

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

Кафедра філософії та педагогіки

ЛОЗОВИЙ ВАСИЛЬ МИХАЙЛОВИЧ

ВДОСКОНАЛЕННЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ВИКЛАДАЧА ЗВО У ХОДІ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Завідувач кафедри філософії та
педагогіки, доктор педагогічних
наук, професор_____

Смолінська О.Є._____

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1. Огляд літературних джерел	7
1.2. Розвиток відчуття безпеки / небезпеки в онтогенезі особистості	12
1.3. Педагогічні основи формування безпечної поведінки особистості...	19
РОЗДІЛ 2. БЕЗПЕКОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО.....	29
2.1. Безпеківі компетентності особистості: професійно-педагогічний аспект	29
2.2. Розвиток безпекових компетентностей викладача в системі неперервної професійної освіти.....	39
2.3. Специфіка викладання безпекових дисциплін у закладі вищої освіти.....	44
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	55
3.1. Методологія дослідження.....	55
3.2. Результати дослідження.....	57
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Актуальність дослідження змісту безпекових компетентностей викладачів закладів вищої освіти в Україні зумовлена складною суспільно-політичною ситуацією, зокрема тривалим воєнним конфліктом, зростанням інформаційних загроз, економічною нестабільністю та іншими факторами ризику. У таких умовах питання безпеки набуває особливої ваги як у контексті взаємодії зі студентами, так і в організації освітнього процесу загалом. Сучасний викладач має не лише здійснювати фахову підготовку здобувачів освіти, а й активно впливати на формування безпечного освітнього середовища, демонструючи готовність до дій у кризових ситуаціях, забезпечуючи фізичну, психологічну та інформаційну захищеність учасників освітнього процесу.

Безпекові компетентності викладача виступають невід'ємним складником його професійної готовності та актуалізуються в діяльності, пов'язаній із кризовим реагуванням, домедичною допомогою, організацією безпечних умов під час навчальних заходів, а також розвитком у студентів відповідальних моделей поведінки в умовах ризику. Враховуючи специфіку українського освітнього контексту, особливої значущості набуває інтеграція безпекових аспектів у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів. Необхідними стають спеціальні тренінги, освітні модулі й курси, орієнтовані на розвиток безпекової компетентності як одного з ключових чинників стабільності освітнього середовища.

Отже, осмислення сутності та структури безпекових компетентностей викладачів ЗВО є своєчасним і важливим кроком у підвищенні ефективності освітнього процесу в умовах постійних викликів і трансформацій. Цій темі присвячено увагу і в сучасних наукових дослідженнях, зокрема в контексті формування безпекової грамотності як складової загальної професійної компетентності. Це, наприклад, Т. Решетуха і О. Кушнір [37], Г. Калініченко [14], О. Вартанова та Д. Повзун [5], А. Шишков [51], С. Андреев [1],

Ю. Данченко та В. Андронов [8], Я. Фруктова [46], Ю. Бойчук та М. Астахова [4], колектив авторів-учасників конференції [10].

Об'єктом дослідження виступає професійна діяльність викладача закладу вищої освіти в контексті сучасного освітнього простору.

Предмет дослідження становлять безпекові компетентності викладача ЗВО: їхній зміст, значення для фахової діяльності та педагогічні умови формування і розвитку в системі вищої та післядипломної освіти.

Метою дослідження є наукове обґрунтування сутності безпекових компетентностей викладача, з'ясування їхньої ролі в освітньому процесі та визначення ефективних педагогічних умов для їх формування й удосконалення в умовах сучасної української освітньої дійсності.

Відповідно до мети та структури кваліфікаційної роботи, слід вирішити такі **завдання дослідження**:

- Проаналізувати теоретико-методологічні засади поняття безпекових компетентностей особистості.
- Охарактеризувати психологічні основи формування відчуття безпеки / небезпеки в онтогенезі людини.
- Окреслити педагогічні основи формування безпечної поведінки особистості в освітньому процесі.
- Здійснити структурний аналіз безпекових компетентностей викладача ЗВО у контексті його професійної діяльності.
- Проаналізувати умови та можливості розвитку безпекових компетентностей викладача у системі неперервної професійної освіти.
- Розробити й апробувати інструментарій діагностики рівня сформованості безпекових компетентностей викладачів ЗВО.
- Провести емпіричне дослідження рівня сформованості безпекових компетентностей викладачів.

Для виконання поставлених завдань доцільне застосування комплексу методів дослідження. Теоретичні методи використовуються для обґрунтування понятійно-категоріального апарату, вивчення наукових джерел і побудови концептуальної моделі дослідження. Серед застосованих методів такі: аналіз і синтез наукової літератури; порівняльний аналіз; класифікація та узагальнення; системний і структурно-функціональний аналіз. Емпіричні методи забезпечили збір первинної інформації про реальний стан сформованості безпекових компетентностей викладачів. Серед емпіричних методів, застосованих нами в підготовці та проведенні дослідження: спостереження; анкетування; діагностичне тестування або авторський опитувальник – для оцінювання рівня сформованості компетентностей; кількісно-якісний аналіз результатів дослідження – для обґрунтування висновків і узагальнень; інтерпретація даних – для виведення змістовних висновків на основі кількісних результатів.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні й систематизації понять «безпекові компетентності» та «безпечна поведінка особистості» у міждисциплінарному контексті. У межах дослідження обґрунтовано структуру безпекових компетентностей викладача закладу вищої освіти як складника його професійної готовності. Результати розширюють уявлення про психологічні та педагогічні основи формування почуття безпеки й моделювання безпечного освітнього середовища. Запропоновані теоретичні положення можуть слугувати основою для подальших наукових розвідок у сфері педагогіки, психології та безпекознавства.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні та апробації діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості безпекових компетентностей викладачів закладів вищої освіти. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення програм підвищення кваліфікації викладачів у системі неперервної професійної освіти. Запропоновані підходи й рекомендації сприятимуть формуванню безпечного

освітнього середовища та розвитку професійної культури відповідального ставлення до безпеки. Матеріали дослідження можуть бути впроваджені у навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Зміст поняття безпекових компетентностей особистості», «Безпекові компетентності у професійній діяльності викладача ЗВО», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 85 найменувань. Загальний обсяг роботи – 80 сторінок. Текст ілюструють 4 таблиці, 6 рисунків, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Огляд літературних джерел

У цьому огляді об'єднано як англомовні, так і україномовні джерела, розподілені за групами компетентностей.

1. Цифрова та кібербезпекова компетентність (Cyber-competencies і Digital-security)

Згідно з доступними літературними джерелами, цифрова компетентність у студентів оцінюється через кілька вимірів, серед яких: комунікація і цифрова безпека, створення змісту, медіа-емпатія та управління контентом [8]. Українські дослідники зосереджуються на захищеності цифрового простору як частині готовності до професійної діяльності.

Окремі дослідження обґрунтовують модель KSAs (Knowledge, Skills, Abilities) для кібербезпеки, де знання доповнюються практичними навичками і софт-скілами (людськими здатностями), необхідними для реального захисту ресурсів в організаціях [53]. У класифікаціях, на яких базуються навчальні плани ACM/IEEE [64] і NIST (National Institute of Standards and Technology), підкреслюється важливість комплексного підходу, тобто втілення не лише технічних засад, а й правових, політичних та управлінських аспектів кібербезпеки [60].

2. Культура безпеки та усвідомлення (Security culture, SETA)

Систематичний огляд показує, що ключовими чинниками формування кібербезпекової культури є підтримка керівництва, політики і процедури, а також підвищення обізнаності, що суттєво впливає на поведінку учасників освітнього процесу [61]. Інші огляди SETA (Security Education, Training and

Awareness) підкреслюють важливість навчально-інформаційних програм для розвитку такої культури [58].

3. Інформаційно-організаційна безпека та політика безпеки в закладах вищої освіти

Дослідження систематизують стандарти IT-безпеки (ISO 27001, NIST) у контексті університетів. Вказується на важливість політик, комплаєнсу (відповідності зовнішнім чи внутрішнім правилам, нормам) та організаційних механізмів для мінімізації кіберризиків, особливо щодо внутрішніх загроз, зокрема BYOD (Bring your own device (BYOD) – це IT-політика, згідно з якою співробітникам дозволено або рекомендується використовувати особисті мобільні пристрої (телефони, планшети, ноутбуки) для доступу до корпоративних даних та систем), інсайдерів, соціальної інженерії [52]. Ще одне оглядове дослідження документує типові небезпеки щодо навчальних інституцій – ransomware (програми, які вимагають викуп, надають злочинцям можливість віддалено заблокувати комп'ютер), внутрішні злочини студентів тощо і пропонує багатовимірні захисні заходи: технічні, організаційні, людські [85].

4. Фахові безпекові компетентності у сфері державного управління / національної безпеки

Українські дослідження описують стан безпекових компетентностей у магістерських програмах спеціальності «Публічне управління та адміністрування». Автор С. Андреев досліджує, що безпекова складова у навчальних планах часто фрагментована або відсутня, що зумовлює недостатню підготовку управлінців до питань національної безпеки [1]. Що ж до управлінців у царині освіти, то такі дослідження не проводяться.

Інші праці на прикладі педагогічних спеціальностей аналізують інноваційні технології формування безпекового мислення та компетентності у студентів, зокрема через розвиток ризик-орієнтованого мислення та навчальні

практики, адаптовані до сучасних загроз, зокрема війни і психогібридних атак [8].

5. Національна безпека та роль освіти

Окреме дослідження у контексті української реальності розглядає, як система вищої освіти може сприяти національній безпеці через модернізацію освітніх практик, розвиток соціальної згуртованості, професійну підготовку кадрів для відбудови та воєнного часу [82].

Між цими групами компетентностей спостерігається переважання теми цифрової та кібербезпеки, де більшість джерел аналізують компетентності KSAs (Знання, навички, можливості), культуру безпеки, стандарти політик і технологічні засоби. Українські джерела більше орієнтовані на безпекову компетентність як частину фахової підготовки (державне управління, педагогіка), а також на роль освіти у зміцненні національної безпеки в умовах війни.

Отже, автори вказують на важливість інтегрованого підходу, тобто поєднання знань, навичок, цінностей (наприклад, культура безпеки) і політико-організаційного середовища. Українські джерела додають контекст постконфліктної і воєнної освіти, що вимагає формування специфічних безпекових компетентностей.

Що ж до викладача, то проблема його безпекових компетентностей є надзвичайно актуальною, оскільки через впровадження цифрових технологій, змішаного чи онлайн-навчання, необхідності комунікувати зі здобувачами за допомогою різноманітних месенджерів, а також воєнних безпекових викликів, викладачі виявилися цілком не захищеними від загроз шахрайства, крадіжок персональних даних тощо. Будемо слідувати тому ж принципу, що й у цілому щодо безпекової проблематики у вищій освіті.

По-перше, комунікативна безпека та безпечна комунікація. Безпекова комунікація важлива не тільки у кризових або педагогічних ситуаціях, а й у

щоденній взаємодії. Модель SACCIA Safe Communication від [71] виділяє п'ять комунікативних компетентностей, що стосуються ефективного спілкування з пацієнтами: достатність, точність, чіткість, контекстуалізація, міжособистісна адаптація, які гарантують безпечне взаєморозуміння у стресових або критичних умовах. Цілком можливе застосування тих же принципів і в університетських комунікаціях. Наприклад, достатність визначає кількісну міру інформаційного обміну, достатнього для досягнення порозуміння. Точність визначає ступінь відповідності інтерпретації, тобто мінімізує комунікативні втрати. Чіткість визначає недвозначність, ступінь, щодо якого учасники комунікації використовують міжособистісне спілкування для подолання комунікативних дистанцій. Контекстуалізація стосується міри врахування загальних обставин спілкування (бар'єрів, стосунків тощо). Тому є декілька контекстуальних рамок: функціональна (узгодженість цілей), реляційна (статусно-ієрархічні відмінності), хронологічна (своєчасність, тривалість тощо), екологічна (фізичне середовище розмови), культурна (наявність відмінностей у правилах та нормах комунікацій). Міжособистісна адаптація як принцип безпечного спілкування оцінює ступінь, до якого учасники розпізнають та адаптуються до неявно (невербально) та явно (вербально) виражених потреб і очікувань свого партнера по розмові з метою досягнення спільного розуміння [71]. Викладач закладу вищої освіти, удосконалюючи ці аспекти через тренінги, робить свій навчальний простір менш ризикованим у випадках непорозуміння чи конфліктів.

По-друге, цифрова компетентність у контексті безпеки. Огляди літератури вказують, що професійні стандарти цифрової компетентності викладачів включають не лише володіння технологіями, а й здатність захищати дані, безпечну організацію дистанційного навчання, усвідомлення кіберризиків та запобігання їм [77; 78]. Відповідно – розвиток таких компетентностей відбувається через самооцінку, рефлексію, участь у семінарах, онлайн-курсах,

роботу з рамками цифрових компетентностей (TPACK, DigCompEdu), постійне оцінювання та підтримку інституційної політики цифрової безпеки [77].

По-третє, рефлексивна практика та спільноти професійного розвитку. Рефлексивні щоденники для молодих викладачів (формат *reflective diary*) довели свою ефективність: вони допомагають аналізувати власну педагогічну діяльність у близький до часу виконання спосіб і слугують основою для обговорення з менторами й колегами [84]. Такий підхід розвиває здатність до самоусвідомлення дій, вчасного виправлення помилок і профілактики небезпечних ситуацій під час викладання.

Спільноти професійного навчання (PLC, *Professional Learning Community*) показали, що колективна рефлексія, обмін досвідом і підтримка у безпечному середовищі сприяють зростанню компетентностей, у тому числі безпекових, коли викладачі можуть разом аналізувати кейси складної поведінки студентів, конфлікти, кіберінциденти тощо.

Існують також різні методи кризових тренувань, моделювання небезпечних ситуацій. Наприклад, для викладачів технічних дисциплін ознайомчо інкорпоровані «*tabletop exercises*» – сценарії кризових інцидентів у цифровому просторі чи лабораторних умовах. Цілісні, кейсового типу, вправи забезпечують розвиток безпекової компетентності через практичне відпрацювання ролей, реагування на інциденти, аналіз рішень і комунікацію під стресом [70].

Психоемоційна і травма-інформована педагогіка зараз якраз на часі. У контексті студентів, які пережили травму, важливо, аби викладачі були здатні створювати безпечне навчальне середовище. Травма-інформовані підходи включають знання про механізми травматизації, уміння підтримувати і регулювати емоційний клімат, а також адаптивну поведінку викладача – усе це формує безпекову компетентність щодо студентів й освітнього простору [31; 33].

Що ж до стратегій удосконалення та професійного розвитку, то педагогічний розвиток викладача щодо безпеки найчастіше відбувається через комбінацію: рефлексивних практик (щоденники, журнал занять), участі у професійних спільнотах, тренінгів з цифрової та комунікативної безпеки, моделювання кризових ситуацій (tabletop exercises), а також тренінгів із травма-інформованого підходу та безпеки у стосунках зі студентами.

Інтеграція таких заходів у професійні стандарти викладачів, їх оцінювання та атестаційні процедури створює системне підґрунтя для підтримки розвитку цих компетентностей.

У літературі безпекова компетентність викладача розглядається як багатовимірна якість: вона охоплює комунікативну безпеку, цифрову й кібербезпеку, рефлексивну здатність, емоційну стійкість і готовність реагувати у кризових ситуаціях, а також травма-інформовану педагогіку. Способи розвитку включають рефлексію, спільноти, тренінги, фреймворки стандартизації і моделювання інцидентів. Такий інтегративний підхід (на основі знань, практик і цінностей) створює ефективний механізм удосконалення безпекових компетентностей у професійному розвитку викладачів.

1.2. Розвиток відчуття безпеки / небезпеки в онтогенезі особистості

Почуття безпеки є фундаментальним для людського життя й має вирішальне значення в усіх сферах – удома, в освітньому середовищі, на роботі та в місцях отримання допомоги. Коли людина відчуває себе захищеною, це позитивно позначається на її фізичному й психічному стані: нормалізується сон, знижується рівень тривоги, поліпшується здатність до навчання, взаємодії та творчого самовираження. Відчуття безпеки є критично важливим для розвитку, зцілення й формування почуття приналежності. А. Маслоу визначав потребу в безпеці як базову метапотребу, що впливає на поведінкові реакції,

соціальні зв'язки та загальний добробут людини.

Організм реагує на загрозу комплексно, не розрізняючи фізичних і соціальних джерел небезпеки. Тривожність може виникати як відповідь на фізичний біль, так і на соціальне відторгнення або осуд. Люди безперервно оцінюють можливі загрози та власні ресурси для реагування, при цьому джерела небезпеки можуть бути як зовнішніми (фізичними, хімічними, мікробіологічними чи соціальними), так і внутрішніми (психологічними, сенсорними, меморіальними чи навіть екзистенційними). Концепція стресу, започаткована Гансом Сельє, наголошує на впливі «стресорів» на адаптивні здібності організму. Сучасні дослідження підтверджують, що як фізичні, так і психологічні загрози запускають реакції, які залучають численні фізіологічні й соціальні системи. Хронічне відчуття небезпеки, навіть за відсутності явного подразника, здатне спричинити системну дисрегуляцію, яка впливає на здоров'я, тривалість життя й вимагає врахування у сфері охорони здоров'я та публічної політики. Не всі тривожні переживання викликають втрату почуття безпеки, як зазначив Г. Сельє у своєму терміні «евстрес» [75]. Б. Мак'юен запровадив поняття «позитивного стресу» для позначення особистісних викликів, які сприяють формуванню почуття самоконтролю та визнання, а також «стерпного стресу» – як реакції на складні життєві обставини, що долаються завдяки наявності підтримувальних міжособистісних зв'язків і призводять до адаптації та відновлення. Водночас довготривалий негативний вплив «токсичного стресу» пов'язується з ситуаціями, коли індивід стикається із загрозою, що перевищує його здатність до адаптації й не супроводжується жодною підтримкою з боку оточення [66]. Почуття безпеки формується під впливом низки факторів: когнітивних і сенсорних систем виявлення загроз (увага, збудження, сприйняття, передбачення), внутрішнього відчуття здатності впоратися із загрозою, досвіду соціальної підтримки, а також особистісного сенсотворення, зокрема віри в те, що світ є осмисленим. У цьому контексті

безпека тісно пов'язана з індивідуальними та колективними ресурсами, які забезпечують подолання труднощів і підтримують особистісне зростання. Усвідомлення значущості відчуття безпеки дозволяє інакше трактувати такі форми поведінки, як уникання, звикання, імпульсивна активність чи навіть шкідливі звички – як намагання досягти внутрішнього балансу у відповідь на реальні чи уявні загрози.

Таким чином, сприйняття підтримки та сенсу є критично важливими для здоров'я, а відсутність культурної, емоційної чи екзистенційної безпеки, так само як і відчуття безнадійності чи дезорієнтації, може серйозно вплинути на стан людини.

Теоретична модель відчуття безпеки інтегрує низку концепцій, зокрема теорію прихильності, поєднуючи знання з різних галузей у єдину міждисциплінарну основу [56], теорію мотивації Маслоу [65], теорію соціальної безпеки [76], загальну теорію небезпеки стресу [57] та інтерперсональну теорію [78]. Попри глибину й значущість кожної з окремих теорій, їх застосування в межах інтеграційного підходу до питань здоров'я, освіти та державної політики виявляється обмеженим, оскільки вони не завжди враховують цілісність людського досвіду. Теоретична конструкція почуття безпеки ґрунтується на загальній філософії, що визнає важливість практичних рішень, які поєднують біологічні особливості та життєвий шлях кожної людини як складові індивідуального розвитку. Така основа має на меті інтегрувати розрізнені дослідницькі напрями, щоб запропонувати дієві, орієнтовані на травму та зцілення підходи до вирішення спільнотних проблем.

Хоча теорія прихильності, з її акцентом на безпечні стосунки, є вагомим складником концепції почуття безпеки, вона не охоплює всього спектра чинників, що впливають на це почуття, і не дозволяє повною мірою врахувати ширші соціальні чи культурні детермінанти здоров'я. Попри використання в ній подібного поняття – «відчуття безпеки» – ця теорія не пропонує цілісної

концептуалізації людини як багатовимірної істоти в складному соціокультурному контексті.

Інші наукові напрями, що досліджують безпеку міжособистісних зв'язків і наслідки їх втрати (включно з порушенням внутрішнього зв'язку людини із самою собою), значно поглиблюють розуміння впливу прихильності на якість життя. Усі ці підходи підкреслюють провідну роль взаємин і соціальної взаємодії в формуванні відчуття безпеки як ключової складової його теоретичного підґрунтя. Досвід стабільних, емоційно підтримувальних стосунків у ранньому дитинстві сприяє розвитку механізмів афективної регуляції, нейронних зв'язків та формуванню цілісного відчуття себе. Надійні міжособистісні зв'язки здатні синхронізувати емоційні стани й активувати нейробіологічні механізми безпеки.

Прихильність розглядається як система, що регулює безпеку й охоплює як здатність надавати підтримку, так і готовність її приймати. Ця система включає образи безпечної гавані – як місця спокою, захисту й емоційного відновлення – та безпечної бази, яка стимулює дослідницьку активність, навчання й розвиток через взаємодію зі світом. Втрата почуття безпеки тісно пов'язана з феноменами соціального болю — самотністю, ізоляцією, відторгненням, зрадою або залякуванням. Водночас внутрішні стосунки із собою відіграють не менш важливу роль: негативне самосприйняття, самокритика чи самоневдоволення постають як форми внутрішнього розриву, що створюють глибинне відчуття загрози. Нерозпізнана чи ігнорована втрата почуття безпеки часто лежить в основі хронічних психологічних і психосоматичних проблем.

У дослідженнях, присвячених психологічним травмам, підкреслюється, що тривале перебування в умовах загрози має глибокий і багатовимірний вплив: воно змінює сприйняття реальності, порушує довіру до себе, до інших, до сенсу життя, власної свідомості та тілесності. Фахівці визначають основною

метою психотерапевтичної або консультативної роботи – відновлення почуття безпеки, стабільності й контролю, що сприяє емоційній саморегуляції, формуванню відчуття внутрішньої сили, здатності долати труднощі й поліпшенню якості соціальних зв'язків. Спеціалізовані джерела також наголошують на необхідності створення терапевтичного середовища, яке підтримує зцілення та відновлює особистісну цілісність [83]. Дослідники зазначають, що травматичний досвід може призводити до втрати здатності відчувати себе в безпеці як у взаємодії з іншими, так і в ставленні до себе, зокрема під впливом травматичних спогадів. Водночас підкреслюється, що сприйняття безпеки є динамічним і активним процесом, який виявляється через тілесні сигнали – позу, дихання, звучання голосу, здатність до емоційного вираження та прийняття себе. Дослідження у сфері травми також виявили пряму залежність між інтенсивністю та тривалістю впливу травматичних подій і негативними наслідками для фізичного, емоційного й соціального благополуччя, включно зі скороченням тривалості життя [69]. Розуміння травми як втрати відчуття безпеки дозволяє переорієнтувати фокус уваги дослідників і практиків на сам феномен безпеки. Такий підхід сприяє глибшому усвідомленню прихованих механізмів травматизації, зокрема таких, як ігнорування потреб людини чи застосування примусу та контролю. У межах наукових досліджень травми та стресу також сформовано низку теорій, які пояснюють, як відчутна безпека впливає на біологічні процеси в організмі. Зокрема, у літературі з токсичного стресу розкриваються механізми, через які порушення цього відчуття позначається на фізичному та психічному здоров'ї [81] й виникає алоstaticне навантаження (психологічне виснаження внаслідок стресу) [63], так виникає неявний фізіологічний вплив втрати почуття безпеки. Низка досліджень у галузі психофізіології та міжособистісної біології підтверджує, що життєвий досвід і якість міжособистісних стосунків безпосередньо впливають на фізичне здоров'я. Ці наукові напрацювання

підкреслюють ключову роль тілесного переживання безпеки у формуванні здоров'я впродовж усього життя. Хоча психоаналітична література суттєво сприяла формуванню теоретичної бази поняття безпеки, вона все ж не охоплює всі аспекти особистісної цілісності. Зв'язок між соціальними і тілесними вимірами досвіду безпеки має істотний вплив на такі сфери, як імунологія, нейробиологія, клітинна активність і загальний стан організму, що зумовлює необхідність його врахування в охороні здоров'я, освіті та соціальних практиках.

Теоретична рамка почуття безпеки включає також розуміння контекстуальної безпеки як невід'ємної складової загального відчуття захищеності. Йдеться про соціальні детермінанти здоров'я, умови проживання (зокрема безпечне житло, рівень шуму, перенаселеність), психологічний комфорт у професійному середовищі та культурну безпеку. Дослідники антропогенного середовища вживають поняття «відчуття безпеки» як показника добробуту, хоча здебільшого трактують його через призму соціальної солідарності. Екологічна література додатково вказує на важливість доступу до безпечної води, продуктів харчування, політичної та міжнародної стабільності як ключових чинників особистої безпеки. Також наголошується на тому, що такі процеси, як соціальна нерівність, корупція, вимушена міграція чи расизм, серйозно впливають на стан безпеки й добробуту в спільнотах.

Почуття відіграють ключову роль у нашому сприйнятті світу, адже через них ми отримуємо інформацію, необхідну для збереження фізичної та емоційної цілісності, підтримання зв'язку з іншими людьми та формування уявлення про осмисленість навколишньої дійсності. Звертаючись до власних відчуттів, ми можемо глибше усвідомити особисті, соціальні, екологічні, а подекуди й історично обумовлені або міжпоколінні джерела загроз, які раніше залишались поза увагою. Реакція на безпеку або небезпеку є багатовимірною і формується під впливом як зовнішніх обставин, так і

внутрішнього досвіду. Теоретична конструкція відчуття безпеки охоплює не лише об'єктивну, спостережувану безпеку, а й глибинне, суб'єктивне переживання захищеності.

Цей підхід спрямований на подолання уявних бар'єрів між реальною і пережитою загрозою, а також між тілесною й емоційною здатністю людини реагувати на виклики. Важливу концептуальну основу для такого бачення становить мотиваційна теорія А. Маслоу, яка акцентує увагу на внутрішній мотивації та пошуку безпеки як базовій потребі. У цьому контексті також варто згадати визначення безпеки, запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я, де виділено два ключові виміри: об'єктивну, зовнішню безпеку (так звану «реальну») та внутрішнє, суб'єктивне відчуття захищеності (що іноді позначається як «уявна безпека»). Відповідно – безпека трактується як «стан або ситуація, позбавлена фізичних, матеріальних або моральних загроз, яка повинна призводити до відчуття захисту від небезпеки» [72, с. 181]. Почуття захищеності від небезпеки глибоко впливає на всі аспекти людського життя – від міжособистісних стосунків і системи цінностей до фізичного й психічного здоров'я. Теоретична модель відчуття безпеки охоплює як зовнішній, об'єктивний рівень захищеності, так і внутрішнє сприйняття безпеки, включаючи інтуїтивні, тілесно вкорінені переживання, які розглядаються як «справжні» прояви безпеки.

Усвідомлення власного почуття безпеки може слугувати своєрідним ключем до розуміння того, як індивідуальний досвід впливає на здоров'я на різних рівнях – через суб'єктивне переживання, об'єктивні оцінки ризику, наявність або відсутність соціальної підтримки, здатність надавати й отримувати допомогу, а також через процеси створення життєвого сенсу.

1.3. Педагогічні основи формування безпечної поведінки особистості

Формування безпечної поведінки особистості є однією з ключових цілей сучасної освіти, особливо в умовах соціальної, військової та інформаційної нестабільності. Поняття безпечної поведінки охоплює сукупність знань, навичок, ціннісних орієнтацій і моделей поведінки, які забезпечують збереження життя, здоров'я та психологічного благополуччя особистості у складних умовах. Педагогічні основи цього процесу вимагають комплексного міждисциплінарного підходу, який інтегрує психолого-педагогічні, соціальні, культурні, медико-біологічні й цифрові аспекти.

Передусім варто зауважити, що формування безпечної поведінки особистості розпочинається ще в дитинстві і продовжується протягом усього життя. Школа, а згодом і вища освіта, відіграють тут провідну роль, оскільки саме в освітньому середовищі особистість здобуває не лише знання про потенційні загрози, а й формує відповідальні моделі поведінки, здатність до самозахисту, рефлексії, емоційної саморегуляції та дій у надзвичайних ситуаціях.

Серед провідних педагогічних принципів формування безпечної поведінки можна виокремити принципи гуманізації, інтегративності, практичної спрямованості, вікової доцільності, міждисциплінарності та суб'єктності. Принцип гуманізації означає, що формування безпечної поведінки має ґрунтуватися на повазі до людської гідності, визнанні цінності життя, свобод і прав особистості. Принцип інтегративності передбачає включення безпекової проблематики в усі освітні напрями, а не лише у спеціалізовані дисципліни типу «Основи здоров'я» чи «Цивільний захист».

Застосування принципу практичної спрямованості означає, що процес формування безпечної поведінки має опиратися не лише на теоретичні знання, а й на діяльнісні, практико-орієнтовані методи: моделювання ситуацій, кейси,

тренінги, рольові ігри, участь у волонтерських ініціативах, евакуаційних навчаннях тощо. Вікова доцільність як принцип передбачає врахування психофізіологічних особливостей здобувачів освіти. Так, молодші школярі краще засвоюють безпекові знання через гру, підлітки – через участь і визнання, молодь – через осмислення ціннісного змісту та формування відповідальної громадянської позиції.

Суб'єктний підхід передбачає активну участь здобувача освіти у процесі формування власної безпеки. Освітній процес має бути зорієнтований на рефлексію, самоспостереження, самооцінку та розуміння особистої відповідальності за власну безпеку і безпеку інших. Це передбачає розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, здатності розпізнавати і знижувати рівень ризику.

Формування безпечної поведінки у закладах освіти потребує спеціально організованого освітнього середовища. Таке середовище має бути не лише фізично безпечним (наявність охорони, систем оповіщення, відеонагляду), а й психологічно комфортним, інклюзивним, недискримінаційним. Важливою умовою є наявність довіри, позитивного клімату, підтримки між учасниками освітнього процесу.

У цьому контексті центральною фігурою виступає педагог. Його особистість, стиль педагогічного спілкування, здатність до емпатії та реагування на небезпеки, знання алгоритмів дій у критичних ситуаціях формують у здобувачів освітню модель безпечної поведінки. Вчитель або викладач має бути не лише носієм знань, а й прикладом відповідальної, уважної, стійкої до стресів особистості. Його професійна готовність включає цифрову, правову, психологічну, медико-гуманітарну обізнаність у сфері безпеки.

У системі педагогічної науки й практики виділяються різні типи загроз, які вимагають відповідних моделей педагогічної взаємодії: фізичні загрози

(нешасні випадки, пожежі, катастрофи), соціальні (булінг, насильство, дискримінація), психологічні (стрес, тривожність, психосоціальні травми), цифрові (кібербулінг, фішинг, крадіжка персональних даних), інформаційні (пропаганда, маніпуляції, дезінформація). Усі вони вимагають інтегрованого підходу до розробки змісту й форм безпекової освіти.

Одним з ефективних напрямів педагогічної роботи є впровадження проєктного навчання у сфері безпеки. Студенти або учні розробляють власні проєкти на теми: «Безпечна школа», «Цифрова гігієна», «Алгоритм дій під час повітряної тривоги», «Безпечний маршрут» тощо. Це сприяє не лише закріпленню знань, а й формуванню відповідальності, співпраці, креативності. Позитивний досвід також демонструють інтегровані курси, які об'єднують, наприклад, основи права, інформатики та громадянської освіти у тематиці безпеки.

У вищій освіті важливо формувати професійні безпекові компетентності, зокрема в майбутніх педагогів, лікарів, інженерів, журналістів, юристів. Це передбачає не тільки засвоєння нормативної бази й знань про небезпеки, а й розвиток навичок комунікації, запобігання конфліктам, кризового менеджменту, дій у надзвичайних ситуаціях, надання домедичної допомоги. Сучасні виклики, пов'язані з війною, епідеміями, кліматичними катастрофами, кіберзагрозами вимагають нових освітніх рішень і педагогічних стратегій. Також важливими і для здобувачів, і для викладачів є навчальні курси «Критичне мислення» та «Інфомедійна грамотність».

Рефлексивні практики (щоденники, кейс-аналіз, педагогічна рефлексія після надзвичайних ситуацій) дозволяють глибше усвідомити механізми небезпеки і власну реакцію на неї. У процесі педагогічної взаємодії важливо також розвивати навички емпатії, уміння розпізнавати стан іншої людини, вчасно реагувати на ризики психоемоційного вигорання чи травматичного досвіду.

В умовах гібридної освіти важливою складовою є формування цифрової безпеки. До обов'язків педагога належить навчання студентів захисту особистих даних, етичного спілкування в онлайн-середовищі, виявлення і протидії онлайн-загрозам. Педагог має не лише вміти користуватись технологіями, а й моделювати безпечну цифрову поведінку, бути прикладом кіберетики й цифрової культури.

Педагогічні основи формування безпечної поведінки особистості включають також ціннісне виховання. Важливо прищеплювати повагу до людського життя, відповідальність за спільне благо, екологічну свідомість, солідарність. Безпека у цьому контексті постає не лише як технічна чи поведінкова навичка, а як етична, громадянська й екзистенційна категорія.

Підсумовуючи, можна зазначити, що ефективне формування безпечної поведінки особистості вимагає системної педагогічної стратегії, яка охоплює зміст освіти, методи, технології, підготовку педагогів, освітнє середовище, етичний вимір. Це один із базових елементів освітньої політики в XXI столітті, що спрямований на захист гідності, життя і розвитку людини в умовах постійних викликів і небезпек.

Провідну роль у розвитку безпекових компетентностей відіграє система освіти [80]. Сучасний освітній процес має інтегрувати безпекову тематику на всіх етапах навчання, застосовуючи активні форми роботи – тренінги, моделювання ситуацій, ігрові методи – а також використовувати цифрові інструменти й візуальні засоби для підвищення ефективності засвоєння матеріалу. Важливою складовою є підготовка педагогів до реагування в кризових ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану чи інших надзвичайних обставин.

Особлива увага повинна приділятися формуванню безпекових компетентностей у дітей і молоді, які в період воєнних дій належать до найбільш вразливих верств населення. Виховання безпечної поведінки стає не

просто засобом ознайомлення з правилами дій у надзвичайних ситуаціях, а фундаментальною освітньою метою, що охоплює формування цінностей, відповідальності, здатності до самозахисту та співпраці. Безпека перетворюється на світоглядну орієнтацію, яка визначає стиль життя та якість соціальної взаємодії. Тому педагогічні підходи до її формування мають бути цілісними й спрямованими на всебічний розвиток особистості – інтелектуальний, моральний, емоційний і поведінковий.

Однією з фундаментальних засад педагогічного впливу є визнання цінності людського життя та поваги до гідності особистості. Освітній процес повинен ґрунтуватися на гуманістичних принципах, де безпечна поведінка сприймається не як сукупність заборон чи правил, а як усвідомлений прояв шанобливого ставлення до себе й до інших. Це передбачає створення такого освітнього середовища, яке не лише інформує про способи уникнення загроз, а й формує внутрішню переконаність у тому, що безпека – це водночас гарантоване право й моральний обов'язок перед спільнотою.

Ще одним ключовим педагогічним принципом є інтеграція безпекової тематики в усі складники навчального процесу. Ефективне формування навичок безпечної поведінки неможливе за умови її обмеження рамками окремої навчальної дисципліни. Безпека має набути міждисциплінарного виміру, виявляючись у контекстах вивчення природничих наук (зокрема фізики, хімії, біології), інформатики (захист особистих даних, кібербезпека), а також гуманітарних предметів, таких як історія чи література, де розглядаються питання морального вибору, гідності та поведінки в умовах криз.

Третій важливий педагогічний принцип полягає у формуванні безпекових компетентностей через практичну діяльність, а не лише за допомогою теоретичних пояснень. Людина не може ефективно реагувати на загрозливу ситуацію, якщо її досвід обмежується пасивним засвоєнням інформації. Саме тому необхідно впроваджувати активні методи навчання,

зокрема моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, тренінги з прийняття рішень, навчання з евакуації, а також проектну роботу, яка передбачає дослідження ризиків у звичному для учнів середовищі – у школі, родині чи громаді. Такий підхід не лише поглиблює розуміння, а й формує психологічну готовність до дій у реальних умовах.

Водночас важливо враховувати вікові та психологічні особливості здобувачів освіти. Молодші школярі, з огляду на високу емоційність і схильність до гри, краще сприймають знання про безпеку через казки, ігрові сюжети, інсценізації. Підліткам, для яких характерні прагнення до самостійності й соціальної значущості, варто пропонувати участь у прийнятті рішень, долучати до громадських і волонтерських ініціатив, надаючи їм роль активних учасників створення безпечного середовища. Молодь, здатна до аналітичного мислення та рефлексії, потребує осмислення складніших понять – відповідальності, свободи, ризику, а також усвідомлення балансу між особистими правами та спільним благом.

Формування безпечної поведінки студентів закладів вищої освіти є складним і багатовекторним процесом, який передбачає не лише інформування про потенційні загрози та способи їх запобігання, а й виховання усвідомленої, відповідальної позиції щодо особистої й колективної безпеки. Період навчання в університеті є етапом активного становлення особистості як майбутнього фахівця, повноправного члена суспільства і громадянина, тому саме в цей час особливо важливо забезпечити педагогічну підтримку в розвитку її безпекових компетентностей.

Педагогічна концепція формування безпечної поведінки студентської молоді базується на низці принципово важливих засад. Однією з них є *визнання суб'єктності та самостійності студента (1)*. Молоді люди вже не перебувають під постійним зовнішнім наглядом: вони ухвалюють власні рішення, відповідають за організацію свого побуту, пересувань і соціальних

контактів. Тому освітній вплив має бути спрямований не на формальний контроль чи передачу інструкцій, а на підтримку свідомого вибору, розвиток особистісної рефлексії щодо ризиків та відповідальності. Освіта має не просто повідомляти про норми безпеки, а сприяти розвитку критичного мислення, психологічної стійкості й уміння самостійно регулювати власну поведінку в умовах невизначеності.

2. Інтеграція безпекових аспектів у професійну підготовку

Одним із ключових підходів є міждисциплінарне впровадження безпекової тематики у навчальний процес. Формування навичок безпечної поведінки має виходити за межі окремих дисциплін, таких як «Цивільний захист», і стати невід'ємною частиною змісту фахової освіти. Так, інженери повинні навчатися ідентифікувати виробничі ризики, педагоги – розпізнавати прояви насильства й булінгу, медики – бути готовими діяти в умовах надзвичайних ситуацій, а правники – володіти знаннями законодавства у сфері безпеки. Такий підхід сприяє формуванню цілісного бачення безпеки як елементу професійної компетентності.

3. Формування культури безпеки як ціннісної орієнтації

Безпечна поведінка не може бути сформована без глибокого усвідомлення цінності життя, здоров'я, людської гідності та прав людини. Важливо, щоб студенти сприймали безпеку не лише як індивідуальний комфорт, а як форму відповідальності за благополуччя інших – сусідів, колег, членів громади. Тому педагогічні стратегії повинні включати морально-етичні обговорення, аналіз соціально значущих ситуацій, розгляд реальних прикладів, що стосуються загроз життю, свободі або психічному здоров'ю. Такий підхід допомагає закладати основи культури безпеки як особистісної цінності й соціальної норми.

4. Орієнтація на практичне навчання

Формування навичок безпечної поведінки має відбуватися через практично зорієнтовані методи навчання: від тренінгів з надання першої домедичної допомоги й моделювання кризових ситуацій до участі в евакуаційних навчаннях, волонтерських проєктах чи тематичних хакатонах із цифрової безпеки. Такий підхід сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до активного використання їх у дії, формує впевненість у власних силах і здатність оперативно реагувати в реальних умовах.

5. Розвиток цифрової грамотності та навичок інформаційної безпеки

В умовах цифрової трансформації та зростання гібридних загроз особливо важливо формувати в студентів вміння відповідально поводитися в інформаційному середовищі. Йдеться про навички критичного аналізу джерел, розпізнавання маніпулятивного контенту, дотримання принципів інформаційної гігієни та безпечне користування онлайн-платформами. Студенти мають усвідомлювати потенційні ризики – від поширення особистої інформації до кібербулінгу чи фішингових атак – і володіти ефективними інструментами цифрового самозахисту.

6. Забезпечення емоційної безпеки та психологічної підтримки

Враховуючи, що сучасні студенти часто перебувають у стані підвищеного стресу через навчання, роботу, віддаленість від родини й нестабільну соціальну ситуацію, важливо інтегрувати у процес виховання безпечної поведінки компоненти емоційної підтримки. Це передбачає розвиток емоційного інтелекту, умінь самодопомоги, звернення по психологічну підтримку та здатності підтримувати інших. Також необхідно забезпечити доступ до професійних психологічних сервісів у межах університетської інфраструктури.

7. Партнерський підхід у педагогіці

Студенти мають розглядатися не як пасивні об'єкти освітнього впливу, а як повноправні суб'єкти навчального процесу. Тому формування навичок

безпечної поведінки має відбуватись у форматі співпраці – через залучення студентів до розроблення політик безпеки у ЗВО, участь у просвітницьких кампаніях і підтримку їхніх ініціатив, спрямованих на зміцнення психічного, фізичного та соціального благополуччя в університетському середовищі.

Таким чином, педагогічні засади формування безпечної поведінки студентів охоплюють як розвиток критичного мислення, моральних орієнтирів і цінностей, так і формування реальної готовності діяти в умовах небезпеки, взаємодіяти з іншими та відповідально використовувати цифрові інструменти. Це довготривалий, багатоаспектний процес, особливо актуальний в умовах соціальної нестабільності та викликів, з якими стикається сучасна молодь.

Невід’ємною передумовою цього процесу є створення емоційно безпечного освітнього простору. Важливо, щоб у закладах освіти панувала атмосфера довіри, відкритості та підтримки, яка дає змогу студентам і школярам вільно висловлювати свої почуття, запитувати про важливе та отримувати емоційну відповідь. Психологічна безпека – це не лише відсутність агресії чи булінгу, а наявність соціального згуртування, вміння співпереживати, слухати та говорити з повагою.

Центральну роль у цьому процесі відіграє постать викладача як взірця безпечної поведінки. Саме його ставлення, вміння зберігати спокій у кризовій ситуації, здатність організувати допомогу та надати емоційну підтримку впливають на студентів більше, ніж будь-який теоретичний матеріал. Освітній процес у сфері безпеки має розглядатися як спільна діяльність, спрямована не просто на навчання правил, а на виховання цілісної культури безпечного способу життя.

В умовах цифровізації особливого значення набуває цифрова педагогіка безпеки. З огляду на те, що сучасна дитина з раннього віку активно взаємодіє з цифровими технологіями, питання інформаційної безпеки, кібербулінгу, захисту персональних даних і розвиток критичного мислення стають такими ж

важливими, як і знання правил поведінки в реальному середовищі. Вчитель має не лише розуміти ці виклики, а й навчати дітей безпечній та відповідальній поведінці в онлайн-просторі.

Загалом педагогічне забезпечення формування безпечної поведінки – це не просто набір нормативів і вказівок, а цілісна система виховання, навчання та особистісного розвитку. Вона спрямована на формування внутрішньої готовності діяти в умовах ризику, здатності приймати усвідомлені рішення та підтримувати безпечне середовище навколо себе.

Матеріали розділу апробовані на науковій конференції «Дні студентської науки 2025 у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького» (14 трав. 2025 р.) [22]. Також, в рамках магістерської практики, був проведений урок з безпеки [3].

РОЗДІЛ 2

БЕЗПЕКОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

2.1. Безпекові компетентності особистості: професійно-педагогічний аспект

У сучасних умовах, коли світ дедалі більше стикається з нестабільністю, зростанням кількості кризових ситуацій, збройних конфліктів, техногенних катастроф, терористичних загроз, пандемій і екологічних викликів, питання особистої безпеки набуває особливої ваги. У такому контексті формування безпекових компетентностей стає критично важливим, адже вони забезпечують не лише захист індивіда, а і його здатність відповідально діяти в суспільстві під час реальних або потенційних загроз.

Необхідність розвитку безпекових компетентностей зумовлена складністю сучасного соціального середовища, збільшенням кількості надзвичайних подій, поширенням воєн, терору, кіберзагроз і техногенних ризиків. Особливо актуальною ця проблема постає в умовах повномасштабної війни в Україні, коли соціальна стійкість держави значною мірою залежить від готовності громадян орієнтуватися в небезпечних обставинах, ухвалювати відповідальні рішення та дбати про особисту й колективну безпеку.

У сучасних психолого-педагогічних підходах поняття «компетентність» розглядається як цілісна характеристика особистості, що об'єднує знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації, емоційно-вольові якості та здатність діяти в конкретному контексті [19]. Безпекові компетентності можна трактувати як здатність особистості своєчасно та адекватно реагувати на потенційні чи реальні загрози, що стосуються життя, здоров'я, психоемоційного стану, прав і свобод, а також як уміння діяти на упередження з метою зниження ризиків і запобігання небезпечним ситуаціям [37].

Наукова спільнота підкреслює, що розвиток безпекових компетентностей є не лише педагогічним завданням, а й соціальним та гуманітарним викликом, який має безпосередній зв'язок із питаннями національної безпеки та реалізації стратегій сталого розвитку суспільства [43; 44]. Таким чином, безпекові компетентності виступають інтегрованою особистісною характеристикою, що охоплює систему знань, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду та моделей поведінки, спрямованих на збереження життя і здоров'я як самої людини, так і оточення, а також на забезпечення безпеки в соціальному та природному середовищі за умов різних типів загроз.

Це поняття має міждисциплінарний характер і поєднує у своєму змісті складники педагогіки, психології, медицини, соціології, права, військової підготовки та екології. Аналіз наукових джерел дозволяє виділити кілька взаємопов'язаних елементів у структурі безпекових компетентностей, які визначають її комплексну природу [35; 38] (рис 2.1).



Рис. 2.1. Структура безпекової компетентності особистості

Когнітивний компонент безпекової компетентності особистості включає систему знань, уявлень і понять, що забезпечують усвідомлення сутності безпеки, джерел потенційних загроз, принципів безпечної поведінки та механізмів реагування в умовах ризику. Він слугує інтелектуальним підґрунтям для прийняття обґрунтованих рішень у небезпечних ситуаціях і є основою для формування мотиваційної, діяльнісної та емоційно-вольової складових компетентності.

До змісту цього компоненту належать:

- знання про основні види загроз: природні (наприклад, землетруси, повені), техногенні (аварії, вибухи, пожежі), соціальні (збройні конфлікти, тероризм), біологічні (пандемії, епідемії), а також інформаційні (маніпуляція свідомістю, кіберзагрози);

- розуміння правових засад забезпечення безпеки, включаючи міжнародне гуманітарне право, норми національного законодавства та інструкції поведінки в надзвичайних ситуаціях;
- володіння базовими поняттями у сфері безпеки – такими як «ризик», «небезпека», «загроза», «самозахист», «евакуація», «адаптація», «психологічна стійкість» тощо;
- знання алгоритмів дій у кризових ситуаціях — зокрема, першочергові кроки у випадку пожежі, обстрілу, терористичної атаки, хімічного або біологічного забруднення;
- обізнаність із системами сповіщення, засобами навігації, знаками безпеки та сучасними цифровими ресурсами інформування у разі надзвичайних подій.

Варто наголосити, що когнітивний компонент безпекової компетентності не зводиться лише до інформування. Він відіграє ключову роль у формуванні безпечного стилю мислення, що включає здатність передбачати розвиток подій, аналізувати ситуації, оцінювати рівень ризику та прогнозувати наслідки власної поведінки.

В умовах воєнної агресії проти України зміст когнітивної складової значно розширюється. Вона охоплює знання про поведінку під час обстрілів, правила мінної безпеки, дії у разі окупації чи евакуації, а також навички критичного мислення в інформаційному просторі, що дозволяють розпізнавати фейки, пропаганду та маніпуляції [9; 25; 34; 47].

Таким чином, когнітивна складова є основою формування безпекової культури особистості, оскільки забезпечує знання, необхідні для свідомої, відповідальної поведінки в умовах невизначеності, стресу та загроз життю.

Отже, когнітивний компонент безпекової компетентності становить цілісну систему знань, уявлень і ментальних структур, яка забезпечує розуміння суті безпеки, типів загроз, правових основ захисту, а також розвиток

аналітичного мислення, здатності до оцінки ризиків, прийняття виважених рішень і прогнозування наслідків у контексті особистої, соціальної й інформаційної безпеки.

Таблиця 2.1

Показники рівня сформованості когнітивного компонента безпекової компетентності особистості

№ з/п	Показник	Опис	Рівні сформованості
1.	Обсяг і системність знань	Обізнаність щодо типів загроз, правил поведінки в НС, елементів правової безпеки	високий / середній / низький
2.	Усвідомлення актуальності безпеки	Розуміння значущості безпеки як цінності та соціального пріоритету	сформоване / частково / відсутнє
3.	Здатність ідентифікувати загрози	Уміння визначити потенційно небезпечні ситуації в повсякденному та кризовому середовищі	впевнене / вибіркове / недостатнє
4.	Рівень розуміння алгоритмів дій	Знання чітких алгоритмів поведінки в різних видах НС (воєнні, природні, техногенні тощо)	повне / часткове / неусвідомлене
5.	Володіння понятійним апаратом	Вміння оперувати термінами «ризик», «загроза», «безпека», «самозахист», «евакуація» тощо	точне / часткове / формальне
6.	Критичність мислення та здатність до аналізу	Здатність до логічного мислення, аналізу ситуацій, розрізнення фактів та маніпулятивної інформації	розвинена / помірна / слабо виявлена

Операційно-діяльнісний компонент безпекової компетентності особистості відображає її здатність ефективно застосовувати знання, уміння та навички в умовах загрози, приймати обґрунтовані рішення та діяти відповідно до алгоритмів безпечної поведінки. Цей компонент безпосередньо пов'язаний із практичною готовністю до дій у небезпечних ситуаціях і засвідчує наявність

досвіду участі в заходах превентивного або захисного характеру.

У структурі безпекової компетентності він є центральним для реалізації принципу «знання в дії», коли теоретичні положення переходять у свідомо організовану поведінку, спрямовану на забезпечення особистої та колективної безпеки.

До ключових складових операційно-діяльнісного компонента належать: уміння і навички розпізнавання загроз та оцінювання ризиків у різних сферах життя – фізичній, соціальній, правовій, інформаційній; здатність діяти відповідно до встановлених протоколів у надзвичайних ситуаціях – здійснювати евакуацію, користуватися укриттями, надавати домедичну допомогу, співпрацювати зі службами цивільного захисту; володіння навичками самозахисту, застосування засобів індивідуального захисту, основами кібер-, мінної та антивірусної безпеки; а також здатність до самоорганізації, мобілізації внутрішніх ресурсів, ухвалення рішень у стресових умовах.

Не менш важливим є практичний досвід, здобутий під час тренінгів, симуляцій, навчань або участі у волонтерських та громадських ініціативах, що пов'язані з безпековою тематикою.

Варто підкреслити, що цей компонент не обмежується лише технічними вміннями — він також передбачає моральну готовність до відповідальних дій, здатність брати на себе відповідальність за власне життя й добробут інших, що є особливо актуальним у реаліях війни, гуманітарних криз або соціальних потрясінь.

Таблиця 2.2

**Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента
безпекової компетентності**

№ з/п	Показник	Опис	Рівні сформованості
1	Уміння ідентифікувати та аналізувати загрози	Оцінювання ситуації, виявлення джерел небезпеки	стійке / ситуативне / відсутнє

2	Навички дій у НС	Засвоєння алгоритмів дій, дотримання правил безпеки	автоматизовані / частково сформовані / слабкі
3	Застосування засобів захисту	Уміння користуватись індивідуальними засобами захисту (медична аптечка, укриття, каска тощо)	впевнене / вибіркоче / не сформоване
4	Реагування в умовах стресу	Здатність до дій у психологічно складних або небезпечних умовах	адекватне / нестабільне / дезорганізоване
5	Досвід участі в безпекових заходах	Участь у навчаннях, тренінгах, волонтерських ініціативах, громадських проєктах	активний / епізодичний / відсутній
6	Самоорганізація та мобілізація	Здатність зібратись, прийняти рішення, діяти відповідально	розвинена / обмежена / недостатня

Ціннісно-мотиваційний компонент безпекової компетентності становить внутрішню основу, що визначає особисте ставлення до безпеки як важливої соціальної та життєвої цінності. Він спрямовує людину на свідоме дотримання норм безпечної поведінки, розвиток відповідального ставлення до власного життя та турботу про безпеку інших. Цей компонент формує систему смислових орієнтирів, які забезпечують готовність діяти з метою збереження здоров'я, життя та добробуту в умовах загроз і викликів.

До провідних характеристик ціннісно-мотиваційного компоненту належать: усвідомлення безпеки як ключової цінності, що пов'язана з поняттями гідності, свободи, стабільності й сталого розвитку; наявність мотивації до безпечної поведінки, яка охоплює не лише уникнення ризиків, а й активну позицію щодо їх запобігання; сформовані внутрішні переконання, які виявляються у щоденних діях, дотриманні правил, готовності допомогти іншим у разі небезпеки; почуття громадянської відповідальності та солідарності, орієнтація на захист не лише себе, а й близьких, громади та суспільства загалом; здатність до саморегуляції, поведінкової гнучкості й ухвалення рішень

у ситуаціях ризику.

Формування цього компоненту відбувається в процесі соціалізації, освітньої діяльності, участі в громадських і волонтерських ініціативах, а також через особистий досвід подолання криз. В умовах війни в Україні значущість ціннісно-мотиваційного аспекту значно зростає, адже громадяни не лише стикаються з небезпекою безпосередньо, а й проявляють готовність до самопожертви, захисту свободи, життя та національного суверенітету.

Таблиця 2.3

**Показники сформованості ціннісно-мотиваційного компонента
безпекової компетентності**

№ з/п	Показники	Опис	Рівні сформованості
1	Усвідомлення цінності безпеки	Визнання безпеки життєво необхідною умовою існування та розвитку	стійке / ситуативне / неусвідомлене
2	Внутрішня мотивація до безпечної поведінки	Самостійне дотримання правил безпеки, навіть без зовнішнього контролю	висока / помірна / низька
3	Відповідальне ставлення до безпеки інших	Готовність допомагати, запобігати ризикам, діяти в інтересах колективної безпеки	активне / вибіркове / відсутнє
4	Готовність до самозбереження в кризі	Наявність переконань, що безпека – особиста відповідальність, важлива в будь-яких умовах	сформована / нестійка / недостатня
5	Соціальна та громадянська мотивація	Мотивація до участі в ініціативах, що сприяють безпеці громади чи суспільства	активна / потенційна / байдужа

Емоційно-вольовий компонент безпекової компетентності характеризує здатність людини контролювати власний емоційний стан, зберігати внутрішню рівновагу та діяти цілеспрямовано в умовах загрози, стресу або кризових обставин. Він є ключовим для того, щоб на практиці реалізовувати знання, навички та ціннісні орієнтири в ситуаціях, де поведінка визначається не лише

логією, а й емоційним тиском.

До основних характеристик цього компоненту належать: емоційна стійкість – здатність утримувати контроль над емоціями в екстремальних ситуаціях; стресостійкість як уміння діяти зібрано в умовах високої напруги, не впадаючи в паніку; волюва регуляція – готовність долати страх, внутрішній супротив і мобілізувати сили для захисту себе та інших; сміливість і рішучість – здатність брати відповідальність і діяти ініціативно у складних обставинах; емпатійність – вміння підтримувати інших емоційно, працювати в команді, вселяти впевненість.

Цей компонент є надзвичайно важливим у ситуаціях, коли потрібно швидко приймати рішення за обмеженого часу, в умовах небезпеки чи невизначеності (під час евакуації, у разі обстрілів, під час надання допомоги постраждалим або в інших кризових моментах, що вимагають рішучості, внутрішньої сили й емоційної врівноваженості).

Таблиця 2.4

№ з/п	Показник	Опис	Рівні сформованості
1	Здатність до емоційної саморегуляції	Уміння контролювати власні емоції, уникати паніки, зберігати спокій	висока / помірна / низька
2	Стресостійкість	Стійкість до психологічних навантажень, збереження адекватної поведінки у стресових умовах	сформована / часткова / порушена
3	Рішучість і мобілізація	Готовність швидко ухвалювати рішення, діяти у складних умовах	рішуча / ситуативна / нерішуча
4	Емпатія і підтримка інших	Емоційна відкритість, вміння підтримувати та заспокоювати інших у критичних ситуаціях	розвинена / вибіркова / невиражена
5	Довільна саморегуляція поведінки	Здатність долати внутрішні бар'єри, діяти попри страх або сумніви	волюва / часткова / слабо виражена

Комунікативний компонент безпекової компетентності відображає здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими в умовах небезпеки чи загроз, особливо під час спільного розв'язання безпекових завдань, обміну інформацією, запобігання ризикам та координації дій. Він охоплює навички кризового спілкування, здатність швидко й чітко передавати або сприймати важливу інформацію про небезпеку, водночас зберігаючи довіру, психологічну стійкість і партнерські відносини.

Серед ключових ознак цього компоненту можна виокремити:

1. Уміння своєчасно й точно інформувати про загрози в різних формах – усній, письмовій, цифровій;
2. Здатність до конструктивної взаємодії з усіма учасниками безпекового процесу – родиною, колегами, службами порятунку, органами влади, громадськими структурами;
3. Комунікативну адаптивність, що передбачає вміння змінювати стиль спілкування відповідно до ситуації, уникати ескалації конфліктів;
4. Навички командної роботи у надзвичайних ситуаціях чи під час тренувань – уміння слухати, домовлятися, координувати спільні дії;
5. Здатність до кризової комунікації, зокрема в умовах стресу, страху, втрати чи загрози;
6. Цифрову комунікативну компетентність – вміння безпечно та ефективно використовувати сучасні засоби зв'язку (месенджери, соціальні мережі, системи оповіщення) для передачі важливої інформації.

Цей компонент відіграє особливо важливу роль у забезпеченні колективної безпеки, адже навіть високий рівень індивідуальної підготовки не гарантує успіху без налагодженої взаємодії та чіткого спілкування з іншими учасниками безпекового простору.

2.2. Розвиток безпекових компетентностей викладача в системі неперервної професійної освіти

У сучасних умовах виклики безпеки проникають в усі сфери життя, а освітнє середовище дедалі частіше опиняється в зоні ризику – фізичного, психологічного, інформаційного. У зв'язку з цим трансформації зазнає сама логіка професійного розвитку викладача, що має включати безпековий компонент не як епізодичну реакцію на кризу, а як сталу складову його професійної ідентичності. Необхідність формування безпекових компетентностей підтверджується міжнародними дослідженнями, які пов'язують ефективність освітнього процесу з наявністю безпечного середовища, включно з довірою, емоційною підтримкою та структурованими процедурами реагування на ризики [73].

Безпекова компетентність викладача в умовах сучасної освіти – це не лише сукупність знань про правила дій у надзвичайних ситуаціях, а й здатність діяти проактивно, підтримуючи психологічну стійкість студентів, захищаючи освітній процес від дезінформації та цифрових загроз, а також демонструючи етичну відповідальність у ситуаціях моральної напруги. Вона вимагає оновлення змісту підвищення кваліфікації, зокрема через інтеграцію таких тем, як *crisis pedagogy*, *stress management*, *digital safety and resilience*, *emergency communication and trauma-informed teaching* [55; 59]. У доповіді Національної Академії наук, інжинірингу та медицини, зокрема, йдеться про те, що емоційне благополуччя студентів є ключовим чинником, що визначає їхню академічну успішність. Згідно з нещодавнім опитуванням викладачів закладів вищої освіти, близько 80 % з них вважають, що психоемоційний стан студентів має вирішальне значення для досягнення ними успіху в навчанні. Дослідження засвідчують високий рівень відрахувань серед студентів із діагностованими розладами психічного здоров'я – від 43 % до 86 %. Незважаючи на те, що стрес є звичайним явищем у студентському житті, для деяких він може мати серйозні

наслідки для фізичного, емоційного й психологічного стану, особливо враховуючи, що більшість психічних розладів починають проявлятися саме в підлітковому або юнацькому віці. Багато студентів приходять до університету вже з досвідом психологічної травми або психічними проблемами, що також негативно позначається на їхньому загальному благополуччі.

Заклади вищої освіти в США фіксують зростання випадків психічних розладів, вживання психоактивних речовин та інших проявів емоційного дистресу серед студентства. Частина цих тенденцій має тривалу історію, інші були поглиблені наслідками пандемії COVID-19 та пов'язаними з нею економічними труднощами. Додатково на психічне здоров'я студентів впливають системні форми дискримінації, зокрема расизм, який десятиліттями пронизував різні сфери суспільного життя й нині вимагає усвідомленого подолання.

Звіт пропонує комплексний набір стратегій і рішень, спрямованих на поліпшення системи підтримки студентів. Його рекомендації ґрунтуються на сучасних дослідженнях і практиках, які довели свою ефективність у різних контекстах. Застосування цих підходів дозволить закладам вищої освіти ефективніше реагувати на запити молоді щодо психічного здоров'я та забезпечувати цілісне, стійке середовище для навчання і розвитку.

Викладач, який працює в умовах воєнного конфлікту або в середовищі, де постійно присутня загроза, має не лише володіти базовими алгоритмами дій, а й розуміти соціальні й психологічні механізми впливу небезпеки на поведінку студентів і колег. Досвід університетів Північної Європи та Канади свідчить, що успішне впровадження політики безпеки в освітньому закладі тісно пов'язане з підвищенням суб'єктності викладачів у питаннях управління ризиками й безпекового планування [54]. Зокрема, концепція «safe campus» передбачає не лише інфраструктурні рішення, а й зміни в управлінні знанням, підтримку взаємонавчання, етичні протоколи дій та тренінги зі складного

спілкування в умовах кризи.

Неперервна професійна освіта має забезпечити викладачу простір для осмислення власної ролі у формуванні безпечного середовища. Це означає відхід від формальних підходів на користь рефлексивних і міждисциплінарних моделей навчання, де безпека розглядається як частина освітньої культури, а не як набір інструкцій. Як наголошують дослідники, формування безпекових компетентностей неможливе без розвитку відповідальності, солідарності, навичок саморегуляції та здатності діяти під тиском невизначеності [74]. Ці якості не формуються автоматично, оскільки вони потребують педагогічного супроводу, залучення до обговорення складних кейсів, практичних сценаріїв, ситуаційної симуляції та професійного діалогу.

Варто також враховувати, що безпекові компетентності не є універсальними: їхня конкретизація залежить від контексту дисципліни, культурного середовища, типу загроз і навіть цифрової інфраструктури, в якій працює викладач. Тому ефективні програми підвищення кваліфікації мають бути адаптивними, з елементами персоналізації та оцінки рівня «safety maturity» (безпекової зрілості) [68]. За результатами міжнародних оглядів, навчальні програми, які поєднують рефлексивну практику з цифровою грамотністю та емоційною готовністю, сприяють зростанню безпекової культури в університетах навіть в умовах обмежених ресурсів [62].

Таким чином, розвиток безпекових компетентностей викладача в системі неперервної професійної освіти – це не окремий напрям, а необхідна умова адаптації університетської освіти до нової реальності. Це інвестиція у стійкість не лише індивіда, а й всієї освітньої системи, яка прагне бути гнучкою, гуманною й здатною до самовідновлення.

Сучасна система неперервної професійної освіти викладачів потребує глибокого переосмислення з урахуванням зростаючого значення безпеки як фундаментального чинника педагогічної діяльності. В умовах постійних

соціальних ризиків – воєнної агресії, кіберзагроз, інформаційної дестабілізації, зростання психологічного навантаження – викладач має виступати не лише носієм фахових знань, а й гарантом безпечного освітнього простору.

У процесі професійного розвитку безпекові компетентності не можуть формуватися випадково або залишатися на рівні формальних декларацій. Потрібна цілісна педагогічна стратегія, яка охоплює кілька ключових напрямів. По-перше, це аналіз професійних ризиків, які супроводжують викладацьку діяльність, зокрема в аспектах академічної доброчесності, фізичної, психологічної та цифрової безпеки. По-друге, важливо інтегрувати безпекову тематику в програми підвищення кваліфікації через курси або тематичні модулі, присвячені управлінню стресом, кризовій педагогіці, реагуванню в надзвичайних ситуаціях. По-третє, необхідно розробити чіткі індикатори професійної безпекової зрілості викладача – тобто визначити рівень сформованості не лише знань, а й готовності проявляти ініціативу у забезпеченні комплексної безпеки освітнього середовища, відповідати принципам практичності, адаптивності й міждисциплінарності. Доцільним є використання таких форм навчання і професійного розвитку викладачів:

- тренінги за сценаріями (case-based learning), які дозволяють моделювати кризові ситуації та напрацьовувати практичні стратегії реагування;
- майстер-класи та практичні заняття за участі фахівців у сфері безпеки, медіації та психологічної підтримки, зокрема зі стрес-менеджменту;
- онлайн-курси з цифрової безпеки, створені у співпраці з ІТ-компаніями або громадськими організаціями, що спеціалізуються на кіберзахисті;
- ознайомлення з міжнародним досвідом, наприклад, із моделями забезпечення безпечного університетського простору (safe campus) у країнах ЄС;
- професійна рефлексія через педагогічні консиліуми, етичні

обговорення та колективне вирішення суперечливих безпекових ситуацій.

Успішна реалізація безпекового напрямку в освіті можлива лише за умови системної інституційної підтримки. Заклади вищої освіти мають розробляти комплексні політики безпеки, що чітко регламентують права та обов'язки викладача як ключової фігури у створенні безпечного освітнього середовища. Важливим є також стимулювання участі викладачів у програмах підвищення кваліфікації з безпекових питань – зокрема, шляхом включення відповідних курсів до індивідуального навчального плану. Сприяння розвитку культури наставництва в контексті професійної безпеки та підтримка педагогічних ініціатив, спрямованих на інноваційні підходи до безпеки в освіті, є невід'ємною частиною цієї стратегії.

Незважаючи на усвідомлену важливість розвитку безпекових компетентностей, викладачі часто зіштовхуються з низкою перешкод: браком часу, недооцінюванням ризиків, недостатньою методичною підтримкою та обмеженими ресурсами. Водночас саме академічна спільнота володіє унікальним потенціалом для створення безпечного освітнього середовища – завдяки власному прикладу, знанням, професійній солідарності та дотриманню етичних норм.

Включення безпекового аспекту до системи неперервної освіти викладачів не повинно сприйматися як тимчасова відповідь на воєнні виклики, а має розглядатися як довгострокова стратегія. Це – інвестиція в стійкість освітньої системи, її кадровий потенціал та спроможність ефективно реагувати на виклики сучасності й майбутнього.

2.3. Специфіка викладання безпекових дисциплін у закладі вищої освіти

Останні роки стали тривалим періодом турбулентності для освітньої сфери, що розпочався з викликів, пов'язаних із пандемією COVID-19, а згодом в Україні трансформувався у повномасштабну війну з усіма супровідними наслідками – від порушення базових прав людини до істотного обмеження доступу до освіти. Цей етап, що досі не має чітких часових меж завершення, супроводжується постійним оновленням і ускладненням безпекових викликів, які проникають у всі професійні сфери, стають багатовекторними й тривалими за своїм характером. У результаті сфери життєвої безпеки й цивільного захисту зазнали сутнісного переосмислення не лише як предметів навчання, а й як практичних способів організації професійного й особистого життя.

Зміни в умовах життєдіяльності зумовили оновлення змісту освітніх дисциплін, які пов'язані з безпекою. Це торкнулося не тільки структури навчальних програм, а й характеру міждисциплінарних зв'язків. Зокрема, усе більш очевидною стає необхідність синтезу знань з медицини (тактична медицина, гігієна, епідеміологія), гуманітаристики (філософія, критичне мислення, медіаграмотність), а також інженерних та прикладних наук, пов'язаних з промисловою, радіаційною, пожежною безпекою. Такий міждисциплінарний характер викликів спричиняє розмиття традиційних меж предметів «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист», що своєю чергою ставить перед освітянами нові вимоги щодо структури змісту, професійної кваліфікації, методів викладання та дидактичних підходів.

Ці тенденції потребують не лише адаптації педагогічної практики, а й наукової рефлексії та започаткування широкого професійного дискурсу. Така робота вже триває: зокрема, Міністерство освіти і науки України виокремило напрям «Цивільний захист та безпека життєдіяльності» [48] як один із

пріоритетних у своїй діяльності – на відміну від попереднього періоду після 2014 року, коли нормативне регулювання викладання дисциплін із безпеки було фактично припинене. Водночас у фахових середовищах активно обговорюються нові концепції, зокрема ідея «Безпека 360°» [21], що передбачає комплексне осмислення безпеки у всіх сферах життєдіяльності.

Сучасні реалії дедалі виразніше вимагають формування ноксологічної компетентності дорослого населення, що передбачає не лише здатність діяти в умовах загрози, а й розвиток суспільної культури відповідального ставлення до безпеки як до життєвої цінності. У довготривалій перспективі це відкриває можливості для утвердження нової безпекової парадигми, в основі якої – інтеграція знань, дій та світоглядних настанов [20; 36].

Останнім часом проблематика викладання дисциплін безпекового спрямування у закладах вищої освіти набуває дедалі більшої наукової уваги. У фокусі дослідників перебувають різноманітні аспекти цієї теми – від змісту понять у сфері безпеки життєдіяльності (зокрема в працях Н. Опари та І. Біловод [28; 29], Ю. Ковбаси та співавт. [18], В. Покалюка [32], С. Гвоздій [6]) до нових викликів і педагогічних стратегій, пов'язаних як із загальною модернізацією освіти, так і з впливом безпекової ситуації в країні. Значна увага приділяється також специфіці професійної підготовки та адаптації змісту навчання до реалій сьогодення, що знайшло відображення у роботах О. Кобилянського [16], А. Мелещенка та співавт. [24], О. Сівак і Т. Данілової [41], А. Геревенко [7], І. Іванчук [12], М. Коваль [17], А. Масікевич та співавт. [23], О. Чорної [50] та інших дослідників.

Попри зростання інтересу до цієї теми, а також залучення закладів вищої освіти до реалізації завдань безпеки на інституційному рівні, викладання дисциплін безпекового циклу й досі лишається в стані концептуальної та методичної несталості. Це виявляється в суперечності між потребою актуалізувати зміст та форми навчання відповідно до нових типів загроз і

традиційними, часто застарілими, підходами до викладання. Саме ця напруга між теоретичною необхідністю та практичною інерцією освіти зумовлює актуальність глибокого дослідження окресленої проблематики.

Варто зазначити, що системна розробка питань, пов'язаних із оновленням методик викладання дисциплін, спрямованих на формування безпекових компетентностей, лише розпочинається. Причини цього – не лише інституційна інерція, а й новизна викликів, які постали перед суспільством зовсім нещодавно. У цьому контексті особливої уваги потребують два напрями, які наразі залишаються недостатньо опрацьованими: переосмислення змісту безпекових освітніх компонентів і трансформація педагогічних стратегій їх викладання.

Отже, першочерговим протиріччям, що потребує подолання для досягнення поставленої мети, є напруга між теоретичним підходом та практичною орієнтацією в освітньому процесі. Теоретичний компонент зазвичай ґрунтується на чинних нормативних документах, що регулюють сферу безпеки й цивільного захисту. У контексті вищої освіти це, зокрема, державні стандарти, законодавчі акти у сфері освіти, а також положення, які визначають вимоги до освітніх програм і створення безпечного навчального середовища для всіх учасників освітнього процесу. Під час викладання дисциплін безпекового циклу для майбутніх фахівців різних спеціальностей важливим є урахування особливостей професійної діяльності, що зумовлює необхідність балансу між загальнотеоретичними положеннями і професійно релевантними знаннями.

Перед викладачем постає дилема: обмежитися передачею нормативного змісту, зосередженого на вивченні чинних положень, чи акцентувати увагу на практичних аспектах безпеки в конкретній професійній сфері. Розв'язання цієї суперечності, на наш погляд, можливе через інтегративний підхід. З одного боку, студент має оволодіти базовими положеннями нормативних документів, а

з іншого – навчитися працювати з ними: вміти орієнтуватися в структурі, критично осмислювати їх зміст, ідентифікувати ключові вимоги та застосовувати їх на практиці. Такий підхід дозволяє трансформувати теоретичне знання в інструмент професійної дії.

Водночас сучасні освітні технології передбачають акцент не на механічному відтворенні інформації, а на глибокому розумінні логіки формування та реалізації безпечного середовища. Для цього необхідно створити внутрішню мотивацію до запам'ятовування через включення вольових зусиль, концентрацію уваги та практичне оволодіння методами запам'ятовування. У цьому процесі особливу роль відіграє викладач, який не лише передає знання, а й демонструє власні підходи до їх опрацювання: ділиться логікою аналізу документів, власним досвідом та ефективними мнемотехнічними прийомами. Такий досвід стає важливим фактором формування у студентів не просто знань, а здатності оперувати ними в реальних умовах.

У цьому контексті варто звернути увагу на взаємозв'язок між усним і писемним мовленням, який має динамічний характер. Писемна форма комунікації історично виникла як спосіб фіксації та збереження інформації, що дозволяє повертатися до неї у майбутньому. Костянтин Ушинський акцентував увагу на значущості наочності в освітньому процесі, і ця ідея зберігає актуальність у сучасній вищій освіті. Незважаючи на дорослий вік студентів, візуальні засоби навчання залишаються ефективними інструментами, особливо у сфері безпекової підготовки, де важливо працювати з великою кількістю візуальної інформації.

У цьому ж руслі важливо підкреслити, що сучасні освітні технології відіграють усе більш помітну роль у процесі навчання дисциплін безпекового циклу. Відеоматеріали, онлайн-курси, ресурси платформ неформальної освіти та тренінгові програми набувають особливої цінності в умовах загроз і нестабільності, характерних для сьогодення. У процесі підготовки освітніх

програм доцільно активно залучати ці ресурси, зокрема шляхом пошуку актуальних матеріалів в інтернеті, що дозволяє зробити зміст дисципліни більш практично орієнтованим та відповідним до реальних викликів.

Віртуальні освітні середовища відкривають додаткові можливості для збереження та організованого доступу до навчальних ресурсів. Вони не лише спрощують навігацію для студентів, а й сприяють інтеграції сучасного змісту в навчальний процес. У цьому контексті гармонійне поєднання фізичного й цифрового компонентів навчального простору стає ключовим фактором подолання розриву між теорією та практикою. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню знань і розвитку навичок їх ефективного застосування в реальних ситуаціях.

Сучасні симуляційні технології мають значний потенціал у поліпшенні якості засвоєння матеріалу та розвитку практичних навичок. Їхнє впровадження сприяє підвищенню наочності та ефективності освітнього процесу, тож варто активно шукати способи для їхнього застосування в освітньому середовищі. Серед доступних прикладів можна згадати симуляційні ресурси, присвячені протимінній безпеці [39] або цифровій грамотності [27]. Значну увагу сьогодні також приділяють облаштуванню навчальних класів безпеки в закладах серенньої освіти [15], зокрема з урахуванням рекомендацій щодо їх проектування.

Як свідчить практика, саме школи демонструють більшу динаміку в оновленні навчального простору, ніж університети. Це частково пояснюється відмінностями у професійному спрямуванні безпекової освіти: зміст навчання для студентів ветеринарного чи технічного профілю відрізняється від підготовки майбутніх фахівців з гуманітарних чи соціально-економічних спеціальностей. Водночас традиційні методи оформлення аудиторій – зокрема, статичні інформаційні стенди – не лише втрачають мотиваційний ефект, а іноді

навіть провокують формальне ставлення до навчання, що може спричинити недоброчесну поведінку.

Щоб подолати розрив між переважно теоретичним підходом до викладання дисциплін безпекового спрямування та реальними потребами практичної підготовки, доцільно звернутися до сучасних освітніх технологій. Особливо перспективними у цьому сенсі є імерсивні засоби навчання, зокрема віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність, які дозволяють моделювати складні або небезпечні ситуації в безпечному навчальному середовищі, активізуючи залучення студентів і сприяючи формуванню стійких компетентностей [42].

Для гармонізації теоретичної складової та практичної орієнтації у викладанні безпекових дисциплін доцільно впроваджувати інтегрований підхід, що враховує сучасні виклики та забезпечує активну залученість здобувачів. Йдеться про поєднання практикоорієнтованого навчання з інноваційними педагогічними технологіями: моделювання реальних ситуацій, симуляції та тренінги дозволяють не лише засвоїти знання, а й закріпити їх у діях. Важливо також використовувати цифрові освітні ресурси, зокрема інтерактивні платформи, мобільні застосунки і середовища віртуальної та доповненої реальності, які підвищують залученість студентів завдяки ігровим механізмам, системам зворотного зв'язку й рейтинговим оцінюванням.

Ефективність навчального процесу зростає і завдяки міждисциплінарному підходу, коли у викладання включаються аспекти тактичної медицини, кризового реагування, цифрової та інформаційної безпеки. Така інтеграція дозволяє не лише розширити зміст освітніх компонентів, а й забезпечити цілісне бачення безпеки як комплексного явища. Крім того, оновлення дидактичних підходів – перехід до проблемно зорієнтованого навчання, рефлексивного аналізу досвіду та співпраці з неформальними

освітніми ініціативами – сприяє розвитку критичного мислення, здатності до адаптації й відповідального вибору поведінки.

Ще одним суттєвим чинником є підвищення внутрішньої мотивації студентів, що досягається через актуалізацію змісту дисциплін відповідно до контексту реальних загроз, а також завдяки розвитку гнучких навичок, зокрема стресостійкості, швидкого прийняття рішень, дій в умовах невизначеності. У цьому контексті важливою є також проєктна діяльність, що дозволяє студентам не лише застосовувати здобуті знання, а й долучатися до реальних ініціатив у сфері безпеки.

Отже, для подолання першої суперечності між теоретичністю та практичною спрямованістю навчання необхідне впровадження сучасних педагогічних підходів. Досвід показує, що найбільше зацікавлення в студентів викликає синергія формальної та неформальної освіти. Зокрема, значну цінність становлять онлайн-курси платформи «Prometheus» [2; 11; 13; 26; 30; 45; 48], які можна не лише перезараховувати як кредити, а й інтегрувати до навчального процесу через фрагменти, що використовуються на практичних заняттях. Важливою дидактичною стратегією в такому випадку стає спільне навчання викладача зі студентами, що створює ефект партнерства у здобутті знань.

Серед ефективних засобів формування безпекових компетентностей варто виокремити симуляційні ігри. Вони передбачають відтворення учасниками заздалегідь визначених ролей та алгоритмів дій, що відповідають сценаріям надзвичайних ситуацій – від природних катастроф до техногенних аварій. Ці симуляції не мають на меті театралізовану гру, натомість вони спрямовані на точне моделювання процесів, які реально відбуваються в межах певної інституційної логіки: безпекової, адміністративної, правової чи освітньої. Підготовка до таких занять вимагає від викладача не лише розробки сценарію, а й ретельної комунікації з учасниками щодо функцій, які вони виконуватимуть. Таким чином, симуляційні методики дозволяють студентам не

просто теоретично ознайомитися з моделями поведінки, а й опанувати їх через активну залученість у процес прийняття рішень.

Симуляційні ігри дають змогу учасникам глибше осмислити проблематику, проникнути в її внутрішню логіку та краще зрозуміти механізми прийняття рішень у складних умовах. Психологічна ефективність навчання за допомогою симуляторів полягає в тому, що у безпечному, контрольованому середовищі відпрацьовуються дії, які поступово закріплюються спочатку як уміння, а згодом – як автоматизовані навички. У стресових ситуаціях це дозволяє заощадити критичний час, оскільки реагування відбувається майже інстинктивно, без потреби в тривалому свідомому аналізі, що істотно підвищує шанси на збереження життя та здоров'я.

У системі викладання безпекових дисциплін в університетах актуальним стає завдання поєднати класичні освітні підходи з можливостями, які відкривають новітні технології навчання. Подолання цього протиріччя передбачає не радикальну зміну, а поетапне оновлення змісту й методики викладання. Це оновлення має ґрунтуватися на критичному перегляді чинних освітніх програм із метою їх адаптації до нових викликів – зокрема, загроз військового характеру, проблем інформаційної безпеки та кризового управління. Також варто розробити сучасні методичні матеріали, що включатимуть актуальні приклади, аналітичні ресурси й практичні завдання. Особливе значення має перехід від пасивних форм засвоєння матеріалу, як-от слухання лекцій, до активних, що стимулюють ініціативу студентів, сприяють рефлексії, командній взаємодії та формуванню відповідального ставлення до безпеки як до цінності.

Важливу роль у трансформації викладання дисциплін безпекового циклу відіграє розвиток цифрових компетентностей викладачів, що може реалізовуватись через систематичне підвищення кваліфікації, участь у міжнародних програмах і стажуваннях, міжуніверситетський обмін досвідом, а

також через створення внутрішніх цифрових освітніх платформ, орієнтованих на професійне зростання. Як уже зазначалося, навчання безпековим дисциплінам не обмежується досягненням окремих програмних результатів – це процес формування ноксологічної культури. У цьому контексті подолання розриву між традиційними й інноваційними методами навчання передбачає водночас виховання відкритості до змін, упровадження механізмів зворотного зв'язку зі студентами щодо нових підходів, а також створення середовища, де викладач може експериментувати з освітніми стратегіями.

Для подолання інерції в академічному середовищі важливо не лише технічно впроваджувати нові методи, а й підтримувати учасників освітнього процесу в період адаптації, розуміючи виклики, що стоять перед ними. Особливо гостро відчувається суперечність між дедалі вищими вимогами до якості навчання та обмеженістю ресурсів – не тільки матеріальних, а й психологічних. Тривала дія екстремальних умов сприяє розвитку хронічного стресу й підвищує ризики професійного вигорання, що характерно для соціономічних професій. Тож одним із напрямів подолання цієї суперечності є усвідомлене ставлення до важливості психологічної стійкості викладачів і студентів, формування відповідних навичок як складових *soft skills*. Водночас ключовим залишається питання матеріально-технічного забезпечення. Заклади вищої освіти, які зазнали втрат через скорочення студентського контингенту, зменшення фінансування та зростання витрат на створення безпечного освітнього середовища, часто не мають змоги забезпечити достатній рівень інфраструктури. Створення спеціалізованих навчальних приміщень для відпрацювання практичних навичок у сфері безпеки залишається в більшості випадків на периферії пріоритетів ЗВО, що своєю чергою обмежує ефективність навчального процесу.

В умовах зростаючих викликів до змісту та якості викладання дисциплін безпекового спрямування університети змушені працювати в умовах обмежених

матеріальних, кадрових і фінансових ресурсів. Щоб подолати цю суперечність, необхідно орієнтуватися на стратегії, які дозволяють ефективно поєднувати доступні можливості з інноваційними підходами до навчання. Одним із таких напрямів є максимальне використання наявної матеріально-технічної бази через координацію між структурними підрозділами, а також розширення міжінституційної співпраці. Важливу роль відіграє застосування цифрових технологій, зокрема відкритих освітніх платформ, симуляторів та онлайн-тренажерів, що забезпечують якісне навчання без додаткового навантаження на бюджет.

Суттєвий потенціал мають партнерства з екстремними службами, громадськими об'єднаннями та волонтерами, які можуть виступати як ресурсна підтримка у проведенні практичних занять, тренінгів і навчальних подій. Гнучкість навчального процесу, зокрема завдяки інтерактивним форматам, змішаному або мобільному навчанню, дозволяє адаптувати програми до реальних умов, зберігаючи при цьому актуальність і результативність. Крім того, важливо формувати у студентів культуру безпеки як особистісну цінність, залучаючи їх до практичної діяльності в університетському та місцевому середовищі через ініціативи, що сприяють відповідальному ставленню до безпекових питань.

Подолати напругу між недостатністю ресурсів і зростанням вимог до викладання безпекових дисциплін у закладах вищої освіти можливо через оптимізацію використання наявної інфраструктури, інтеграцію цифрових інструментів, співпрацю з державними й недержавними партнерами, а також завдяки впровадженню альтернативних освітніх форматів. Такий підхід дає змогу забезпечити високу якість навчання навіть за умов фінансових та організаційних обмежень.

У підсумку – ми окреслили ключові суперечності, що постають у процесі викладання дисциплін безпекового спрямування, та визначили шляхи

їхнього подолання. Сучасні виклики у сфері безпеки вимагають змістовної модернізації навчального процесу, що передбачає досягнення рівноваги між теоретичною обґрунтованістю та практичною спрямованістю освіти. Ефективність засвоєння освітнього матеріалу значно підвищується завдяки використанню активних методів навчання – симуляцій, віртуальних середовищ і ресурсів неформальної освіти.

Особливу увагу слід приділяти поєднанню освітньої традиції з інноваційними технологіями, зокрема цифровими. Важливим завданням є розвиток ноксологічної компетентності як у студентів, так і у викладачів, що сприятиме формуванню культури безпеки в освітньому середовищі та ширше – в суспільстві загалом.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

У межах дослідження рівня сформованості безпекових компетентностей викладачів закладів вищої освіти було обрано анкетування як провідний метод збору емпіричних даних. Анкетування є ефективним способом отримання індивідуалізованої інформації на основі самооцінки, що дозволяє зібрати думки респондентів щодо їхніх знань, ставлень і практик у сфері безпеки. Цей метод забезпечує анонімність відповідей, що підвищує достовірність отриманих результатів, знижуючи вплив соціальної бажаності.

Опитувальник «Самооцінка безпекових компетентностей викладача» укладено з дотриманням загальноновизнаних методологічних вимог до створення анкет. Під час його розробки було враховано такі принципи:

1. Валідність – запитання формулювалися таким чином, щоб вони відповідали дослідницьким цілям і дозволяли виявити ключові компоненти безпекових компетентностей: когнітивний (знання нормативної бази, орієнтація в ризиках), операційний (вміння діяти в надзвичайних ситуаціях, дотримання безпечного освітнього середовища), емоційно-вольовий (стресостійкість, етична відповідальність), а також рефлексивний рівень усвідомлення себе як агента безпеки в освіті.

2. Надійність – формулювання запитань передбачало однозначне тлумачення для уникнення варіативного розуміння, що забезпечує відтворюваність результатів у разі повторного проведення.

3. Лаконічність і логічна структура – анкета складалася з трьох частин:

- вступної, з поясненням мети та умов участі;
- основної (блок питань для самооцінки компетентностей за шкалою Лайкерта);

- соціально-демографічного блоку (посада, досвід роботи, галузь викладання, попередній досвід участі в заходах з безпеки).

Питання були сформульовані у форматі тверджень, які оцінювалися респондентами за п'ятибальною шкалою (від «повністю не згоден» до «повністю згоден»). Такий підхід дозволив не лише кількісно виміряти рівень самооцінки, а й виявити динаміку готовності до реагування в безпекових ситуаціях.

У дослідженні було дотримано всіх етичних норм, зокрема:

- добровільна участь – кожен учасник мав право відмовитися без жодних негативних наслідків;
- анонімність і конфіденційність – не збиралися персональні дані, що дозволяють ідентифікувати респондента;
- інформована згода – у вступі до анкети було вказано мету дослідження, його науковий характер, а також зазначено, що результати будуть узагальнені й використані виключно в академічних цілях;
- психоемоційна безпека – формулювання запитань уникали оціночних суджень, конфліктних або травматичних тем.

Опитувальник було реалізовано в електронній формі (Google Forms) для зручного поширення через електронну пошту та професійні спільноти викладачів (академічні Telegram-канали, внутрішні LMS-платформи). Цифровий формат також сприяв підвищенню доступності для викладачів, що забезпечило ширше охоплення цільової аудиторії.

Для підвищення мотивації до участі було підготовлено супровідне звернення, в якому наголошувалося на значущості теми безпеки в освітньому середовищі та важливості дослідження для вдосконалення підходів до підвищення кваліфікації.

Кількісна обробка даних здійснюється за допомогою методів математичної статистики (визначення середніх балів, коефіцієнта варіації,

коефіцієнта узгодженості оцінок). Для глибшого аналізу результатів можливе подальше групування за професійними характеристиками респондентів, а також порівняння результатів самооцінки з реальними практиками, зафіксованими у відкритих відповідях.

3.2. Результати дослідження

Аналіз результатів дослідження безпекової компетентності серед 36 викладачів університету засвідчив неоднорідність рівня сформованості її структурних компонентів, що дозволяє говорити про наявність певних дисбалансів між когнітивною, операційно-діяльнісною, ціннісно-мотиваційною, емоційно-вольовою та комунікативною складовими.

Когнітивний компонент, який відображає рівень обізнаності викладачів з теоретичними засадами безпеки, нормативно-правовою базою, сучасними викликами і ризиками, має загалом невисокі показники. Лише 14 % респондентів продемонстрували високий рівень знань, ще 25 % – достатній. Утім, сукупно 61 % учасників (тобто понад половина) виявили лише середній, низький або критично низький рівень когнітивної складової (рис. 3.1). Це свідчить про потребу в посиленій теоретичній підготовці викладачів з питань безпеки, зокрема в аспектах кібербезпеки, правової обізнаності та превентивного реагування.

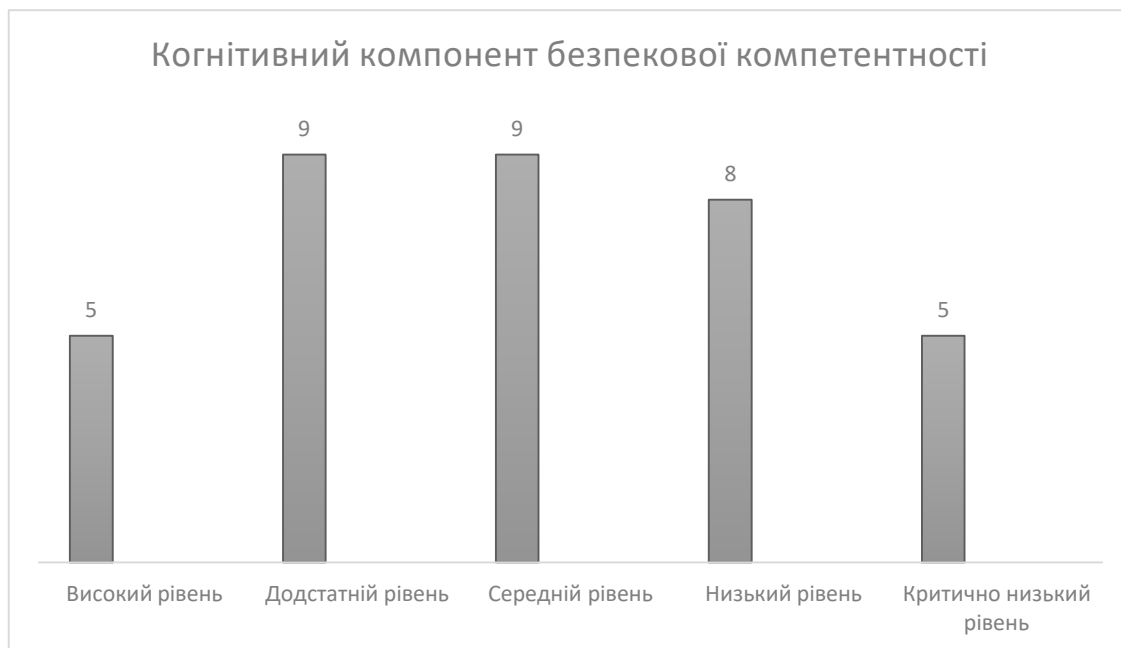


Рис. 3.1. Когнітивний компонент безпекової компетентності викладачів ЗВО (результати власних досліджень)

Операційно-діяльнісний компонент (рис. 3.2), що відповідає за практичні навички реагування на небезпечні ситуації, управління ризиками в освітньому середовищі та реалізацію превентивних дій, теж не демонструє високої сформованості: лише 16,7 % респондентів показали високий рівень, ще 27,8 % – достатній. Значна частина викладачів (близько 56 %) перебуває на середньому, низькому або критично низькому рівнях, що вказує на фрагментарне володіння практичними інструментами забезпечення безпеки і потребу у спеціально орієнтованих тренінгах, зокрема симуляційних та ситуаційно-моделювальних.

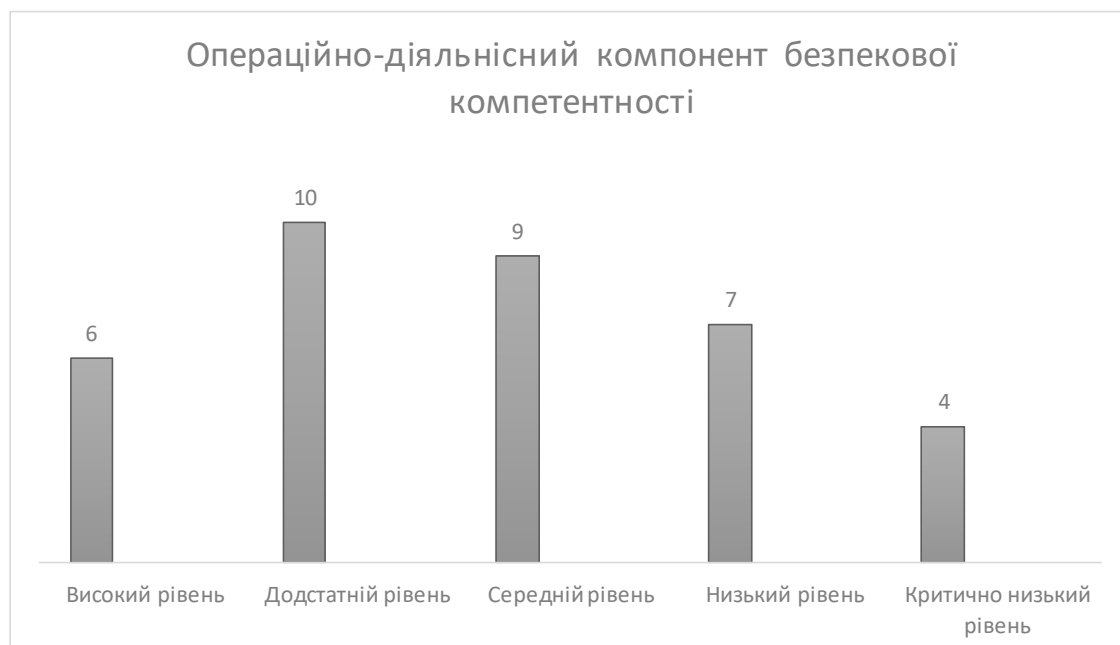


Рис. 3.2. Операційно-діяльнісний компонент безпекової компетентності викладачів ЗВО (результати власних досліджень)

Ціннісно-мотиваційний компонент виявився найбільш розвиненим (рис. 3.3): третина викладачів (33,2 %) має високий рівень мотивації до безпечної поведінки, розуміння значущості безпеки як педагогічної цінності та готовність впроваджувати відповідну культуру в освітній процес. Ще 25 % респондентів мають достатній рівень, і лише 16,8 % – низький або критично низький. Це свідчить про позитивне ставлення більшості опитаних до безпекових питань і їхню готовність до включення в освітню діяльність відповідних компонентів.

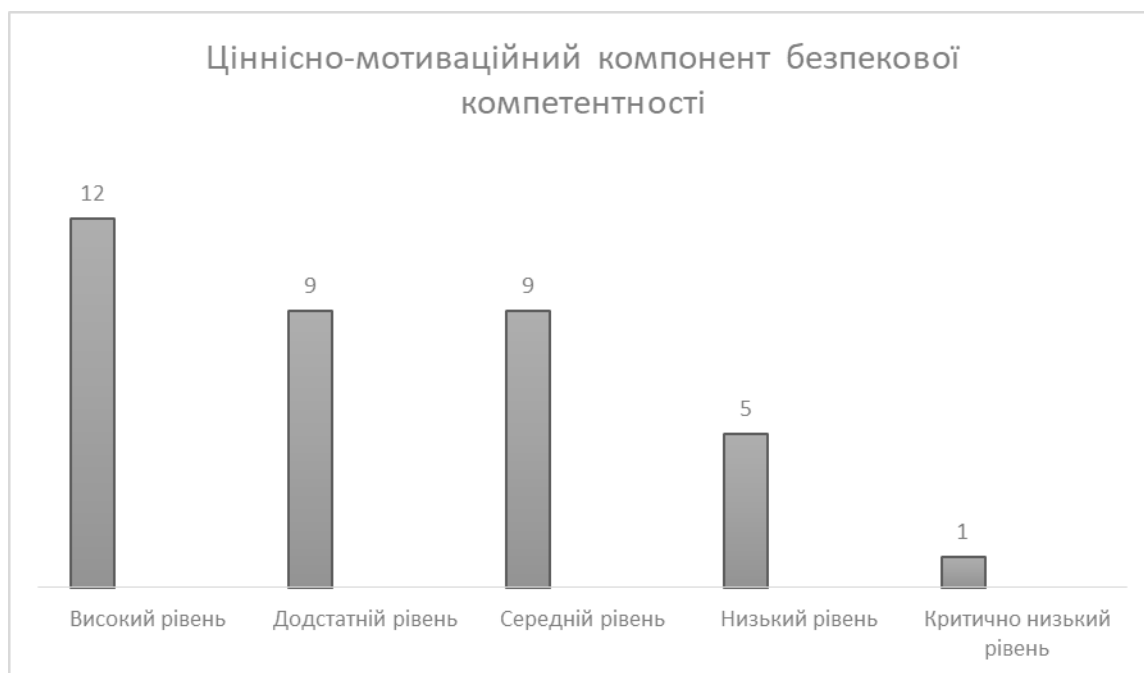


Рис. 3.3. Ціннісно-мотиваційний компонент безпекової компетентності викладачів ЗВО (результати власних досліджень)

Емоційно-вольовий компонент (рис. 3.4), що визначає здатність до мобілізації в умовах ризику, саморегуляції, психологічної стійкості та здатності зберігати контроль над поведінкою у стресових ситуаціях, має помірно позитивні результати. Високий рівень спостерігається у 16,7 % опитаних, достатній – у 33,3 %, що разом становить половину вибірки. Інша половина демонструє середній або низький рівень, що вказує на необхідність розвитку емоційного інтелекту та вольових якостей у контексті безпеки освітнього середовища, зокрема шляхом впровадження тренінгів із психологічної саморегуляції та стресостійкості.

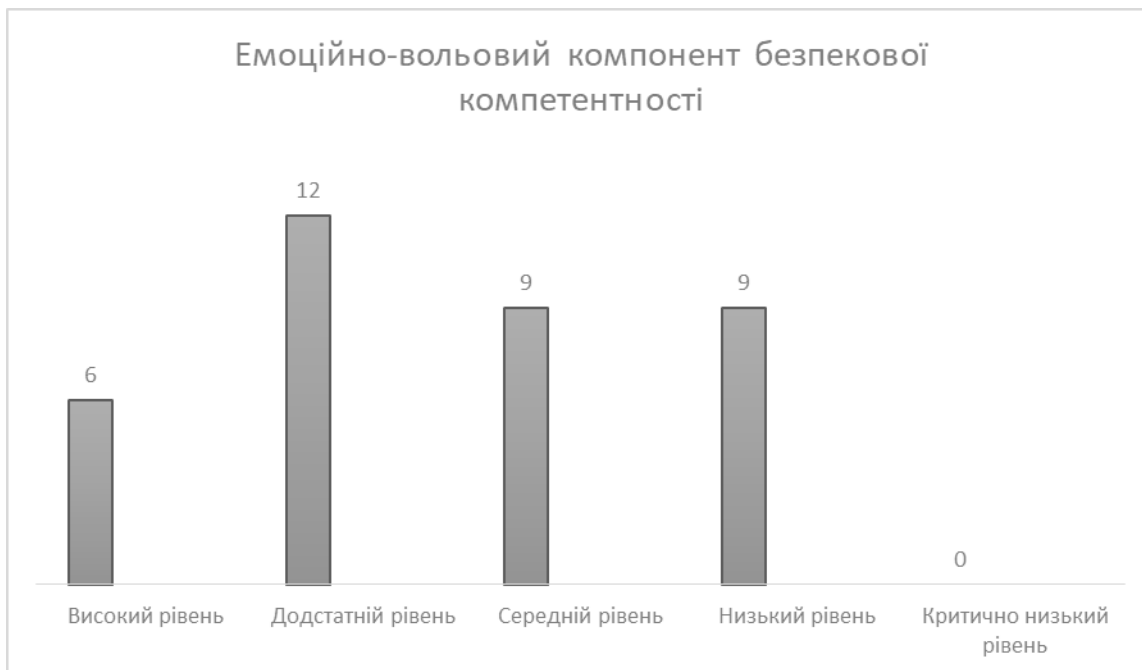


Рис. 3.4. Емоційно-вольовий компонент безпекової компетентності викладачів ЗВО (результати власних досліджень)

Комунікативний компонент, на відміну від попередніх, має найбільш оптимістичну динаміку (рис. 3.5). Високий рівень комунікативної безпекової компетентності (вміння конструктивно взаємодіяти в умовах ризику, запобігати конфліктам, знижувати напругу) зафіксовано у 41,7 % респондентів, достатній – у 27,8 %. Лише 5,5 % опитаних перебувають на низькому рівні. Це свідчить про те, що викладачі загалом володіють необхідними комунікативними навичками, які можуть бути використані як ресурс для розвитку інших компонентів безпекової компетентності.

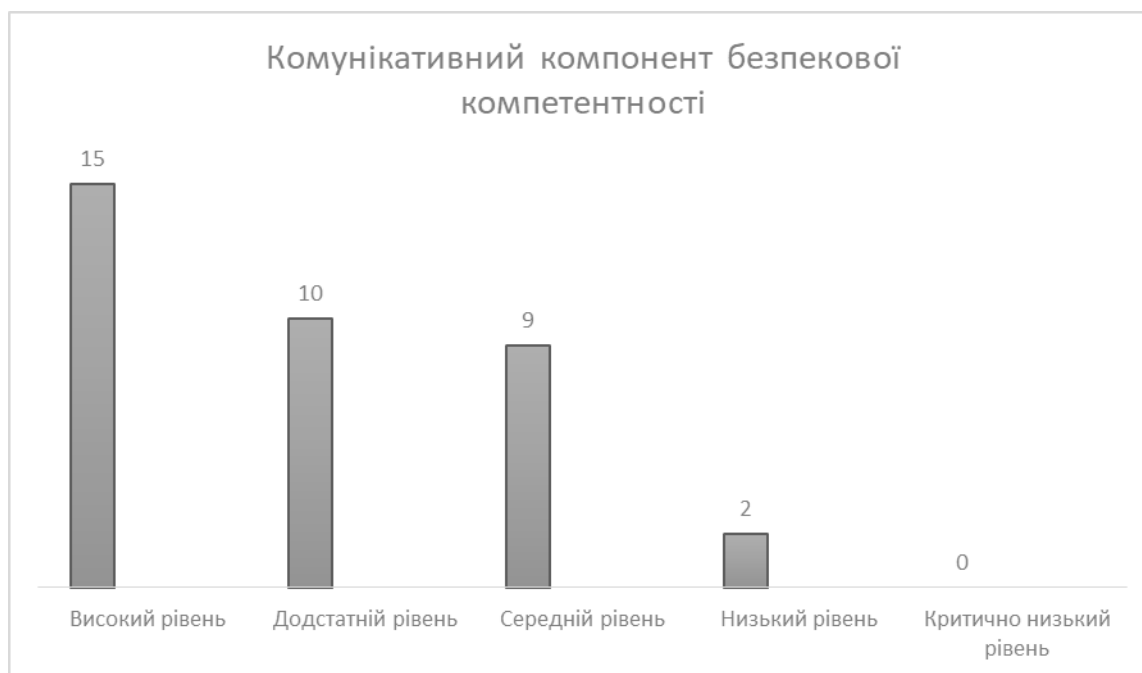


Рис. 3.5. Комуникативний компонент безпекової компетентності викладачів ЗВО (результати власних досліджень)

Узагальнюючи, можна стверджувати, що найменш сформованими у викладачів є когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти, тимчасом як ціннісно-мотиваційна і комуникативна складові демонструють вищий рівень сформованості. Така структура вказує на потребу комплексного професійного вдосконалення викладачів, спрямованого на поєднання змістовного наповнення, практичних інструментів, емоційної підтримки й педагогічної рефлексії в межах безпекової культури освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі «Вдосконалення безпекових компетентностей викладача ЗВО у ході професійного вдосконалення» було досягнуто поставленої мети – здійснено наукове обґрунтування сутності, структури та значення безпекових компетентностей викладача, з'ясовано їхню роль у сучасному освітньому процесі та визначено ефективні педагогічні умови для їх формування і вдосконалення в межах системи неперервної професійної освіти. При цьому враховано міждисциплінарний характер проблеми безпеки, який охоплює не лише педагогіку, а й психологію, соціологію, ІТ й управління освітою. Дослідження дозволило системно описати не тільки внутрішні ресурси викладача, а й зовнішні умови, що впливають на ефективність реалізації безпекових підходів у професійному середовищі.

У першому розділі розкрито зміст поняття «безпекові компетентності особистості», окреслено їх психологічні та педагогічні основи, розглянуто онтогенетичні чинники формування відчуття безпеки, визначено взаємозв'язок між безпечним освітнім середовищем та вихованням відповідального ставлення до безпеки. Теоретичний аналіз дозволив виокремити основні складники безпекових компетентностей: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий та комунікативний. З'ясовано, що педагогічна діяльність відіграє ключову роль у формуванні культури безпеки, а відчуття захищеності має інтегративну природу, що охоплює когнітивний, афективний і соціальний рівні. У контексті цього розділу було акцентовано на необхідності розгляду безпеки як динамічного явища, яке змінюється залежно від соціальних і політичних викликів. Особливої уваги заслуговує розуміння безпеки як складової ідентичності викладача, що формує його здатність адаптуватися до кризових ситуацій у закладі освіти.

У другому розділі досліджено безпекові компетентності в контексті професійної діяльності викладача ЗВО. Доведено, що викладач у сучасних

реаліях має бути не лише транслятором знань, а й активним суб'єктом формування безпечного освітнього простору. Обґрунтовано, що безпекові компетентності є складником його професійної готовності. Встановлено, що ефективно вдосконалення таких компетентностей можливе завдяки участі викладача в курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, цифрових навчальних платформах, а також у професійних спільнотах, які сприяють обміну досвідом та розвитку рефлексивного мислення. Розкрито зміст понять «комунікативна безпека», «цифрова безпека», «емоційна безпека», які становлять підґрунтя ефективної взаємодії викладача зі студентами в умовах сучасної освіти. Розкрито важливість інституційної підтримки безпекового розвитку викладача, зокрема через включення тематики безпеки до стратегій розвитку ЗВО, внутрішніх політик та програм менторського супроводу. Також проаналізовано роль цифрових інструментів у підвищенні гнучкості викладача до реагування на загрози.

Третій розділ присвячено емпіричному вивченню рівня сформованості безпекових компетентностей у викладачів ЗВО. За результатами анкетування 36 респондентів виявлено, що найкраще розвинений комунікативний компонент (високий рівень – 41,7 %), що свідчить про здатність викладачів до безпечної взаємодії. Ціннісно-мотиваційний компонент також має позитивну динаміку: високий рівень – 33,2 %, що підтверджує зацікавленість викладачів у створенні безпечного навчального середовища. Водночас когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти виявились недостатньо сформованими – лише 14–16 % мають високі показники, а близько 60 % – на середньому та нижчому рівнях. Це вказує на потребу в додатковій теоретичній і практичній підготовці. Важливо, що емоційно-вольовий компонент, який відповідає за здатність діяти в умовах ризику, був на достатньому рівні у третини викладачів (33,3 %), однак ще чверть опитаних мали низькі показники. Це свідчить про необхідність психоемоційної підтримки та тренінгів із саморегуляції у кризових ситуаціях.

Цей блок дослідження також дозволив виявити диференціацію результатів залежно від досвіду, віку та фаху респондентів. Підтверджено, що систематична участь у програмах підвищення кваліфікації позитивно корелює з рівнем безпекової компетентності, а цифрові навички мають прямий вплив на готовність до дій у надзвичайних ситуаціях.

Загалом результати дослідження підтвердили, що рівень безпекових компетентностей викладачів є нерівномірним, з наявністю окремих критичних зон недостатньої підготовленості, що особливо актуалізується в умовах війни, дистанційного навчання та інформаційних загроз. Підвищення рівня сформованості безпекових компетентностей можливе за умов системної педагогічної підтримки, впровадження відповідних освітніх програм, тренінгів, технологій змішаного навчання та рефлексивних практик. Підтверджено, що сталий розвиток безпекових компетентностей можливий лише за умов інтеграції відповідної тематики в усі напрями професійного зростання викладача: науковий, навчальний, виховний та організаційний. Це потребує відповідної зміни нормативних документів, критеріїв акредитації та внутрішніх систем якості освіти.

Результати кваліфікаційної роботи можуть бути використані в практиці організації підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, у розробленні освітніх програм з педагогіки вищої школи, а також для подальших досліджень у галузі професійної освіти, безпекознавства й цифрової педагогіки. Визначені компоненти безпекових компетентностей, діагностичні критерії та емпіричні результати становлять підґрунтя для впровадження інституційних стратегій розвитку безпечного освітнього середовища. З урахуванням сучасних викликів, пов'язаних із війною, цифровізацією та психологічними ризиками, напрацьовані висновки є особливо цінними для проектування освітніх траєкторій та кадрової політики в ЗВО. Також вони можуть слугувати основою

для формування програм підготовки менторів, координаторів безпеки та викладачів-тьюторів у системі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев С. БЕЗПЕКОВА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ. *Науковий вісник: Державне управління*. 2021. № 4(10). С. 5–21. URL: [https://doi.org/10.33269/2618-0065-2021-4\(10\)-5-21](https://doi.org/10.33269/2618-0065-2021-4(10)-5-21) (дата звернення: 27.04.2025)
2. Безпека в інтернеті під час війни: практичний курс. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/cybersecurity-during-war-practical/> (дата звернення: 28.01.2025).
3. Безпекові компетентності як пріоритет навчання цивільного захисту: сучасні освітні практики. *Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького*. URL: <https://lvet.edu.ua/index.php/filosofi/5412-bezpekovi-kompetentnosti-ia-k-prioritytet-navchannia-tsyvilnoho-zakhystu-suchasni-osvitni-praktyku.html> (дата звернення: 28.07.2025).
4. Бойчук Ю., Астахова М. Професійна компетентність з безпеки життєдіяльності вчителів: теорія та практика : монографія. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 130 с.
5. Вартанова О. В., Повзун Д. І. ФОРМУВАННЯ КЛАСТЕРУ РЕЗИЛЬЄННОСТІ ПЕРСОНАЛУ В СТРУКТУРІ МОДЕЛІ КОМПЕНЦІЙ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВА В ЧАСИ ВІЙНИ. *Journal of Strategic Economic Research*. 2024. № 1. С. 58–68. URL: <https://doi.org/10.30857/2786-5398.2024.1.6> (дата звернення: 27.04.2025).
6. Гвоздій С.П. Структурування змісту навчальних дисциплін про безпеку людини за наскрізною ідеєю безпечної життєдіяльності. *Педагогіка безпеки*. 2017. Вип. 2, № 2. С. 60–70. URL: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2017-2-2-60-70>

7. Геревенко А.М. Організація охорони праці та безпеки життєдіяльності в закладі професійної освіти : електронний навчальний курс. Біла Церква, БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН УКРАЇНИ, 2024. 66 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739297/1/%D0%95%D0%9D%D0%9A%20%D0%97%D0%9C%201.1.1%20%D0%9E%D0%A0%D0%93%D0%90%D0%9D%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF%20%D0%9E%D0%A5%D0%9E%D0%A0%D0%9E%D0%9D%D0%98%20%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%86%20.pdf>

8. Данченко Ю., Андронов В. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ. *Технології та суспільство: взаємодія, вплив, трансформація*. URL: <https://doi.org/10.62731/mcnd-26.07.2024.003>

9. Дії при евакуації. *НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ТА БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ*. URL: <https://nmc.dsns.gov.ua/kyiv/pamyatki-z-cz-ta-bzhd/diyi-pri-evakuaciyi>

10. Європейські орієнтири розвитку України: науково-практичний вимір в умовах воєнних викликів : матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. (Одеса, 26 квітня 2024 р.) / за заг. ред. С. В. Ківалова. Одеса : Фенікс, 2024. 1000 с.

11. Життєстійкість молоді в умовах криз. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/resilience-crisis/> (дата звернення: 28.01.2025).

12. Іванчук І. Відбір змісту навчального матеріалу про шкідливу звичку для навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». *Збірник наукових праць*. 2021. № 92. С. 49–54. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-92-8> (дата звернення: 18.12.2024).

13. Інформаційна безпека. *Prometheus*.
URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/інформаційна-безпека/> (дата звернення: 28.01.2025).
14. Калініченко Г. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 029 ІНФОРМАЦІЙНА, БІБЛІОТЕЧНА ТА АРХІВНА СПРАВА В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ. *Бібліотека. Наука. Комунікація. Актуальні питання збереження та інноваційного розвитку наукових бібліотек* : Міжнар. наук. конф.
URL: <http://conference.nbuiv.gov.ua/report/view/id/1794>
15. Клас БЕЗПЕКИ. *b-pro*. URL: <https://b-pro.com.ua/katalog/klas-bezpeki>.
16. Кобилянський О. Міжпредметні зв'язки та особливості викладання безпеки життєдіяльності бакалаврам економічного спрямування. *Вісник ВПІ*. 2010. № 6. С. 114–120.
URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1811>
17. Коваль М. Концептуальні засади модернізації підготовки фахівців служби цивільного захисту в закладах вищої освіти ДСНС України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2019. Вип. 19. С. 139–145. URL: <https://doi.org/10.32447/20784643.19.2019.17> (дата звернення: 18.12.2024).
18. Ковбаса Ю., Ковбаса Т. Модернізація змісту навчальних дисциплін з безпеки життєдіяльності людини. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Т. 174, № 18. С. 66–73.
URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/33/31>
19. Компетентність | Глосарій. Онлайн-курс для вчителів початкових класів. Introduction. URL: <https://edera.gitbook.io/glossary/zagalniio glyad/kompetentnyst> (дата звернення: 25.04.2025).

20. Кравченко Л.В. Формування ноксологічної культури у студентів за викладання охорони праці та безпеки життєдіяльності в педагогічних закладах вищої освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. Вип. 7, № 1. С. 63–70. URL: [https://doi.org/10.52534/msu-pp.7\(1\).2021.63-70](https://doi.org/10.52534/msu-pp.7(1).2021.63-70).

21. Курс «БЕЗПЕКА 360°» .: Ресурсний центр ГУРТ. .: *Ресурсний центр ГУРТ*. URL: <https://gurt.org.ua/news/trainings/87328/> (дата звернення: 17.12.2024).

22. Лозовий В. ЗМІСТ БЕЗПЕКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗВО. *Дні студентської науки у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького* : Тези доп. студент. конф. ф-ту сусп. благополуччя та здоров'я людини, м. Львів, 14–15 трав. 2025 р. С. 309–312.

23. Масікевич А., Масікевич Ю., Ткачук С. Особливості вивчення безпекових дисциплін студентами медичних спеціальностей на сучасному етапі. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2024. Вип. 23, № 3. URL: <https://doi.org/10.24061/1727-4338.xxiii.3.89.2024.09> (дата звернення: 18.12.2024).

24. Мелешенко А., Аннамухаммедов А. Модернізація дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» для студентів фізико-математичного факультету за допомогою інформаційних технологій. URL: http://eprints.zu.edu.ua/27005/1/Мелешенко_фіз-мат_стаття.PDF

25. Навчаємося мінної безпеки всією родиною. *UNICEF, for every child*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/mine-safety-for-the-family> (дата звернення: 25.04.2025).

26. Навчання з попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/training-on-explosive-risk-prevention/> (дата звернення: 28.01.2025).

27. Онлайн-безпека для підлітків Як встигати за всіма трендами в інтернеті, робити це корисно та безпечно. *Дія.Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/simulators/e-safety-teens-simulator> (дата звернення: 09.01.2025).

28. Опара Н. М., Біловод І. В. Здобувачам вищої освіти – досконалі знання з безпеки життєдіяльності. Проблеми та перспективи розвитку сільськогосподарського машинобудування : матеріали III Всеукраїнської інтернет-конференції (м. Полтава, 26-27 листопада 2020 року). Полтава : ПДАА, 2020. С. 40-42.

29. Опара Н. М. Проблемні питання викладання БЖД у ВНЗ України. *Вісник Полтавської державної аграрної академії*. 2015. № 1-2. С. 138–140. URL: <https://doi.org/10.31210/visnyk2015.1-2.31> (дата звернення: 17.12.2024).

30. Перша психологічна допомога. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/first-psychological-aid/> (дата звернення: 28.01.2025).

31. Перший тренінг «Травмо-інформована педагогіка: форми й методи роботи в українській школі»» проведено – Громадська організація «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики». *Головна – Громадська організація «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики»*. URL: <https://edudevelop.org.ua/traumapedagogy/126-pershij-trening-travmo-informovana-pedagogika-formi-j-metodi-roboti-v-ukrajinskij-shkoli-provedeno.html> (дата звернення: 28.07.2025).

32. Покалюк В. Теоретичні засади навчання безпеки життєдіяльності в закладах освіти України. *Педагогіка безпеки*. 2019. Вип. 4, № 2. С. 97–103. URL: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2019-4-2-097-103>

33. Пометун О. ЩО ТАКЕ ТРАВМО-ІНФОРМОВАНА ПЕДАГОГІКА І ЧОГО ВОНА ПОТРЕБУЄ ВІД ВЧИТЕЛЯ.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745101/1/Пометун_Збірник%20%20конференції%20Безпечне%20освітнє%20середовище%202025-257-261.pdf.

34. Правила поведінки під час обстрілу. *Урядовий портал*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/pravila-povedinki-pid-chas-obstrilu> (дата звернення: 25.04.2025).

35. Проектування безпечного середовища інноваційний підхід : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук О. М. Топузова, д-ра екон. наук С. В. Захаріна, д-ра пед. наук М. В. Гриньової. Полтава, 2023. 374 с.

36. Пуляк О. Виховання культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка . Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. № 7(1). С. 137–140. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7\(1\)_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7(1)_41).

37. Решетуха Т., Кушнір О. Формування безпекових компетентностей студентів спеціальності 061 Журналістика у фокусі викликів російсько-української війни. *Communications and Communicative Technologies*. 2023. № 23. С. 22–29. URL: <https://doi.org/10.15421/292303> (дата звернення: 25.04.2025)

38. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161-167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2015_33_36

39. Симулятор «Протимінна безпека». *Дія. Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/simulators/mine-safety> (дата звернення: 09.01.2025).

40. СИМУЛЯТОРИ. *STEM class*. URL: <https://stemclass.com.ua/catalog/kabinet-bezpeki/mobilni-simulyatori>.

41. Сівак О., Данілова Т. Безпека життєдіяльності учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2, № 61. С. 11–14.

42. Смолінська О., Камрацька О. ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН БЕЗПЕКОВОГО ЦИКЛУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НОВЕ Й ТРАДИЦІЙНЕ. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-951-964](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-951-964) (дата звернення: 25.07.2025).

43. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: монографія / ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України за науковою ред. М. О. Кириченка; редкол.: М. О. Кириченко (голова), О. В. Алейнікова (заст. голови). 325 с.

44. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 1-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2024 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2024. 340 с.

45. Торгівля людьми: як захистити себе та близьких. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/protect-from-trafficking/> (дата звернення: 28.01.2025).

46. Фруктова Я. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ З ЖУРНАЛІСТИКИ ТА ІНФОРМАЦІЇ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ У статті розглядається акмеологі. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції*. С. 423–433.

47. ЦЕНТР ПРОТИДІЇ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ. URL: <https://cpd.gov.ua/>

48. Цивільний захист та безпека життєдіяльності. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/tsivilniy-zakhist-ta-bezpeka-zhittediyalnosti> (дата звернення: 17.12.2024).

49. Цифрова безпека на персональному рівні. *Prometheus*. URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/personal-digital-security/> (дата звернення: 28.01.2025).

50. Чорна О. Методика навчання соціально-екологічної безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Київ, 2016. 223 с.

51. Шишков А. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКОВОЇ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВА. С. 335–343. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/462e4e94-f323-4829-ab63-5ff0dfd8ae3f/content>

52. A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ON IT SECURITY STANDARDS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTION / A. Almamari et al. *Journal of Tianjin University Science and Technology*. 2022. Vol. 55, no. 7. P. 194–213.

53. Alammari A., Sohaib O., Younes S. Developing and evaluating cybersecurity competencies for students in computing programs. *PeerJ Computer Science*. 2022. Vol. 8. P. e827. URL: <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.827> (date of access: 28.07.2025).

54. Anderson B., Ekman J. (2019). *Safe Campus Practices: A European Comparative Study*. *European Journal of Higher Education*. 2019. URL : <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1640773>

55. Boin A., Lodge M. Responding to the COVID-19 crisis: a principled or pragmatist approach?. *Journal of European Public Policy*. 2021. Vol. 28, no. 8. P. 1131–1152. URL: <https://doi.org/10.1080/13501763.2021.1942155> (date of access: 25.07.2025).

56. Bowlby J. Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *The American Journal of Psychoanalysis*. 1984. Vol. 44, no. 1. P. 9–27. URL: <https://doi.org/10.1007/bf01255416> (date of access: 25.04.2025).

57. Brosschot J., Verkuil B., Thayer J. Generalized Unsafty Theory of Stress: Unsafe Environments and Conditions, and the Default Stress Response. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15, no. 3. P. 464. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph15030464> (date of access: 25.04.2025).
58. Caballero A. Security Education, Training, and Awareness. *Computer and Information Security Handbook*. 2017. P. 497–505. URL: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-803843-7.00033-8> (date of access: 28.07.2025).
59. Christensen L. L. W., Madsen B. N. A Danish terminological ontology of incident management in the field of disaster management. *Journal of Contingencies and Crisis Management*. 2020. Vol. 28, no. 4. P. 466–478. URL: <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12334> (date of access: 25.07.2025).
60. Cybersecurity Study Programs: What's in a Name? / J. Vykopal et al. *Cryptography and Security*. URL: <https://doi.org/10.1145/3641554.3701976>.
61. Developing a cyber security culture: Current practices and future needs / B. Uchendu et al. *Computers & Security*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cose.2021.102387>.
62. Jenkins S., Jenkins S. Resilience: The New Paradigm in Disaster Management—An Australian Perspective. *World Journal of Engineering and Technology*. 2015. Vol. 03, no. 03. P. 129–139. URL: <https://doi.org/10.4236/wjet.2015.33c020> (date of access: 25.07.2025).
63. Juster R.-P., McEwen B. S., Lupien S. J. Allostatic load biomarkers of chronic stress and impact on health and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2010. Vol. 35, no. 1. P. 2–16. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.002> (date of access: 25.04.2025).
64. Kumar, A. N., Raj, R. K., Aly, S. G., Anderson, M. D., Becker, B. A., Blumenthal, R. L., ... & Xiang, Q. (2024). Computer science curricula 2023.

65. 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: 25.04.2025).
66. McEwen B. S., Karatsoreos I. N. What is stress? *Stress challenges and immunity in space: From mechanisms to monitoring and preventive strategies* / Ed. A. Choukèr (Cham: Springer). 2020. P. 19–42.
67. Mental Health, Substance Use, and Wellbeing in Higher Education: Supporting the Whole Student | The National Academies Press. *The National Academies Press*. URL: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/26015/mental-health-substance-use-and-wellbeing-in-higher-education-supporting> (date of access: 25.07.2025).
68. OECD. *Teaching for the Future: Global Teachers' Survey*. 2021 URL : <https://www.oecd.org/education/teachers>
69. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults / V. J. Felitti et al. *American Journal of Preventive Medicine*. 1998. Vol. 14, no. 4. P. 245–258. URL: [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8) (date of access: 25.04.2025).
70. Research and Practice of Delivering Tabletop Exercises / J. Vykopal et al. *ITiCSE 2024: Proceedings of the 2024 on Innovation and Technology in Computer Science Education*. 2024. Vol. 1. P. 220–226. URL: <https://doi.org/10.1145/3649217.3653642>.
71. SACCIA Safe Communication – prof. annegret hannawa. *prof. annegret hannawa*. URL: <https://annegrethannawa.com/saccia-1> (date of access: 28.07.2025).
72. Safety and safety promotion: definitions for operational developments / P. Maurice et al. *Injury Control and Safety Promotion*. 2001. Vol. 8, no. 4. P. 237–240. URL: <https://doi.org/10.1076/icsp.8.4.237.3331> (date of access: 25.04.2025).

73. Schleicher A. The Impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020. OECD, 2020. URL: <https://doi.org/10.1787/0a530888-en> (date of access: 25.07.2025).
74. Schneider B., Bryk A. Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation, 2002. 240 p.
75. Selye H. The stress of life. London : Longmans, Green, 1957. 324 p.
76. Slavich G. M. Social Safety Theory: A Biologically Based Evolutionary Perspective on Life Stress, Health, and Behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2020. Vol. 16, no. 1. P. 265–295. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045159> (date of access: 25.04.2025).
77. Standards of Teacher Digital Competence in Higher Education: A Systematic Literature Review / A. Basantes-Andrade et al. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, no. 21. P. 13983. URL: <https://doi.org/10.3390/su142113983> (date of access: 28.07.2025).
78. Sullivan H. S. Interpersonal Theory of Psychiatry. Taylor & Francis Group, 2012. 414 p.
79. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review / V. Basilotta-Gómez-Pablos et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8> (date of access: 28.07.2025).
80. The European Commission. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
81. The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress / J. P. Shonkoff et al. *PEDIATRICS*. 2011. Vol. 129, no. 1. P. e232-e246. URL: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663> (date of access: 25.04.2025).

82. The Role of Higher Education for Ensuring National Security in Ukraine. *Futurity Education*. 2024. P. 210–237.

URL: <https://doi.org/10.57125/fed.2024.03.25.11> (date of access: 28.07.2025).

83. The sense of safety theoretical framework: a trauma-informed and healing-oriented approach for whole person care / J. M. Lynch et al. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1441493> (date of access: 25.04.2025).

84. Ukrop M., Švábenský V., Nehyba J. Reflective Diary for Professional Development of Novice Teachers. *SIGCSE '19: Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. P. 1088–1094.

URL: <https://doi.org/10.1145/3287324.3287448>.

85. Understanding Cyber Threats Against the Universities, Colleges, and Schools / H. Lallie et al. *Cryptography and Security*.

URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.07755>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Самооцінка безпекових компетентностей викладача»

Інструкція:

Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашій поведінці, переконанням або вмінню, використовуючи шкалу:

- 1 – зовсім не погоджуюсь
- 2 – скоріше не погоджуюсь
- 3 – частково погоджуюсь
- 4 – скоріше погоджуюсь
- 5 – повністю погоджуюсь

Когнітивний компонент

1. Я орієнтуюсь у законодавчих актах і нормативних документах з питань безпеки в освіті.
2. Я знаю алгоритми дій у разі пожежі, обстрілу, хімічної чи техногенної загрози.
3. Я вмію пояснити студентам основні поняття: «ризик», «загроза», «евакуація», «самозахист».
4. Я можу оцінити ймовірні ризики у своєму освітньому середовищі.
5. Я знаю, як захистити персональні дані та ідентифікувати дезінформацію.

Операційно-діяльнісний компонент

6. Я проходив(-ла) практичні навчання (тренінги) з надання домедичної допомоги.

7. Я беру участь у заходах, спрямованих на підвищення безпеки в університеті.

8. У разі надзвичайної ситуації я знаю, як діяти без зволікань.

9. Я володію навичками самозахисту та вмію користуватись засобами індивідуального захисту.

10. Я вмію організувати евакуацію студентів зі свого навчального приміщення.

Ціннісно-мотиваційний компонент

11. Я вважаю безпеку невід'ємною частиною педагогічної відповідальності.

12. Я самостійно дотримуюсь правил безпеки, навіть без зовнішнього контролю.

13. Я вважаю, що моя діяльність як викладача може впливати на загальну безпеку в університеті.

14. Я активно заохочую студентів до формування культури безпеки.

15. Я вважаю, що викладання безпекових тем має бути інтегроване в освітній процес.

Емоційно-вольовий компонент

16. Я зберігаю спокій та контроль над емоціями в стресових ситуаціях.

17. Я здатен(на) швидко мобілізуватися та прийняти рішення у кризовій ситуації.

18. Я можу підтримати інших емоційно у складних обставинах.

19. Я не втрачаю здатності до логічного мислення навіть у стані емоційного напруження.

20. У небезпечних умовах я намагаюся діяти рішуче та відповідально.

Комунікативний компонент

21. Я вмію чітко та лаконічно повідомити іншим про небезпеку.
22. Я маю досвід взаємодії з рятувальними службами, адміністрацією або колегами у складних ситуаціях.
23. Я можу адаптувати стиль комунікації залежно від критичної ситуації.
24. Я вмію користуватися цифровими засобами комунікації для обміну безпековою інформацією.
25. Я вважаю себе здатним до командної взаємодії у кризових умовах.

Блок самооцінки розвитку

26. Я хотів(ла) би підвищити свою обізнаність у сфері освітньої безпеки.
27. Я вважаю за потрібне пройти додаткові курси чи тренінги з безпекових тем.
28. Моя освітня установа створює умови для розвитку безпекових компетентностей.
29. Я усвідомлюю особисту відповідальність за створення безпечного освітнього середовища.
30. Я готовий(а) ділитися власним досвідом формування культури безпеки з колегами.

Обробка результатів:

Для кожного компонента підсумуйте бали відповідних 5 тверджень:

Когнітивний: твердження 1–5

Операційно-діяльнісний: 6–10

Ціннісно-мотиваційний: 11–15

Емоційно-вольовий: 16–20

Комунікативний: 21–25

Інтерпретація рівнів (для кожного компонента):

21–25 балів: високий рівень сформованості

16–20 балів: достатній рівень

11–15 балів: середній рівень

6–10 балів: низький рівень

5 і менше: критично низький рівень.