Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Ґжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

ШИШКА ЮРІЙ ОРЕСТОВИЧ

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Старший викладач кафедри філософії та педагогіки, Заслужений працівник культури України _____

Купчак Т.З._____

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП…….... 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД КРИЗИ…. 6

1.1. Поняття «кризові ситуації» у житті студентської молоді та їх вплив на психоемоційний стан …….. **6**

1.2. Сутність, принципи та функції педагогічної підтримки в умовах криз…… **16**

1.3. Соціально-педагогічні та психологічні підходи до організації підтримки студентів в освітньому середовищі ……..…..... **23**

РОЗДІЛ 2. МОДЕЛІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ …….. 30

2.1. Моделі педагогічної та тьюторської підтримки у закладах вищої освіти …… **30**

2.2. Освітні технології емоційної стабілізації: навчальні практики, комунікативні та рефлексивні інструменти ……. **36**

2.3. Роль викладача як фасилітатора підтримувального середовища та партнерської взаємодії зі студентами…… **43**

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ……..... 50

3.1. Методологія дослідження ……..…… **50**

3.2. Результати дослідження…..……. **52**

3.3. Методичні поради викладачам щодо взаємодії зі студентами з академічною заборгованістю…….. **58**

ВИСНОВКИ…… 62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……... 67

ДОДАТКИ……... 77

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена глибинними змінами у сучасному освітньому середовищі та зростанням кількості студентів, які з різних причин опиняються у стані навчальної кризи та мають академічну заборгованість. Період здобуття вищої освіти є важливим етапом становлення особистості, що супроводжується інтенсивними інтелектуальними, емоційними та соціальними навантаженнями. Паралельно зі зміною стилю життя, соціального оточення та зростанням вимог до самостійності, студенти часто стикаються з проблемами самоорганізації, емоційного виснаження, тривожності, зниження впевненості у власних можливостях. У таких умовах виникнення навчальних труднощів та заборгованостей може стати не лише академічною проблемою, але й фактором психоемоційної нестабільності та соціальної ізоляції.

Особливої гостроти проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів: воєнний стан, економічна нестабільність, вимушене переселення, втрата соціальної підтримки, зміна життєвих планів і ціннісних орієнтирів посилюють уразливість молоді. Для багатьох студентів навчальна криза стає не лише наслідком недостатнього засвоєння матеріалу, але й реакцією на перенапруження, тривогу, страх невдачі, почуття провини за втрачений навчальний ритм. Академічна заборгованість у цій ситуації виступає не стільки показником рівня підготовки, скільки індикатором порушення балансу між вимогами і доступними внутрішніми ресурсами.

Сучасна вища освіта має не лише транслювати знання, але й забезпечувати підтримувальне, людиновимірне середовище, де студент не втрачає суб’єктності й може отримати допомогу у подоланні тимчасових труднощів. Педагогічна підтримка в умовах кризи спрямована на відновлення внутрішньої віри у власні можливості, відчуття контролю над навчальною ситуацією, здатності приймати допомогу і діяти поступово. Її ефективність базується не на зниженні вимог, а на створенні безпечного простору взаємодії,

партнерській комунікації, структурованому супроводі, що дозволяє студенту повернутися до навчального процесу без відчуття сорому чи приниження.

Актуальність дослідження підсилюється також тим, що практика вищої школи нерідко залишається зорієнтованою на академічний контроль, а не на підтримку. Це призводить до ситуацій, коли студент, який потрапив у кризу, втрачає відчуття належності до академічної спільноти й у перспективі може взагалі припинити навчання. Розроблення ефективних підходів до педагогічної підтримки студентів, які переживають навчальні труднощі, є важливим інструментом профілактики відрахувань, збереження освітніх траєкторій, формування обізнаної та стійкої молоді, здатної долати складні ситуації у професійному та особистісному житті.

Отже, вивчення педагогічної підтримки студентів у період кризових ситуацій є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах, оскільки відповідає запитам сучасної освіти, спрямованої на розвиток психологічно стійкої, відповідальної, саморегульованої особистості.

Об’єкт дослідження – процес педагогічної взаємодії у системі вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічна підтримка студентів у період виникнення та подолання академічної заборгованості як форма забезпечення їхньої навчальної та емоційної стійкості.

Мета дослідження – науково обґрунтувати та розробити педагогічні підходи до надання підтримки студентам, які перебувають у кризовій навчальній ситуації, обумовленій наявністю академічної заборгованості, та визначити умови її ефективної реалізації у практиці закладу вищої освіти.

Для досягнення мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати науково-педагогічні та психологічні підходи до розуміння феномену кризових ситуацій у студентському віці.
2. Розкрити сутність, принципи та функції педагогічної підтримки в умовах освітнього середовища.

3. Охарактеризувати соціально-педагогічні та психологічні механізми організації підтримки студентів у кризових ситуаціях.

4. Дослідити особливості переживання навчальних труднощів студентами, які мають академічну заборгованість, та їхній досвід взаємодії з викладачами.

5. Визначити та обґрунтувати педагогічні стратегії і практичні рекомендації щодо надання підтримки студентам у період подолання навчальної кризи.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, зокрема: аналіз і синтез психологічної та педагогічної літератури, узагальнення досвіду наукових джерел, анкетування, напівструктуровані інтерв'ю, якісний тематичний аналіз, інтерпретація даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у конкретизації поняття педагогічної підтримки студентів у кризових ситуаціях, уточненні її змістових характеристик та стратегії реалізації в умовах закладу вищої освіти. Результати дослідження доповнюють наукові уявлення про механізми відновлення навчальної мотивації та емоційної стійкості студентської молоді.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні алгоритмів взаємодії викладача зі студентами, що мають академічну заборгованість, чек-листів та рекомендацій щодо створення підтримувального освітнього середовища. Запропоновані підходи можуть бути впроваджені у практику викладання, діяльність кураторів груп та психологічних служб ЗВО.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи педагогічної підтримки студентів у період кризи», «Моделі та освітні технології педагогічної підтримки студентів у кризових ситуаціях», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 81 найменування. Загальний обсяг роботи – 76 сторінок. Текст ілюструють 1 таблиця, 3 додатки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД КРИЗИ

1.2. Поняття «кризові ситуації» у житті студентської молоді та їх вплив на психоемоційний стан

Період студентства збігається з етапом, який у сучасній психології окреслюють як «поява дорослого життя» (emerging adulthood) – проміжну фазу між підлітковістю та дорослістю, приблизно 18–25 років. Саме тут інтенсивно відбуваються ідентифікаційні пошуки, професійні вибори, автономізація від батьків і встановлення близьких стосунків. Цей відтинок не є просто продовженням підліткового віку: він має власні демографічні й суб'єктивні характеристики та високий рівень варіативності життєвих сценаріїв, що зумовлює одночасно зростання можливостей і вразливостей молодої людини [2].

Університетська траєкторія посилює специфіку цього етапу. Переїзд у нове місто, розрив звичних соціальних зв'язків, зростання навчального навантаження, конкуренція, фінансова невизначеність і необхідність самостійного тайм-менеджменту створюють високий фон стресогенності, до якого додаються суспільні кризи (економічні потрясіння, війна, епідемії). Метааналізи та міжнародні огляди засвідчують значну поширеність тривожних і депресивних симптомів серед студентів, причому частина випадків починається з абітурієнтського періоду і прямо пов'язана з ризиком академічного відрахування; водночас рівень звернення по допомогу залишається низьким [27; 40; 47].

Важливо враховувати, що перехід до університету не для всіх означає неминуче погіршення психічного здоров'я: поздовжні дані вказують на неоднорідність траєкторій – у частини студентів показники благополуччя стабільні або навіть покращуються, тоді як інші демонструють зростання

дистресу у відповідь на академічні та соціальні вимоги. Це підкреслює значення індивідуальних і контекстуальних модераторів – попереднього досвіду, стилів копінгу, якості соціальної підтримки й особливостей освітнього середовища [36].

Пояснювальну рамку для розуміння вразливості студентів дає біоекологічний підхід У. Бронфенбреннера [8]. Розвиток індивіда розглядається як результат взаємодії в багаторівневій системі – від мікросистеми (родина, група однолітків, аудиторія) до макросистеми (культура, економіка, політика) й часової осі хронносистеми (історичні події та життєві переходи). У кризових умовах (напр., воєнні дії, масові переміщення) одночасно змінюються кілька шарів системи, а отже й накопичуються виклики: розрив звичних зв'язків, невизначеність норм і очікувань, обмеження доступу до ресурсів. Для педагогічної підтримки це означає необхідність координованих дій на різних рівнях – від взаємодії «викладач–студент» до інституційної політики.

Другим фундаментом є теорія самодетермінації (Self-Determination Theory) [53], яка описує універсальні психологічні потреби автономії, компетентності та пов'язаності. Коли освітнє середовище підтримує ці потреби – через автономно-підтримувальний стиль викладання, чіткі зворотні зв'язки, безпечні стосунки в групі – зростає внутрішня мотивація, саморегуляція та благополуччя, що особливо критично у кризових ситуаціях. Натомість контроль і надмірний тиск підвищують дистрес і вигорання. Отже, дизайн курсів, політика дедлайнів, оцінювання й комунікація можуть або посилювати, або буферувати ефекти кризи.

До специфічних ризикових зон студентства належать:

– самотність і соціальна ізоляція, які корелюють із тривогою, депресією та суїцидальними думками; у великих вибірках студентів Європи й Великої Британії показано стійкі зв'язки між самотністю та психічними розладами;

– фінансовий стрес і нестабільність житла/працевлаштування, що підвищують імовірність тривожно-депресивних симптомів;

– стигми й бар’єри допомоги, через які навіть за наявності потреби молодь рідко звертається до сервісів підтримки.

Ці чинники рідко діють ізольовано; навпаки, вони підсилюють одне одного та вимагають системних відповідей університету [27; 48].

Водночас студентство є і періодом підвищеної пластичності та потенціалу стійкості. Дослідження інтервенцій показують, що персоналізовані, структуровані, доказові підходи (навчання навичкам саморегуляції, програми підвищення психологічної гнучкості, мікроінтервенції зі стрес-менеджменту, тренінги підтримки) можуть зменшувати симптоми та покращувати навчальні результати, особливо якщо вони інтегровані в освітній процес і підкріплені сприятливою політикою закладу. Таким чином, педагогічна підтримка – це не лише кризові втручання, а щоденна організація навчання, яка задовольняє базові психологічні потреби й вибудовує мережі підтримки [43].

Отже, вразливість студентського періоду випливає з поєднання розвитку ідентичності, підвищених вимог до автономії та багаторівневих контекстів, що коливаються у кризові часи. Водночас саме тут найвищий педагогічний потенціал: через екологічно чутливий дизайн середовища і підтримку автономії, компетентності та пов’язаності університет може перетворити виклики на ресурс становлення дорослої особистості та професіонала [8].

Період студентства постає не лише часом інтелектуального зростання і професійного самовизначення, а й фазою інтенсивних внутрішніх змін, де поєднуються пошук автономії, формування світогляду та встановлення власних життєвих меж. Саме в цей період посилюється чутливість до оцінювання з боку інших, з’являється потреба підтвердити власну спроможність, здатність приймати рішення і нести відповідальність за їхні наслідки. Водночас ця фаза супроводжується досвідом невизначеності, тимчасових втрат стабільності й

особистісних сумнівів. Студентська молодь перебуває в так званому просторі «порогових станів», коли завершені сценарії дитинства вже не працюють, а нові моделі дорослого життя ще не сформовані. Саме тому будь-які зовнішні виклики та кризові події в цей час часто переживаються більш гостро і можуть чинити значно триваліший вплив на психоемоційний стан, ніж у інші вікові періоди.

Перехід до університету передбачає також радикальну зміну соціальних зв'язків. У студентському середовищі формується нова соціальна мережа, яка може стати підтримувальною або, навпаки, фрагментарною та нестабільною. Якщо на етапі шкільного навчання соціальні стосунки були більш усталеними і часто тривалими, то у ЗВО групові взаємини вибудовуються практично з нуля. Цей процес нерідко супроводжується відчуттям самотності, невпевненості у власній значущості та труднощами в адаптації до комунікативних і культурних норм нового колективу. Дослідження вказують, що саме соціальна інтегрованість є одним із найсильніших предикторів психологічної стійкості та навчальної мотивації студентів, а розрив підтримувальних стосунків або неможливість їх сформувати значно підвищує ризики емоційного виснаження та дистресу [27].

Ще одним чинником вразливості є академічні вимоги, які суттєво відрізняються від попереднього досвіду молодої людини. Університетська освіта передбачає високий рівень саморегуляції, планування та відповідальності за навчальну діяльність. Якщо ці уміння не були достатньо сформовані раніше, студент стикається із посиленим стресовим навантаженням. Невміння організувати час, труднощі в розподілі ресурсів, страх помилки або невдачі, загострене порівняння себе з іншими можуть призводити до відчуття некомпетентності. У контексті теорії самодетермінації відомо, що дефіцит відчуття компетентності значно знижує внутрішню мотивацію і може провокувати навчальну прокрастинацію, уникання діяльності або відмову від цілей [53]. Саме тому освітнє середовище, яке підтримує розвиток автономії,

дає зрозумілу структуру і забезпечує доступний зворотний зв’язок, відіграє ключову роль у зменшенні кризових реакцій.

Не менш важливою є економічна та побутова складова. Значна частина студентів поєднує навчання з роботою або перебуває у ситуації матеріальної невизначеності. Фінансовий стрес є одним із найпоширеніших предикторів тривожних і депресивних проявів у студентській популяції, особливо в країнах із нестабільною економічною ситуацією або в періоди суспільних криз. Для студентів, які вимушено змінили місце проживання, втрата стабільності середовища та соціальних зв’язків може набувати форми кризи ідентичності, що впливає і на загальне відчуття безпеки, і на здатність вибудовувати майбутні життєві плани.

Дослідження останніх років, особливо проведені після пандемії COVID-19 і на тлі воєнних дій [40; 43], демонструють, що кількість студентів із вираженими симптомами тривожних і депресивних розладів є стабільно високою в різних країнах світу. У цих умовах педагогічна підтримка перестає бути додатковим або факультативним елементом освітнього процесу. Вона стає необхідною умовою забезпечення якісного навчання, збереження психічного здоров’я студентів та їхньої здатності продовжувати освітню траєкторію.

Разом із тим період студентства володіє і значним потенціалом для розвитку стійкості. Формування життєвих стратегій, установлення якісних соціальних зв’язків, поява дорослої відповідальності та можливість поступового освоєння автономії створюють основу для зростання та самореалізації. Якщо освітнє середовище орієнтоване на підтримку зв’язку, залученості, емоційної безпеки та поваги до індивідуального досвіду студентів, цей період стає не лише етапом підвищених ризиків, але й часом становлення внутрішньої сили, усвідомленості та зрілої суб’єктності.

Таким чином, вразливість студентського віку зумовлена поєднанням інтенсивних внутрішніх змін, високих освітніх очікувань і соціально-економічних викликів. Однак саме в цей період педагогічно організоване

підтримувальне середовище може відігравати ключову роль у збереженні психічного благополуччя, розвитку автономії та стійкості, що надалі визначатиме здатність молодої людини відповідально й впевнено взаємодіяти зі світом.

Типологія кризових ситуацій у житті студентської молоді охоплює широкий спектр досвідів, які можуть мати гострий, хронічний або накопичувальний характер. Кризою в освітньому контексті зазвичай вважається ситуація, що істотно порушує звичний перебіг життя, створює відчуття втрати контролю, загрози або невизначеності та вимагає від особистості швидкої перебудови поведінкових, емоційних і когнітивних стратегій. Важливо, що не сама подія визначає її кризовий характер, а суб'єктивне значення та здатність індивіда впоратися з нею. Тому одна й та сама ситуація для різних студентів може мати різні наслідки залежно від особистісних особливостей, рівня підтримки та контексту середовища.

Серед індивідуальних криз найбільш поширеними є ті, що пов'язані з формуванням ідентичності та самовизначенням. У цей період виникають питання щодо вибору професії, майбутньої траєкторії, сенсу освітніх зусиль та особистих цілей. Нерідко студенти вперше стикаються з відчуттям невідповідності між власними очікуваннями та реальністю навчання або професійного середовища. Це може викликати сумніви у власних здібностях, зниження самооцінки, переживання втрати контролю над життєвим курсом [2]. Такі кризи мають потенціал стати точками зростання, але водночас можуть створювати ризик формування тривожних або депресивних станів.

До академічних криз належать труднощі, пов'язані з навчальною діяльністю: перевантаження, страх оцінювання, відсутність підтримки в навчанні, труднощі в адаптації до самостійної організації праці, неуспішність у засвоєнні складних дисциплін. Між нарощенням навчального тиску та зниженням емоційної стійкості існує прямий зв'язок, який підтверджують емпіричні дослідження університетських популяцій у Європі та США [47].

Якщо інституційна культура підтримки відсутня або слабка, академічні труднощі можуть перерости у хронічний дистрес або в поведінкове уникання, аж до відмови від навчання.

Соціально-психологічні кризи часто пов’язані із системою міжособистісних стосунків. До них належать конфлікти в колективі, романтичні стосунки, непорозуміння в родині, досвід ізоляції в групі або, навпаки, надмірна залежність від думки однолітків. Особливої ваги набуває проблема самотності, яка у студентському середовищі може бути прихованою через зовнішню комунікабельність. Дослідження показують, що самотність має прямий зв’язок із тривожністю, депресивними симптомами та суїцидальністю серед студентської молоді [27]. За відсутності підтримки ці стани можуть набувати затяжного характеру.

Окрему групу становлять соціально-економічні кризи, пов’язані зі зміною матеріального стану, нестабільністю зайнятості, необхідністю поєднувати навчання і роботу, втратою джерел фінансової підтримки. У таких умовах студенти часто переживають відчуття перевантаження та безперспективності, що знижує навчальну мотивацію та емоційне благополуччя. Емпіричні дані свідчать, що фінансовий стрес є одним із головних предикторів тривожних і депресивних розладів у студентів різних країн [40].

Останніми роками особливої актуальності набули суспільні та глобальні кризи, зокрема пандемія COVID-19 та воєнні дії. Вони мають комплексний характер, оскільки поєднують зміни у всіх рівнях життєвої структури: від доступу до освіти й безпеки до соціальних взаємодій і планування майбутнього. У таких ситуаціях студенти можуть відчувати втраченість, нестабільність і неможливість прогнозувати життєву траєкторію. Це створює тривале відчуття невизначеності, яке є одним із найсильніших стресорів для молоді [42].

Таким чином, спектр кризових ситуацій у студентському віці є надзвичайно широким і різнорідним. Його об’єднує те, що студент у кризі зазвичай стикається з порушенням внутрішньої рівноваги, втратою смислової

або поведінкової опори та потребою шукати нові способи реагування. Водночас саме можливість адаптувати ці способи, отримати підтримку та переосмислити ситуацію визначає, чи стане криза джерелом зростання або фактором деструкції.

Таблиця 1.1

Класифікація кризових ситуацій у житті студентської молоді

Тип кризи	**Сутність / Основні характеристики**	**Типові джерела / ситуації виникнення**	**Можливі наслідки для студента**
Індивідуально-особистісні	Пов’язані з формуванням Я-концепції, самооцінки, пошуком сенсу	Сумніви у виборі спеціальності; розгубленість щодо майбутнього; внутрішні конфлікти	Тривожність, зниження самооцінки, відчуття втрати контролю, апатія
Академічні	Стосуються навчальної діяльності та вимог освітнього процесу	Перевантаження; складність матеріалу; страх оцінювання; невдачі у навчанні	Дистрес, прокрастинація, зниження мотивації, ризик академічного відрахування
Соціально-психологічні	Пов’язані з формуванням міжособистісних зв’язків і соціальної ідентичності	Самотність; конфлікти в групі; розрив близьких стосунків; труднощі комунікації	Емоційна нестабільність, депресивні прояви, відчуття ізоляції
Соціально-економічні	Зумовлені матеріальною нестабільністю або змінами умов життя	Фінансові труднощі; поєднання роботи і навчання; переїзд; втрата підтримки сім’ї	Хронічний стрес, виснаження, зниження навчальної результативності
Суспільні та глобальні	Пов’язані з масштабними подіями, що змінюють базові умови життя	Пандемії; військові дії; масова міграція; соціальна нестабільність	Тривале відчуття невизначеності, страх майбутнього, травматизація, руйнування планів

Переживання кризових ситуацій у студентському віці часто супроводжується змінами в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Ці наслідки можуть бути як короткочасними і поверхневими, так і глибокими та тривалими. Оскільки цей віковий етап характеризується становленням ідентичності, пошуком автономії та формуванням особистісного самовизначення, будь-яке порушення внутрішньої рівноваги переживається особливо гостро. Криза для молодої людини нерідко означає втрату відчуття опори, неможливість спиратися на попередні способи реагування, що раніше забезпечували стабільність. Це стає підґрунтям для розвитку станів тривожності, емоційного виснаження і фрагментації власної цілісності [2].

Одним із перших показників психоемоційного напруження є зміна рівня тривожності. Підвищена тривожність у студентів може проявлятися в постійному очікуванні невдачі, страху оцінювання, складності прийняття рішень, надмірній самокритиці. У дослідженні, проведеному у різних країнах в рамках WHO World Mental Health Surveys, виявлено, що значна частина студентів стикається з проявами тривожних і депресивних розладів уже в перші роки навчання, і ці стани мають тенденцію посилюватися без зовнішньої підтримки [40]. Тривога часто впливає на здатність до концентрації уваги та засвоєння інформації, що безпосередньо відображається на академічних результатах.

Поширеним наслідком кризових ситуацій є емоційне та фізичне виснаження. Воно характеризується втратою енергії, зниженням інтересу до діяльності, відчуттям внутрішнього спустошення. Студенти нерідко описують цей стан як небажання взаємодіяти із зовнішнім світом, навіть із близькими людьми чи викладачами. Емоційне виснаження часто пов’язане з хронічним стресом, фінансовими труднощами, перевантаженням та проблемами із самоорганізацією. Дослідження доводять, що саме емоційне виснаження стає передумовою розвитку академічного вигорання, коли студент втрачає сенс у

навчальних цілях і перестає ідентифікувати себе з обраною професійною сферою [47].

Кризи суттєво впливають і на соціальну сферу студентського життя. Умови психоемоційного напруження часто спричиняють уникання соціальних контактів, звуження кола спілкування, що посилює відчуття ізоляції. Самотність у студентському середовищі є одним із найбільш недооцінених факторів ризику. Попри те, що університет формально є простором постійної взаємодії, значна частина молоді переживає почуття відокремленості, непричетності до спільноти. Це явище пов’язане з ризиками депресивних проявів і суїцидальних думок, про що свідчать результати багатоцентрових досліджень [27]. Ізоляція створює замкнене коло: студент, який найбільше потребує підтримки, найменше здатний її шукати.

У ситуаціях тривалої або повторюваної кризи може спостерігатися порушення когнітивних процесів: зниження гнучкості мислення, труднощі у прийнятті рішень, зниження пам’яті та контролю уваги. Під впливом стресу система пріоритетів студента змінюється, що може проявлятися у поведінкових стратегіях уникання, імпульсивності або ригідності реакцій. Це підтверджують дослідження психологічної гнучкості та саморегуляції серед студентів у різних країнах [43].

Однак важливо підкреслити, що психоемоційні наслідки кризи не завжди ведуть до деструкції. За наявності підтримки (соціальної, педагогічної, психологічної) та можливості рефлексії криза може виконувати розвиткову функцію. Саме в таких умовах формуються навички подолання стресу, толерантність до невизначеності, здатність будувати нові адаптивні стратегії. Концепт стійкості (resilience) розглядає кризу не як загрозу, а як простір для зростання, якщо у людини є доступ до ресурсів, відчуття належності та безпеки [8; 53].

Отже, психоемоційні наслідки криз у студентському віці неоднорідні: вони можуть варіювати від поверхневого напруження до глибоких порушень

емоційної регуляції та самоідентифікації. Ключовим чинником виступає не сама криза, а відповідь середовища: чи є поруч люди, які підтримують, чи доступні студенту ресурси, чи допускається в університетській культурі прохання про допомогу, чи визнається емоційний досвід як значущий. Саме тут педагогічна підтримка стає не просто інструментом допомоги, а умовою збереження життєздатності, внутрішньої цілісності та можливості зростання.

1.2. Сутність, принципи та функції педагогічної підтримки в умовах криз

Педагогічна підтримка в умовах криз розглядається як організована система взаємодії між викладачем і студентом, спрямована на збереження емоційної рівноваги, здатності до навчальної діяльності та особистісного функціонування молодої людини в ситуації підвищеної невизначеності. У кризових обставинах освітнє середовище перестає бути нейтральним фоном і перетворюється на важливий фактор, що може або посилювати стрес, або забезпечувати простір стабільності й відновлення. Підтримка не зводиться до формального консультування чи психологічної допомоги у вузькому розумінні. Вона передбачає комплекс педагогічних дій, які сприяють відчуттю безпеки, поваги, автономії та здібності студента відновлювати власні внутрішні ресурси.

Сутність педагогічної підтримки пов’язана з гуманістичною традицією в освіті, у центрі якої перебуває особистість студента з унікальним досвідом і власним темпом розвитку. Класичні концепції гуманістичної педагогіки підкреслюють, що навчання можливе лише тоді, коли збережене базове відчуття психологічної безпеки [51]. У кризових умовах це положення набуває особливої актуальності: студент, який переживає втрату стабільності, тривогу або дезорієнтацію, не здатний ефективно засвоювати знання та здійснювати складну когнітивну діяльність. Тому педагогічна підтримка передбачає створення таких умов навчального процесу, в яких студент відчуває себе прийнятим, почутим і здатним надіятися на допомогу у випадку труднощів.

У сучасній педагогічній думці важливим орієнтиром є етика турботи, запропонована Нелл Ноддінґс, яка розглядає відносини підтримки як морально значущу взаємодію [44]. Турбота у контексті освіти не означає патерналізм чи надмірне опікування. Це уважність до внутрішнього стану студента, здатність помічати зміни в його поведінці, вчасно реагувати на труднощі, забезпечуючи не лише практичні поради, а й емоційне підтвердження його цінності як особистості. Підтримувальне педагогічне середовище характеризується відкритістю діалогу, довірливістю та готовністю адаптувати навчальні вимоги до реального стану студента.

Педагогічна підтримка в кризових умовах також пов’язана з теорією потреб Абрахама Маслоу, яка визначає, що навчання і розвиток можливі лише тоді, коли задоволені базові потреби у безпеці та належності [37]. Якщо студент переживає невизначеність щодо майбутнього, втрату звичного середовища, фінансову чи соціальну нестабільність, то його освітня мотивація може бути приглушеною. В такому разі завдання викладача полягає не в посиленні контролю чи вимог, а у створенні умов, які повертають студенту відчуття підтримки та сенсу.

В умовах суспільних та глобальних криз (пандемія, воєнні дії, масова міграція) педагогічна підтримка стає не лише частиною навчального процесу, а елементом збереження психічного здоров’я молоді. Організації охорони здоров’я наголошують, що університети мають відігравати роль середовища раннього виявлення емоційного виснаження, тривожних станів і дезадаптації, а також забезпечувати механізми доступної допомоги [39]. Підтримка включає не лише індивідуальну роботу викладача зі студентом, а й інституційні рішення: доступ до консультаційних служб, адаптивні графіки навчання, цифрові ресурси, групи взаємодопомоги.

Важливо підкреслити, що педагогічна підтримка не має характеру директивного втручання. Вона ґрунтується на принципі партнерства, де викладач не виступає «рятівником», а є фасилітатором процесу відновлення

внутрішніх сил студента. Така позиція допомагає уникнути залежності й сприяє зміцненню автономії. В освітніх дослідженнях це описується як підтримка агентності студента – його здатності діяти усвідомлено, приймати рішення і впливати на власний освітній шлях [57]. У цьому сенсі педагогічна підтримка сприяє не лише емоційній стабілізації, а й формуванню життєвої стійкості.

Отже, поняття педагогічної підтримки в умовах криз включає не лише допомогу в подоланні труднощів, а й створення середовища, у якому студент зберігає здатність мислити, діяти, приймати рішення та бачити перспективу. Її цінність полягає у поєднанні гуманістичної уваги до особистості, етики турботи, інституційної відповідальності та орієнтації на розвиток автономії й внутрішньої стійкості. У кризових ситуаціях така підтримка стає не додатковою опцією, а основою збереження цілісності студентського досвіду та продовження освітньої траєкторії.

Принципи педагогічної підтримки в умовах криз визначають підхід викладача до взаємодії зі студентами та організації освітнього середовища таким чином, щоб воно сприяло збереженню внутрішньої рівноваги, включеності в навчання та відчуття особистісної значущості. На відміну від традиційних уявлень про навчальний процес як нейтральну передачу знань, у кризових ситуаціях педагогічна діяльність набуває виразного етичного виміру. Вона потребує чутливості до емоційного стану студента, гнучкості в доборі освітніх стратегій і готовності розглядати навчання як взаємодію, де важливим є не лише результат, а й процес перебування у спільному навчальному просторі. Принципи підтримки формуються на основі уявлення про студента як про суб’єкта власного розвитку, а не як об’єкта впливу.

Одним із ключових принципів є принцип довіри. В умовах кризи студент може переживати невпевненість у власних силах, страх перед оцінюванням і сором за емоційну вразливість. Довіра означає створення такого простору, де студенти мають право на помилки, сумніви і пошук власних рішень. Це не знижує академічних стандартів, а змінює тональність взаємодії: викладач

демонструє, що труднощі є нормальним і закономірним аспектом розвитку, а підтримка не є ознакою слабкості. Дослідження у сфері педагогічних стосунків переконливо показують, що атмосфера довірливого спілкування є одним із найпотужніших предикторів навчальної мотивації та психологічної стійкості студентів [69].

Другим принципом є принцип діалогічності. Йдеться про відмову від авторитарної моделі, де викладач виступає носієм єдино правильного знання, а студент – пасивним отримувачем інформації. У кризовий період така модель лише підсилює безпорадність, оскільки не дає молодій людині відчути власну дієвість. Діалогічність, розроблена в освітній філософії Пауло Фрейре, передбачає рівність голосів і визнання досвіду студента як цінного [20]. Це означає не просто «слухати», а спільно шукати розуміння ситуації, визначати можливі кроки та підтримувати здатність студента до рефлексії.

Важливим є також принцип емоційної безпеки. Освітнє середовище може або посилити стрес, або стати простором стабілізації й підтримки. Емоційна безпека передбачає, що викладач уникає публічної критики, приниження або іронії щодо студента, а також дбає про передбачуваність своєї поведінки та прозорість навчальних вимог. Особливо у періоди криз студенти цінують структурованість і ясність завдань, оскільки це повертає відчуття контролю над власним навчальним процесом. У дослідженнях педагогічної чутливості зазначається, що послідовність, доброзичливість і зрозумілість інструкцій знижують рівень тривоги та підсилюють здатність до навчання навіть у складних умовах [66].

Принцип індивідуалізації полягає в тому, що підтримка не може бути однаковою для всіх. Кризові переживання мають різну інтенсивність, тривалість і природу. Врахування особистісних і соціальних контекстів дозволяє обирати відповідні форми допомоги: для когось це адаптація навчального темпу, для іншого – додатковий зворотний зв’язок, для когось – перенесення термінів виконання завдань. Індивідуалізація не означає зниження

стандартів, а передбачає різні шляхи їх досягнення. У сучасних моделях підтримувального викладання індивідуалізація розглядається як спосіб зберегти навчальну включеність, а не як пільга для тих, хто не справляється [73].

Нарешті, важливим є принцип спільності та належності. Відомо, що переживання кризи посилюються ізоляцією. Якщо студент не відчуває себе частиною навчальної спільноти, будь-які труднощі сприймаються як такі, що покладаються лише на нього. Тому підтримка має сприяти не лише особистісному благополуччю, а й відчуттю приналежності до групи. Це може проявлятися в групових обговореннях, спільних рефлексивних практиках, проєктній діяльності. Належність до спільноти знижує емоційний тягар і допомагає студентам зберігати мотивацію навіть тоді, коли зовнішні умови є нестабільними.

Таким чином, принципи педагогічної підтримки в умовах криз не є окремими методичними порадами, а формують цілісну етичну позицію викладача. Їх об’єднує розуміння студента як активного учасника власного розвитку, потреба у визнанні його внутрішнього досвіду та відповідальність освітнього середовища за створення умов, що сприяють відновленню і зміцненню життєвої стійкості. Підтримка стає не разовою реакцією на труднощі, а стабільною рисою культури взаємодії, у якій криза не руйнує процес навчання, а трансформує його в простір зростання.

Функції педагогічної підтримки визначають напрямки, у яких освітнє середовище та викладач можуть впливати на відновлення психоемоційного стану студента, його здатність до саморегуляції та включеності у навчальну діяльність. У період криз підтримка стає необхідною умовою збереження освітньої траєкторії, оскільки без внутрішньої стабільності та відчуття належності студент не може ефективно опановувати знання та приймати відповідальні рішення. Функції підтримки охоплюють як допомогу у зниженні дистресу, так і розвиток ресурсів стійкості, тобто здатності діяти у складних

умовах, переосмислювати ситуацію і знаходити власні способи подолання труднощів.

Однією з ключових є профілактична функція. Її сутність полягає у своєчасному розпізнаванні ознак емоційної напруги, виснаження, втрати мотивації або дезадаптації. У кризових умовах дуже важливо не чекати моменту, коли студент уже не справляється із ситуацією, а створювати умови, які запобігають розвитку глибших психологічних труднощів. Це може включати регулярний зворотний зв’язок, відкриті комунікативні канали, можливість студенту висловити занепокоєння щодо навантаження чи обставин, що впливають на навчання. Дослідження у сфері університетського благополуччя підтверджують, що систематична профілактична робота значно зменшує ризик розвитку тривожних і депресивних станів серед студентів [11].

Важливе значення має стабілізуюча, або емоційно-підтримувальна функція. Вона полягає у створенні для студента простору безпеки та прийняття, де він може відновити внутрішню рівновагу. У період криз молоді люди часто втрачають здатність орієнтуватися у власних почуттях і переживаннях, що може призводити до розгубленості та хаотичності поведінки. Педагогічна підтримка в цьому контексті забезпечує можливість повернення до відчуття опори, відновлення зв’язку з іншими та відчуття власної дієвості. Дослідження у галузі емоційної грамотності та педагогіки турботи свідчать, що викладач, який надає уважність і підтверджує значущість досвіду студента, сприяє зниженню тривожності та підвищенню навчальної включеності [29].

Розвивальна функція педагогічної підтримки спрямована на формування в студентів навичок, необхідних для подолання кризових ситуацій: саморефлексії, емоційної регуляції, критичного мислення, здатності працювати з невизначеністю та приймати рішення в умовах нестабільності. Підтримка у період кризи має виходити за межі заспокоєння і включати допомогу студенту у знаходженні власних стратегій подолання. Це відповідає сучасним підходам до концепції резильєнтності, яка розглядається не як вроджена властивість

особистості, а як динамічний процес, що формується в умовах підтримувального середовища [38]. Таким чином, криза може стати не лише джерелом стресу, а й можливістю глибшого самоусвідомлення та зміцнення внутрішніх ресурсів.

Комунікативна функція полягає у забезпеченні відкритого, чесного та доброзичливого діалогу між студентом і викладачем. В умовах кризи здатність студента звернутися по допомогу залежить від того, чи відчуває він, що його почують без осуду. Створення довірливого каналу комунікації знижує ризик ізоляції, яка є одним із головних факторів ускладнення кризових станів. Університетські дослідження підкреслюють, що студенти, які відчувають підтримку з боку хоча б однієї дорослої фігури у навчальному середовищі, демонструють вищу стійкість і кращі академічні результати [33].

Не менш важливою є координаційна функція педагогічної підтримки. Оскільки криза рідко обмежується одним аспектом життя, підтримка потребує взаємодії між різними інституційними структурами: академічними відділами, психологічними службами, адміністрацією, студентськими об’єднаннями. Викладач виступає посередником, який допомагає студентові зорієнтуватися у доступних ресурсах і, в разі потреби, спрямовує його до фахової допомоги. Такий підхід відповідає моделі підтримки в закладах вищої освіти, що розглядає інституцію як цілісне середовище турботи, а не як сукупність окремих служб [32].

Загалом функції педагогічної підтримки утворюють цілісну систему, спрямовану не лише на подолання наслідків криз, а й на підсилення здатності студента діяти, зберігати зв’язок із навчанням та підтримувати свій внутрішній розвиток. Вони поєднують емоційну стабілізацію, відновлення смислових орієнтирів і розвиток автономії. Таким чином, педагогічна підтримка є не тимчасовим втручанням, а практикою, яка формує культуру взаємної відповідальності, довіри та стійкості в освітньому середовищі.

1.3. Соціально-педагогічні та психологічні підходи до організації підтримки студентів в освітньому середовищі

Соціально-педагогічна інтерпретація підтримки студентів виходить з того, що криза не є суто індивідуальною подією, а завжди має соціальний вимір. Студент вчиться, взаємодіє, оцінює себе та будує ідентичність у певному колективі й у структурі закладу освіти, який має власні цінності, норми, ритми та способи організації комунікації. Тому можливість або неможливість впоратися з кризою значною мірою залежить не лише від особистих ресурсів молодої людини, але й від того, чи створює освітнє середовище простір взаємної підтримки, довіри та включеності. У такому розумінні педагогічна підтримка є не окремою дією або «допомогою у випадку потреби», а системною характеристикою середовища, у якому перебуває студент.

Соціально-педагогічний підхід наголошує на важливості почуття належності. Теорія потреби у приналежності, сформульована Р. Баумейстером і М. Лірі, показує, що відчуття включеності у групу є базовою умовою психологічної стабільності та здатності до саморегуляції [4]. Якщо студент не відчуває себе частиною спільноти, будь-які труднощі переживаються інтенсивніше, а можливість звернення по допомогу суттєво ускладнюється. Саме тому створення культури взаємної підтримки розглядається як важливий компонент організації навчального процесу, а не як додаткова опція.

Одним із центральних елементів соціально-педагогічного підходу є ідея освітньої спільноти. Дослідження E. Wenger показують, що навчання є не лише процесом засвоєння знань, а й входженням до спільноти практики, де люди набувають досвіду через участь, співпрацю та взаємне визнання [68]. Університет у цьому контексті розглядається як соціальна система, що формує умови для включення студентів у спільну діяльність, дає змогу відчути себе значущими й потрібними. Підтримка у кризовій ситуації стає можливою тоді, коли студент має зі спільнотою не лише формальний, а й емоційно-пізнавальний зв’язок.

У соціально-педагогічному аспекті важливим є й усвідомлення ролі викладача як носія культури взаємодії. Теорія студентської залученості G. Kuh та теорія інвестиції в освіту A.Astin показують, що ступінь включеності студента у процес навчання залежить від якості взаємодії з викладачами та одногрупниками [3; 34]. Коли викладач демонструє відкритість, доброзичливий інтерес і повагу, він тим самим задає тон усьому середовищу: студенти легше вступають у діалог один з одним, активно беруть участь у заняттях, підтримують колективні завдання. Підтримка стає «заразною» соціальною нормою.

Інший вимір соціально-педагогічної підтримки пов'язаний із правилами та структурою освітнього процесу. Дослідження В. Тінто показали, що академічне утримання студентів значною мірою залежить від якості інтеграції студента у соціальне та навчальне середовище університету [64]. Якщо навчальний простір жорсткий, непрозорий або побудований на змаганні, студенти у кризових станах переживають ізоляцію і відчуження. Натомість гнучкі правила, прозорі вимоги та наявність механізмів звернення по допомогу сприяють збереженню навчальної траєкторії навіть у складних обставинах.

Соціально-педагогічне бачення підтримки спирається також на міжособистісний вимір взаємодії. Університет не лише передає знання, а й створює модель суспільної взаємодії. Якщо в освітньому просторі домінують конкуренція, ієрархічність або неуважність до індивідуального досвіду, студент не отримує можливості сформувати здорові способи співіснування з іншими. Навпаки, коли середовище заохочує співпрацю, підтримку та взаємну емпатію, воно стає ресурсом для подолання кризових станів. У такому контексті підтримка перестає бути односторонньою допомогою згори й набуває горизонтального характеру – студенти підтримують один одного, стають учасниками спільного зростання.

Таким чином, соціально-педагогічне бачення підтримки розглядає університетське середовище як цілісну систему, де атмосфера довіри,

приналежності та спільності є ключовими умовами стійкого розвитку особистості. Підтримка в цьому розумінні не зводиться до індивідуальної допомоги і не повинна активуватися лише в момент кризи. Вона є постійним фоном освітнього життя, нормою взаємодії та процесом, у якому студент відчуває право бути вразливим, шукати відповіді, помилятися й відновлюватися.

Психологічні підходи до підтримки студентів у період криз виходять з розуміння того, що стійкість, здатність адаптуватися і зберігати внутрішню рівновагу не є вродженими характеристиками, а формуються й розвиваються у взаємодії із середовищем. У студентському віці ця взаємодія стає особливо значущою, оскільки саме в цей час інтенсивно відбувається формування ідентичності, світоглядних структур і життєвих стратегій. Психологічні підходи спрямовані на підтримку внутрішніх ресурсів, які дозволяють студенту не лише пережити кризу, а й переосмислити її як частину власного досвіду. Вони зосереджуються на розвитку саморефлексії, навичок емоційної регуляції, уміння бачити ситуацію у ширшому контексті та будувати способи реагування, що не руйнують, а підтримують цілісність особистості.

Одним із ключових пояснювальних підходів є когнітивно-поведінковий. Його основа полягає в тому, що страждання у кризових ситуаціях значною мірою зумовлене не лише подією, а й тим, як людина її інтерпретує. Студент, який сприймає труднощі як нездоланні або як доказ власної неспроможності, переживає сильніші емоційні реакції і має менше можливостей для конструктивної дії. Навпаки, переконання про можливість пошуку рішень, поступовість змін і право на помилку підсилюють адаптивне функціонування [5]. Підтримка викладача в такому підході може включати допомогу студенту у переосмисленні власних думок, виявленні самознецінення, формуванні реалістичних очікувань щодо навчального процесу і власних можливостей.

Іншим важливим підходом є теорія емоційної регуляції, що розглядає вміння розпізнавати, називати та коригувати власні емоційні реакції як ключ до

адаптації в кризових умовах. Студентські кризи часто супроводжуються інтенсивними емоціями: тривогою, соромом, розчаруванням, страхом невдачі, почуттям ізоляції. Без навичок емоційної регуляції ці переживання можуть ставати некерованими, що призводить до імпульсивних рішень або уникання діяльності. Освітній простір може сприяти формуванню таких навичок через рефлексивні обговорення, можливість відкрито говорити про переживання без оцінки, а також через моделювання викладачем способів саморегуляції у власній поведінці [21]. Викладач, який демонструє спокій, послідовність і доброзичливість під час взаємодії, стає для студента регуляційною опорою.

Психологічні підходи до підтримки студентів у кризових ситуаціях також включають розвиток копінг-стратегій – способів поведінки та мислення, що дозволяють ефективно реагувати на стрес. Дослідження Folkman S. та Moskowitz J. T. показали, що копінг не є статичною якістю особистості, а змінюється залежно від контексту, ресурсів і досвіду підтримки [18]. Студент може навчитися використовувати більш адаптивні стратегії, якщо має можливість обговорювати труднощі у безпечному середовищі, спостерігати приклади конструктивної поведінки або отримувати допомогу в осмисленні власних дій. Педагогічна підтримка в цьому сенсі полягає не в тому, щоб пояснити, як правильно, а в тому, щоб допомогти студенту розпізнати власні реакції і знайти способи дії, що відповідають його можливостям.

Особливе значення має концепція посттравматичного зростання, яка підкреслює, що криза може стати джерелом трансформації, якщо людина має можливість осмислити свій досвід у підтримувальному середовищі [59]. У цьому контексті викладач не просто допомагає подолати труднощі, а створює умови для зміни перспективи: студент вчиться бачити кризу як частину власної історії, джерело самопізнання і потенційну точку розвитку. Такий підхід не заперечує складності переживання, але ставить акцент на здатності до відновлення та перетворення.

Психологічні підходи також підкреслюють важливість соціальної підтримки як фактору стійкості. Переживання кризи значно полегшується тоді, коли студент має можливість отримати емоційну, інформаційну чи практичну допомогу від інших. Це може бути взаємодія з викладачем, одногрупниками, наставниками, студентськими об’єднаннями або психологічними службами університету. Дослідження показують, що соціальна підтримка зменшує інтенсивність тривожних переживань і підвищує здатність до прийняття рішень у складних ситуаціях [63]. Університет у такому підході виступає не лише як місце навчання, а як простір, що створює мережу стосунків, здатних підтримувати особистість у період нестабільності.

Отже, психологічні механізми підтримки студентів у кризових умовах зосереджені на розвитку внутрішніх і міжособистісних ресурсів: когнітивної гнучкості, емоційної регуляції, адаптивних копінг-стратегій, здатності до рефлексії та вміння звертатися по допомогу. У цьому підході важливо, що підтримка є не разовим втручанням, а процесом, який формується поступово, у взаємодії з освітнім середовищем і стосунками, у яких присутня повага, безпека й визнання досвіду студента.

Практична організація підтримки студентів у період криз передбачає не лише індивідуальну роботу викладача, а й створення цілісної інституційної системи супроводу, що охоплює навчальні плани, політику університету, інфраструктуру взаємодії та культуру спільноти. Підтримка стає ефективною лише тоді, коли вона є прогнозованою, доступною та зрозумілою для студентів, а не випадковою реакцією на окремі ситуації. У цьому контексті важливим є поєднання різних моделей – наставницької, консультативної, групової та мережевої – які створюють багаторівневу систему опори.

, що студенти, які залучені у наставницькі програми, мають вищий рівень Однією з найпоширеніших моделей є наставництво. Наставник (куратор, тьютор, академічний радник) виконує роль посередника між студентом та університетським середовищем, допомагаючи адаптуватися до освітніх вимог,

приймати навчальні рішення, організовувати час і ресурси. Наставництво забезпечує сталість взаємодії та дає студенту можливість мати «свою» людину у структурі університету, до якої можна звернутися у разі складнощів. Дослідження показуютьакадемічної мотивації та психологічної стійкості [13]. Наставництво є особливо важливим під час перших місяців навчання, коли відбувається найбільш інтенсивна адаптація.

Другим аспектом є академічне консультування – систематична допомога студентам у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії, виборі дисциплін і визначенні навчальних цілей. Консультування може здійснюватися як викладачами, так і спеціально призначеними академічними радниками. Воно спрямоване на зміцнення суб'єктності студента та його здатності приймати відповідальні рішення щодо власного освітнього шляху. Важливо, що консультування у кризових ситуаціях передбачає гнучкість – можливість коригування навантаження, індивідуальні графіки виконання завдань, пролонгування термінів. Університети, що впровадили гнучкі моделі оцінювання та академічної підтримки, демонструють менші показники відрахувань і кращу адаптацію студентів [31].

Важливу роль відіграють психологічні та консультативні служби університету. Вони забезпечують професійну допомогу у випадках, коли криза виходить за межі педагогічної компетентності. Ефективні університетські служби працюють не лише в форматі індивідуального консультування, а й проводять тренінги емоційної грамотності, програми управління стресом, групи підтримки, профілактичні кампанії [67]. Важливо, щоб така допомога була доступною, безстигматизованою і конфіденційною. Якщо звернення до психолога сприймається як ознака слабкості, студенти відмовляються від підтримки навіть за очевидної необхідності.

Окремий напрямок – групові та колективні форми підтримки. Вони включають студентські клуби взаємодопомоги, навчальні групи співпраці, рефлексивні семінари, групи студентського лідерства, волонтерські команди.

Групові форми особливо важливі у кризових ситуаціях, оскільки дозволяють студентам переживати складні емоції у безпечному спільному просторі та відчувати приналежність. Дослідження колективних практик показують, що групова взаємодія знижує рівень тривожності та підвищує емоційну стійкість за рахунок включеності у спільний досвід [12].

Ще одна модель – партнерські програми «студент–студент» (peer-support). Їхня ідея полягає в тому, що студенти, які пройшли спеціальну підготовку, надають підтримку своїм ровесникам у форматі дружнього консультування. Такі програми знижують бар’єр звернення по допомогу і мають особливу ефективність серед тих студентів, які не схильні комунікувати з викладачами або психологами [1]. Підтримка на рівних доповнює інституційну допомогу і дозволяє будувати мережу горизонтальних зв’язків.

Не менш суттєвим компонентом є організація навчального процесу. Педагогічне середовище може або підтримувати стійкість, або, навпаки, провокувати дистрес. Під час криз важливими стають прозорість вимог, передбачуваність структури занять, чітке пояснення цілей та очікуваних результатів. Гнучкі дедлайни, можливість обирати формати виконання завдань, використання змішаного навчання та цифрових платформ для саморегуляції значно знижують психоемоційне навантаження студентів [61]. Такі підходи не зменшують академічну якість, а відкривають різні шляхи досягнення результату.

Отже, практичні моделі підтримки студентів у період криз мають бути багаторівневими, скоординованими та культурно закріпленими. Вони поєднують індивідуальну допомогу, групові взаємодії, професійний супровід і інституційну політику. Підтримка стає ефективною тоді, коли студент знає, де, як і коли може отримати допомогу, і впевнений, що звернення буде сприйняте з повагою.

РОЗДІЛ 2
МОДЕЛІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

2.1. Моделі педагогічної та тьюторської підтримки у закладах вищої освіти

Педагогічна та тьюторська підтримка студентів у вищій освіті ґрунтується на розумінні навчального процесу як простору розвитку особистості, де студент не лише засвоює знання, а й формує спосіб мислення, самостійність, світогляд і здатність діяти у складних умовах. У цьому контексті підтримка не розглядається як допомога в разі труднощів, а як цілісний супровід, що забезпечує студента ресурсами для активного управління власною освітньою траєкторією. Ключовим тут є уявлення про студента як суб'єкта, а не об'єкта педагогічного впливу: завдання викладача й тьютора – не передати готові рішення, а створити умови, за яких студент здатен самостійно їх конструювати.

Педагогічна підтримка, у широкому розумінні, пов'язана з гуманістичними уявленнями про природу освіти. Згідно з підходом К. Роджерса, ефективне навчання можливе там, де студент відчуває безпеку і безумовне прийняття, а викладач має здатність до емпатійного слухання та щирої взаємодії [50]. Підтримка тут означає не контроль чи опіку, а створення атмосфери довіри, в якій студент може експериментувати, помилятися і знаходити власний спосіб розуміння навчального матеріалу. Освітнє середовище виступає як простір, що сприяє внутрішньому зростанню.

Тьюторська підтримка є більш структурованою формою супроводу, орієнтованою на індивідуалізацію освітньої траєкторії. Тьютор допомагає студенту визначати цілі навчання, вибудовувати стратегії їх досягнення, аналізувати труднощі та ресурси, робити усвідомлені вибори. В англомовній традиції тьютор (tutor, advisor, mentor) розглядається як фігура, що сприяє розвитку автономії та рефлексивності студента, допомагаючи йому «привласнювати» власне навчання [24]. Тьютор не замінює викладача, а

доповнює навчальний процес тим, що спрямовує увагу студента на зв'язок між знанням і особистим досвідом.

Обидві моделі мають спільну ціннісну основу – студент розглядається як суб’єкт, що має право на власний темп розвитку, власні питання, сумніви та пошуки. На відміну від традиційної моделі передачі знань, педагогічна і тьюторська підтримка підкреслюють активність студента, його особистісну участь в освітньому процесі та відповідальність за прийняті рішення. Тому взаємодія стає партнерською: викладач і тьютор не ведуть, а супроводжують.

У межах соціокультурних підходів підтримка розглядається як форма включення студента в освітню спільноту. Дослідження E. Wenger свідчать, що навчання відбувається через участь у спільноті практики, де знання стає не просто інтелектуальним змістом, а способом бути разом із іншими [68]. Отже, підтримка передбачає створення умов для співпраці, діалогу, спільного пошуку рішень і формування відчуття належності. У таких умовах студент знаходить опору не лише в окремому викладачеві, а й у групі, факультеті, університетській культурі.

Сучасні підходи до підтримки студентів у вищій освіті також спираються на ідеї позитивної психології та розвитку життєвої стійкості. Підтримка має не лише компенсувати труднощі, а допомагати студенту розвивати внутрішні ресурси: саморегуляцію, уміння визначати власні потреби, мислити критично, працювати з невизначеністю та адаптуватися до змін [56]. Таким чином, педагогічна і тьюторська підтримка не лише допомагають долати кризові ситуації, але й формують навички, що залишаються зі студентом у професійному та особистому житті.

Важливим компонентом є також етика взаємодії. Педагогічна та тьюторська підтримка передбачають повагу до автономії студента, відмову від нав’язування рішень і створення безпечного простору для самовираження. Освіта в таких умовах постає як спільний процес, у якому важливими є діалог, співпраця і визнання внутрішнього досвіду студента. Саме ця етична складова

забезпечує довготривалий позитивний ефект підтримки – формування зрілої, відповідальної, стійкої до життєвих викликів особистості.

Отже, концептуальні основи педагогічної та тьюторської підтримки передбачають поєднання гуманістичного ставлення, індивідуалізації освітньої траєкторії, партнерської взаємодії та розвитку внутрішніх ресурсів студента. У сучасних умовах кризовості освітнього і суспільного життя така підтримка стає ключовою умовою збереження цілісності студентської особистості та можливості розгортати власний освітній і життєвий шлях.

Організація педагогічної та тьюторської підтримки в університетах залежить від того, як саме заклад вибудовує логіку взаємодії зі студентами, яким бачить їхню роль у навчальному процесі та наскільки орієнтується на індивідуалізацію освітнього досвіду. Сучасна вища освіта переходить від ієрархічної моделі «викладач – студент» до моделі партнерства й співтворення. Відповідно, підтримка не може бути випадковою або будуватися на ентузіазмі окремих викладачів. Вона потребує структурованих форм, зрозумілих амплітуд взаємодії та передбачуваних механізмів звернення по допомогу. Такі моделі можуть бути централізованими, факультетськими, або змішаними, проте всі вони мають забезпечувати студенту чітке розуміння того, де і як отримати підтримку.

Однією з найбільш поширених форм є академічне наставництво (advising). Ця модель передбачає призначення кожному студентові куратора або радника, який супроводжує його впродовж певного періоду навчання. У радника можна отримати допомогу у виборі навчальних дисциплін, формуванні індивідуальної освітньої траєкторії, розподілі навантаження, а також вирішенні питань, пов’язаних із адаптацією або особистісними труднощами. Особливість такої моделі полягає у тривалості контакту: студент має сталий зв’язок із конкретною людиною, яка поступово розуміє його цілі, стиль навчання та потреби. Дослідження показують, що систематичне академічне наставництво знижує рівень стресу і покращує навчальну успішність першокурсників [60].

Інша модель – тьюторські групи, що використовуються у британській та скандинавській освітніх традиціях. Студенти об’єднуються у невеликі групи під керівництвом тьютора, який організовує обговорення, рефлексивні сесії, групові навчальні заняття та проєктну діяльність [70]. Така форма підтримує не лише індивідуальний розвиток, але й створює соціальне поле взаємодії, де студент відчуває приналежність і вибудовує міжособистісні зв’язки. У кризових ситуаціях група може стати для студента простором безпеки та взаєморозуміння, що знижує ризик емоційної ізоляції.

В університетах США, Канади та Австралії активно застосовуються тьюторські центри або центри студентського успіху (Student Success Centers). Це інституційні підрозділи, у яких тьютори надають консультації, проводять тренінги з академічних навичок, управління часом, критичного мислення, адаптації до навчального процесу. Такі центри працюють на принципах доступності та відкритості – студент може прийти без попереднього запису і отримати допомогу, не пояснюючи причини труднощів [58]. Важливо, що ці структури не замінюють викладача, а підтримують студентів у розвитку компетентностей, необхідних для самостійного навчання.

Значне поширення у світі мають програми наставництва «студент–студент» (peer mentoring). Їхня перевага полягає в тому, що підтримка здійснюється рівними за статусом і досвідом учасниками, що знижує психологічний бар’єр звернення по допомогу. Старші студенти, пройшовши підготовку, супроводжують молодших у перші місяці навчання, допомагають адаптуватися до нових вимог, пояснюють неформальні правила університетського простору. Цей формат ефективно знижує рівень тривожності та підвищує відчуття належності [10].

В умовах криз особливої важливості набувають гнучкі моделі навчального супроводу, орієнтовані на індивідуальні потреби студентів. Це можуть бути адаптивні графіки виконання завдань, індивідуальні траєкторії, змішані формати навчання, можливість повторного проходження модулів без

покарання за тимчасове зниження навчальної активності. Дослідження показують, що саме гнучкість та передбачуваність політики університету знижує дистрес і сприяє збереженню включеності у навчання під час кризових періодів [25].

Усі перелічені моделі стають дієвими лише тоді, коли ними підтримується інституційна логіка турботи – не разова допомога, а спосіб організації освітнього середовища. Культура взаємопідтримки формується поступово: через приклад викладачів, через педагогічну комунікацію, через навчальні курси, де підкреслюється значущість взаємодії та рефлексії. Таким чином, тьюторська та педагогічна підтримка – це не додаткові сервіси, а структурна риса університету, що забезпечує збереження стійкості та здатності студентів розвиватися попри зовнішні виклики.

Роль викладача і тьютора в організації підтримки студентів у період криз визначається не лише функцією передачі знань, а й здатністю бути тим дорослим, який допомагає студенту зберігати цілісність і продовжувати навчання в умовах невизначеності. Освітня стійкість розглядається як можливість студента зберігати внутрішню активність, здатність до саморегуляції та усвідомленого вибору, незважаючи на зовнішні виклики. Ця стійкість формується у взаємодії з освітнім середовищем, де викладач і тьютор виконують роль посередників, фасилітаторів і супровідників, а не контролюючих фігур [54].

Створення тьютором і викладачем атмосфери довіри є передумовою формування внутрішньої опори студента. Довіра дає можливість відкрито визнавати труднощі, не приховуючи емоційної напруги або страху невдачі. У такій взаємодії студент перестає сприймати помилку як загрозу, а розглядає її як частину процесу навчання. Безпечний комунікативний простір сприяє тому, що студент налаштований на пошук рішень, а не на уникання діяльності [7]. Важливо, що довіра не означає зниження академічних вимог, а передбачає

зміну акценту: від зовнішнього контролю – до внутрішньої відповідальності студента.

Тьюторська підтримка допомагає студенту осмислювати індивідуальну освітню траєкторію. Тьютор не дає готових відповідей, а ставить запитання, які стимулюють рефлексію: що є важливим, чого студент прагне досягти, які ресурси йому доступні, які перешкоди виникають на шляху. Такий підхід сприяє розвитку автономії – здатності студентів приймати рішення, спираючись на власні цінності та усвідомлення ситуації [22; 72]. У результаті студент починає розглядати навчання не як зовнішню вимогу, а як особистісно значущий процес.

Викладач, у свою чергу, виконує важливу роль моделювання способів реагування на труднощі. Студенти несвідомо переймають форми взаємодії, емоційні реакції та ставлення до невизначеності, які спостерігають у дорослих. Якщо викладач демонструє стабільність, послідовність і повагу навіть у складних умовах, це формує у студентів відчуття, що складні ситуації можна витримувати й осмислювати [54]. Таким чином, педагогічна підтримка здійснюється не лише через слова, а й через спосіб присутності викладача у навчальному процесі.

Тьютор і викладач також допомагають студенту структурувати досвід кризи. У період емоційної напруги або втрати опори студент може переживати «розмитість» цілей, труднощі з плануванням і концентрацією. Завдання дорослого – допомогти відновити послідовність мислення, переосмислити ситуацію і знайти конкретні кроки дії [41]. Тут важливим є не те, щоб тьютор чи викладач запропонували рішення, а те, щоб вони допомогли студенту побачити власні можливості вибору.

Стійкість формується поступово та потребує сталості стосунків. Підтримка не може бути одноразовою порадою або разовим поясненням. Вона ґрунтується на повторюваних практиках діалогу, рефлексії і співучасті. Там, де студент має досвід стабільної підтримувальної взаємодії з викладачем або

тьютором, він здатен ефективніше впоратися з кризами, пов’язаними з навчанням, особистими подіями або суспільними змінами [14].

Отже, роль тьютора і викладача у формуванні освітньої стійкості полягає у сприянні розвитку автономії, рефлексії, саморегуляції та усвідомленості, а не у прямому втручанні чи рішенні проблем замість студента. Саме така модель взаємодії дозволяє студенту не лише подолати окремі труднощі, а й поступово вибудувати здатність справлятися з ними у майбутньому.

2.2. Освітні технології емоційної стабілізації: навчальні практики, комунікативні та рефлексивні інструменти

Питання емоційної стабільності студентів в умовах кризи набуває особливого значення у сучасній вищій освіті. Студентський період пов’язаний із формуванням професійної ідентичності, самовизначенням, пошуком способів взаємодії з новими соціальними і навчальними ситуаціями. Кризові суспільні обставини, такі як воєнні дії, економічна нестабільність, пандемічні наслідки або особистісні життєві потрясіння, значно підсилюють емоційне навантаження. У цих умовах успішність навчання стає безпосередньо залежною від здатності студента регулювати свій психоемоційний стан, підтримувати внутрішню рівновагу та працювати із переживаннями, які можуть блокувати когнітивні процеси. Тому освітні технології емоційної стабілізації розглядаються як невід’ємний елемент педагогічної підтримки.

Наукове підґрунтя для такого підходу формується на перетині когнітивної психології, соціально-емоційного навчання та досліджень нейропластичності. Сучасні теорії підкреслюють, що емоції і мислення не є протилежними сферами, навпаки – емоційний стан є умовою ефективної когнітивної діяльності [28]. Нестабільність або пригнічення емоцій призводить до зниження концентрації, порушення пам’яті, труднощів у плануванні та прийнятті рішень. Тому створення педагогічного середовища, яке підтримує емоційну рівновагу, прямо впливає на якість навчання. Звідси випливає базова

теза: емоційна стабілізація не є додатковою опцією, а передумовою розвитку пізнавальних процесів.

Однією з ключових умов емоційної стабільності є почуття безпеки. Теорія прив'язаності наголошує, що здатність до саморегуляції починає формуватися у стосунках із надійною фігурою, яка забезпечує передбачуваність, підтримку і стабільність [6]. Після переходу у навчальне середовище функція такої опори частково переноситься на викладача, академічного радника або групу однолітків. Якщо викладач інтонує прийняття, демонструє послідовність і вміння слухати, він фактично створює умови для зниження тривоги та розблокування когнітивних ресурсів. Навпаки, педагогічні практики, що переважно будуються на оцінюванні, критиці або непередбачуваності вимог, підсилюють емоційне напруження і заважають навчальному процесу.

У сучасній освітній теорії поширюється підхід соціально-емоційного навчання, що спирається на розвиток навичок розуміння власних емоцій, емпатії, відповідального прийняття рішень і побудови стосунків [49]. Університетське середовище може інтегрувати ці компоненти через способи організації занять, структуру зворотного зв'язку, педагогічну комунікацію та можливість рефлексії під час навчання. Важливим є те, що емоційна стабілізація не потребує обов'язкового введення спеціальних курсів; вона може бути вбудована у звичайні навчальні практики – від способу пояснення матеріалу до підтримувального стилю взаємодії.

Питання темпу та організації навчального процесу також мають значення для емоційної стабільності. Нейропсихологічні дослідження підтверджують, що мозок краще засвоює інформацію за умов чергування напруги та відпочинку, можливості робити паузи, структурувати інформацію через наочність і повторення [65]. Тому педагогічні технології емоційної стабілізації передбачають ритм заняття, в якому є простір для інтерактивності, діалогу, спостереження за власними реакціями. Навіть проста можливість короткої

паузи для вдиху і звіряння внутрішнього стану може змінити якість включеності студента у навчання.

Комунікація відіграє ключову роль у регулюванні емоційного стану. Мова викладача – спосіб формування атмосфери в аудиторії. Короткі підтримувальні висловлювання, доброзичливий тон, відкриті запитання, запрошення до діалогу – це не емоційні дрібниці, а фактори, які безпосередньо впливають на нейронні механізми безпеки і готовності до навчання. Відомо, що емоційно забарвлена підтримка з боку авторитетної фігури може знижувати рівень тривожності і активізувати мотиваційні центри мозку [46]. Водночас різкі репліки, публічна критика або іронія можуть повністю заблокувати навчальну активність студента, навіть якщо він здатний засвоїти матеріал.

Емоційна стабілізація у навчанні вимагає також усвідомлення культурних і соціальних аспектів. Для студентів, що пережили вимушене переміщення, втрату близьких, травматичні події або стан тривалої нестабільності, навчання може бути не просто інтелектуальним завданням, а щоденною боротьбою за здатність концентруватися. Тому освітнє середовище має визнавати різноманітність життєвих досвідів студентів, пропонуючи не універсальний правильний спосіб навчання, а простір для індивідуальних траєкторій, адаптивних рішень і гнучкої підтримки.

Таким чином, освітні технології емоційної стабілізації є не додатковим інструментом, а фундаментальною умовою формування здатності студента мислити, рефлексувати і вчитися у складних обставинах. Вони спираються на педагогічну культуру взаємної поваги, передбачуваність структур навчання, активну підтримувальну комунікацію та можливість рефлексії. Емоційна підтримка стає способом розширення внутрішніх ресурсів студента і створення умов для розвитку його життєвої та навчальної стійкості.

Навчальний процес у закладах вищої освіти не є нейтральним щодо емоційного стану студентів. Спосіб викладання, манера комунікації, організація роботи в аудиторії та поза нею формують атмосферу, яка може або сприяти

збереженню внутрішнього балансу, або, навпаки, підсилювати напругу та тривожність. Тому освітні технології емоційної стабілізації мають проявлятися не як окремий педагогічний інструмент, а як спосіб побудови повсякденної взаємодії. У центрі таких практик перебуває студент, який розглядається як суб'єкт власного навчального досвіду і як людина зі складними переживаннями, що можуть мати прямий вплив на його здатність учитися.

Одним із базових елементів підтримки емоційної рівноваги є структурована організація навчання. Передбачуваність змісту, чітке пояснення мети заняття, логічно побудовані інструкції та ясні критерії оцінювання дозволяють знизити рівень тривоги і невизначеності. Коли студент розуміє, що саме від нього очікується і як він буде оцінений, він отримує можливість спрямувати увагу на зміст навчання, а не на страх помилитися або не зрозуміти завдання. У дослідженнях з педагогічної психології зазначається, що структурованість навчального процесу є одним із найефективніших факторів зниження навчального стресу [26]. Прозорість не обмежує свободу студента, а навпаки – створює безпечні рамки, в яких можливе інтелектуальне дослідження.

Значну роль у стабілізації емоційного стану відіграє спосіб надання зворотного зв'язку. Підтримувальний зворотний зв'язок не зосереджується на помилках як доказі неспроможності, а розглядає їх як природну частину процесу пізнання. Комунікація викладача, що підкреслює прогрес, фіксує сильні сторони і пропонує шляхи корекції без приниження, сприяє збереженню почуття власної гідності студента. Навпаки, критика, що принижує або підсилює відчуття слабкості, провокує уникання навчальної діяльності, зниження самооцінки та втрату мотивації [23]. Тому важливо, щоб зворотний зв'язок був не лише змістовним, а й емоційно підтримувальним.

Комунікативні практики, спрямовані на підтримку студентів, також включають діалогічність. Навчальна взаємодія має бути не монологом викладача, а процесом співмислення. Діалог дозволяє студенту висловлювати

сумніви, запитання, власні інтерпретації навчального матеріалу. Він знижує дистанцію між учасниками освітнього процесу і сприяє формуванню відчуття спільності. Коли студент має можливість говорити і бути почутим, він перестає залишатися наодинці з інтелектуальними чи емоційними труднощами. Дослідження показують, що діалогічні форми навчання знижують рівень переживаної тривоги і посилюють внутрішню мотивацію [35].

Особливу роль у підтримці відіграють групові форми взаємодії. Навчальні дискусії, колективне розв'язання завдань, спільні проєкти та обговорення навчальних ситуацій створюють можливість для розподілу емоційного навантаження. У групі студент отримує підтвердження того, що переживання та труднощі не є унікальними чи «ненормальними». Це знижує ризик ізоляції та сором'язливості, які часто посилюють кризові переживання. Групи можуть виконувати підтримувальну функцію навіть без спеціального психологічного компоненту: сам факт співдіяльності формує відчуття зв'язку і взаємної присутності [55].

Немаловажною є атмосфера заняття. Тон, темп, паузи, можливість для мовчазного спостереження, гумор у міру доречності, збереження гідності студента у напружених моментах – все це створює поле, у якому формується емоційне переживання навчання. Психофізіологічні дослідження показують, що голос, інтонація та невербальна поведінка викладача здатні впливати на стан нервової системи студентів, активуючи або заспокоюючи їх [46]. Тому педагогічна присутність – це не лише знання й методика, а і спосіб бути поруч.

Освітні технології емоційної стабілізації не потребують окремих занять, спеціальної «емоційної години» чи психологічного тренінгу (хоча за потреби вони можуть бути додані). Вони проявляються у тому, як викладач починає заняття, як реагує на питання, як дає час на обдумування, як визнає реальні труднощі студентів і як дозволяє їм бути вразливими, не втрачаючи академічної гідності. Емоційна стабілізація реалізується через стиль педагогічної взаємодії.

Таким чином, навчальні та комунікативні практики підтримки емоційної рівноваги спрямовані на створення середовища, в якому студент може зосередитися на навчанні, не витрачаючи надмірні внутрішні ресурси на подолання тривоги чи відчуття небезпеки. Вони формують основу для розвитку автономії, здатності до осмислення та стійкості, яка не зникає після завершення окремої навчальної ситуації.

Рефлексивні практики у вищій освіті є важливою складовою підтримки емоційної стабільності студентів, оскільки вони дозволяють усвідомити власний досвід, знизити інтенсивність переживань і знайти індивідуальні способи реагування на складні ситуації. Рефлексія допомагає студенту перейти від автоматичних емоційних реакцій до осмисленого ставлення до подій, що з ним відбуваються. У період криз це особливо актуально, адже переживання можуть бути хаотичними, неструктурованими, надмірними. Освітнє середовище, що підтримує рефлексивну роботу, створює умови, у яких студент отримує можливість зупинитися, відчути і назвати свій стан, зрозуміти його природу та визначити, які кроки чи ресурси допоможуть зберегти рівновагу.

Один із найпоширеніших інструментів – індивідуальні письмові практики. Ведення щоденника навчання, короткі фіксації настрою, опис складних ситуацій або відчуттів/почуттів допомагають структурувати внутрішній досвід. Написаний текст слугує зовнішнім простором для мислення: те, що було невизначеним і емоційно напруженим, отримує форму і стає більш керованим. Дослідження показують, що регулярне письмове осмислення переживань знижує рівень тривожності, підтримує відновлення ресурсу та активізує здатність до саморегуляції [45]. Важливо, що такі записи не є завданням для оцінювання і не передбачають правильних відповідей – вони належать студенту як простір самоспостереження.

Групові рефлексивні практики створюють можливість для взаємопідтримки. Формати кола обговорення, спільних підсумкових діалогів наприкінці заняття, обмінів враженнями після складних тем дозволяють

студентам не залишатися наодинці зі своїми переживаннями. У спільному обговоренні досвід набуває соціального виміру, а криза перестає сприйматися як приватна «недостатність». Групова рефлексія не переслідує мети дати поради чи оцінити думку іншого; її завдання – надати можливість висловитися та бути почутим. Дослідження соціальних форм взаємодії підтверджують, що групове осмислення досвіду знижує ризик ізоляції і сприяє формуванню відчуття приналежності [71].

Роль викладача і тьютора у рефлексивних процесах полягає у створенні простору, де висловлення переживань є безпечним. Це означає уникнення оцінних суджень, осуду, інтерпретацій замість студента; важливо дозволити йому сформулювати думки у власному темпі. Питання, які ставить викладач, можуть бути орієнтованими не на результат або правильне рішення, а на дослідження внутрішнього стану: «Що Ви зараз відчуваєте?», «Що було для Вас складним?», «Що Вас підтримало?», «Що допоможе Вам на наступному етапі?» Такі запитання сприяють розвитку метапізнання – здатності мислити про власне мислення [16]. Саме ця здатність стає фундаментом емоційної стійкості, оскільки дозволяє студенту не розчинятися у переживанні, а працювати з ним.

Сучасні освітні контексти також відкривають можливості цифрових рефлексивних інструментів. Серед них можуть бути платформи для щоденників самоаналізу, мобільні додатки для моніторингу настрою, анонімні простори для обговорення переживань або спільні віртуальні дошки, де студенти можуть ділитися думками у зручний спосіб. Цифрові інструменти особливо підтримують тих студентів, яким важко висловлювати переживання усно або публічно. Вони надають форму безпечного дистанційованого контакту, що дозволяє поступово рухатися до більш відкритого діалогу.

Рефлексивні інструменти не заперечують навчальну діяльність – вони поглиблюють її. Коли студент здатний осмислювати власний досвід, він краще розуміє себе у навчанні, бачить свої сильні сторони і власні способи подолання

труднощів. Рефлексія вчить студентів не уникати криз, а проживати їх зі зростанням. Це і є формування внутрішньої стійкості – не як константної міцності, а як уміння повертатися до себе.

2.3. Роль викладача як фасилітатора підтримувального середовища та партнерської взаємодії зі студентами

Сучасна вища освіта переходить від моделі передачі знань до моделі співтворення освітнього досвіду. У цьому контексті змінюється уявлення про роль викладача: замість того, хто контролює, оцінює й визначає хід навчання, він дедалі більше виступає посередником у пізнанні, організатором умов, у яких студент сам вибудовує розуміння і способи взаємодії зі світом. Така роль отримала назву фасилітаторської. Вона означає здатність викладача не нав’язувати форми та зміст навчальної діяльності, а створювати простір, у якому студент відчуває себе здатним діяти, думати, сумніватися та шукати власні рішення.

Теоретичне підґрунтя цієї ролі має гуманістичне походження. Концепція фасилітації значною мірою спирається на ідеї К. Роджерса про сприятливе середовище та безумовне прийняття, де ефективне навчання можливе лише тоді, коли студент переживає досвід безпеки, довіри та визнання [50]. К. Роджерс підкреслював, що викладач не є«джерелом істини, а радше супроводжує процес становлення особистості, допомагаючи їй знайти власні смисли. Саме в цьому полягає суть фасилітації: знання не вкладається в студента, а формується ним самим у взаємодії з іншими.

Соціально-культурні підходи також підтримують ідею фасилітатора. Згідно з теорією спільнот практики, навчання відбувається у просторі взаємодії, де сенс формується в діалозі з іншими учасниками [68]. Викладач у такій перспективі – учасник спільноти, який допомагає встановити зв’язки між знанням і досвідом, але не володіє монополією на інтерпретацію. Це означає, що роль викладача полягає не в контролі за правильністю відповідей, а в

підтримці процесу пошуку, у створенні умов, де студент може втілити потенціал пізнання.

Фасилітаторська роль також пов’язана з розвитком автономії студентів. Уміння самостійно планувати навчальну діяльність, визначати цілі, аналізувати результати та відповідати за рішення є ключовими показниками зрілості та професійної готовності. Концепції саморегульованого навчання підкреслюють, що такі навички формуються не через зовнішній контроль, а через поступову передачу відповідальності від викладача до студента [74]. Викладач-фасилітатор не знімає з себе педагогічної ролі, але змінює її зміст: він не координує кожен крок, а допомагає студенту вибудовувати власні навчальні стратегії.

Емоційний аспект фасилітаторської ролі є не менш важливим. У період криз студенти часто переживають втому, зниження мотивації, почуття невизначеності, страх невдачі. Викладач, який виступає у ролі фасилітатора, визнає ці стани як частину навчального досвіду, а не як «перешкоди» або «недостатність» студента. Така позиція дає можливість зменшити тиск і створити атмосферу, у якій студент може продовжувати навчання без постійного внутрішнього напруження. Підтримка в такій взаємодії не означає зниження вимог, а передбачає їх роз’яснення, адаптацію та діалогічне обговорення.

Викладач як фасилітатор не відмовляється від своєї експертності. Навпаки, саме глибина знання предмета дозволяє йому організувати зміст так, щоб студент міг увійти в нього доступно, зрозуміло й із власним сенсом. Фасилітація не означає відсутність структури, дисципліни чи критеріїв – вона означає прозорість цих структур і можливість студента бути активним учасником їх застосування. У цьому полягає баланс свободи й рамки: викладач формує простір, але спосіб руху в ньому обирає студент.

Таким чином, концепція фасилітаторської ролі викладача відображає зміну парадигми університетської освіти. Вона вимагає високої педагогічної

культури, здатності до рефлексії, емпатії та стабільної присутності. Фасилітатор створює не лише інтелектуальне, а й психологічно безпечне середовище, у якому студент може формувати внутрішню опору і здатність до навчання в умовах нестабільності. У результаті навчання стає не просто процесом засвоєння знань, а простором розвитку стійкості та самостійності особистості.

Фасилітаторська позиція викладача реалізується передусім у практиці організації навчального процесу та комунікативних стосунків зі студентами. Середовище, в якому розгортається навчальна діяльність, може сприяти розвитку автономії, рефлексії та взаємної підтримки, або ж навпаки – посилювати тривожність, фіксувати залежні моделі поведінки та знижувати включеність. Тому педагогічні стратегії фасилітації мають бути спрямовані на створення простору, де студент відчуває себе суб’єктом навчання, здатним робити власні інтелектуальні кроки та опановувати внутрішні регулятивні механізми.

Одним із ключових принципів фасилітації є відкритість і прозорість педагогічної комунікації. Студент повинен розуміти логіку курсу, критерії оцінювання, очікувані результати та способи перевірки. Дослідження свідчать, що невизначеність навчальних вимог є одним із найсуттєвіших факторів студентського стресу, особливо у періоди кризового навантаження [62]. Передбачуваність структури знижує емоційне напруження і дозволяє студенту сконцентруватися на змісті та поиску смислу. Викладач-фасилітатор коментує не лише що потрібно зробити, а й чому завдання має саме таку форму, тим самим демонструючи повагу до суб’єктної позиції студента.

Важливою стратегією є діалогічність навчального процесу. Фасилітатор не займає позицію абсолютного носія істини, а будує взаємодію на основі співмислення і запрошення до участі. Діалог сприяє розвитку гнучкості мислення, критичності та соціально-емоційної компетентності, формуючи здатність ставити запитання та слухати іншу точку зору [19; 35]. У такому

форматі студент перестає бути пасивним одержувачем інформації та включається в процес конструювання знань. Для цього викладач використовує відкриті запитання, проблемні ситуації, дискусійні формати та рефлексивні паузи.

Формування підтримувального середовища передбачає спеціальну увагу до зворотного зв'язку. Ефективний зворотний зв'язок спрямований на розширення можливостей студента, а не на фіксацію помилок як дефіциту. Він зосереджується на процесі, стратегіях та прогресі, а не лише на кінцевому результаті [23]. У кризових ситуаціях особливо важливим є відсутність приниження та публічного порівняння результатів студентів. Викладач-фасилітатор показує, що помилка – це ресурс для навчання, а не загроза для самооцінки. Такий підхід знижує страх оцінювання і сприяє відкритому експериментуванню.

Створення емоційно безпечного простору включає також роботу з невербальними аспектами комунікації. Тон голосу, темп мовлення, вміння витримувати паузу, щирий інтерес до відповіді студента – це ті засоби, які формують атмосферу взаємоповаги [46]. Дослідження показують, що навіть короткі вияви підтримувальної поведінки викладача можуть значно знизити рівень тривоги у студентів і сприяти відновленню когнітивної включеності [30]. Таким чином, педагогічна присутність у фасилітаторському розумінні є передусім присутністю уважною та емоційно стабільною.

Важливою практикою є спільне формулювання правил взаємодії в аудиторії або групі. Ця стратегія дозволяє студентам відчувати себе співучасниками створення навчального середовища, а не об'єктами управління. Спільні правила зазвичай включають взаємоповагу, право на паузу, відсутність осуду, можливість висловлювати незгоду та різні форми участі. Практика колективного узгодження норм підсилює почуття належності та відповідальності [9].

Окремим елементом фасилітації є визнання і нормалізація різноманітності студентських досвідів. Викладач-фасилітатор розуміє, що студенти входять у навчання з різними рівнями підготовки, різними темпами засвоєння інформації, різними психоемоційними ресурсами. Він не тлумачить відмінності як відхилення, а приймає їх як природні складові групової динаміки. Такий підхід відповідає принципам інклюзивної педагогіки [17], яка підкреслює право кожного студента на успішне включення у навчальний процес.

Отже, педагогічні стратегії фасилітації ґрунтуються на прозорості, діалозі, підтримувальному зворотному зв'язку, емоційній безпеці та визнанні різноманітності студентських шляхів. Вони сприяють формуванню середовища, у якому студент зберігає внутрішню активність, відчуває свою цінність у навчанні та здатен розвивати автономію в умовах невизначеності. Фасилітація не зменшує ролі викладача – навпаки, вона робить її більш глибокою та впливовою, оскільки спрямована не лише на інтелект, а й на особистість.

Партнерська взаємодія між викладачем і студентом є результатом переходу від ієрархічної моделі навчання до моделі співучасті, де знання та досвід створюються у процесі взаємодії, а не передаються у готовому вигляді. У партнерській моделі студент визнається активним учасником навчального процесу, який має власні цілі, потреби та особистий ритм освоєння матеріалу. Викладач, у свою чергу, виступає не авторитетним контролером, а рівноправним співучасником, що допомагає студенту структурувати досвід, осмислювати труднощі та знаходити ресурси для подальшого навчання. Такий підхід формує умови для розвитку внутрішньої стійкості студента, оскільки дозволяє йому не лише адаптуватися до змін, але і вибудовувати власні механізми саморегуляції.

У партнерській взаємодії важливим є принцип взаємної відповідальності. Він полягає не в тому, що обидві сторони мають однакові обов'язки, а в тому, що кожна з них свідомо бере участь у формуванні навчального середовища.

Студент відповідає за зусилля, включеність і готовність працювати зі змістом, тоді як викладач відповідає за створення умов, що роблять цю працю можливою і підтримуваною. У дослідженнях відзначається, що відчуття студентом власної суб'єктності під час навчання знижує рівень тривожності та сприяє розвитку автономії [52]. Таким чином, партнерська взаємодія стає простором, де студент вчиться приймати рішення, оцінювати їх наслідки та формувати стратегії подолання труднощів.

Стійкість у навчанні формується не стільки через відсутність труднощів, скільки через можливість їх проживати з підтримкою дорослого, який не знецінює переживань студента. Викладач у партнерській позиції визнає, що кризові стани, втома або зниження мотивації є частиною навчального процесу, а не свідченням неспроможності особистості. Це нормалізує досвід студента і знижує ризик ізоляції. З точки зору теорії емоційної регуляції, така взаємодія дає змогу зменшити інтенсивність негативних переживань і запобігти формуванню дезадаптивних стратегій подолання [21].

Партнерство також сприяє розвитку рефлексивності, тобто здатності осмислювати власні стани, дії та їхні результати. Рефлексивність є одним із ключових чинників психологічної стійкості, оскільки дозволяє студенту бачити труднощі як такі, що мають причину, можливі наслідки та шляхи впливу. У дослідженнях підкреслюється, що саме рефлексія дає студенту можливість повернути контроль над ситуацією, навіть якщо зовнішні обставини залишаються нестабільними [41]. В умовах партнерської взаємодії рефлексивні процеси не нав'язуються, а підтримуються через діалог, відкриті запитання та можливість проговорити власний досвід.

Партнерська взаємодія також створює простір для розвитку соціальної підтримки. Важливою умовою стійкості є не лише внутрішні ресурси особистості, а й зв'язки з іншими людьми. Коли студент відчуває, що його бачать, чують і визнають у навчальному середовищі, він зберігає відчуття включеності та здатності впливати на хід свого навчання. Дослідження

підкреслюють, що високий рівень соціальної включеності знижує ризики емоційного виснаження та переживання самотності під час криз [15]. Партнерська присутність викладача сприяє зміцненню цього відчуття.

Таким чином, партнерська взаємодія між студентом і викладачем підтримує розвиток автономії, рефлексивності та здатності до саморегуляції – тобто тих якостей, які становлять основу навчальної та життєвої стійкості. Фасилітаторська позиція викладача не усуває його вплив, а робить його менш директивним і водночас глибшим, спрямованим на формування внутрішніх ресурсів студента, що залишаються з ним поза межами конкретного навчального курсу.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення уявлень студентів із суттєвою академічною заборгованістю щодо якості педагогічної підтримки у процесі навчання, а також характеристик викладача, якого вони сприймають як потенційного «підтримувального» дорослого в освітньому середовищі. До участі в дослідженні були залучені студенти першого–четвертого курсів бакалаврату та магістратури, які на момент проведення мали академічну заборгованість щонайменше з двох дисциплін та значну кількість пропусків занять. Вибірка має цілеспрямований характер і включає тих, хто опинився у зоні ризику навчальної дезадаптації та зниження навчальної мотивації.

Збирання емпіричних даних здійснювалося поєднанням кількісних та якісних методів. Основним інструментом було анкетування, що дозволило виявити загальні тенденції у ставленні студентів до навчання та їхніх очікувань щодо педагогічної підтримки. Анкета містила як шкальні питання, що вимірювали рівень задоволеності навчальним процесом, відчуття підтримки з боку викладачів, самооцінку навчальних труднощів, так і відкриті запитання, спрямовані на фіксацію індивідуальних переживань та особистісних інтерпретацій проблем. Анкетування доповнювалося напівструктурованими інтерв’ю з частиною учасників, завдяки чому вдалося глибше проаналізувати емоційні стани, мотиваційні бар’єри та досвід взаємодії з викладачами та одногрупниками. Головний акцент в інтерв’ю робився не на оцінці навчальних результатів, а на розкритті внутрішніх причин уникання занять, зниження включеності, сором’язливості та відчуття дистанції у стосунках із викладачами.

Для уточнення індивідуальних особливостей навчальних траєкторій використовувалися дані журналів успішності, кількість повторних атестацій і

кількість пропусків занять. Це дозволило співвіднести суб’єктивні описи студентів із фактичними показниками їхньої навчальної діяльності та уникнути однобічності інтерпретацій. Розгляд академічної заборгованості у поєднанні з особистісними переживаннями дав можливість побачити, що причини дезадаптації нерідко пов’язані не лише з рівнем навчальної підготовки, а й зі станом емоційної виснаженості, зниженням внутрішніх ресурсів та відсутністю досвіду конструктивного звернення по допомогу.

Обробка кількісних даних передбачала частотний аналіз відповідей, порівняння середніх значень за шкалами задоволеності та сприйняття підтримки, а також аналіз взаємозв’язку між інтенсивністю пропусків, рівнем тривожності та самооцінкою академічної спроможності. Якісний аналіз інтерв’ю здійснювався методом тематичного групування, у результаті якого були виділені повторювані смислові блоки: «досвід оцінювання як джерело тривоги», «вплив емоційного стану на навчальну активність», «образ викладача, здатного підтримати», «стратегії уникання». Порівняння цих тематичних блоків дозволило виявити загальні закономірності та індивідуальні відмінності у переживанні кризи навчання.

Усі процедури дослідження були проведені з дотриманням етичних вимог: добровільної участі, анонімності та відсутності оцінювання відповідей. Важливо було не створити додаткового тиску чи загрози для самооцінки студентів, а навпаки – забезпечити безпечне середовище для висловлення власних труднощів. Сам інтерв’ювальний діалог виконував частково терапевтичну функцію, дозволяючи студентам вербалізувати переживання та відчути визнання їхнього досвіду.

Таким чином, методологія дослідження була спрямована на комплексне вивчення як об’єктивних проявів академічної заборгованості, так і суб’єктивного досвіду студентів, які її мають. Такий підхід дозволив розглядати академічні труднощі не як наслідок «недостатності» студента, а як результат взаємодії особистісних, мотиваційних і педагогічних чинників. Отримані дані

стали основою для формування висновків щодо необхідних характеристик викладача, здатного здійснювати підтримувальну педагогічну взаємодію, і розроблення практичних рекомендацій для закладу вищої освіти.

3.2. Результати дослідження

У дослідженні взяли участь 16 студентів різних курсів, які на момент опитування мали академічну заборгованість як мінімум з двох навчальних дисциплін. Більшість опитаних характеризувалися поєднанням великої кількості пропусків занять та низької навчальної успішності протягом семестру. Така ситуація дозволила розглядати цю групу як таку, що має підвищений ризик навчальної дезадаптації та потребує адресної педагогічної підтримки.

Отримані результати свідчать, що причини виникнення академічної заборгованості не зводяться до «недостатньої підготовленості» чи «несумлінного ставлення до навчання». Навпаки, більшість студентів вказали на комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників, що створюють відчуття перевантаження, напруги та втрати контролю над процесом навчання. За самооцінкою учасників, основними факторами, що призвели до накопичення заборгованостей, стали емоційне виснаження (позначили 11 із 16), зниження мотивації (9 із 16), труднощі у взаємодії з викладачами (7 із 16) та складність навчальних матеріалів (5 із 16). Проблеми зі здоров’ям і складні сімейні обставини також були названі, проте меншою кількістю студентів.

Важливо відзначити, що значна частина респондентів пов’язувала інтенсивність пропусків занять не з байдужістю, а з емоційним станом, який вони самі описували як «виснаження», «відсутність сил», «страх іти на пари через відчуття провини або сорому». Це вказує на те, що пропуски є радше наслідком, ніж причиною зниження академічної успішності. Тобто студенти у групі ризику потребують не жорсткіших вимог, а інструментів відновлення внутрішніх ресурсів і підтримувального середовища.

Щодо сприйняття підтримки з боку викладачів, середній показник за п’ятибальною шкалою становив 2,6, що вказує на недостатню вираженість відчуття підтримки або розуміння з боку педагогів. Студенти зазначали, що вони не завжди можуть звернутися по допомогу чи консультацію, бо бояться бути неправильно зрозумілими або почути негативну оцінку особистості. Для частини учасників характерним було відчуття ізоляції у навчальному процесі – «я випав і тепер не знаю, як повернутися».

Показовим є також те, якими студенти уявляють викладача, здатного надати педагогічну підтримку. У відповідях регулярно повторювалися такі характеристики, як спокій, терплячість, відсутність осуду, вміння пояснювати поступово й послідовно, готовність вислухати, відкрита і доброзичлива інтонація. Іншими словами, підтримувальний викладач сприймається не як «м’який» чи «поблажливий», а як той, хто не принижує і не підсилює почуття провини, а допомагає студенту побачити можливість повернення до активного навчання.

Помітною була й різниця між досвідом взаємодії з різними викладачами. Частина студентів описувала ситуації, коли окремі педагоги зуміли підтримати їх простим жестом: спокійним тоном, готовністю пояснити матеріал після пари, можливістю обговорити стратегію відновлення. У цих випадках студенти значно швидше поверталися до навчання, навіть за умов загального виснаження. Натомість досвід осуду, різкої критики або іронічних коментарів призводив до внутрішнього відступу, тобто уникання аудиторії, втрати мотивації та відчуття власної неспроможності.

На запитання про те, що могло б допомогти покращити навчальну ситуацію, студенти найчастіше зазначали потребу:

- у чітких і прозорих поясненнях навчальних вимог,
- у можливості задавати питання без страху негативної реакції,
- у поетапному відпрацюванні матеріалу і завдань без одномоментного «наздоганяння всього пропущеного»,

- в індивідуальних консультаціях без осуду,
- у гнучкості дедлайнів у моменти кризових станів.

Важливим є те, що жоден зі студентів не очікував зниження вимог як форми підтримки. Навпаки, більшість висловили бажання «дати раду», «повернутися в ритм», «доробити все, але з відчуттям, що мене не карають за те, що я впав».

Таким чином, результати анкетування демонструють, що потреба в педагогічній підтримці серед студентів із академічною заборгованістю має емоційно-психологічну природу. Підтримка очікується не у вигляді «втручання» або «виправлення» студента, а через педагогічну присутність, діалог і можливість повернення без сорому. Позитивні зміни в навчальній включеності стають можливими тоді, коли студент отримує досвід визнання його складнощів без приниження і має супровід у поступовому відновленні.

Для глибшого розуміння переживань студентів, які мають академічну заборгованість, було проведено 10 напівструктурованих інтерв'ю з учасниками анкетування. Інтерв'ю дозволили виявити, що за зовнішніми проявами пропусків занять, несвоєчасного виконання завдань і низької активності у навчальному процесі стоять емоційні, міжособистісні та мотиваційні фактори, які не зводяться до лінощів або недисциплінованості. У більшості випадків студенти описували свій стан не як небажання навчатись, а як складність утримувати внутрішній ресурс, долати відчуття напруги та браку опори.

Найчастіше студенти говорили про відчуття сорому за власне «відставання» і страх показати себе перед викладачем або групою. Сором, як показують інтерв'ю, виконує блокуючу функцію: студенти уникають занять не тому, що не хочуть навчатися, а тому, що не хочуть бути помітними в стані слабкості. Один зі студентів висловив це так: *«Коли я вже пропустив багато, мені страшно приходити знову. Здається, що всі бачать, що я не впорався.»*

Поруч із соромом постає втома – не одномоментна, а накопичена, тривала, яка супроводжується емоційним виснаженням. Студенти

використовували формулювання: «нема сил», «просто не можу зрушити», «наче голова не працює». Це підтверджує, що пропуски занять часто є не вибором, а ознакою зниженого психоемоційного ресурсу.

У багатьох відповідях проявлялася тривога, пов’язана з оцінюванням та ймовірністю провалу. Студенти боялися не матеріалу як такого, а можливості бути публічно приниженими чи осміяними. Тому «вихід із кола заборгованості» сприймався не як навчальне завдання, а як експозиція уразливості, до якої вони не були готові.

У відповідях чітко простежується контраст між взаємодією з різними викладачами.

Для студентів, які мали досвід безоцінної та поважної комунікації, навчання залишалося можливим навіть у період криз. Такі викладачі описувалися як:

- спокійні**;**
- рівні в тоні**;**
- готові пояснювати ще раз**;**
- такі, що не підкреслюють провину, а допомагають побачити план дій**.**

Характерна студентська репліка: *«Мені просто сказали: будемо робити поступово. І я зразу зрозумів, що можу впоратися».*

Натомість негативний досвід пов’язувався з:

- різкими коментарями,
- підвищеним тоном,
- публічним порівнянням студентів,
- інтонаціями недовіри або іронічного осуду.

Такі ситуації студенти описували як «відштовхування». Після них рівень включеності різко падав: *«Після того, як мене висміяли, я просто перестав приходити. Було легше не з’являтися, ніж переживати це ще раз.»*

Отже, манера педагогічної комунікації впливає не лише на успішність**,** а й на сам факт присутності студента у навчальному процесі.

В усіх інтерв'ю простежувалася узгоджена уявна модель викладача, якому студенти довіряють. Його описували через такі риси:

- емоційна рівновага і вміння не реагувати різко;
- повага до студента незалежно від його поточних результатів;
- готовність вислухати і пояснити матеріал доступно;
- поступовість і структурованість подачі;
- відсутність публічного осуду.

Студенти не очікували «послаблення вимог» або «автоматичного допуску» до атестації. Навпаки, вони наголошували, що готові працювати більше, якщо присутня підтримка без приниження: *«Я не прошу зробити легше. Я прошу дати шанс повернутися.»*

З аналізу інтерв'ю випливає, що найбільшим внутрішнім бар'єром є неможливість повернення «після провалу» без сорому. Підтримка означає для студентів не спрощення навчальних вимог, а створення умов, за яких повернення можливе без втрати гідності.

Пропуски, академічна заборгованість і зниження успішності у студентів групи ризику є не причиною, а симптомом більш глибоких переживань – втоми, тривоги, страху осуду та втрати опори у навчальному середовищі. Тому ефективна педагогічна підтримка полягає не лише у навчальній допомозі, а у створенні безпечної, доброзичливої, структурованої взаємодії, що дозволяє студенту повернутися у навчання без сорому і самозвинувачення.

Порівняння кількісних та якісних результатів дослідження дає можливість побачити глибинні механізми академічної дезадаптації студентів із заборгованістю, а також визначити ті характеристики педагогічної взаємодії, які мають принципове значення для їхнього повернення до активного навчання.

Анкетні дані показали, що серед основних причин виникнення заборгованості студенти назвали емоційне виснаження, зниження мотивації та труднощі у спілкуванні з викладачами. При цьому рівень відчуття підтримки з боку педагогів виявився невисоким. Ці результати були підтверджені та

поглиблені в інтерв'ю, де студенти детально описували переживання сорому, тривоги і страху бути оціненими не лише щодо своїх навчальних результатів, а й щодо власної особистості. В інтерв'ю також чітко окреслилася тенденція уникання навчального середовища як реакція на досвід приниження або некоректної комунікації з боку викладача.

Важливим є те, що в обох методах студенти не пов'язували свої труднощі із небажанням навчатися. Навпаки, більшість висловлювали готовність повернутися до навчального процесу за умови наявності зрозумілих, структурованих та підтримувальних форм взаємодії. Анкета вказала на потребу в більш прозорих вимогах та гнучких стратегіях відновлення академічної успішності. Інтерв'ю ж розкрили емоційний вимір цієї потреби: студенти хочуть повернутися не як порушники, а як повноправні учасники навчального середовища, без приниження та оцінки їхньої цінності як особистостей.

Образ викладача, що здатен підтримати, також був узгоджено відтворений у відповідях і в анкетах, і в інтерв'ю. Студенти не очікують зниження навчальних вимог чи «пом'якшення» курсу. Вони очікують інтонації рівності, поваги, терпіння та готовності пояснювати матеріал поступово. Саме ці якості вони називають ключовими для того, щоб знову відчути контроль над навчальною ситуацією та власними можливостями.

Таким чином, кількісні та якісні дані доповнюють один одного і окреслюють цілісну картину: академічна заборгованість у студентів цієї групи є наслідком емоційної перевантаженості, втрати почуття безпеки у навчальному середовищі та розриву у педагогічній взаємодії. Повернення студентів до навчального процесу можливе не лише через корекцію навчальних планів, а передусім через відновлення довіри, партнерських стосунків і підтримувальної присутності викладача.

3.3. Методичні поради викладачам щодо взаємодії зі студентами з академічною заборгованістю

Робота зі студентами, які мають академічну заборгованість, потребує поєднання педагогічної гнучкості, емпатійної взаємодії та структурованого супроводу. Важливо розуміти, що за пропусками занять і зниженням результатів часто стоять емоційне виснаження, тривожні стани, зниження самооцінки та труднощі з організацією навчальної діяльності. Тому завдання викладача полягає не тільки у відновленні знань, а й у створенні умов для подолання внутрішніх бар'єрів студента.

Перш за все, доцільно забезпечити спокійний і нейтральний стиль комунікації, уникати підвищених інтонацій, оцінних суджень, публічного порівняння студентів між собою. Тон взаємодії має виражати не поблажливість, а повагу та віру в можливість студента відновити навчальну активність. Викладачу важливо показати, що ситуація заборгованості є вирішуваною, і повернення до навчального процесу можливе поетапно.

Ефективним є поетапне планування маршруту відновлення. Разом зі студентом можна визначити невеликий, реалізований на короткому відрізку часу обсяг завдань. Великі обсяги роботи варто розбивати на частини, визначаючи досяжні проміжні цілі. Це допомагає знизити відчуття перевантаження та повертає студенту відчуття контролю. Важливо, щоб план узгоджувався двосторонньо, а не був нав'язаний викладачем.

Особливу увагу слід приділяти проясненню вимог і критеріїв оцінювання. Чіткі, прозорі інструкції і критерії зменшують невизначеність та тривожність. Позитивним є проговорення очікуваних результатів і проміжних показників успіху, що дозволяє студенту відстежувати власний прогрес.

Доцільно використовувати підтримувальний зворотний зв'язок, орієнтований не на вказування помилок як недоліків, а на підсилення сильних сторін і вказівку шляхів покращення. Коментарі мають сприяти збереженню мотивації, не підсилювати відчуття провини та не фіксувати студента в позиції

«вже невдалого». Краще говорити не: «Ви знову не впоралися», а: «Ось частина, яка добре вдалася, і ось крок, який допоможе рухатися далі».

Важливим завданням викладача є створення безпечного простору для звернення по допомогу. Багато студентів уникають консультацій, бо бояться осуду. Тому варто прямо проговорювати можливість запитань, уточнення та підтримки без негативної оцінки особистості. Короткі індивідуальні консультації можуть мати стабілізуючий ефект, особливо якщо під час зворотного зв’язку викладач вирівнює емоційний стан студента.

Доцільно підтримувати рефлексію, спрямовуючи студента на усвідомлення власного стану, труднощів і ресурсів. Запитання можуть звучати так: «Що зараз допомагає?», «Що дається складніше?», «З чого краще почати?». Важливо не пропонувати оцінок чи готових відповідей, а стимулювати осмислення.

У роботі зі студентами з академічною заборгованістю корисно застосовувати інклюзивні та партнерські стратегії взаємодії, за яких студент відчуває себе не об’єктом контролю, а співучасником процесу. Навіть мінімальне відчуття впливу на план дій посилює навчальну включеність і знижує внутрішній спротив.

У випадках вираженої емоційної дезадаптації викладачеві варто коректно рекомендувати звернення до психологічної служби університету, подаючи це не як «проблему студента», а як частину нормальної практики турботи про власний стан під час навчального навантаження.

Таким чином, методична ефективність роботи викладача зі студентами, що мають академічну заборгованість, ґрунтується на поєднанні підтримувальної комунікації, поетапного відновлення навчальної діяльності, прозорості вимог, рефлексивності та педагогічної стійкості. Такі стратегії не лише підвищують успішність студентів, а й сприяють формуванню їхньої здатності самостійно долати труднощі у подальшій професійній та життєвій діяльності.

Покроковий алгоритм дій викладача у взаємодії зі студентом, що має академічну заборгованість

Крок 1. Спокійний контакт і запрошення до діалогу

- Звернутися до студента особисто (не в аудиторії).
- Використати нейтральний тон і доброзичливі формулювання.
- Мета – показати, що розмова не є «викликом на звіт».

Приклад: *«Я бачу, що у тебе накопичилися складнощі. Давай обговоримо, як ми можемо це владнати разом».*

Крок 2. Прояснення ситуації без звинувачення

- Дати студенту можливість описати власний стан і обставини.
- Не уточнювати «чому ти пропустив?», а «що тобі зараз найважче?»
- Уникати оцінних висловлювань.

Мета – зняти напругу і сором.

Крок 3. Визнання труднощів студента як реальних і важливих

- Коротко віддзеркалити почуте: *«Я розумію, що ти зараз відчуваєш втому/напругу/розгубленість».*
- Не заперечувати і не применшувати труднощів.
- Це формує відчуття безпечного контакту.

Крок 4. Спільне визначення кінцевої мети

- Сформулювати разом: *«Мета – успішно закрити дисципліну».*
- Перевірити, що студент згоден і хоче цього.
- Без внутрішньої згоди алгоритм не працює.

Крок 5. Створення «маршруту відновлення»

- Розбити навчальний матеріал / завдання на невеликі етапи.
- Записати разом чіткий, конкретний план (не більше 3 пунктів на тиждень).
- Визначити реалістичні дедлайни.

Приклад:

Тиждень 1 – Закрити 2 семінарські завдання.

Тиждень 2 – Повторити тему Х і пройти консультацію.

Тиждень 3 – Підготуватися до заліку.

Крок 6. Пояснити критерії оцінювання простими словами

- «Щоб скласти, потрібно зробити ось це (1–2–3).»
- Жодних прихованих умов або подвійних стандартів.

Крок 7. Надати підтримувальний зворотний зв'язок

- Хвалити за прогрес, навіть мінімальний: *«Ти рухаєшся. Це важливо».*
- Коментувати роботу не як «добре/погано», а через:
  - що вдалося
  - що можна покращити
  - як саме це зробити.

Крок 8. Регулярні короткі перевірки динаміки

- 5–10 хвилин зустрічі раз на тиждень / коротке повідомлення.
- Мета – підтримати рух, не дати відкотитися назад.

Крок 9. У разі емоційного виснаження – делікатне перенаправлення

- Обережно запропонувати консультацію психолога або тьютора:

«Іноді корисно мати додаткову підтримку. Можу допомогти домовитися».

- Важливо подати це як нормальний ресурс, а не «означення проблемності».

Крок 10. Визнання результату і повернення студенту відчуття успіху

- Після завершення заборгованості зафіксувати переживання досягнення.
- Сказати про це: *«Ви впоралися. Це Ваша робота і Ваш результат».*
- Це зміцнює самооцінку і формує навчальну стійкість.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити сутність педагогічної підтримки студентів у період кризових ситуацій, пов’язаних з виникненням академічної заборгованості, та визначити умови її ефективної реалізації в освітньому середовищі закладу вищої освіти. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що студентський вік є вразливим етапом соціального та особистісного розвитку, коли інтелектуальні, емоційні та комунікативні навантаження поєднуються з підвищеними вимогами до самостійності та відповідальності. У цей період виникає високий ризик психоемоційних напружень і криз, що можуть проявлятися у зниженні навчальної мотивації, втраті відчуття контролю над академічною діяльністю та появі академічної заборгованості.

У теоретичній частині показано, що педагогічна підтримка в умовах кризи не зводиться до спрощення вимог чи зниження критеріїв оцінювання. Її сутність полягає у забезпеченні безпечної, партнерської та емпатійної взаємодії, яка дозволяє студенту зберігати почуття гідності та відновлювати віру у власні можливості. Функції педагогічної підтримки включають стабілізуючу, мотиваційну, комунікативну, рефлексивну та ресурсну складові. Важливим чинником ефективності підтримки є фасилітаторська позиція викладача, яка передбачає не контроль і оцінювання як головні інструменти впливу, а супровід, співучасть і професійну педагогічну стійкість.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що студенти з академічною заборгованістю перебувають не стільки у стані «недисциплінованості», скільки у стані емоційного виснаження, тривоги та сорому, що блокує можливість звернутися по допомогу та повернутися до навчального процесу. Дані анкетування засвідчили низький рівень відчуття підтримки з боку викладачів, а результати інтерв’ю поглибили розуміння переживань студентів та механізмів навчального уникнення. Ключовим

бар’єром стало відчуття небезпеки бути публічно оціненим або приниженим за відставання, що призводить до подальшого відчуження від навчального середовища.

Водночас було виявлено, що навіть мінімальні прояви педагогічної чуйності – рівний тон, готовність вислухати, поетапність завдань, чіткі інструкції – здатні стати точкою відновлення навчальної активності. Саме комунікативний стиль і установка викладача щодо студента визначають, чи сприйматиметься академічна заборгованість як тимчасова труднощі, яку можна подолати, чи як доказ особистої неспроможності. Це підтвердило необхідність підготовки викладачів до фасилітаторської взаємодії та формування у ЗВО цілісної системи підтримувального середовища.

Практичним результатом дослідження стала розробка покрокового алгоритму взаємодії викладача зі студентами, що мають академічну заборгованість, а також чек-листів для викладачів і студентів. Запропоновані інструменти спрямовані на поступове та ненасильницьке повернення студента до навчального процесу, зниження емоційної напруги та відновлення навчальної мотивації. Застосування цих рекомендацій у практиці вищої школи сприятиме не лише покращенню академічних результатів, але й формуванню психологічної стійкості та відповідального ставлення до навчання.

Таким чином, поставлена мета дослідження досягнута: визначено теоретичні основи, емпіричні прояви та дієві педагогічні технології підтримки студентів у ситуації навчальної кризи. Результати дослідження мають значний практичний потенціал і можуть бути використані у роботі викладачів, тьюторів, кураторів академічних груп, а також психологічних служб закладів вищої освіти з метою запобігання навчальним зривам, збереження освітніх траєкторій та розвитку ресурсу самостійної життєвої і професійної реалізації студентської молоді.

У ході проведеного дослідження було послідовно розкрито теоретичні, методологічні та практичні аспекти проблеми педагогічної підтримки студентів

у період кризових ситуацій та визначено ключові механізми, що сприяють підвищенню ефективності освітньої взаємодії в умовах підвищеної психоемоційної напруги. Теоретичний аналіз дав змогу встановити, що кризові явища у студентському віці мають комплексну природу, обумовлену поєднанням вікових трансформацій, академічних навантажень, соціальних очікувань та зовнішніх соціально-політичних чинників. Студентство є особливим етапом розвитку, у якому особистість перебуває в стані активного самовизначення, пошуку життєвих стратегій і побудови власної навчальної та професійної траєкторії. Тому будь-які кризові обставини у цей період можуть істотно впливати на психоемоційний стан, мотиваційну сферу та здатність до саморегуляції.

У першому розділі роботи було з’ясовано сутність поняття кризових ситуацій у житті студентської молоді, охарактеризовано їх типологію, механізми впливу на навчальну діяльність і комунікативну поведінку. Показано, що криза у студентському середовищі часто має багатофакторний характер, поєднує як внутрішні (самооцінні конфлікти, невпевненість, страх помилки), так і зовнішні чинники (соціальна невизначеність, економічні труднощі, вимушене переміщення, війна). Особлива увага була приділена педагогічній підтримці як особливому напряму професійної діяльності викладача, що поєднує освітній, комунікативний, психологічний і соціально-педагогічний компоненти.

У другому розділі проаналізовано моделі та форми організації підтримки студентів у закладах вищої освіти. Визначено, що найбільш ефективними є практики, які базуються на принципах партнерської взаємодії, довіри, співучасті й діалогічності. Педагогічна підтримка розглядається не як одноразовий акт допомоги, а як тривалий процес супроводу, спрямований на відновлення внутрішніх ресурсів, розвиток саморегуляції та формування відповідального ставлення до навчальної діяльності. Розкрито роль викладача як фасилітатора освітнього середовища, що створює простір безпечної

комунікації, допомагає студенту осмислювати труднощі, визначати цілі та планувати кроки подолання кризових ситуацій.

Третій розділ, присвячений емпіричному вивченню досвіду студентів з академічною заборгованістю, дав змогу конкретизувати особливості їхнього емоційного стану, мотиваційної сфери та очікувань щодо педагогічної підтримки. Результати анкетування та інтерв'ювання продемонстрували, що для таких студентів характерні тривожність, відчуття провини, зниження впевненості у власних можливостях, уникання комунікації з викладачами. При цьому вони висловлюють високу потребу у підтримувальному діалозі, чіткому структуруванні навчальних завдань, індивідуалізації темпу роботи та визнанні їхніх зусиль. Визначено типові труднощі викладачів (нестача часу, відсутність підготовлених сценаріїв підтримувальних взаємодій), що актуалізує потребу у розробленні методичних рекомендацій.

Запропонований алгоритм взаємодії викладача зі студентами в умовах кризи ґрунтується на принципах емпатійного слухання, партнерства, поступовості й позитивного підкріплення. Він передбачає послідовні кроки: встановлення довірливого контакту, діагностичне виявлення труднощів, спільне визначення навчальних цілей, поетапне планування дій та регулярний супровід. Такий підхід дозволяє не лише відновити навчальну активність студента, а й сприяє його особистісному зростанню та підвищенню суб'єктності у власній освітній траєкторії.

Отже, дослідження підтвердило, що педагогічна підтримка у період криз є необхідним компонентом сучасної освітньої взаємодії. Вона сприяє зменшенню навчального стресу, підвищенню мотивації та якості засвоєння знань, формуванню навичок саморегуляції й активної життєвої позиції студентів. Розроблені методичні рекомендації та алгоритми можуть бути використані викладачами, кураторами академічних груп, тьюторами та психологічними службами закладів вищої освіти для системного впровадження практик підтримки в освітнє середовище. Це вказує на доцільність подальших

досліджень, спрямованих на формування комплексних інституційних моделей підтримувальних освітніх спільнот у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education / J. Pointon-Haas et al. *BJPsych Open*. 2023. Vol. 10, no. 1. URL: https://doi.org/10.1192/bjo.2023.603 (date of access: 09.11.2025).

2. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 5. P. 469–480. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469 (date of access: 09.11.2025).

3. Astin A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel. 1984. 25*(4). P. 297–308.

4. Baumeister R. F., Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117, no. 3. P. 497–529. URL: https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497 (date of access: 09.11.2025).

5. Beck A. T., Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy, Third Edition: Basics and Beyond. Guilford Publications, 2020. 412 p.

6. Bowlby J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York : Basic Books, 1988. 205 p.

7. Brockbank A. Facilitating reflective learning in higher education. Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1998. 283 p. URL : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423743.pdf

8. Bronfenbrenner U. Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. *Development as Action in Context*. Berlin, Heidelberg, 1986. P. 287–309. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15 (date of access: 09.11.2025).

9. Brookfield S. D., Preskill S. Discussion As a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2012. 336 p.

10. Collings R., Swanson V., Watkins R. The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*. 2014. Vol. 68, no. 6. P. 927–942. URL: https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y (date of access: 09.11.2025).

11. Conley C. S., Durlak J. A., Dickson D. A. An Evaluative Review of Outcome Research on Universal Mental Health Promotion and Prevention Programs for Higher Education Students. *Journal of American College Health*. 2013. Vol. 61, no. 5. P. 286–301. URL: https://doi.org/10.1080/07448481.2013.802237 (date of access: 09.11.2025).

12. Cripps Clark J., Jacobs B., MacCallum J. Solidarity and Community: Collaborative Learning in Times of Crisis. *Human Arenas*. 2020. URL: https://doi.org/10.1007/s42087-020-00152-4 (date of access: 09.11.2025).

13. Crisp G., Cruz I. Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50, no. 6. P. 525–545. URL: https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2 (date of access: 09.11.2025).

14. Daloz L. A. Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2012. 320 p.

15. Feeney B. C., Thrush R. L. Relationship influences on exploration in adulthood: The characteristics and function of a secure base. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. Vol. 98, no. 1. P. 57–76. URL: https://doi.org/10.1037/a0016961 (date of access: 09.11.2025).

16. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, no. 10.

P. 906–911. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906 (date of access: 09.11.2025).

17. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 813–828. URL: https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096 (date of access: 09.11.2025).

18. Folkman S., Moskowitz J. T. Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*. 2004. Vol. 55, no. 1. P. 745–774. URL: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456 (date of access: 09.11.2025).

19. Freire P. Pedagogy of Freedom. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.; Littleton K., Chu Y., Mercer N. Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach. Taylor & Francis Group, 2007. 163 p.

20. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. 5th ed. Bloomsbury Academic, 2018. 232 p.

21. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, no. 1. P. 1–26. URL: https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781 (date of access: 09.11.2025).

22. Hagen P. J. W., Liere R. A Model for Graphical Interaction. *Theoretical Foundations of Computer Graphics and CAD*. Berlin, Heidelberg, 1988. P. 517–541. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-642-83539-1_18 (date of access: 09.11.2025).

23. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77, no. 1. P. 81–112. URL: https://doi.org/10.3102/003465430298487 (date of access: 09.11.2025).

24. Heale M., Jenkins A. Developing Undergraduate Research and Inquiry. York: Higher Education Academy, 2009. URL : https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-undergraduate-research-and-inquiry

25. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review.

2020.
URL : https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

26. How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching / S. A. Ambrose et al. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2010. 336 p.

27. Hunt J., Eisenberg D. Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health*. 2010. Vol. 46, no. 1. P. 3–10. URL: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008 (date of access: 09.11.2025).

28. Immordino-Yang M. H., Damasio A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *LEARNing Landscapes*. 2011. Vol. 5, no. 1. P. 115–131. URL: https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535 (date of access: 09.11.2025).

29. Jennings P. A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, no. 1. P. 491–525. URL: https://doi.org/10.3102/0034654308325693 (date of access: 09.11.2025).

30. Jones S. M., Bodie G. D. Supportive communication. *Interpersonal Communication*. Berlin, Boston. URL: https://doi.org/10.1515/9783110276794.371 (date of access: 09.11.2025).

31. Karp M., Stacey G. Student Success Courses for Sustained Impact. URL: https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8J10150.

32. Kitzrow M. A. The Mental Health Needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*. 2003. Vol. 41, no. 1. URL: https://doi.org/10.2202/1949-6605.1310 (date of access: 09.11.2025).

33. Klem A. M., Connell J. P. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 2004.

Vol. 74, no. 7. P. 262–273. URL: https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x (date of access: 09.11.2025).

34. Kuh G. D. What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35, no. 2. P. 24–32. URL: https://doi.org/10.1080/00091380309604090 (date of access: 09.11.2025).

35. Littleton K., Mercer N. Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach. Taylor & Francis Group, 2007. 164 p.

36. Liu X., Ping S., Gao W. Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16, no. 16. P. 2864. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph16162864 (date of access: 09.11.2025).

37. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, no. 4. P. 370–396. URL: https://doi.org/10.1037/h0054346 (date of access: 09.11.2025).

38. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. Guilford Publications, 2014.

39. McMeekin S. Mental Health and Wellbeing in the Digital Preservation Community: 2023 Survey Findings Report. Digital Preservation Coalition, 2025. URL: https://doi.org/10.7207/mhw2025 (date of access: 09.11.2025).

40. Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys / R. P. Auerbach et al. *Psychological Medicine*. 2016. Vol. 46, no. 14. P. 2955–2970. URL: https://doi.org/10.1017/s0033291716001665 (date of access: 09.11.2025).

41. Mezirow J. Learning As Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2010.

42. Nair A., Nair K. R. Analysis of Student Satisfaction in the Current Online Teaching Scenario. *Journal of Engineering Education Transformations*. 2021.

Vol. 34. P. 566. URL: https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157214 (date of access: 09.11.2025).

43. Nair B., Otaki F. Promoting University Students' Mental Health: A Systematic Literature Review Introducing the 4M-Model of Individual-Level Interventions. *Frontiers in Public Health*. 2021. Vol. 9. URL: https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.699030 (date of access: 09.11.2025).

44. Noddings N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York : Teachers College Press, 1992. 208 p.

45. Pennebaker J. W., Seagal J. D. Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*. 1999. Vol. 55, no. 10. P. 1243–1254. URL: https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(199910)55:10%3C1243::aid-jclp6%3E3.0.co;2-n (date of access: 09.11.2025).

46. Porges S. W. Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation. Norton & Company, Incorporated, W. W., 2011. 368 p.

47. Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. / D. Eisenberg et al. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2007. Vol. 77, no. 4. P. 534–542. URL: https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.534 (date of access: 09.11.2025).

48. Prevalence and psychiatric correlates of loneliness in UK university students / U. Akram et al. *npj Mental Health Research*. 2025. Vol. 4, no. 1. URL: https://doi.org/10.1038/s44184-025-00144-8 (date of access: 09.11.2025).

49. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators / K. S. Frey et al. Association for Supervision & Curriculum Development, 1997.

50. Rogers C. Freedom to Learn 4th. Pearson Education, Limited, 2005.

51. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

52. Ryan R. M., Deci E. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Springer, 2014. 372 p.

53. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68 (date of access: 09.11.2025).

54. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation of Learning and Performance. New York : Routledge, 2022. URL: https://doi.org/10.4324/9780203763353 (date of access: 09.11.2025).

55. Seely B., Seely Brown J., Duguid P. The Social Life of Information. *Work Study*. 2000. Vol. 49, no. 4. URL: https://doi.org/10.1108/ws.2000.07949dae.002 (date of access: 09.11.2025).

56. Seligman M. E. P. Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools. Springer, 2016. 214 p.

57. Seligman M., Adler A. Positive Education. *Global Happiness Policy Report*. P. 52–73. URL: https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/posedseligmanadler.pdf.

58. Student Success in College: Creating Conditions That Matter, (Includes New Preface and Epilogue) / G. Kuh et al. Jossey-Bass, 2020. 416 p.

59. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. TARGET ARTICLE: "Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence". *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18. URL: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01 (date of access: 09.11.2025).

60. Terenzini P. T., Pascarella E. T. How College Affects Students: A Third Decade of Research. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2009. 848 p.

61. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning / C. Hodges et al. *Educase Review*. URL: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

62. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students / R. Beiter et al. *Journal of Affective Disorders*. 2015. Vol. 173. P. 90–96. URL: https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054 (date of access: 09.11.2025).

63. Thoits P. A. Mechanisms Linking Social Ties and Support to Physical and Mental Health. *Journal of Health and Social Behavior*. 2011. Vol. 52, no. 2. P. 145–161. URL: https://doi.org/10.1177/0022146510395592 (date of access: 09.11.2025).

64. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. University of Chicago Press, 2012. 312 p.

65. Tokuhama-Espinosa T. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. Norton & Company, Incorporated, W. W., 2010. 464 p.

66. Tschannen-Moran M., Hoy W. K. A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70, no. 4. P. 547–593. URL: https://doi.org/10.3102/00346543070004547 (date of access: 09.11.2025).

67. Watkins D. C., Hunt J. B., Eisenberg D. Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators. *Qualitative Social Work: Research and Practice*. 2011. Vol. 11, no. 3. P. 319–337. URL: https://doi.org/10.1177/1473325011401468 (date of access: 09.11.2025).

68. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, 2013.

69. Wentzel K. R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89, no. 3. P. 411–419. URL: https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411 (date of access: 09.11.2025).

70. Whitchurch C. The Student Experience - Policy and Practice. *Higher Education Quarterly*. 2016. Vol. 70, no. 1. P. 2. URL: https://doi.org/10.1111/hequ.12090 (date of access: 09.11.2025).

71. Yalom I. D., Leszcz M. Theory and Practice of Group Psychotherapy. Basic Books, 2008.

72. Zaher A. Academic Advising: Improving Current Practices. *Enhancing Teaching and Learning in Higher Education*. 2024. Vol. 1. P. 41–51. URL: https://doi.org/10.62512/etlhe.8 (date of access: 09.11.2025).

73. Zembylas M. The affective dimension of everyday resistance: implications for critical pedagogy in engaging with neoliberalism's educational impact. *Critical Studies in Education*. 2019. P. 1–16. URL: https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1617180 (date of access: 09.11.2025).

74. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (date of access: 09.11.2025).

75. Кордунова Н., Мудрак І., Дмитріюк Н. ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА АДАПТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ. *Psychological Prospects Journal*. 2021. № 38. URL: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-96-109 (дата звернення: 09.11.2025).

76. Кравченко О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ (ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД). *Social work and education*. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 35–46. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.4 (date of access: 09.11.2025).

77. КРИЗОВІ ПЕРІОДИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ / Т. Кривоніс та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 4(50).

URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1467-1479 (дата звернення: 09.11.2025).

78. Лазуренко О., Тертична Н., Сміла Н. НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ. *Журнал сучасної психології*. 2023. No. 1. P. 93–101. URL: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11 (date of access: 09.11.2025).

79. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.

80. Університет як простір психосоціальної підтримки та турботи про психічне здоров'я. 2025. 106 с. URL: https://howareu.com/static-objects/howareu/media/PDF/gaid-universitet-iak-prostir-psixosocialnoi-pidtrimki-ta-turboti-pro-psixicne-zdorovia.pdf.

81. Ходотаєв А., Варакута М. ПРОБЛЕМА ЯВИЩА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ. *Габітус*. 2024. № 63. С. 124–127. URL: http://habitus.od.ua/journals/2024/63-2024/22.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета й питання для інтерв'ю

Анкета для студентів з академічною заборгованістю

1. Який Ви курс і спеціальність? _____

2. Скільки навчальних дисциплін на даний момент у Вас перебуває у статусі заборгованості?

□ 1 □ 2 □ 3-4 □ більше 4

3. Як часто Ви пропускаєте заняття?

□ майже не пропускаю □ інколи □ часто □ дуже часто

4. Які основні причини пропусків занять та труднощів із навчанням? (виберіть кілька варіантів)

□ емоційне виснаження

□ низька мотивація

□ конфлікти/нерозуміння з викладачами

□ складність матеріалу

□ проблеми зі здоров'ям

□ сімейні обставини

□ інше: _____

5. Наскільки Ви відчуваєте підтримку з боку викладачів? (за 5-бальною шкалою)

1 2 3 4 5

6. Які дії викладача допомагають Вам краще включатися у навчання? _____

7. Які риси, на Вашу думку, має мати викладач, що здатен підтримати студента? _____

8. Що могло б допомогти Вам покращити навчальну ситуацію зараз? _____

Питання для напівструктурованого інтерв'ю

1. Розкажіть, будь ласка, як Ви зараз переживаєте власне навчання? З якими емоціями воно пов'язане?

2. Чи були моменти, коли навчання ставало особливо важким? Що саме ускладнювало ситуацію?

3. Яким був Ваш досвід взаємодії з викладачами під час цих труднощів?

4. Чи є викладачі, з якими Ви відчували себе більш спокійно, впевнено або захищено? Розкажіть про них.

5. Які дії викладача допомагають Вам не опускати руки?

6. Як Ви розумієте «педагогічну підтримку»? Що це для Вас?

7. Що, на Вашу думку, зараз могло б допомогти Вам повернутися до активного навчання?

Додаток Б

ЧЕК-ЛІСТ ДЛЯ СТУДЕНТА

Як повернутися до навчання після пропусків та академічної заборгованості

Цей чек-лист допоможе почати рух без перевантаження та самозвинувачення.
Не потрібно одразу «надолужувати все». Досить малих кроків.

1. Назви ситуацію такою, яка вона є

Не «я провалився», а «*мене накопичились навчальні труднощі*».
Труднощі *можна вирішувати*. Це не характеристика твоєї цінності.

2. Зроби перший спокійний контакт з викладачем

Напиши або підійди після заняття:
«Я хочу повернутися до навчання. Можемо обговорити, як це зробити?»
Це не прохання «поблажок». Це дія дорослої людини, що бере відповідальність.

3. Скажи чесно, що зараз було важким

Кілька фраз, які допомагають почати розмову:

- *«Я відчував(ла) напругу і не знав(ла), з чого почати».*
- *«Мені було соромно з'явитися після пропусків».*
- *«Я хочу повернутися, але боюсь не впоратися».*

Так ти знімаєш напругу – і для себе, і для викладача.

4. Узгодь одну маленьку ціль на найближчий тиждень

Не «все надолужити», а, наприклад:

- доробити **одне** семінарське завдання,
- переглянути **одну** тему,
- відвідати **одну** консультацію.

Мета: почати рух, а не вирішити все одразу.

5. Розбий роботу на маленькі кроки

Спробуй формат:

- сьогодні – 15 хвилин повторення,
- завтра – 20 хвилин завдань,
- післязавтра – 30 хвилин підготовки.

Рух малими кроками ефективніший за героїчні ривки.

6. Запитуй, коли щось незрозуміло

Право задавати питання – норма, не привілей.
Можеш казати так:
«Мені потрібно більше пояснення. Чи можу уточнити?»

7. Підтримуй себе, коли щось вдається

Навіть маленький прогрес – це доказ, що повернення можливе.
Записуй, що зроблено за день – це помітно підвищує мотивацію.

8. Якщо відчуваєш втому або тривогу – не залишайся з цим сам(а)

Це не «слабкість». Це сигнал, що потрібна підтримка:

- психолог університету,
- тьютор,

- куратор групи.

Це нормально звертатися по допомогу до того, як стане дуже важко.

9. Пам’ятай головне

Ти можеш повернутися у навчання будь-якої миті.

Твої пропуски – це *подія*, а не *вирок*.

Твоя цінність не визначається оцінками.

Додаток В

ЧЕК-ЛІСТ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

Взаємодія зі студентом, який має академічну заборгованість

1. Перший контакт

- Спокійний, доброзичливий тон.
- Розмова наодинці, не в аудиторії.
- Формулювання без звинувачення:
  «Давай подивимось, як можемо вирішити цю ситуацію».

2. Прояснення ситуації

- Поставити запитання:
  «Що зараз дається найважче?»
  «Що забирає найбільше сил?»
- Слухати без перебивання.
- Уникати оцінок і повчання.

3. Визнання труднощів

- Коротко віддзеркалити стан студента:
  «Розумію, що це може бути складно».

4. Узгодження мети

- Підтвердити спільну ціль:
  «Наше завдання – успішно закрити дисципліну».

5. План відновлення

- Розбити роботу на маленькі етапи.
- Записати чіткий, короткий план (1–3 дії на тиждень).
- Узгодити дедлайни разом.

6. Прозорі вимоги

- Пояснити критерії оцінювання простими словами.
- Уточнити, що саме необхідно для «зараховано».

7. Підтримувальний зворотний зв'язок

- Спочатку відзначити, *що вдалося*.
- Потім – *що покращити* і *як саме це зробити*.
- Уникати фраз типу «чому ти знову…».

8. Короткі контрольні зустрічі

- Раз на тиждень 5–10 хвилин.
- Мета – підтримати рух, не перевірити.

9. Ресурсна підтримка

- За потреби м'яко рекомендувати звернення до психолога.
- Подати як нормальну практику, а не «проблему».

10. Завершення і підсилення успіху

- Відзначити прогрес словами:
  «Ви впоралися. Ви повернулися в навчання».

Формула підтримувальної фрази
Замість: *«Ти маєш» → «Що ми можемо зробити разом?»*
Замість: *«Чому не виконали?» → «Що завадило?»*
Замість: *«Доводьте тепер» → «Почнемо з малого і підемо крок за кроком».*