

Токарева Д. І.

<https://orcid.org/0009-0009-7875-7605>

Український гуманітарний інститут

МОДЕЛЬ ІНСТИТУЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті висвітлено доцільність переходу від індивідуально орієнтованих підходів до розвитку емоційної саморегуляції викладачів до системних інституційних механізмів підтримки в закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням психоемоційного навантаження на викладачів університетів у контексті цифровізації освітнього процесу, постійних організаційних змін, кризових соціальних умов та підвищених вимог до професійної ефективності, що суттєво підвищує ризики професійного вигорання та зниження психологічного благополуччя. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення авторської структурно-функціональної моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів. У межах дослідження здійснено аналіз наукових підходів до розуміння сутності емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту та емоційної праці в професійній діяльності викладача, а також узагальнено сучасні емпіричні дослідження, присвячені взаємозв'язку емоційної регуляції з професійним благополуччям і вигоранням. Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний, аксіологічний та психолого-педагогічний підходи, що дозволили розглядати емоційну саморегуляцію не лише як індивідуальну психологічну здатність, а і як об'єкт інституційної відповідальності університету. У статті запропоновано авторську модель інституційної підтримки, яка містить цільовий, суб'єктний, змістовий, організаційний і оціночний компоненти та передбачає впровадження комплексних заходів психоедукації, тренінгів, коучингу, супервізії та розвитку організаційної культури благополуччя. Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні університету як активного інституційного середовища розвитку емоційної стійкості викладачів та в інтеграції індивідуального й організаційного рівнів підтримки емоційної саморегуляції. Практичне значення результатів визначається можливістю використання запропонованої моделі в діяльності закладів вищої освіти з метою зниження рівня професійного вигорання викладачів, підвищення їхнього психологічного благополуччя та забезпечення сталого розвитку університетів.

Ключові слова: емоційна саморегуляція, професійне благополуччя, викладач університету, професійне вигорання, інституційна підтримка, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійних трансформацій, зумовлених соціально-економічною нестабільністю, цифровізацією освітніх процесів, зростанням адміністративного та емоційного навантаження на викладачів, а також кризовими явищами глобального й національного характеру. У цих умовах професійна діяльність викладача університету все частіше супроводжується високим рівнем стресу, хронічною втомою та професійним вигоранням, що негативно позначається не лише на його психоемоційному стані, але й на якості освітнього процесу загалом. Цифрова трансформація освіти, з одного боку, розширює можливості викладання та академічної мобільності, а з іншого – посилює вимоги

до адаптивності, емоційної стійкості та здатності викладача ефективно функціонувати в умовах невизначеності й постійних змін.

У цьому контексті особливого значення набувають навички емоційної саморегуляції, які є важливою частиною професійної компетентності викладача. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани, керувати емоційними реакціями, підтримувати внутрішню рівновагу та конструктивно взаємодіяти зі здобувачами освіти й колегами є необхідною передумовою ефективної педагогічної діяльності, збереження психологічного благополуччя та професійної стійкості. Розвинені навички емоційної саморегуляції сприяють підвищенню якості комунікації в освітньому середовищі, запобіганню конфліктам, а також



формуванню позитивного психологічного клімату в університеті.

Водночас аналіз наукових досліджень свідчить, що переважна більшість наявних підходів до розвитку емоційної саморегуляції викладачів зосереджується на індивідуальному рівні, розглядаючи цю проблему як особисту відповідальність самого викладача. Такий підхід не враховує впливу організаційних, управлінських та культурних чинників, що формуються на інституційному рівні й безпосередньо визначають умови професійної діяльності. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі закладів вищої освіти (далі – ЗВО) в підтримці психоемоційного благополуччя викладачів та переходу від фрагментарних індивідуальних практик до цілісної моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційної саморегуляції в професійній діяльності викладачів розглядається в міждисциплінарному полі організаційної психології, педагогіки, психічного здоров'я та управління персоналом. Однією з концептуальних основ сучасних досліджень залишається ідея емоційного інтелекту як значущого ресурсу професійної ефективності. Так, ще в класичній праці Н. Ашканазі (N. Ashkanasy) та К. Даус (C. Daus) обґрунтували, що емоційний інтелект не втрачає своєї пояснювальної цінності в організаційній поведінці, а навпаки – набуває нового значення в умовах зростання емоційної складності праці [1].

Фундаментальним теоретичним підґрунтям сучасних емпіричних досліджень є модель емоційної регуляції Дж. Гросса (J. Gross), яка розглядає саморегуляцію як динамічний процес управління емоціями на різних етапах їх виникнення та переживання [2]. Подальший розвиток цієї теорії дозволив розглядати емоційну саморегуляцію в ширшому контексті професійної діяльності як важливий механізм адаптації до стресових ситуацій та високих емоційних вимог.

Значний масив досліджень присвячений взаємозв'язку між емоційною саморегуляцією та професійним вигоранням. Зокрема, класичну модель вигорання, що визначає емоційне виснаження як центральний компонент цього феномена, особливо в професіях типу «людина–людина», до яких належить викладацька діяльність, запропонували К. Маслач (C. Maslach) і М. Лейтер (M. Leiter) [3]. У сучасних умовах ці положення отримали емпіричне підтвердження в дослідженнях педагогів

різних освітніх рівнів. Так, М. Фаргі (M. Farhi) та О. Рубінстен (O. Rubinsten) демонструють, що навички емоційної саморегуляції є медіатором між професійним стресом і психологічним благополуччям викладачів, знижуючи ризик розвитку вигорання [4]. Такий погляд підтримують Й. Ванг та колеги (Y. Wang et al.), які підтверджують, що використання адаптивних стратегій емоційної регуляції позитивно корелює з рівнем добробуту та позитивних емоцій педагогів [5]. Аналогічні висновки роблять Т. Брандão та колеги (T. Brandão et al.), розглядаючи емоційну регуляцію у взаємозв'язку з емпатією, професійним досвідом та рівнем освіти, на якому здійснюється викладання [6].

Окремий напрям сучасних досліджень фокусується на ресурсному підході, відповідно до якого емоційна саморегуляція поєднується з позитивним психологічним капіталом як ефективна стратегія подолання професійних труднощів [7]. На тісний зв'язок між емоційним здоров'ям викладачів та їхніми стратегіями подолання стресу вказують А. Емельяновас та співавтори (A. Emeljanovas et al.) [8]. Вплив емоційної регуляції на задоволеність роботою та зниження симптомів вигорання підтверджують К. Ванг та колеги (Q. Wang et al.) [9].

Водночас у новітніх публікаціях дедалі частіше наголошується на обмеженості підходів, орієнтованих виключно на індивідуальний рівень розвитку емоційних компетентностей. Зокрема, у вітчизняних дослідженнях підкреслюється необхідність впровадження соціально-емоційного навчання та підтримки на рівні університету як цілісного освітнього середовища [10]. Українські науковці також звертають увагу на роль емоційної регуляції та резилієнсу в умовах невизначеності й кризових впливів, що особливо актуально для сучасної системи вищої освіти [11].

Отже, результати аналізу наукового дискурсу засвідчують, що емоційна саморегуляція визнається важливим чинником професійної стійкості викладачів, однак переважна більшість робіт зосереджена на індивідуальному рівні. Це зумовлює наукову та практичну потребу в розробленні інституційних моделей підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції у ЗВО, що й визначає логіку подальшого дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів в умовах сучасних викликів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності емоційної саморегуляції викладача університету та визначити вплив сучасних викликів вищої освіти на його психоемоційний стан і професійну стійкість;

2) обґрунтувати методологічні засади формування інституційної моделі підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів ЗВО;

3) розробити й схарактеризувати структурно-функціональну модель інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів, а також визначити очікувані результати її впровадження у практику ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі емоційна саморегуляція розглядається як складне багатовимірне явище, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові механізми управління внутрішніми станами особистості відповідно до вимог професійної діяльності та соціального контексту. У психологічних дослідженнях емоційна саморегуляція трактується як здатність особистості усвідомлювати власні емоції, контролювати їхню інтенсивність, модифікувати емоційні реакції та обирати адекватні стратегії поведінки в ситуаціях підвищеного емоційного напруження [2, с. 275; 12, с. 12]. Такий підхід підкреслює роль внутрішніх регулятивних процесів, що забезпечують адаптацію особистості до змінних умов діяльності та збереження психологічної рівноваги.

Педагогічний підхід до розуміння емоційної саморегуляції акцентує на її значенні як частини професійної компетентності викладача університету. У цьому контексті емоційна саморегуляція розглядається не лише як індивідуальна психологічна характеристика, а і як професійно значуща здатність, що визначає ефективність освітньої взаємодії, якість педагогічної комунікації та здатність викладача створювати сприятливе освітнє середовище. Зазначений підхід корелює з концепціями емоційного інтелекту, у межах яких здатність до усвідомлення й регуляції емоцій розглядається як необхідна умова професійної успішності у сфері «людина – людина» [13, с. 5–7; 14, с. 34–35].

У межах соціально-психологічного та організаційного підходів емоційна саморегуляція постає як ресурс професійної ефективності та організаційної стійкості. Університет як складна соціальна організація формує систему формальних і неформальних очікувань щодо емоційної поведінки викладачів, стилю взаємодії та комунікативних практик. Здатність викладача регулювати власні

емоційні стани у взаємодії зі здобувачами освіти, колегами та адміністрацією сприяє підтриманню позитивного психологічного клімату, зниженню рівня емоційного напруження та підвищенню ефективності колективної діяльності [1].

Особливу увагу в наукових дослідженнях привертає роль емоційної саморегуляції в контексті емоційної праці викладача, що передбачає контроль емоційної експресії та дотримання інституційно визначених емоційних норм під час професійної взаємодії. Концепція емоційної праці підкреслює, що тривале виконання таких вимог без ефективних механізмів саморегуляції може призводити до емоційного виснаження та професійного вигорання [3; 15, с. 89]. У цьому контексті емоційна саморегуляція є захисним чинником, який сприяє збереженню психоемоційного благополуччя викладача та підтриманню його здатності до продуктивної професійної діяльності.

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати емоційну саморегуляцію як інтегральну характеристику професійної діяльності викладача університету, що формується у взаємодії індивідуальних психологічних ресурсів та соціально-організаційних умов [1, с. 445–447; 12, с. 11–13; 15, с. 88–91]. Усвідомлення багатовимірної природи цього феномена створює теоретичне підґрунтя для переходу від індивідуалізованих підходів до розвитку емоційної саморегуляції до системного бачення, у межах якого важливу роль відіграє інституційна підтримка з боку ЗВО.

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійних трансформацій, зумовлених цифровізацією освітнього процесу, зростанням адміністративних та академічних вимог, а також впливом глобальних і локальних криз. З огляду на це, професійна діяльність викладача університету характеризується підвищеним рівнем психоемоційного навантаження, що безпосередньо позначається на його емоційному стані, здатності до саморегуляції та довготривалої професійної стійкості. Аналіз сучасних викликів вищої освіти крізь призму їхнього впливу на психоемоційне благополуччя викладачів дає змогу виявити основні чинники ризику професійного вигорання та зниження ефективності педагогічної діяльності. У цьому контексті систематизація таких викликів є необхідною передумовою для обґрунтування потреби в інституційній підтримці розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів ЗВО (табл. 1).

Наведені в таблиці дані свідчать про те, що сучасні виклики вищої освіти мають не лише

Сучасні виклики вищої освіти та їхній вплив на психоемоційний стан і професійну стійкість викладачів

Сучасний виклик вищої освіти	Характер впливу на психоемоційний стан	Наслідки для професійної стійкості
Цифровізація навчального процесу	Підвищене емоційне навантаження через опанування технічних платформ, втрата чітких меж між роботою та відпочинком, когнітивне перевантаження	Зниження рівня адаптації до змін, підвищений рівень стресу, можливе емоційне виснаження
Професійне вигорання	Хронічна втома, емоційне виснаження, деперсоналізація, відчуття зниження професійної ефективності	Послаблення внутрішньої мотивації, зниження продуктивності, ризик тривалої професійної дискваліфікації
Невизначеність через зовнішні кризи (соціально-економічні, пандемії, конфлікти)	Посилення тривожності, страху невизначеності, емоційні коливання	Зниження стійкості до стресу, труднощі в прийнятті рішень, порушення планування професійних цілей
Зростання адміністративних вимог	Почуття перевантаженості, тривожність, емоційна дезадаптація	Послаблення здатності до ефективного розв'язання педагогічних завдань, зниження відчуття контролю над професійною діяльністю
Зміни у вимогах до професійної компетентності	Внутрішня напруга, невпевненість у власних професійних ресурсах	Потреба в постійному самовдосконаленні, що може як стимулювати розвиток, так і викликати професійний стрес
Підвищені очікування щодо якості навчання та зворотного зв'язку	Тиск на досягнення високих результатів, переживання щодо оцінки власної ефективності	Можлива втома від постійних вимірювань результатів, зниження креативності в педагогічній діяльності
Відсутність системної підтримки психоемоційного благополуччя	Почуття ізоляції, відсутність ресурсів для емоційної регуляції	Послаблення здатності до самозбереження, ризик ескалації стрес-реакцій

Джерело: створено автором

організаційний або технологічний характер, а й істотно впливають на психоемоційний стан викладачів, формуючи тривалі стресові навантаження та знижуючи рівень їхньої професійної стійкості. Поєднання високих вимог до якості освітнього процесу, невизначеності зовнішнього середовища та недостатньої системної підтримки з боку інституції посилює ризики емоційного виснаження й професійного вигорання. Водночас результати узагальнення підтверджують, що подолання зазначених негативних наслідків не може обмежуватися виключно індивідуальними стратегіями самопомоги викладачів. Це актуалізує необхідність упровадження цілісних інституційних моделей підтримки, спрямованих на формування сприятливого організаційного середовища, розвиток навичок емоційної саморегуляції та забезпечення довготривалого професійного благополуччя викладацького складу.

Як уже зазначалося, у сучасних умовах функціонування ЗВО розвиток навичок емоційної саморегуляції викладачів здебільшого розглядається через призму індивідуальної відповідальності, що проявляється в застосуванні окремих

психологічних технік [2, с. 285–287; 10, с. 4–6]. Хоча такий підхід має значну цінність для формування особистісних ресурсів викладача, він виявляється недостатнім у ситуації системного зростання професійних викликів, підвищеного емоційного навантаження та організаційної нестабільності. Перекладання відповідальності за подолання стресу виключно на окремого викладача ігнорує вплив інституційних чинників, зокрема організаційної культури, управлінських практик, розподілу навантаження й характеру академічного середовища, які формують умови професійної діяльності та емоційного функціонування педагогічного персоналу.

Обмеженість індивідуальних підходів також полягає в їх фрагментарності та нерівномірній доступності, оскільки можливість участі в тренінгах або консультаціях часто залежить від особистої ініціативи викладача, його часових ресурсів і фінансових можливостей [8, с. 6–8]. За відсутності узгодженої інституційної політики такі заходи не формують сталого ефекту й не сприяють довготривалому зміцненню професійної стійкості. Крім того, індивідуальні стратегії емоційної

саморегуляції не здатні компенсувати структурні дисфункції організаційного середовища, зокрема хронічне перевантаження, невизначеність вимог або дефіцит підтримки з боку адміністрації, що посилює ризики емоційного виснаження та професійного вигорання [3, с. 108–110; 7].

У цьому контексті перехід до інституційних механізмів підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції постає як об'єктивна необхідність, зумовлена потребою системного впливу на психоемоційне благополуччя викладачів. Інституційний підхід передбачає інтеграцію підтримки емоційної стійкості у стратегії розвитку ЗВО, формування сприятливого соціально-психологічного клімату та створення умов для безперервного розвитку емоційних компетентностей персоналу [4; 10]. У межах такого підходу університет є не лише організаційною структурою, а й активним суб'єктом відповідальності за збереження людського капіталу, професійне благополуччя та сталий розвиток академічної спільноти.

Інституційні механізми підтримки забезпечують системність, регулярність та доступність заходів із розвитку емоційної саморегуляції, а також сприяють формуванню професійної культури, у якій звернення за психологічною

підтримкою сприймається як нормальна практика [8; 11]. Такий підхід знижує рівень стигматизації психоемоційних труднощів, посилює відчуття залученості й підтримки з боку організації та створює передумови для формування колективної емоційної стійкості. Таким чином, інституційна підтримка розвитку навичок емоційної саморегуляції є важливим чинником підвищення професійної ефективності викладачів, запобігання вигоранню та забезпечення стабільності функціонування ЗВО в умовах постійних змін.

Методологічні засади побудови моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів ґрунтуються на міждисциплінарному поєднанні психологічних, педагогічних та управлінських підходів, що дозволяє комплексно осмислити феномен емоційної саморегуляції в професійній діяльності викладача університету (табл. 2).

Застосування зазначених методологічних підходів і принципів створює основу для розроблення авторської моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів, здатної забезпечити системний вплив на професійне благополуччя та емоційну стійкість академічного персоналу (табл. 3).

Таблиця 2

Методологічні засади побудови моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів

Методологічний підхід / принцип	Змістова характеристика та значення для моделі
1	2
Міждисциплінарний підхід	Забезпечує інтеграцію психологічних, педагогічних та управлінських підходів, що дозволяє комплексно осмислити феномен емоційної саморегуляції в професійній діяльності викладача університету.
Визнання багаторівневого характеру емоційної саморегуляції	Емоційна саморегуляція формується та реалізується на індивідуальному, організаційному й інституційному рівнях, що зумовлює необхідність системного та інституційно зорієнтованого підходу до її розвитку.
Системний підхід	Розглядає ЗВО як цілісну соціально-організаційну систему, у межах якої емоційна саморегуляція викладачів визначається взаємодією особистісних ресурсів, професійних вимог і умов організаційного середовища. Дозволяє уникнути фрагментарності заходів та забезпечити узгодженість управлінських рішень, освітніх програм і психологічної підтримки.
Компетентнісний підхід	Визначає емоційну саморегуляцію як частину професійної компетентності викладача, що охоплює здатність усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу та функціонувати в умовах професійного навантаження. Розвиток цієї компетентності розглядається як безперервний процес професійного зростання.
Аксіологічний підхід	Формує ціннісне підґрунтя моделі, визнаючи психоемоційне благополуччя викладача самостійною цінністю та стратегічним ресурсом розвитку ЗВО. Акцентує на збереженні людської гідності, професійної ідентичності та академічної культури.
Психолого-педагогічний підхід	Визначає змістові й технологічні аспекти моделі, орієнтуючи її на використання науково обґрунтованих методів розвитку емоційної саморегуляції (тренінги, коучинг, супервізія, психоедукація) з урахуванням закономірностей навчання дорослих, професійного досвіду викладачів, принципів добровільності та конфіденційності.

Продовження таблиці 2

1	2
Принцип цілісності	Забезпечує єдність і взаємозв'язок усіх компонентів моделі, спрямованих на досягнення спільної мети – підвищення рівня емоційної стійкості та професійного благополуччя викладачів.
Принцип безперервності розвитку	Орієнтує модель на довготривалий характер підтримки розвитку емоційної саморегуляції впродовж усієї професійної діяльності викладача.
Принцип добровільності та конфіденційності	Забезпечує гуманістичну спрямованість моделі, підвищує рівень довіри до інституційних заходів і сприяє активній залученості викладачів.
Принцип інституційної відповідальності	Передбачає відповідальність закладу вищої освіти за створення безпечного, підтримувального та психологічно комфортного освітнього середовища.

Джерело: створено автором

Таблиця 3

Структурно-функціональна модель інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів

Структурний компонент	Функціональне призначення	Основний зміст і механізми реалізації	Очікувані результати
Цільовий компонент	Визначення стратегічної спрямованості моделі	Формування емоційної стійкості, професійного благополуччя та запобігання професійному вигоранню викладачів	Підвищення рівня психоемоційного благополуччя, зростання професійної ефективності
Суб'єктний компонент	Забезпечення взаємодії учасників моделі	Викладачі університетів, адміністрація ЗВО, HR-підрозділи, психологічні служби, центри розвитку викладачів	Скоординована діяльність усіх суб'єктів, розподіл відповідальності
Змістовий компонент	Формування та розвиток навичок емоційної саморегуляції	Тренінги з емоційної компетентності, коучинг, супервізія, психоедукаційні програми, групи підтримки	Розвиток усвідомлення емоцій, навичок регуляції, стресостійкості
Організаційний компонент	Інституційне забезпечення впровадження моделі	Політики благополуччя персоналу, інтеграція програм у систему підвищення кваліфікації, нормативне та ресурсне забезпечення	Системність і сталість підтримки, доступність програм
Процесуальний компонент	Реалізація моделі у динаміці	Діагностика потреб, планування заходів, реалізація програм, супровід і корекція	Адаптивність моделі до змін і потреб викладачів
Оціночний компонент	Контроль та аналіз ефективності	Критерії та індикатори емоційної стійкості, задоволеності професійною діяльністю, рівня вигорання	Обґрунтоване вдосконалення моделі, зворотний зв'язок
Результативний компонент	Узагальнення впливу моделі	Формування культури психоемоційного благополуччя в університеті	Підвищення стійкості академічної спільноти, інституційна стабільність

Джерело: створено автором

Запропонована структурно-функціональна модель інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів ґрунтується на міждисциплінарному поєднанні психологічних, педагогічних та управлінських підходів і базується на ідеї цілісного впливу на психоемоційне благополуччя академічного персоналу. Модель розглядає університет не лише як освітню установу, а як соціально-психологічне середовище, відповідальне за створення умов для сталого професійного розвитку викладачів в умовах зростання інтенсивності освітнього процесу,

цифровізації навчання та посилення соціально-психологічних викликів.

Цільовий компонент моделі визначає її стратегічну спрямованість і орієнтує на формування емоційної стійкості викладачів, підтримку їхнього професійного благополуччя та запобігання емоційному виснаженню. Він задає вектор функціонування всіх інших компонентів моделі та забезпечує узгодженість інституційних заходів із загальною стратегією розвитку ЗВО.

Суб'єктний компонент відображає багатосуб'єктний характер моделі та підкреслює необхідність скоординованої взаємодії між

викладачами, адміністрацією університету, психологічними службами та структурами професійного розвитку. Така взаємодія сприяє розподілу відповідальності за психоемоційний стан академічного персоналу та знижує ризик редукації проблем емоційного виснаження виключно до рівня індивідуальної відповідальності викладача.

Змістовий компонент охоплює сукупність форм, методів і практик розвитку навичок емоційної саморегуляції, які реалізуються з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та безперервності професійного розвитку. Його наповнення спрямоване на формування здатності викладачів усвідомлювати власні емоційні стани, ефективно управляти ними в умовах професійного навантаження та конструктивно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. Важливим елементом цього компоненту є інтеграція практик самопомоги та самопідтримки, які розглядаються як частина професійної культури викладача та інструмент збереження його психоемоційного ресурсу.

Самопоміага в межах моделі трактується не як приватна або ситуативна діяльність, а як структурований і науково обґрунтований процес, що передбачає розвиток навичок емоційної саморефлексії, своєчасного розпізнавання ознак стресового перенапруження, застосування технік емоційної стабілізації, когнітивної переоцінки стресових ситуацій, усвідомленого відновлення емоційного балансу та формування стійких копінг-стратегій.

Організаційний компонент забезпечує інституційну сталість моделі шляхом її інтеграції в нормативно-правові документи ЗВО, кадрову політику та систему підвищення кваліфікації викладачів. Саме цей компонент трансформує підтримку розвитку емоційної саморегуляції та практик самопомоги з разових ініціатив у системну частину діяльності ЗВО та легітимізує турботу про психоемоційне благополуччя як елемент якості освітнього процесу.

Процесуальний компонент відображає динамічний характер реалізації моделі та передбачає поетапність її впровадження – від діагностики психоемоційних потреб викладачів до корекції програм підтримки на основі отриманого зворотного зв'язку. Такий підхід забезпечує адаптивність моделі до змін у внутрішньому та зовнішньому середовищі ЗВО.

Оціночний компонент спрямований на аналіз ефективності реалізації моделі через систему критеріїв та індикаторів, що дозволяють оцінювати рівень емоційної стійкості, професійної задоволеності викладачів і ризику емоційного вигорання,

створюючи підґрунтя для її науково обґрунтованого вдосконалення.

Результативний компонент узагальнює системний ефект функціонування моделі та відображає її вплив у вигляді формування культури психоемоційного благополуччя, підвищення професійної стійкості викладачів і зміцнення інституційної спроможності ЗВО в умовах сучасних трансформацій.

Таким чином, модель інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів розглядає самопоміагу як стратегічний ресурс професійної діяльності, що поєднує індивідуальну відповідальність викладача за власний емоційний стан із цілеспрямованою та системною інституційною політикою університету щодо підтримки психологічного здоров'я академічного персоналу.

Упровадження структурно-функціональної моделі інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів у практику ЗВО має потенціал комплексного позитивного впливу як на індивідуальний рівень професійного функціонування викладачів, так і на інституційний розвиток університетів загалом. Очікувані результати реалізації моделі насамперед проявляються в підвищенні рівня психоемоційного благополуччя викладацького складу, що виражається в зниженні показників хронічного стресу, емоційного виснаження та професійного вигорання, а також у зростанні здатності до усвідомленого управління емоційними станами в умовах професійного навантаження та організаційних змін.

На індивідуальному рівні впровадження моделі сприяє формуванню стійких навичок емоційної саморегуляції як складника професійної компетентності викладача університету. Це проявляється в підвищенні емоційної обізнаності, здатності до рефлексії власних емоційних реакцій, ефективному подоланні стресових ситуацій та підтриманні емоційної рівноваги у взаємодії зі здобувачами освіти, колегами та адміністрацією. У довгостроковій перспективі такі зміни сприяють зростанню професійної впевненості, внутрішньої мотивації та задоволеності педагогічною діяльністю, що є важливими чинниками професійної стійкості викладача.

На рівні освітнього процесу реалізація моделі має потенціал позитивного впливу на якість педагогічної взаємодії та освітнього середовища. Емоційно стійкий викладач здатний ефективніше управляти навчальною аудиторією, створювати психологічно безпечний простір для навчання, підтримувати конструктивний діалог і враховувати

емоційні потреби здобувачів. Це сприяє підвищенню залученості здобувачів освіти, покращенню навчальних результатів і формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату в академічних групах.

Інституційні ефекти впровадження моделі пов'язані з формуванням системної культури психоемоційного благополуччя в ЗВО. Інтеграція інституційної підтримки емоційної саморегуляції в кадрову політику, програми підвищення кваліфікації та стратегії розвитку університету сприяє підвищенню рівня організаційної відповідальності за збереження людського капіталу. Це, відповідно, знижує плінність кадрів, посилює лояльність викладачів до інституції та формує позитивний імідж університету як роботодавця, орієнтованого на благополуччя персоналу.

Важливим потенційним ефектом є також підвищення адаптивності ЗВО до умов невизначеності та кризових викликів. Сформована система інституційної підтримки дозволяє своєчасно реагувати на зростання психоемоційного навантаження, мінімізувати негативні наслідки організаційних змін і забезпечувати стабільність функціонування академічної спільноти. У цьому сенсі модель є не лише інструментом підтримки окремих викладачів, а й ресурсом підвищення інституційної стійкості університету.

У стратегічній перспективі впровадження запропонованої моделі сприяє переходу від фрагментарних заходів підтримки до цілісної системи управління психоемоційним благополуччям у ЗВО. Це створює передумови для сталого професійного розвитку викладачів, підвищення якості вищої освіти та зміцнення соціальної місії університету в сучасному суспільстві. Таким чином, реалізація моделі має значний практичний потенціал і може розглядатися як важливий напрям інституційних інновацій у сфері управління людськими ресурсами ЗВО.

Висновки. У статті здійснено комплексне теоретико-методологічне осмислення проблеми розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів у контексті сучасних викликів вищої освіти. Обґрунтовано, що зростання емоційного навантаження, професійної багатозадачності, цифровізації освітнього процесу та вплив кризових явищ суттєво ускладнюють професійну діяльність викладача й підвищують ризики

емоційного виснаження та професійного вигорання. У таких умовах емоційна саморегуляція є не лише індивідуальною психологічною здатністю, а й важливим складником професійної компетентності, що безпосередньо впливає на якість педагогічної діяльності, професійну стійкість і благополуччя викладача.

Аналіз наукових підходів до розуміння сутності емоційної саморегуляції дозволив встановити, що домінування індивідуально орієнтованих стратегій підтримки є недостатнім для подолання системних викликів, з якими стикаються викладачі університетів. Доведено, що ігнорування організаційних та інституційних чинників значно знижує ефективність індивідуальних практик саморегуляції та посилює відповідальність окремого викладача за наслідки професійного стресу. Це актуалізує необхідність переходу до інституційних механізмів підтримки, які забезпечують системність, сталість і доступність розвитку емоційних компетентностей у межах ЗВО.

На основі системного, компетентнісного, аксіологічного та психолого-педагогічного підходів розроблено авторську структурно-функціональну модель інституційної підтримки розвитку навичок емоційної саморегуляції викладачів університетів. Запропонована модель інтегрує цільовий, суб'єктний, змістовий, організаційний, процесуальний, оціночний та результативний компоненти, що забезпечує цілісний вплив на психоемоційне благополуччя академічного персоналу. Модель орієнтована на формування культури психоемоційного благополуччя в університеті та передбачає активну роль адміністрації, HR-підрозділів і психологічних служб у підтримці викладачів.

Очікувані результати впровадження моделі полягають у підвищенні рівня емоційної стійкості та професійної ефективності викладачів, зниженні ризиків професійного вигорання, покращенні якості освітнього процесу та зміцненні інституційної стійкості ЗВО. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання запропонованої моделі як методологічної основи для розроблення політик благополуччя персоналу та програм професійного розвитку викладачів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності моделі та адаптацію її до різних типів ЗВО.

Список літератури:

1. Ashkanasy N. M., Daus C. S. Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*. 2005. Vol. 26. № 4. P. 441–452. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.320>

2. Gross J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2. № 3. P. 271–299. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
3. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. № 2. P. 103–111. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
4. Farhi M., Rubinsten O. Emotion regulation skills as a mediator of STEM teachers' stress, well-being, and burnout. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. Article 15615. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-63228-z>
5. Wang Y., Zai F., Zhou X. The impact of emotion regulation strategies on teachers' well-being and positive emotions: a meta-analysis. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. № 3. Article 342. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15030342>
6. Brandão T., Alfacinha L., Brites R., Diniz E. Burnout in teachers: the role of emotion regulation, empathy and educational level taught. *School Mental Health*. 2025. Vol. 17. P. 1014–1025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7>
7. Qiu S., Qiu J., Xu J., Wang L. Effective emotion regulation and positive psychological capital as coping strategies to alleviate teacher burnout: a narrative review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1639037. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639037>
8. Emeljanovas A., Sabaliauskas S., Mežienė B., Istomina N. The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1276431. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
9. Wang Q., Gao Y., Wang X. The relationships between burnout, job satisfaction, and emotion regulation among foreign language teachers: a meta-analytic review. *Acta Psychologica*. 2024. Article 104545. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104545>
10. Implementation of socio-emotional learning in the modern university: going beyond an academic education / V. Palamar et al. *Громадське здоров'я*. 2024. № 7 (37). DOI: <https://doi.org/10.31612/2616-4868.7.2024.12>
11. Тимошук Є. А., Каламаж Р. В. Емоційна регуляція, резилієнс та травма: особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2025. № 18. С. 86–96. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2025-18-86-96>
12. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation* / ed. by J. J. Gross. New York : Guilford Press, 2007. P. 3–24. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001> (дата звернення: 15.01.2026).
13. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* / ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31. URL: https://www.researchgate.net/publication/284682534_Emotional_Development_and_Emotional_Intelligence_Educational_Implications (дата звернення: 15.01.2026).
14. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p. URL: <https://archive.org/details/emotionalintelli00gole> (дата звернення: 15.01.2026).
15. Hochschild A. R. The Managed Heart: Commercialization of Human (2nd ed.). University of California Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520951853>

Tokareva D. I. MODEL OF INSTITUTIONAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION SKILLS OF UNIVERSITY TEACHERS

The article highlights the expediency of transitioning from individually oriented approaches to the development of emotional self-regulation among teachers to systemic institutional support mechanisms in higher education institutions. The relevance of the study is due to the growing psycho-emotional stress on university teachers in the context of the digitalization of the educational process, constant organizational changes, crisis social conditions, and increased demands for professional efficiency, which significantly increases the risks of professional burnout and reduced psychological well-being. The purpose of the article is to theoretically substantiate and develop the author's structural-functional model of institutional support for the development of emotional self-regulation skills of university teachers. The study analyzes scientific approaches to understanding the essence of emotional self-regulation, emotional intelligence, and emotional labor in the professional activity of teachers, and summarizes contemporary empirical research on the relationship between emotional regulation and professional well-being and burnout. The methodological basis of the study is systemic, competence-based, axiological, and psychological-pedagogical approaches, which allowed us to consider emotional self-regulation not only as an individual psychological ability, but also as an object of institutional responsibility of the university. The article proposes an author's model of institutional support, which contains target, subject, content, organizational, and evaluative components and provides for the implementation of comprehensive measures of psychoeducation, training, coaching, supervision, and the development of an organizational culture of well-being. The scientific novelty of the study

lies in the justification of the university as an active institutional environment for the development of emotional stability of teachers and in the integration of individual and organizational levels of support for emotional self-regulation. The practical significance of the results is determined by the possibility of using the proposed model in the activities of higher education institutions in order to reduce the level of professional burnout among teachers, improve their psychological well-being, and ensure the sustainable development of universities.

Key words: *emotional self-regulation, professional well-being, university teacher, professional burnout, institutional support, higher education institutions.*

Дата першого надходження статті до видання: 17.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 27.03.2026