспрямованого розвитку «м'яких» навичок («soft skills») за міжнародною програмою СЕЕН (соціально-емоційне та етичне навчання) у 26 пілотних закладах загальної середньої освіти. Над розробкою навчально-методичних матеріалів працювала міжнародна команда американських і українських науковців, серед яких були Л. Гриневич та С. Ройз. Отже, феномен «м'яких» навичок («soft skills») являє собою явище, що має тривалий та складний історичний шлях наукового визнання й концептуального становлення.

Підсумовуючи здійснений систематичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики, можна констатувати, що *у професійному науковому та практичному середовищі прийнято диференціювати два принципово різні типи навичок:* «hard skills» («тверді» або «жорсткі» навички) – професійні, технічні знання та спеціалізовані вміння, які піддаються об'єктивній демонстрації та вимірюванню, та «soft skills» («гнучкі» або «м'які» навички) – комунікативні, ораторські, управлінські компетентності універсального характеру.

Контекстуальний аналіз різноманітних наукових джерел створює можливість *семантизувати «soft skills»* як гнучкі, позафахові, надпрофесійні акмекомпетентності (де акме означає вершину, пік, найвищий ступінь розвитку чого-небудь, розквіт можливостей), уміння та навички, які є критично важливими як для успішного виконання професійних функціональних обов'язків, так і для ефективної життєдіяльності поза межами суто професійної сфери.

Розкриваючи *сутнісне наповнення концепту «soft skills»,* представники наукової спільноти інтерпретують їх як:

- уніфіковані універсальні навички та особистісні якості, що суттєво підвищують результативність трудової діяльності та ефективність взаємодії з людьми;
- комунікативні та управлінські таланти особистості;
- соціально-психологічні навички міжособистісної взаємодії;
- комунікативні та лідерські навички для організації діяльності;
- навички та особистісний досвід, набуті через систему додаткової освіти, призначені для професійного розвитку у трудовій діяльності;
- соціально-трудову характеристику потенційної якості особистості, що становить сформовану готовність до ефективної продуктивної праці в конкретній ситуації на робочому місці в трудовому колективі.

Змістовне наповнення «soft skills» науковці розкривають через комплекс таких навичок як прийняття обґрунтованих рішень, професійне ведення переговорних процесів, управління людськими ресурсами, керування власним особистісним розвитком, тайм-менеджмент як управління часом, лідерські компетенції, навички командної взаємодії, комунікативні компетентності, які характеризуються універсальним характером застосування, будучи необхідними представникам будь-якої професії як у трудовій діяльності, так і в повсякденному житті.

До *основних диференційних ознак soft skills фахівця* можна віднести наступні характеристики:

- належать до категорії нетехнічних компетенцій;
- відносяться до інтегрованої сукупності особистісних рис індивіда;

- піддаються складному вимірюванню, при цьому оцінювання найчастіше має суб'єктивний характер;
- забезпечують можливість досягнення успіху у професійній діяльності;
- не є формально обов'язковими для виконання роботи, проте визначають у поєднанні зі спеціалізованими навичками справжній професіоналізм працівника;
- суттєво підвищують загальну ефективність трудової діяльності;
- мають цінність і затребуваність на будь-якому робочому місці;
- виявляються корисними не лише для професійної роботи, а й для повсякденного життя особистості.

Жодна із представлених у науковій літературі класифікацій не може претендувати на вичерпність і враховувати абсолютно весь спектр «soft skills», що існують. Це пояснюється тим, що практичне використання цих навичок детермінується специфікою конкретної професійної діяльності, при цьому навіть в ідентичних ситуаціях виникає необхідність застосовувати різноманітні моделі поведінки, гнучко адаптуватися до мінливих обставин, здійснювати оптимальний вибір за наявності альтернативних варіантів дій, ефективно досягати поставлених цілей.

Отже, soft skills є важливими детермінантами ефективної професійної взаємодії, оскільки забезпечують здатність фахівця діяти не ізольовано, а у просторі соціальних, командних, організаційних і міжособистісних зв’язків. Вони поєднують комунікативні, емоційно-регулятивні, когнітивні, адаптивні, командні та організаційні компоненти, які визначають якість професійного спілкування, рівень довіри, здатність до партнерства, готовність до спільного прийняття рішень і стійкість у складних умовах діяльності.

Soft skills доцільно розглядати як інтегральний соціально-психологічний ресурс професійного становлення фахівця, що забезпечує ефективне застосування фахових знань у реальному професійному середовищі. Їхня детермінувальна роль полягає в тому, що саме через soft skills фахівець входить у професійну взаємодію, формує довіру, підтримує партнерство, бере участь у колегіальній підтримці, регулює власні емоційні стани, адаптується

до змін і зберігає професійну суб’єктність у кризових та посткризових умовах.

2.2.2. Партнерська взаємодія, довіра і колегіальна підтримка як чинники професійного становлення фахівців

У системі соціально-організаційних чинників професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах особливе місце посідають партнерська взаємодія, довіра і колегіальна підтримка. Їх значущість зумовлена тим, що професійна діяльність у періоди соціальної нестабільності, війни, масової психотравматизації, інституційних змін і зростання запитів на допомогу не може ефективно здійснюватися ізольовано. Фахівець у таких умовах потребує не лише професійної компетентності, а й включеності у систему підтримувальних професійних зв’язків, здатності до кооперації, відкритої комунікації, спільного прийняття рішень і розподілу відповідальності (Rawlinson et al., 2021; Wei et al., 2022).

Партнерство у професійній діяльності доцільно розглядати як форму взаємодії, що ґрунтується на довірі, взаємній відповідальності, спільній ціннісній орієнтації та узгоджених цілях. У соціальній сфері партнерство передбачає інтеграцію ресурсів, компетентностей і функцій різних суб’єктів – фахівців, інституцій громадського й державного секторів, територіальних громад – задля підвищення ефективності соціальних послуг і розв’язання складних соціальних проблем (D’Amour et al., 2008; World Health Organization, 2010). У ширшому контексті професійного становлення це дає підстави трактувати партнерську взаємодію не лише як організаційний формат співпраці, а як соціально-психологічний чинник розвитку професійної суб’єктності, відповідальності, комунікативної зрілості та здатності діяти в умовах невизначеності.

У кризових і посткризових умовах партнерська взаємодія набуває особливої функціональної ваги, оскільки забезпечує узгодженість дій, зменшує фрагментованість професійної допомоги, сприяє мобілізації ресурсів і підтримує стійкість професійних спільнот. Саме партнерська взаємодія створює підґрунтя для зменшення роз’єднаності соціальних послуг і консолідації дій різних інституцій, що є особливо важливим в умовах кризи та посткризових

процесів (Бибик, 2024; Jensen et al., 2026; Rawlinson et al., 2021). Отже, партнерство є не другорядною формою взаємодії, а необхідною умовою професійної ефективності в ситуаціях складності, коли жоден фахівець або окрема інституція не здатні самостійно відповісти на весь спектр викликів.

Центральним психологічним механізмом партнерської взаємодії є довіра. Вона забезпечує сталість професійних зв'язків, знижує міжособистісну й міжінституційну напругу, підсилює відкритість комунікації та готовність до спільних рішень. Довіра виступає внутрішньою психологічною умовою ефективної співпраці, оскільки сприяє консолідації дій, зменшує напруження між учасниками взаємодії та підтримує готовність до взаємної відповідальності (Бибик, 2024; Тягур, 2025). У цьому контексті довіра не є лише емоційною характеристикою міжособистісних стосунків. Вона виконує регулятивну функцію: дає змогу фахівцям відкрито обговорювати труднощі, визнавати помилки, звертатися по допомогу, ділитися професійним досвідом і брати участь у колективному пошуку рішень.

Довіра також пов'язана із соціальною згуртованістю та соціальним капіталом. Готовність до партнерства формується не лише внутрішньою мотивацією фахівця, а й соціальною підтримкою, нормами групової поведінки, відчуттям взаємної відповідальності та належності до професійної спільноти (Бибик, 2024; Voitenko et al., 2024b). У такій логіці довіру можна розглядати як одну з базових умов професійного становлення, адже саме в атмосфері довіри фахівець може не лише виконувати професійні функції, а й навчатися у взаємодії, розвивати рефлексивність, зміцнювати професійну ідентичність і поступово переходити від індивідуального виконання завдань до усвідомленої участі у спільній професійній практиці.

У контексті партнерської взаємодії важливо враховувати, що довіра має не лише міжособистісний, а й внутрішньоособистісний вимір. Довіра до себе виступає особистісним ресурсом, який забезпечує здатність фахівця приймати рішення, діяти автономно, зберігати емоційну стабільність і підтримувати внутрішню цілісність у ситуаціях ризику та невизначеності (Ковальов, 2025). У цьому сенсі самодовіра є внутрішньою передумовою партнерської взаємодії: фахівець, який має опору на власну компетентність, досвід і здатність до саморегуляції, більш готовий до відкритої комунікації, прийняття

відповідальності, конструктивного діалогу й взаємної підтримки у професійному середовищі.

Партнерська взаємодія має багаторівневу структуру. Її можна розглядати на рівні: взаємодія фахівця з громадою; взаємодія фахівця з інституцією; міжвідомче партнерство. Взаємодія фахівця з громадою ґрунтується на участі, відкритості, взаємній підтримці та розподілі відповідальності. Партнерство між фахівцем та інституцією передбачає узгодженість професійних ролей, формальних і неформальних норм, відповідальність за якість послуг і відкриті комунікаційні процеси. Міжвідомче партнерство, своєю чергою, забезпечує інтеграцію діяльності різних соціальних інституцій і комплексне реагування на проблеми, які потребують міждисциплінарних та узгоджених рішень (Пономаренко, 2019; Семигіна, 2006; World Health Organization, 2010). Для професійного становлення фахівця така багаторівневість означає, що його розвиток відбувається не лише через індивідуальний досвід, а й через участь у мережах професійної взаємодії.

Колегіальна підтримка є конкретним проявом партнерської взаємодії на рівні професійної групи. Вона охоплює емоційну підтримку, обмін досвідом, спільний аналіз складних випадків, взаємне консультування, супервізійну та інтервізійну взаємодію, підтримку у прийнятті рішень, нормалізацію професійних труднощів і формування відчуття належності до спільноти.

У кризових умовах колегіальна підтримка виконує буферну функцію: зменшує ризик професійної ізоляції, підтримує психологічну стійкість, сприяє зниженню емоційного напруження та запобігає втраті професійного сенсу (Мілорадова & Пашко, 2021; Тягур, 2024; Henriques et al., 2024; Voitenko et al., 2024b). Саме через колегіальну підтримку професійна група стає не лише середовищем виконання завдань, а й простором професійного розвитку, взаємного навчання та відновлення. Колегіальна підтримка впливає не лише на якість професійної взаємодії, а й на формування внутрішньої опори фахівця.

Значущість колегіальної підтримки посилюється в ситуаціях, коли професійна діяльність супроводжується високою невизначеністю, емоційною напругою та необхідністю швидко реагувати на зміну обставин, адже професійне середовище є динамічним, соціально наповненим і емоційно складним простором,

де мотивація до партнерства формується як внутрішня потреба фахівця і водночас як вимога професійної ситуації (Rawlinson et al., 2021; Wei et al., 2022). Тому підтримка з боку керівництва, згуртованість колективу та доступ до психологічного супроводу сприяють посиленню самодовіри, тоді як надмірний контроль, знецінення й емоційне відторгнення призводять до її зниження (Ковальов, 2025). При цьому підтримувальне середовище не лише допомагає виконувати професійні завдання, а й формує здатність фахівця довіряти собі, діяти відповідально й залишатися психологічно стійким в умовах кризи. Таким чином, у складних умовах фахівець розвивається не лише через індивідуальне подолання труднощів, а й через включення у професійну взаємодію, де підтримка, довіра і спільна відповідальність стають умовами збереження ефективності.

Значущість партнерської взаємодії й колегіальної підтримки підтверджується також результатами емпіричного дослідження В. Балахтар і В. Танасійчука щодо здатності фахівців соціономічних професій діяти конструктивно у кризових ситуаціях професійної діяльності. Автори зазначають, що здатність конструктивно діяти в проблемних ситуаціях передбачає не лише індивідуальну професійну компетентність, а й уміння згуртовувати інших, виявляти соціальну сміливість, комунікативну толерантність і готовність до взаємодії (Балахтар & Танасійчук, 2022). Водночас результати дослідження засвідчили недостатню сформованість цих характеристик у значної частини фахівців: лише 35,9% респондентів охарактеризовано як комунікативно толерантних, тоді як 30,9% виявили інтолерантний рівень комунікативної толерантності. Це дає підстави стверджувати, що партнерська взаємодія, довіра й колегіальна підтримка потребують не лише організаційного декларування, а й цілеспрямованого соціально-психологічного розвитку.

Партнерська взаємодія пов’язана також із розвитком партнерської компетентності. Її доцільно розглядати як інтегровану характеристику, що включає когнітивний компонент – знання про співпрацю, міжвідомчу координацію, командні ролі та механізми розв’язання конфліктів; емоційно-ціннісний компонент – емпатію, повагу, довіру, прийняття різноманітності; поведінковий компонент – здатність ініціювати взаємодію, координувати дії, підтримувати зворотний зв’язок і брати участь у спільних проєктах (Nancarrow et

al., 2013; Rawlinson et al., 2021). Така структура безпосередньо пов’язана з професійним становленням, оскільки партнерська компетентність поєднує знання, цінності, емоційну зрілість і практичні навички взаємодії.

У кризових умовах партнерська компетентність стає не лише професійною перевагою, а й необхідною умовою діяльності. Фахівець, який сприймає співпрацю як невід’ємну частину професійної ролі, демонструє вищий рівень особистісної відповідальності, гнучкості та готовності до соціальних інновацій (Rawlinson et al., 2021; Wei et al., 2022). Це особливо важливо в посткризовий період, коли професійне становлення передбачає не повернення до попередніх моделей діяльності, а переосмислення професійних функцій, оновлення способів взаємодії, розвиток міжінституційної координації та здатність працювати в умовах тривалої невизначеності.

На окрему увагу заслуговує зв’язок партнерської взаємодії з професійною готовністю фахівця. Партнерство у професійній діяльності не може бути зведене лише до зовнішньої координації дій або формального розподілу функцій між учасниками професійного процесу. Його ефективність значною мірою залежить від того, наскільки фахівець психологічно готовий до відкритої комунікації, прийняття спільної відповідальності, узгодження професійних позицій, конструктивного реагування на труднощі та рефлексивного осмислення власної ролі у взаємодії.

У науковій літературі професійна готовність розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, особистісні якості, професійну спрямованість, здатність до саморегуляції та готовність до успішного виконання професійної діяльності (Мельничук, 2024; Кокун, 2010).

У дослідженні Д. Мельничук професійна готовність майбутніх фахівців із соціальної роботи трактується як багатоаспектна характеристика особистості, що охоплює фахові знання, практичні вміння й навички, особистісні якості та професійну спрямованість, необхідні для ефективного виконання професійних функцій (Мельничук, 2024). Така позиція дозволяє розглядати готовність до партнерства як складник ширшої професійної готовності фахівця.

Психологічна готовність до партнерства має багатовимірну структуру, що включає мотиваційно-ціннісні, когнітивні, емоційно-

регулятивні, операційно-діяльнісні та професійно-рольові компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється у прийнятті співпраці як професійної цінності, орієнтації на спільний результат, готовності до взаємної відповідальності й визнанні значущості іншого учасника взаємодії. Когнітивний компонент охоплює знання про цілі, норми, межі, ролі й механізми партнерської взаємодії. Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний із практичними вміннями комунікувати, координувати дії, розв'язувати конфлікти, підтримувати зворотний зв'язок і діяти в команді. Особистісно-психологічний компонент охоплює емпатію, відповідальність, довіру, емоційну стійкість, толерантність до невизначеності та здатність до саморегуляції. Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує аналіз власної участі у взаємодії, оцінювання ефективності спільних дій і готовність до професійного самовдосконалення (Мельничук, 2024; Тягур, 2025; Nancarrow et al., 2013; Rawlinson et al., 2021).

У кризових і посткризових умовах зазначені компоненти готовності до партнерства трансформуються, оскільки фахівець змушений діяти в ситуаціях підвищеної невизначеності, емоційного напруження, дефіциту часу, нестачі ресурсів і зростання соціальних потреб. У цьому контексті особливо важливою є концепція О. Кокуна, який розмежовує тривалу й короткочасну психологічну готовність фахівця до діяльності в екстремальних умовах. Тривала готовність формується впродовж професійної підготовки та професійного становлення і характеризує потенційну здатність фахівця до ефективної діяльності. Короткочасна готовність відображає актуальний психічний стан і здатність виконувати конкретні професійні завдання у складних умовах (Кокун, 2010).

Таке розмежування є важливим для розуміння партнерської взаємодії в умовах кризи. Тривала готовність до партнерства передбачає сформовану професійну спрямованість, цінність співпраці, комунікативну культуру, досвід командної взаємодії, професійну відповідальність і здатність до саморозвитку. Короткочасна готовність до партнерства виявляється у здатності фахівця швидко мобілізуватися, зорієнтуватися в ситуації, оцінити власні можливості, встановити контакт з іншими учасниками взаємодії, прийняти рішення й підтримувати конструктивну комунікацію навіть за умов стресу.

Особливого значення в контексті партнерської взаємодії набуває комунікативна готовність. О. Кокун у структурі психологічної готовності до екстремальних видів діяльності виокремлює комунікативну готовність, яка включає комунікабельність, переконливість, володіння професійною мовою, повагу до колег і готовність до взаємодопомоги (Кокун, 2010). Для аналізу професійного становлення це положення є принциповим, оскільки партнерство потребує не лише знань про співпрацю, а й реальної здатності фахівця вступати у взаємодію, підтримувати інших, приймати допомогу й діяти у логіці спільної відповідальності.

У цьому зв'язку партнерська взаємодія може розглядатися одночасно як прояв професійної готовності фахівця і як чинник її подальшого розвитку. З одного боку, ефективна участь у партнерстві можлива лише за наявності сформованих мотиваційно-ціннісних, когнітивних, операційних, емоційно-регулятивних і рефлексивних передумов. З іншого боку, сама партнерська взаємодія сприяє професійному становленню, оскільки створює простір для обміну досвідом, розвитку комунікативної компетентності, формування довіри, спільного аналізу складних ситуацій, підтримки професійної ідентичності та зростання здатності до конструктивної дії.

Зв'язок партнерської взаємодії з професійною готовністю фахівця полягає в тому, що партнерство не є лише зовнішньою організаційною умовою професійної діяльності. Воно виступає показником сформованості професійної готовності й водночас механізмом її розвитку. У кризових та посткризових умовах цей зв'язок посилюється, оскільки професійна ефективність фахівця залежить не тільки від індивідуальної компетентності, а й від готовності до спільної дії, довіри, взаємодопомоги, професійної рефлексії та відповідального включення у підтримувальну професійну спільноту.

Підсилює цю думку й дослідження особливостей професійно-психологічного відбору фахівців до діяльності у складних та екстремальних умовах. Р. Калениченко, А. Коханець і М. Берташ зазначають, що сучасні професійні завдання стають складнішими, різносторонніми й відповідальнішими, а фахівець потребує не лише професійної освіти, а й сформованого комплексу професійно важливих якостей для діяльності на межі можливостей (Калениченко et al., 2022).

У структурі професійного відбору автори окремо виділяють соціально-психологічний компонент, спрямований на визначення спрямованості особистості, типу спілкування та поведінки в колективі, а також урахування психологічної сумісності (Калениченко et al., 2022). Це дає підстави стверджувати, що здатність до партнерської взаємодії, довіри й колегіальної підтримки належить до важливих соціально-психологічних характеристик фахівця, особливо в умовах підвищених професійних вимог.

У кризових ситуаціях партнерство має амбівалентне значення. З одного боку, криза підвищує ризики дезорганізації, емоційного виснаження, професійної ізоляції, конфліктів і втрати довіри. З іншого – саме криза актуалізує потребу у співпраці, взаємній підтримці, колективному прийнятті рішень і розбудові нових моделей професійної взаємодії. Війна, соціально-економічна нестабільність і масова психотравматизація суттєво трансформують функціонування соціальної сфери, а узгоджені дії та партнерські мережі стають необхідними для ефективного реагування на виклики (Бибик, 2024; Chaves-Montero et al., 2025; Henriques et al., 2024). Тому партнерська взаємодія у кризових і посткризових умовах має не лише адаптаційну, а й розвивальну функцію: вона сприяє формуванню нових професійних ролей, горизонтальних зв’язків, командної відповідальності та професійної зрілості.

Важливим інструментом посилення партнерської взаємодії є відкритість комунікації та регулярний зворотний зв’язок. Регулярні зустрічі, відкритість рішень і швидкий обмін даними зменшують емоційне напруження та підсилюють партнерські відносини; водночас Agile-підхід формує культуру, у якій довіра є ключовою цінністю (Тягур, 2023; Spiegler et al., 2021; Uhl-Bien et al., 2007). Для професійного становлення це має принципове значення: фахівець розвивається швидше й безпечніше тоді, коли має можливість отримувати зворотний зв’язок, обговорювати труднощі, бачити внесок інших, розуміти спільні цілі та відчувати власну значущість у команді.

У цьому контексті партнерська взаємодія, довіра і колегіальна підтримка можуть бути розглянуті як взаємопов’язані чинники професійного становлення. Партнерська взаємодія створює простір спільної діяльності; довіра забезпечує психологічну безпеку й відкритість цього простору; колегіальна підтримка наповнює його

ресурсним змістом – емоційною допомогою, обміном досвідом, спільним навчанням і професійною рефлексією. Їх поєднання сприяє розвитку професійної ідентичності, комунікативної компетентності, відповідальності, гнучкості, толерантності до невизначеності та здатності до відновлення після кризових впливів.

Отже, партнерська взаємодія, довіра і колегіальна підтримка є не лише соціально-організаційними умовами ефективної діяльності, а й важливими чинниками професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах. Вони забезпечують перехід від індивідуального подолання професійних викликів до колективної ресурсності, у межах якої фахівець отримує підтримку, зміцнює професійну ідентичність, розвиває партнерську компетентність і здатність діяти в умовах невизначеності. У посткризовій перспективі саме такі форми взаємодії можуть стати основою відновлення професійних спільнот, підвищення якості професійної діяльності та збереження психологічного благополуччя фахівців.

Партнерську взаємодію, довіру і колегіальну підтримку доцільно розглядати як три взаємопов'язані соціально-психологічні механізми професійного становлення: партнерство задає структуру спільної дії, довіра створює безпечний простір взаємодії, а колегіальна підтримка забезпечує ресурсне наповнення професійного розвитку. У кризових умовах їх роль посилюється, оскільки саме вони допомагають фахівцеві зберігати професійну стійкість, адаптивність, суб'єктність і здатність до конструктивної взаємодії.

2.2.3. Організаційна підтримка та психологічно безпечне середовище

Партнерська взаємодія, довіра і колегіальна підтримка створюють важливе соціально-психологічне підґрунтя професійного становлення фахівця. Водночас їх наявність і сталість значною мірою залежать від ширшого організаційного контексту, у якому здійснюється професійна діяльність. Навіть високий рівень готовності працівників до співпраці не забезпечує тривалого позитивного ефекту, якщо організаційні процедури залишаються непрозорими, управлінські рішення – непослідовними, професійні ролі – нечіткими, а звернення по допомогу або відкрите висловлення

незгоди пов’язане з ризиком знецінення чи покарання. Тому перехід від аналізу міжособистісної та колегіальної підтримки до розгляду підтримки організаційної є необхідним для цілісного розуміння соціально-організаційних чинників професійного становлення.

Організація не є нейтральним середовищем, у межах якого фахівець лише реалізує сформовані раніше знання, здібності та професійні якості. Вона визначає доступ до інформації й ресурсів, окреслює межі професійної автономії, закріплює норми взаємодії, встановлює критерії оцінювання діяльності, надає або обмежує можливості навчання, професійного просування та участі у прийнятті рішень. Через систему формальних правил, неформальних норм і повсякденних управлінських практик організаційне середовище може підтримувати професійну суб’єктність людини або, навпаки, послаблювати її, закріплюючи пасивність, залежність, уникнення відповідальності та страх професійної ініціативи.

У широкому значенні організаційну підтримку доцільно розглядати як систему управлінських рішень, організаційних умов, ресурсів і практик взаємодії, за допомогою яких організація сприяє виконанню працівником професійних завдань, збереженню його працездатності та психологічного благополуччя, розвитку компетентності й реалізації професійного потенціалу. Вона охоплює не лише матеріальну допомогу або окремі соціальні програми, а й доступність необхідної інформації, справедливість процедур, підтримку з боку керівництва, визнання професійного внеску, автономію, гнучкість організації праці, можливості професійного навчання, конструктивний зворотний зв’язок і створення безпечних каналів комунікації.

У *структурі організаційної підтримки* важливо розмежовувати об’єктивний і суб’єктивний виміри. *Об’єктивний вимір* представлений реальними політиками, процедурами, програмами й ресурсами, які організація пропонує працівникам. *Суб’єктивний вимір* відображає те, як працівник сприймає та інтерпретує ці дії: чи вважає їх доступними, справедливими, послідовними та відповідними власним професійним потребам. Наявність формальних програм підтримки ще не гарантує, що працівники дійсно почуватимуться підтриманими. Якщо допомога надається вибірково, супроводжується стигматизацією, залежить від

особистого ставлення керівника або залишається недостатньо доступною, її психологічний ефект істотно знижується.

Цей суб'єктивний аспект відображено у понятті сприйманої організаційної підтримки. Р. Айзенбергер та співавтори визначили її як сформоване у працівника узагальнене переконання щодо того, наскільки організація цінує його внесок і піклується про його благополуччя (Eisenberger et al., 1986). Працівники схильні персоніфікувати організацію, сприймаючи дії керівників, способи розподілу ресурсів, процедури винагородження і реагування на професійні труднощі як свідчення загального ставлення організації до них. Тому навіть окреме управлінське рішення може бути інтерпретоване як сигнал визнання і довіри або, навпаки, байдужості, несправедливості чи знецінення.

Вагомими передумовами сприйманої організаційної підтримки є організаційна справедливість, підтримка безпосереднього керівника, визнання внеску працівника, сприятливі умови праці та можливість професійного розвитку. Її високий рівень пов'язаний із задоволеністю працею, емоційною прихильністю до організації, професійною залученістю, готовністю докладати додаткових зусиль і нижчою вираженістю поведінки професійного відсторонення (Rhoades & Eisenberger, 2002). Результати метааналітичного дослідження також засвідчили, що сприймана підтримка задовольняє соціоемоційні потреби працівника, зміцнює його ідентифікацію з організацією та формує очікування, що професійні зусилля й внесок будуть помічені та належно оцінені (Kurtessis et al., 2017).

У контексті професійного становлення це має принципове значення. Підтримка з боку організації впливає не лише на поточну задоволеність роботою, а й на довготривалу траєкторію професійного розвитку. Вона визначає, чи зможе фахівець перейти від первинної адаптації до впевненого виконання професійної ролі, від засвоєння стандартів діяльності – до самостійного прийняття рішень, від відтворення наявних практик – до їх творчого переосмислення і вдосконалення. За таких умов організаційна підтримка стає не зовнішнім доповненням до професіоналізації, а одним із механізмів, через які відбувається розвиток професійної компетентності, суб'єктності та ідентичності.

На різних етапах професійного становлення зміст необхідної підтримки змінюється. На етапі професійної адаптації особливого значення набувають зрозумілість вимог, чіткість ролей, доступ до інформації, допомога в опануванні робочих процедур і прийняття новачка професійною спільнотою. На етапі формування професійної компетентності важливими стають регулярний розвивальний зворотний зв'язок, можливості навчання, участь у складніших завданнях і підтримка професійної ініціативи. На етапі професійної майстерності зростає потреба в автономії, визнанні експертності, залученні до прийняття організаційних рішень та створенні можливостей передавати досвід іншим. Отже, організаційна підтримка має бути диференційованою і відповідати не лише актуальним труднощам працівника, а й завданням конкретного етапу його професійного розвитку.

У цьому контексті можна виокремити адаптаційну, ресурсну, розвивальну та захисну *функції організаційної підтримки*.

Адаптаційна функція сприяє входженню людини у професійне середовище, засвоєнню норм і зменшенню невизначеності.

Ресурсна функція забезпечує доступ до інформаційних, матеріальних, соціальних та психологічних ресурсів.

Розвивальна функція створює можливості для навчання, професійних проб, рефлексії, удосконалення компетентностей і реалізації ініціатив.

Захисна функція полягає у зниженні негативного впливу професійних ризиків, перевантаження, конфліктів, дискримінації, мобінгу та інших форм психологічного насильства.

Ресурсне значення організаційної підтримки розкривається у моделі професійних вимог і ресурсів JD-R. Відповідно до цієї моделі професійне функціонування залежить від співвідношення між вимогами праці та доступними ресурсами. Високе навантаження, емоційно складні професійні ситуації, дефіцит часу, рольова невизначеність і відповідальність за інших підвищують ризик виснаження. Натомість автономія, підтримка, доступ до зворотного зв'язку, можливості розвитку і справедливе ставлення виконують мотиваційну та захисну функції, послаблюючи вплив надмірних вимог і підтримуючи професійну залученість (Bakker et al., 2023). У кризових умовах значення цих ресурсів зростає, оскільки професійні

навантаження поєднуються із загальною життєвою невизначеністю, безпековими загрозами та необхідністю постійної адаптації.

Організаційна підтримка має багаторівневий характер. На *індивідуальному рівні* вона виявляється у врахуванні професійних потреб конкретного працівника, підтримці його автономії, навчання, відновлення та кар'єрного розвитку. На *рівні команди* вона реалізується через розподіл навантаження, координацію дій, доступність взаємодопомоги, обмін інформацією та спільне розв'язання проблем. На *рівні організації* підтримка закріплюється у кадровій політиці, управлінських процедурах, системах оцінювання, програмах психологічної допомоги, правилах комунікації та механізмах запобігання дискримінації й мобінгу. Саме організаційний рівень забезпечує сталість підтримки, зменшує її залежність від особистих якостей окремого керівника і перетворює підтримувальні практики на норму професійного середовища.

У цьому полягає відмінність організаційної підтримки від колегіальної, розглянутої в попередньому підрозділі. Колегіальна підтримка формується переважно у горизонтальній площині професійної взаємодії та може виникати спонтанно завдяки довірі, згуртованості й готовності фахівців допомагати одне одному. Організаційна підтримка включає вертикальні та системні механізми: управлінську відповідальність, справедливі правила, доступність ресурсів, захист прав працівників і створення інституційних умов для розвитку. Колектив може демонструвати високий рівень взаємодопомоги, але за відсутності організаційної підтримки його ресурси поступово виснажуються. Водночас формально розроблені організаційні програми не забезпечують очікуваного результату, якщо в команді панують недовіра, конкуренція або страх відкритого висловлення труднощів.

Організаційну підтримку не слід ототожнювати також і з надмірною опікою, зниженням професійних вимог або звільненням працівника від відповідальності. Її розвивальний потенціал полягає у створенні умов, за яких людина отримує достатні ресурси для самостійного й відповідального виконання професійної ролі. Підтримка автономії, залучення до прийняття рішень і визнання компетентності посилюють суб'єктну позицію фахівця. Натомість патерналістські практики, надмірний контроль і непрозорий розподіл допомоги можуть закріплювати залежність та знижувати

професійну ініціативність. Отже, справжня організаційна підтримка не замінює активність працівника, а створює умови для її виявлення.

Психологічний ефект підтримки залежить також від того, чи створює організація безпечні умови для попередження ризиків міжособистісної взаємодії. Організаційна підтримка і психологічна безпека є взаємопов'язаними, але не тотожними феноменами. Сприймана організаційна підтримка відображає переконання працівника, що організація цінує його внесок і піклується про його благополуччя. Психологічна безпека характеризує впевненість у тому, що в професійному середовищі можна ставити запитання, висловлювати незгоду, визнавати помилки, звертатися по допомогу та пропонувати нові ідеї без страху приниження, покарання або втрати статусу (Edmondson, 1999). Організаційна підтримка формує ресурсну та управлінську основу такого середовища, тоді як психологічна безпека відображає те, як ця основа переживається працівниками у повсякденній взаємодії.

Особливої ваги цей взаємозв'язок набуває в умовах російсько-української війни. Релокація працівників і установ, кадрові втрати, зміна режимів роботи, небезпека для життя, перерозподіл професійних ролей та зростання навантаження підвищують потребу у зрозумілій і відчутній підтримці з боку організації. У дослідженні О. Морозової, проведеному серед 510 респондентів, із яких 352 були працевлаштованими, 48% працівників повідомили про збільшення навантаження після початку повномасштабної війни. Водночас майже 39% опитаних вважали, що відкрите заперечення керівникові може мати негативні наслідки. Отримані результати засвідчують, що гнучкі формати роботи, автономія та матеріальна допомога є вагомими ресурсами, однак безпечні канали висхідного зворотного зв'язку залишаються проблемною зоною українських організацій (Морозова, 2025).

Необхідність системного характеру підтримки підтверджують і дослідження психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. Виявлені високі показники негативних психічних станів, недостатня позитивна спрямованість психічного здоров'я та відмінності, пов'язані з безпекою місця проживання, свідчать про те, що збереження професійної ефективності не може бути покладене лише на індивідуальну життєстійкість працівника (Карамушка та ін., 2022). Психологічні технології підтримки мають

реалізовуватися на рівні працівника, організації, громади та галузі, поєднуючи індивідуальні консультації, групові форми роботи, організаційні програми і політики «здорової організації» (Карамушка, 2024).

Результати авторських досліджень також підтверджують розвивальне значення психологічно безпечного середовища. У дослідженні 290 викладачів педагогічних коледжів встановлено, що низький рівень психологічної безпеки супроводжувався емоційним дискомфортом, залежністю від ставлення колег і керівництва, страхом відкрито висловлювати власну позицію та зниженням готовності виявляти ініціативу (Тягур, 2021а). Натомість психологічно безпечне середовище створює сприятливі умови для саморозкриття, професійного самовираження, усвідомлення внутрішніх ресурсів і самоактуалізації працівника (Тягур, 2021б).

Важливим продовженням цієї лінії стало адаптування й валідизація україномовної шкали психологічної безпеки на вибірці 254 працівників ІТ-сфери. Встановлена двофакторна структура методики відображає психологічну безпеку у взаємодії з керівником та у взаємодії з колегами і командою. Виявлені зв’язки психологічної безпеки із залученістю до роботи, самоефективністю та оцінкою організаційного розвитку дають підстави розглядати її не лише як характеристику сприятливого клімату, а і як значущий ресурс професійного функціонування та розвитку працівника (Бондарчук та ін., 2025).

Отже, організаційна підтримка стає чинником професійного становлення тоді, коли вона не обмежується декларуванням турботи, а втілюється у доступних ресурсах, справедливих процедурах, послідовних управлінських рішеннях, можливостях професійного розвитку та безпечній комунікації. Її вплив реалізується через зменшення невизначеності, підтримку автономії та самоефективності, зміцнення професійної ідентичності, залучення працівника до спільних рішень і створення можливостей для навчання на досвіді. На нашу думку, організаційну підтримку доцільно визначити як *багаторівневу систему формальних і неформальних ресурсів, управлінських практик та соціально-психологічних умов, що забезпечують працездатність, психологічне благополуччя, професійну суб’єктність і безперервний розвиток фахівця.* Її особлива роль у кризових і посткризових умовах полягає в

тому, що вона *перетворює організацію з простору виконання професійних функцій на середовище адаптації, відновлення, навчання та подальшого професійного зростання*.

Багатовимірність організаційної підтримки зумовлює необхідність її аналізу на основі кількох взаємодоповнювальних теоретичних підходів. Жодна окрема концепція не дає змоги повністю пояснити, як формуються уявлення працівника про підтримку, через які психологічні механізми вона впливає на його професійну поведінку та за яких організаційних умов набуває розвивального або захисного значення. Теорія організаційної підтримки зосереджується на ставленні працівника до організації; теорія соціального обміну пояснює взаємність професійних відносин; теорія збереження ресурсів і модель професійних вимог та ресурсів розкривають ресурсну функцію підтримки; теорія самодетермінації – її мотиваційний потенціал; концепції організаційної справедливості, психосоціального клімату безпеки та «здорової організації» – умови інституціоналізації підтримувальних практик.

Базовою для дослідження цього феномену є теорія організаційної підтримки – Organizational Support Theory, сформульована Р. Айзенбергером та його колегами. Її центральне положення полягає в тому, що працівники формують узагальнене уявлення про те, наскільки організація цінує їхній професійний внесок і піклується про їхнє благополуччя. Таке уявлення отримало назву сприйманої організаційної підтримки – perceived organizational support (Eisenberger et al., 1986). Воно формується поступово, на основі досвіду взаємодії з керівниками, оцінювання справедливості рішень, доступності ресурсів, способів винагородження, реагування на професійні труднощі та ставлення до потреб працівника.

Відповідно до цієї теорії фахівці схильні сприймати організацію як суб’єкта, що має певні наміри, цінності та ставлення до них. Персоніфікація організації відбувається через дії її представників – керівників, менеджерів, адміністраторів, працівників кадрових і психологічних служб. Унаслідок цього рішення безпосереднього керівника нерідко сприймаються не як індивідуальна дія конкретної посадової особи, а як прояв загальної позиції організації. Послідовність, справедливість і турботливість управлінських дій формують переконання, що працівник є значущим для організації.

Непослідовність, ігнорування потреб, вибірковість допомоги або знецінення внеску, навпаки, створюють відчуття організаційної байдужості.

Важливим є те, яким чином фахівець пояснює причини отриманої підтримки. Позитивний ефект посилюється, якщо організаційні дії сприймаються як добровільне визнання його внеску та щира турбота, а не лише як виконання законодавчих вимог, формальних зобов'язань або реакція на зовнішній тиск. Отже, значення має не тільки зміст підтримки, а й атрибуція її мотивів. Одна й та сама програма може бути інтерпретована як свідчення реальної турботи або як формальний захід, що не змінює повсякденного досвіду працівників.

Теорія організаційної підтримки пояснює її вплив через задоволення соціоемоційних потреб, формування очікування допомоги у складних ситуаціях, посилення емоційної прихильності до організації та впевненості в тому, що професійні зусилля будуть помічені. У сучасному огляді теорії наголошено, що сприймана підтримка пов'язана з позитивними професійними установками, ефективністю діяльності та психологічним благополуччям працівників (Eisenberger et al., 2020). Для професійного становлення важливим є те, що переживання власної значущості підтримує готовність інвестувати зусилля у навчання, брати відповідальність, розвивати компетентність і пов'язувати перспективи самореалізації з професійною діяльністю.

Методологічною основою теорії організаційної підтримки виступає теорія соціального обміну. На відміну від економічного обміну, що передбачає чітко визначені зобов'язання та еквівалентну винагороду, соціальний обмін формується поступово і ґрунтується на довірі, взаємності та очікуванні продовження відносин. Турбота, повага, допомога й визнання створюють у фахівця готовність відповідати прихильністю, відповідальною поведінкою, залученістю та внеском у досягнення спільних цілей (Cropanzano & Mitchell, 2005).

Зважаючи на вищесказане, організаційна підтримка запускає механізм взаємності: фахівець, який відчуває, що організація цінує його й готова допомогти у складних ситуаціях, частіше демонструє лояльність, ініціативність і готовність виходити за межі мінімально визначених посадових обов'язків. Однак взаємність не варто трактувати як прямий обмін допомоги на продуктивність. Якщо

підтримка супроводжується прихованою вимогою безумовної відданості, постійної доступності або відмови від особистих меж, вона перетворюється на інструмент контролю. У такому разі фахівець може відчувати не вдячність і довіру, а моральний борг, залежність або страх втратити прихильність керівництва.

Це визначає важливе обмеження теорії соціального обміну: не всі підтримувальні відносини мають оцінюватися лише з погляду взаємної вигоди. Повага до гідності, психологічного здоров'я та професійних прав фахівця має бути самостійною організаційною цінністю, а не винагородою за лояльність. Для професійного становлення продуктивною є така модель обміну, де підтримка сприяє автономії та суб'єктності, а не формує залежність від схвалення або особистої прихильності керівника.

Важливим теоретичним напрямом є ресурсний підхід, представлений передусім теорією збереження ресурсів С. Гобфолла. Відповідно до неї люди прагнуть отримувати, зберігати й захищати значущі для них ресурси. Стрес виникає в разі реальної або очікуваної втрати ресурсів, недостатнього їх відновлення, а також тоді, коли вкладені зусилля не приводять до очікуваного результату. Ресурсами можуть бути матеріальні засоби, соціальні зв'язки, професійний статус, час, енергія, знання, компетентність, автономія, відчуття контролю та безпеки (Hobfoll et al., 2018).

Особливо важливим є положення про переважання психологічного впливу втрат над ефектом ресурсних надбань. Фахівець, який тривалий час перебуває у стані перевантаження, невизначеності або небезпеки, змушений витрачати дедалі більше ресурсів на збереження базового рівня функціонування. Це може запустити спіраль втрат: емоційне виснаження зменшує здатність звертатися по допомогу, зниження активності обмежує професійні можливості, а втрата впевненості посилює уникнення складних завдань. Організаційна підтримка здатна перервати таку спіраль, забезпечуючи доступ до матеріальних, інформаційних, соціальних і психологічних ресурсів (Hobfoll et al., 2018).

Ресурсний підхід дає змогу розглядати організацію не лише як джерело окремих ресурсів, а і як середовище, що створює умови для їх накопичення або втрати. Чіткість професійних ролей, справедливе навантаження, підтримка керівника, можливості навчання і доступ до професійних спільнот можуть утворювати "ресурсні каравани", у

яких один ресурс сприяє появі інших. Наприклад, підтримка керівника посилює психологічну безпеку, вона полегшує звернення по допомогу й обмін знаннями, а це, своєю чергою, підвищує компетентність і професійну самоефективність. Несприятливе організаційне середовище може формувати протилежну динаміку, коли дефіцит інформації, несправедливість і недовіра взаємно посилюють одне одного.

У кризових і посткризових умовах ресурсна теорія набуває особливої пояснювальної цінності. Війна одночасно загрожує різним групам ресурсів: фізичній безпеці, матеріальній стабільності, соціальним зв'язкам, професійній визначеності, відчуттю контролю та уявленню про майбутнє. Тому епізодична допомога не завжди компенсує накопичені втрати. Організаційна підтримка має не тільки реагувати на вже наявні труднощі, а й створювати стабільні ресурсні умови: передбачувані правила, доступну комунікацію, справедливий розподіл навантаження, можливості відновлення та реальні механізми психологічної допомоги.

Заслуговує на увагу у контексті ресурсної перспективи теорія професійних вимог і ресурсів – Job Demands-Resources Theory, в якій усі характеристики професійної діяльності умовно поділяються на вимоги та ресурси. Так, *вимоги* потребують тривалих фізичних, когнітивних або емоційних зусиль і за надмірної інтенсивності можуть спричиняти виснаження. *Ресурси* сприяють досягненню професійних цілей, знижують негативний вплив вимог та підтримують навчання і розвиток. До них належать автономія, соціальна й організаційна підтримка, конструктивний зворотний зв'язок, участь у прийнятті рішень і можливості професійного зростання (Bakker et al., 2023; та ін.).

Модель JD-R описує два взаємопов'язані процеси. Перший - процес виснаження, коли надмірні вимоги за недостатності ресурсів призводять до стресу, вигорання та погіршення здоров'я. Другий - мотиваційний процес, у якому достатні професійні ресурси посилюють залученість, ініціативність і результативність. Організаційна підтримка може діяти в обох напрямах: безпосередньо підвищувати мотивацію і водночас пом'якшувати вплив високого навантаження. Саме тому однакові професійні вимоги можуть мати різні наслідки залежно від того, чи має працівник доступ до допомоги, інформації, автономії та відновлення.

Для аналізу професійного становлення перевагою JD-R є можливість ураховувати специфіку різних професій. Емоційні вимоги соціального працівника, когнітивне навантаження ІТ-фахівця, відповідальність педагога або ризики діяльності психолога можуть суттєво відрізнятися, проте підтримка, автономія, зворотний зв'язок і можливості навчання залишаються універсальними ресурсами. Водночас надмірна універсальність моделі є і її обмеженням: віднесення певного чинника до вимог або ресурсів має здійснюватися з урахуванням конкретного професійного та організаційного контексту.

Мотиваційний механізм організаційної підтримки поглиблює теорія самодетермінації. Вона виходить із того, що стійка внутрішня мотивація і психологічне благополуччя залежать від задоволення трьох базових психологічних потреб - в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Організація підтримує автономію, коли працівник має можливість впливати на способи виконання завдань і брати участь у рішеннях; компетентність - коли отримує зрозумілий зворотний зв'язок, доступ до навчання та посильні професійні виклики; пов'язаність - коли відчуває повагу, прийняття і належність до професійної спільноти (Deci et al., 2017).

З позицій теорії самодетермінації підтримувальне середовище сприяє тому, що зовнішні професійні вимоги поступово приймаються людиною як особистісно значущі. Працівник не лише виконує посадові функції, а усвідомлює їхній зміст, пов'язує їх із власними цінностями та інтегрує у професійну ідентичність. Саме цей процес є важливим для професійного становлення, оскільки забезпечує перехід від зовнішньо контрольованого виконання діяльності до відповідальної професійної суб'єктності. Разом із тим не кожна допомога підтримує самодетермінацію. Надмірний контроль, детальна регламентація, постійне оцінювання та допомога, яка не враховує реальних потреб працівника, можуть фруструвати автономію і компетентність. Тому підтримку доцільно розглядати не як виконання завдань замість працівника, а як створення умов, у яких він може самостійно діяти, навчатися, приймати рішення та відповідати за їх наслідки.

Окремий теоретичний ракурс становить концепція організаційної справедливості. У її межах розрізняють справедливість розподілу ресурсів і винагород, справедливість

процедур прийняття рішень, справедливість міжособистісного ставлення та повноту й правдивість наданої інформації. Справедливість виконує сигнальну функцію: через неї працівник робить висновок про власний статус, цінність і можливість впливати на організаційні процеси. Послідовні процедури, поважне ставлення та прозоре пояснення рішень формують відчуття передбачуваності й підтримки (Colquitt & Zipay, 2015).

У кризових умовах організаційна справедливість набуває особливої ваги через необхідність розподіляти обмежені ресурси, змінювати навантаження, графіки та професійні ролі. Навіть складне або непопулярне рішення може не руйнувати довіру, якщо працівники розуміють його причини, мають можливість висловити позицію і бачать однакове застосування правил. Натомість непрозорий розподіл допомоги, вибіркові привілеї та ігнорування думки працівників знижують сприйману організаційну підтримку незалежно від загального обсягу наданих ресурсів.

Важливим доповненням є концепція психосоціального клімату безпеки – Psychosocial Safety Climate, що характеризує спільне сприйняття працівниками того, наскільки політика, процедури та управлінські практики організації насправді спрямовані на захист їхнього психологічного здоров'я. Психосоціальний клімат безпеки формується передусім на рівні вищого керівництва і виявляється у пріоритетності психологічного здоров'я, реальній участі працівників, відкритій комунікації та здатності організації запобігати психосоціальним ризикам (Dollard & Bakker, 2010).

Психосоціальний клімат безпеки необхідно відрізняти від командної психологічної безпеки. Перший відображає організаційну політику і управлінські пріоритети щодо психічного здоров'я, тоді як друга характеризує безпечність безпосередньої міжособистісної взаємодії та можливість висловлюватися без страху негативних наслідків. Психосоціальний клімат створює організаційне підґрунтя, на якому може формуватися психологічна безпека конкретних команд.

У вітчизняній організаційній психології системне розуміння підтримки представлене концепцією «Healthy Organizations» - «здорових організацій». У цьому підході психічне здоров'я персоналу розглядається не як приватна справа окремого працівника, а як одна з цінностей і стратегічних цілей організації. До ключових

характеристик здорової організації належать відкритість обговорення проблем психічного здоров'я, повага до різних груп працівників, запобігання стигматизації та впровадження багаторівневих психологічних інтервенцій (Карамушка, 2021). Принциповою перевагою цієї концепції є перехід від індивідуалізації відповідальності за благополуччя до системної організаційної відповідальності. Якщо фахівцю пропонують лише навчитися краще долати стрес, але не змінюють надмірне навантаження, непрозорі процедури, авторитарні способи управління або небезпечні умови праці, така підтримка залишається обмеженою. «Здорова організація» поєднує індивідуальні програми допомоги зі зміною командних та організаційних умов. У період війни цей підхід розширюється через застосування психологічних технологій на рівні працівника, організації, громади та галузі (Карамушка, 2024).

Зіставлення розглянутих концепцій показує, що вони пояснюють різні ланки одного механізму. Теорія організаційної підтримки відповідає на питання, як працівник оцінює ставлення організації до себе. Теорія соціального обміну пояснює, чому підтримка породжує довіру, прихильність і готовність до взаємного внеску. Теорія збереження ресурсів розкриває, що саме людина прагне зберегти та відновити у складних умовах. Модель JD-R пояснює співвідношення професійних навантажень і ресурсів. Теорія самодетермінації показує, яким чином підтримка впливає на мотивацію, автономію та професійну ідентичність. Концепції організаційної справедливості, психосоціального клімату безпеки і "здорової організації" визначають умови, за яких підтримка закріплюється у політиках, процедурах і культурі організації.

На основі інтеграції цих підходів організаційну підтримку можна розглядати як *багаторівневий ресурсно-регулятивний механізм професійного становлення*. Його *зовнішній рівень* утворюють політики, управлінські рішення, ресурси та практики організації. *Внутрішній рівень* охоплює їх суб'єктивне оцінювання працівником – сприйняття підтримки, справедливості, передбачуваності та безпеки. *Психологічними механізмами впливу* виступають задоволення базових потреб, збереження й накопичення ресурсів, зміцнення професійної самоефективності, довіри, мотивації та ідентифікації з професійною спільнотою. *Результатом* стають професійна залученість, готовність до навчання, ініціативність,

психологічне благополуччя та здатність продовжувати професійний розвиток в умовах змін.

Таким чином, організаційна підтримка не є окремою управлінською технологією або сукупністю соціальних пільг. Вона відображає характер відносин між працівником та організацією, доступність ресурсів, справедливість правил, ставлення до психологічного здоров'я і можливості професійного розвитку. Її вплив реалізується не безпосередньо, а через те, як працівник інтерпретує організаційні дії та наскільки безпечно почувається у професійній взаємодії. Це зумовлює необхідність аналізу поняття, ознак і функцій психологічно безпечного професійного середовища.

Організаційна підтримка набуває реального психологічного значення лише тоді, коли працівник може скористатися нею без страху осуду, стигматизації, втрати професійного статусу або погіршення ставлення з боку керівництва та колег. Наявність формальних програм допомоги, навчання, супервізії чи професійного розвитку ще не гарантує, що людина почуватиметься достатньо безпечно, щоб повідомити про труднощі, визнати помилку, поставити запитання або запропонувати зміну. Тому психологічно безпечне середовище є не додатковим компонентом організаційної підтримки, а необхідною умовою її доступності, прийняття та розвивального впливу.

Витоки сучасного розуміння психологічної безпеки пов'язані з дослідженнями В. Кана, який розглядав її як одну з психологічних умов особистісного залучення до професійної ролі. На його думку, людина почувається психологічно безпечно тоді, коли може виявляти власне «Я» у роботі без страху негативних наслідків для самооцінки, статусу або кар'єри. Такий стан залежить від характеру міжособистісних відносин, особливостей групової динаміки, управлінського стилю та передбачуваності організаційних ситуацій (Kahn, 1990).

Подальший розвиток концепції пов'язаний із працями Е. Едмондсон, яка визначила психологічну безпеку команди як спільне переконання її учасників у тому, що середовище є безпечним для міжособистісного ризику. Ідеться про можливість поставити запитання, висловити сумнів, повідомити про помилку, звернутися по допомогу, запропонувати незвичну ідею або не погодитися з

позицією більшості, не побоюючись приниження, відкидання чи покарання (Edmondson, 1999).

Саме міжособистісний ризик є центральною категорією цього підходу. У професійній діяльності працівник постійно опиняється перед вибором: сказати про проблему чи промовчати; уточнити незрозуміле чи приховати недостатність знань; запропонувати нове рішення чи уникнути можливої критики; визнати перевантаження чи демонструвати зовнішню відповідність очікуванням. Кожна із цих дій може бути корисною для організації, але водночас створює загрозу особистому образу компетентного й успішного працівника. Психологічна безпека знижує суб'єктивну ціну такої відкритості.

У сучасних дослідженнях психологічну безпеку розглядають на індивідуальному, груповому й організаційному рівнях. На індивідуальному рівні вона виявляється у сприйманій людиною можливості бути собою, висловлювати позицію і діяти без страху негативних міжособистісних наслідків. На груповому рівні вона становить спільне переконання учасників команди щодо припустимих способів поведінки та реакцій на помилки, запитання й незгоду. На організаційному рівні психологічна безпека підтримується політиками, процедурами, управлінськими рішеннями та культурними нормами, які визначають, чи буде відкритість реально захищеною. Огляд розвитку концепції підтверджує, що, попри відмінності між рівнями аналізу, її незмінним ядром залишається оцінювання наслідків міжособистісного ризику (Edmondson & Lei, 2014).

Поняття «психологічно безпечне середовище» є ширшим за індивідуальне відчуття психологічної безпеки або психологічну безпеку окремої команди. Воно охоплює сукупність організаційних умов, управлінських практик, норм професійної взаємодії та доступних ресурсів, які зменшують загрозу психологічного ушкодження і створюють можливості для відкритої участі, навчання, професійного самовираження та розвитку. Отже, психологічна безпека є суб'єктивно й колективно пережитою характеристикою взаємодії, тоді як психологічно безпечне середовище охоплює також об'єктивні умови, що підтримують таке переживання.

Психологічно безпечне середовище не можна ототожнювати лише зі сприятливим соціально-психологічним кліматом. Позитивний клімат може характеризуватися доброзичливістю,

задоволеністю відносинами та емоційним комфортом, але не завжди передбачає можливість порушувати складні питання, критикувати неефективні рішення або повідомляти про помилки. У групі можуть підтримуватися теплі стосунки, однак незгода з керівником залишатиметься небажаною. І навпаки, у психологічно безпечній команді можливі професійні суперечки та напружені дискусії, якщо вони не супроводжуються приниженням, особистими нападами чи загрозою виключення.

Психологічна безпека також не означає вседозволеність, відсутність професійних вимог або безумовне схвалення будь-яких дій. Безпечне середовище не усуває відповідальності за якість роботи та дотримання професійних стандартів. Воно змінює спосіб реагування на труднощі: помилка аналізується для встановлення її причин і запобігання повторенню, але не використовується для приниження людини; критика спрямовується на рішення або дію, а не на особистість; високі вимоги поєднуються з доступністю допомоги, зворотного зв'язку та ресурсів для їх виконання. Е. Едмондсон стверджує, що найбільш продуктивним є поєднання психологічної безпеки з високими стандартами діяльності, оскільки саме за таких умов виникає простір відповідального навчання, а не зона комфорту або страху (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014).

Необхідно також розмежовувати психологічну безпеку і психосоціальний клімат безпеки. Психологічна безпека стосується передусім безпечності міжособистісної взаємодії та можливості відкрито висловлюватися. Психосоціальний клімат безпеки відображає спільне сприйняття того, наскільки керівництво й організація в цілому надають пріоритет психологічному здоров'ю працівників, запобігають психосоціальним ризикам і залучають персонал до розв'язання відповідних проблем (Dollard & Bakker, 2010). Отже, психосоціальний клімат є переважно організаційним підґрунтям, тоді як психологічна безпека виявляється в повсякденній взаємодії працівника з керівником, колегами та командою.

Відповідно до міжнародного стандарту ISO 45003:2021 управління психологічним здоров'ям і безпекою передбачає системне виявлення та зменшення психосоціальних ризиків, пов'язаних зі змістом і організацією праці, робочим навантаженням, ролями, відносинами, організаційною культурою, насильством,

переслідуванням, ізоляцією та недостатньою підтримкою (ISO, 2021). Це розширює розуміння безпеки: вона має забезпечуватися не лише на рівні доброзичливого спілкування, а й через організацію праці, розподіл відповідальності, доступ до ресурсів та захист психологічного здоров'я.

Психологічно безпечне професійне середовище доцільно визначити як *систему організаційних, управлінських і соціально-психологічних умов, за яких працівник може відкрито висловлювати думки, виявляти професійну суб'єктність, звертатися по допомогу, визнавати труднощі та помилки, навчатися й брати участь у змінах без обґрунтованого страху приниження, відкидання, несправедливого покарання або втрати професійного статусу*. Таке середовище поєднує захист психологічного здоров'я з підтримкою відповідальності, професійного розвитку та результативної спільної діяльності.

Однією з основних ознак психологічно безпечного середовища є *можливість вільно висловлювати професійну позицію*. Фахівець може повідомити про проблему, поставити запитання, запропонувати альтернативу або висловити незгоду незалежно від свого статусу в організаційній ієрархії. Його думка не обов'язково буде прийнята, проте буде вислухана й розглянута без дискредитації автора. Важливим показником є не формальна наявність каналів зворотного зв'язку, а досвід того, що висловлювання справді впливають на обговорення та не спричиняють прихованих санкцій.

Другою ознакою є *конструктивне ставлення до помилок і професійних труднощів*. У психологічно безпечному середовищі помилка не приховується через страх покарання, а стає предметом аналізу й організаційного навчання. Це не означає відмови від відповідальності. Навпаки, раннє повідомлення про проблему дає змогу своєчасно виправити її наслідки, визначити системні причини та запобігти повторенню. Якщо ж помилка автоматично ототожнюється з професійною неспроможністю, працівники починають приховувати труднощі, перекладати відповідальність або уникати складних завдань.

Третьою ознакою є *доступність звернення по допомогу*. Фахівець не повинен доводити свою компетентність через демонстративну самодостатність, а може уточнити завдання, попросити консультацію, супервізію, додатковий ресурс або

підтримку в кризовій ситуації. Звернення по допомогу сприймається як відповідальна професійна поведінка, а не як свідчення слабкості. Особливо важливою ця характеристика є у допомагаючих професіях, де приховування емоційного виснаження або вторинної травматизації може негативно впливати не тільки на самого фахівця, а й на отримувачів послуг.

Наступною ознакою виступає *повага до гідності та відмінностей фахівців*. Психологічно безпечне середовище передбачає неприйнятність приниження, висміювання, дискримінації, мобінгу, сексуальних домагань та інших форм психологічного насильства. Водночас повага не обмежується відсутністю відкритої агресії, а виявляється у визнанні професійного внеску, уважності до індивідуальних обставин, коректному зворотному зв'язку та можливості зберігати власну ідентичність без необхідності постійно пристосовуватися до домінантної групи.

Інклюзивність психологічно безпечного середовища означає, що право голосу не залежить від посади, віку, статі, тривалості роботи, етнічного походження, стану здоров'я або особистої близькості до керівництва. Особливу увагу необхідно приділяти працівникам, які мають менше формальної влади, нещодавно долучилися до організації, працюють дистанційно, мають досвід вимушеного переміщення, військової служби, інвалідності або переживання втрати. Якщо відкритість доступна лише статусним учасникам, психологічна безпека не стає спільною характеристикою середовища.

Важливою ознакою є *довіра у відносинах із керівником*. Безпосередній керівник значною мірою визначає, чи буде фахівець відкрито говорити про труднощі, потреби та ідеї. Довіра формується через послідовність дій, виконання обіцянок, конфіденційність, готовність визнавати власні помилки та справедливе ставлення до членів команди. Керівник, який запрошує до обговорення, але карає за незручні повідомлення, створює лише формальну видимість відкритості. Керівник у безпечному середовищі не позиціонує себе як єдиного носія правильних рішень, а може визнавати невизначеність, ставити запитання, звертатися до професійного досвіду команди та демонструвати, що повідомлення про ризик є внеском у спільну справу. Така поведінка зменшує статусну дистанцію, однак не скасовує управлінської відповідальності. Ідеться не про відмову від

керівництва, а про поєднання владних повноважень із відкритістю та повагою.

Ще однією ознакою є *взаємна підтримка в команді*. Працівники можуть розраховувати не лише на формальну допомогу організації, а й на професійну співпрацю, обмін знаннями, емоційну підтримку та конструктивне реагування колег. У команді відсутня норма, за якою труднощі одного учасника використовуються для підвищення статусу іншого. Успіх, інформація та професійні можливості не монополізуються, а стають ресурсом спільного розвитку.

Україномовна адаптація шкали психологічної безпеки підтвердила доцільність розрізнення двох взаємопов'язаних аспектів: безпеки у взаємодії з керівником та безпеки у взаємодії з колегами і командою. Така двофакторна структура свідчить, що сприятливі горизонтальні відносини не завжди компенсують небезпечний стиль керівництва, а підтримувальний керівник не може повністю нейтралізувати відкидання або конкуренцію в колективі. Для формування цілісного психологічно безпечного середовища необхідна узгодженість обох рівнів взаємодії (Бондарчук та ін., 2025).

Психологічно безпечне середовище характеризується також організаційною справедливістю та передбачуваністю. Працівники розуміють, за якими правилами розподіляються завдання, винагороди, можливості професійного розвитку та допомога. Рішення мають зрозуміле обґрунтування, правила застосовуються послідовно, а особа має можливість висловити свою позицію або оскаржити рішення. Передбачуваність не означає незмінності: в умовах війни чи організаційних криз рішення можуть швидко переглядатися, але працівники повинні отримувати правдиву інформацію про причини, наслідки та межі змін.

Значущою ознакою є *рольова та інформаційна ясність*. Нечіткі завдання, суперечливі вимоги, приховування важливої інформації й постійна зміна очікувань підтримують стан невизначеності та посилюють психологічне напруження. У безпечному середовищі працівник розуміє зміст своєї ролі, межі повноважень, критерії оцінювання та доступні способи отримання допомоги. Водночас він має можливість обговорити нереалістичні вимоги або конфлікт професійних ролей.

Не менш важливим є *дотримання психологічних і професійних меж*. Підтримувальна організація не очікує постійної доступності працівника, не використовує його особисту відданість для нормалізації перевантаження і не вимагає розкривати приватний досвід як доказ довіри. Працівник може відмовитися від участі в психологічній програмі, обрати прийнятну форму допомоги та розраховувати на конфіденційність. Психологічна безпека передбачає право на відкритість, але не перетворює відкритість на обов'язок.

Окремою ознакою є *реальний пріоритет психологічного здоров'я*, що виявляється не лише у проведенні тренінгів зі стресостійкості, а й у перегляді надмірного навантаження, організації відпочинку, профілактиці вигорання, доступності психологічної допомоги, супервізії та кризового реагування. Відповідно до ISO 45003:2021 організація має управляти не тільки індивідуальними наслідками стресу, а й психосоціальними небезпеками, що виникають через дизайн і умови праці (ISO, 2021).

Психологічно безпечне середовище має *виразну навчальну спрямованість*, де фахівець може експериментувати, апробувати нові способи діяльності, отримувати розвивальний зворотний зв'язок і визнавати межі власної компетентності. Психологічна безпека сприяє обміну знаннями, командному навчанню та інноваційній поведінці, оскільки зменшує страх виглядати необізнаним або недостатньо компетентним. Систематичний огляд досліджень показав, що психологічна безпека виступає важливим механізмом впливу лідерства, організаційної підтримки та характеристик команди на професійні установки й поведінку працівників (Newman et al., 2017).

Метааналітичні дані підтверджують зв'язок психологічної безпеки з інформаційним обміном, навчальною поведінкою, залученістю, виконанням професійних завдань та організаційною громадянською поведінкою. Серед важливих *передумов* виділяють підтримувальне лідерство, якісні відносини з керівником, взаємозалежність учасників і сприятлива організація командної роботи (Frazier et al., 2017). Отже, психологічна безпека є не тільки гуманістичною характеристикою відносин, а й чинником здатності організації виявляти помилки, навчатися та адаптуватися до змін.

У кризових і посткризових умовах до зазначених ознак додається *травма-інформованість середовища*, що передбачає усвідомлення того, що поведінка працівника може бути пов'язана з пережитими втратами, вимушеним переміщенням, тривалим стресом, участю у воєнних діях або досвідом життя в небезпеці. Травма-інформоване середовище не патологізує людину і не вимагає розкриття травматичного досвіду, а забезпечує передбачуваність, вибір, конфіденційність, повагу до меж і доступ до спеціалізованої допомоги. Водночас психологічна безпека в умовах війни не може означати обіцянку повного усунення небезпеки. Організація не завжди здатна контролювати зовнішні загрози, але може чесно комунікувати ризики, уникати приховування інформації, створювати зрозумілі алгоритми реагування та залучати працівників до прийняття рішень. Визнання обмежень і невизначеності нерідко підтримує довіру більше, ніж формальне запевнення, що ситуація перебуває під повним контролем.

Таким чином, ознаки психологічно безпечного середовища утворюють взаємопов'язану систему. На організаційному рівні до них належать пріоритет психологічного здоров'я, справедливі процедури, інформаційна прозорість, захист від насильства та доступність ресурсів. На управлінському - послідовність, відкритість керівника, готовність чути незручні повідомлення і конструктивно реагувати на помилки. На командному - взаємна повага, підтримка, інклюзивність, довіра та можливість професійної незгоди. На індивідуальному - відчуття прийняття, можливість бути собою, звертатися по допомогу, виявляти ініціативу і брати відповідальність без страху приниження або несправедливих санкцій.

Психологічно безпечне середовище доцільно оцінювати не за деклараціями організації, а за типовими реакціями на конкретні ситуації: що відбувається, коли працівник припускається помилки; чи може він не погодитися з керівником; як організація реагує на повідомлення про перевантаження, дискримінацію або психологічне неблагополуччя; чи захищаються конфіденційність і професійні межі; чи впливають працівники на рішення, що стосуються їхньої діяльності. Саме повторюваний досвід таких ситуацій формує стійке переконання щодо реальної безпечності середовища.

Організаційна підтримка як складне багатовимірне утворення не може бути зведена до окремих заходів допомоги, доброзичливого ставлення керівника або наявності соціального пакета. Вона охоплює політики та процедури організації, матеріальні й інформаційні ресурси, управлінські рішення, міжособистісні відносини, можливості професійного розвитку та механізми захисту психологічного здоров'я. Для її системного аналізу необхідно розрізняти структурні компоненти, які відображають зміст підтримки, і рівні, що показують джерела та способи її реалізації.

У класичних дослідженнях соціальної підтримки виокремлювали емоційну, інструментальну, інформаційну та оцінну підтримку. *Емоційна підтримка* охоплює турботу, емпатію, довіру та прийняття; *інструментальна* – практичну й матеріальну допомогу; *інформаційна* – надання необхідних відомостей і рекомендацій; *оцінна* – зворотний зв'язок, що допомагає людині осмислити власні дії, можливості та результати (House, 1981). Ця класифікація залишається важливою основою, однак у контексті професійного становлення вона потребує розширення, оскільки організація підтримує працівника не лише через міжособистісну допомогу, а й через формальні правила, організацію праці, створення можливостей для навчання, визнання внеску та захист психологічного здоров'я.

Метадослідження сприйманої організаційної підтримки показали, що особливо важливими для її формування є справедливість, підтримка керівника, організаційні винагороди та сприятливі умови праці. Працівники інтерпретують ці характеристики як сигнали того, наскільки організація цінує їхній внесок і піклується про їхнє благополуччя (Rhoades & Eisenberger, 2002). Отже, структура організаційної підтримки має охоплювати як соціально-психологічні, так і нормативні, ресурсні, управлінські та розвивальні складники.

На основі інтеграції теорії організаційної підтримки, ресурсного підходу, моделі JD-R, теорії самодетермінації та концепції психологічно безпечного середовища *у структурі організаційної підтримки доцільно виокремити сім взаємопов'язаних компонентів*: нормативно-організаційний, ресурсно-інструментальний, інформаційно-консультативний, соціально-емоційний, оцінно-визнаннєвий, професійно-розвивальний і захисно-відновлювальний.

Нормативно-організаційний компонент утворює інституційне підґрунтя підтримки, що охоплює політики, правила, процедури, регламенти й управлінські стандарти, що визначають умови праці, розподіл повноважень, доступ до допомоги, способи реагування на конфлікти та захист професійних прав працівника. Завдяки цьому компоненту підтримка перестає залежати виключно від особистої прихильності окремого керівника і закріплюється як системна характеристика організації. До його ознак належать зрозумілий розподіл професійних ролей, прозорі критерії оцінювання, справедливі процедури прийняття рішень, політики запобігання дискримінації, мобінгу та психологічному насильству, правила конфіденційного звернення по допомогу, а також визначені механізми розгляду скарг. Працівник має розуміти не тільки те, які види підтримки існують, а й хто, за яких умов і в якому порядку може ними скористатися.

Особливого значення нормативно-організаційний компонент набуває у кризових умовах. Якщо порядок зміни професійних функцій, графіків, навантаження або надання допомоги не визначений, підтримка може бути вибірковою та непередбачуваною. Навіть значні ресурси за таких умов не формують стійкого відчуття організаційної турботи. Натомість зрозумілі правила знижують невизначеність, обмежують суб’єктивізм управлінських рішень і забезпечують рівні можливості доступу до допомоги.

Ресурсно-інструментальний компонент охоплює матеріальні, технічні, фінансові, часові та кадрові ресурси, необхідні для виконання професійних завдань. Це належне робоче місце, необхідне обладнання, доступ до технологій, достатнє кадрове забезпечення, адміністративна допомога, фінансування навчання, можливість гнучкої організації праці та наявність часу для відновлення. Ресурсна підтримка має відповідати реальним професійним вимогам. Надання працівникові додаткових завдань без часу, інформації або необхідних інструментів не може вважатися розвивальним професійним викликом. Відповідно до моделі JD-R ресурси сприяють досягненню професійних цілей, зменшують негативний вплив високих вимог та підтримують мотивацію і розвиток. Їх недостатність посилює процес виснаження, навіть якщо працівник отримує емоційне схвалення з боку керівника (Bakker et al., 2023).

Важливою формою інструментальної підтримки є регулювання навантаження. Організація може надавати психологічні консультації або тренінги зі стресостійкості, але якщо не переглядає надмірний обсяг роботи, нечіткі строки та хронічний дефіцит персоналу, підтримка залишається переважно компенсаторною. Системна підтримка передбачає вплив не тільки на здатність працівника витримувати навантаження, а й на самі умови, що спричиняють виснаження.

Інформаційно-консультативний компонент охоплює своєчасне надання достовірної інформації, професійне консультування, методичний супровід і доступ до знань, необхідних для прийняття рішень. Він особливо важливий у ситуаціях організаційних змін, упровадження нових технологій, оновлення нормативних вимог, переходу до нової професійної ролі або виконання незнайомих завдань. Інформаційна підтримка зменшує невизначеність і допомагає працівникові відновлювати відчуття контролю над ситуацією. Вона передбачає пояснення причин управлінських рішень, повідомлення про заплановані зміни, доступ до інструкцій, консультацій і необхідних професійних матеріалів. Не менш важливою є можливість поставити уточнювальні запитання та отримати змістовну відповідь. Ознакою реальної інформаційної підтримки є не кількість повідомлень, документів або нарад, а зрозумілість, своєчасність і практична корисність інформації. Надмірний потік неструктурованих повідомлень може посилювати перевантаження. Приховування складної інформації під приводом захисту працівників також знижує довіру. Тому підтримувальна комунікація має поєднувати відкритість із доступною формою подання та чітким визначенням того, як отримана інформація впливає на професійну діяльність.

Соціально-емоційний компонент охоплює прийняття, емпатію, повагу, турботу, довіру, відчуття належності та можливість отримати підтримку від керівника й колег. Його значення полягає в тому, що працівник переживає себе не лише виконавцем професійних функцій, а повноправним членом організаційної спільноти, чий стан, досвід і потреби мають значення. Соціально-емоційна підтримка виявляється в уважному ставленні до труднощів, готовності вислухати, коректній комунікації, відсутності приниження та знецінення, взаємодопомозі в команді. Вона підтримує почуття

пов’язаності з іншими, яке теорія самодетермінації розглядає як одну з базових психологічних потреб поряд з автономією і компетентністю (Deci et al., 2017).

Водночас емоційна підтримка не передбачає обов’язкового розкриття особистого досвіду. Працівник має право визначати межі відкритості та обирати, якою інформацією готовий ділитися. Підтримка, що супроводжується тиском, нав’язливим контролем або вимогою відвертості, може посилювати відчуття небезпеки. Особливої обережності потребують ситуації переживання травматичних подій, втрати, участі у воєнних діях або вимушеного переміщення. Соціально-емоційний компонент безпосередньо пов’язаний із психологічною безпекою. Відносини довіри та взаємної поваги дають працівникові змогу визнавати труднощі, звертатися по допомогу, пропонувати ідеї та висловлювати незгоду. Водночас доброзичливі міжособистісні стосунки не можуть повністю замінити формальні ресурси і справедливі процедури. Емоційна турбота без можливості реально змінити умови праці нерідко сприймається як символічна або декларативна.

Оцінно-визнаннєвий компонент пов’язаний із підтвердженням цінності професійного внеску працівника. Він охоплює справедливе оцінювання результатів, конструктивний зворотний зв’язок, визнання досягнень, винагородження, можливості кар’єрного просування та повагу до професійної компетентності. Саме через оцінювання людина значною мірою робить висновок про те, яке місце посідає в організації та чи помічаються її зусилля. Визнання не зводиться до матеріальної винагороди або публічної похвали. Воно може виявлятися в довірі складнішого завдання, залученні до прийняття рішень, наданні більшої автономії, врахуванні професійної думки та створенні можливостей представляти результати роботи. Важливо, щоб форма визнання відповідала реальному внеску працівника і не використовувалася для формування конкуренції або залежності від схвалення.

Конструктивний зворотний зв’язок має містити не лише вказівку на недоліки, а й інформацію про сильні сторони, прогрес і можливі способи вдосконалення. Загальна похвала без змістовного пояснення має обмежене розвивальне значення, як і критика без визначення шляхів поліпшення. Оцінно-визнаннєва підтримка сприяє зміцненню професійної самооцінки та самоефективності тоді,

коли вона є конкретною, справедливою і не принижує гідність людини.

Професійно-розвивальний компонент охоплює створення можливостей для навчання, підвищення кваліфікації, наставництва, супервізії, професійної рефлексії, участі в інноваційних проєктах і побудови індивідуальної траєкторії розвитку. Його особливість полягає у спрямованості не тільки на виконання поточних завдань, а й на довготривале професійне становлення працівника. Розвивальна підтримка передбачає поєднання навчальних можливостей із практикою. Самого доступу до курсів недостатньо, якщо працівник не має часу для навчання, можливості застосувати нові знання або отримати зворотний зв'язок. Тому організація має забезпечувати зв'язок між навчанням, професійними завданнями, кар'єрними перспективами та потребами самої людини.

До цього компонента належить підтримка автономії. Фахівцю надається простір для самостійного вибору способів виконання завдань, участі у прийнятті рішень та ініціювання змін. Підтримка розвитку не повинна перетворюватися на надмірний контроль або нав'язування єдиної професійної траєкторії. Її завданням є розширення здатності людини діяти самостійно й відповідально, а не формування залежності від постійних інструкцій. Професійно-розвивальний компонент є центральним для професійного становлення, оскільки забезпечує перехід від адаптації до середовища до активного конструювання власної професійної позиції. Завдяки йому працівник не тільки опановує необхідні компетентності, а й усвідомлює професійні цінності, формує ідентичність, розширює репертуар професійних ролей і визначає перспективи подальшого розвитку.

Захисно-відновлювальний компонент спрямований на запобігання виснаженню, збереження психологічного здоров'я та відновлення ресурсів працівника. Він охоплює профілактику професійного стресу і вигорання, доступ до психологічної допомоги, супервізії та кризового консультування, можливість відпочинку, гнучкі режими роботи, підтримку балансу між професійним і особистим життям, а також реагування на психосоціальні ризики. Цей компонент особливо важливий у професіях із високими емоційними вимогами та в умовах війни. Фахівець може одночасно переживати професійне перевантаження, загрозу безпеці, втрату

близьких, вимушене переміщення, роз'єднання сім'ї або невизначеність майбутнього. Тому підтримка не повинна обмежуватися одноразовими психологічними заходами. Необхідні стабільні механізми раннього виявлення ризиків, конфіденційного звернення та перенаправлення до спеціалізованої допомоги.

Відповідно до ISO 45003:2021 організація має управляти психосоціальними ризиками через аналіз змісту й організації праці, навантаження, відносин, ролей і можливих форм насильства, а не перекладати всю відповідальність за психологічне благополуччя на самого працівника (ISO, 2021). Отже, захисно-відновлювальна підтримка поєднує індивідуальну допомогу зі зміною несприятливих умов.

Виокремлені компоненти не функціонують ізольовано. Наприклад, можливість професійного навчання потребує нормативного закріплення, фінансових і часових ресурсів, інформації, підтримки керівника та визнання результатів навчання. Психологічна допомога буде малодоступною, якщо формально існує, але звернення до неї стигматизується або не забезпечується конфіденційність. Матеріальна винагорода може не сприйматися як підтримка, якщо розподіляється непрозоро або супроводжується зневажливим ставленням.

Поряд зі структурними компонентами необхідно розрізняти *рівні організаційної підтримки*. У вузькому організаційному розумінні доцільно виокремлювати індивідуальний, міжособистісний, командний та загальноорганізаційний рівні. У кризових і посткризових умовах ця система доповнюється міжорганізаційним, або екосистемним, рівнем.

Індивідуальний рівень охоплює персоналізовану підтримку конкретного працівника з урахуванням його професійних завдань, компетентності, етапу кар'єри, життєвої ситуації та наявних ресурсів. До нього належать індивідуальний план професійного розвитку, адаптація робочого місця, гнучкий графік, персональне наставництво, супервізія, психологічна консультація або допомога під час повернення до роботи після тривалої перерви. Персоналізація не означає надання привілеїв без зрозумілих підстав. Її принцип полягає у справедливому врахуванні різних потреб. Рівність передбачає однакове право на підтримку, але не завжди однакову її форму. Наприклад, молодому фахівцеві може бути потрібне

наставництво, досвідченому працівникові - простір професійної автономії, а людині після кризової події - поступове відновлення навантаження.

Міжособистісний рівень реалізується у безпосередніх відносинах працівника з керівником, колегою, наставником, супервізором, фахівцем кадрової або психологічної служби. На цьому рівні загальні політики організації перетворюються на конкретний досвід допомоги, поваги, зворотного зв'язку та визнання. Особливу роль відіграє безпосередній керівник, оскільки працівники схильні сприймати його дії як прояв ставлення організації. Дослідження засвідчили, що підтримка керівника сприяє формуванню сприйманої організаційної підтримки, причому цей зв'язок посилюється, якщо керівник має вищий статус і ширші повноваження (Eisenberger et al., 2002). Отже, керівник виступає не тільки окремим джерелом допомоги, а й представником організації.

Міжособистісний рівень включає і горизонтальну підтримку колег. Вона може мати емоційний, інформаційний та інструментальний характер: обмін досвідом, допомога у виконанні складного завдання, заміщення, спільний пошук рішення, неформальна підтримка після важкої професійної ситуації. Перевагою підтримки колег є близькість їхнього професійного досвіду; обмеженням - залежність від особистих відносин і неформальних норм групи.

Командний рівень охоплює колективні норми, способи взаємодії та спільні ресурси робочої групи або структурного підрозділу. На цьому рівні підтримка не належить лише окремим взаєминам, а стає характеристикою групової культури. Команда визначає, чи прийнято звертатися по допомогу, ділитися інформацією, визнавати помилки, обговорювати перевантаження та підтримувати нових учасників. До форм командної підтримки належать регулярні професійні обговорення, інтервізійні та супервізійні групи, спільне планування, взаємозаміна, командна рефлексія після складних випадків, розподіл навантаження і створення спільного банку професійних ресурсів. Командний рівень особливо важливий у професіях, де результат залежить від координації дій кількох фахівців. Психологічна безпека виступає ключовою умовою командної підтримки. Якщо учасники бояться осуду або конкуренції, вони можуть приховувати інформацію й уникати звернення по допомогу навіть за наявності

формальних механізмів співпраці. Натомість безпечна команда полегшує обмін знаннями, навчання на досвіді та спільне розв'язання проблем.

Загальноорганізаційний рівень утворюють стратегія, культура, політики, процедури, система управління персоналом і розподіл ресурсів. На цьому рівні визначається, чи є підтримка сталою цінністю організації або сукупністю епізодичних ініціатив. Саме організація встановлює правила оцінювання, винагородження, навчання, реагування на психосоціальні ризики та захисту професійних прав. Організаційний рівень забезпечує сталість і доступність підтримки незалежно від конкретного керівника. Він охоплює програми адаптації нових працівників, професійного навчання, наставництва, психологічної допомоги, підтримки батьківства, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, працівників з інвалідністю та інших груп із додатковими потребами. До нього також належать системи внутрішньої комунікації, участі персоналу в прийнятті рішень та моніторингу психологічного благополуччя.

Теорія організаційної підтримки наголошує, що працівники особливо цінують ті дії, які сприймають як добровільні та контрольовані організацією. Якщо сприятливі умови пояснюються лише зовнішнім примусом або мінімальним виконанням законодавчих норм, вони меншою мірою формують відчуття турботи. Тому значення має не лише наявність програми, а й послідовність ширшої організаційної поведінки (Eisenberger et al., 2020).

Міжорганізаційний, або екосистемний, рівень охоплює підтримку, яка забезпечується через взаємодію організації з професійними асоціаціями, освітніми установами, психологічними й медичними службами, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями та іншими партнерами. У вузькому розумінні він перебуває за межами внутрішньої організаційної підтримки, однак у сучасних кризових умовах стає її важливим зовнішнім контуром. Жодна організація не завжди має достатні ресурси для надання всіх необхідних видів допомоги. Тому вона може створювати маршрути перенаправлення, залучати зовнішніх супервізорів, організовувати спільні навчальні програми, укладати партнерства з центрами психічного здоров'я та забезпечувати участь працівників у професійних мережах. Особливе значення такий рівень

має для невеликих організацій, територіальних громад і фахівців, які працюють у віддалених або високоризикових умовах.

Підтримка між рівнями передається вертикально, горизонтально й міжфункціонально. Вертикальний рух охоплює політики та ресурси, що надходять від організації й керівництва до команд і працівників, а також зворотний рух інформації про потреби, ризики й результати. Горизонтальна підтримка реалізується між колегами, командами та структурними підрозділами. Міжфункціональна взаємодія поєднує керівників, кадрові, психологічні, юридичні, освітні та інші служби. Між рівнями може виникати ефект поширення, або "каскадування", підтримки. Керівник, який сам отримує ресурси, автономію, інформацію та визнання від вищого керівництва, має більше можливостей підтримувати підлеглих. Якщо ж керівник перевантажений, не має повноважень або перебуває в умовах постійного тиску, вимога бути підтримувальним може залишитися декларативною. Багаторівневе дослідження підтвердило, що підтримка керівників з боку організації пов'язана з більш підтримувальною поведінкою щодо їхніх працівників (Frear et al., 2018).

Водночас підтримка на одному рівні не завжди компенсує її дефіцит на іншому. Згуртована команда може тимчасово допомагати працівникам витримувати недосконалі організаційні умови, але не здатна постійно компенсувати несправедливі правила, нестачу персоналу або надмірне навантаження. Так само формальні організаційні програми не створюють відчуття підтримки, якщо безпосередній керівник перешкоджає доступу до них або знецінює потреби працівників.

Підтримка може бути *формальною* і *неформальною, загальною і проблемно-специфічною, проактивною і реактивною*. Формальна підтримка закріплюється в політиках і програмах; неформальна виникає у щоденній взаємодії. Загальна відображає постійну турботу про працівника, тоді як специфічна спрямовується на конкретну потребу – професійну адаптацію, поєднання роботи із сімейними обов'язками, психологічне відновлення або повернення після військової служби. Метааналітичні дані показують, що підтримка, пов'язана з конкретною сферою потреб, може мати сильніший вплив на відповідну проблему, ніж загальні позитивні установки організації (Kossek et al., 2011).

Організаційну підтримку також необхідно аналізувати як процес, що охоплює виявлення потреби, прийняття рішення, надання ресурсу, його суб'єктивне сприйняття працівником та оцінювання результату. Формально надана допомога не завжди стає реально отриманою підтримкою. Вона може не відповідати потребі, бути недоступною через складну процедуру, супроводжуватися стигматизацією або створювати відчуття залежності. Тому критерієм ефективності є не тільки кількість заходів, а їхня доступність, своєчасність, відповідність потребам і здатність зміцнювати автономію працівника.

Таким чином, структурні компоненти відображають зміст організаційної підтримки, а рівні – систему її джерел та механізмів реалізації. Цілісна підтримка поєднує справедливі правила, необхідні ресурси, доступну інформацію, соціально-емоційне прийняття, визнання внеску, можливості професійного розвитку та захист психологічного здоров'я. Вона реалізується стосовно конкретної людини, у взаєминах із керівником і колегами, у командних нормах, організаційних політиках та зовнішніх професійних партнерствах. Саме узгодженість компонентів і рівнів перетворює окремі заходи допомоги на систему організаційної підтримки. У такій системі підтримка не лише компенсує дефіцити або допомагає подолати кризу, а створює довготривалі умови для професійної суб'єктності, психологічного благополуччя, навчання та безперервного професійного становлення працівника.

Організаційна підтримка і психологічна безпека впливають на професійний розвиток у взаємозв'язку. Підтримка забезпечує працівника необхідними ресурсами, можливостями та допомогою, тоді як психологічна безпека дає змогу реально користуватися ними: звертатися по консультацію, визнавати труднощі, ставити запитання, експериментувати й відкрито обговорювати помилки. За відсутності безпеки навіть доступні ресурси можуть залишатися невикористаними через страх осуду, покарання або втрати професійного статусу.

Першим у цьому зв'язку є *ресурсний механізм.* Професійний розвиток потребує часу, енергії, інформації, соціальних зв'язків, упевненості у власних силах і доступу до навчання. Організаційна підтримка допомагає зберігати ці ресурси та створює умови для їх накопичення. Підтримка керівника може полегшувати доступ до

навчання, навчання посилює компетентність, а зростання компетентності зміцнює професійну самоефективність. Так формується «спіраль ресурсних надбань». Натомість хронічне перевантаження, невизначеність і дефіцит допомоги запускають спіраль втрат, за якої працівник витрачає ресурси переважно на збереження базової працездатності, а не на розвиток (Hobfoll et al., 2018).

Другим є *когнітивно-оцінний механізм.* Фахівець оцінює організаційні події з погляду їхньої передбачуваності, справедливості та потенційної загрози. Зрозумілі правила, своєчасна інформація і послідовні рішення зменшують невизначеність та допомагають зосередитися на професійних завданнях. Психологічно безпечне середовище змінює оцінювання складної ситуації: нове завдання, зворотний зв'язок або професійна помилка сприймаються не лише як загроза самооцінці, а і як можливість навчання. Завдяки цьому зменшується захисна поведінка - приховування труднощів, уникнення відповідальності або відмова від ініціативи.

Третім є *мотиваційний механізм.* Підтримувальне середовище сприяє задоволенню базових психологічних потреб в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Можливість впливати на способи виконання роботи підтримує автономію; доступ до навчання і конструктивного зворотного зв'язку - компетентність; повага та прийняття в команді - пов'язаність. За таких умов професійна діяльність поступово набуває особистісного змісту, а зовнішні вимоги інтегруються у власну систему професійних цінностей (Deci et al., 2017). Працівник навчається не лише для виконання формальної вимоги, а тому, що пов'язує розвиток із власними професійними цілями.

Четвертим є *емоційно-регуляційний механізм*. Переживання підтримки знижує напруження, послаблює відчуття ізольованості та допомагає регулювати емоційні реакції на професійні труднощі. Усвідомлення того, що в складній ситуації можна отримати допомогу, саме по собі зменшує суб'єктивну загрозу. Це особливо важливо в професіях із високим емоційним навантаженням, а також в умовах війни, коли професійні стресори поєднуються з небезпекою, втратами та загальною невизначеністю. Збереження емоційних ресурсів дає змогу підтримувати пізнавальну гнучкість, професійну увагу та готовність навчатися.

П’ятим є *механізм довіри і соціального обміну.* Коли працівник відчуває, що організація цінує його внесок і піклується про благополуччя, посилюються довіра, прихильність та готовність вкладати зусилля у спільну діяльність. Підтримка сприймається як сигнал того, що взаємини з організацією мають довготривалий і взаємний характер (Eisenberger et al., 2020). Водночас продуктивний соціальний обмін не повинен перетворюватися на моральний борг. Підтримка сприяє розвитку тоді, коли розширює можливості й автономію працівника, а не вимагає безумовної лояльності.

Шостим є *механізм професійного навчання*. Психологічна безпека знижує ризики, пов’язані з визнанням незнання, зверненням по допомогу та обговоренням помилок. Працівники частіше обмінюються інформацією, ставлять уточнювальні запитання, аналізують невдалі рішення і пропонують нові способи діяльності. Унаслідок цього індивідуальний досвід перетворюється на ресурс командного навчання. Психологічна безпека особливо важлива під час опанування нових професійних ролей, оскільки на цьому етапі людина частіше помиляється і потребує зворотного зв’язку (Edmondson, 1999).

Сьомим є *механізм зміцнення професійної самоефективності*. Доступ до ресурсів, підтримка керівника, визнання досягнень і досвід успішного виконання складніших завдань формують переконання працівника у власній здатності впливати на професійні результати. Висока самоефективність підвищує наполегливість, готовність брати відповідальність і долати труднощі. Водночас підтримка має бути дозованою: надмірна допомога або виконання завдань замість працівника можуть послаблювати відчуття компетентності.

Восьмим є *ідентифікаційно-смисловий механізм*. Через справедливе ставлення, визнання внеску та залучення до спільних рішень працівник усвідомлює власне місце в організації й професійній спільноті. Професійна діяльність починає сприйматися не лише як виконання посадових обов’язків, а як значуща частина особистісної ідентичності. Підтримувальне середовище створює умови для узгодження індивідуальних цінностей із професійною роллю та цілями організації.

Нарешті, підтримка і безпека діють через механізм професійної суб’єктності. Можливість висловлювати позицію, брати участь у рішеннях, ініціювати зміни й нести відповідальність за них формує

ставлення працівника до себе як до активного суб'єкта професійного розвитку. Людина не лише пристосовується до встановлених умов, а здатна впливати на них, визначати власні цілі та конструювати індивідуальну професійну траєкторію.

Отже, вплив організаційної підтримки та психологічної безпеки на професійний розвиток реалізується через збереження і накопичення ресурсів, зниження невизначеності, підтримку внутрішньої мотивації, емоційну регуляцію, формування довіри, навчання на досвіді, зміцнення самоефективності, професійної ідентичності та суб'єктності. Організаційна підтримка створює необхідні можливості, а психологічна безпека забезпечує готовність працівника використовувати їх для власного й спільного професійного розвитку.

Війна змінює не лише умови професійної діяльності, а й саму логіку організаційної підтримки. Фахівці одночасно можуть переживати загрозу життю, втрати, вимушене переміщення, роз'єднання сім'ї, фінансову нестабільність і зростання професійного навантаження. За таких обставин підтримка має забезпечувати не тільки працездатність, а й психологічну стабілізацію, збереження соціальних зв'язків, відновлення відчуття контролю та можливість продовжувати професійний розвиток.

Зміст організаційної підтримки доцільно розглядати відповідно до трьох умовних етапів: *гострої кризи, тривалої нестабільності та посткризового відновлення*. Межі між ними є рухливими, а різні працівники можуть перебувати на різних етапах одночасно. На етапі гострої кризи пріоритетними є фізична безпека, стабілізація та задоволення базових потреб. Організація має забезпечити зрозумілі алгоритми реагування на небезпеку, доступну кризову комунікацію, можливість тимчасово змінювати місце, графік і формат роботи, а також допомогу працівникам, які втратили житло, були евакуйовані або опинилися в інших складних обставинах.

Комунікація в цей період повинна бути регулярною, правдивою і максимально конкретною. Працівникам важливо розуміти, що відбувається, які рішення вже прийнято, чого організація поки не знає і де можна отримати допомогу. Визнання невизначеності є психологічно безпечнішим, ніж необґрунтовані запевнення у повному контролі над ситуацією. У гострій фазі необхідно зменшити другорядні вимоги та критично переглянути навантаження.

Збереження довоєнних показників продуктивності без урахування реальних умов може посилювати виснаження і провину працівників. Підтримувальне управління передбачає визначення мінімально необхідних завдань, перерозподіл функцій і тимчасове спрощення процедур.

На етапі тривалої нестабільності одноразова кризова допомога вже є недостатньою. Виникає потреба у стабільних організаційних механізмах: передбачуваних правилах, справедливому розподілі навантаження, регулярній оцінці психосоціальних ризиків, доступній психологічній допомозі, супервізії та можливостях відновлення. Саме в цей період гостра мобілізація ресурсів може змінюватися накопиченим виснаженням. Організація має враховувати відмінності у становищі працівників. Потреби людини, яка перебуває у відносно безпечному регіоні, можуть суттєво відрізнятися від потреб працівника після переміщення, мобілізованого співробітника, ветерана, людини з інвалідністю або члена сім'ї військовослужбовця. Справедлива підтримка не завжди означає однакові заходи для всіх; вона передбачає рівне право на допомогу та диференціацію її форм відповідно до реальних потреб.

Підтримка повинна ґрунтуватися на травма-інформованих принципах: безпеці, передбачуваності, повазі до гідності, конфіденційності, можливості вибору та недопущенні повторної травматизації. Працівника не слід примушувати розповідати про пережиті події або брати участь у психологічних заходах. Керівники мають уміти помічати ознаки неблагополуччя та коректно пропонувати допомогу, але не повинні виконувати функції психологів чи психотерапевтів.

Рекомендації ВООЗ щодо психічного здоров'я на роботі наголошують на поєднанні організаційних змін, навчання керівників, підготовки працівників, індивідуальних інтервенцій і програм повернення до роботи. Особливе значення мають заходи, спрямовані на зміну умов праці: зменшення надмірного навантаження, удосконалення комунікації та забезпечення гнучких форматів роботи (WHO, 2022). Отже, індивідуальне консультування не повинно замінювати системного усунення організаційних джерел стресу.

Важливо підтримувати не лише психологічне благополуччя, а й професійну суб'єктність. Тривала криза може закріпити режим

виживання, у якому навчання і професійне планування постійно відкладаються. Тому навіть у нестабільних умовах працівникам потрібні доступ до підвищення кваліфікації, супервізії, професійних спільнот та участі у прийнятті рішень. Це допомагає відновлювати відчуття перспективи й запобігає звуженню професійного життя до подолання поточних труднощів.

На етапі посткризового відновлення завдання організаційної підтримки поступово зміщуються від стабілізації до реінтеграції, розвитку та відновлення довготривалих професійних траєкторій. Водночас завершення гострої небезпеки не означає автоматичного припинення психологічних наслідків війни. Виснаження, відкладені реакції на травматичний досвід, ускладнене горювання та професійна дезадаптація можуть виявлятися пізніше.

Особливого значення набувають програми повернення до роботи ветеранів, демобілізованих працівників, людей після лікування або тривалої перерви. Повернення має бути поетапним і передбачати оцінювання потреб, адаптацію робочого місця, гнучке навантаження, наставництво, психологічну підтримку та захист від стигматизації. Спільний політичний документ ВООЗ і МОП визначає підтримку людей із психічними труднощами та їх повноцінної участі у професійній діяльності одним із ключових напрямів політики психічного здоров'я на роботі (WHO & ILO, 2022).

Посткризове відновлення потребує також організаційного навчання. Організація має проаналізувати, які рішення виявилися ефективними, де виникали дефіцити координації, які групи працівників не отримали необхідної допомоги та які тимчасові практики доцільно перетворити на постійні. Така рефлексія дає змогу не просто повернутися до попереднього стану, а побудувати більш життєстійку й психологічно безпечну систему роботи. У цей період важливо відновлювати довіру та справедливість. Під час війни працівники могли мати нерівномірне навантаження, різний доступ до ресурсів і різний досвід участі в діяльності організації. Замовчування цих відмінностей може підтримувати приховане напруження. Безпечне обговорення досвіду, визнання внеску та прозоре пояснення рішень сприяють відновленню командної єдності.

Міжнародний стандарт ISO 45003:2021 орієнтує організації на системне управління психосоціальними ризиками, включаючи

аналіз навантаження, ролей, комунікації, міжособистісних відносин і організаційної культури (ISO, 2021). Це означає перехід від реактивної допомоги після виникнення проблем до профілактичної моделі, у якій психологічне здоров'я враховується під час планування самої професійної діяльності. Отже, в умовах війни та подальшого відновлення організаційна підтримка має бути гнучкою, багаторівневою, диференційованою і травма-інформованою. У гострій кризі вона забезпечує безпеку та стабілізацію; за тривалої нестабільності - збереження ресурсів, працездатності й професійних зв'язків; у посткризовий період - реінтеграцію, відновлення довіри та продовження професійного розвитку. Її стратегічним результатом має стати не лише повернення працівника до виконання професійних функцій, а відновлення його автономії, суб'єктності та здатності будувати професійне майбутнє.

Авторські емпіричні дослідження охоплюють два професійні середовища – педагогічні коледжі та ІТ-компанії. Це дає змогу простежити роль психологічної безпеки в різних організаційних контекстах: від освітньої діяльності, що передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію, до технологічної сфери з переважанням командної, дистанційної та гібридної роботи. Перший напрям представлений дослідженням 290 викладачів педагогічних коледжів із різних регіонів України. Рівень самоактуалізації визначався за опитувальником САТ Е. Шострома, а психологічна безпека освітнього середовища – у модифікації О. Бондарчук. Встановлено, що лише близько десятої частини викладачів характеризувалися високим рівнем самоактуалізації. Водночас від 15,1% до 39,3% опитаних не почувалися психологічно захищеними в різних ситуаціях професійної взаємодії. Низький рівень безпеки супроводжувався емоційним дискомфортом, залежністю від ставлення керівництва, колег і студентів, страхом висловлювати власну думку та невпевненістю у прояві ініціативи (Тягур, 2021а).

За результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущі відмінності у проявах самоактуалізації залежно від рівня психологічної безпеки та окремих організаційно-професійних і соціально-демографічних характеристик. Значення психологічної безпеки для розкриття професійного потенціалу було особливо виразним серед викладачів вищої кваліфікаційної категорії, представників суспільно-гуманітарного напряму, педагогів

віком 30-40 років і викладачів, які перебували у шлюбі (Тягур, 2021а). Важливим результатом стало виявлення викладачів, які мали високий рівень самоактуалізації, але низько оцінювали безпеку освітнього середовища. Такі працівники нерідко знаходили можливості для реалізації потенціалу поза основною професійною діяльністю - у науковій роботі, сімейній сфері або інших видах співпраці. Це дає підстави припустити, що особистісний потенціал може зберігатися навіть у несприятливому середовищі, однак організація не отримує повною мірою його професійного внеску.

Отримані результати показують, що психологічна безпека не створює самоактуалізацію автоматично, але визначає можливість її професійного вияву. Якщо працівник побоюється осуду, висміювання або негативної реакції керівництва, частина його ресурсів спрямовується на самозахист і контроль власної поведінки. У безпечнішому середовищі ці ресурси можуть використовуватися для творчості, ініціативи, самовираження та професійного розвитку. На основі результатів було розроблено програму сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічно безпечного середовища. Її зміст спрямовано на розвиток упевненості, самопізнання, адекватної самооцінки, відкритості до нового досвіду, комунікативних навичок та здатності усвідомлювати власні ресурси. Програма складалася із чотирьох модулів загальною тривалістю 72 години та передбачала можливість реалізації в онлайн-форматі (Тягур, 2021б).

Другий емпіричний напрям пов’язаний з адаптацією та валідизацією україномовної шкали психологічної безпеки на вибірці 254 працівників ІТ-сфери. Більшість учасників працювали дистанційно або в гібридному форматі, що дало змогу дослідити психологічну безпеку в умовах децентралізованої командної взаємодії. Загальна шкала продемонструвала високу внутрішню узгодженість – α Кронбаха становив 0,917. За результатами факторного аналізу встановлено два компоненти: психологічну безпеку у взаємодії з керівником і психологічну безпеку у взаємодії з колегами та командою. Об’єднання командної та колегіальної взаємодії в один фактор може відображати специфіку ІТ-середовища, у якому горизонтальні зв’язки, спільне виконання завдань і повсякденна комунікація мають особливе значення (Бондарчук та ін., 2025).

Психологічна безпека у взаємодії з командою позитивно корелювала із залученістю до роботи, залученістю в кар'єру, професійною самоефективністю та оцінкою організаційної зрілості. Водночас виявлено негативний зв'язок зі сприйманою проблемністю організаційного розвитку. Безпека у взаємодії з керівником також позитивно корелювала із залученістю до роботи, залученістю в кар'єру, професійною самоефективністю та організаційною зрілістю, а з проблемністю організаційного розвитку мала негативний зв'язок. Регресійний аналіз показав, що два компоненти психологічної безпеки сукупно пояснювали частину дисперсії залученості до роботи, професійної самоефективності, оцінки організаційної зрілості та проблемності організаційного розвитку. У більшості моделей сильніший внесок мала безпека у взаємодії з командою та колегами. Водночас незалежний прогностичний вплив психологічної безпеки на довготривалу кар'єрну залученість у регресійній моделі не підтвердився, що свідчить про можливу залежність кар'єрної мотивації від індивідуальних цілей, професійних можливостей і ширшого соціально-економічного контексту (Бондарчук та ін., 2025).

Зіставлення результатів двох досліджень дає підстави розглядати психологічну безпеку як наскрізний ресурс професійного розвитку. У педагогічному середовищі вона пов'язана з можливістю професійної самоактуалізації, в ІТ-сфері - із залученістю, самоефективністю та позитивною оцінкою організаційного функціонування. В обох випадках особливе значення мають можливість відкрито висловлювати позицію, підтримка ініціативи та якість взаємодії з керівником і колегами. Результати також підтверджують необхідність розмежовувати вертикальний і горизонтальний виміри психологічної безпеки. Підтримка керівника формує довіру до управлінських рішень, тоді як безпечна командна взаємодія безпосередньо забезпечує обмін знаннями, звернення по допомогу та повсякденне професійне навчання. Тому організаційні впливи мають бути спрямовані не лише на розвиток підтримувального лідерства, а й на формування норм взаємоповаги та співпраці в командах.

Водночас результати потребують обережної інтерпретації. Переважно поперечний дизайн досліджень дає змогу встановити зв'язки, але не доводить однозначної причинності. Відмінності між професійними групами, методиками та часом проведення також

обмежують пряме порівняння. Проте в сукупності ці дані переконливо засвідчують, що психологічна безпека є важливою умовою того, щоб особистісний і професійний потенціал фахівця міг бути реалізований саме в організації, а не лише поза її межами.

Проведений теоретичний та емпіричний аналіз дає підстави розглядати організаційну підтримку і психологічну безпеку як взаємопов'язані умови професійного становлення. Організаційна підтримка забезпечує працівника ресурсами, інформацією, визнанням і можливостями розвитку, а психологічна безпека визначає, наскільки вільно він може ними скористатися, звертатися по допомогу, висловлювати власну позицію, визнавати труднощі та навчатися на досвіді.

Узагальнення розглянутих положень може бути основою для ресурсно-безпечної моделі організаційної підтримки професійного становлення фахівця. Її центральна ідея полягає в тому, що професійний розвиток є результатом не прямого впливу окремих організаційних заходів, а взаємодії зовнішніх умов, суб'єктивного сприйняття підтримки, психологічної безпеки та внутрішніх ресурсів працівника. Перший блок моделі утворює професійно-організаційний контекст, який охоплює характер професійної діяльності, робочі вимоги, організаційну культуру, управлінський стиль, соціально-економічні умови та зовнішні кризові впливи. В умовах війни до них додаються загроза фізичній безпеці, втрати, переміщення, кадровий дефіцит, зміна професійних ролей і тривала невизначеність. Контекст визначає не тільки обсяг необхідної підтримки, а й прийнятні форми її надання.

Другий блок становить система організаційної підтримки, представлена нормативно-організаційним, ресурсно-інструментальним, інформаційно-консультативним, соціально-емоційним, оцінно-визнаннєвим, професійно-розвивальним і захисно-відновлювальним компонентами. Вони реалізуються на індивідуальному, міжособистісному, командному, загальноорганізаційному та, за необхідності, міжорганізаційному рівнях. Третім блоком є психологічно безпечне середовище. Воно виконує роль сполучної ланки між наданими організацією можливостями та реальною поведінкою працівника. Його основними вимірами є психологічна безпека у взаємодії з керівником і безпека у взаємодії з колегами та командою. Авторські емпіричні результати

підтверджують значення обох вимірів, водночас указуючи на особливу роль горизонтальних відносин у формуванні залученості, самоефективності й позитивного сприйняття організаційного розвитку (Бондарчук та ін., 2025).

Четвертий блок охоплює психологічні механізми впливу: збереження і накопичення ресурсів, зниження невизначеності, задоволення потреб в автономії, компетентності та пов'язаності, формування довіри, емоційну регуляцію, зміцнення самоефективності, навчання на досвіді та розвиток професійної ідентичності. Саме через ці механізми зовнішня підтримка перетворюється на внутрішній ресурс професійного становлення. П'ятим блоком є результати професійного розвитку: професійна адаптація, залученість, компетентність, ініціативність, готовність до навчання, самоактуалізація, психологічне благополуччя та здатність самостійно визначати перспективи подальшого розвитку. Вищим результатом є професійна суб'єктність - спроможність фахівця усвідомлено будувати власну траєкторію, приймати рішення та впливати на професійне середовище.

Логіку цієї моделі можна узагальнити так: професійно-організаційний контекст – система організаційної підтримки – психологічна безпека – психологічні механізми – професійне становлення і суб'єктність. Модель має циклічний, а не лінійний характер. Результати професійної діяльності впливають на подальші управлінські рішення, зміст підтримки й організаційні умови. Тому необхідним елементом є зворотний зв'язок: регулярне оцінювання потреб, психологічної безпеки, доступності ресурсів і результативності впроваджених практик.

Водночас організаційна підтримка не повинна формувати пасивну залежність працівника. Її розвивальне призначення полягає в тому, щоб поступово розширювати здатність людини самостійно визначати потреби, використовувати ресурси, приймати професійні рішення та відповідати за них. Саме тому підтримка має бути спрямована не лише на благополуччя й адаптацію, а й на автономію та професійну суб'єктність. Персоналізованими формами такої підтримки можуть виступати наставництво і тьюторинг, однак їх зміст, функції та значення для професійного становлення доцільно розглядати окремо, оскільки вони становлять самостійний напрям соціально-організаційного впливу.

Отже, організаційна підтримка і психологічно безпечне професійне середовище є взаємопов'язаними чинниками професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах. Організаційна підтримка забезпечує ресурсну, нормативну, інформаційну, емоційну, розвивальну та захисну основу професійної діяльності. Психологічна безпека визначає, чи може фахівець реально користуватися цими можливостями без страху приниження, покарання, стигматизації або втрати статусу. Їхній спільний вплив реалізується через збереження ресурсів, зменшення невизначеності, підтримку автономії, зміцнення самоефективності, розвиток довіри, навчання на досвіді, професійну ідентифікацію та формування суб'єктної позиції. У кризових умовах така підтримка набуває особливої ваги, оскільки допомагає не лише зберігати працездатність, а й забезпечує умови для відновлення, професійного зростання, творчої самореалізації та відповідального впливу фахівця на власне професійне середовище.

2.2.4. Наставництво і тьюторинг (лідерство участі)

У кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівців не може розглядатися як виключно індивідуальний процес засвоєння знань, набуття компетентностей і поступового входження у професійну діяльність. Воно відбувається у конкретному соціально-професійному середовищі, де особливого значення набувають форми розвивальної взаємодії, підтримки, передавання досвіду, індивідуального супроводу та залучення фахівця до спільного прийняття рішень. У цьому контексті наставництво, тьюторинг і лідерство участі постають важливими соціально-організаційними чинниками професійного становлення, оскільки забезпечують не лише адаптацію фахівця до професійних вимог, а й формування його професійної суб'єктності, відповідальності, автономії та здатності діяти в межах професійної спільноти.

Наставництво у найзагальнішому розумінні можна трактувати як розвивальні професійні відносини між більш досвідченим і менш досвідченим фахівцем, спрямовані на підтримку професійного зростання, засвоєння норм професійної діяльності, формування професійної ідентичності та входження у професійну спільноту. У класичній концепції K. Kram наставництво розглядається як система,

що виконує дві групи функцій: кар'єрні, пов'язані з професійним просуванням, навчанням, орієнтацією у професійному середовищі, і психосоціальні, пов'язані з підтримкою професійної впевненості, саморозумінням, прийняттям ролі та розвитком професійної ідентичності (Kram, 1985). Для нашого дослідження важливо, що наставництво не зводиться до інструктажу чи контролю. Його сутність полягає у створенні простору, у якому фахівець може осмислювати власний досвід, отримувати зворотний зв'язок, засвоювати професійні стандарти й поступово переходити від залежності від зовнішніх підказок до самостійного професійного мислення.

Емпіричні дослідження підтверджують значущість наставництва для професійного розвитку. Метааналіз T. Allen, L. Eby, M. Poteet, E. Lentz і L. Lima засвідчив, що наставництво пов'язане з низкою кар'єрних переваг для підопічних, зокрема професійним просуванням, задоволеністю кар'єрою, підвищенням професійної впевненості та кращою інтеграцією у робоче середовище (Allen et al., 2004). У ширшому міждисциплінарному метааналізі L. Eby та співавторів показано, що особи, які мають досвід наставництва, демонструють кращі показники порівняно з тими, хто такого досвіду не має, хоча ефекти наставництва залежать від якості взаємодії, контексту, тривалості й характеру наставницьких відносин (Eby et al., 2008). Це дає підстави розглядати наставництво як неформальний або формалізований механізм підтримки професійного становлення, який особливо важливий на етапах професійної адаптації, входження у професію та подолання перших професійних труднощів.

В українському науковому контексті проблема наставництва органічно пов'язується із соціально-психологічним супроводом професійного становлення фахівців. На нашу думку, становлення особистості фахівця підкреслює значення професійно-особистісних новоутворень, професійної ідентичності, рефлексивності, дієвості становлення та соціально-психологічного супроводу на різних етапах професіоналізації (Балахтар, 2019). У цьому контексті наставництво можна розглядати як одну з практичних форм такого супроводу, що допомагає фахівцеві не лише засвоювати професійні алгоритми, а й інтегрувати професійний досвід у власну систему цінностей, смислів і професійної відповідальності.

Особливо важливим наставництво є для фахівців соціономічних професій, де професійна діяльність передбачає роботу з людиною, складними життєвими ситуаціями, кризами, соціальними проблемами та емоційно насиченою взаємодією. У таких професіях значна частина професійного знання має не лише формальний, а й практико-орієнтований, ситуативний і ціннісний характер. Молодий фахівець потребує не тільки теоретичних знань, а й прикладів професійного мислення, етичного реагування, комунікативної чутливості, здатності витримувати складність професійних ситуацій і бачити межі власної відповідальності. Саме наставник може допомогти фахівцеві побачити, як професійні принципи реалізуються у реальних ситуаціях, як ухвалюються рішення за умов невизначеності та як досвід поступово перетворюється на професійну компетентність.

Близьким, але не тотожним до наставництва є тьюторинг. Якщо наставництво переважно пов'язане з передаванням професійного досвіду, підтримкою входження у професію та формуванням професійної ідентичності, то тьюторинг акцентує увагу на індивідуальній траєкторії розвитку, самостійному запиті особистості, супроводі освітнього або професійного руху та допомозі у виборі власної траєкторії становлення. Н. Дем'яненко розкриває методологію тьюторингу з позицій психологічного знання, підкреслюючи його зв'язок із когнітивним, соціальним, індивідуальним і гуманістичним вимірами розвитку особистості (Дем'яненко, 2023). Такий підхід дає підстави розглядати тьюторинг як форму супроводу, що не нав'язує готову траєкторію, а допомагає фахівцеві усвідомити власні цілі, ресурси, освітні й професійні потреби та способи їх реалізації.

Науковець Н. Чаюн визначає тьюторську діяльність як таку, що супроводжує навчально-пізнавальну роботу студентів, сприяє розробці й реалізації індивідуальної освітньо-професійної траєкторії, поєднує навчально-пізнавальну, розвивально-виховну та науково-дослідну роботу (Чаюн, 2020). У контексті професійного становлення фахівців це означає, що тьюторинг виконує не лише допоміжну освітню функцію, а й формує здатність особистості бути суб'єктом власного розвитку, бачити можливості, ухвалювати рішення щодо професійного шляху, співвідносити навчання з майбутньою

професійною роллю та поступово вибудовувати власну професійну траєкторію.

Сучасні українські дослідження тьюторингу у вищій освіті підтверджують його значення для академічної успішності та професійного розвитку здобувачів освіти. К. Шкарлатюк, В. Коширець і О. Просіна підкреслюють, що тьюторинг сприяє розкриттю індивідуально-творчого потенціалу майбутніх фахівців, підтримує індивідуалізацію освітнього простору, формування усвідомленого запиту до навчання та суб'єктність освітньої діяльності (Шкарлатюк et al., 2024). Для професійного становлення це принципово важливо, оскільки фахівець не лише «проходить» освітню програму, а поступово навчається осмислювати власну освітньо-професійну траєкторію, співвідносити її з особистими ресурсами й професійними цілями.

Наставництво і тьюторинг виконують різні, але взаємодоповнювальні функції. Наставництво забезпечує передавання досвіду, професійних норм, моделей поведінки, способів реагування на складні ситуації та входження у професійну культуру. Тьюторинг підтримує індивідуалізацію професійного розвитку, допомагає фахівцеві усвідомити власний запит, сформувати траєкторію навчання і розвитку, побачити альтернативи та прийняти відповідальність за власний професійний рух. Разом вони створюють умови для переходу від зовнішньої підтримки до професійної автономії, коли фахівець не лише засвоює досвід інших, а й починає самостійно будувати власну професійну позицію.

Важливим механізмом наставництва і тьюторингу є зворотний зв'язок. У дослідженні J. Hattie і H. Timperley зворотний зв'язок розглядається як один із найпотужніших чинників навчання й розвитку, якщо він допомагає людині зрозуміти, куди вона рухається, як просувається і які подальші кроки необхідні для покращення результату (Hattie & Timperley, 2007). Для професійного становлення фахівця це означає, що ефективний наставник або тьютор не лише оцінює виконану дію, а допомагає осмислити її професійний зміст, побачити сильні сторони, визначити зони розвитку та сформувати більш зрілу стратегію подальшого професійного зростання.

Наставництво і тьюторинг безпосередньо пов'язані з входженням фахівця у професійну спільноту. У теорії J. Lave і E. Wenger професійне навчання розглядається як процес участі у

практиках спільноти, де новачок поступово переходить від периферійної участі до більш повної включеності у професійну діяльність (Lave & Wenger, 1991). E. Wenger розвинув цю ідею у концепції communities of practice, де професійний розвиток відбувається через спільну діяльність, обмін досвідом, належність до спільноти, засвоєння її мови, норм, способів мислення і практичних дій (Wenger, 1998). У межах нашого дослідження це дає підстави трактувати наставництво і тьюторинг як форми організованого входження у професійну спільноту, у якій фахівець поступово набуває не лише знань, а й професійної ідентичності.

У кризових і посткризових умовах така логіка набуває особливої ваги. Складність професійних ситуацій, швидкі зміни вимог, емоційне навантаження, невизначеність і потреба в гнучких рішеннях роблять недостатнім лише формальне навчання або адміністративний контроль. Фахівець потребує середовища, у якому можна ставити запитання, обговорювати складні випадки, отримувати підтримувальний зворотний зв'язок, бачити приклади професійного реагування і поступово формувати власний стиль діяльності. У цьому сенсі наставництво і тьюторинг виступають не додатковими сервісами, а важливими механізмами соціально-психологічного супроводу професійного становлення.

Особливого значення у цьому контексті набуває лідерство участі, що ґрунтується не на директивному управлінні, а на залученні фахівців до спільного аналізу професійних ситуацій, прийняття рішень, розподілу відповідальності та вироблення спільних способів дії. Якщо класичне наставництво передбачає передавання досвіду від більш досвідченого фахівця до менш досвідченого, то лідерство участі розширює цю логіку: воно створює умови, за яких фахівець не лише засвоює професійні норми, а й поступово стає активним суб'єктом професійної взаємодії. У такому підході наставник або тьютор виконує не лише інформаційно-консультативну функцію, а й фасилітаційну, підтримувальну та розвивальну, сприяючи формуванню автономії, відповідальності й здатності брати участь у житті професійної спільноти.

Українські дослідники пов'язують лідерство з розвитком управлінських, комунікативних, партнерських і рефлексивних якостей особистості. Так, науковці Л. Карамушка й А. Литвинчук підкреслюють значення базових і спеціальних лідерських якостей

персоналу, серед яких важливе місце посідають здатність до партнерської взаємодії, впливу, прийняття рішень і організації спільної діяльності (Карамушка & Литвинчук, 2021). М. Карпілянська, аналізуючи українські дослідження лідерства, акцентує увагу на потребі подальшого вивчення механізмів лідерства в організаціях і шляхів упровадження принципів лідерських організацій у практику професійної діяльності (Карпілянська, 2023). У межах нашого дослідження це дає підстави розглядати лідерство участі як соціально-психологічний механізм професійного становлення фахівців, що забезпечує перехід від зовнішнього супроводу до внутрішньої професійної суб'єктності.

Поняття лідерства участі найближче до партисипативного управління, розподіленого лідерства та психологічного наснаження працівників. Н. Колісніченко й Г. Коваль розглядають партисипативне управління в освіті як управління участі, що передбачає залучення різних суб'єктів освітнього процесу до прийняття рішень і спільної відповідальності за розвиток освітнього середовища (Колісніченко & Коваль, 2021).

У зарубіжних дослідженнях партисипативне лідерство пов'язується з участю у прийнятті рішень, розширенням можливостей працівників, довірою, професійною залученістю та підвищенням результативності командної роботи (Somech, 2005, 2010; Huang et al., 2010). Отже, у контексті наставництва і тьюторингу лідерство участі можна розглядати як спосіб організації професійної взаємодії, за якого молодий або менш досвідчений фахівець не залишається пасивним отримувачем порад, а поступово включається у спільне професійне мислення, прийняття рішень і відповідальну дію.

Важливим для розуміння лідерства участі є поняття психологічного наснаження – empowerment. G. Spreitzer розглядає psychological empowerment через такі виміри, як змістовність діяльності, компетентність, самовизначення та вплив (Spreitzer, 1995). У професійному становленні фахівця ці виміри мають принципове значення. Змістовність допомагає бачити сенс професійної діяльності; компетентність підтримує переконання у власній здатності діяти; самовизначення забезпечує автономність у професійному виборі; вплив формує відчуття причетності до спільного результату. Саме тому лідерство участі не лише

організовує діяльність, а й створює умови для розвитку професійної активності та відповідальності.

З позицій розподіленого лідерства професійний розвиток відбувається не лише завдяки впливу формального керівника чи наставника, а через мережу взаємодій у команді, де ініціатива, відповідальність і вплив можуть розподілятися між різними учасниками. J. Carson, P. Tesluk і J. Marrone показують, що shared leadership у командах залежить від внутрішніх командних умов і може позитивно впливати на результативність спільної діяльності (Carson et al., 2007). Такий підхід особливо важливий у кризових і посткризових умовах, коли професійні завдання часто є складними, непередбачуваними й не можуть бути ефективно розв'язані лише через вертикальне управління. У цих умовах фахівець потребує не тільки інструкцій, а й можливості бути почутим, брати участь у спільному пошуку рішень, розвивати ініціативність і відчувати власний вплив на професійне середовище.

Водночас лідерство участі не заперечує ролі досвідченого наставника чи тьютора, а змінює характер цієї ролі. Наставник не лише контролює або оцінює професійні дії, а допомагає фахівцеві осмислити досвід, побачити альтернативні способи розв'язання професійних ситуацій, навчитися аргументувати власну позицію та приймати відповідальність за професійний вибір. Тьютор не диктує готову траєкторію розвитку, а допомагає фахівцеві структурувати власний запит, побачити можливості, обрати освітні й професійні кроки та співвіднести їх із власними ресурсами. У цьому сенсі наставництво, тьюторинг і лідерство участі утворюють єдину систему розвивальної взаємодії: наставництво забезпечує передавання професійного досвіду, тьюторинг підтримує індивідуальну траєкторію професійного розвитку, а лідерство участі формує здатність фахівця діяти як активний учасник професійної спільноти.

Практична реалізація цієї системи може здійснюватися через різні форми: індивідуальні наставницькі зустрічі, тьюторські консультації, професійні групи підтримки, peer mentoring, інтервізійні обговорення, командний аналіз складних випадків, спільне планування професійних дій, залучення молодих фахівців до обговорення рішень і поступове розширення їхньої відповідальності. У цьому контексті супервізія й інтервізія можуть розглядатися як

споріднені форми професійної підтримки, однак не мають підміняти наставництво і тьюторинг. І. Іванюк показує значення супервізії та інтервізії у роботі педагога як форм професійного обговорення, аналізу досвіду та підтримки в педагогічних колективах (Іванюк, 2018). У контексті нашої проблематики це важливо лише в тому сенсі, що наставництво і тьюторинг можуть бути ефективними тоді, коли вони включені у ширшу культуру професійного обговорення, рефлексії та взаємного навчання.

Водночас наставництво і тьюторинг потребують дотримання певних умов, без яких вони можуть втратити свій розвивальний характер. По-перше, наставницькі й тьюторські відносини мають ґрунтуватися на повазі до автономії фахівця, а не на патерналістському контролі. По-друге, вони мають передбачати не лише передавання готових рішень, а й розвиток здатності фахівця мислити самостійно, аргументувати позицію і брати відповідальність. По-третє, важливо уникати формального наставництва, коли взаємодія зводиться до звітності, перевірки або адміністративного контролю. По-четверте, наставник і тьютор самі мають володіти достатнім рівнем професійної зрілості, рефлексивності, етичності та готовності підтримувати розвиток іншого, не підміняючи його власну активність.

У кризових умовах наставництво, тьюторинг і лідерство участі мають ще одну важливу функцію – вони допомагають фахівцеві не ізолюватися у професійних труднощах. Складні професійні ситуації, невизначеність, швидкі зміни вимог і висока відповідальність можуть посилювати відчуття самотності, некомпетентності або розгубленості. Наявність наставника, тьютора, професійної групи чи команди, у якій діє лідерство участі, створює умови для спільного осмислення досвіду та поступового перетворення труднощів на джерело професійного зростання. Саме тому ці форми взаємодії мають розглядатися не як додаткові організаційні практики, а як важливі чинники підтримки професійної суб’єктності фахівця.

Отже, наставництво, тьюторинг і лідерство участі є взаємопов’язаними соціально-організаційними чинниками професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах.

Наставництво забезпечує передавання професійного досвіду, входження у професійну культуру та підтримку професійної

ідентичності; тьюторинг сприяє індивідуалізації освітньо-професійної траєкторії, усвідомленню власного запиту й розвитку автономії; лідерство участі формує здатність фахівця бути активним суб'єктом спільної діяльності, брати участь у прийнятті рішень, розподіляти відповідальність і впливати на розвиток професійної спільноти.

У сукупності ці форми розвивальної взаємодії забезпечують перехід від зовнішнього супроводу до зрілої професійної суб'єктності, що є необхідною умовою сталого професійного становлення фахівців у сучасному мінливому соціальному середовищі.

2.2.5. Цифрове освітнє середовище як чинник розвитку професійної автономності фахівців в умовах відкритої освіти

У кризових та посткризових умовах цифрове освітнє середовище постає важливим соціально-організаційним чинником не лише професійного становлення фахівців загалом, а передусім розвитку їхньої професійної автономності в цьому процесі. Саме автономність визначає, наскільки фахівець здатний не просто адаптуватися до цифровізованого професійного середовища, а свідомо використовувати його можливості для самостійного прийняття рішень, вибору інструментів, побудови індивідуальної траєкторії розвитку, критичного осмислення професійної практики та відповідального застосування цифрових ресурсів (Павленок, 2025). У сучасному освітньому просторі цифрові інструменти стають каталізатором відкритої освіти, демократизації знань і перегляду професійних ролей, однак водночас можуть створювати ризики надмірної стандартизації, цифрового контролю та звуження реального простору професійного вибору (UNESCO, 2023).

Перехід до аналізу цифрового освітнього середовища є логічним продовженням розгляду соціально-організаційних чинників професійного становлення. Якщо партнерська взаємодія, довіра, колегіальна підтримка, організаційна підтримка, психологічно безпечне середовище, наставництво і тьюторинг створюють умови для професійного розвитку у безпосередньому соціальному та інституційному середовищі, то цифрове освітнє

середовище розширює ці умови у віртуальний, мережевий і відкритий простір. Воно змінює не лише канали комунікації, а й саму логіку професійного зростання: фахівець отримує доступ до відкритих ресурсів, цифрових спільнот, міжнародного досвіду, інструментів самоосвіти, аналітики навчання, генеративного штучного інтелекту й можливостей індивідуалізації професійної траєкторії. Водночас усі ці можливості набувають розвивального значення лише тоді, коли вони підтримують професійну автономність, а не підміняють її зовнішнім цифровим регламентуванням.

У контексті професійного становлення фахівців професійну автономність доцільно розглядати як здатність самостійно приймати професійні рішення, відповідати за їх результати, обирати зміст, методи й інструменти діяльності, критично осмислювати власну практику та зберігати внутрішню мотивацію до професійного розвитку. На думку К. Павленок, автономність викладача закладу вищої освіти є системним феноменом, що інтегрує нормативні, організаційні й психологічні аспекти професійної діяльності в умовах відкритої освіти (Павленок, 2025). Таке визначення може бути поширене й на ширше коло фахівців, професійне становлення яких відбувається в умовах цифровізації, відкритих освітніх ресурсів, гібридних форматів роботи та постійного оновлення професійних вимог.

Професійна автономність у цифровому освітньому середовищі не є тотожною повній свободі дій або відсутності організаційних правил. Вона передбачає здатність фахівця діяти відповідально в межах професійних стандартів, етичних норм, академічної доброчесності та інституційних вимог, водночас зберігаючи можливість осмисленого вибору. Тому автономність не протистоїть організованості, управлінню якістю чи освітнім стандартам, а навпаки - потребує зрілої організаційної культури, прозорих цифрових політик, довіри до професійного судження фахівця та достатнього рівня цифрової компетентності. У цьому сенсі цифрове середовище може бути як простором автономізації, так і простором прихованого контролю – залежно від того, якими є цілі його впровадження, правила використання даних і реальні можливості професійного вибору.

Цифрове освітнє середовище у контексті розвитку професійної автономності фахівців доцільно розглядати не як набір окремих цифрових сервісів, а як цілісну систему організаційних, технологічних, інформаційних, комунікаційних і соціально-педагогічних умов, що забезпечують доступ до знань, професійну взаємодію, індивідуалізацію освітньої траєкторії та розвиток цифрової компетентності. Н. Павлова визначає цифрове освітнє середовище як штучно створене освітнє середовище, у якому дидактичні цілі навчання, співпраця і комунікація учасників освітнього процесу досягаються шляхом виваженого й доцільного використання цифрових технологій (Павлова, 2024). Таке розуміння є важливим для нашого дослідження, оскільки акцентує не на технології самій по собі, а на її педагогічній, організаційній і професійно-розвивальній доцільності.

У цьому контексті важливо розрізняти поняття цифрового освітнього простору і цифрового освітнього середовища. Науковці Л. Карташова, М. Кириченко і Т. Сорочан підкреслюють, що цифровий освітній простір є ширшим стратегічним поняттям, яке охоплює всі цифрові інструменти, платформи, ресурси та взаємодії в освіті, тоді як цифрове освітнє середовище є більш конкретним і локалізованим, зосередженим на практичних інструментах і платформах, які використовуються в закладі освіти або в межах певного освітнього курсу (Карташова та ін., 2024). Для аналізу професійної автономності це розмежування принципове: цифровий освітній простір задає широту можливостей, а цифрове освітнє середовище визначає реальні умови, у яких фахівець щоденно здійснює професійний вибір, організовує діяльність, взаємодіє з іншими та розвиває власну компетентність.

Цифрове освітнє середовище має складну внутрішню структуру. І. Гевлич і Л. Гевлич виокремлюють такі його складові: технологічну, контентно-ресурсну, педагогічну, комунікаційну, організаційно-управлінську та психолого-соціальну (Гевлич & Гевлич, 2025). Технологічна складова охоплює LMS, хмарні сервіси, мобільні додатки, штучний інтелект, адаптивні навчальні системи, VR/AR; контентно-ресурсна – електронні підручники, відеолекції, інтерактивні симуляції, онлайн-курси, цифрові бібліотеки й наукові бази; педагогічна – цифрові методики, змішане й персоналізоване навчання, інтерактивні форми роботи; комунікаційна – відеозв’язок,

форуми, чати, месенджери й соціальні мережі; організаційно-управлінська – електронний документообіг, автоматизовані системи управління, політики безпеки даних; психолого-соціальна – онлайн-спільноти, групові проєкти, адаптація до цифрового середовища та запобігання цифровій ізоляції.

Кожна з цих складових може або розширювати, або обмежувати професійну автономність фахівця. *Технологічна складова* розширює автономність тоді, коли забезпечує стабільний доступ до цифрових інструментів, дає змогу самостійно обирати способи організації діяльності та підтримує гнучкість професійної практики. Однак за умов технічної нестабільності, низької доступності обладнання або залежності від єдиної платформи вона може посилювати нерівність і створювати нові форми залежності.

Контентно-ресурсна складова розширює автономність через доступ до відкритих освітніх ресурсів, наукових баз, цифрових бібліотек і онлайн-курсів, але потребує здатності фахівця критично оцінювати якість, достовірність і релевантність інформації.

Педагогічна складова підтримує автономність тоді, коли цифрові методики сприяють індивідуалізації, рефлексії та активній участі, а не лише стандартизують освітній процес.

Комунікаційна складова дає змогу підтримувати професійні зв’язки в умовах дистанційної чи гібридної роботи, але водночас потребує правил цифрової етики, захисту приватності й запобігання інформаційному перевантаженню.

Організаційно-управлінська складова створює умови прозорості й координації, однак за надмірної регламентації може перетворити цифрове середовище на інструмент адміністративного контролю.

Психолого-соціальна складова є важливою для збереження належності до професійної спільноти, протидії цифровій ізоляції та розвитку відповідальної автономії в мережевій взаємодії.

Цифрове освітнє середовище безпосередньо впливає на професійну автономність через доступність ресурсів, гнучкість навчання, персоналізацію освітнього процесу, швидкість зворотного зв’язку, можливість самостійного добору інструментів і включення у професійні спільноти. Водночас в умовах воєнного стану його функціонування супроводжується низкою обмежень. SWOT-аналіз цифрового освітнього середовища, проведений І. Гевлич і Л. Гевлич, показує, що його сильними сторонами є доступ до великої кількості

навчальних ресурсів, гнучкість у виборі форм навчання, персоналізація освітнього процесу, інтерактивність і підтримка комунікації в умовах кризи. Слабкими сторонами залишаються залежність від стабільного інтернет-з'єднання та електрики, нестача технічних знань у викладачів і здобувачів освіти, зниження мотивації при дистанційному навчанні та брак соціальної взаємодії. Серед можливостей автори виокремлюють розширення доступу до освіти, використання ШІ, AR/VR, глобалізацію освіти, підтримку адаптивного навчання, lifelong learning і формування нових професійних компетентностей, а серед загроз - блекаути, кіберризики, витік даних, нерівність доступу до технологій і потребу адаптації традиційних методик до цифрового середовища (Гевлич & Гевлич, 2025).

З огляду на це цифрове освітнє середовище не можна розглядати як нейтральну інфраструктуру. Його вплив на професійну автономність залежить від того, наскільки воно є відкритим, безпечним, інтегрованим, інформативним, захищеним і педагогічно доцільним. Н. Павлова підкреслює, що цифрове освітнє середовище має відповідати вимогам інформатизації суспільства, дидактики й цифрової педагогіки, підтримувати всебічний розвиток учасників освітнього процесу та забезпечувати реалізацію освітньої програми професійної підготовки (Павлова, 2024). Натомість цифрове середовище стає чинником професійної автономності лише тоді, коли воно не просто забезпечує доступ до матеріалів, а дає фахівцеві можливість обирати, адаптувати, критично осмислювати й відповідально використовувати цифрові ресурси відповідно до професійних цілей.

У повоєнному контексті цифрове освітнє середовище набуває ще одного важливого виміру - воно стає елементом розвитку людського капіталу та інноваційно-освітніх кластерів. Л. Сліпчишин, І. Голіяд, Т. Якимович, О. Дубовик і М. Тропіна наголошують, що повоєнна модернізація освіти потребує значних інвестицій у людський капітал, а цифрові технології мають забезпечити доступ до ресурсів, необхідних для підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до відновлення інфраструктури та впровадження інноваційних рішень (Сліпчишин та ін., 2024). Отже, цифрове середовище є не лише засобом організації навчання, а й механізмом формування нової генерації фахівців, здатних діяти автономно в

умовах технологічних змін, міжсекторальної взаємодії та післявоєнної відбудови.

Особливо цінним у контексті досліджуваної проблеми є кластерний підхід, у якому цифрове освітнє середовище розглядається як частина інноваційно-освітнього кластеру, що інтегрує освіту, науку, бізнес і професійну практику. Автори підкреслюють, що такі кластери відкривають нові можливості для навчання, перекваліфікації, професійного розвитку, доступу до сучасних ресурсів і швидкого реагування на виклики ринку праці (Сліпчишин та ін., 2024). Для розвитку професійної автономності це важливо тому, що фахівець отримує можливість не лише споживати освітній контент, а й брати участь у міжпрофесійній взаємодії, адаптувати знання до практичних завдань, інтегрувати цифрові інструменти у професійну діяльність і вибудовувати власну траєкторію розвитку в ширшій екосистемі відкритої освіти.

Науковці подають цифрове освітнє середовище інноваційно-освітнього кластеру через систему компонентів: системи управління навчанням, інтерактивні мультимедійні ресурси, хмарні технології, інструменти дистанційної взаємодії, аналітику даних, штучний інтелект, VR/AR, мобільні додатки, гейміфікацію, відкриті освітні ресурси, співпрацю з бізнесом та інструменти створення контенту (Сліпчишин та ін., 2024). Такий підхід дає змогу конкретизувати, як саме цифрове середовище впливає на автономність: системи управління навчанням структурують доступ до ресурсів і зворотного зв’язку; хмарні технології забезпечують гнучкість і співпрацю; аналітика даних допомагає бачити індивідуальні освітні траєкторії; ШІ може персоналізувати навчання; відкриті освітні ресурси розширюють доступ до знань; а співпраця з бізнесом підсилює практичну орієнтацію професійного розвитку.

Водночас ефективність цифрового освітнього середовища залежить від його інтегрованості. Л. Сліпчишин та співавтори підкреслюють, що окремі компоненти цифрового освітнього середовища мають працювати як єдина система, а їх результативність залежить від кваліфікації педагогічних працівників, рівного доступу до технологій, кібербезпеки й систематичного навчання педагогів (Сліпчишин та ін., 2024). Це особливо важливим є для аналізу професійної автономності, оскільки автономність фахівця не може формуватися в умовах

фрагментарного, випадкового або технічно нерівного доступу до цифрових ресурсів. Вона потребує цілісної цифрової екосистеми, у якій технології, зміст, комунікація, організаційні правила й професійна культура взаємно підтримують одне одного.

Цифрове освітнє середовище впливає на професійну автономність амбівалентно. З одного боку, відкриті освітні ресурси, системи керування навчанням, цифрові бібліотеки, онлайн-курси, професійні платформи, аналітика навчання та генеративний штучний інтелект розширюють можливості професійного вибору, підтримують інноваційність, персоналізацію навчання, гнучкість професійного розвитку та доступ до міжнародного освітнього досвіду. З іншого боку, надмірна стандартизація, "наглядова" аналітика, алгоритмізація рішень і використання цифрових інструментів як засобу контролю можуть знижувати відчуття автономії, посилювати залежність від зовнішніх вимог і обмежувати професійну ініціативу (Павленок, 2025; UNESCO, 2023). Тому головне питання полягає не в тому, чи є цифрове середовище в організації, а в тому, чи створює воно умови для реальної автономної професійної дії.

У психологічному вимірі автономність пов'язана з теорією самовизначення, у якій автономія розглядається як базова психологічна потреба особистості поряд із компетентністю та пов'язаністю (Ryan & Deci, 2000, 2020). Задоволення потреби в автономії підтримує внутрішню мотивацію, залученість, психологічне благополуччя та здатність до відповідальної дії, тоді як її фрустрація може спричиняти відчуття зовнішнього контролю, демотивацію й професійне виснаження (Ryan & Deci, 2000, 2020). Отже, цифрове освітнє середовище сприяє розвитку професійної автономності лише тоді, коли воно не підміняє професійний вибір фахівця технологічними алгоритмами, а розширює можливості для самостійного, відповідального та етично обґрунтованого рішення.

У цьому аспекті цифрове освітнє середовище має задовольняти не лише потребу в автономії, а й потребу в компетентності та пов'язаності. Потреба в компетентності реалізується тоді, коли фахівець має змогу опановувати цифрові інструменти, отримувати змістовний зворотний зв'язок, бачити результати власного розвитку і не переживати цифрове середовище як простір постійного професійного випробування. Потреба у пов'язаності реалізується

через цифрові спільноти, професійні мережі, онлайн-взаємодію, групові проєкти та спільне створення знань. Якщо цифровізація ізолює фахівця, переводить комунікацію у формальну звітність і посилює конкуренцію, вона може фруструвати пов'язаність. Якщо ж цифрове середовище підтримує діалог, співпрацю, професійну спільність і доступ до ресурсів, воно стає чинником автономності не через ізоляцію фахівця, а через його активну участь у відкритому освітньому просторі.

В умовах відкритої освіти цифрові інструменти стають не лише засобами доступу до інформації, а й механізмами розвитку професійної автономності. Відкриті освітні ресурси дають змогу фахівцеві не тільки використовувати готові матеріали, а й адаптувати їх до професійних завдань, створювати власні освітні продукти, поширювати досвід і брати участь у спільному виробленні знань (Павленок, 2025). Саме тому відкрита освіта змінює позицію фахівця: він перестає бути лише споживачем знань і поступово стає активним суб'єктом їх добору, критичного осмислення, трансформації та професійного застосування (UNESCO, 1997).

Професійна автономність у відкритій освіті виявляється через здатність фахівця самостійно визначати власні освітні потреби, добирати релевантні ресурси, оцінювати якість інформації, співвідносити нове знання з професійним досвідом, створювати авторські продукти й відповідально інтегрувати їх у практику. Відкритість ресурсів сама по собі не гарантує автономності. Навпаки, надлишок інформації може посилювати дезорієнтацію, якщо фахівець не має критеріїв добору, цифрової грамотності, навичок критичного мислення та здатності до саморегуляції навчання. Отже, автономність у відкритій освіті передбачає не тільки право доступу, а й здатність до самостійної навігації у складному цифровому освітньому просторі.

Цифрові платформи, зокрема системи керування навчанням Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, можуть підтримувати професійну автономність тоді, коли використовуються як простір організації змістовної професійної діяльності, а не лише як інструмент обліку, звітності чи контролю. Вони дають змогу структурувати навчальний матеріал, забезпечувати зворотний зв'язок, відстежувати динаміку навчання, організовувати взаємодію та підтримувати індивідуалізацію освітнього процесу. Водночас у

разі надмірної регламентації цифрові платформи можуть посилювати бюрократизацію діяльності й створювати ситуацію, коли формально задекларована автономність не переходить у реальну можливість професійного вибору (Code of practice for learning analytics, 2023; Павленок, 2025).

Особливої уваги потребує розмежування номінальної та реальної автономності. Номінальна автономність означає формально закріплені права й повноваження фахівця, тоді як реальна автономність виявляється у фактичній здатності та відчутті контролю під час щоденних професійних рішень (Павленок, 2025). У цифровому середовищі це розмежування є принциповим: фахівець може мати формальний доступ до цифрових ресурсів, платформ і відкритих курсів, але не мати реальної автономності, якщо його діяльність жорстко регламентована, цифрові дані використовуються для контролю, а професійні рішення підпорядковуються зовнішнім алгоритмам або адміністративним вимогам. Тому цифрова автономність не вимірюється кількістю платформ, а визначається якістю професійного вибору, який ці платформи реально дозволяють здійснювати.

У цьому контексті важливо говорити про автономність не лише як про індивідуальну рису фахівця, а як про результат взаємодії особистісних, організаційних і технологічних умов. Фахівець може мати високу мотивацію до розвитку, але бути обмеженим непрозорими цифровими політиками, недостатнім доступом до ресурсів або адміністративним використанням цифрової аналітики. І навпаки, навіть розвинена цифрова інфраструктура не забезпечить автономності, якщо фахівець не має цифрової компетентності, рефлексивності, внутрішньої мотивації й готовності брати відповідальність за професійний вибір. Отже, професійна автономність у цифровому середовищі є системним феноменом, що формується на перетині доступу, компетентності, довіри, етики й особистісної суб’єктності.

Багаторівневий підхід до розвитку професійної автономності дає змогу розглядати цифрове освітнє середовище як складну систему взаємодії глобальних, державних, організаційних, міжособистісних та особистісних чинників, що реалізується на мега-, макро-, мезо-, мікро- та нано-рівні розвитку автономності фахівця в умовах відкритої освіти (Павленок, 2025). Така логіка є

продуктивною і для ширшого аналізу професійного становлення фахівців, оскільки дозволяє показати, що автономність формується не ізольовано, а на перетині освітньої політики, організаційної культури, цифрової інфраструктури, професійних спільнот і особистісної готовності до відповідального вибору.

На мегарівні розвиток професійної автономності визначається глобальними тенденціями відкритої освіти, поширенням відкритих освітніх ресурсів, розвитком генеративного штучного інтелекту, інтернаціоналізацією знань і міжнародними етичними стандартами. Саме цей рівень задає широкий контекст цифрової трансформації, у якому автономність фахівця пов'язується не лише з доступом до ресурсів, а й із відповідальністю за якість, прозорість, академічну доброчесність і етичне використання цифрових інструментів (European University Association, 2025; UNESCO, 1997, 2023). На цьому рівні автономність означає здатність фахівця орієнтуватися у глобальному освітньому просторі, критично використовувати міжнародні ресурси, враховувати етичні стандарти та зберігати авторську позицію в умовах швидкої технологічної зміни.

На макрорівні автономність фахівця визначається державною освітньою політикою, законодавством, стандартами якості, цифровими ініціативами й рамками безперервного професійного розвитку. Закон України «Про вищу освіту» закріплює принципи академічної свободи й автономності, однак реальна можливість їх реалізації залежить від того, наскільки цифрові політики створюють простір для професійного вибору, а не лише нові форми регламентації та звітності (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Павленок, 2025). На цьому рівні важливо, щоб державні й інституційні цифрові ініціативи не зводили автономність до виконання формальних цифрових вимог, а підтримували відкритість ресурсів, академічну свободу, якість освіти та професійний розвиток.

На мезорівні важливими є галузеві та міжінституційні мережі, партнерства, регіональні центри підвищення кваліфікації, професійні асоціації та цифрові платформи обміну освітніми ресурсами. Саме тут цифрове середовище може перетворюватися на простір професійної взаємодії, у якому фахівці не лише отримують інформацію, а й беруть участь у спільному створенні змісту, обміні практиками, адаптації освітніх матеріалів і формуванні професійних стандартів. У цьому сенсі професійна автономність не означає

ізольованість, а передбачає активну участь у професійних мережах і спільнотах (Павленок, 2025; Wenger, 1998). Автономний фахівець не діє поза спільнотою, а здатний у ній вільно, відповідально і творчо взаємодіяти.

На мікрорівні розвиток автономності залежить від культури конкретної організації, стилю управління, рівня довіри, академічного самоврядування, цифрової стратегії закладу та реальних можливостей фахівця впливати на професійні рішення. К. Павленок підкреслює, що саме інституційна культура, політики, лідерство й щоденна організація цифрової діяльності визначають, чи відчуває викладач реальну автономність у виборі змісту, методів і засобів навчання (Павленок, 2025). Українські дослідники також наголошують, що організаційна культура освітніх організацій впливає на ініціативність, партнерство, горизонтальну взаємодію та професійну активність персоналу (Карамушка та ін., 2015). Отже, навіть найкращі цифрові інструменти можуть не розвивати автономність, якщо організаційна культура не підтримує довіру, академічну свободу, відповідальність і право фахівця на професійний вибір.

На нанорівні професійна автономність виявляється через особистісні ресурси фахівця: мотивацію, самоефективність, цифрову грамотність, етичну чутливість, рефлексивні навички й готовність брати відповідальність за власне професійне зростання. Саме на цьому рівні цифрове освітнє середовище перетворюється на інструмент особистісно-професійного вибору: один і той самий цифровий ресурс може бути використаний формально, для виконання зовнішньої вимоги, або автономно, як засіб професійного розвитку, творчості, рефлексії й оновлення практики (Павленок, 2025; Ryan & Deci, 2020). Тому розвиток автономності потребує не лише цифрової інфраструктури, а й внутрішньої готовності фахівця бути суб’єктом власної професійної траєкторії.

Цікавою у контексті досліджуваної проблеми є концептуальна модель розвитку автономності викладача GRADE-Eco Framewor в умовах цифрової трансформації освіти. Її цінність полягає в тому, що автономність розглядається не як статична властивість фахівця, а як динамічний процес, що поступово розгортається в різних освітніх і професійних контекстах. У межах цієї моделі професійна автономність описується через чотири взаємопов’язані виміри:

ціннісно-мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, операційно-інструментальний і соціально-мережевий (Павленок, 2025).

Ціннісно-мотиваційний вимір відображає внутрішню вмотивованість фахівця, його здатність пов'язувати професійну діяльність із власними цінностями, смислами й відповідальністю. Когнітивно-рефлексивний вимір охоплює здатність аналізувати власну діяльність, осмислювати професійні рішення, оцінювати результати й коригувати індивідуальну траєкторію розвитку. Операційно-інструментальний вимір пов'язаний із практичною здатністю самостійно добирати методи, засоби, цифрові інструменти й освітні технології відповідно до професійної мети. Соціально-мережевий вимір розкриває автономність не як ізольованість фахівця, а як його здатність діяти в професійних спільнотах, брати участь у горизонтальній взаємодії, обміні практиками та спільному створенні знань.

Особливістю GRADE-Eco є поєднання концептуальної карти автономності з цифрово-соціальними механізмами її підтримки. До таких механізмів належать Data-Echo AI, Peer-Design Labs, Micro-Autonomy Badges і Open Faculty Commons. Data-Echo AI передбачає використання цифрової аналітики для відображення динаміки автономності фахівця; Peer-Design Labs створюють простір горизонтальної професійної взаємодії, у межах якої фахівці спільно переосмислюють і вдосконалюють власні освітні практики; Micro-Autonomy Badges дають змогу фіксувати окремі досягнення в розвитку автономності; Open Faculty Commons формує відкритий мережевий простір для обміну практиками, сценаріями, політиками й аналітичними матеріалами (Павленок, 2025).

GRADE-Eco можна розглядати як приклад цифрово-екосистемного механізму розвитку професійної автономності фахівців. Його значення полягає в тому, що цифрове освітнє середовище постає не лише як інфраструктура для навчання, а як система підтримки професійної суб'єктності. Воно допомагає фахівцеві бачити власну траєкторію розвитку, отримувати зворотний зв'язок, взаємодіяти з колегами, накопичувати докази професійного зростання, брати участь у відкритих професійних спільнотах і поступово переходити від базової автономності до гнучкої та стратегічної.

Психологічний механізм GRADE-Eco ґрунтується на поєднанні внутрішніх регуляторів і соціально-організаційних умов. До внутрішніх регуляторів належать мотивація, самоефективність, рефлексія, метакогнітивна саморегуляція та установка на зростання. До соціально-організаційних умов – психологічна безпека, підтримувальна професійна спільнота, цифрова прозорість, скафолдинг, позитивне підкріплення та конгруентність індивідуальних і інституційних цінностей. Саме поєднання цих чинників дає змогу трактувати професійну автономність не як декларативне право фахівця, а як підтримуваний, вимірюваний і поступово розгорнутий процес професійного зростання (Павленок, 2025).

Особливе значення має цифрова компетентність фахівця. У контексті професійної автономності її не можна зводити лише до технічного вміння користуватися платформами, застосунками чи онлайн-сервісами. Вона включає здатність критично оцінювати інформацію, добирати цифрові інструменти відповідно до професійної мети, працювати з відкритими освітніми ресурсами, захищати персональні дані, дотримуватися академічної доброчесності, етично використовувати генеративний штучний інтелект і рефлексувати вплив цифрових практик на власну професійну діяльність (Павленок, 2025; UNESCO, 2023). Отже, цифрова компетентність є не допоміжною технічною навичкою, а передумовою реальної професійної автономності.

Цифрова компетентність розглядається як умова автономної професійної дії. Фахівець, який володіє лише базовими технічними навичками, може виконувати цифрові інструкції, але не завжди здатний самостійно добирати інструменти, оцінювати їхню доцільність, усвідомлювати етичні ризики або створювати власні цифрові продукти. Натомість автономний фахівець не просто користується цифровими ресурсами, а розуміє їхні можливості й обмеження, здатний адаптувати їх до професійного контексту, критично ставиться до цифрової інформації та приймає відповідальність за наслідки власного вибору. Саме тому цифрова компетентність є психологічною й професійною основою автономності, а не лише інструментальною умовою роботи в цифровому середовищі.

Генеративний штучний інтелект у цьому контексті має подвійний вплив. З одного боку, він може підтримувати професійну автономність через швидкий доступ до інформації, моделювання освітніх ситуацій, підготовку навчальних матеріалів, аналіз даних, створення варіативних завдань і підтримку рефлексії. З іншого боку, некритичне використання GenAI може знижувати якість професійного мислення, підміняти авторську позицію, посилювати залежність від алгоритмів і створювати етичні ризики. Тому використання штучного інтелекту має бути пов’язане не з автоматизацією професійного рішення, а з його осмисленим розширенням і критичною перевіркою результатів (Павленок, 2025; UNESCO, 2023).

Для розвитку професійної автономності важливо, щоб генеративний штучний інтелект використовувався не як замінник професійного мислення, а як інструмент його підтримки. Автономний фахівець може застосовувати GenAI для пошуку ідей, структурування матеріалу, варіювання завдань, моделювання ситуацій, аналізу альтернатив або рефлексивного осмислення практики, але остаточне рішення має залишатися за людиною. Саме здатність ставити запитання, перевіряти відповіді, оцінювати джерела, бачити упередження алгоритмів, адаптувати результат до контексту й брати відповідальність за використання створеного продукту відрізняє автономну цифрову дію від алгоритмічно залежної поведінки.

Етичний вимір цифрового освітнього середовища є принциповим для розвитку професійної автономності. Використання відкритих освітніх ресурсів потребує коректного ліцензування, атрибуції авторства, дотримання академічної доброчесності та визнання інтелектуальної праці. Використання аналітики навчання потребує прозорості, пропорційності, інформованої згоди, цільового обмеження обробки персональних даних і недопущення карального використання цифрової аналітики (Code of practice for learning analytics, 2023; Павленок, 2025). Отже, цифрова автономність фахівця не може існувати без етичної відповідальності, оскільки свобода використання цифрових інструментів має поєднуватися з усвідомленням наслідків професійних рішень.

У цьому аспекті важливо підкреслити, що цифрова автономність завжди є етично обмеженою автономністю. Фахівець має право обирати цифрові інструменти, але не має права порушувати конфіденційність, авторські права, академічну доброчесність, безпеку даних або професійні стандарти. Відповідно, автономність не означає свавільність, а передбачає зріле поєднання свободи й відповідальності. У цифровому середовищі ця відповідальність ускладнюється тим, що професійні рішення можуть мати невидимі наслідки: витік даних, алгоритмічне упередження, порушення авторства, некоректне використання студентських чи клієнтських матеріалів, підміна професійного судження автоматизованою відповіддю. Тому розвиток автономності має включати цифрову етику як невід'ємну складову професійного становлення.

У професійному становленні фахівців *цифрове освітнє середовище* виконує кілька ключових *функцій,* які безпосередньо пов'язані з розвитком автономності. *По-перше*, воно розширює доступ до знань і створює умови для безперервного професійного розвитку. *По-друге*, воно підтримує індивідуалізацію професійної траєкторії через можливість самостійного добору ресурсів, курсів, платформ і форматів навчання. *По-третє*, воно активізує професійну рефлексію через електронні портфоліо, цифровий зворотний зв'язок, аналітичні інструменти й AI-підтримані практики осмислення досвіду. *По-четверте*, воно сприяє включенню фахівця у професійні спільноти, де автономність формується через обмін досвідом, участь, співпрацю та спільне створення знань (Kember et al., 2000; Павленок, 2025; Reeve, 2022; Wenger, 1998).

Окремо варто підкреслити *рефлексивну функцію цифрового освітнього середовища*. Цифрові інструменти створюють умови не лише для накопичення навчальних матеріалів, а й для фіксації професійного досвіду, аналізу власної динаміки розвитку, осмислення освітніх результатів, порівняння запланованих і досягнутих цілей. Електронні портфоліо, цифрові щоденники, LMS-аналітика, онлайн-опитування, інструменти самооцінювання та AI-підтримані рефлексивні запити можуть допомагати фахівцеві краще бачити власну професійну траєкторію. Проте така рефлексивність має бути добровільною, усвідомленою й орієнтованою на розвиток, а не на зовнішній контроль чи формальне підтвердження активності.

Рефлексивна функція є особливо важливою для автономності, оскільки автономний фахівець не лише обирає інструменти, а й осмислює наслідки власного вибору. Цифрове середовище може допомагати бачити, які ресурси були використані, які компетентності розвиваються, які труднощі повторюються, які стратегії навчання є ефективними, а які потребують перегляду. Водночас рефлексія в цифровому середовищі не повинна перетворюватися на механічне накопичення цифрових слідів. Вона має бути пов'язана з професійним сенсом, цінностями, цілями розвитку й здатністю фахівця самостійно коригувати власну траєкторію.

Комунікаційна функція цифрового середовища полягає у створенні нових форматів професійної взаємодії. Завдяки відеоконференціям, професійним онлайн-спільнотам, форумам, цифровим платформам і соціальним мережам фахівець може долучатися до ширших мереж обміну досвідом, отримувати підтримку, ставити запитання, обговорювати складні професійні ситуації, брати участь у міжінституційних проєктах і створювати професійні контакти поза межами власної організації. Це особливо важливо в умовах війни, релокації, дистанційної роботи та просторової роз'єднаності професійних спільнот. Водночас цифрова комунікація потребує правил етичної взаємодії, дотримання меж, захисту приватності й усвідомлення ризиків інформаційного перевантаження.

Для розвитку автономності комунікаційна функція має подвійне значення. З одного боку, вона розширює професійні горизонти фахівця, дає змогу не замикатися в межах однієї організації, порівнювати різні практики, брати участь у спільному навчанні й отримувати підтримку професійної спільноти. З іншого боку, цифрова комунікація може посилювати залежність від зовнішнього схвалення, інформаційний шум, фрагментарність уваги та втрату меж між професійним і особистим простором. Отже, автономність передбачає здатність фахівця регулювати власну цифрову присутність, добирати якісні професійні контакти, зберігати межі й використовувати цифрову комунікацію як ресурс розвитку, а не як джерело постійного навантаження.

Розвивальна функція цифрового освітнього середовища виявляється у тому, що воно відкриває фахівцеві доступ до різних

форм навчання протягом життя: онлайн-курсів, вебінарів, відкритих лекцій, професійних баз знань, цифрових бібліотек, міжнародних освітніх платформ, сертифікаційних програм і неформальних професійних спільнот. У цьому сенсі цифрове середовище підтримує логіку lifelong learning, у якій професійне становлення не завершується здобуттям формальної освіти, а триває через постійне оновлення компетентностей, рефлексію досвіду й адаптацію до нових вимог професійної діяльності.

Водночас безперервне навчання не повинно перетворюватися на безперервний тиск до самовдосконалення. У цифровому просторі фахівець стикається з надлишком курсів, ресурсів, сертифікацій, професійних спільнот і вимог до постійного оновлення компетентностей. За відсутності автономності це може спричиняти тривогу, фрагментарне навчання, поверхове споживання контенту та відчуття постійної недостатності. Автономний фахівець здатний не лише навчатися безперервно, а й обирати, чого саме навчатися, для чого, у якій послідовності та як інтегрувати нове знання у власну професійну практику.

Разом із тим важливо уникати техноцентричного підходу, за якого сама наявність цифрових платформ, електронних курсів, LMS або штучного інтелекту автоматично трактується як ознака професійного розвитку. Цифрові інструменти є чинником розвитку професійної автономності лише тоді, коли вони розширюють простір професійного вибору, підтримують критичне мислення, відповідальність, рефлексію, етичність і здатність фахівця діяти автономно. Якщо ж цифровізація зводиться до формального заповнення платформ, контролю активності, стандартизованої звітності або алгоритмічного оцінювання без професійного діалогу, вона може не посилювати, а обмежувати професійну автономність.

У цьому аспекті важливим є розуміння цифрового освітнього середовища як простору можливостей і водночас простору ризиків. Його можливості полягають у розширенні доступу до знань, підтримці гнучкості, персоналізації, професійної мобільності, міжнародної взаємодії та самостійного навчання. Ризики пов’язані з цифровою нерівністю, технічною залежністю, кіберзагрозами, знеособленням комунікації, інформаційним перевантаженням, зниженням якості взаємодії, надмірним адмініструванням та алгоритмічним контролем. Тому цифрове освітнє середовище не

може бути оцінене лише за кількістю впроваджених платформ чи цифрових сервісів. Важливо аналізувати, чи створює воно умови для реальної професійної автономності, чи лише переводить традиційні форми контролю в цифровий формат.

Для того щоб цифрове освітнє середовище справді стало чинником розвитку професійної автономності, необхідними є кілька умов. По-перше, цифрова інфраструктура має бути доступною, стабільною, безпечною та інклюзивною. По-друге, цифрові платформи повинні використовуватися не тільки для контролю виконання завдань, а й для організації змістовної взаємодії, рефлексії, професійного діалогу й індивідуалізації навчання. По-третє, фахівець має отримувати можливість самостійно добирати цифрові інструменти відповідно до професійної мети. По-четверте, цифрові політики мають бути прозорими, етичними й орієнтованими на захист даних. По-п’яте, розвиток цифрової компетентності має бути системним, а не епізодичним, оскільки без неї формальний доступ до технологій не перетворюється на реальну автономність.

У кризових умовах ці вимоги набувають особливого значення. Блекаути, нестабільний інтернет, вимушене переміщення, поєднання роботи й безпекових викликів, нерівність технічного доступу та психологічне виснаження можуть суттєво обмежувати можливості цифрової автономності. Тому цифрове середовище має бути не лише функціональним, а й гнучким: передбачати асинхронні формати роботи, альтернативні способи доступу до матеріалів, мінімізацію надмірної цифрової звітності, зрозумілі алгоритми дій у разі технічних збоїв і підтримку тих фахівців, які мають нижчий рівень цифрової впевненості. У такому разі цифровізація не поглиблює нерівність, а стає ресурсом професійної стійкості й автономності.

Узагальнюючи, можна визначити основні *механізми впливу цифрового освітнього середовища на розвиток професійної автономності фахівців*.

Перший механізм – *ресурсний*: цифрове середовище відкриває доступ до знань, інструментів, професійних спільнот і можливостей навчання.

Другий – *рефлексивний:* воно допомагає фахівцеві аналізувати власну траєкторію, результати, труднощі та потреби розвитку.

Третій – *мотиваційний:* за умов підтримки автономії цифрове середовище посилює внутрішню мотивацію до професійного зростання.

Четвертий – *комунікаційний:* цифрові платформи дають змогу долучатися до професійних мереж і спільного створення знань.

П'ятий – *етичний:* цифрове середовище актуалізує відповідальність за дані, авторство, доброчесність і якість професійних рішень.

Шостий – *суб'єктний:* цифрові інструменти розширюють здатність фахівця самостійно визначати професійні потреби, добирати ресурси, створювати продукти і впливати на власну траєкторію розвитку.

Отже, цифрове освітнє середовище є важливим соціально-організаційним чинником розвитку професійної автономності фахівців в умовах відкритої освіти. Його значення полягає не лише в забезпеченні доступу до знань, платформ, онлайн-курсів, цифрових бібліотек чи інструментів штучного інтелекту, а передусім у розширенні можливостей фахівця самостійно визначати професійні потреби, обирати освітні ресурси, конструювати індивідуальну траєкторію розвитку, критично осмислювати цифрову інформацію, створювати власні професійні продукти й відповідально застосовувати цифрові інструменти у практиці. Вплив цифрового освітнього середовища на професійне становлення реалізується саме через розвиток автономності: здатності фахівця діяти не лише відповідно до зовнішніх цифрових вимог, а на основі усвідомленого професійного вибору, внутрішньої мотивації, цифрової компетентності, етичної відповідальності та рефлексії.

За умов відкритості, інклюзивності, безпеки, прозорих цифрових політик і довіри до професійного судження фахівця цифрове середовище посилює його автономність, підтримує безперервний професійний розвиток і відкриває можливості для творчої самореалізації. Натомість за умов надмірної стандартизації, цифрового контролю, алгоритмізації професійних рішень і формального використання технологій воно може звужувати реальну автономність, підмінюючи професійну свободу цифровою регламентацією. Тому в кризових і посткризових умовах професійна автономність у цифровому освітньому середовищі є не другорядною характеристикою, а показником зрілості фахівця як суб'єкта

відкритої освіти. Вона виявляється у здатності не лише користуватися цифровими ресурсами, а й критично, етично та творчо інтегрувати їх у власну професійну діяльність, зберігаючи відповідальність за якість рішень, академічну доброчесність, професійний розвиток і власну траєкторію становлення.

Розділ 3

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ

3.1. Зміст і складові соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах

Аналіз теоретико-методологічних засад, сфер, етапів, індикаторів і чинників професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах дав можливість здійснити обґрунтування змісту соціально-психологічного супроводу як особливої системи підтримки особистості у процесі професіоналізації. При цьому з урахуванням визначених за результатами аналізу сфер, етапів та базових індикаторів професійного становлення основну увагу було зосереджено на тому, як саме може бути організований супровід фахівця в умовах невизначеності, соціальної напруги, воєнних і поствоєнних викликів, інституційних змін, професійного виснаження та трансформації професійних ролей тощо.

У широкому розумінні соціально-психологічний супровід професійного становлення фахівців можна визначити як цілісну систему науково обґрунтованих, етично виважених і гуманістично орієнтованих дій, спрямованих на створення умов для професійної адаптації, особистісно-професійного розвитку, збереження психологічного благополуччя, формування професійної суб’єктності, рефлексивності, саморегуляції, автономності, професійної відповідальності та здатності до конструктивної взаємодії.

Звісно, таке розуміння потребує конкретизації з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців. Так, до прикладу, соціально-психологічний супровід професіоналізації фахівця з соціальної роботи – це сукупність заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для ефективної адаптації до навчальної або професійної діяльності, взаємодії між усіма ланками освітнього процесу чи професійної діяльності та формування професійно-

особистісних новоутворень на різних стадіях становлення особистості фахівця (Балахтар, 2019).

Зазначене положення, на нашу думку, є актуальним для більш широкого кола фахівців, професійна діяльність яких відбувається у системах «людина – людина», «людина – спільнота», «людина – організація» і передбачає високий рівень відповідальності, комунікативної компетентності, етичної чутливості, емоційної залученості та здатності діяти в умовах невизначеності. Йдеться про фахівців освітньої, психологічної, соціальної, медичної, реабілітаційної, управлінської та інших соціономічних сфер, для яких професійне становлення не завершується здобуттям освіти, а триває протягом усього професійного життя.

Специфіка соціально-психологічного супроводу фахівців пов'язана насамперед із тим, що його адресатами здебільшого є дорослі особи, які спираються на власний життєвий і професійний досвід, мають сформовану систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, професійних установок і способів реагування. Тому супровід дорослого фахівця не може будуватися за логікою простого передавання готових знань або нормативних моделей поведінки. Андрагогічний підхід наголошує, що доросла людина навчається ефективніше тоді, коли має можливість спиратися на власний досвід, усвідомлює практичну значущість нового знання, зберігає суб'єктну позицію у навчальній взаємодії та бачить зв'язок між навчанням і реальними професійними завданнями (Knowles, 1980).

Це зумовлює специфіку організації соціально-психологічного супроводу, у межах якого має бути передбачено можливість асиміляції нових знань у структуру професійного досвіду фахівця, трансформації професійних установок, розширення смислового поля діяльності, окреслення інваріантних і варіативних смислів професійної практики. Фактично йдеться не стільки про передавання певної кількості знань, умінь і навичок, скільки про фасилітацію професійного й особистісного розвитку, орієнтацію фахівців на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання, внутрішню мотивацію та відповідальне самоуправління професійним шляхом.

Фасилітативна природа соціально-психологічного супроводу пов'язана з гуманістичною традицією, у межах якої розвиток особистості розглядається як процес актуалізації внутрішнього

потенціалу за умов прийняття, довіри, емпатійного розуміння й психологічної безпеки. К. Роджерс підкреслював значення підтримувальної позиції фасилітатора, який не нав'язує людині готові рішення, а створює умови для її саморозуміння, особистісного зростання й відповідального вибору (Rogers, 1969). Для соціально-психологічного супроводу фахівців це означає, що основний акцент має бути спрямований не на зовнішнє «виправлення» особистості, а на підтримку її здатності осмислювати власний досвід, професійні труднощі, ресурси, межі відповідальності та перспективи розвитку.

У кризових умовах така логіка набуває особливої ваги. Війна, соціальна нестабільність, вимушені зміни професійних форматів, цифровізація діяльності, інформаційне перевантаження, зростання кількості складних випадків і підвищений запит на допомогу іншим людям суттєво посилюють психологічне навантаження на фахівця. За таких умов професійне становлення може набувати як прогресивної, так і регресивної динаміки: з одного боку, криза здатна активізувати відповідальність, професійне дорослішання, переоцінку цінностей і пошук нових способів діяльності; з іншого - може спричиняти виснаження, втрату смислів, демотивацію, професійну безпорадність і деформацію професійної позиції. Саме тому соціально-психологічний супровід у кризових та посткризових умовах має бути спрямований не лише на подолання труднощів, а й на створення умов для осмислення кризового досвіду та його інтеграції у професійний розвиток.

Отже, основними завданнями соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців є *фасилітація розвитку, профілактика професійного вигорання, формування рефлексії, розвиток емпатії та асистування у кризах професійного становлення*.

Фасилітація розвитку передбачає створення умов для природного професійного й особистісного зростання фахівця, розкриття його потенціалу, підтримку професійної ініціативи, творчості та здатності до саморозвитку. Профілактика професійного вигорання спрямована на збереження емоційного здоров'я, професійної стійкості та здатності фахівця не втрачати смисл діяльності в умовах тривалого навантаження.

Професійне вигорання у сучасній психології розглядається як наслідок тривалої невідповідності між вимогами діяльності та

ресурсами людини, що проявляється у виснаженні, цинізмі або емоційному відстороненні та зниженні професійної ефективності (Maslach & Leiter, 2016). У цьому контексті соціально-психологічний супровід має бути спрямований не лише на індивідуальні техніки самодопомоги, а й на формування здорових професійних меж, культури звернення по підтримку, командної взаємодії, рефлексії складних випадків, визнання внеску фахівця та запобігання хронічному перенапруженню.

Розвиток рефлексії як завдання соціально-психологічного супроводу передбачає формування здатності фахівця аналізувати власні вчинки, професійні дії, рішення, емоційні реакції, помилки, досягнення, труднощі й ресурси. Рефлексія забезпечує перехід від накопичення досвіду до його осмислення, від ситуативного реагування до зрілої професійної позиції. У кризових умовах вона виконує також стабілізаційну функцію, оскільки допомагає фахівцеві не ототожнювати себе з помилками або невдачами, розрізняти власну відповідальність і об'єктивні обмеження ситуації, бачити можливості подальшого професійного розвитку.

Розвиток емпатії є важливим завданням супроводу, оскільки професії соціономічного типу передбачають постійну взаємодію з іншими людьми, їхніми потребами, переживаннями, конфліктами, кризами й очікуваннями. Водночас у кризових умовах емпатія має поєднуватися з емоційною саморегуляцією, професійними межами й здатністю витримувати складні переживання іншої людини без втрати власної стійкості. Тому соціально-психологічний супровід має сприяти розвитку зрілої емпатії, яка поєднує людяність, безоцінне ставлення, повагу до досвіду іншого та здатність фахівця залишатися у професійній позиції.

Асистування у кризах професійного становлення передбачає допомогу фахівцеві під час нормативних і ненормативних криз професійного шляху: входження у професію, зіткнення з реальністю практичної діяльності, переживання перших невдач, зміни професійної ролі, професійного виснаження, переоцінки цінностей, зміни місця роботи, вимушеної адаптації до нових форматів діяльності. У кризовому й посткризовому суспільстві ці процеси посилюються впливом війни, втрат, соціальної травматизації, інституційної нестабільності й постійної зміни професійних вимог. Завдання супроводу полягає в тому, щоб допомогти фахівцеві не

уникати кризових моментів, а осмислювати їх як складні, але потенційно розвивальні етапи професійного становлення.

У *структурі соціально-психологічного супроводу* доцільно виокремити чотири взаємопов'язані складові: *діагностичну, розвивальну, консультативну* та *медіаційну*. Така структура відповідає логіці практичної психологічної роботи, у якій психодіагностичний, психопрофілактичний, психокорекційний, консультативний, просвітницький та медіаційний напрями розглядаються як взаємопов'язані складники підтримки особистості та її конструктивної взаємодії в освітньому та професійному середовищі (Гусєв, 2019; Чепелєва & Пов'якель, 2001 та ін.).

Діагностична складова соціально-психологічного супроводу спрямована на виявлення актуальних запитів, труднощів, ресурсів, ризиків професійного виснаження, особливостей мотивації, професійної ідентичності, саморегуляції, рефлексивності, комунікативної взаємодії та готовності фахівця до подальшого розвитку. Її завдання полягає не в тому, щоб оцінити фахівця як «успішного» чи «неуспішного», а в тому, щоб зрозуміти його професійну ситуацію, визначити зони напруження, ресурси зростання й напрями подальшої розвивальної або консультативної роботи. Тому діагностика у системі супроводу має бути етичною, конфіденційною, добровільною, партнерською та орієнтованою на розвиток.

Розвивальна складова спрямована на активізацію особистісно-професійних ресурсів фахівця, розвиток рефлексивності, саморегуляції, емоційної компетентності, комунікативної культури, професійної автономності, здатності до співпраці, творчості та самореалізації. Вона може реалізовуватися через тренінги, практикуми, аналіз кейсів, моделювання професійних ситуацій, рефлексивні групи, інтервізійні обговорення, наставництво, тьюторинг, професійні спільноти, психоосвітні заходи й проєктну діяльність. У цій складовій важливо не просто формувати окремі навички, а створювати простір, у якому фахівець може безпечно аналізувати професійний досвід, пробувати нові способи дії, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і формувати зрілу професійну позицію.

Консультативна складова передбачає індивідуальну або групову психологічну допомогу фахівцям у складних професійних,

особистісних, комунікативних, емоційних і кризових ситуаціях. Вона може бути спрямована на подолання труднощів адаптації, професійних сумнівів, конфліктів, емоційного виснаження, втрати мотивації, переживання професійної неуспішності, порушення професійних меж або потреби у переосмисленні професійного шляху. Водночас консультативна складова не має підміняти психотерапію або спеціалізовану кризову допомогу у випадках, коли фахівець потребує глибшого втручання. Її завдання полягає у своєчасному виявленні труднощів, підтримці фахівця в осмисленні ситуації, актуалізації ресурсів, прийнятті рішень і, за потреби, скеруванні до відповідних спеціалістів.

Медіаційна складова спрямована на розширення професійної ідентичності фахівця за рахунок світоглядних та ціннісних основ професійної позиції медіатора, а також набуття здатності до реалізації міждисциплінарного підходу у роботі з конфліктами.

Узагальнено складові системи соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців можна подати так:

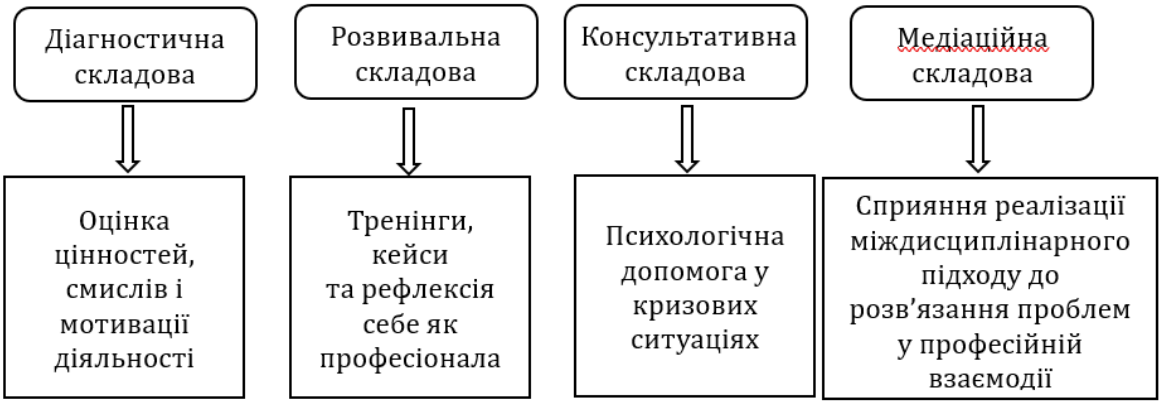


Рис. 3.1. Складові системи соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців

Діагностична складова – виявлення актуальних запитів, труднощів, ресурсів, професійних смислів, мотивації та ризиків професійного виснаження.

Розвивальна складова – тренінги, кейси, рефлексивні практики, інтервізії, наставництво, тьюторинг, розвиток професійної суб'єктності, саморегуляції та взаємодії.

Консультативна складова – психологічна допомога у кризових ситуаціях, підтримка під час професійних переходів, робота з виснаженням, сумнівами, конфліктами й переосмисленням професійного шляху.

Медіаційна складова – сприяння розширенню професійного погляду на причини виникнення та природу конфліктів, спрямованість на майбутнє, здатність до реалізації позиції посередника у конфліктних та кризових ситуаціях, зміцнення здатності до безоцінного ставлення до клієнтів та роботи у кризовому середовищі.

Ці складові не існують ізольовано. Діагностика допомагає зрозуміти актуальний стан і запит фахівця; розвивальна робота створює умови для формування необхідних особистісно-професійних ресурсів; консультативна підтримка дає змогу опрацювати індивідуальні труднощі, які можуть блокувати професійне становлення; медіаційна забезпечує розширення меж професійних компетентностей за рахунок практичного засвоєння міждисциплінарного підходу. У цілісній системі супроводу вони взаємно доповнюють одна одну, забезпечуючи не фрагментарну допомогу, а послідовну підтримку професійного розвитку.

Заслуговує на увагу модель соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у процесі професіоналізації В. Балахтар, яку представлено через *цільовий, змістовно-операційний і результативний компоненти* (Балахтар, 2019).

Цільовий компонент визначає мету, завдання, принципи та очікувані орієнтири соціально-психологічного супроводу. Його головна мета полягає у створенні умов для прогресивного професійного становлення фахівця, збереження його професійної суб’єктності, психологічного благополуччя, здатності до саморозвитку, саморегуляції, рефлексії та професійної самореалізації в умовах кризового й посткризового суспільства.

Змістовно-операційний компонент охоплює напрями, форми, методи й засоби соціально-психологічного супроводу. До нього належать діагностичні процедури, розвивальні програми, тренінгові заняття, фасилітовані групові обговорення, супервізійні та інтервізійні практики, консультативна допомога, наставництво, тьюторинг, рефлексивні практикуми, кейс-методи та психоосвітні заходи. Важливо, щоб ці форми не були механічним набором

активностей, а відповідали етапу професійного шляху, запиту фахівця, характеру професійної діяльності та кризовому контексту.

Результативний компонент відображає очікувані зміни, що засвідчують ефективність супроводу. До них належать посилення професійної суб'єктності, рефлексивності, саморегуляції, автономності, здатності до професійної взаємодії, збереження професійного смислу, зниження ризику професійного вигорання, підвищення готовності до саморозвитку та здатності відповідально діяти у складних професійних ситуаціях. Отже, результативність супроводу не зводиться до формального проходження програми чи участі в окремих заходах, а виявляється у якісних змінах професійної позиції фахівця.

Соціально-психологічний супровід має враховувати етапність професіоналізації, зокрема на рівнях базової професійної підготовки, первинної професіоналізації та вторинної професіоналізації (Балахтар, 2019). На рівні *базової професійної підготовки* супровід має бути спрямований на формування професійного самовизначення, ціннісного ставлення до професії, професійної ідентичності, готовності до саморозвитку, рефлексії, етичної чутливості, емоційної саморегуляції та здатності до взаємодії. Для майбутнього фахівця важливо не лише засвоїти теоретичні знання, а й поступово осмислити власну професійну роль, мотиви вибору професії, межі відповідальності та особистісні ресурси.

На рівні *первинної професіоналізації*, що охоплює входження у професію, адаптацію до реального професійного середовища й формування професійної компетентності, супровід має допомагати фахівцеві долати розрив між очікуваннями та реальністю професійної діяльності. Тут особливо важливими є наставництво, підтримувальний зворотний зв'язок, аналіз перших професійних труднощів, розвиток професійної самосвідомості, профілактика вигорання, уточнення професійної ролі та формування здатності діяти в умовах невизначеності.

На рівні *вторинної професіоналізації* соціально-психологічний супровід має бути спрямований на підтримку професійної майстерності, творчої самореалізації, передачі досвіду, професійного лідерства, наставництва, переосмислення професійного шляху, збереження професійного благополуччя та профілактику професійних деформацій. Для досвідченого фахівця важливим стає

не лише підтримання ефективності, а й оновлення професійних смислів, розвиток здатності бути ресурсом для інших і водночас збереження власної психологічної стійкості.

У межах гуманістично-ціннісного підходу можна виокремити кілька етапів реалізації соціально-психологічного супроводу в особистісно-професійному становленні фахівця (Бондарчук, 2008). Першим є *етап адаптації у професійному середовищі*, коли відбувається зіткнення теоретичних очікувань із практичною реальністю виконання професійних функцій. На цьому етапі ключовими є прийняття нової соціальної ролі, координація власних ресурсів, опанування технік саморегуляції, розвиток здатності до самоуправління та входження у професійну культуру. Успішність цього етапу залежить не лише від особистих зусиль фахівця, а й від безпеки професійного середовища, якості наставництва, доступності підтримувального зворотного зв'язку та можливості брати участь в адаптаційних і розвивальних заходах.

Другим *є етап формування професійної самосвідомості*, коли відбувається самоідентифікація фахівця у професії, становлення професійного Я, усвідомлення власних сильних і слабких сторін, пошук ефективних способів роботи та поступове формування індивідуального стилю професійної діяльності. На цьому етапі важливим є відхід від сліпого копіювання дій наставників і перехід до усвідомленого професійного вибору. Психологічний фокус супроводу тут зосереджується на рефлексії перших успіхів і невдач, консультативній підтримці, супервізії, інтервізії та рефлексивних практикумах.

Третім є *етап творчої самореалізації*, коли накопичений особистісний і професійний потенціал фахівця переходить у якісну професійну діяльність, а робота перестає бути лише набором обов'язків і набуває значення простору творчості, ініціативності, автономності й відповідальності за інноваційні рішення. Поведінковими ознаками успішного проходження цього етапу є професійна автономність, готовність брати відповідальність, здатність до командної роботи, ініціативність і відкритість до нових професійних задач. Психологічний фокус супроводу на цьому етапі пов'язаний зі створенням умов для професійної свободи, підтримкою проєктної діяльності, профілактикою емоційного вигорання та

збереженням балансу між творчою залученістю і професійними межами.

Четвертим є *етап утвердження*, на якому професія інтегрується у загальну структуру особистості, набуває екзистенційного виміру, а фахівець починає усвідомлювати довгостроковий сенс своєї праці, власний внесок у суспільство, культуру, організацію або професійну спільноту. На цьому етапі професійні цінності – етика, гуманізм, відповідальність, повага до людини, професійна доброчесність – стають не лише вимогами професії, а й життєвими орієнтирами особистості. Психологічний фокус супроводу може бути пов'язаний із підтримкою фахівця у кризах середнього віку, переоцінці цінностей, професійному виснаженні, а також із залученням досвідченого фахівця до менторства й передавання професійного досвіду.

Зазначені етапи не є жорстко лінійними. У разі зміни місця роботи, професійної ролі, підвищення, втрати роботи, переходу в новий формат діяльності, цифрової трансформації або переживання кризових подій фахівець може частково повертатися до етапу адаптації, але вже на іншому рівні професійного досвіду, саморегуляції та рефлексії. Тому соціально-психологічний супровід має бути гнучким, динамічним і чутливим до конкретної професійної ситуації фахівця.

Важливою умовою ефективності соціально-психологічного супроводу є якість діяльності його модераторів, фасилітаторів, тренерів, супервізорів, наставників, медіаторів або інших фахівців, які організовують цей процес. Їхня роль не зводиться до передавання інформації або контролю за професійним розвитком. Вони мають створювати розвивальне професійне середовище, підтримувати рефлексію, допомагати учасникам осмислювати досвід, забезпечувати психологічну безпеку, стимулювати професійну активність і сприяти формуванню групових норм довіри, відповідальності та взаємної підтримки.

Діяльність модератора соціально-психологічного супроводу може реалізовуватися на кількох взаємопов'язаних рівнях. На *інформаційному рівні* вона передбачає фіксацію актуальних напрямів розвитку науки, практики, професійної діяльності й суспільства загалом, а також забезпечення фахівців сучасними знаннями та ресурсами. На *аксіологічному рівні* вона спрямована на актуалізацію

професійних цінностей, гуманістичної позиції, етичної відповідальності, довіри, солідарності та потреби в подальшому розвитку. На *діяльнісному рівні* відбувається опрацювання технік, прийомів, способів професійної дії, аналіз кейсів, складних ситуацій і професійних рішень. На *соціально-психологічному рівні* створюється розвивальне професійне середовище, у якому поступово формуються групові норми підтримки, відкритості, професійного вдосконалення й особистісного розвитку (Балахтар, 2019).

Головними засадами в роботі фахівця-фасилітатора є істинність і відкритість, прийняття та довіра, емпатійне розуміння. Істинність і відкритість передбачають здатність фасилітатора усвідомлювати власні думки й переживання та автентично взаємодіяти з учасниками. Прийняття та довіра пов'язані з вірою у можливості фахівців до розвитку, саморозуміння й професійного зростання. Емпатійне розуміння означає здатність бачити внутрішній світ і поведінку фахівця з його позиції, що є умовою безпечної й розвивальної взаємодії (Rogers, 1969).

На кожному етапі соціально-психологічного супроводу активізуються певні механізми професійного становлення: ідентифікація, соціальне порівняння, наслідування, рефлексія, переживання, зворотний зв'язок, професійне моделювання, пряме навчання, психологічне «щеплення», пряме й непряме перенавчання. Науковиця О. Бондарчук описує такі механізми соціально-психологічного впливу, як власний приклад референтних осіб, пряме навчання, попереднє інформування про можливі труднощі, трансформація професійних установок і непряме перенавчання через інтерпретацію результатів діяльності, що сприяє формуванню рефлексії та готовності до професійного розвитку (Бондарчук, 2008).

Власний приклад референтних осіб допомагає фахівцеві засвоювати зразки професійної поведінки через наслідування або свідоме співвіднесення власних цінностей із цінностями еталонних професіоналів. Пряме навчання розширює систему уявлень фахівця про специфіку професійного становлення в умовах сучасних викликів і формує готовність до безперервного професійного розвитку. Психологічне «щеплення» попередньо готує фахівця до можливих труднощів, зокрема опору змінам, емоційного виснаження, професійних криз або зіткнення з невизначеністю. Пряме перенавчання сприяє трансформації неефективних професійних

установок, а непряме перенавчання відбувається через таку інтерпретацію результатів діяльності фахівця, яка допомагає сформувати рефлексію, необхідну для подальшого розвитку.

Особливе місце у системі супроводу посідає зворотний зв'язок. Він може виконувати як розвивальну, так і травматизувальну функцію. Конструктивний зворотний зв'язок допомагає фахівцеві побачити власні сильні сторони, зони розвитку, професійні помилки та можливості вдосконалення. Натомість знецінювальний, агресивний або формально-контрольний зворотний зв'язок може посилювати захисні реакції, страх помилки, професійну невпевненість і зниження мотивації. Тому в системі супроводу зворотний зв'язок має бути конкретним, етичним, доброзичливим, своєчасним і орієнтованим на розвиток.

У цьому контексті діагностичну й розвивальну цінність має ставлення фахівця до негативного зворотного зв'язку. Якщо він сприймає його як сигнал для осмислення власної діяльності, аналізу ресурсів і зон розвитку, це свідчить про готовність до професійного самовдосконалення. Якщо ж негативний зворотний зв'язок відкидається без осмислення, викликає агресивні реакції або сприймається виключно як загроза самооцінці, це може вказувати на недостатню сформованість рефлексивної позиції, аутотолерантності, професійної впевненості або психологічної безпеки. Тому культура зворотного зв'язку має бути важливою умовою соціально-психологічного супроводу.

Окремого значення набуває когнітивний дисонанс як механізм професійного переосмислення. У професійному становленні фахівець нерідко стикається з розривом між уявленням про себе як професіонала і реальними результатами діяльності, між високою самооцінкою і критичним зворотним зв'язком, між бажаною професійною роллю і фактичними можливостями її реалізації. О. Бондаренко підкреслює, що когнітивний дисонанс актуалізує суперечності між різними аспектами функціонування психіки та результатами їх прояву в реальності (Бондаренко, 2006). Якщо цей дисонанс опрацьовується конструктивно, він може стати джерелом розвитку, уточнення професійних установок, усвідомлення меж компетентності й формування зрілішої професійної позиції.

Окремим значущим аспектом є визначення рівнів реалізації гуманістично-ціннісного підходу в інституційному полі

професійного становлення фахівця. На *рівні організації* йдеться про включення гуманістично-ціннісних засад у місію, візію та стратегію розвитку установи, створення простору професійної творчості, ситуацій успіху та можливостей для вибору індивідуальної траєкторії професійного розвитку. На *рівні міжособистісної взаємодії* важливими є заохочення, схвалення, підтримувальний зворотний зв'язок, підкреслення значущості професійного вдосконалення й особистісного розвитку як чинників професійного успіху. На *рівні особистості* супровід спрямований на розвиток готовності до професійного вдосконалення, самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення та відповідального самоуправління власним професійним шляхом.

Умовами реалізації гуманістично-ціннісного підходу у процесі соціально-психологічного супроводу є забезпечення конструктивної взаємодії фахівців на основі рефлексивно-гуманістичного типу відносин співтворчості; організація спільної проєктної діяльності, у межах якої фахівці можуть реалізовувати себе як творчі індивідуальності; встановлення не лише формально-ділових, а людяних, рівноправних, емоційно відкритих і довірливих стосунків; забезпечення самоуправління професійним розвитком через самопізнання, самоаналіз, саморегуляцію, самовдосконалення та зворотний зв'язок у процесі супервізії, інтервізії, бесід, опитувань і групових форм професійного спілкування.

У кризових і посткризових умовах соціально-психологічний супровід має бути не лише реактивним, тобто таким, що відповідає на вже наявні труднощі, а й превентивним. Це означає необхідність попередження професійного вигорання, вторинної травматизації, втрати професійного смислу, деформації професійних меж, порушення балансу між роботою і життям, зниження професійної мотивації та руйнування професійної ідентичності. У дослідженнях масової травматизації наголошується, що ефективна підтримка в умовах криз має спиратися на відновлення відчуття безпеки, заспокоєння, самоефективності, соціальної пов'язаності та надії (Hobfoll et al., 2007). Для професійного становлення це означає, що супровід має допомагати фахівцеві не лише «витримати складні умови, а й відновлювати відчуття професійної дієздатності, зв'язку з іншими та перспективи подальшого розвитку.

Водночас соціально-психологічний супровід не повинен перетворюватися на надмірну опіку або підміну особистої відповідальності фахівця. Його завдання полягає не в тому, щоб усунути всі труднощі професійного становлення, а в тому, щоб створити умови, за яких фахівець може усвідомлювати ці труднощі, знаходити ресурси, приймати рішення, розвивати професійну автономність і поступово ставати суб'єктом власного професійного шляху. Ефективний супровід має поєднувати підтримку й вимогливість, прийняття й відповідальність, допомогу й розвиток самостійності.

Отже, соціально-психологічний супровід становлення фахівців у кризових та посткризових умовах є цілісною системою діагностичних, розвивальних, консультативних, фасилітативних і рефлексивних дій, медіація спрямованих на створення умов для прогресивного професійного становлення особистості. Його зміст полягає у підтримці професійної адаптації, розвитку професійної ідентичності, рефлексивності, саморегуляції, автономності, емпатії, резильєнтності, самоефективності, професійного благополуччя та здатності до самореалізації. У кризових умовах такий супровід має особливе значення, оскільки допомагає фахівцеві не лише долати професійні труднощі, а й осмислювати їх, інтегрувати у власний досвід, зберігати професійний смисл і вибудовувати траєкторію подальшого розвитку. Саме тому соціально-психологічний супровід є необхідною умовою гуманістичного, суб'єктного й розвивального характеру професійного становлення фахівців у кризовому та посткризовому суспільстві.

3.2. Баланс роботи і життя у контексті професійного становлення: вплив на професійне благополуччя фахівців

У кризових та посткризових умовах професійне становлення фахівців відбувається не лише у площині набуття професійних компетентностей, формування професійної ідентичності, розвитку професійно важливих якостей і входження у професійну спільноту, а й у контексті здатності особистості узгоджувати вимоги професійної діяльності з потребами особистого життя, відновлення, сімейної взаємодії, соціальної підтримки та збереження психологічного

здоров'я. Саме тому баланс роботи і життя доцільно розглядати як важливий соціально-організаційний чинник професійного становлення, що безпосередньо впливає на професійне благополуччя фахівців.

Баланс роботи і життя не зводиться до механічного співвідношення кількості годин, витрачених на професійну діяльність і позаробочі сфери. Він охоплює суб'єктивне переживання узгодженості між професійними, сімейними, особистісними та соціальними ролями; можливість відновлення ресурсів у позаробочий час; відчуття контролю над робочими вимогами; здатність встановлювати межі між різними сферами життєдіяльності; а також переживання смислової відповідності між професійною активністю та життєвими цінностями. У цьому сенсі баланс роботи і життя є не статичним станом, а динамічним процесом постійного узгодження вимог і ресурсів особистості.

Особливого значення ця проблема набуває для фахівців соціономічних, освітніх, медичних, психологічних, соціальних та управлінських професій, діяльність яких пов'язана з високим емоційним навантаженням, відповідальністю за інших людей, інтенсивною комунікацією, необхідністю швидко реагувати на кризові ситуації та часто – з роботою в умовах дефіциту часу, ресурсів і стабільності. В умовах війни ці вимоги посилюються, оскільки фахівці самі перебувають у просторі соціальної невизначеності, безпекових ризиків і хронічного стресу, але водночас мають підтримувати професійну ефективність, етичність, емоційну врівноваженість і здатність до допомоги іншим.

У сучасній організаційній психології баланс роботи і життя часто аналізується через модель вимог і ресурсів праці - Job Demands-Resources model. Згідно з цією моделлю, професійне благополуччя працівника залежить від співвідношення робочих вимог і ресурсів. До вимог належать ті аспекти роботи, що потребують значних фізичних, когнітивних або емоційних зусиль, зокрема інтенсивне навантаження, емоційно складна взаємодія, рольова невизначеність, часовий тиск, надмірна відповідальність. До ресурсів належать автономія, підтримка керівництва й колег, справедливий розподіл завдань, зворотний зв'язок, можливість професійного розвитку та контроль над робочим процесом. Високі вимоги за умов недостатності ресурсів підвищують ризик виснаження, тоді як

наявність ресурсів підтримує залученість, стійкість і професійне благополуччя (Bakker & Demerouti, 2007, 2017).

У межах теорії збереження ресурсів S. Hobfoll стрес розглядається як наслідок загрози втрати ресурсів, їх фактичної втрати або недостатнього відновлення після значних витрат (Hobfoll, 1989, 2018). У контексті балансу роботи і життя це означає, що професійна діяльність і особисте життя часто конкурують за одні й ті самі ресурси – час, енергію, увагу, емоційну витривалість, соціальну підтримку. Коли робота систематично поглинає ці ресурси, а позаробоче життя не забезпечує достатнього відновлення, формується ресурсний дефіцит, що поступово знижує професійне благополуччя і створює передумови для професійного виснаження.

Важливою у контексті аналізу балансу роботи і життя є модель конфлікту між робочими та сімейними ролями J. Greenhaus і N. Beutell. Науковці визначили конфлікт робота-сім'я як форму міжрольової несумісності, за якої вимоги однієї ролі ускладнюють виконання вимог іншої, та виокремили три його механізми: часовий, напружувальний і поведінковий (Greenhaus & Beutell, 1985). Часовий конфлікт виникає тоді, коли робочі обов'язки не залишають достатньо часу для сімейного чи особистого життя. Напружувальний конфлікт пов'язаний із перенесенням емоційної втоми, тривоги чи стресу з однієї сфери в іншу. Поведінковий конфлікт виникає тоді, коли моделі поведінки, потрібні в професійній сфері, суперечать очікуванням особистого чи сімейного життя. Для професійного становлення фахівця ці конфлікти є значущими, оскільки вони впливають не лише на самопочуття, а й на професійну ідентичність, мотивацію, залученість і здатність до розвитку.

Дослідники доводять, що конфлікт між роботою та сім'єю пов'язаний із різними негативними наслідками: професійним стресом, емоційним виснаженням, зниженням задоволеності роботою, погіршенням життєвого благополуччя та збільшенням намірів залишити роботу (Allen et al., 2000; Amstad et al., 2011; Byron, 2005). У межах нашого дослідження це дає підстави розглядати баланс роботи і життя не як приватну проблему фахівця, а як важливу умову збереження його професійного потенціалу, стійкості та здатності до самореалізації у професії.

Водночас, сучасні підходи не обмежуються лише аналізом конфлікту між роботою і сім'єю. Важливим є також поняття

збагачення робочої та особистої сфер - work-family enrichment, що описує ситуації, коли досвід, ресурси або позитивні емоції, отримані в одній сфері, підсилюють функціонування в іншій (Greenhaus & Powell, 2006; McNall et al., 2010). Для фахівця це означає, що робота може бути джерелом смислу, компетентності, соціального визнання й особистісного розвитку, а особисте життя - джерелом емоційної підтримки, відновлення та життєвої стійкості. Професійне благополуччя формується тоді, коли між цими сферами існує не лише мінімізація конфлікту, а й можливість взаємного збагачення.

У контексті професійного становлення особливо важливим є управління межами між роботою та особистим життям. Дослідження E. Kossek та співавторів показують, що люди відрізняються за стилем boundary management: одні схильні інтегрувати професійну й особисту сфери, інші - чітко їх розмежовувати (Kossek et al., 2012). Жоден із цих стилів не є універсально кращим; важливо, щоб він відповідав потребам, професійним завданням, життєвій ситуації та особистісним особливостям фахівця. Порушення бажаних меж – наприклад, постійні робочі повідомлення у вечірній час, невизначений графік, очікування постійної доступності – підвищує ризик виснаження і знижує якість відновлення.

Одним із ключових механізмів підтримання балансу роботи і життя є відновлення. S. Sonnentag і C. Fritz підкреслюють значення психологічного відключення від роботи, релаксації, відновлювального сну, контролю над дозвіллям і переживання майстерності у позаробочій діяльності як умов відновлення ресурсів після робочого навантаження (Sonnentag & Fritz, 2015). Якщо фахівець фізично залишає роботу, але психологічно продовжує перебувати у робочих завданнях, переживаннях, повідомленнях і незавершених справах, відновлення не відбувається повною мірою. У такому разі накопичення втоми поступово переходить у хронічне виснаження, що знижує професійне благополуччя та ускладнює професійне становлення.

У професійному становленні фахівця баланс роботи і життя виконує ресурсну, регулятивну й смислову функції. Ресурсна функція полягає в тому, що позаробочі сфери – сім’я, дружні стосунки, відпочинок, фізична активність, творчість, духовні практики, хобі – забезпечують відновлення психологічних, емоційних і тілесних ресурсів, необхідних для професійної діяльності. Регулятивна

функція виявляється у здатності фахівця встановлювати межі між професійною та особистою сферами, контролювати рівень залученості в роботу, своєчасно помічати ознаки перевантаження і коригувати власну професійну активність. Смислова функція полягає в тому, що баланс дозволяє людині не втрачати відчуття цілісності власного життя, не редукувати себе лише до професійної ролі та зберігати зв'язок між професійною діяльністю, особистими цінностями й життєвими цілями.

У сучасній українській психології проблема балансу роботи і життя набуває особливого значення у зв'язку з дослідженням професійного благополуччя, професійної самореалізації та збереження ресурсності фахівців у кризових умовах. На відміну від підходів, у яких баланс розглядається переважно як інструмент профілактики вигорання, у контексті нашого дослідження його доцільно аналізувати ширше – як умову гармонізації професійного становлення особистості. Йдеться про здатність фахівця не лише виконувати професійні функції, а й зберігати простір особистого життя, відновлення, сімейної взаємодії, соціальної підтримки та саморозвитку.

М. Ткалич розглядає програми балансу «робота-життя» як форму соціальної та психологічної підтримки персоналу в організаціях, підкреслюючи, що надмірна інтенсивність праці, розмиті межі робочого часу, конфліктність організаційного середовища та недостатня гнучкість робочих практик ускладнюють можливість працівника підтримувати узгодженість професійної й особистої сфер (Ткалич, 2021). Для нашого дослідження це положення є важливим тому, що баланс роботи і життя постає не як приватна проблема окремого фахівця, а як соціально-психологічна умова його професійного становлення.

У кризових умовах особливої ваги набуває професійне психологічне благополуччя як інтегральний показник того, наскільки фахівець здатний не лише виконувати професійні функції, а й зберігати відчуття смислу, компетентності, автономії, залученості, підтримки та психологічної стійкості у професійній діяльності. О. Бондарчук і Н. Пінчук розглядають професійне психологічне благополуччя освітян як важливу умову їхньої ефективної діяльності та підкреслюють необхідність його підтримки на різних рівнях - індивідуальному, організаційному та соціальному

(Бондарчук & Пінчук, 2023). Л. Карамушка аналізує професійне благополуччя персоналу організацій у контексті сучасних зарубіжних моделей, зокрема через професійне процвітання, включеність у роботу, позитивне функціонування та організаційні умови підтримки персоналу (Карамушка, 2025). Це дає підстави стверджувати, що баланс роботи і життя є не зовнішнім щодо професійного благополуччя чинником, а одним із його структурних механізмів.

О. Войтенко визначає професійне благополуччя як інтегральне утворення, пов'язане із задоволеністю людини різними аспектами професійної діяльності з позицій її потреб, цінностей і цілей (Войтенко, 2023). Такий підхід дозволяє розглядати баланс роботи і життя не лише як засіб зниження професійного напруження, а як показник відповідності професійної діяльності життєвим смислам фахівця. Якщо робота систематично порушує базові життєві потреби особистості – у відпочинку, безпеці, близьких стосунках, автономії, тілесному й психічному здоров'ї, – вона перестає бути простором самореалізації та починає сприйматися як джерело виснаження.

У дослідженні організаційної культури як чинника професійного благополуччя О. Войтенко підкреслює значення позитивного середовища, соціальних зв'язків між працівниками, можливостей саморозвитку, автономії, відповідності професійної діяльності власним цінностям і низької стресогенності організаційного простору (Войтенко, 2024). Для проблеми балансу роботи і життя це має принципове значення, оскільки саме організаційна культура визначає, чи сприймається відновлення як норма професійної зрілості, чи, навпаки, як ознака недостатньої відданості роботі. У підтримувальному середовищі фахівець має більше можливостей зберігати межі, планувати навантаження, відновлювати ресурси й не втрачати професійної мотивації.

У контексті професійного становлення фахівців важливими є також праці В. Балахтар, у яких професійне становлення фахівця соціальної роботи розглядається як тривалий процес розвитку професійної ідентичності, професійно важливих якостей, мотивації, психологічного благополуччя та здатності до самореалізації у професійній діяльності (Балахтар, 2018). З цієї позиції баланс роботи і життя можна трактувати як одну з умов збереження позитивної динаміки професійного становлення. Коли професійна діяльність не

руйнує особистий простір, а узгоджується з ним, фахівець має більше можливостей для професійного зростання, рефлексії, самореалізації та збереження позитивного ставлення до професії.

Важливою є також позиція Т. Ринжук, яка розглядає організаційно-психологічний супровід професійного благополуччя представників органів місцевого самоврядування як системну програму, що поєднує індивідуальний, груповий та організаційний рівні впливу (Ринжук, 2025). Це положення має ширше значення для аналізу професійного становлення фахівців у кризових умовах, оскільки демонструє: підтримка професійного благополуччя не може обмежуватися лише індивідуальною відповідальністю працівника. Вона потребує узгодженої системи організаційних рішень, командної підтримки, професійної взаємодії та умов, які дозволяють фахівцеві зберігати ресурсність і не втрачати здатність до розвитку.

Порушення балансу роботи і життя негативно впливає на професійне становлення фахівця через кілька взаємопов'язаних механізмів. Воно знижує ресурсність особистості, що ускладнює навчання, професійний розвиток, творче розв'язання завдань і здатність до самореалізації. Воно послаблює професійну мотивацію, оскільки робота починає сприйматися не як простір розвитку, а як джерело постійного виснаження. Воно також порушує професійну ідентичність, адже фахівець може почати ототожнювати професію з втратою особистого життя, здоров'я й емоційної стабільності. За таких умов професійне становлення може набувати не продуктивного, а деформаційного характеру.

Баланс роботи і життя має особливе значення на початкових етапах професійного становлення. Молоді фахівці часто прагнуть довести власну компетентність, беруть на себе надмірну кількість завдань, уникають відмови, погоджуються на додаткове навантаження та можуть ігнорувати потребу у відновленні. У короткостроковій перспективі така стратегія створює ілюзію високої професійної залученості, однак у довгостроковій перспективі вона підвищує ризик розчарування у професії, зниження мотивації та втрати відчуття особистісної цінності професійної діяльності. Тому формування навичок узгодження професійної та особистої сфер має бути складовою соціально-психологічного супроводу професійного становлення.

Підтримання балансу роботи і життя потребує поєднання індивідуальних та організаційних стратегій. До індивідуальних належать планування часу, визначення пріоритетів, уміння встановлювати межі, турбота про сон, фізичну активність, відпочинок, підтримувальні стосунки та рефлексія власних ресурсів. Водночас індивідуальні стратегії не можуть бути ефективними, якщо організаційне середовище підтримує культуру перевантаження, постійної доступності, невизначеності ролей, емоційного тиску чи неформального покарання за дотримання особистих меж.

Організаційні стратегії підтримання балансу роботи і життя передбачають справедливий розподіл навантаження, реалістичні вимоги, прозорість очікувань, підтримувальне лідерство, гнучкі форми роботи, розвиток культури відновлення та повагу до особистого часу фахівця. У межах JD-R підходу саме організаційні ресурси можуть знижувати негативний вплив високих вимог і підтримувати залученість, професійну ефективність та благополуччя (Bakker & Demerouti, 2017; Bakker & de Vries, 2021). Отже, відповідальність за баланс роботи і життя не може бути перекладена виключно на самого фахівця; вона має бути розподілена між особистістю, професійною спільнотою та організацією.

У контексті соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців баланс роботи і життя має розглядатися як умова збереження професійної суб’єктності. Фахівець, який має можливість відновлюватися, підтримувати значущі стосунки, зберігати особистий простір і відчувати контроль над власним життям, демонструє вищу готовність до розвитку, навчання, професійної взаємодії та відповідальної дії. Натомість хронічний дисбаланс послаблює професійну автономність, підсилює залежність від зовнішніх вимог, звужує простір особистісного вибору й ускладнює формування зрілої професійної позиції.

Отже, баланс роботи і життя є важливим соціально-організаційним чинником професійного становлення фахівців і водночас умовою збереження їхнього професійного благополуччя. Його значення полягає в тому, що він забезпечує можливість відновлення ресурсів, підтримує професійну мотивацію, знижує ризик професійного виснаження, сприяє збереженню психологічного здоров’я, професійної ідентичності та суб’єктності. У кризових та посткризових умовах баланс роботи і життя набуває особливої ваги,

оскільки саме він допомагає фахівцеві не лише витримувати підвищені професійні вимоги, а й залишатися здатним до розвитку, самореалізації, відповідальної взаємодії та тривалого професійного функціонування без руйнування особистісних ресурсів

3.3. Ментальне здоров'я і психологічне благополуччя як ресурси соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах

У кризових та посткризових умовах ментальне здоров'я і психологічне благополуччя фахівців набувають значення не лише індивідуальних характеристик особистості, а й важливих ресурсів професійного становлення. Вони визначають здатність фахівця зберігати професійну суб'єктність, емоційну стійкість, здатність до саморегуляції, рефлексії, конструктивної взаємодії, прийняття рішень і професійної самореалізації в умовах невизначеності. Саме тому соціально-психологічний супровід становлення фахівців має бути спрямований не лише на подолання окремих труднощів, а й на системне підтримання ментального здоров'я, психологічного благополуччя та здатності особистості до відновлення, розвитку й професійної активності.

У сучасному науковому дискурсі ментальне здоров'я розглядається не лише як відсутність психічних розладів, а як стан психологічного функціонування, що дає змогу людині реалізовувати власний потенціал, долати життєві стреси, продуктивно працювати та робити внесок у життя спільноти (World Health Organization, 2022).

Психологічне благополуччя, своєю чергою, пов'язується з позитивним самоставленням, автономією, здатністю керувати власним життям, наявністю цілей, особистісним зростанням і якістю стосунків з іншими людьми (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). У професійному контексті ці характеристики набувають особливого значення, оскільки впливають на мотивацію, професійну ідентичність, залученість, працездатність, готовність до навчання і здатність фахівця зберігати людяність у складних умовах діяльності.

Для фахівців соціономічних, освітніх, психологічних, медичних, соціальних та управлінських професій ментальне здоров'я і

психологічне благополуччя є водночас особистісним ресурсом і професійною умовою ефективної діяльності. Їхня робота передбачає постійну взаємодію з людьми, високий рівень емоційного залучення, відповідальність за інших, необхідність реагувати на кризові ситуації, підтримувати комунікацію, приймати рішення в умовах дефіциту інформації та зберігати етичність професійної позиції. У таких умовах порушення психологічного благополуччя може виявлятися не лише у зниженні настрою чи виснаженні, а й у втраті професійного смислу, зниженні емпатії, посиленні цинізму, труднощах саморегуляції, уникненні відповідальності або формалізації професійної взаємодії.

Психологічне благополуччя фахівця доцільно розглядати як інтегральний ресурс його професійного становлення. Воно підтримує здатність особистості не лише виконувати професійні функції, а й осмислювати власний досвід, долати труднощі, зберігати внутрішню мотивацію, підтримувати конструктивні стосунки, приймати себе як суб'єкта професійного розвитку та вибудовувати перспективу подальшої самореалізації. У цьому сенсі психологічне благополуччя є не «додатковою» характеристикою професійного життя, а умовою, без якої професійне становлення може втрачати прогресивний характер і набувати ознак виснаження, деформації або формальної адаптації.

У кризових умовах особливого значення набуває питання про те, яким чином фахівець може зберігати психологічне благополуччя за наявності об'єктивно складних, травматичних або нестабільних обставин. Війна, втрати, вимушене переміщення, невизначеність майбутнього, професійне перевантаження, зміна форматів роботи, безпекові ризики й соціальна напруга можуть істотно знижувати відчуття контролю, безпеки та стабільності. Водночас саме в таких умовах психологічне благополуччя не можна розуміти як постійний стан комфорту чи відсутність негативних переживань. Радше йдеться про здатність людини зберігати зв'язок зі смислом, ресурсами, підтримкою, професійною ідентичністю і можливістю діяти, навіть якщо зовнішні умови залишаються складними.

З огляду на це соціально-психологічний супровід має бути зорієнтований на створення умов, які сприяють підтриманню і відновленню психологічного благополуччя фахівців. До таких умов належать моніторинг рівнів психологічного благополуччя,

створення психологічно безпечного професійного середовища, забезпечення соціальної підтримки та високої якості стосунків із довкіллям, організація спеціального соціально-психологічного навчання, спрямованого на розвиток позитивного мислення, адекватної самооцінки, безумовного самоприйняття, здатності до самоконтролю та особистісної саморегуляції, а також розвиток психологічної готовності фасилітаторів до соціально-психологічного супроводу в контексті означених завдань.

У цьому контексті доцільно використати положення A. Bandura про джерела зміни особистісної самоефективності, оскільки самоефективність є важливим психологічним механізмом підтримання благополуччя, професійної активності й здатності до подолання труднощів. Джерелами таких змін є досвід безпосередньої успішної діяльності, непрямий досвід або спостереження за іншими, соціальне переконування та зворотний зв'язок, а також фізичний і емоційний стан людини (Bandura, 1977, 1978). Ці джерела можна інтерпретувати як психологічні умови, через які соціально-психологічний супровід сприяє благополуччю фахівців (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Психологічні умови сприяння психологічному благополуччю фахівців

Джерела зміни особистості / самоефективності	Умови сприяння психологічному благополуччю фахівців
досвід безпосередньої діяльності	створення ситуацій професійного успіху; організація спільної діяльності фахівців, у процесі якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності; підтримка професійної ініціативи; надання можливостей для самостійного прийняття рішень; визнання досягнень і професійного внеску; поступове ускладнення професійних завдань із забезпеченням необхідної підтримки.
непрямий досвід	спостереження за фахівцями з високим рівнем психологічного благополуччя, професійної стійкості та саморегуляції; аналіз успішних професійних ситуацій; обговорення прикладів конструктивного подолання труднощів; наставництво, інтервізія, супервізія; залучення до професійних спільнот, у яких демонструються ефективні моделі поведінки

Джерела зміни особистості / самоефективності	Умови сприяння психологічному благополуччю фахівців
соціальне переконування, суспільна думка і зворотний зв'язок	встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні; розвиток емоційної відкритості, довіри й поваги одне до одного; прийняття іншої людини як цінності; забезпечення позитивного, конструктивного і розвивального зворотного зв'язку через опитування, бесіди, групові форми спілкування, супервізійні та інтервізійні зустрічі; корекція змісту роботи відповідно до актуальних потреб суб'єктів професійного становлення
фізичний та емоційний стан людини	складання індивідуальних програм розвитку і відновлення на основі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку фахівців, їхнього психологічного благополуччя, рівня виснаження, емоційного стану й актуальних ресурсів; створення умов для відпочинку, психологічної підтримки, саморегуляції, стабілізації та профілактики професійного вигорання
позитивне самоставлення і безумовне самоприйняття	розвиток здатності фахівця приймати себе не лише через професійні досягнення, а й через усвідомлення власної цінності, меж, потреб і права на підтримку; формування аутотолерантності; зниження самозвинувачення у ситуаціях помилок або професійних труднощів; підтримка реалістичної самооцінки.
особистісна саморегуляція	навчання технік емоційної регуляції, самоконтролю, відновлення ресурсів, управління стресом, тілесної стабілізації та рефлексії; формування здатності своєчасно помічати ознаки перевантаження і звертатися по допомогу; розвиток відповідальності за власний психоемоційний стан
якість стосунків і соціальна підтримка	розвиток довірливих, безпечних і підтримувальних стосунків у професійному середовищі; створення умов для горизонтальної взаємодії, взаємодопомоги, професійної солідарності; підтримка культури звернення по допомогу без страху осуду або стигматизації
смислова інтеграція кризового досвіду	допомога фахівцям в осмисленні кризового, воєнного або травматичного досвіду без його витіснення чи руйнівної фіксації; підтримка здатності інтегрувати пережите у життєвий і професійний досвід; пошук нових смислів професійної діяльності, самореалізації та участі у відновленні спільноти.

Підтримка психологічного благополуччя фахівців в умовах війни має реалізовуватися на кількох взаємопов'язаних рівнях:

На управлінському рівні:

•*моніторинг психологічного здоров'я* фахівців з першочерговою увагою до їх психічного й емоційного стану, постійні комунікації з метою виявлення відповідного зворотного зв'язку й пережитого досвіду, рівня виснаження, суб'єктивного відчуття безпеки, доступності підтримки та якості професійної взаємодії. Такий моніторинг не повинен бути формальною процедурою контролю. Його завдання полягає у своєчасному виявленні ризиків, визначенні актуальних потреб і створенні умов для адресної допомоги. Важливо, щоб отримані дані використовувалися не для оцінювання «успішності» працівника, а для корекції організаційних умов, режимів роботи, обсягу навантаження, системи комунікації та підтримки;

•*створення й підтримка «психологічного здоров'я» організації (Карамушка, 2021; 2024 та ін.,)*, у тому числі психологічно безпечного професійного середовища на базі регулярної комунікації керівника з працівниками, залучення колективу до генерації загальних рішень, поточних і стратегічних планів, пріоритетів розвитку організації зараз і після перемоги, що корелюють з основними цілями й сенсами професійної діяльності й принципами людиноцентризму (Кремень, 2011). Психологічно здорова організація не лише реагує на кризові стани окремих працівників, а й створює такі умови діяльності, у яких людина не втрачає відчуття гідності, причетності, професійної цінності й можливості впливати на спільні рішення;

•*організацію спеціального соціально-психологічного навчання фахівців*, спрямованого на розвиток їх здатності до створення, відновлення й самопідтримки високого рівня психологічного здоров'я. Таке навчання має включати розвиток позитивного мислення, адекватної самооцінки, безумовного самоприйняття, емоційної компетентності, навичок самоконтролю, особистісної саморегуляції, конструктивної комунікації, стресостійкості, рефлексії та здатності звертатися по допомогу. Воно не повинно зводитися до окремих лекцій про стрес, а має бути практично зорієнтованим, інтерактивним і пов'язаним із реальними професійними ситуаціями;

•*підготовку фасилітаторів до соціально-психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу в контексті* сприяння їхньому психологічному благополуччю й ментальному здоров'ю. Фасилітатор у цьому процесі не нав'язує готових рішень, а створює умови для осмислення досвіду, професійного діалогу, підтримки групової рефлексії, розвитку взаємодопомоги та пошуку ресурсів. Його готовність має включати психологічну компетентність, етичну чутливість, здатність працювати з груповою динамікою, навички кризової комунікації, розуміння меж власної ролі й уміння своєчасно перенаправляти фахівців до спеціалізованої допомоги;

• *засвоєння медіаційних компетентностей* забезпечує здатність до відстороненого погляду на ситуацію, можливі стратегії поведінки в конфлікті, шляхи та варіанти їх вирішення, спрямованість на майбутнє як головну стратегію вирішення проблемних ситуацій. Вони значно розширюють можливості фахівців вільно працювати в агресивному середовищі, а також щодо профілактики конфліктних ситуацій та ранньої діагностики потенційних «зон напруги»; надають більш чітке розуміння вимог конфліктуючих сторін та, відповідно, шляхів їх задоволення; є ефективними у випадку необхідності чіткого формулювання та узгодження майбутнього результату.

На рівні професійної взаємодії:

• *обговорення та прийняття всіма фахівцями (суб'єктами соціально-психологічного супроводу)* правил професійної взаємодії, що ґрунтуються на праві на захист від фізичного і психологічного насильства, праві на висловлювання власної думки, навіть відмінної від іншої, фасилітативній підтримці один одного за принципом О. Монтессорі «Допоможи мені це зробити самому», взаємній повазі, добровільності допомоги, конфіденційності й відповідальності за спільний психологічний простір. Такі правила мають бути не лише проголошені адміністрацією, а й прийняті професійною спільнотою як норма щоденної взаємодії;

• *обмеження (по можливості) негативного впливу зовнішнього середовища на себе та всіх фахівців*, водночас із включенням воєнного контексту в освітній процес, коли в процесі взаємодії контекст обговорення подій професійного життя та змістових аспектів професійної діяльності переключення з фіксації на негативних переживаннях на переживання, пов'язані з творчим

пошуком шляхів розв'язання професійних завдань, відповідей на питання «Чому?», «Як?» «Яким чином?», «Що ми можемо зробити в цих умовах?», «Які ресурси вже маємо?», «Якої підтримки потребуємо?» Такий підхід допомагає поєднувати визнання складності ситуації з пошуком професійної дії, що підтримує відчуття суб'єктності й знижує безпорадність;

- *надання зворотного зв'язку учасникам* професійної взаємодії щодо особливостей комунікації і більш широкого контексту взаємодії з акцентом на її ресурсних можливостях тощо. Він має бути конкретним, етичним, доброзичливим, орієнтованим на розвиток і не повинен перетворюватися на приховану форму критики або контролю. У такому разі зворотний зв'язок стає інструментом розвитку психологічної безпеки, професійної рефлексії й колективної відповідальності за благополуччя.

На рівні особистості: сприяння актуалізації та закріпленню полівалентного ставлення до психотравмівних подій (Титаренко, 2018):

- *зміна ставлення до ситуації* не лише як стресу, який викликає гранично негативні переживання, але й ресурсу, що розкриває наші приховані можливості, активізувати ресурси, поглибити розуміння себе та переосмислити життєвий шлях. У кризових умовах фахівець може відкривати нові способи професійної дії, переоцінювати цінності, зміцнювати солідарність з іншими, поглиблювати професійну відповідальність і знаходити нові смисли діяльності. Водночас такий процес потребує часу, підтримки, безпечного простору й поваги до індивідуального темпу проживання досвіду;

- *органічне включення пережитого у загальний життєвий досвід, не розриваючи минуле, теперішнє і майбутнє*, не витісняючи пережите, а, навпаки, переосмислюючи та інтегруючи його до життєвого шляху особистості. Для фахівця це може означати здатність бачити зв'язок між пережитими подіями, власними цінностями, професійним вибором і майбутніми цілями. Саме така інтеграція підтримує психологічну цілісність і знижує ризик розщеплення досвіду на «до» і «після» без можливості смислового поєднання;

- гармонійне *поєднання внутрішньої автономії* зі здатністю цінувати підтримку оточення й самостійно надавати її іншим. У кризових умовах автономія не повинна трактуватися як самотнє

подолання труднощів або відмова від допомоги. Навпаки, зріла автономія передбачає здатність розуміти власні потреби, звертатися по підтримку, приймати її без почуття меншовартості й водночас залишатися активним суб'єктом власного життя. Для професійного становлення це особливо важливо, оскільки фахівець, який уміє приймати підтримку, краще розуміє цінність підтримувальної взаємодії й у професійній діяльності;

•*пошук шляхів більш повної і реалістичної самореалізації* на основі *осмисленого, творчого ставлення до власних потенцій і здібностей.* У кризових та посткризових умовах самореалізація не завжди може здійснюватися у звичних формах. Частина професійних можливостей може бути втрачена або змінена, натомість з'являються нові запити, напрями діяльності, форми допомоги, проєкти відновлення й підтримки спільнот. Тому психологічне благополуччя пов'язане не лише з поверненням до попереднього стану, а й із пошуком нових форм професійної присутності, творчості й соціальної корисності.

Можливими проєкціями цих положень у професійній діяльності є залучення фахівців до проєктної діяльності, спрямованої на покращення світу, відновлення спільнот, підтримку вразливих груп, розвиток освітніх, соціальних, психологічних або реабілітаційних ініціатив. Важливою є також участь у психологічних тренінгах та інших формах психологічного навчання, у межах яких розвивається здатність до переосмислення й прийняття власних можливостей, конструктивного проживання емоцій, підтримання оптимізму у сприйнятті дійсності попри всі виклики сьогодення, а також формування навичок самопідтримки й підтримки інших.

Отже, ментальне здоров'я і психологічне благополуччя є не лише результатами соціально-психологічного супроводу, а й ресурсами професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах. Вони забезпечують здатність особистості зберігати професійну суб'єктність, емоційну рівновагу, смислову цілісність, готовність до взаємодії, саморегуляції, навчання й самореалізації. Психолого-управлінські заходи щодо підтримки благополуччя мають реалізовуватися на управлінському рівні, рівні професійної взаємодії та рівні особистості, поєднуючи моніторинг, психологічно безпечне середовище, соціально-психологічне навчання, фасилітативну підтримку, конструктивний зворотний

зв’язок і допомогу в інтеграції кризового досвіду. У такому розумінні психологічне благополуччя стає не статичним показником «доброго самопочуття», а динамічним ресурсом, який підтримує розвиток, професійну стійкість і здатність фахівця діяти відповідально в умовах невизначеності.

3.4. Технології соціально-психологічного супроводу становлення фахівців

У кризових та посткризових умовах технології соціально-психологічного супроводу становлення фахівців мають бути спрямовані не лише на підвищення професійної компетентності, а й на підтримку психологічної стійкості, партнерської взаємодії, емоційної саморегуляції, рефлексивності, професійної суб’єктності та здатності діяти в умовах невизначеності. У цьому контексті соціально-психологічний супровід доцільно розглядати як систему цілеспрямованих впливів, що створюють умови для професійного розвитку, збереження психологічного благополуччя, підтримки ментального здоров’я та формування здатності до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Технологія психологічної підтримки фахівців – це система психолого-педагогічних і соціально-психологічних заходів, послідовне здійснення яких дає змогу виявляти й вирішувати ключові проблеми забезпечення психологічної безпеки професійного середовища, психічного й психологічного здоров’я особистості та досягати прогнозованих результатів. Такий підхід передбачає не випадковий набір окремих активностей, а логічно вибудуваний процес, у якому визначаються мета, очікувані результати, цільова група, зміст роботи, методи впливу, форми взаємодії, критерії ефективності та способи подальшого супроводу.

У межах професійного становлення фахівців технології супроводу мають поєднувати індивідуальний, груповий і організаційний рівні. На індивідуальному рівні вони спрямовані на розвиток саморегуляції, рефлексії, професійної ідентичності, самоефективності, здатності до відновлення й інтеграції складного досвіду. На груповому рівні - на формування довіри, партнерства, безпечної комунікації, колегіальної підтримки, командної взаємодії

та професійної солідарності. На організаційному рівні - на створення психологічно безпечного середовища, підтримувальної управлінської культури, системи зворотного зв'язку, умов для навчання, супервізії, інтервізії та професійного розвитку.

Логіку технологічного забезпечення соціально-психологічного супроводу можна подати через послідовність*: мета – довіра – безпека – відновлення – результат* (рис. 3.2). Саме така послідовність відображає внутрішню динаміку підтримки фахівців: спочатку визначається мета супроводу, далі встановлюються контакт і довірчі відносини, після цього створюється психологічно безпечне середовище, у якому можливе відновлення, нормалізація станів і розвиток, а результатом стає підтримка психологічного й психічного здоров'я, стресостійкості та професійної спроможності фахівців.



Рис. 3.2. Алгоритм технології психологічної підтримки учасників освітнього / професійного процесу (Бондарчук, 2008; Павленок, 2024; 2025 та ін.)

Мета – психологічна підтримка учасників освітнього / професійного процесу.

Довіра – встановлення контактів і довірчих відносин з іншими як основа позитивного досвіду взаємодії.

Безпека – створення і підтримка психологічно безпечного освітнього / професійного середовища.

Відновлення – нормалізація ситуації та її опанування, відновлення безперервності життя й розірваних зв'язків, поповнення особистісних ресурсів і стресостійкості.

Результат – підтримка й відновлення психічного та психологічного здоров'я учасників освітнього / професійного процесу.

Важливо, що зазначена логіка реалізації технології не зводиться до одноразової психологічної допомоги. Вона передбачає системний, послідовний і тривалий процес, у якому підтримка фахівця починається з визнання його актуального стану, продовжується через створення безпечної взаємодії й завершується не лише зниженням напруження, а й відновленням професійної активності, смислів, зв'язків і здатності до подальшого розвитку.

Однією з базових технологій супроводу є *емоційна підтримка*, яка у кризових контекстах виконує функцію психологічного буфера. Вона зменшує інтенсивність стресу, нормалізує емоційні стани, підсилює здатність до саморегуляції, сприяє збереженню працездатності та створює позитивне тло для співпраці (Мілорадова & Пашко, 2021). Емоційна підтримка може реалізовуватися через індивідуальні консультації, групові обговорення, супервізійні зустрічі, інтервізію, командні рефлексивні практики та неформальні форми взаємодопомоги.

У професійному середовищі емоційна підтримка особливо важлива тому, що фахівець не завжди має можливість відкрито говорити про втому, тривогу, розгубленість, втрату мотивації або професійні сумніви. У кризових умовах ці переживання можуть посилюватися, однак залишатися прихованими через страх виглядати «слабким», «непрофесійним» або «некомпетентним». Саме тому технології емоційної підтримки мають бути пов'язані з формуванням культури, у якій звернення по допомогу сприймається не як ознака неспроможності, а як відповідальна професійна дія.

Важливими інструментами реалізації технологій супроводу є *супервізія* та *інтервізія.* Супервізія забезпечує професійну підтримку фахівця у складних випадках, допомагає осмислювати емоційні реакції, знижує ризик вигорання, сприяє формуванню професійної ідентичності та підтримує партнерський стиль взаємодії. Вона дає змогу фахівцеві не залишатися наодинці з професійними труднощами, отримувати структурований зворотний зв'язок, аналізувати межі відповідальності, розрізняти особисті переживання і професійну позицію, а також розвивати більш зрілі способи реагування на складні ситуації.

Інтервізія, своєю чергою, створює простір горизонтальної колегіальної підтримки, де фахівці можуть обмінюватися досвідом, аналізувати професійні труднощі, отримувати зворотний зв'язок і виробляти спільні рішення. Її перевага полягає в тому, що учасники перебувають у більш рівноправній позиції, а отже, можуть відкритіше обговорювати ситуації, які викликають сумніви, напруження або потребу в додатковому баченні. У кризовий період супервізія та інтервізія мають не лише розвивальне, а й стабілізаційне значення, оскільки допомагають зменшити відчуття ізоляції, нормалізувати складний професійний досвід і підтримати фахівця у межах професійної спільноти.

Окремий напрям становлять *тренінги командної взаємодії*, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності, довіри, партнерства, емпатії, емоційної регуляції та асертивності. Такі тренінги дають змогу фахівцям безпечно відпрацьовувати нові моделі поведінки, розвивати навички активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку, ненасильницької комунікації, встановлення професійних меж і врегулювання конфліктів. У кризових умовах особливої ваги набуває здатність фахівця поєднувати емпатійність із професійною дистанцією, оскільки надмірне емоційне залучення може підвищувати ризик виснаження.

Тренінгові технології є ефективними тоді, коли вони не обмежуються передаванням інформації, а забезпечують досвід активної взаємодії, рефлексії та практичного відпрацювання навичок. Через рольові ігри, аналіз професійних ситуацій, групові вправи, моделювання комунікативних труднощів і практику зворотного зв'язку фахівці можуть не лише засвоювати нові знання, а й змінювати звичні моделі взаємодії. У цьому сенсі тренінг виступає не просто навчальною формою, а технологією розвитку професійної поведінки, партнерства й психологічної готовності до взаємодії в умовах невизначеності.

До технологій супроводу також належать *рефлексивні практики,* зокрема групові обговорення, супервізійні аналізи, професійні щоденники, тематичні рефлексивні сесії, ретроспективи, аналіз критичних інцидентів і професійних кейсів. Рефлексія дає змогу фахівцеві осмислювати власні дії, емоції, професійні рішення, труднощі та ресурси. У кризових умовах вона допомагає інтегрувати складний досвід, не допустити накопичення емоційної напруги,

підтримати професійну ідентичність і перетворити кризові ситуації на джерело професійного навчання.

Рефлексивні практики мають важливе значення для профілактики професійних деформацій. Якщо фахівець не має простору для осмислення власного досвіду, то складні ситуації можуть накопичуватися як невідрефлексована напруга, що з часом призводить до емоційного відсторонення, формалізації взаємодії, зниження емпатії або втрати смислу професійної діяльності. Натомість регулярна рефлексія допомагає побачити не лише проблеми, а й ресурси, успіхи, професійне зростання, зміни у власній позиції та можливості подальшого розвитку.

Важливою технологією соціально-психологічного супроводу є *створення психологічно безпечного професійного середовища*. Воно передбачає формування умов, за яких фахівці можуть відкрито висловлювати думки, визнавати труднощі, ставити запитання, говорити про помилки, звертатися по допомогу та брати участь у прийнятті рішень без страху приниження, покарання або втрати професійного статусу (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014). У кризових умовах психологічна безпека стає не лише характеристикою сприятливого клімату, а й необхідною умовою професійної стійкості, оскільки без неї фахівці схильні приховувати труднощі, уникати відповідальності або діяти лише формально.

Технологія створення психологічно безпечного середовища включає обговорення й прийняття правил професійної взаємодії, розвиток довіри, забезпечення права на висловлення власної думки, запобігання психологічному насильству, мобінгу, знеціненню і стигматизації, а також формування культури конструктивного зворотного зв’язку. Важливо, щоб такі правила не залишалися декларативними. Вони мають бути вплетені у щоденні управлінські та командні практики: спосіб проведення нарад, обговорення помилок, реагування на перевантаження, розподіл завдань, підтримку нових працівників і вирішення конфліктів.

Окрему групу становлять *технології психоосвіти та соціально-психологічного навчання*. Їх завданням є розвиток у фахівців здатності до самопідтримки, саморегуляції, усвідомлення власних станів, профілактики вигорання, підтримання психологічного благополуччя та конструктивної взаємодії. Таке навчання може включати теми стресу і травми, емоційної регуляції, професійних

меж, ненасильницької комунікації, кризової взаємодії, командної підтримки, психологічної безпеки, відновлення ресурсів, роботи з невизначеністю та професійної рефлексії.

Соціально-психологічне навчання має бути практично зорієнтованим і пов'язаним із реальними професійними ситуаціями. Його ефективність зростає тоді, коли учасники не лише отримують інформацію, а й аналізують власний досвід, працюють із кейсами, виконують вправи, отримують зворотний зв'язок і формують індивідуальні стратегії саморегуляції. У такому разі психоосвіта перестає бути формальною просвітницькою активністю і стає технологією розвитку психологічної компетентності фахівця.

До технологій супроводу належать також *фасилітативні практики*, спрямовані на підтримку групової взаємодії, ухвалення спільних рішень, розвиток участі, відповідальності та професійної суб'єктності. Фасилітатор не нав'язує готових рішень, а створює умови для діалогу, осмислення досвіду, виявлення різних позицій, пошуку спільного бачення і переходу від проблеми до дії. У кризових умовах фасилітація допомагає знижувати хаотичність комунікації, підтримувати групову залученість, створювати простір для безпечного обговорення складних тем і формувати відчуття спільної відповідальності.

Фасилітативна підтримка є особливо важливою у професійних спільнотах, які переживають зміни, напруження або невизначеність. Вона дозволяє не лише обговорити проблеми, а й структурувати їх, визначити пріоритети, розподілити відповідальність, побачити ресурси й виробити спільні рішення. У цьому сенсі фасилітація виступає технологією не лише підтримки, а й розвитку професійної автономності, оскільки допомагає фахівцям не чекати готових відповідей від керівництва, а брати участь у створенні рішень.

Перспективним технологічним ресурсом соціально-психологічного супроводу є *Agile-підходи*, адаптовані до командної взаємодії у соціальній, освітній, психологічній та управлінській сферах (Тягур, 2023). Agile-практики ґрунтуються на гнучкості, самоорганізації, прозорості, швидкому зворотному зв'язку, командності й адаптивному плануванні. У контексті супроводу становлення фахівців вони можуть використовуватися як інструменти зниження невизначеності, підвищення залученості, розвитку відповідальності та підтримки колегіальної взаємодії.

Серед Agile-практик особливо продуктивними є щоденні короткі зустрічі, ретроспективи, Канбан-дошки, спринти й лідерство служіння (Тягур, 2025 та ін.). Щоденні короткі зустрічі забезпечують регулярну комунікацію, швидке виявлення труднощів, координацію дій і створення «ритму безпеки» в команді. Ретроспективи дають змогу аналізувати досягнення, помилки, труднощі й способи покращення взаємодії. Канбан-дошки роблять робочі процеси прозорими й допомагають уникати прихованого перевантаження. Спринти структурують діяльність у короткі цикли й підтримують відчуття досягнення. Лідерство служіння передбачає підтримувальну, а не контролюючу позицію керівника.

У кризових та посткризових умовах Agile-підходи мають особливу цінність, оскільки дають змогу фахівцям діяти в умовах неповної визначеності, поступово уточнювати цілі, швидко реагувати на зміни й не втрачати відчуття керованості процесом. Водночас їх застосування потребує адаптації до гуманітарної, освітньої, соціальної або психологічної сфери. Agile не має перетворюватися на чергову форму прискорення роботи або підвищення продуктивності будь-якою ціною. У контексті соціально-психологічного супроводу його головна цінність полягає не в інтенсифікації праці, а у створенні прозорої, гнучкої, підтримувальної та рефлексивної командної взаємодії.

Окреме значення мають *технології кризової стабілізації та відновлення ресурсів.* Вони спрямовані на нормалізацію емоційного стану, зниження гострої напруги, відновлення відчуття безпеки, підтримку базового функціонування й запобігання подальшому виснаженню. До таких технологій належать техніки дихальної стабілізації, тілесного заземлення, короткі практики саморегуляції, алгоритми дій у гострих стресових ситуаціях, планування ресурсного відновлення, психоедукація щодо нормальних реакцій на ненормальні події, а також маршрутизація до спеціалізованої допомоги у випадках, коли фахівець потребує глибшої психологічної чи психотерапевтичної підтримки.

У межах соціально-психологічного супроводу ці технології мають використовуватися етично й обережно. Вони не повинні підміняти психотерапію або спеціалізовану кризову допомогу, якщо йдеться про тяжкі травматичні переживання, виражені симптоми посттравматичного стресу, депресивні стани чи ризики

самопошкодження. Завдання супроводу полягає у своєчасному виявленні потреби, первинній стабілізації, підтримці фахівця і, за необхідності, перенаправленні до відповідних спеціалістів.

Важливою складовою є *технології роботи з кризовим і психотравмівним досвідом,* спрямовані на його поступове осмислення та інтеграцію. У цьому контексті доцільно спиратися на ідею полівалентного ставлення до психотравмівних подій, що передбачає здатність людини бачити складну ситуацію не лише як джерело болю і стресу, а й як досвід, який може бути осмислений, інтегрований у життєвий шлях і використаний для переоцінки цінностей, зміцнення зв'язків, розвитку внутрішньої автономії та пошуку нових форм самореалізації (Титаренко, 2018). Це не означає романтизації травми або заперечення втрат, а передбачає підтримку людини у поступовому поверненні до цілісності, смислу й активної професійної позиції.

Можливими формами такої роботи є рефлексивні групи, наративні практики, професійні діалоги, обговорення досвіду подолання, проєктна діяльність, спрямована на відновлення спільнот, а також тренінги з розвитку здатності до переосмислення й прийняття власних можливостей, конструктивного проживання емоцій, оптимізму в сприйнятті дійсності попри виклики сьогодення. У професійній діяльності це може виявлятися через залучення фахівців до соціально значущих проєктів, підтримку колег, участь у програмах психологічного навчання, створення нових практик допомоги та розвиток професійної спільноти (Павленок, 2024).

До технологій супроводу також належать *технології зворотного зв'язку*. Зворотний зв'язок є не лише засобом оцінювання, а й важливим механізмом професійного розвитку, підтримки психологічної безпеки та корекції взаємодії. Він має бути конкретним, своєчасним, етичним, доброзичливим і спрямованим на розвиток, а не на приниження чи контроль. У соціально-психологічному супроводі зворотний зв'язок може надаватися через індивідуальні бесіди, групові обговорення, супервізії, інтервізії, опитування, рефлексивні сесії, командні ретроспективи й аналіз професійних кейсів.

Особливо важливо, щоб зворотний зв'язок був двостороннім. Фахівці мають не лише отримувати оцінки чи рекомендації, а й мати можливість висловлювати власне бачення ситуації, говорити про

потреби, труднощі, ризики, організаційні бар'єри та пропозиції щодо змін. У такому разі зворотний зв'язок стає технологією не контролю, а партнерської взаємодії, що підтримує довіру, професійну суб'єктність і психологічне благополуччя.

Окремим напрямом виступають *технології розвитку професійної автономності та суб'єктності*. Вони передбачають створення умов, у яких фахівець може не лише виконувати визначені функції, а й самостійно ставити професійні цілі, обирати способи дії, брати участь у прийнятті рішень, аналізувати результати власної діяльності та відповідально впливати на професійне середовище. До таких технологій належать індивідуальні плани професійного розвитку, коучингові бесіди, тьюторська підтримка, професійні портфоліо, самооцінювання, проєктна діяльність, участь у робочих групах і професійних спільнотах.

Розвиток професійної автономності особливо важливий у посткризових умовах, коли фахівець має не лише відновлювати працездатність, а й переосмислювати власну професійну траєкторію. Автономність не означає ізольованість або відмову від підтримки. Навпаки, зріла автономність передбачає здатність усвідомлювати власні потреби, звертатися по допомогу, приймати підтримку, відповідально використовувати ресурси і водночас зберігати суб'єктну позицію у професійній діяльності.

Важливим технологічним ресурсом у сучасних умовах є *цифрові технології соціально-психологічного супроводу.* Вони можуть використовуватися для моніторингу психологічного стану, організації онлайн-консультацій, супервізій, інтервізій, навчальних програм, цифрових опитувань, професійних спільнот, електронних портфоліо, рефлексивних щоденників і доступу до психоосвітніх матеріалів. Водночас цифрові технології мають застосовуватися з дотриманням етичних вимог: конфіденційності, безпеки даних, добровільності участі, інформованої згоди та недопущення використання цифрового моніторингу як прихованої форми контролю.

У кризових умовах цифрові технології особливо цінні, оскільки дають змогу зберігати професійні зв'язки за умов дистанційної роботи, релокації, безпекових ризиків або просторової роз'єднаності колективів. Проте їх застосування має враховувати цифрову нерівність, втому від онлайн-комунікації, ризики інформаційного

перевантаження та потребу в живій підтримці. Тому цифровий супровід має не замінювати людську взаємодію, а розширювати доступ до неї (Павленок, 2023).

Технології соціально-психологічного супроводу мають бути узгоджені з етапами професійного становлення фахівця. На етапі входження у професію особливо важливими є адаптаційні програми, наставництво, психоосвіта, тренінги професійної комунікації, супервізійна підтримка і формування базової професійної ідентичності. На етапі професійного закріплення зростає значення інтервізії, розвитку автономності, командної взаємодії, рефлексивних практик і участі у професійних спільнотах. На етапі професійної майстерності актуальними стають фасилітація, менторство, передавання досвіду, проєктна діяльність, підтримка творчої самореалізації та профілактика професійного виснаження.

За умов війни й посткризового відновлення технології супроводу мають бути також травма-інформованими. Це означає, що вони мають спиратися на принципи безпеки, довіри, прозорості, вибору, співпраці, поваги до досвіду людини та недопущення повторної травматизації. Фахівець не повинен бути примушений до розкриття особистого травматичного досвіду, участі в емоційно складних обговореннях або проходження психологічних практик без належної підготовки й згоди. Травма-інформований підхід передбачає не заперечення складного досвіду, а створення таких умов, у яких людина може поступово відновлювати відчуття безпеки, контролю, зв’язку з іншими та здатності діяти.

Отже, технології соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах мають поєднувати діагностичні, підтримувальні, розвивальні, рефлексивні, фасилітативні, супервізійні, інтервізійні, тренінгові, цифрові та управлінсько-організаційні форми роботи. Їх ефективність визначається тим, наскільки вони підтримують не лише професійні знання й навички, а й внутрішню стійкість, мотивацію, довіру, здатність до партнерства, рефлексивність, психологічне благополуччя та професійну суб’єктність фахівців. У такому розумінні технології супроводу є не допоміжним інструментом роботи з окремими труднощами, а системою умов і практик, що забезпечують безпечне, усвідомлене й ресурсне професійне становлення особистості в умовах невизначеності.

У реалізації технологій соціально-психологічного супроводу фахівців важливого значення набуває партнерська взаємодія закладів освіти, професійних спільнот, органів місцевого самоврядування, надавачів соціальних послуг, громадських організацій, центрів професійного зростання та інших інституцій. У кризових і посткризових умовах така взаємодія розширює можливості професійного супроводу, оскільки дає змогу поєднати науково-методичний потенціал закладів вищої освіти, практичний досвід громадського сектору, запити територіальних громад і потреби фахівців, які працюють у складних соціальних обставинах. Саме в цьому контексті громадські організації можуть розглядатися не як допоміжні виконавці окремих заходів, а як партнери у практичній реалізації технологій професійного розвитку, психосоціальної підтримки, навчально-методичного забезпечення та супервізійного супроводу.

Прикладом такої партнерської взаємодії є Центр професійного зростання «PsyUpgrade» як афілійована ініціатива Громадської організації «Центр суспільних інновацій і партнерства «Успіх», створена для реалізації прикладних завдань у сфері освіти, професійного розвитку та підтримки психічного здоров'я. Діяльність центру спрямована на розвиток фахової компетентності психологів, соціальних працівників, педагогів, медичних працівників та інших фахівців допомагаючих професій через освітні програми, тренінги, супервізійні формати, психосоціальну підтримку команд і розроблення навчальних та професійно-розвивальних програм (https://psyupgrade.com.ua/category/course/).

Варто відзначити участь громадської організації передусім як *навчально-методичну діяльність*, спрямовану на створення, адаптацію й апробацію матеріалів, необхідних для професійного навчання дорослих фахівців. Йдеться не лише про проведення заходів, а про підготовку змістового й методичного підґрунтя супроводу: навчальних програм, робочих зошитів, практичних кейсів, алгоритмів дій, завдань для рефлексії, матеріалів для групової роботи та інструментів перенесення отриманих знань у професійну практику. Саме в такому значенні можна розглядати робочі зошити, підготовлені за результатами літніх і зимових шкіл з ефективного управління соціальною роботою та соціальними послугами на рівні громади (Робочий зошит, 2024; 2025; 2026). Вони не є лише фіксацією

проведених заходів, а виконують функцію навчально-методичного інструменту, що структурує досвід учасників, підтримує професійну рефлексію та сприяє подальшому використанню напрацьованих підходів у діяльності громад

Водночас залучення ГО може набувати форми *освітньо-професійної діяльності,* пов'язаної *з організацією безперервного професійного розвитку, підвищення кваліфікації та розвитку спроможностей фахівців.* У цьому аспекті громадська організація виступає як провайдер освітніх послуг і майданчик для професійного навчання, який поєднує запити практиків із науково-освітніми ресурсами. Важливо, що ГО «Центр суспільних інновацій і партнерства «Успіх» має статус провайдера освітніх послуг, що дає право нараховувати бали безперервного професійного розвитку, а також зареєстрована як надавач соціальних послуг і внесена до Реєстру надавачів та отримувачів соціальних послуг. Це дозволяє розглядати її участь не як разову ініціативу, а як інституційно оформлену форму підтримки професійного розвитку фахівців.

Участь ГО у проведенні літніх і зимових шкіл, програм підвищення кваліфікації, тренінгів для тренерів та короткострокових навчальних програм можна визначити як *практикоорієнтовану освітню діяльність*. Її особливість полягає в тому, що вона не обмежується передаванням інформації, а передбачає опрацювання реальних професійних ситуацій, формування навичок взаємодії, аналіз досвіду громад, розвиток управлінської та соціальної спроможності, а також створення умов для професійного обміну між учасниками. Саме таку функцію виконувала літня школа для представників органів місцевого самоврядування та директорів центрів надання соціальних послуг за програмою «Соціальне партнерство у системі надання соціальних послуг на рівні громад», реалізована за сприяння ПРООН в Україні та фінансової підтримки Європейського Союзу у співпраці з ДЗВО «Університет менеджменту освіти» та ГО «Центр суспільних інновацій і партнерства "Успіх» .

Окремого значення набуває *організаційно-партнерська діяльність ГО*, спрямована на розвиток міжвідомчої, міжсекторальної та міжорганізаційної взаємодії. У цьому випадку громадська організація виконує функцію посередника між різними суб'єктами допомоги й професійного розвитку: закладами освіти, міжнародними організаціями, органами місцевого самоврядування, соціальними

службами, надавачами послуг і професійними спільнотами. Такий вид діяльності є особливо важливим у кризових умовах, коли жодна інституція не може самостійно забезпечити весь спектр освітньої, соціальної, психологічної та супервізійної підтримки. Прикладом цього є участь ГО у грантових проєктах у складі консорціуму, зокрема в проєкті «Стійкі сім'ї, стійке майбутнє: трансформація системи догляду за дітьми в Одеській та Миколаївській областях», де організація відповідала за проведення навчальних курсів з інтегрованих соціальних послуг, кейс-менеджменту, захисту дітей і розвитку міжвідомчої взаємодії у сфері соціальних послуг та соціального захисту дітей .

Важливим видом діяльності ГО є також *психосоціальна підтримка фахівців, команд і вразливих категорій населення*. У межах соціально-психологічного супроводу така діяльність охоплює кризове консультування, підтримку внутрішньо переміщених осіб, людей, постраждалих від війни, персоналу гуманітарних організацій, педагогів, соціальних працівників, волонтерів і фронтового персоналу. Практичний досвід фахівців організації як кризових консультантів на гарячій лінії благодійного фонду «Запорука», кризових психологів у партнерстві з Soleterre - Strategie di Pace ONLUS, а також учасників програм психосоціальної підтримки засвідчує можливість залучення ГО до безпосереднього реагування на кризові запити та підтримки фахівців, які працюють із наслідками війни, втрат, переміщення й професійного виснаження .

Суттєве місце у цій системі посідає *супервізійно-рефлексивна діяльність,* спрямована на підтримку професійної практики фахівців, аналіз складних випадків, уточнення меж компетентності, профілактику професійного виснаження та розвиток професійної відповідальності. У цьому аспекті програма «Алгоритм проведення супервізії: підходи, форми, методи, документування» може розглядатися не лише як навчальний курс, а як елемент технології соціально-психологічного супроводу, що поєднує теоретичну підготовку з рефлексією професійного досвіду та супервізійною підтримкою практиків .

Участь ГО у реалізації освітніх шкіл, інтенсивів, тривалих навчальних курсів і супервізійних програм виконує і *спільнотворчу* та *професійно-ідентифікаційну функцію*. Такі формати створюють простір не лише для навчання, а й для професійного спілкування, обміну досвідом, взаємної підтримки, формування спільних

цінностей і зміцнення належності до фахової спільноти. У цьому контексті літня школа «Психологічний інтенсив у серці Закарпаття: простір професійного зростання, відновлення і живої спільноти» та тривалий навчальний курс «Пропедевтика психічних розладів» можуть розглядатися як приклади діяльності, що одночасно забезпечує професійне навчання, розвиток рефлексії, опанування сучасних інструментів психологічної допомоги та формування спільноти фахівців, здатних діяти в умовах кризових викликів .

Таким чином, залучення громадських організацій до реалізації технологій соціально-психологічного супроводу доцільно розглядати через конкретні види діяльності: навчально-методичну, освітньо-професійну, практикоорієнтовану, організаційно-партнерську, психосоціальну, супервізійно-рефлексивну та спільнотворчу. Саме така логіка дозволяє уникнути звітного переліку заходів і показати, що приклади діяльності ГО є не випадковими ілюстраціями, а практичним втіленням технологій соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців у кризових і посткризових умовах.

Отже, технології соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризових та посткризових умовах мають розглядатися як цілісна система практик, спрямованих на підтримку професійного розвитку, психологічного благополуччя, рефлексивності, автономності, професійної суб’єктності та здатності до відповідальної взаємодії. Їх реалізація потребує не лише наукового обґрунтування, а й практичних механізмів упровадження, серед яких важливе місце посідає партнерська взаємодія із громадськими організаціями, центрами професійного зростання, професійними спільнотами та іншими інституціями. Залучення ГО дає змогу перевести технології супроводу з рівня концептуального опису на рівень конкретної навчально-методичної, освітньо-професійної, психосоціальної, супервізійної та спільнотворчої діяльності. У такій логіці соціально-психологічний супровід постає не як епізодична допомога фахівцеві, а як організована система підтримки його професійного становлення, відновлення й розвитку в умовах кризи та посткризового відновлення.

3.5. Умови забезпечення соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризовий та посткризовий період

Забезпечення соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризовий та посткризовий період потребує не лише визначення його змісту, завдань і технологій, а й створення системи умов, за яких такий супровід може бути реалізований як регулярний, етичний, професійно обґрунтований і результативний процес. Умови супроводу слід відрізняти від чинників професійного становлення. Чинники пояснюють, що впливає на розвиток фахівця, тоді як умови визначають, що має бути спеціально організовано в освітньому, професійному, командному та інституційному середовищі для підтримки цього розвитку. Саме тому в цьому підрозділі йдеться про конкретні передумови, без яких соціально-психологічний супровід не може стати дієвим механізмом професійного становлення (Балахтар, 2019; Бондарчук, 2008).

Соціально-психологічний супровід у кризовий та посткризовий період не може бути зведений до окремих консультацій, тренінгів, супервізій чи психоосвітніх заходів. Його ефективність залежить від того, наскільки цілісно поєднані нормативно-правові, організаційні, кадрові, методичні, етичні, комунікаційні, ресурсні й цифрові умови. Саме вони створюють простір, у якому фахівець може не лише отримати допомогу в складній ситуації, а й зберегти професійну суб’єктність, психологічне благополуччя, здатність до рефлексії, саморегуляції, професійного навчання та відповідальної взаємодії (Карамушка, 2024а; World Health Organization, 2022).

У кризовий період професійна діяльність ускладнюється через підвищене емоційне навантаження, дефіцит ресурсів, зміну професійних ролей, необхідність швидкої адаптації, ризик професійного вигорання, вторинної травматизації та втрати відчуття професійної ефективності. У посткризовий період до цих викликів додається потреба в осмисленні пережитого досвіду, відновленні професійної ідентичності, реконструкції професійних траєкторій, переоцінці цінностей і поверненні до довготривалого професійного розвитку. Тому умови супроводу мають забезпечувати не лише реагування на гострі труднощі, а й підтримку фахівця в переході від стабілізації до відновлення, від зовнішньої допомоги до

саморегуляції, від професійного виживання до професійної автономії та розвитку (Hobfoll et al., 2018; Титаренко, 2018).

Вихідною необхідною умовою є *нормативно-правова, етична та процедурна визначеність соціально-психологічного супроводу*. Йдеться не про формальне посилання на «нормативну базу», а про конкретну систему документів, які задають зміст, межі, суб'єктів, процедури й етичні правила підтримки фахівців. Нормативно-правову основу такого супроводу становлять Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» № 4223-IX (2025), Закон України «Про освіту» № 2145-VII (2017)I, Закон України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII (2019), наказ МОН України № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» (2018), лист МОН України № 1/3737-22 від 29.03.2022 «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» (2022a), наказ Мінсоцполітики України № 414 від 12.06.2020 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо супервізії працівників, які надають соціальні послуги» (2020), Закон України «Про захист персональних даних» № 2297-VI (2010) та Закон України «Про охорону праці» № 2694-XII (1992).

Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» дає підстави розглядати підтримку психічного здоров'я і психологічного благополуччя не як приватну ініціативу окремого психолога, а як частину ширшої системи охорони психічного здоров'я, психосоціальної допомоги та відновлення функціонування людини. Закон України «Про освіту» є важливим тому, що визначає безпечне й здорове освітнє середовище як сукупність умов, заходів і правил, які мають унеможливлювати фізичну, моральну й психологічну шкоду, дискримінацію, приниження гідності, булінг, а також передбачати психолого-педагогічний супровід, культуру діалогу та ненасильницької комунікації. Закон України «Про соціальні послуги» і наказ Мінсоцполітики № 414 конкретизують супервізію як форму професійної підтримки працівників, спрямовану на подолання професійних труднощів, дотримання етичних норм, запобігання професійному вигоранню та забезпечення емоційної підтримки. «Положення про супервізію» (2026) затверджене Постановою КМУ №993, визначає основні вимоги до здійснення

супервізії у сфері психічного здоров'я, принципи, функції, завдання супервізії, її види, форми, умови та вимоги до реалізації та ін.

Етична визначеність супроводу передбачає добровільність участі, конфіденційність, інформовану згоду, повагу до особистих і професійних меж, недопущення дискримінації, стигматизації, примусу або використання психологічної інформації проти фахівця. Це особливо важливо тому, що соціально-психологічний супровід у кризовий і посткризовий період часто стосується чутливих тем: психоемоційного стану, професійного виснаження, помилок у роботі, пережитого травматичного досвіду, конфліктів у колективі, потреби у психологічній або психотерапевтичній допомозі. Якщо фахівець не впевнений, що інформація про його труднощі буде захищена, він уникатиме звернення по підтримку. Тому етичність є не додатковою вимогою, а базовою умовою довіри до системи супроводу (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014; World Health Organization, 2022).

Не менш важливою умовою є *організаційна підтримка і ресурсне забезпечення супроводу*. Соціально-психологічний супровід не може ефективно функціонувати без часу, простору, кадрових ресурсів, адміністративної підтримки, доступу до супервізії, методичних матеріалів, можливостей професійного навчання і чітко визначених процедур допомоги. Якщо підтримка декларується, але фахівець працює в умовах хронічного перевантаження, нечітких ролей, нестачі інформації, дефіциту часу або відсутності доступу до психологічних ресурсів, така підтримка залишається формальною (International Organization for Standardization, 2021; World Health Organization & International Labour Organization, 2022).

Організаційна підтримка має включати справедливий розподіл навантаження, доступ до професійного навчання, супервізії та інтервізії, гнучкі режими роботи, можливість відновлення, прозорі управлінські рішення, чіткі канали комунікації, визнання професійного внеску і реальні механізми реагування на виснаження, конфлікти чи психологічні ризики. З позицій ресурсного підходу професійне виснаження виникає не лише через високі вимоги, а й через втрату або дефіцит ресурсів, необхідних для їх подолання. Теорія збереження ресурсів пояснює, що в умовах тривалого стресу людина витрачає дедалі більше внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а за відсутності їх поповнення може потрапляти у «спіраль втрат»

(Hobfoll et al., 2018). Отже, умовою ефективного супроводу є не лише навчання фахівця стресостійкості, а й реальне зменшення організаційних джерел виснаження.

Безперечно, базовою умовою є *психологічно безпечне професійне середовище.* Його наявність передбачає можливість фахівця відкрито говорити про труднощі, сумніви, професійні помилки, емоційне виснаження, потребу в допомозі або незгоду з певними рішеннями без страху приниження, покарання, знецінення чи втрати професійного статусу. Психологічна безпека не означає відсутності вимог або професійної відповідальності. Вона означає такий характер взаємодії, за якого складні ситуації аналізуються не для пошуку винного, а для навчання, корекції дій і запобігання повторенню помилок (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014).

У соціально-психологічному супроводі психологічна безпека має практичний зміст. Вона виявляється у способі проведення нарад, обговорення помилок, реагування на перевантаження, розподілу завдань, підтримки нових працівників, захисту від психологічного насильства й можливості отримати допомогу без стигматизації. Якщо фахівці приховують труднощі, не звертаються по супервізію, не повідомляють про перевантаження і бояться визнавати помилки, супровід втрачає профілактичну та розвивальну функцію. Саме тому створення психологічно безпечного середовища є не просто бажаною характеристикою колективу, а однією з обов'язкових умов реалізації супроводу (Edmondson, 1999; Закон України «Про освіту», 2017).

Ще однією умовою є *забезпечення довіри між суб'єктами супроводу*. Довіра в цьому контексті не є абстрактним емоційним станом. Вона має формуватися між визначеними учасниками професійного середовища: між фахівцем і безпосереднім керівником; між фахівцем і психологом, фасилітатором або супервізором; між фахівцями в команді; між працівниками й адміністрацією організації; між організацією та зовнішніми партнерами, які залучаються до супервізійної, психологічної, освітньої або кризової підтримки (Rogers, 1969; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).

Довіра до безпосереднього керівника забезпечується прозорістю управлінських рішень, справедливим розподілом навантаження, передбачуваністю комунікації, невикористанням інформації про психологічні труднощі працівника проти нього і

готовністю чути зворотний зв’язок. Довіра до психолога, фасилітатора або супервізора ґрунтується на конфіденційності, добровільності участі, професійній компетентності, етичності й чіткому поясненні меж допомоги. Довіра між колегами формується через взаємоповагу, ненасильницьку комунікацію, відмову від знецінення професійних труднощів, готовність до взаємодопомоги та спільного аналізу досвіду. На рівні організації довіра підтримується тоді, коли правила супроводу є зрозумілими, ресурси доступними, а результати моніторингу справді ведуть до змін, а не залишаються формальною процедурою (Edmondson & Lei, 2014; Rogers, 1969).

Суттєвою умовою є *системність і безперервність супроводу*. Соціально-психологічний супровід не може бути ефективним, якщо він активізується лише після появи гострої проблеми або реалізується у вигляді разових заходів. У кризовий і посткризовий періоди підтримка має бути регулярною, структурованою, доступною та передбачуваною. Вона повинна охоплювати діагностику потреб, профілактику виснаження, розвиток професійної компетентності, супервізійну підтримку, рефлексивні практики, кризове реагування, відновлення ресурсів і оцінювання ефективності здійснених заходів (Карамушка, 2024а; World Health Organization, 2022).

Системність означає узгодженість усіх елементів супроводу. Навчання не повинне відриватися від реальної професійної практики; супервізія має бути пов’язана з етичними й методичними вимогами; психологічна підтримка має доповнювати, а не замінювати організаційні зміни; моніторинг стану фахівців має завершуватися конкретними рішеннями, а не накопиченням формальних даних. Саме така цілісність перетворює супровід із набору розрізнених активностей на сталу умову професійного становлення (Балахтар, 2019; Карамушка, 2024а).

Наступною умовою є *кадрова готовність суб’єктів соціально-психологічного супроводу*. Ефективність супроводу залежить від того, хто саме його реалізує: психологи, фасилітатори, супервізори, наставники, тьютори, керівники, модератори професійних груп або зовнішні експерти. Їхня готовність має включати не лише фахові знання, а й етичну чутливість, навички кризової комунікації, розуміння меж власної ролі, здатність працювати з груповою

динамікою, уміння підтримувати психологічну безпеку та своєчасно перенаправляти людину до спеціалізованої допомоги (Міністерство освіти і науки України, 2018; Міністерство соціальної політики України, 2020; World Health Organization, 2022).

Фасилітативна позиція особливо важлива для супроводу дорослих фахівців. Вона передбачає не директивне нав'язування рішень, а створення умов для саморозуміння, професійного діалогу, відповідального вибору й особистісно-професійного зростання. У гуманістичній традиції К. Роджерса розвиток людини пов'язується з атмосферою прийняття, автентичності, емпатійного розуміння і довіри (Rogers, 1969). Тому суб'єкти супроводу мають не лише володіти методиками, а й уміти вибудовувати безпечні, довірливі та недискримінаційні відносини.

Важливою умовою є також *супервізійна та інтервізійна підтримка як регулярний механізм професійної якості*. Супервізія забезпечує професійне осмислення складних випадків, аналіз етичних дилем, підтримку рефлексивної позиції, профілактику професійного вигорання та підвищення якості допомоги. Вона особливо необхідна для фахівців, які працюють із кризовими запитами, травматичним досвідом, емоційно складними ситуаціями або високою відповідальністю за інших людей. У законодавчому й методичному полі України супервізія прямо пов'язується з професійною підтримкою працівників, подоланням професійних труднощів, дотриманням етичних норм, запобіганням вигоранню та емоційною підтримкою (Постанова КМУ «Положення про супервізію», 2026; Закон України «Про соціальні послуги», 2019; Міністерство соціальної політики України, 2020).

Інтервізія ґрунтується на горизонтальній взаємодії фахівців і створює простір рівноправного обміну досвідом. Вона дає змогу обговорювати професійні труднощі, нормалізувати складний досвід, отримувати підтримку колег і виробляти спільні рішення. У кризовий період супервізія та інтервізія мають не лише розвивальне, а й стабілізаційне значення, оскільки допомагають знизити відчуття ізоляції, підтримати професійну ідентичність і запобігти накопиченню емоційної напруги (Карамушка, 2024а; World Health Organization, 2022).

Ще однією умовою є *конкретне методичне й технологічне забезпечення супроводу.* Воно має включати не загальні рекомендації,

а пакет документів, інструментів і процедур, які роблять супровід зрозумілим, відтворюваним і безпечним. До такого забезпечення належать: програма соціально-психологічного супроводу фахівців; внутрішнє положення або регламент про супровід; алгоритм первинного звернення по допомогу; алгоритм кризового реагування; протокол перенаправлення до спеціалізованої психологічної, психотерапевтичної, медичної або соціальної допомоги; форми інформованої згоди; правила конфіденційності; супервізійні та інтервізійні протоколи; тренінгові модулі; психоосвітні матеріали; кейси для аналізу професійних ситуацій; інструменти моніторингу психологічного благополуччя, професійного виснаження, психологічної безпеки та потреб фахівців; критерії оцінювання результативності супроводу (Міністерство освіти і науки України, 2022a; Міністерство соціальної політики України, 2020; World Health Organization, 2022).

До методичного забезпечення можуть належати тренінгові програми розвитку продуктивних копінг-стратегій, програми підтримки психічного здоров'я та благополуччя персоналу, матеріали першої психологічної допомоги, алгоритми кризової комунікації, протоколи командної рефлексії, шаблони індивідуального плану професійного розвитку, карти супервізійного аналізу випадку, цифрові форми зворотного зв'язку, пам'ятки щодо саморегуляції, профілактики вигорання, звернення по допомогу та перенаправлення у складних випадках. Практикоорієнтований характер такого забезпечення особливо важливий у воєнному й посткризовому контексті, де фахівці потребують не лише теоретичного інформування, а й зрозумілих процедур дії в нестабільних ситуаціях (Карамушка, 2024b; Міністерство освіти і науки України, 2022b; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014).

На особливу увагу заслуговує сприяння *безперервнаій професійнаій освіташ й практикоорієнтованеому навчанняю*, а саме: участь в освітніх заходах у сфері психічного здоров'я, спрямованих на оновлення, поглиблення та вдосконалення професійних знань, навичок і компетентностей фахівців з урахуванням потреб отримувачів послуг у сфері психічного здоров'я і змін у системі охорони психічного здоров'я – заходах безперервного професійного розвитку, реалізованих відповідно до »Порядку безперервного

професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров'я», затвердженого Постановою КМУ №288 від 4 березня 2026 р. «Питання сертифікації та безперервного професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров'я» (Офіційний вісник України, 2026 р., № 25, ст. 1772).

У кризових умовах фахівцеві недостатньо спиратися лише на базову професійну підготовку, оскільки швидко змінюються запити, контексти діяльності, етичні виклики, методи роботи й очікування суспільства. Безперервна освіта має бути не формальним накопиченням сертифікатів, а способом оновлення професійного мислення, розширення практичного інструментарію, розвитку рефлексії та посилення здатності діяти в умовах невизначеності (Бондарчук, 2008; Карамушка, 2024a).

Практикоорієнтоване навчання передбачає роботу з кейсами, моделювання кризових ситуацій, тренінги комунікації, розвиток емоційної саморегуляції, навчання травма-інформованим підходам, формування навичок командної взаємодії, аналіз професійних помилок і відпрацювання алгоритмів дій у складних ситуаціях. Такі форми допомагають інтегрувати знання, навички, цінності й особистісні ресурси у реальну професійну поведінку. Саме тому навчання в системі супроводу має бути пов'язане з реальними професійними ситуаціями, супервізійним аналізом, командною взаємодією та зворотним зв'язком (Карамушка, 2024b; World Health Organization, 2022).

Актуальним є розвиток *рефлексивної культури професійного середовища*. Рефлексія дає змогу фахівцеві осмислювати власні дії, емоційні реакції, професійні межі, складні рішення, помилки, досягнення й потреби подальшого розвитку. У кризових і посткризових умовах вона набуває не лише пізнавального, а й захисного значення, оскільки допомагає запобігати накопиченню невідрефлексованої напруги, професійній деформації, втраті смислу та емоційному відстороненню (Балахтар, 2019; Бондарчук, 2008).

Рефлексивна культура передбачає наявність часу, простору і прийнятних форм для осмислення професійного досвіду. Це можуть бути супервізійні зустрічі, інтервізійні групи, рефлексивні сесії, професійні щоденники, обговорення критичних інцидентів, командні ретроспективи, аналіз кейсів і групові обговорення складних рішень. Проте важливо, щоб рефлексія не перетворювалася

на самозвинувачення або формальне звітування. Її сенс полягає у розвитку професійної усвідомленості, відповідальності й здатності навчатися на досвіді (Edmondson & Lei, 2014; Карамушка, 2024а).

Її наявність є основою для *створення середовища для актуалізації особистісних ресурсів фахівця в цілому*. Тут принципово важливо не ототожнювати ресурси з умовами. Резильєнтність, аутотолерантність, саморегуляція, самоефективність, мотивація професійного розвитку, здатність до самопідтримки та збереження професійних меж є особистісними ресурсами фахівця. Умовою ж є створення такого середовища, у якому ці ресурси можуть бути підтримані, активізовані й інтегровані у професійну практику (Ryan & Deci, 2020; Титаренко, 2018).

Наприклад, аутотолерантність як здатність приймати себе в ситуації професійних труднощів, зберігати адекватну самооцінку і не руйнувати самоповагу через помилки є важливим ресурсом професійного становлення. Однак умовою супроводу буде не сама аутотолерантність, а наявність таких форм підтримки, які допомагають фахівцеві розвивати самоприйняття, реалістичну самооцінку, емоційну саморегуляцію, здатність до рефлексії та конструктивного ставлення до власних обмежень. Таке розмежування дозволяє уникнути дублювання з підрозділами другого розділу, де особистісні ресурси вже розглядалися як чинники професійного становлення.

Ще однією важливою умовою є *підтримка автономії та участі фахівців у прийнятті рішень*. Соціально-психологічний супровід не повинен формувати залежність від зовнішньої допомоги або готових інструкцій. Його завдання полягає у поступовому посиленні здатності фахівця самостійно визначати професійні потреби, обирати способи дії, користуватися ресурсами, звертатися по підтримку й водночас зберігати суб’єктну позицію у професійній діяльності (Павленок, 2023; 2025). У цьому сенсі автономія є не протилежністю супроводу, а його очікуваним результатом (Ryan & Deci, 2020).

Підтримка автономії реалізується через участь фахівців у плануванні програм супроводу, виборі форматів навчання, розробленні правил професійної взаємодії, оцінюванні навантаження, обговоренні організаційних рішень і формуванні індивідуальних траєкторій розвитку. Теорія самовизначення

підкреслює, що автономія, компетентність і пов'язаність є базовими психологічними потребами, задоволення яких підтримує внутрішню мотивацію, благополуччя й ефективність діяльності (Ryan & Deci, 2020). Тому супровід має не лише допомагати, а й розширювати простір відповідального професійного вибору.

Суттєвою умовою у кризовому сьогоденні є *травма-інформованість соціально-психологічного супроводу.* У кризовий і посткризовий періоди значна частина фахівців може мати досвід втрат, вимушеного переміщення, життя в небезпеці, участі у допомозі людям із травматичним досвідом, роботи з горем, насильством, руйнуванням або загрозою життю. Тому супровід має враховувати можливий вплив травми на емоційні реакції, професійну поведінку, здатність до концентрації, взаємодію, довіру та сприйняття безпеки (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014; Титаренко, 2018).

Травма-інформований підхід передбачає безпеку, довіру, прозорість, вибір, співпрацю, повагу до гідності, конфіденційність і недопущення повторної травматизації (Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 2014). Він не означає, що кожна форма супроводу має ставати психотерапією. Його сутність полягає в тому, щоб не ігнорувати вплив травматичного досвіду, не примушувати людину до розкриття особистих переживань, не використовувати підтримку як контроль і своєчасно перенаправляти фахівця до спеціалізованої допомоги, якщо така потреба виникає.

Суттєвою умовою є *моніторинг потреб і результативності соціально-психологічного супроводу*. Ефективність супроводу не можна визначати лише кількістю проведених заходів. Важливо оцінювати, чи справді фахівці мають доступ до підтримки, чи знижується рівень виснаження, чи зростає психологічна безпека, чи покращується якість професійної взаємодії, чи посилюється професійна компетентність, чи відчувають працівники довіру до системи допомоги. Моніторинг має включати як кількісні інструменти, так і якісні форми зворотного зв'язку: інтерв'ю, фокус-групи, супервізійні узагальнення, аналіз професійних запитів і командні обговорення (Карамушка, 2024а; World Health Organization, 2022).

Водночас моніторинг не повинен перетворюватися на контроль. Його призначення - виявляти потреби, ризики, дефіцити

ресурсів і напрями вдосконалення системи супроводу. Якщо результати опитувань не приводять до реальних змін, довіра до них знижується. Тому важливо забезпечити цикл: виявлення потреб - аналіз - управлінське рішення - впровадження змін - повторне оцінювання. Саме такий цикл робить супровід живою системою, здатною адаптуватися до нових викликів (International Organization for Standardization, 2021; World Health Organization & International Labour Organization, 2022).

Вагомою умовою є *міжорганізаційна, міжвідомча та професійно-мережева взаємодія.* Жодна організація не завжди має достатньо ресурсів, щоб самостійно забезпечити всі форми допомоги, навчання, супервізії, кризового реагування чи психологічної підтримки. Тому важливо створювати партнерства між освітніми установами, професійними асоціаціями, психологічними службами, громадськими організаціями, медичними й соціальними структурами, центрами підвищення кваліфікації та місцевими громадами. Такі партнерства розширюють доступ фахівців до ресурсів, забезпечують перенаправлення у складних випадках, дають змогу організовувати спільні навчальні програми, супервізійні групи, кризові команди, методичну підтримку й обмін досвідом (Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні», 2025; World Health Organization & International Labour Organization, 2022).

У посткризовий період міжорганізаційна взаємодія стає особливо важливою для відновлення професійних спільнот, підтримки фахівців у регіонах, роботи з ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, родинами військовослужбовців і групами, що мають підвищену потребу в психологічній підтримці. Вона також дозволяє уникнути замикання супроводу в межах однієї організації та забезпечує доступ до ширшого кола експертних, освітніх, психологічних і соціальних ресурсів (World Health Organization, 2022; World Health Organization & International Labour Organization, 2022).

Істотною умовою є *цифрова доступність і безпечне використання цифрових інструментів супроводу*. У сучасних умовах частина підтримки може здійснюватися онлайн: консультації, супервізії, інтервізії, навчання, опитування, професійні спільноти, цифрові щоденники, електронні портфоліо, ресурси самодопомоги. Цифрові інструменти розширюють доступність супроводу, особливо за умов релокації, дистанційної роботи, безпекових обмежень або

територіальної віддаленості. Водночас цифровий супровід потребує додаткових умов: захисту персональних даних, конфіденційності, цифрової грамотності учасників, добровільності участі, зрозумілих правил комунікації, альтернативних форматів для тих, хто має обмежений технічний доступ, і запобігання інформаційному перевантаженню (Закон України «Про захист персональних даних», 2010; World Health Organization, 2022).

Цифрові технології мають розширювати можливості підтримки, а не замінювати людську взаємодію чи створювати нові форми прихованого контролю. Тому в цифровому супроводі особливо важливими є інформована згода, прозорість збору та обробки даних, чітке визначення того, хто має доступ до результатів опитувань або моніторингу, а також заборона використання психологічно чутливої інформації для адміністративного тиску. У цьому аспекті Закон України «Про захист персональних даних» є важливою нормативною основою для організації онлайн-консультування, цифрових опитувань, електронних журналів самоспостереження та інших інструментів супроводу (Закон України «Про захист персональних даних», 2010).

Узагальнюючи, умови забезпечення соціально-психологічного супроводу становлення фахівців можна подати на кількох взаємопов’язаних рівнях.

На *індивідуальному рівні* важливо створити можливості для розвитку саморегуляції, рефлексії, самопідтримки, професійної автономії та відповідального ставлення до власного психологічного здоров’я.

На *міжособистісному рівні* необхідними є довіра, підтримувальна комунікація, якісний зворотний зв’язок, наставництво, супервізія та інтервізія.

На *командному рівні* умовами виступають згуртованість, колегіальна підтримка, психологічна безпека, спільні правила взаємодії та культура навчання на досвіді.

На *організаційному рівні* потрібні підтримувальна культура, справедливі процедури, ресурсне забезпечення, доступ до психологічної допомоги, гнучкі форми роботи, профілактика вигорання й інституційна відповідальність за благополуччя працівників.

На *інституційному рівні* важливими є нормативне врегулювання, міжвідомча координація, професійні стандарти, доступність системи психічного здоров'я, підготовка фахівців і розвиток професійних мереж (Балахтар, 2019; Карамушка, 2024а; World Health Organization & International Labour Organization, 2022).

Отже, умови забезпечення соціально-психологічного супроводу становлення фахівців у кризовий та посткризовий період становлять цілісну систему нормативно-правових, етичних, організаційних, кадрових, методичних, комунікаційних, ресурсних, травма-інформованих і цифрових передумов. Їхня узгодженість дає змогу не лише зменшувати негативний вплив кризових чинників, а й підтримувати професійну суб'єктність, психологічне благополуччя, рефлексивність, професійну автономію та здатність фахівця до розвитку. Саме за наявності таких умов соціально-психологічний супровід перестає бути епізодичною допомогою і набуває значення сталого механізму підтримки професійного становлення особистості в умовах невизначеності, кризи та посткризового відновлення.

ПІСЛЯМОВА

Проведене в монографії дослідження проблеми соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах засвідчує, що це питання виходить далеко за межі традиційного розуміння професійного розвитку як поступового набуття знань, умінь, навичок і компетентностей. У сучасному соціальному контексті професійне становлення постає як складний, багаторівневий і водночас глибоко особистісний процес, у якому поєднуються професійна підготовка, ціннісне самовизначення, досвід подолання труднощів, розвиток суб'єктності, збереження ментального здоров'я, здатність до саморегуляції, рефлексії, автономної дії та відповідальної взаємодії з іншими.

Кризові та посткризові умови не лише ускладнюють професійну діяльність, а й змінюють саму логіку професійного становлення. Фахівець розвивається не в стабільному середовищі, де професійні вимоги є передбачуваними, а в ситуації тривалої невизначеності, соціальної напруги, інформаційного перевантаження, емоційного виснаження, трансформації професійних ролей і посилення відповідальності за результати діяльності. За таких обставин професіоналізм не може бути зведений лише до функціональної компетентності. Він дедалі більше виявляється у здатності фахівця зберігати внутрішню цілісність, діяти етично, приймати складні рішення, не втрачати гуманістичної орієнтації, підтримувати власне психологічне благополуччя й водночас залишатися відкритим до розвитку.

Особливість кризового сьогодення полягає в тому, що професійне становлення часто відбувається не як послідовний і поступовий рух від підготовки до майстерності, а як нелінійний процес, у якому можливі повернення до попередніх задач розвитку, переосмислення професійної ідентичності, зміна професійних орієнтирів, актуалізація нових ролей і пошук додаткових ресурсів. Саме тому в монографії професійне становлення розглядається не як завершений результат, а як динамічна система особистісно-професійних змін, що потребує науково обґрунтованого, етичного й організаційно підтриманого супроводу.

У першому розділі монографії було обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівців, розкрито його багаторівневий характер і показано значення гуманістично-ціннісного, психологічного, медіаційно-конфліктологічного та соціально-психологічного підходів. Важливим результатом цього аналізу є розуміння професійного становлення як процесу, у якому особистість не лише засвоює професійні норми та способи діяльності, а й вибудовує власну професійну ідентичність, формує систему цінностей, розвиває здатність до рефлексії, автономії, морального вибору та відповідального професійного самоздійснення. У кризових умовах саме ці характеристики визначають, чи здатна людина залишатися суб'єктом власного професійного шляху.

Особливого значення набуває гуманістично-ціннісний вимір професійного становлення. У ситуаціях соціальної напруги, війни, втрат, організаційної нестабільності та високого психологічного навантаження фахівець потребує не лише професійної майстерності, а й ціннісної опори. Саме орієнтація на людську гідність, відповідальність, підтримку, партнерство, духовність, етичність і повагу до іншого дає змогу зберігати професійну діяльність у полі людяності. Без такого ціннісного підґрунтя професіоналізація може втрачати гуманістичний зміст і перетворюватися на формальне виконання функцій.

У другому розділі систематизовано особистісно-психологічні та соціально-організаційні чинники професійного становлення. Розгляд мотивації до професійного саморозвитку, аутотолерантності, життєвої компетентності, саморегуляції психічних станів, самоефективності, soft skills, партнерської взаємодії, організаційної підтримки, наставництва, тьюторингу та цифрового освітнього середовища дав змогу показати, що професійне становлення фахівця є результатом взаємодії внутрішніх ресурсів особистості й характеристик професійного середовища. Особистісні ресурси дають змогу фахівцеві витримувати напруження, зберігати мотивацію, осмислювати досвід і діяти відповідально, тоді як соціально-організаційні чинники створюють або обмежують можливості для професійного розвитку, підтримки, автономії та психологічної безпеки.

Важливим підсумком другого розділу є положення про те, що професійне становлення не може бути пояснене лише внутрішніми

якостями фахівця або лише зовнішніми умовами його діяльності. Особистісні ресурси розкриваються повніше там, де є підтримувальне середовище, довіра, доступ до навчання, супервізії, колегіальної взаємодії та професійного визнання. Водночас навіть найсприятливіше середовище не забезпечує автоматичного розвитку без внутрішньої мотивації, рефлексивності, саморегуляції, професійної відповідальності й готовності фахівця бути активним суб'єктом власного становлення.

На особливу увагу заслуговує висновок про те, що кризові умови не скасовують потреби у професійному розвитку, а навпаки - роблять його більш складним, нелінійним і залежним від якості підтримувального середовища. Фахівець у кризовий період потребує не лише індивідуальної стійкості, а й професійної спільноти, довіри, супервізії, колегіальної підтримки, організаційної справедливості, цифрової доступності та можливості брати участь у прийнятті рішень. Тому професійне становлення в сучасних умовах слід розглядати не як ізольований індивідуальний процес, а як соціально-психологічно опосередковану динаміку розвитку особистості у взаємодії з професійним, організаційним та суспільним середовищем.

У третьому розділі монографії розкрито специфіку соціально-психологічного супроводу професійного становлення фахівців. Соціально-психологічний супровід постає не як допоміжний або епізодичний захід, а як цілісна система підтримки, що охоплює діагностичні, розвивальні, консультативні, супервізійні, рефлексивні, фасилітативні, психоосвітні, організаційні й цифрові складові. Його призначення полягає не лише в реагуванні на труднощі, а й у створенні умов для збереження ментального здоров'я, розвитку професійної автономії, підтримання психологічного благополуччя, зміцнення професійної суб'єктності та поступового переходу від стабілізації до розвитку.

У цьому контексті принципово важливим є те, що соціально-психологічний супровід не повинен формувати залежність фахівця від зовнішньої допомоги. Його мета полягає у підтримці такої професійної позиції, за якої людина поступово набуває більшої здатності до саморегуляції, рефлексії, самопідтримки, відповідального вибору, конструктивної взаємодії та самостійного

проєктування власної траєкторії розвитку. Отже, супровід є не заміною суб'єктності фахівця, а способом її посилення.

Важливим підсумком проведеного аналізу є розмежування чинників професійного становлення й умов забезпечення соціально-психологічного супроводу. Чинники пояснюють, що впливає на становлення фахівця, тоді як умови визначають, що має бути організовано в освітньому, професійному, командному та інституційному середовищі для того, щоб супровід був дієвим. До таких умов належать нормативно-правова й етична визначеність, організаційна підтримка, психологічно безпечне середовище, довіра між суб'єктами професійної взаємодії, кадрова готовність суб'єктів супроводу, методичне забезпечення, супервізія та інтервізія, рефлексивна культура, травма-інформованість, моніторинг потреб і результативності, міжорганізаційна взаємодія та безпечне використання цифрових інструментів.

Окремо слід підкреслити значущість ментального здоров'я та психологічного благополуччя як ресурсів професійного становлення. У кризових і посткризових умовах вони не можуть розглядатися як приватна справа окремого фахівця або як другорядний чинник після професійної результативності. Навпаки, здатність підтримувати психологічне благополуччя, вчасно розпізнавати ознаки виснаження, звертатися по допомогу, користуватися ресурсами професійної спільноти та зберігати баланс між професійними вимогами й особистісними можливостями є необхідною передумовою тривалої професійної дієздатності. У цьому сенсі турбота про ментальне здоров'я фахівців є не лише гуманістичною, а й організаційною, професійною та суспільною необхідністю.

Узагальнюючи результати монографії, можна стверджувати, що соціально-психологічний супровід професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах має розглядатися як стратегічно важливий напрям підтримки людини праці. Його значення полягає в тому, що він дає змогу поєднати професійний розвиток із турботою про ментальне здоров'я, індивідуальну відповідальність – із підтримкою професійної спільноти, автономію – з етичною взаємодією, професійну ефективність – із психологічним благополуччям. Саме таке поєднання створює основу для формування зрілого, стійкого й гуманістично зорієнтованого

фахівця, здатного діяти у складних соціальних обставинах без втрати професійного сенсу та людяності.

Практична значущість представлених у монографії положень полягає в можливості їх використання під час розроблення програм соціально-психологічного супроводу персоналу, підготовки фахівців соціономічних професій, організації супервізійної та інтервізійної підтримки, створення психологічно безпечного професійного середовища, формування програм профілактики професійного вигорання, розвитку професійної автономності та підтримки ментального здоров'я в організаціях.

Матеріали монографії можуть бути корисними для психологів, викладачів, керівників освітніх і соціальних установ, супервізорів, фасилітаторів, наставників, тьюторів, HR-фахівців і всіх, хто залучений до підтримки професійного розвитку людини в умовах суспільної нестабільності.

Водночас результати монографії відкривають перспективи подальших наукових пошуків. Подальшого вивчення потребують механізми професійного становлення фахівців різних професійних груп у процесі посткризового відновлення; особливості підтримки ментального здоров'я в організаціях; розвиток цифрових форматів соціально-психологічного супроводу; супервізійні та інтервізійні практики у професійних спільнотах; формування психологічно безпечного професійного середовища; а також розроблення й апробація комплексних програм підтримки фахівців, які працюють в умовах тривалого стресу, невизначеності та соціальних трансформацій.

Перспективним також є подальше дослідження професійного становлення в контексті цифрової трансформації освіти, праці й професійної взаємодії. Цифрове освітнє середовище, відкриті освітні ресурси, онлайн-супервізія, цифрові професійні спільноти, інструменти моніторингу психологічного благополуччя та технології підтримки професійної автономності відкривають нові можливості для супроводу фахівців. Водночас вони потребують уважного ставлення до етики, конфіденційності, захисту персональних даних, цифрової нерівності та ризику інформаційного перевантаження. Тому цифровізація супроводу має розглядатися не як технічна заміна живої взаємодії, а як інструмент розширення доступу до підтримки,

навчання, рефлексії та професійного зростання, особливо враховуючи можливості сучасних моделей ШІ.

Не менш важливим є поглиблення досліджень у сфері травма-інформованого підходу до професійного становлення. Війна й тривала соціальна напруга впливають не лише на отримувачів допомоги, а й на самих фахівців, які працюють із людським болем, втратами, кризовими станами та складними життєвими обставинами. Тому подальший розвиток програм супроводу має враховувати ризики вторинної травматизації, професійного вигорання, морального дистресу, емоційного виснаження та потребу у відновленні ресурсів. У цьому аспекті особливої ваги набувають супервізія, інтервізія, колегіальна підтримка, психологічна безпека й організаційна відповідальність за благополуччя фахівців.

Отже, соціально-психологічний супровід професійного становлення фахівців у кризових та посткризових умовах є не лише науковою проблемою, а й практичною потребою сучасного суспільства. Його розвиток сприяє збереженню професійного потенціалу, підтримці ментального здоров'я, посиленню стійкості професійних спільнот і гуманізації соціально-професійного простору. У цьому полягає не лише теоретична, а й суспільна значущість представленої монографії: вона акцентує увагу на фахівцеві як особистості, здатній розвиватися, відновлюватися, підтримувати інших і зберігати професійну гідність навіть у найскладніші періоди суспільного життя.

Підсумовуючи, можна зазначити, що професійне становлення фахівця в умовах кризи є водночас випробуванням і можливістю. Воно виявляє вразливі місця особистості, організації та професійної спільноти, але водночас актуалізує ресурси розвитку, взаємопідтримки, переосмислення досвіду й оновлення професійної культури. Саме тому соціально-психологічний супровід має розглядатися як необхідна складова сучасної системи професійного розвитку - така, що підтримує не лише компетентність, а й людяність, не лише ефективність, а й благополуччя, не лише адаптацію до кризи, а й можливість особистісного та професійного зростання після неї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко, О. (керівник авт. кол.). (2022). *Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект* (монографія) [Авт. кол.: Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г., Коваленко О. Г., Піддячий В. М., Самко А. М.]. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

2. Асоціація сімейних медіаторів України. (2022). *Кодекс професійної етики сімейного медіатора*. https://www.afmu.org.ua/documents

3. Балахтар, В. В. (2018a). Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології,* 1(3/47), 17–25. https://tpppjournal.com.ua/n47y2k18_tom_3.html

4. Балахтар, В. В. (2018b). *Психологія особистості фахівця з соціальної роботи* (монографія). Талком.

5. Балахтар, В. В. (2018c). Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Молодий вчений,* 9(61), 165–170.

6. Балахтар, В. В. (2018d). Соціально-психологічні особливості комунікативної толерантності фахівців з соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 3(14), 7–14. https://doi.org/10.31108/2.2018.3.14.1

7. Балахтар, В. В. (2018e). Цінність особистісно-професійної самореалізації фахівця як одного з компонентів професійного становлення у сфері соціальної роботи. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 4(15), 7–13. https://doi.org/10.31108/2.2018.4.15.1

8. Балахтар, В. В. (2019a). Програма «Соціально-психологічний супровід становлення особистості фахівця з соціальної роботи на рівнях первинної і вторинної професіоналізації». *Психологічний часопис,* 11(5), 49–71. С. Д. Максименко (Ред.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

9. Балахтар, В. В. (2019b). *Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи* (Дисертація доктора психологічних наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

https://psychology-naes-ua.institute/read/1787/

10. Балахтар, В. В. (2019с). Ціннісно-мотиваційна складова становлення особистості фахівця з соціальної роботи. *Організаційна психологія. Економічна психологія: науковий журнал Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та УАОППП,* 4 (18), 14–20 [С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка (Ред.)]. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

11. Балахтар, В. В., Гуцол, К. В., Гомонюк, В. О. (2026). Ментальні ресурси фахівців соціономічних професій: адаптація КПТ-технік для профілактики вторинної травматизації в умовах війни. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»,* 2(54). https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-2281-2291

12. Балахтар, В. В. & Павленок, К. С. (2025). Психологічна відповідальність, автономність і резильєнтність викладачів закладів вищої освіти як особистісний ресурс лідерства в освітній організації. *Наукові перспективи,* 12(66), 2113–2125. https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-12(66)-2113-2125

13. Балахтар, В. & Танасійчук, В. (2022). Здатність фахівців соціономічних професій діяти конструктивно в кризових ситуаціях професійної діяльності: зміст і показники. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць.* НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти». (І. Дунаєв (Ред.). редкол.: Л. Антонова [та ін.]). 21(50), 26–42. https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21(50)-26-42

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

15. Балл, Г. О. (2006). Психологія в раціогуманістичній перспективі (монографія). Основи.

16. Балл, Г. О. (2008). Професійна культура особистості. Духовність професіонала. *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)*: Вид. 2-е, доповн. ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 65–68. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1493/

17. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності*: наук. видання. Либідь.

18. Бибик, Д. (2024). Роль соціальної згуртованості для успішної партнерської взаємодії соціальних інституцій. У Т. Куниця (Ред.),

Партнерство з закладами освіти та соціальними інституціями в контексті соціально-педагогічної підтримки та супроводу дітей та молоді: Матеріали III Всеукраїнського круглого столу, 29 квітня 2024 р. (с. 48–50). НАІР. https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/50045

19. Бізнес Школа КРОК. (2022). *Кодекс етики медіатора. Міжнародний центр медіації Бізнес Школи КРОК*. https://bs.krok.edu.ua/mediacija/

20. Бондаренко, О. Ф. (2006). Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії: зб. наук. праць* (за ред. В. О. Татенка). Либідь, 52–69.

21. Бондарчук, О. І. (2008). *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності* (монографія). Наук. світ.

22. Бондарчук, О. І., Брюховецька, О. В., Клєсман, О. В., & Тягур, Л. М. (2025). Адаптація та валідація шкали «Психологічна безпека» на українській вибірці працівників ІТ-сфери. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 2(35), 45–59. https://doi.org/10.31108/2.2025.2.35.4

23. Бондарчук, О. І., & Карамушка, Л. М. (2023). Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час (Україна-Польща-Ізраїль) для освітян та психологів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 1 (5), 1–4. https://lib.iitta.gov.ua/736031/

24. Бондарчук, О. І., & Пінчук, Н. І. (2023). Професійне психологічне благополуччя освітян та особливості його підтримки в кризових умовах сьогодення. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 5(1), 5–14. https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01

25. Борисюк, А. С. (2005). *Становлення та розвиток системи психологічного консультування в Україні: Історико-теоретичний аспект*. Рута.

26. Боришевський, М. Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості*: монографія. Видавничий будинок «Еллада».

27. Боришевський, М. Й. (2016). Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 5(1), 14–22

28. Боришевський, М. Й. (Ред.). (2011). *Психологічні закономірності розвитку духовності особистості*: монографія.

Педагогічна думка

29. Брюховецька, О. В. (2015). Психологічні особливості аутотолерантності як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.*], 15 (28), 189–199. (голов. ред. В. В. Олійник).

30. Брюховецька, О. В. (2017). *Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів* (монографія) Інтерсервіс.

31. *Брюховецька, О. В., Балахтар, В. В., Чаусова, Т. В. (2023). Особистісний потенціал як чинник професіоналізму педагогічних працівників. *Вісник післядипломної освіти. Вип. 26(55) Серія «Соціальні та поведінкові науки»; Серія «Управління та адміністрування» (психол. 053, екон. 051, держ. управ. 281) (Категорія «Б»).*

32. Брюховецька, О. В., Чаусов, І.А. (2024). Визначення і зміст поняття «soft-skills» майбутніх фахівців *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування» / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»;* голов. ред. І. Дунаєв; редкол.: Л. Антонова [та ін.]. Юстон, 28(57). (психологічні 053, економічні 051, державне управління 281. Категорія «Б»), 136–153

33. Брюховецька О., Чаусова Т. (2025). Психологічні особливості мотивації професійної діяльності військовослужбовців в умовах повномасштабної війни *PsyUpgradeJournal: міжнародне електронне наукове фахове видання.* Київ, Україна, 1, 49-70 https://doi.org/10.66228/3083-7510-2025-1-49-70

34. Войтенко, О. (2023). Професійне благополуччя: зміст поняття та його ключові структурні компоненти. *Вісник Національного університету оборони України, 73*(3), 57-64. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-57-64

35. Войтенко, О. (2024). Організаційна культура як чинник професійного благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України, 77*(1), 38-44. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-77-1-38-44

36. Гевлич, І. Г., & Гевлич, Л. Л. (2025). Цифрове освітнє середовище в умовах сучасних викликів. *Економіка і організація управління, 2*(58), 15-25. https://doi.org/10.31558/2307-2318.2025.2.2

37. Глазунова, О. Г., & Волошина, Т. В. (2016). Розвиток soft skills у майбутніх фахівців з інформаційних технологій засобами гібридного інформаційно-освітнього середовища університету. У *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 8-ої наук.-практ. конф*. Вид-во наук. тов. ім. Шевченка.

38. Горностай, П. (2000). Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. У *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник* (с. 44-47). Контекст.

39. Громова, Г. М. (2021). Інструменти вимірювання толерантності до невизначенності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. *Наукові студії із соціальної та політичної психології, 47*(50), 115-130. https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).217

40. Гусєв, А. І. (2019). Світоглядні основи медіації в контексті українських реалій: Огляд та перспективи засвоєння. У І. Терещенко (Ред.),* 5 років діалогу і 25 років медіації в Україні: Від протистояння до порозуміння* (с. 109–115).

41. Гусєв, А. І., Довгань, Н. О., Івачевська, О. В., Малєєва, Н. С., & Петренко, І. В. (2020). *Комунікативні технології інформаційного суспільства*. Імекс-ЛТД.

42. Гуцол, К. (2023). *Дискурсивні контексти формування життєвої компетентності української молоді під час війни*. Вісник Національного університету оборони України, 76(6), 29-36. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-76-6-29-36

43. Делія, О. В. (2018). Формування soft skills як чинник професійної успішності майбутніх фахівців. *Педагогічні науки*. 3, 45-52.

44. Дем'яненко, Н. М. (2023). Методологія тьюторингу з позицій психологічного знання. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки,* 17, 7-17. https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.1

45. Діденко, Ж. (2021). Формування м'яких навичок (soft skills) на заняттях англійської мови в майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук, 2*(35), 266-271.

46. Джеджея В. (2026). Мотиваційно-рефлексивний ресурс як чинник критичного мислення особистості раннього дорослого віку в цифровому суспільстві. *PsyUpgrade Journal: міжнародне*

електронне наукове фахове видання. Київ, Україна, 3, 37-52 https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-3-37-52

47. Длугунович, Н. А. (2019). Soft skills як складова професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник*, 2, 98–104.

48. Емоційний стан українців: дослідження (2026). *Всеукраїнський колцентр безоплатної психологічної допомоги #ВАРТОЖИТИ, Kantar Україна*. https://pitch.com/v/vartozhyty_kantar_eter_presentation-zyszqa

49. Євтушенко, В. М. (2020). Розвиток м'яких навичок у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, 1, 112-119.

50. Єрмаков, І. Г., Сохань, Л. В. (Ред.). (2005). Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Центріон.

51. Жолонко, Т. В. (2025). Гнучкий підхід до управління як сучасний тренд та особливості його застосування у сфері вищої освіти. У В. В. Храпкіна & К. В. Пічик (Ред.), *Трансформація бізнесу в контексті глобальних викликів сталого розвитку* (с. 319–326). Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/34656

52. Жукова, А. Ю. (2026). Розвиток м'яких навичок (soft skills) як компонент професійної самоосвіти фахівців центрів життєстійкості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота,* 1(58), 103-108. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.103-108

53. Зазимко, О. В. (2016). Самопроектування особистості в юнацькому віці. У Н. В. Чепелєвої (Ред.), *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі*: монографія (с. 103-140). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704560/

54. Зазимко, О. В. (2023). Мотиваційна складова життєвої компетентності волонтерів медичної галузі в кризових умовах. *Вісник Національного університету оборони України*, 5(75), 29-36. http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/286157/281255

55. Зазимко, О. В., & Шиловська, О. М. (2024). Семантичний простір молоді як чинник формування життєвої компетентності в умовах війни. *Технології розвитку інтелекту*. 8(2(36)). https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/49

56. Зазимко, О. М. (2025). Розвиток життєвої компетентності молоді в дискурсивному контексті війни. У Н. В. Чепелєвої (Ред.),

Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України: монографія (с. 79-97). Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743074/

57. Зазимко, О., & Шиловська, О. (2022). Динаміка особистісного розвитку підлітків та осіб юнацького віку в період війни. *Technologies of Intellect Development*, 6(2(32)). https://doi.org/10.31108/3.2022.6.2

58. Зазимко О. (2026). Дискурсивний простір війни як середовище формування життєвої компетентності студентів-психологів. *PsyUpgrade Journal: міжнародне електронне наукове фахове видання*. Київ, Україна, 2, 99-118. https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-2-99-118

59. Заїка, Є. В. & Зимовін, О. І. (2014). Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*, 2, 90-97.

60. Залужна, С. (2022). Hard soft skills: 5 навичок, які допоможуть дитині стати затребуваною в майбутньому. Womo. https://womo.ua/hard-skills-5-navichok-yaki-dopomozhut-ditini-stati-zatrebuvanoyu-u-maybutnomu/

61. Зарецька, О. О. (2016). Дискурсивні практики самопроектування дорослих. У Н. В. Чепелєвої (Ред.) *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі.* (с. 140-172) Педагогічна думка. http://lib.iitta.gov.ua/704560/.

62. Зарицька, В. В. (2006). *Формування у старшокласників здатності до самореалізації* (Автореферат дисертації кандидата психологічних наук). Харків.

63. Зезюліна, К., & Ландес, І. (Ред.). (2021). *Teach Peace! Миротворча освіта для Нової української школи: Збірка статей*.

64. Зер, Г. (2004). *Зміна об'єктива: Новий погляд на злочин та правосуддя* (М. Яковлєв, Пер.). Пульсари.

65. Іванюк, І. В. (2018). Супервізія та інтервізія у роботі педагога. *Психологія та психосоціальні інтервенції, 1*, 36-40. https://doi.org/10.18523/2617-2348.2018.36-4

66. Калениченко, Р. А., Льовкіна, О. Г., & Мустафаєв, Г. Ю. (2019). Врахування сучасних тенденцій педагогічної освіти в соціально-психологічному супроводі професійного становлення майбутніх фахівців. *Вісник Національного університету оборони України, 51*(1), 36–43. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-51-1-36-43

67. Калениченко, Р. А., Сілаєв, Ю., & Телебенєва, Є. (2024). Психологічний супровід професійного зростання майбутніх

спеціалістів в кризових умовах. *Вісник Національного університету оборони України, 81*(5), 69-75. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-81-5-69-75

68. Калениченко, Р., Коханець А., & Берташ, М. (2022). Особливості організації професійно-психологічного відбору спеціалістів до діяльності в складних та екстремальних умовах. *Вісник Національного університету оборони України*,* 67*(3), 63-70. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-63-70

69. Калюжна, Ю. І. (2023). Розвиток готовності до професійної праці майбутніх психологів у навчальному процесі. *Психологія і особистість, 2*, 209–221. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288299

70. Карамушка, Л. М. (2004). Психологія освітнього менеджменту (навчальний посібник). Либідь, 424 с

71. Карамушка, Л. М. (2020). *Психологія організаційного стресу* (навчальний посібник). Міленіум.

72. Карамушка, Л. М. (2021a). «Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2–3(23), 40-49. https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.5

73. Карамушка, Л. М. (2021b). Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: огляд зарубіжних досліджень. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22). https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.8

74. Карамушка, Л. М. (2024a). Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни: рівні, форми та етапи реалізації. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 3-4(33), 20-30. https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.2

75. Карамушка, Л. М. (2024b). Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 31(1), 23-39. https://doi.org/10.31108/2.2024.1.31.2

76. Карамушка, Л. М. (2025). Професійне благополуччя персоналу організацій: основні етапи та моделі дослідження в зарубіжній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 37(4), 73–85. https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.6

77. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В.,

Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 62–74. https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7

78. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2023). Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум / за ред. Л. М. Карамушки. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054003.pdf

79. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В. та ін. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: монографія*. Видавець Вікторія Кундельська. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10087/

80. Карамушка, Л. М., & Литвинчук, А. М. (2021). Комплекс методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 2-3(23), 50-55. https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.9

81. Карамушка, Л. М., Шевченко, А. М., & Терещенко, К. В. (2015). Організаційна культура освітніх організацій: сутність, структура, функції, типи. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія,* 42, 3-13.

82. Карачевський, А. Б. (2017). *Когнітивно-поведінкова терапія посттравматичного стресового розладу та кризових станів: Навчально-методичний посібник*. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії.

83. Карпенко З. С. (2018). *Аксіологічна психологія особистості* (монографія). Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

84. Карпілянська, М. Д. (2023). Дослідження лідерства в роботах українських науковців. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 30*(4), 84-95. https://doi.org/10.31108/2.2023.4.30.8

85. Карташова, Л. А., Кириченко, М. О., & Сорочан, Т. М. (2024). Цифровий освітній простір та цифрове освітнє середовище: можливості для інновацій і реформ. *Інформаційні технології в освіті*, 62–67.

86. Кауфман, С. (2023). *За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію*. Вид-во «Лабораторія».

87. Коваль, К. О. (2015). Розвиток "soft skills" у студентів - один з

важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2, 162-167.

88. Коваль, К. О. (2017). Формування soft skills студентів у системі вищої освіти. *Професійна освіта*, 4, 27-33.

89. Ковальов, А. Ю. (2025). Довіра до себе у військовослужбовців як чинник психологічної безпеки особистості, *Перспективи та інновації науки*, 4(50). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1412-1435

90. Кокун, О. М. (2009). Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця. *Проблеми сучасної психології*. (Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту. ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України). Вип. 5, С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва (Ред.). С. 214-223. Кам'янець-Подільський: Аксіома

91. Кокун, О. М. (2010). Зміст та структура психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології,* 7, 182-190. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1728/1/Кокун_стаття_2010_1.pdf

92. Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*: монографія. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1651/1/Кокун_Моногр_12.pdf

93. Колісник, О. П. (2007). *Психологія духовного саморозвитку особистості:* монографія. Луцьк: Вид-во «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки.

94. Колісніченко, Н., & Коваль, Г. (2021). Партисипативне управління в галузі освіти: сутність, особливості, тенденції формування і реалізації. *Актуальні проблеми державного управління, 3*(84). https://doi.org/10.35432/1993-8330appa3842021246301

95. Коляда, Н., & Кравченко, О. (2020). Практичний досвід формування soft skills в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, 27*(3), 137-145.

96. Коляда, Н. М. (2020). Розвиток гнучких навичок особистості в умовах освітніх трансформацій. *Педагогіка і психологія*, 1, 60-67.

97. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року: затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1018-р.

98. Корольчук, М. С. & Крайнюк, В. М. (2003*). Психофізіологія діяльності* (підручник). Ельга.

99. Костюк, Г. С. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Рад. школа.

100. Кочубей, Т. Д. (2019). Soft skills як чинник конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти. *Наукові записки*, 178, 84-90.

101. Кравченко, О. В. (2021). Психолого-педагогічні умови розвитку soft skills майбутніх фахівців. *Вісник НАПН України*, 2, 41-48.

102. Кращі практики психолого-педагогічного супроводу та підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнних дій і збройних конфліктів: методичні рекомендації. *Інститут модернізації змісту освіти*. ІМЗО, 2024.

103. Креденцер, О. (2021). Професійна самоефективність персоналу освітніх організацій: теоретичний аналіз та емпіричне дослідження. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3 (23), 64-76. https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.7

104. Креденцер, О. В. (2021). Емпіричне дослідження впливу самоефективності на психологічне здоров'я освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості. *Журнал сучасної психології*, (3), 31-40. https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-4

105. Креденцер, О. В. (2023). Професійна самоефективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(29), 52–64. https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.5

106. Креденцер, О. В. (2024). Тренінг розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення їхнього психологічного здоров'я та благополуччя в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 31(1), 50-59. https://doi.org/10.31108/2.2024.1.31.4

107. Кузікова, С., Зливков, В., Лукомська, С., Щербак, Т., & Котух, О. (2024). *Психологічний супровід особистості в умовах війни* (навчальний посібник). Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.

108. Лебідь, Н. К. & Бреус, Ю. В. (2013). Базисні переконання як індивідуальний вектор цілеспрямованої активності особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 5. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_40

109. Ложкін Г. В. (2005). Професійне здоров'я особистості. *Соціальна психологія*, 2 (10), 85-96.

110. Максименко, С. Д. (2000). *Основи генетичної психології:*

навчальний посібник. НПЦ «Перспектива».

111. Максименко, С. Д. (2006). Генеза здійснення особистості. Вид-во ТОВ «КММ.

112. Максименко С. Д. (2019). Загальна психологія (підручник). [3-тє вид., перероб. та доп.]. Центр учбової літератури.

113. Максименко, С. Д. (2023). Можливості та обмеження сучасного етапу розвитку педагогічної психології та її методів психологічного дослідження проблем навчання. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: збірник матеріалів наукових доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2023 року). (с. 7-12).

114. Максименко, С. Д., Литвинчук, А. І., Панок, В. Г., & Чепелєва, Н. В. (Ред.). (2016). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових і травматичних подій: методичний посібник*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; ТОВ «Міленіум».

115. Марусинець, М. М. (2009). Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів. *Вісник післядипломної освіти,* 11(1), 135-143. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__19.

116. Мельничук, Д. С. (2024). Структура професійної готовності майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2*(55), 55–59. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.55-59

117. Міжнародний комерційний арбітражний суд при Торгово-промисловій палаті України. (2022). *Кодекс етики медіатора МКАС при ТПП України*. https://icac.org.ua/

118. Мілорадова, Н. Е., & Пашко, Н. О. (2021). Особливості психологічної готовності у професійній діяльності. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 5*(5), 792–802. http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11427

119. Міністерство освіти і науки України. (2022а). *Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: Лист № 1/3737–22 від 29.03.2022*. https://mon.gov.ua/npa/pro-zabezpechennya-psihologichnogo-suprovodu-uchasnikiv-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini

120. Міністерство освіти і науки України. (2022b). *Психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного / післявоєнного стану: Інструктивно-методичні рекомендації*. https://mon.gov.ua/news/metodichni-rekomendatsii-shchodo-organizatsii-osvitnogo-protsesu-v-shkolakh-u-20222023-navchalnomu-rotsi

121. Мозгова А. П. (2020). Розвиток комунікативних soft skills у майбутніх педагогів. *Педагогічний процес,* 3, 73-79.

122. Мозгова, Г., Євтушенко, В., & Мозгова, А. (2020). Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. *Економіка та суспільство*, (22). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-40

123. Мозгова, Г. П. (2018). Soft skills у структурі професійної компетентності сучасного фахівця. *Психологія і суспільство*, 4, 95-102.

124. Морозова, О. Б. (2025). Організаційна підтримка під час російсько-української війни: результати емпіричного дослідження працівників України. Освітньо-науковий простір, 9(2), т. 1, 91-97. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9(2)/1.2025.09

125. Нагорняк, К. М. (2017). Уточнена теорія базових цінностей Ш. Шварца: попередні результати адаптації методики PVQ-57 в Україні. *Наукові записки НаУКМА, 196. Соціологічні науки,* 24-31. https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/484f01f6-c674-4877-bbba-229d5295817c/content

126. Назарук, О. (2024). Самоефективність як чинник успішності в професійній діяльності фахівців служби відновлення та розвитку інфраструктури. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»; Серія «Управління та адміністрування», 27*(56), 43–59. https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-27(56)-43-59

127. Наход, С. А. (2018). Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 63, 131–135.

128. Наход С. О. (2019). Формування soft skills у здобувачів вищої освіти в умовах компетентнісного підходу, *Вища освіта України*, 1, 88–94.

129. Національна асоціація медіаторів України. (2022). *Кодекс професійної етики медіатора*. https://namu.com.ua/kodeks-etyky

130. Національна психологічна асоціація. (2021). *Етичний кодекс психолога*. https://www.npa-ua.org/ethical-code

131. Орбан-Лембрик Л. Е. (2010). *Психологія професійної комунікації*: монографія. Чернівці: Книги-ХХІ.

132. Павленок, К. С. (2023). Психологічні особливості професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти в кризових умовах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи, 2, 3*(62), 320–333

133. Павленок, К. С. (2025a). Вплив автономії на ефективність викладацької діяльності у закладах вищої освіти. У *Інноваційні технології в роботі практичного психолога: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми.

134. Павленок, К. С. (2025b). Основні теоретико-методологічні підходи до проблеми розвитку автономії викладача закладу освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування», 32*(61), 108-124. https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-108-124

135. Павленок, К. С. (2025c). Цифрові інструменти розвитку професійної автономності викладача в умовах відкритої освіти: багаторівневий підхід. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 37*(4), 150–158. https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.13

136. Павленок, К. С. (2025d). Ґрадієнтно-екосистемний підхід до розвитку автономії викладача (GRADE-ECO): концептуальна модель. У *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 204–208). ДЗВО «УМО».

137. Павленок, Катерина. (2024). Психологічні особливості прояву автономності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітньому середовищі. *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку : збірник матеріалів І Міжнародного симпозіуму, присвяченого 70-річчю членства України в ЮНЕСКО* (24-26 квітня 2024 року, м.Чернівці) / за заг. ред. І.І. Бойчук. Чернівці : Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, С.332-334.

138. Павленок, К., & Ярмоленко, Ю. (2023). Психічне здоров’я як запорука психологічного благополуччя і професійного розвитку майбутнього практичного психолога. У *Матеріалах XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти»*. Національний авіаційний університет.

139. Павлова, Н. С. (2024). Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»* (July 26, 2024, Zagreb, Republic of Croatia), 72–75.

140. Пазенок, В. (2018). Цінності та почуття людського буття (сучасні інтерпретації). *Мультиверсум. Філософський альманах*, (9–10), 3-22. https://doi.org/10.35423/2078-8142.2016.9-10.01

141. Панок, В. Г. (2018). *Психологічна служба: підручник для студентів закладів вищої освіти*. Технодрук; Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

142. Панок, В. Г. (2022). *Організація діяльності психологічної служби та надання психологічної допомоги населенню в умовах воєнного стану: науково-методичні рекомендації*. Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

143. Панок, В. Г. (2018). *Психологічна служба:* навчально-методичний посібник для студентів та викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута.

144. Панок, В. Г., Рудь, Г. В. (2006). *Психологія життєвого шляху особистості: монографія*. Ніка-Центр.

145. Панок, В. Г., Титаренко, Т. М., Чепелєва, Н. В., Рибалка, В. В., & Пов'якель, Н. І. (1999). *Основи практичної психології: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Либідь.

146. Панок, В. Г., Чаплак, Я. В., & Андрєєва, Я. Ф. (2019). *Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультування: навчальний посібник* (В. Г. Панок & І. М. Зварич, Ред.). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

147. *Питання сертифікації та безперервного професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров'я* (Офіційний вісник України, 2026 р., № 25, ст. 1772).

148. План заходів на 2021–2023 роки з реалізації Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року: затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1018-р.

149. План заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 25 квітня 2023 р. № 414-р.

150. План заходів на 2024–2026 роки з реалізації Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року: затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від

21 червня 2024 р. № 572-р.

151. Пов'якель Н. І. (2017). *Саморегуляція психічних станів і поведінки практичного психолога*: монографія. НПУ імені М. Драгоманова, 364 с.

152. Положення про Міністерство освіти і науки України: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630 (із змінами).

153. *Положення про супервізію*: Постанова КМУ №993 від 06 серпня 2026 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993-2026-%D0%BF#Text

154. Пономаренко, Л. І. (2019). Соціальне партнерство як спосіб удосконалення системи надання соціальних послуг на рівні громади. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7(91), 90–99. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.07/090-099

155. Порядок безперервного професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров'я: постанова Питання сертифікації та безперервного професійного розвитку фахівців у сфері психічного здоров'я КМУ №288 від 4 березня 2026 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/288-2026-%D0%BF#Text

156. Порядок надання психологічної допомоги: затверджено наказом Міністерства охорони здоров'я України від 13.09.2022 № 1579. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0766-14#Text

157. Поширені психічні розлади у дорослого населення: рекомендації для України. National Institute for Health and Care Excellence; переклад та адаптація для України. Київ, 2023. https://www.mh4u.in.ua/wp-content/uploads/2021/11/poshyreni-psyhichni-rozlady-u-doroslogo-naselennya.-rekomendacziyi-dlya-ukrayiny-zhovten-2021.pdf

158. Практикум Школи соціальної роботи «Основи ефективного менеджменту соціальної роботи та системи надання соціальних послуг: запровадження інноваційних підходів до надання базових соціальних послуг в громадах» [Автори-укладачі: В. Балахтар, О. Бондарчук, К. Павленок, Н.Пінчук, Л. Тягур, Г. Левкіна, Ю. Волошина, О. Назарук]. Київ-Івано-Франківськ, 2025. 110 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748533

159. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

160. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо

супервізії працівників, які надають соціальні послуги: Наказ Міністерства соціальної політики України № 414 (2020). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0414739-20?utm_source=chatgpt.com

161. Про захист персональних даних: Закон України № 2297-VI. (2010). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17

162. Про медіацію, Закон України № 1875-IX (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text

163. Про освіту: Закон України № 2145-VIII (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

164. Про охорону праці: Закон України № 2694-XII. (1992). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12

165. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я: Закон України від 03.12.2020 № 1053-IX. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text

166. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні: Закон України № 4223-IX (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20

167. Про соціальні послуги: Закон України, № 2671-VIII. (2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

168. Равлюк, Т. (2024). Партнерська взаємодія зі стейкхолдерами в процесі професійної підготовки соціальних працівників. У Г. Й. Михайлишин & І. В. Кулик (Ред.), *Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі*: Збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої Міжнародному дню сім'ї, м. Івано-Франківськ, 15–16 травня 2024 р. НАІР, (с. 165–167). https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11208

169. Рибалка В. В. (2009). *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці* (навчальний посібник). Букаєв Вадим Вікторович.

170. Ринжук, Т. В. (2025). Програма "Організаційно-психологічний супровід та підтримка професійного благополуччя представників органів місцевого самоврядування". *Організаційна психологія. Економічна психологія, 37*(4), 159–167. https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.14

171. Рожко-Павлишин Т. & Перхайло Н. (2022). SOFTSKILLS як умова ефективної професіоналізації майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок,* 3/201, 61-

66https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259949

172. Робочий зошит. Літня школа для представників органів місцевого самоврядування та директорів центрів надання соціальних послуг «Соціальне партнерство у системі надання соціальних послуг на рівні громад» [Автори-укладачі: В. Балахтар, О. Бондарчук, О. Брюховецька, Ю. Волошина, Л. Гретченко, О. Назарук, К. Павленок, О. Павлюк, Н. Пінчук, Л. Тягур]. Київ-Тарашани, 2024. 83 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741639

173. Робочий зошит. Школа з ефективного менеджменту соціальної роботи та системи соціальних послуг у територіальній громаді [Автори-укладачі: В. Балахтар, О. Бондарчук, Ю. Волошина, Г. Левкіна, К. Павленок, Н. Пінчук, Л. Тягур.]. Київ-Одеса, 2024. 115 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748420/

174. Робочий зошит. Практикум Школи з ефективного менеджменту соціальної роботи та системи соціальних послуг у територіальній громаді [Автори-укладачі: В. Балахтар, О. Бондарчук, Ю. Волошина, Г. Левкіна, К. Павленок, Н. Пінчук, Л. Тягур]. Київ-Івано-Франківськ, 2024. 90 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748530/

175. Робочий зошит для практичних та самостійних занять. Психологічний інтенсив у серці Закарпаття: простір професійного зростання, відновлення і живої спільноти [Автори-укладачі: В. Балахтар, К. Павленок, Л. Тягур, Г. Любочкіна]. Чернівці-Берегове, 2026. 104 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/750012/

176. Савченкова, М. В. (2025). Формування soft skills як основа професійної мобільності фахівців у сучасному освітньому процесі. *Ментальне здоров'я,* 1, 25-28. https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.5

177. Санникова, О. П. (2003). *Феноменологія особистості* (монографія). СМИЛ.

178. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості* (підручник). Вид-во О. Михайленка.

179. Семигіна, Т. В. (2006). Модель соціального планування на місцевому рівні. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 59, 61-67. https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/7041

180. Сергієнко Е. А. (2009). Уявлення про толерантність і психологію людини. *Психологічний журнал*, 30(4), 5-15.

181. Сліпчишин, Л., Голіяд, І., Якимович, Т., Дубовик, О., & Тропіна, М. (2024). Повоєнна модернізація освіти: Цифрове освітнє

середовище як ключовий елемент інноваційно-освітнього кластеру. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(12), 56–67. https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315010

182. Слободянюк, І. А. (2012). *Основи клієнтцентрованої психотерапії*: навчальний посібник. Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

183. Собкова, С. & Томюк М. (2026). Психологічні детермінанти професійного становлення та успішності фахівця в умовах сучасних викликів. *PsyUpgrade Journal: міжнародне електронне наукове фахове видання.* Київ, Україна, 2, 190-203. https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-2-190-203

184. Сорокіна, О. А. (2015). Мотивація діяльності працівників соціальних служб. *Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив: Матеріали XII Міжнародної наукової конф., 17-19 лист. 2015 року* (с. 99–104). https://elibrary.kubg.edu.ua/11670/1/Sorokina_Motivation%20of%20social%20wokers.pdf

185. Стасюк, Т. В. (2026). Soft skills та мовно-психологічні техніки як основа ефективності професійного спілкування. Педагогічна академія: наукові записки. https://doi.org/10.5281/zenodo.20535742

186. Стегостенко, І. (2022). Нові виклики: прощай, світ VUCA, ласкаво просимо у світ BANI. https://mind.ua/openmind/20235173-novi-vikliki-proshchaj-svit-vuca-laskavo-prosimo-u-svit-bani

187. Столярчук, О. А. (2018). Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму: монографія. Кременчук: ПП Щербатих О. В. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24038/1/O_STOLIARCHUK_monograph_IL.pdf

188. Титаренко, Т. М. (2018). Способи підвищення психологічного благополуччя особистості, що пережила травму. *Психологія: теорія і практика, 1*(1), 112–119. https://doi.org/10.31339/2617-9598-2018-1(1)-112-119

189. Титаренко, Т. М. (2021). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

190. Тітов, І. Г. (2008). Толерантність як чинник розвитку та адаптації особистості. *Актуальні проблеми психології*, 7(16), 252-259.

191. Ткалич, М. Г. (2021). Програми балансу «робота-життя» як

соціальна та психологічна підтримка персоналу в організаціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 4*(24), 75–81. https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.10

192. Ткаченко, Н. Г. (Упоряд.). (2025). *Формування та розвиток "м'яких" навичок (soft skills) у здобувачів професійної освіти: методичні рекомендації*. НМЦ ПТО у Харківській області.

193. Ткаченко, О. (1978). *Принципи і категорії психології:* монографія. Вища школа, 183-184.

194. Товариство психологів України. (1990). *Етичний кодекс психолога*. https://khutir.osv.org.ua/etichnij-kodeks-psihologa-11-28-42-27-03-2019/

195. Тягур, Л. М. (2021a). Особливості самоактуалізації викладачів закладів фахової передвищої освіти з різними рівнями психологічної безпеки освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи,* 3(56), т. 2, 26-41. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-2-26-41

196. Тягур, Л. М. (2021b). Програма сприяння самоактуалізації викладачів педагогічних коледжів в умовах психологічної безпеки освітнього середовища. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи,* 3(56), т. 3, 5–21. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2021-56-3-3-5-21

197. Тягур, Л. М. (2022). Мотиваційні чинники особистісного зростання викладачів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, 2*(21), 124-132. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17100

198. Тягур, Л. М. (2023). Психологічні основи партнерської готовності у громадах: Застосування AGILE-принципів у професійному розвитку фахівців соціальної сфери. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи, 3*(62), 191-205. https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-191-205

199. Тягур, Л. М. (2025). Когнітивно-афективна складова моделі психологічної готовності фахівців соціальної сфери до партнерства. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування», 34*(63), 127-143. https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-127-143

200. Тягур, Л. М., & Бергхауер-Олас, Е. Л. (2024). Професійна мотивація майбутнього психолога під час війни. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 4*(38), 1069-1084. https://doi.org/10.52058/2786-4952-

2024-4(38)-1069-1084

201. Українська психологічна асоціація. (б. д.). *Етичний кодекс психолога України*. Отримано 27 серпня 2026, з https://upa.org.ua/

202. Український Центр Медіації. (2017). *Кодекс поведінки медіатора Українського Центру Медіації*. https://ukrmediation.com.ua/

203. Федоренко, Н. М. (2021). Soft skills як психолого-педагогічний феномен сучасної освіти. *Проблеми сучасної психології*, 52, 156–164.

204. Філоненко, М. М. (2012). *Психологія спілкування: підручник*. Центр учбової літератури.

205. Чаусов І. А. (2024). Тенденції та особливості розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері інформаційних технологій. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану*: Матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції (30 травня 2025 р., м. Київ). ДЗВО «УМО», 338 с. С. 321-330.

206. Чаусов І. А. (2025a). Специфіка діяльності викладача ІТ-технологій у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»* / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. І. Дунаєв; редкол.: Л. Антонова [та ін.]. Юстон, Вип. 32(61). 352 с. С. 144-161.

207. Чаусов І. А. (2025b). Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»* / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. І. Дунаєв; редкол.: Л. Антонова [та ін.]. Юстон,. Вип. 33(62). 352 с. С. 227–241.

208. Чаусов, І. А., & Брюховецька, О. В. (2024). Визначення і зміст поняття «soft skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування», 28*(57), 136–153. https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153.

209. Чаусов, І. А. (2025). Формування «soft skills» у професійній діяльності майбутніх педагогів. *Наука і молодь – 2025: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*: матеріали V Міжнародної

науковопрактичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 23 квітня 2025 р.). Випуск 10. Навчально-науковий інститут менеджменту та психології. ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2025. 511 с. С. 498–502.

210. Чаусов, І. А. (2025). Soft skills викладача ІТ-технологій як категорія концептуальних та прикладних зарубіжних досліджень. *Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення: Збірник тез доповідей міжкафедрального наукового семінару 26 лютого 2025 р. Кафедра економіки, підприємництва та менеджменту; Кафедра психології та особистісного розвитку*. ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2025. 83 с. С. 73-78.

211. Чаюн, Н. С. (2020). Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету "КРОК", 2*(58), 8-19. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-58-8-19

212. Чепелєва, Н. В. (2024). Особливості життєвої компетентності в умовах війни. *Technologies of intellect development.* (8(1(35). https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/46.

213. Чепелєва, Н. В. (2025a). Особливості життєвої компетентності особистості в умовах війни. У Н. В. Чепелєвої (Ред.), *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України*: монографія (с. 8–20). Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743074/

214. Чепелєва, Н. В. (2025b). Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах соціальної невизначеності. У Н. В. Чепелєвої (Ред.), *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України*: монографія (с. 27–43). Київ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743074/

215. Чепелєва, Н. В. (2019). *Психологічна герменевтика*: монографія. ПЕРСОНАЛ.

216. Чепелєва, Н. В. (Ред.) (2022). *Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості*: монографія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/731506/

217. Чепелєва, Н. В. (Ред.). (2025). *Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України*: монографія. Інститут психології

імені Г. С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743074/

218. Чепелєва, Н. В. (Ред.) (2016) *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі:* монографія. Педагогічна думка. http://lib.iitta.gov.ua/704560/.

219. Чепелєва, Н. В., & Рудницька, С. Ю. (2017). Нормативна модель дискурсивного самопроектування особистості. *Science and Education*, 11, 105–113. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2017-11-doc/2017-11-st14

220. Центр професійного зростання «PsyUpgrade» (2026). https://psyupgrade.com.ua/

221. Шиловська, О. (2023). Психологічні особливості визначення життєвих задач в умовах війни. *Technologies of intellect development.* 7(2(34). https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/46.

222. Шинкарук, В. І. (голов. ред.) та ін. (2002). Філософський енциклопедичний словник.

223. Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.

224. Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior, 74*(1), 53-62. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005

225. Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology,* 89(1), 127-136. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.127

226. Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology,* 5(2), 278–308. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278

227. Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1970). *Study of values* (Revised 3rd ed.). Riverside Publishing.

228. American Association of University Professors. (2021). *Academic freedom in online education*. https://www.aaup.org/academe/issues/winter-2021/academic-freedom-online-education

229. American Counseling Association. (n.d.). *What is counseling?* Retrieved August 27, 2026, from https://www.counseling.org/mental-health-counseling/what-is-counseling

230. Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(2), 151-169. https://doi.org/10.1037/a0022170

231. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology,* 22(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

232. Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10, 25-53. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933

233. Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job demands-resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695

234. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

235. Bandura, A. (1978). The self-esteem in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.

236. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

237. Barrett, J. T., & Barrett, J. P. (2004). *A history of alternative dispute resolution: The story of a political, cultural, and social movement*. Jossey-Bass.

238. Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2004). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. New York: Guilford Press.

239. Besemer, C. (1993). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Stiftung Gewaltfreies Leben.

240. Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Pinchuk, N., Pustovalov, I., & Pavlenok, K. (2023). Adaptation of coping strategies to reduce the impact of stress and loneliness on the psychological well-being of adults. Journal of Law and Sustainable Development, 11(10), 1-26. https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i10.1852

241. Bondarchuk, O. I., & Pinchuk, N. V. (2023). Profesiine

psykholohichne blahopoluchchia osvitian ta osoblyvosti yoho pidtrymky v kryzovykh umovakh sohodennia. *Kyiv Journal of Modern Psychology and Psychotherapy, 5*(1), 5-14. https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01.

242. Brown, B. (2010). The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are. Center City, MN: Hazelden Publishin.

243. Bush, R. A. B., & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation: The transformative approach to conflict* (New & rev. ed.). Jossey-Bass.

244. Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal, 50*(5), 1217–1234. https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921

245. Carver, C. S. & Scheier, F. (2001). On the self-regulation of behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

246. Chaves-Montero, A., Moreno-Carmona, N. D., & Martínez-Muñoz, M. (2025). Analysis of the predictors and consequential factors of emotional exhaustion among social workers: A systematic review. Healthcare, 13(5), Article 552. https://doi.org/10.3390/healthcare13050552

247. Cheyeon, H., Pressley, T., & Marshall, D. T. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. PLOS ONE, 20(1), Article e0317471. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471

248. Cinque, M. (2016). Lost in translation: Soft skills development in European higher education. *European Educational Research Journal*, 15(3), 381-397.

249. Code of practice for learning analytics. (2023). Jisc. https://repository.jisc.ac.uk/9204/1/code-of-practice-for-learning-analytics.pdf

250. Collins, S. (2008). Statutory social workers: Stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work, 38*(6), 1173-1193. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm047

251. Colquitt, J. A., & Zipay, K. P. (2015). Justice, fairness, and employee reactions. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 75-99. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111457

252. Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher*

Education, 50, 525-545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2

253. Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. Journal of Management, 31(6), 874-900. https://doi.org/10.1177/0149206305279602

254. D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J.-F., San Martín-Rodriguez, L., & Pineault, R. (2008). A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. BMC Health Services Research, 8, Article 188. https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-188

255. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

256. Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4, 19-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

257. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

258. Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83(3), 579-599. https://doi.org/10.1348/096317909X470690

259. Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior, 72*(2), 254-267. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005

260. Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999

261. Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons. https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=54851

262. Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1, 23-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

263. Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). Psychological safety comes of age: Observed themes in an established literature. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10, 55-78. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217

264. Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. Journal of Applied Psychology, 71(3), 500-507. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500

265. Eisenberger, R., Rhoades Shanock, L., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 7, 101–124. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044917

266. Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. Journal of Applied Psychology, 87(3), 565-573. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565

267. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 12 p.

268. Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press. Retrieved from https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2017/07/mans-search-for-meaning.pdf

269. Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. Personnel Psychology, 70(1), 113-165. https://doi.org/10.1111/peps.12183

270. Frear, K. A., Donsbach, J., Theilgard, N., & Shanock, L. R. (2018). Supported supervisors are more supportive, but why? A multilevel study of mechanisms and outcomes. Journal of Business and Psychology, 33(1), 55–69. https://doi.org/10.1007/s10869-016-9485-2

271. Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press.

272. Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and*

Organizational Psychology, 24(2), 178–196. https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892

273. Gallo, I., Melé, D. (2025). Work Integration of People with Mental Disorders Through Social Enterprise: A Humanistic-Personalist Framework and Case Study. *J Bus Ethics*, 199, 693–713. https://doi.org/10.1007/s10551-024-05853-2

274. Germer, C. K. (2009). The Mindful Path to Self-Compassion: Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions. New York: Guilford Press.

275. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

276. Goleman, D.(1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.

277. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

278. Harvard Law School Program on Negotiation. (n.d.). *Mediation*. Retrieved August 27, 2026, https://www.pon.harvard.edu/category/daily/mediation/

279. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

280. Hayton, J. C., George, G. & Zahra, S. A. (2002). National Culture and Entrepreneurship: A Review of Behavioral Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(4), 33-52. https://doi.org/10.1177/104225870202600403

281. Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

282. Henriques, J., Luís, S., Rivero, C., Gonçalves, S. P., Tavares, L. P., & Marujo, H. Á. (2024). The impact of community resilience, well-being, and community attachment on human service workers' burnout. Journal of Social Work, 24(3), 322–338. https://doi.org/10.1177/14680173231225113

283. Hermans, H., Iles, P. (1994). The personal meaning of values in a rapidly changing society. *Journal of Social Psychology*, 134(5), 569-579. https://www.researchgate.net/publication/254349649_The_Personal_Meaning_of_Values_in_a_Rapidly_Changing_Society

284. Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications* (3rd ed.). McGraw-Hill.

285. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513.

286. Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

287. House, J. S. (1981a). Work stress and social support. Addison-Wesley.

288. Huang, X., Iun, J., Liu, A., & Gong, Y. (2010). Does participative leadership enhance work performance by inducing empowerment or trust? The differential effects on managerial and non-managerial subordinates. *Journal of Organizational Behavior,* 31(1), 122-143. https://doi.org/10.1002/job.636

289. Hülsheger, U. R., Alberts, H. J. E. M., Feinholdt, A., & Lang, J. W. B. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 98*(2), 310-325. https://doi.org/10.1037/a0031313

290. International Organization for Standardization. (2021). Occupational health and safety management – Psychological health and safety at work – Guidelines for managing psychosocial risks (ISO Standard No. 45003:2021). https://www.iso.org/standard/64283.html

291. Jensen, V. S., Ødegård, A., Hoemsnes, H., & Larsen, B. K. (2026). Enhancing interprofessional collaboration in social welfare services for youth with complex needs: A scoping review. The British Journal of Social Work. Advance online publication. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcag011

292. Jin, R, Wang, Y., & Shan, Y, Li, J. (2025). The mediating effect of empathy in the relationship between humanistic practice competence and caring ability among newly employed nurses. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 23, https://doi.org/10.1016/j.ijans.2025.100866

293. Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal,* 33(4), 692–724. https://doi.org/10.5465/256287

294. Keegan, J. M. (1987). Peacemakers: Biblical conflict resolution and reconciliation as a model alternative to litigation. *Journal of Dispute Resolution*, 4, Article 4. https://scholarship.law.missouri.edu/jdr/vol1987/iss/4

295. Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.

296. Kokun, O. M. (2015). Professional self-fulfilment of skilled people of different professional groups and specialities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach, 5*(2), 19-32. https://doi.org/10.15388/SW.2015.28174

297. Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L., & Guan, M. (2003). The Study of Values: Construction of the fourth edition. Journal of Vocational Behavior, 62(2), 203-220 https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00047-7

298. Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T., & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work–family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work–family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64(2), 289-313. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x

299. Kočiūnas, R. (1995). *Psichologinis konsultavimas*. Lumen.

300. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.

301. Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. Journal of Management, 43(6), 1854–1884. https://doi.org/10.1177/0149206315575554

302. Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard skills and soft skills and their relative impact on training transfer. *Journal of Education for Business*. 86(2), 111-117.

303. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

304. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

305. Leda, M., & Vincenza, C. (2024). Psychosocial factors contributing to value creation in value-based healthcare: a scoping review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–17. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1323110/full

306. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a

unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior,* 45(1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

307. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology,* 60(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.

308. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press. https://psycnet.apa.org/record/2015-14665-000

309. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). The Maslach Burnout Inventory Manual. [3rd ed.] Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

310. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

311. Mental Health America. Mind the Workplace: 2023 Report [Electronic resource]. *Mental Health America*. https://mhanational.org/research-reports/mind-workplace-2023-report – Title from the screen.

312. Millacci, T. (2022). Humanistic Psychology's Approach to Wellbeing: 3 Theories https://positivepsychology.com/humanistic-psychology/

313. 322. Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P., & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. Human Resources for Health, 11, Article 19. https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19

314. Najafov, R. (2025). Socio-Psychological Determinants of Value-Oriented Development in School and University Students: A Meta-Analytical Perspective on Negative Behavioral Trends and the Dynamic Interplay between Educational and Societal Contexts. Preprints. https://doi.org/10.20944/preprints202508.0860.v1

315. Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2(2), 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

316. Neff, K. D. (2011). Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself. New York: William Morrow.

317. Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. Human Resource

Management Review, 27(3), 521–535. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001

318. OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing. 136 p.

319. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13398

320. Pfeffer, L. (1982). [Review of the book *Jewish justice and reconciliation: History of the Jewish Conciliation Board of America, 1930–1968*, by I. Goldstein]. *Judaism*, 31 (4), 499.

321. Pinchuk, N., Pinchuk, O., Bondarchuk, O., Balakhtar, V., Balakhtar, K., Onopriienko-Kapustina, N., Shyshkina, M., & Kuzminska, O. (2022). Personal indicators of occupational stress of employees working remotely in a pandemic quarantine. *Educational Technology Quarterly,* 2, 129–142. https://doi.org/10.55056/etq.8

322. Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. SAGE Publications.

323. 333. Rawlinson, C., Carron, T., Cohidon, C., Arditi, C., Hong, Q. N., Pluye, P., Gilles, I., & Peytremann-Bridevaux, I. (2021). An overview of reviews on interprofessional collaboration in primary care: Barriers and facilitators. International Journal of Integrated Care, 21(2), Article 32. https://doi.org/10.5334/ijic.5589

324. Reeve, J. (2022). *Observational Rating of Autonomy Support (ORAS) manual*. Self-Determination Theory Repository.

325. Renger, S., & Macaskill, A. (2021). Developing the Foundations for a Learning-Based Humanistic Therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 65 (5), 1039–1060. https://doi.org/10.1177/00221678211007668

326. Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: *A review of the literature. Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698

327. Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 238–255. https://doi.org/10.1177/1069072707305763

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

329. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education*

might become. Charles E. Merrill.

330. Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. 420 p.

331. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

332. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

333. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6), 1069-1081.

334. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719.

335. Savickas, M. L. (2019). *Career construction theory*. In J. Athanasou & H. N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 1–24). Springer.

336. Schaufeli, W. B. Leiter, M. P. & Maslach, C.(2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

337. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control belief*s (pp. 35–37). NFER-Nelson.

338. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 11(2), 219–241. https://doi.org/10.1080/13594320244000148

339. Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

340. Serdiuk, L. Z. (2021). *Samodeterminatsiia psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti*. Vydavets Viktoriia Kundelska.

341. Shepherd, G. (2024). Humanistic person-centred set facilitation. *Action Learning: Research and Practice*, 21(1), 30-42. https://doi.org/10.1080/14767333.2023.2262403

342. Smith, T., Fowler-Davis, S., Nancarrow, S., Ariss, S. M. B., &

Enderby, P. (2018). Leadership in interprofessional health and social care teams: A literature review. Leadership in Health Services, 31(4), 452–467. https://doi.org/10.1108/LHS-06-2016-0026

343. Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly,* 41(5), 777–800. https://doi.org/10.1177/0013161X05279448

344. Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly,* 46(2), 174–209. https://doi.org/10.1177/1094670510361745

345. Spiegler, S. V., Heinecke, C., & Wagner, S. (2021). An empirical study on changing leadership in agile teams. Empirical Software Engineering, 26, Article 41. https://doi.org/10.1007/s10664-021-09949-5

346. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442–1465. https://doi.org/10.2307/256865

347. Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 124(2), 240–261. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240

348. Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612

349. Stewart C., Wall, A., & Marciniec, S. (2016). Mixedsignals: Do college graduates have the soft skillsthat employers want? In Competition Forum.American Society for Competitiveness. 14(2), 276–281. https://www.researchgate.net/publication/316066488.

350. Strauss, L. (1989). The Rebirth of Classical Political Rationalism: An Introduction to the Thought of Leo Strauss. University of Chicago Press. Ed. T. Pangle.

351. Sturman, R. L. (2000). House of judgment: Alternate dispute resolution in the Orthodox Jewish community. *California Western Law Review*, 36(2), Article 10. https://scholarship.law.cwsl.edu/cwlr/vol36/iss2/10

352. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. https://library.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf

353. Super, D. E. (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.

354. Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G.(2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01

355. Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education, 32*(3), 321–345. https://doi.org/10.1007/BF00138870

356. Umbreit, M. S. (1997). Humanistic mediation: A transformative journey of peacemaking. *Mediation Quarterly*, 14 (3), 201-213. https://doi.org/10.1002/crq.3900140305

357. UNESCO. *Teachers in the Digital Age*. Paris: UNESCO Publishing, 2020. 84 p.

358. van der Kolk B. A. (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. New York: Viking.

359. van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004a). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 77, 365–375. https://doi.org/10.1348/0963179041752718.

360. Voitenko E., Zazymko O., Myronets S., Staryk V., Kushnirenko K. (2024). The mediating role of values in the relationship between needs and professional well-being of university academic staff. *International Journal of Organizational Leadership.* 13(1). 102–116. https://doi.org/https://doi.org/10.33844/ijol.2024.60401.

361. Voitenko, E., Zazymko, O., Myronets, S., Lapchenko, I., & Hutsol, K. (2024b). Social support as a mediator in the relationship between the leadership style and professional well-being. Revista Gestão & Tecnologia (Journal of Management & Technology), 24(4), 114–137. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743085

362. Wall, A., Stewart, C., & Marciniec, S. (2022). *Closing the Soft Skills Gap: A Student's Perspective*. Paper presented at Eastern Academy of Management.

363. Wei, H., Horns, P., Sears, S. F., Huang, K., Smith, C. M., & Wei, T. L. (2022). A systematic meta-review of systematic reviews about interprofessional collaboration: Facilitators, barriers, and outcomes. Journal of Interprofessional Care, 36(5), 735–749. https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1973975

364. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

365. Wirth, L. (2025). Humanistic Theory. The Emergence of Humanistic Psychology. https://www.mentalhealth.com/library/humanistic-theory

366. World Bank Group. (2026). *Mediation services*. Internal Justice Services. https://www.worldbank.org/en/about/unit/mediation-services

367. World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report. Geneva.

368. World Health Organization. (2010). Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. https://www.who.int/publications/i/item/framework-for-action-on-interprofessional-education-collaborative-practice

369. World Health Organization. (2022). WHO guidelines on mental health at work. https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052

370. World Health Organization, & International Labour Organization. (2022). Mental health at work: Policy brief. https://www.who.int/publications/i/item/9789240057944

371. World Health Organization (2024). Mental health in the workplace [Electronic resource]. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work – Title from the screen.

372. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* / eds. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego: Academic Press, 13–39.

373. UNESCO. Teachers in the Digital Age. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 84 p.

374. Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. The Leadership Quarterly, 18(4), 298–318. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002

375. Umbreit, M. S. (1997). Humanistic mediation: A transformative journey of peacemaking. Mediation Quarterly, 14(3), 201–213. https://doi.org/10.1002/crq.3900140305

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У КРИЗОВИХ ТА ПОСТКРИЗОВИХ УМОВАХ

(монографія)

За редакцією В. Балахтар, О. Бондарчук

Підписано до друку 30.06.2026. Папір офсетний. Формат 60х84/16.
Ум. друк. арк. 17,67. Вид. № 26-4. Зам. № 15. Тираж 100 прим.
Видавець та виготівник: ПВКФ «Технодрук»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №1841 від 10.06.2004 р.
58000, м. Чернівці, вул. І. Франка, 20, оф.18, тел. (0372) 55-05-85