



Ольга Вишник – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, соціально-професійна стійкість педагога, методика навчання у початковій школі, цифрові інструменти в освіті, інклюзивна освіта, психолого-педагогічні особливості розвитку молодших школярів, розвиток емоційного інтелекту та психологічне благополуччя учасників освітнього процесу, діяльнісний підхід.

✉ olhavysnyk@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-4030-4482>

УДК 378.147:37.011.3-051:373.3:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-48-62>

Подано до редакції: 16.03.2026

Прийнято після рецензування: 06.04.2026

Затверджено до друку: 11.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ І ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасних суспільних викликів і цифрових трансформацій освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної підготовки педагогів та необхідністю формування їхньої здатності ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких соціальних змін і цифровізації освітнього середовища.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та синергетичний підходи; використано методи теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації наукових джерел і структурно-функціонального моделювання.

Проведено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття соціально-професійної стійкості в контексті педагогічної діяльності. Уточнено сутність цього феномену як інтегративної особистісно-професійної характеристики майбутнього вчителя, що забезпечує здатність зберігати ефективність діяльності, психологічну рівновагу та конструктивно долати професійні труднощі в умовах змін.

Обґрунтовано структуру соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-практичний компоненти. Визначено критерії їхньої сформованості та встановлено взаємозв'язок між рівнем розвитку зазначених компонентів і готовністю майбутніх педагогів до професійної діяльності.

На основі узагальнення наукових підходів розроблено структурно-функціональну модель соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів та визначено педагогічні умови її формування, зокрема інтеграцію психологічної підготовки, розвиток навичок саморегуляції, використання практикоорієнтованих та цифрових технологій навчання.

Зроблено висновок, що формування соціально-професійної стійкості є важливою умовою професійної готовності майбутніх учителів, їхньої адаптації до освітнього середовища та забезпечення якості освітнього процесу. Практична значущість результатів полягає в можливості їхнього використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і розробленні освітніх програм.

Ключові слова: соціально-професійна стійкість, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка, цифрові трансформації освіти, професійна адаптація, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими соціальними, економічними та технологічними трансформаціями, які істотно впливають на систему освіти і професійну діяльність педагогів. Особливої актуальності набуває проблема формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів, адже саме вони забезпечують фундаментальний етап становлення особистості дитини, формування її базових компетентностей, цінностей та моделей соціальної взаємодії. У цьому контексті соціально-професійна стійкість розглядається як умова збереження ефективності педагогічної діяльності в умовах нестабільності освітнього середовища та високого психоемоційного навантаження.

У сучасних умовах діяльність учителя початкової школи відбувається в ситуації підвищеної невизначеності, динамічних змін освітнього середовища, зростання психоемоційного навантаження та необхідності швидкої адаптації до нових професійних викликів. Це зумовлює потребу в підготовці педагога, здатного не лише відтворювати професійні знання, а й гнучко реагувати на зміни, ефективно діяти у кризових ситуаціях і підтримувати власну психологічну рівновагу. Таким чином, професійна підготовка має бути спрямована не лише на формування компетентностей, а й на розвиток внутрішніх ресурсів стійкості майбутнього вчителя.

Глобалізаційні процеси, інтенсивна цифровізація суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення дистанційних і змішаних форм навчання, а також вплив воєнних подій в Україні зумовлюють суттєві зміни у змісті, формах і методах педагогічної діяльності. У таких умовах учитель початкових класів повинен мати не лише предметно-методичні знання, а й здатність ефективно діяти у складних соціальних ситуаціях, підтримувати психоемоційне благополуччя та створювати безпечне освітнє середовище. Відтак, соціально-професійна стійкість постає як інтегративна характеристика особистості майбутнього вчителя, що поєднує адаптивність, емоційну саморегуляцію, здатність до рефлексії, соціальної взаємодії та ефективного використання цифрових технологій.

Особливої ваги ця проблема набуває в умовах повномасштабної війни в Україні, що суттєво вплинула на функціонування освітньої системи. Освітній процес часто здійснюється в умовах дистанційного або змішаного навчання, нестабільного психологічного стану його учасників, вимушеної міграції та порушення соціальних зв'язків. У цих умовах зростає потреба у педагогах, здатних забезпечувати стабільність освітнього процесу та підтримку учнів навіть у кризових ситуаціях.

Соціальна затрєбуваність дослідження посилюється зростанням ризику професійного вигорання педагогів, особливо на початкових етапах професійної діяльності. Недостатній рівень сформованості навичок саморегуляції, адаптивності й професійної гнучкості в майбутніх учителів ускладнює їхню успішну професійну адаптацію.

Водночас аналіз освітньої практики засвідчує наявність розриву між зростаючими вимогами до соціально-професійної стійкості майбутніх учителів і недостатнім рівнем її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки, що втілюється у фрагментарності психологічної підготовки, обмеженому використанні практикоорієнтованих технологій та недостатній інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес.

Попри значну увагу до проблеми професійної підготовки педагогів, у сучасних наукових дослідженнях недостатньо розкрито питання комплексного формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрових трансформацій та кризових суспільних ситуацій. Більшість досліджень зосереджено на окремих аспектах (психологічній стійкості або цифровій компетентності), тоді як їхня інтеграція залишається недостатньо обґрунтованою.

Отже, наявність суперечності між соціальною потребою у педагогах, здатних ефективно функціонувати в умовах цифрових трансформацій і суспільних криз, та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів у системі вищої педагогічної освіти зумовлює актуальність і доцільність дослідження порушеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження останніх років показують, що значна частина молодих учителів стикається з труднощами адаптації до професії, високим рівнем емоційного вигорання та недостатньою готовністю до роботи в умовах постійних змін. За даними Організації економічного розвитку та співробітництва (ОЕСР) (Україна співпрацює з ОЕСР як країна-партнер з 2016 р.), у середньому близько 6,5% учителів у 19 країнах залишають професію щороку, а приблизно 34 % серед тих, хто звільняється, мають стаж роботи менше п'яти років, що підтверджує високий ризик відпливу педагогічних кадрів на ранніх етапах професійної кар'єри (OECD, 2025). Ці дані свідчать про системну проблему недостатньої професійної стійкості молодих педагогів у міжнародному освітньому просторі.

За результатами аналізу статистичних даних освітньої галузі США встановлено, що під час пандемії COVID-19 чисельність учителів у системі освіти зменшилася приблизно на 389 300 осіб порівняно з попереднім періодом. Найбільший вплив спостерігався серед педагогів зі стажем менше п'яти років (Devers et al., 2024).

Дослідження (Pikić Jugović et al., 2025) демонструє, що низький рівень самоефективності та недостатня сформованість соціально-емоційних компетентностей пов'язані з підвищеним рівнем професійного вигорання серед учителів-початківців.

Українські дослідження підтверджують, що відсутність системи наставництва й належної організаційної підтримки суттєво підвищує ризик професійного стресу та впливу молодих педагогів (Самойленко, 2024). Ці дані підкреслюють, що початковий етап педагогічної кар'єри є критично важливим для формування стійкості, адаптації та професійної ефективності молодих учителів у сучасному динамічному освітньому середовищі.

У зв'язку з цим виникає потреба у переосмисленні змісту та організації підготовки майбутніх педагогів, особливо майбутніх учителів початкових класів, у закладах вищої освіти, зокрема щодо формування в них здатності до саморегуляції, психологічної стійкості, ефективної комунікації, професійної мобільності та використання цифрових технологій як інструментів підтримки освітнього процесу.

Проблема формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів має також нормативно-правове підґрунтя. Необхідність розвитку професійної стійкості, здатності до безперервного професійного розвитку, психологічної готовності до інноваційної діяльності та використання цифрових технологій визначено в низці міжнародних і національних документів.

Серед міжнародних документів, що визначають сучасні орієнтири розвитку стійких освітніх систем, важливе значення має Концепція ЮНЕСКО з освіти для сталого розвитку (Education for Sustainable Development), покликана сформулювати у здобувачів освіти знання, навички, цінності й поведінку, які необхідні для сталого майбутнього, зокрема здатність об'єднувати соціальні, економічні й екологічні аспекти життя у прийнятті освітніх і життєвих рішень (UNESCO, 2019).

Також ключовою є Рекомендація Ради Європейського Союзу «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» від 22.05.2018, яка визначає вісім основних ком-

петентностей – від грамотності й цифрових навичок до підприємливості та культурної обізнаності – необхідних кожному громадянину для особистісного розвитку, зайнятості, активного громадянства та соціальної інтеграції, а також підкреслює важливість інноваційних підходів до навчання та підтримки освітнього персоналу в реалізації компетентного підходу (Council of the European Union, 2018).

Зокрема, ідеї підвищення професійної стійкості педагогів відображено в ключових освітніх актах України, що регулюють сучасний розвиток освіти та формування професійної компетентності. Так, Закон України «Про освіту» закріплює принцип компетентного підходу в освіті та визначає, що система освіти має сприяти формуванню ключових компетентностей і здатності до безперервного професійного розвитку та адаптації педагога до змін (Верховна Рада України, 2017). Закон України «Про вищу освіту» передбачає розширення можливостей здобувачів, академічну автономію закладів освіти та орієнтацію на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до професійної мобільності та реагування на виклики сучасного суспільства (Верховна Рада України, 2014). Концепція Нової української школи (НУШ) підкреслює роль учителя як центральної фігури реформи, що потребує умов для постійного професійного зростання, розвитку ключових компетентностей і здатності впроваджувати інноваційні підходи в освітньому процесі (Міністерство освіти і науки України, 2016). Крім того, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначає пріоритети модернізації системи вищої освіти, спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців та їхньої конкурентоспроможності в національному та міжнародному освітньому просторі, що також передбачає розвиток професійної стійкості й адаптивності педагогічних працівників у динамічних умовах (Кабінет Міністрів України, 2022).

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів є актуальною та багатовимірною. Водночас недостатня розробленість теоретико-методичних засад формування цієї якості в умовах сучасних цифрових трансформацій освіти зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

З огляду на актуальність окресленої проблематики та результати аналізу сучасних наукових джерел **метою статті** є теоретичне обґрунтування сутності та структурних компонентів соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасних суспільних викликів і цифрових трансформацій освіти, а також визначення ключових чинників і педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- уточнити зміст поняття соціально-професійної стійкості майбутнього вчителя початкових класів у контексті сучасних освітніх трансформацій;
- визначити структурні складові соціально-професійної стійкості особистості педагога;
- окреслити вплив цифровізації освітнього середовища на процес формування професійної стійкості майбутніх учителів;
- обґрунтувати педагогічні умови та чинники формування соціально-професійної стійкості у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження проблеми формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів є комплекс наукових підходів, що забезпечують цілісне розуміння досліджуваного феномену, розкриття його структури, функцій та механізмів формування в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Провідним у дослідженні є *системний підхід*, який дає змогу розглядати соціально-професійну стійкість майбутнього вчителя як цілісне інтегративне утворення, що складається зі взаємопов'язаних компонентів і функціонує в контексті складної системи професійної підготовки. З позицій системного підходу соціально-професійна стійкість постає як результат взаємодії особистісних якостей, професійних компетентностей, соціального середовища та умов освітнього процесу.

Важливе значення для дослідження має *компетентнісний підхід*, що орієнтує освітній процес на формування в майбутніх учителів комплексу ключових і професійних компетентностей, необхідних для успішної реалізації педагогічної діяльності. У цьому контексті соціально-професійна стійкість розглядається як одна з важливих складових професійної компетентності сучасного вчителя, що забезпечує здатність до ефективної діяльності в умовах змін і невизначеності.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на врахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їхніх потреб, ціннісних орієнтацій, мотивації та особистісного потенціалу. Реалізація цього підходу передбачає створення умов для саморозвитку, професійного самовизначення та формування внутрішніх ресурсів особистості, що сприяють розвитку психологічної стійкості й здатності до подолання професійних труднощів.

Вагоме значення в дослідженні має *аксіологічний підхід*, який акцентує увагу на формуванні системи професійних і загальнолюдських цінностей майбутнього вчителя. Соціально-професійна стійкість у цьому контексті пов'язується з усвідомленням соціальної значущості педагогічної діяльності, прийняттям гуманістичних цінностей освіти, відповідальним ставленням до професійної діяльності та орієнтацією на розвиток особистості дитини.

Діяльнісний підхід дає змогу розглядати процес формування соціально-професійної стійкості через активну діяльність студентів у процесі професійної підготовки. Залучення майбутніх учителів до різних видів навчально-професійної діяльності сприяє розвитку практичних умінь, формуванню навичок саморегуляції, професійної рефлексії та ефективної взаємодії в освітньому середовищі.

У контексті цифровізації освіти важливим є також *синергетичний підхід*, що розглядає освітній процес як відкриту динамічну систему, здатну до саморозвитку та самоорганізації. Застосування цього підходу допомагає осмислити процес формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів як складний нелінійний процес, що відбувається під впливом різноманітних соціальних, культурних та технологічних чинників.

Поєднання згаданих методологічних підходів забезпечує комплексний аналіз проблеми формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів та створює теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних педагогічних умов її розвитку у процесі професійної підготовки.

Результати та обговорення. Проблема стійкості особистості посідає важливе місце у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях. У працях сучасних учених вона розглядається як інтегральна характеристика особистості, що втілюється у здатності ефективно функціонувати в умовах соціальних змін, долати кризові ситуації та зберігати продуктивність діяльності. Психологічні аспекти життєстійкості, її прояви в умовах суспільних трансформацій та кризових викликів висвітлено в дослідженнях С. Кузікова (2022), Т. Титаренко (2021), О. Кононенко (2025).

Паралельно в педагогічній науці активно розробляється проблематика професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування освітньої системи та реалізації ідей Нової української школи. Наукові підходи до модернізації змісту та організації підготовки педагогів обґрунтовано у працях Н. Бібік (2018), О. Савченко (2012), М. Ващуленка (2019). У цих дослідженнях підкреслюється необхідність формування в майбутніх педагогів здатності до гнучкої професійної діяльності, інноваційного мислення та адаптації до змін освітнього середовища.

Важливим напрямом сучасних наукових пошуків є також цифровізація освіти та розвиток цифрової компетентності педагогів. У працях В. Бикова (2020), О. Спіріна (2020), Н. Морзе (2024) обґрунтовано роль інформаційно-комунікаційних технологій як чинника модернізації освітнього процесу та інструменту підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Цифрові інструменти розглядаються не лише як технологічний ресурс навчання, а і як засіб розширення освітніх можливостей, організації дистанційної та змішаної взаємодії учасників освітнього процесу.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки педагогів, зокрема її ціннісні, гуманістичні та компетентнісні орієнтири, розкрито у фундаментальних дослідженнях В. Кременя (2015), В. Семиченко (2004), І. Зязюна (2008), Н. Ничкало (2021), С. Сисосвої (2015). У цих працях професійна стійкість розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує здатність педагога протистояти деструктивним зовнішнім впливам із готовністю до постійного професійного саморозвитку та вдосконалення.

У контексті сучасних глобальних викликів особливої актуальності набувають дослідження трансформації освітнього середовища під впливом технологічних змін, безпекових ризиків і соціальної нестабільності. У цьому напрямі вагомими є наукові розробки, присвячені розвитку цифрової компетентності педагогів та використанню цифрових інструментів як засобу підтримки ефективності освітнього процесу.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що синтез поняття «соціально-професійна стійкість» майбутнього вчителя початкових класів у контексті використання цифрових інструментів в умовах глобальних викликів залишається недостатньо розробленим.

Нині особливого значення набуває інтеграція напрацювань вітчизняної педагогічної науки із сучасними міжнародними підходами до *digital resilience* (цифрової резильєнтності). Це створює підґрунтя для переходу від традиційної до адаптивної моделі підготовки педагогів, у якій цифрові технології виступають не лише технічним засобом навчання, а й важливим чинником підтримки соціально-професійної стійкості вчителя в умовах кризових трансформацій.

Проблема соціально-професійної стійкості майбутніх учителів перебуває у фокусі міждисциплінарних наукових досліджень на перетині педагогіки, психології, соціології та освітнього менеджменту. У сучасному науковому дискурсі поняття стійкості пов'язують зі здатністю особистості ефективно адаптуватися до складних соціальних умов, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати продуктивну професійну діяльність і розвиватися попри вплив стресових факторів. Особливої актуальності ці дослідження набули в умовах глобальних криз, цифрових трансформацій освіти та зростання психоемоційного навантаження на педагогічних працівників.

Теоретичні засади феномену *стійкості* (resilience) сформувалися в межах психологічних досліджень другої половини ХХ століття. Значний внесок у розроблення концепції психологічної стійкості зробили такі зарубіжні науковці, як А. Masten (2014), що розглядала стійкість як «звичайну магію» людської адаптації, М. Rutter (2012), який досліджував захисні фактори розвитку особистості, а також Н. Garmezy (1990), котрий одним із перших звернув увагу на роль соціального середовища у формуванні стійкості дітей і дорослих. Їхні праці заклали підґрунтя для подальших досліджень механізмів адаптації особистості до складних життєвих і професійних умов.

Важливим напрямом сучасних наукових пошуків є вивчення професійної стійкості педагогів. У цьому контексті значну увагу приділено проблемам емоційного виснаження та професійного вигорання, що виникають унаслідок високих вимог до педагогічної діяльності. Концепцію професійного вигорання обґрунтовано у працях С. Maslach (1997), що розглядала його як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень. Дослідження взаємозв'язку психологічного благополуччя, професійної мотивації та ефективності діяльності педагогів також здійснювали М. Seligman (2011) і М. Csikszentmihalyi (1990), які в межах позитивної психології підкреслювали роль внутрішніх ресурсів особистості, оптимального переживання діяльності та розвитку психологічної гнучкості.

У зарубіжній педагогічній науці проблема стійкості вчителя розглядається в контексті професійної ідентичності, психологічного благополуччя та здатності до інноваційної діяльності. Зокрема, дослідження С. Day та Q. Gu (2014) присвячено аналізу факторів професійної стійкості педагогів у різних освітніх системах. Науковці доводять, що стійкість учителя

формується під впливом особистісних характеристик, соціальної підтримки, професійного середовища та можливостей безперервного професійного розвитку.

В умовах цифровізації освіти значну увагу дослідників привертає взаємозв'язок професійної стійкості педагогів із розвитком цифрової компетентності. Наукові праці N. Selwyn (2016), A. Schleicher (2018) та інших дослідників засвідчують, що ефективна інтеграція цифрових технологій у навчальний процес сприяє підвищенню професійної гнучкості педагога, розширює його можливості для адаптації до змін та підтримки освітнього процесу в кризових умовах.

Разом із тим аналіз сучасних наукових праць свідчить, що проблема соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів у контексті цифрових трансформацій освіти та суспільних криз залишається недостатньо дослідженою. Більшість наукових розвідок зосереджено на окремих аспектах професійної підготовки педагогів, розвитку їхньої цифрової компетентності або психологічної стійкості. Натомість інтегративний підхід до формування соціально-професійної стійкості як комплексної характеристики особистості майбутнього педагога, що поєднує психологічні, соціальні та професійні складові в умовах цифровізації освіти, потребує подальшого наукового обґрунтування.

Сучасні наукові підходи до підготовки педагогічних кадрів акцентують увагу на необхідності формування не лише професійних компетентностей, а й особистісних якостей, що забезпечують здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в умовах нестабільності та постійних змін. У цьому контексті поняття соціально-професійної стійкості набуває особливого значення, оскільки відображає *інтегративну* характеристику особистості вчителя, яка поєднує психологічні, соціальні та професійні ресурси для успішної реалізації педагогічної діяльності.

У сучасній науковій літературі феномен стійкості розглядається як здатність особистості долати складні життєві обставини, адаптуватися до нових умов та зберігати ефективність діяльності. З позицій психологічної науки стійкість пов'язується з механізмами адаптації, саморегуляції та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості. Зокрема, у працях A. Masten (2014) стійкість визначається як динамічний процес позитивної адаптації людини в умовах значних труднощів. Аналогічної позиції дотримується M. Rutter (2012), котрий розглядає стійкість як результат взаємодії особистісних і соціальних чинників, що сприяють подоланню негативних впливів середовища.

У педагогічному контексті соціально-професійна стійкість учителя розглядається як здатність ефективно провадити професійну діяльність, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати конструктивну взаємодію з учнями, батьками та колегами, а також адаптуватися до змін освітнього середовища. Вона формується під впливом багатьох чинників, серед яких особистісні якості, професійна мотивація, рівень педагогічної компетентності, соціальна підтримка й умови професійної підготовки.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що у сучасному педагогічному дискурсі відсутнє єдине узгоджене трактування поняття *соціально-професійна стійкість*, що зумовлює необхідність його уточнення з урахуванням сучасних освітніх трансформацій та інтеграції психологічних, соціальних і професійних підходів.

Узагальнюючи результати аналізу наукових підходів, під *соціально-професійною стійкістю* майбутнього вчителя початкових класів доцільно розуміти інтегративну особистісно-професійну характеристику, що відображає здатність ефективно провадити педагогічну діяльність в умовах соціальної нестабільності та цифрових трансформацій освіти, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати професійну адаптивність, конструктивно долати професійні труднощі й забезпечувати стабільну результативність освітнього процесу. Ключовою ознакою цього феномену є поєднання внутрішніх ресурсів особистості з вимогами професійного середовища.

На відміну від суміжних понять, таких як *психологічна стійкість* або *професійна стійкість*, *соціально-професійна стійкість* має інтегративний характер і передбачає не лише вну-

трішню здатність особистості до саморегуляції, а й ефективну взаємодію із соціальним середовищем, професійною спільнотою та освітнім простором, зокрема в умовах цифровізації.

Узагальнення наукових джерел і освітньої практики дало змогу визначити соціально-професійну стійкість як інтегративну якість, що забезпечує здатність майбутнього вчителя зберігати ефективність професійної діяльності, адаптуватися до змін освітнього середовища, конструктивно реагувати на професійні труднощі та підтримувати психологічне благополуччя. Встановлено, що її формування має системний характер і залежить від поєднання особистісних, професійних і середовищних чинників.

Інтегративна природа досліджуваного феномену зумовлює необхідність його структурного аналізу, що дає змогу виокремити взаємопов'язані компоненти, які забезпечують цілісність і функціональність соціально-професійної стійкості майбутнього вчителя.

На основі теоретичного аналізу обґрунтовано *структуру соціально-професійної стійкості*, яка охоплює *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-практичний компоненти*. Згадані компоненти функціонують не ізольовано, а у взаємозв'язку, утворюючи динамічну систему професійної стійкості майбутнього педагога. Структурно-функціональну модель подано на рис. 1.

Зокрема, формування *мотиваційно-ціннісного компонента* забезпечується через залучення майбутніх учителів до соціально й професійно значущих видів діяльності, що актуалізують особистісний сенс педагогічної професії та сприяють усвідомленню її суспільної ролі. Особливого значення набуває організація навчальних ситуацій, у яких студенти не лише виконують стандартні завдання педагогічної практики, а й долучаються до рефлексивно орієнтованої діяльності, спрямованої на аналіз власних педагогічних рішень, оцінювання їхнього впливу на навчальний та емоційний стан молодших школярів, з урахуванням принципів інклюзивного підходу, а також переосмислення професійного досвіду. Така організація освітнього процесу забезпечує перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньо усвідомленої професійної позиції, що є основою формування стійкої професійної ідентичності майбутнього вчителя початкових класів.

Розвиток *когнітивно-пізнавального компонента* здійснюється через використання практикоорієнтованих методик, зокрема проєктної технології та технології цифрового навчального дизайну, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із їхнім прикладним застосуванням у педагогічній діяльності. Практична діяльність студентів щодо розроблення фрагментів уроків, інтерактивних завдань і цифрового контенту сприяє формуванню здатності свідомо добирати й застосовувати методичні рішення відповідно до цілей навчання та особливостей учнів, включно з урахуванням індивідуальних освітніх потреб та інклюзивного підходу. Особливу увагу приділено формуванню навичок адаптації навчального матеріалу до різних форматів освітнього процесу (очного, дистанційного та змішаного навчання), що забезпечує розвиток педагогічної гнучкості й готовності до роботи в умовах мінливого освітнього середовища. Важливим елементом є обов'язкове впровадження етапу апробації розроблених матеріалів у змодельованих або реальних педагогічних ситуаціях, що дає змогу оцінити їхню ефективність, здійснити рефлексію та вдосконалити професійні вміння студентів.

Формування *емоційно-регулятивного компонента* забезпечується через упровадження рефлексивних та психорегуляційних практик. До ефективних методик віднесено ведення рефлексивних щоденників, виконання вправ саморегуляції, використання елементів арттерапії та коротких відновлювальних технік. Додатково доцільним є включення симуляційних вправ, що моделюють стресові педагогічні ситуації (конфлікти в класі, емоційно складна взаємодія з батьками, кризові освітні умови), з подальшим груповим аналізом і рефлексією, а також ситуацій взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Систематичне застосування таких методик сприяє розвитку емоційної стійкості й зниженню рівня тривожності.

Діяльнісно-практичний компонент формується шляхом використання кейс-технології, моделювання професійних ситуацій та ситуативного навчання. Виконання студентами кейсових

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

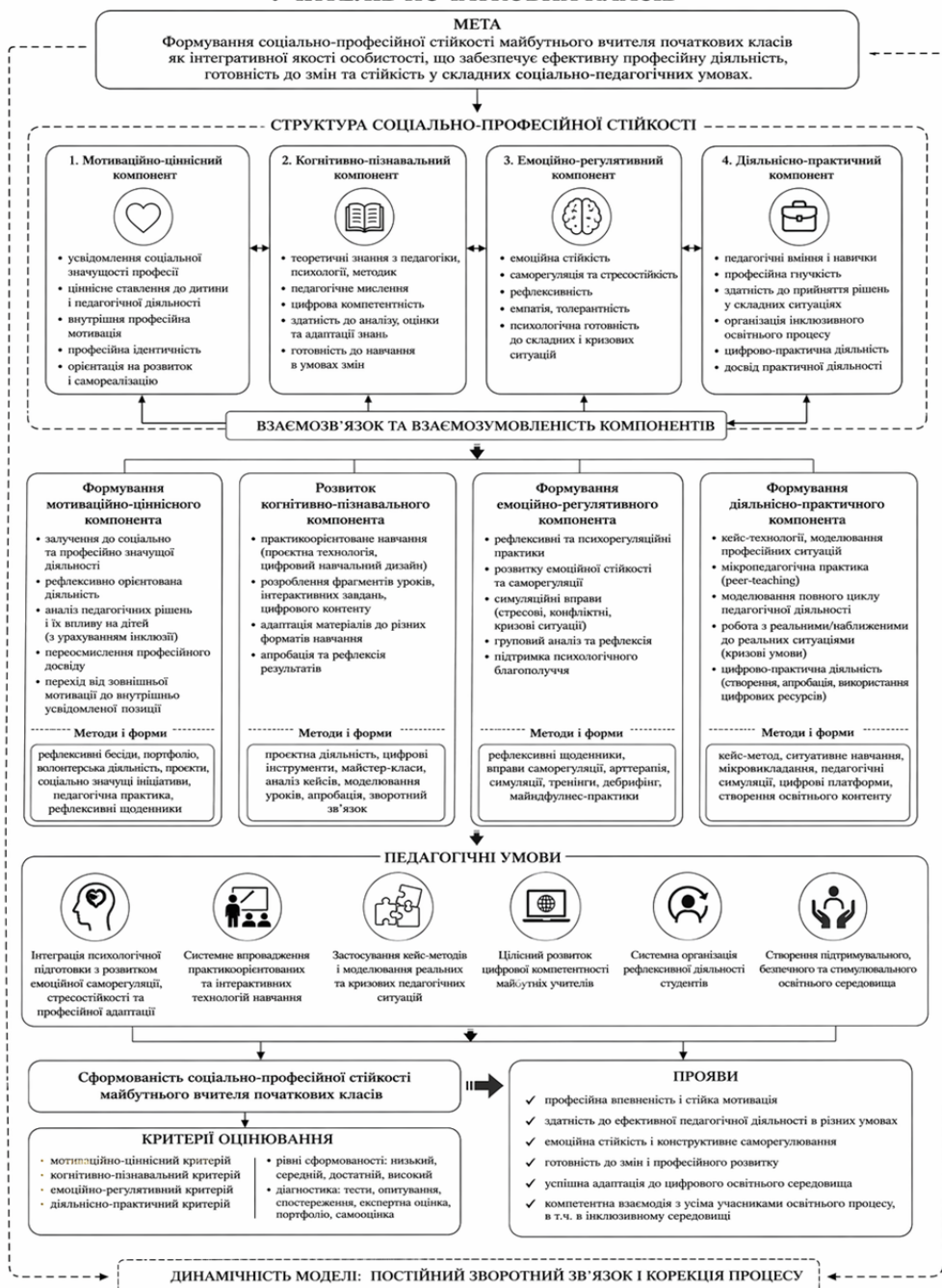


Рис. 1. Структурно-функціональна модель соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів

завдань, пов'язаних із дистанційним навчанням, взаємодією з батьками та організацією інклюзивного освітнього процесу, сприяє підвищенню їхньої готовності до прийняття рішень у складних професійних ситуаціях, зокрема щодо адаптації навчальних матеріалів і взаємодії з учнями з різними освітніми потребами. Додатково важливим є системне залучення студентів до мікропедагогічної практики, що передбачає проведення пробних уроків, фрагментів занять та навчальних активностей у форматі peer-teaching (взаємонавчання).

Ефективним є також упровадження моделювання повного циклу педагогічної діяльності, що охоплює планування, реалізацію, оцінювання та рефлексію навчального заняття з подальшим аналізом результатів. Це дає змогу сформуванню в майбутніх учителів не лише окремі педагогічні вміння, а й цілісне бачення професійної діяльності.

Важливим компонентом практичної підготовки є робота з реальними або наближеними до реальних освітніми ситуаціями, зокрема кейсами кризових умов навчання (повітряні тривоги, дистанційна взаємодія, порушення освітнього процесу), що сприяє розвитку оперативності педагогічного мислення та здатності до швидкого прийняття рішень.

Окреме значення має цифрово-практична діяльність студентів, яка передбачає створення, апробацію та використання цифрових освітніх ресурсів у навчальному процесі (інтерактивні вправи, онлайн-уроки, дидактичні ігри, навчальні презентації), що забезпечує формування готовності до роботи в умовах цифровізованого освітнього середовища.

Міжнародні дослідження у сфері освіти, що здійснюються експертами ОЕСР (OECD, 2019) засвідчують, що успішна адаптація педагогів до змін освітнього середовища великою мірою залежить від рівня їхньої цифрової компетентності та здатності до безперервного професійного розвитку. У цьому контексті цифрові технології можуть виступати не лише інструментом організації навчання, а й важливим ресурсом підтримки професійної стійкості педагога.

Цифрове освітнє середовище створює нові можливості для розвитку професійної гнучкості майбутніх учителів, зокрема через використання інтерактивних освітніх платформ, онлайн-курсів, цифрових інструментів для комунікації та співпраці. Водночас воно потребує від педагогів здатності швидко опановувати нові технології, критично оцінювати інформацію й ефективно інтегрувати цифрові ресурси в навчальний процес.

Використання освітніх платформ, інструментів для створення цифрового контенту та онлайн-комунікації сприяє розвитку професійної гнучкості та зниженню рівня професійної тривожності. Водночас ефективність цього процесу залежить від рівня сформованості цифрової компетентності та здатності до критичного опрацювання інформації.

У результаті дослідження визначено педагогічні умови формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів:

- інтеграція психологічної підготовки з цілеспрямованим розвитком навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості та професійної адаптації;
- системне впровадження практикоорієнтованих та інтерактивних технологій навчання, що забезпечують активне залучення студентів до професійно змодельованої діяльності;
- застосування кейс-методів і технологій моделювання реальних і кризових педагогічних ситуацій як основи розвитку професійного мислення;
- цілісний розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів як умови ефективної професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі
- системна організація рефлексивної діяльності студентів, спрямована на усвідомлення власного професійного розвитку й оцінювання педагогічного досвіду;
- створення підтримувального, безпечного та стимульовального освітнього середовища, що сприяє розвитку професійної впевненості та стійкості майбутніх педагогів.

Реалізація визначених умов і технологій забезпечує формування здатності майбутніх учителів ефективно діяти в умовах невизначеності, зберігати психологічну стійкість і провадити професійну діяльність на належному рівні. Отримані результати підтверджують доціль-

ність комплексного підходу до формування соціально-професійної стійкості як ключового показника готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в сучасних умовах.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що соціально-професійна стійкість майбутніх учителів початкових класів є важливою інтегративною характеристикою особистості педагога, яка забезпечує його здатність ефективно провадити професійну діяльність в умовах соціальних змін, кризових ситуацій та цифрових трансформацій освіти.

З'ясовано, що соціально-професійна стійкість формується як результат взаємодії особистісних, соціальних і професійних чинників та охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-практичний компоненти. Встановлено, що одним із важливих чинників формування професійної стійкості сучасного педагога є розвиток його цифрової компетентності, яка забезпечує здатність адаптуватися до змін освітнього середовища й ефективно використовувати інноваційні технології у професійній діяльності.

Обґрунтовано, що формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів потребує створення відповідних педагогічних умов у системі вищої педагогічної освіти, зокрема інтеграції психологічної підготовки, розвитку навичок саморегуляції, використання інтерактивних методів навчання та активного впровадження цифрових освітніх технологій.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з розробленням методичної системи формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів, створенням діагностичного інструментарію для визначення рівнів її сформованості, а також експериментальною перевіркою ефективності педагогічних умов і технологій, спрямованих на розвиток професійної стійкості у процесі професійної підготовки.

Наукова новизна дослідження. Наукова новизна отриманих результатів полягає в теоретичному обґрунтуванні та концептуалізації проблеми формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів у контексті сучасних суспільних викликів і цифрових трансформацій освіти.

У процесі дослідження:

– уперше обґрунтовано сутність соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів як інтегративної характеристики особистості педагога, що поєднує психологічні, соціальні та професійні ресурси і забезпечує здатність ефективно провадити педагогічну діяльність в умовах соціальної нестабільності, цифровізації освіти й кризових викликів;

– уточнено зміст і структуру соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-практичний компоненти;

– подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо педагогічних умов формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки, зокрема через інтеграцію психологічної підготовки, розвиток цифрової компетентності, використання інтерактивних освітніх технологій та створення підтримувального освітнього середовища.

Отримані результати розширюють наукові уявлення про механізми формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів і створюють теоретичне підґрунтя для подальших досліджень у галузі педагогічної освіти, спрямованих на підвищення ефективності підготовки цих учителів до професійної діяльності в умовах сучасних суспільних викликів.

Використані джерела

- Биков, В. Ю., Спирін, О. М., & Пінчук, О. П. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *UNESCO Chair Journal*, 1(1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2018). Нова українська школа: Порадник для вчителя. Літера ЛТД. 160. <https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/45e3f91e-f85d-493b-856f-b751bd369d01/content>
- Вашуленко, М. С. (2019). Методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова». Видавничий дім «Освіта». 192. http://library.megu.edu.ua:8180/jsru/bitstream/123456789/3440/1/2019%20Ukr_Mov%2bmovlennia_Vashulenko_2019.pdf
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., Самещенко, О. Г., Семиченко, В. А., & Тарасевич, Н. М. (2008). Педагогічна майстерність. підручник. Київ: СПД Богданова А. М., 376.
- Кононенко, О. І. (2025). Психологічна стійкість викладачів у контексті освітніх викликів сьогодення (с. 292–296). Одеса. <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2a65942-150d-4133-864b-a4a1e18fe3ff/content>
- Концепція Нової української школи: від 27 жовтня 2016 року (2018). Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ: КабМін України. 40. https://goippo.org.ua/images/downloads/nush/kontsepts_ya_novo_ukra_nsko_shkoli_.pdf
- Кремень, В. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*, (1), 8–15. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/35>
- Кузікова, С., & Щербак, Т. (2022). Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. *Психологічний журнал*, (8), 39–46. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/258313>
- Морзе, Н. В., Бойко, М. А., Струтинська, О. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2024). Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, (16), 76–91. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166>
- Ничкало, Н. Г., Гуревич, Р. С., Кадемія, М. Ю., Кобися, А. П., Кобися, В. М., & Гордійчук, Г. Б. (2021). Формування фахової компетентності майбутніх педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 85(5), 189–207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446>
- Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. (2022). Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23.02.2022 (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80>
- Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової освіти. Грамота. 504.
- Самойленко, О. В. (2024). Управління професійною адаптацією молодих вчителів до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки*, (4), 47–57. https://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/4210/1/%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_%D0%9D%D0%97_%E2%84%964_2024%20%281%29-47-57.pdf
- Семиченко, В. А. (2004). Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа. 335.
- Сисоева С.О. (2015). Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 23-56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711902/1/Guz-Sys-mon.pdf-pages-23-56.pdf>
- Титаренко, Т. М. (2021). Випробування кризою. Одиссея подолання: навч. посібник для закладів вищої освіти. 3-є вид., доповнене. Київ: Каравела. 248.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning. (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row. 314. <https://files.blogs.baruch.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/2418/files/2013/04/Mihaly-Csikszentmihalyi-Flow.pdf>

- Day, C., & Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge. 192. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Devers, K., Duyar, I., & Buchanan, K. (2024). Examining teacher attrition through the experiences of former teachers before and during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 14(2), 184. <https://doi.org/10.3390/educsci14020184>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. Jossey-Bass. 368.
- Masten Ann (2014). Ordinary Magic: Resilience in Development. New York, NY: The Guilford Press. 370 p. <https://doi.org/10.1002/imhj.21625>Digital Object Identifier (DOI)
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- OECD. (2025). Education at a glance 2025: OECD indicators. *OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Vol. 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387.html
- Pikic Jugovic, I., Marusic, I., & Matic Bojic, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 13, 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Schleicher, A. (2018). World Class. How to Build a 21st-Century School System. Paris. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Seligman, M. (2011). Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York. Free Press. 349.
- Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. Bloomsbury Academic. 224. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
- UNESCO. (2019). Education for Sustainable Development (ESD) <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>

References

- Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoy transformatsii osvity. UNESCO Chair Journal, 1(1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) (in Ukrainian).
- Bibik, N. (Red.). (2018). Nova ukrainska shkola: Poradnyk dlia vchytelia. Litera LTD. 160. <https://repository.ldufk.edu.ua/server/api/core/bitstreams/45e3f91e-f85d-493b-856f-b751bd369d01/content> (in Ukrainian).
- Vashulenko, M. (2019). Metodyka navchannia integrovanoho kursu «Ukrainska mova». Vydavnychiy dim «Osvita». 192. http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/3440/1/2019%20Ukr_Mov%2b-movlennia_Vashulenko_2019.pdf (in Ukrainian).
- Ziazun, I., Kramushchenko, L., Kryvonos, I., Sameshchenko, O., Semychenko, V., & Tarasevych, N. (2008). Pedahohichna maisternist. Pidruchnyk. Kyiv: SPD Bohdanova A., 376. (in Ukrainian).
- Kononenko, O. (2025). Psykholohichna stiikist vykladachiv u konteksti osvity vyklykiv sohodennia (s. 292–296). Odesa. <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2a65942-150d-4133-864b-a4a1e18fe3ff/content> (in Ukrainian).
- Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly: vid 27 zhovtnia 2016 roku (2018). Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Ofits. vyd. Kyiv: KabMin Ukrainy. 40. https://roippo.org.ua/images/downloads/nush/kontseptsiya_novo_ukra_nsko_shkoli_.pdf (in Ukrainian).
- Kremen, V. (2015). Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (1), 8–15. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/35> (in Ukrainian).
- Kuzikova, S., & Shcherbak, T. (2022). Teoretyko-empyrychnyi analiz problemy rezylentnosti ta stresostiikosti v pedahohichnii diialnosti. Psykholohichnyi zhurnal, (8), 39–46. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/258313> (in Ukrainian).

- Morze, N., Boiko, M., Strutynska, O., & Smyrnova-Trybulska, Ye. (2024). Yakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia shuchnoho intelektu? Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu, (16), 76–91. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.166> (in Ukrainian).
- Nychkalo, N., Hurevykh, R., Kademiia, M., Kobysia, A., Kobysia, V., & Hordiichuk, H. (2021). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 85(5), 189–207. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4446> (in Ukrainian).
- Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy № 1556-VII vid 01.07.2014. (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (in Ukrainian).
- Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 05.09.2017. (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian).
- Pro skhvalennia Stratehii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. (2022). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 286-r vid 23.02.2022 (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80> (in Ukrainian).
- Savchenko, O. (2012). Dydaktyka pochatkovoї osvity. Hramota. 504. (in Ukrainian).
- Samoilenko, O. (2024). Upravlinnia profesiinoiu adaptatsiieiu molodykh vchyteliv do pedahohichnoi diialnosti v zakladakh zahalnoi serednoi osvity. Naukovi zapysky. Serii «Psykhologo-pedahohichni nauky», (4), 47–57. https://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/4210/1/%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_%D0%9D%D0%97_%E2%84%964_2024%20%281%29-47-57.pdf (in Ukrainian).
- Semychenko, V. (2004). Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti: navch. posib. Kyiv: Vyshcha shkola. 335. (in Ukrainian).
- Sysoieva, S. (2015). Sotsialni, psykhologichni ta pedahohichni pidkhody do vyznachennia tvorchoi osobystosti. Pedahohichna tvorchiist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitiivskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy: monohrafiia / za red. N. V. Huzii. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 23–56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711902/1/Guz-Sys-mon.pdf-pages-23-56.pdf> (in Ukrainian).
- Tytarenko, T. (2021). Vyprovuvannia kryzoiu. Odisseia podolannia: navch. posibnyk dlia zakladiv vyshchoi osvity. 3-e vyd., dopovnene. Kyiv: Karavela. 248. (in Ukrainian).
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation on key competences for lifelong learning. (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (in English).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row. 314. <https://files.blogs.baruch.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/2418/files/2013/04/Mihalyi-Csikszentmihalyi-Flow.pdf> (in English).
- Day, C., & Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge. 192. <https://doi.org/10.4324/9780203578490> (in English).
- Devers, K., Duyar, I., & Buchanan, K. (2024). Examining teacher attrition through the experiences of former teachers before and during the COVID-19 pandemic. Education Sciences, 14(2), 184. <https://doi.org/10.3390/educsci14020184> (in English).
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout. Jossey-Bass. 368. (in English).
- Masten Ann (2014). Ordinary Magic: Resilience in Development. New York, NY: The Guilford Press. 370 p. <https://doi.org/10.1002/imhj.21625> (in English).
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812> (in English).
- OECD. (2025). Education at a glance 2025: OECD indicators. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en> (in English).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). TALIS 2018 results (Vol. 1): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387.html (in English).
- Pikic Jugovic, I., Marusic, I., & Matic Bojic, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. BMC Psychology, 13, 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2> (in English).
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. Development and Psychopathology, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028> (in English).

- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to Build a 21st-Century School System*. Paris. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en> (in English).
- Seligman, M. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York. Free Press. 349. (in English).
- Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. *Bloomsbury Academic*. 224. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
- UNESCO. (2019). Education for Sustainable Development (ESD). <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education> (in English).

Olha Vyshnyk, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.*

Research interests: professional training of future primary school teachers, socio-professional resilience of teachers, teaching methodology in primary school, digital tools in education, inclusive education, psychological and pedagogical characteristics of primary school children's development, development of emotional intelligence and psychological well-being of participants in the educational process, activity-based approach.

FORMATION OF SOCIO-PROFESSIONAL RESILIENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIAL CHALLENGES AND THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Abstract. The article examines the problem of the formation of socio-professional resilience of future primary school teachers in the context of contemporary social challenges and the digital transformation of education. The relevance of the study is determined by the growing requirements for the professional training of teachers and the need for their ability to act effectively in conditions of uncertainty, rapid social change, digitalization of the educational environment, and the implementation of innovative pedagogical technologies.

A theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the concept of socio-professional resilience in the context of pedagogical activity is carried out. The essence of this phenomenon is defined as an integrative characteristic of the personality of a future teacher that reflects the ability to maintain the effectiveness of professional activity, psychological balance, and readiness to constructively overcome professional difficulties in the dynamic conditions of the educational environment.

The structure of socio-professional resilience of future primary school teachers is substantiated. It includes motivational-value, cognitive, emotional-regulatory, and activity-practical components. Their content characteristics and role in ensuring the readiness of future teachers for professional activity in the context of the digital transformation of education are revealed. Particular attention is paid to the importance of developing professional motivation, a system of pedagogical knowledge, emotional self-regulation skills, adaptability, and the ability to effectively use modern digital tools in pedagogical practice.

It is concluded that the formation of socio-professional resilience of future teachers is an important condition for their professional readiness, successful adaptation to the educational environment, and ensuring the quality of the educational process in primary school.

Keywords: socio-professional resilience; future primary school teachers; professional training; digital transformation of education; professional adaptation; pedagogical activity.