

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ
ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Вінниця – 2025

УДК 159.98.67.5

ББК 74.58+74.6

DOI: <https://doi.org/10.31652/978-7347-558-023-4-1-202>

П 86

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №5 від 18 грудня 2023 р.)

Рецензенти:

Галузяк Василь Михайлович, доктор педагогічних наук,
професор Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського.

Клочек Лілія Валентинівна, доктор психологічних наук, в.о.
завідувача кафедри практичної психології Центральноукраїнського
державного університету імені Володимира Винниченка.

П 86 **Психосоціальний супровід особистості в складних
життєвих обставинах : монографія** / Шахов В. І. [та
ін.] – Вінниця: ТОВ «Твори», 2025. – 202 с.

УДК 159.98.67.5

ББК 74.58+74.6

ISBN 978-7347-558-023-4

У монографії представлено результати наукового дослідження психосоціальних аспектів забезпечення ментального здоров'я особистості в складних життєвих обставинах. Розроблено методологічні та методичні засади психологічного супроводу громадян у період переходу від війни до миру. Узагальнено досвід соціально-психологічного супроводу ветеранів, волонтерів і членів їхніх сімей, внутрішньо переміщених осіб, запропоновано способи відновлення емоційної стійкості та комунікативних спроможностей особистості.

Адресовано науковим працівникам, викладачам закладів вищої освіти, здобувачам вищої освіти.

© Автори, 2025

© Вінницький державний
педагогічний університет імені
Михайла Коцюбинського

ISBN 978-7347-558-023-4

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| В. Шахов, Вл. Шахов, К. Вечірко. Психологічні особливості самореалізації студентської молоді в умовах воєнного часу | 4 |
| А. Долинна. Професійна підготовка фахівців психономічних професій в університетах США: теорія і практика | 23 |
| І. Візнюк, С. Долинний. Екологічна компетентність як складне інтегративне утворення: дослідження в контексті готовності студентів до соціокультурної діяльності..... | 58 |
| І. Саранча, О. Фуштей. Ментальне здоров'я волонтерів в умовах ситуації невизначеності: інституційний аналіз | 79 |
| І. Мельник. Вплив засобів масової інформації на емоційний стан підлітків в умовах війни | 96 |
| Л. Коломієць, Г. Шульга. Детермінація та динаміка довіри до себе студентської молоді в умовах воєнного часу..... | 115 |
| Л. Філоненко. Психофізіологічні аспекти бойового стресу військовослужбовців | 139 |
| Н. Михальченко. Ментальне здоров'я і рефлексія як чинники готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності | 168 |
| Інформація про авторів | 201 |

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

В. Шахов, Вл. Шахов, К. Вечірко

Сьогодні у суспільстві особливо гостро відчувається потреба у людях інтелектуальних, ініціативних, творчих, готових знайти нові, креативні та нестандартні підходи до вирішення нагальних соціальних завдань. Перед людьми постають нові завдання, що потребують зважених рішень в межах набуття компетенцій, знань, вмінь та навичок у різних сферах діяльності. Таке бачення реалізації обумовлено різними чинниками: новітніми технологіями, що сприяють становленню особистості, та методиками роботи з молоддю, появою та формуванням різних концепцій та гіпотез, у даному аспекті які безсумнівно потребують свого підтвердження.

Виходячи з цього, хочемо констатувати, що розв'язання даного питання потребує пошуку нових, дієвих підходів у сфері дослідження особливостей прояву індивідуальності у розумінні психологічного благополуччя та самоефективності. Науково доведено, що саме психологічне благополуччя, особливо в сенсі можливості соціальної реалізації, гарної адаптації до умов оточуючої дійсності й відсутності обмежень щодо особистісного саморозвитку (як це зазначають Р. Райан та Е. Десі) зумовлює гармонійний розвиток та становлення особистості й реалізацію усіх її досягнень.

Студентський віковий період має свою специфіку в психологічних аспектах формування, становлення та розвитку передумов для розвитку психологічного благополуччя та самоефективності. Значну увагу, на наш погляд, слід приділяти періоду професійного становлення молодих фахівців: в окреслений період відбувається реалізація визначених кроків у навчанні, професійній самореалізації, закладаються основи практичної діяльності, що набувають особливої значущості в межах набуття спеціалізації, компетентності та кваліфікації

Серед різноманітних вікових етапів становлення особистості, студентський вік є одним із визначальних, що зумовлює важливість: професійної самореалізації; окреслення векторів саморозвитку, самовиховання та формування певних пріоритетів у виборі окресленого напрямку бажаної діяльності. Важливими на цьому етапі є: розвиток мислення, інтересу та професійної

діяльності; посилення й усвідомлення мотивів власної поведінки; розробка стратегії реалізації відповідно до оптимального шляху самостановлення молодого фахівця. Помітної динаміки та цінності набувають: цілеспрямованість, ресурсність, рішучість у виборі окресленого шляху реалізації, наполегливість, досягнення, самостійність, інтенція до взаємодії та самоконтроль.

Відтак, для розширення окреслених компетенцій, важливу роль слід приділяти впливу різноманітних чинників – як зовнішніх, так і внутрішніх, що зумовлюють певну реалізацію індивідуально-типологічних особливостей особистості, в залежності від індивідуальних психологічних особливостей здібностей та актуальних чинників впливу оточуючої дійсності [17].

Важливо приділяти увагу таким маркерам, що характеризують студентську групу: автономна і самодостатня спільнота, що має здатність самостійно вирішувати набуті власні внутрішні проблеми й активність студентської групи детермінована та пов'язана перш за все із соціальним життям закладу вищої освіти, де проходить навчання та самого факультету, до якого належить конкретна студентська група. Важливу роль відіграє вирішення проблем соціального характеру та участь у роботі органів студентського самоврядування [17, с. 79].

Студентська група за своїм змістом є формально-органічною структурою, що має такі характеристики: це мала група, яка має зовнішні чинники організації (тобто, є офіційно створеною відповідно до чинних наказів в межах вищого навчального закладу); студентська група може вміщувати в своїй структурі і різноманітні неформальні мікрогрупи, що об'єднують студентів за маркерами ідентичності, професійних інтересів, хобі тощо [14, с. 70].

Важливо розглянути провідні особливості як «групової взаємодії», так і власне «студентської групи». Відповідно до визначення «групова взаємодія» – має пріоритетну роль у векторі різноманітної реалізації та набуття ефективної діяльності будь-якої групи, як це зазначає І. Галецька [12, с. 19]. В межах набуття класифікації, властиво виокремлювати певні види групової взаємодії та розподілу функцій та ієрархії всередині, а саме, в організації групи [21].

Фахівці виокремлюють: умовні та реальні групи; групи можуть бути постійними, що створюються на тривалий час та

тимчасовими в межах певної події; також за кількістю учасників група може бути великою та малою [31, с. 39].

Велика група за своїм змістом складається з понад 15 осіб, що містить у собі різноманітні типи соціальних взаємин зв'язків що не мають умови формування обов'язкових соціальних контактів, тобто люди можуть взаємодіяти опосередковано. Відповідно, мала група – це нечисленна група від 3 до 15 осіб, що мають певну соціальну спрямованість, орієнтовані на спільну діяльність та перебувають у реалізації безпосереднього спілкування, розвитку та розкриття як індивідуального, так і групового потенціалу, з метою забезпечення певних досягнень та реалізації успішних групових процесів [42 с. 88].

Важливо зосереджувати увагу на аспектах що дозволяють кожній особистості сприймати та визначати важливі індивідуальні риси інших людей у групі. Таким чином, пріоритетності набувають такі маркери побудови соціальних контактів: безпосередня взаємодія; активність кожного учасника групи, що сприяє формуванню усталених міцних соціальних зв'язків і одночасно є стимулом та відповідною реакцією на дії всіх інших особистостей у групі; наявність стійкої та постійної мети, що регламентує динаміку спільної діяльності та взаємодії в групі.

З опорою на мету діяльності стає можливим процес виокремлення трьох різноманітних родів цілей, зокрема, виокремлюють такі:

- оцінка найближчих перспектив, тобто тих цілей, що як найяскравіше виражають пріоритетні потреби в групі й мають бути задоволені у конкретні стислі часові межі;

- вторинні цілі – ті інтереси та вподобання вторинного колективу (наприклад, підприємства або вищого навчального закладу), що сприяють набуттю динаміки у груповій взаємодії та розраховані на більш тривалу пролонгацію у часі;

- віддалені перспективи поєднують групу із проблемами функціонування соціального простору формують певні маркери зовнішнього впливу на діяльність самої групи. Наприклад перспектива впровадження групового проекту протягом року регламентується як внутрішню динамікою процесів у групі, так і різними соціальними факторами (зокрема, наявністю можливостей проведення зустрічі як онлайн так і в офлайн; актуальність та зацікавленість у реалізації проекту не лише учасників групи але і соціуму) [43, с. 96].

Беззаперечно, важливим є також наявність у структурі групи певного організовуючого початку (наприклад: перерозподіл ролей лідер-організатор- заступник-ідейний натхненник тощо), це зміцнює взаємини між учасниками та сприяє більшій динаміці у форматі реалізації [34, с. 60]. Сенсу набуває й перерозподіл певних персональних ролей в межах кооперації праці та з урахуванням індивідуальних компетентностей та особистісного потенціалу кожної особистості [29, с. 88].

Таким чином, важливу роль відіграє наявність певних емоційних взаємин між членами групи, які сприяють налаштуванню певної групової активності, інтенції, формування міжособистісного контакту та взаємодії, що можуть призводити до поділу групи на підгрупи, а також сприяти формуванню певної внутрішньої структури міжособистісної взаємодії та забезпечення усталеного контакту всередині та в межах групи [30, с. 110].

Як і кожна організована структура, студентська група має ряд власних особливостей серед яких можливо визначити: наявність певних стереотипів та відсутність гнучкості у розумінні першочергових потреб у молоді. Зокрема, в період перших років навчання, у студентів молодших курсів менше життєвого досвіду щодо розуміння власного життєвого шляху та пріоритетів розбудови подальшої професійної кар'єри й, відповідно, багато хто із студентів молодших курсів, спирається на досвід батьків та родичів як певного наслідування професійної династії.

Вагому роль відіграє розуміння недостатнього рівня набутої практики в порівнянні зі студентами старших курсів, оскільки студенти першокурсники не мають досвіду практичної діяльності. Вони знають про обраний професійний шлях лише в межах теоретичних аспектів та власних думок і думок значущих дорослих, проте не мають безпосередньої можливості на практиці поринути до реальної професії [31, с. 67].

У структурі формування та становлення потенційного розвитку кожної особистості важливу роль відіграє гармонійне поєднання таких компонентів: інтелектуально-чуттєвого, мотиваційного та діяльнісно-вольового.

Розглядаючи кожен компонент, разом з науковцями можемо виокремити такі провідні маркери:

- інтелектуально-чуттєвий елемент у своїй структурі має на меті виховання динамічного та аналітичного мислення,

формування сприйняття та здатності до ідентифікації прояву емоцій, сформованість емпатії та взаємоповаги [28, с. 78];

- мотиваційний компонент передбачає сформованість усвідомлення власних інтересів, бажань та потреб, що зумовлюють постановку реальних цілей та сприяють досягненню певних оптимумів мотивації для реалізації конкретних кроків по досягненню пріоритетної мети [21, с. 99];

- діяльнісно-вольовий елемент у своїй структурі передбачає наявність обов'язкової самореалізації та моделі набуття перспективного розвитку у структурі творчої професійної сфери, що сприяє якісній подальшій самореалізації та встановленню міцних взаємин в межах міжособистісної взаємодії [40, с. 102].

Важливу роль у даному контексті відіграє сформованість соціальної культури та моделей поведінки, що відповідно до точки зору О. Безкоровайної, «сприяє потенційному розширенню існуючих меж вибору та дозволяє людині самостійно відшукувати відповіді на актуальні питання через призму співвіднесення власних уявлень про оточуючу дійсність із тими, що є надійними та усталеними в межах соціального вектору розвитку» [3, с. 70]. Неможливо знецінювати виховне значення культури особистості, що надає можливість трансформації та подальші трансляції існуючих національних цінностей, традицій та загальнолюдських моральних норм, що включають особистість в межах її професійного розвитку та становлення у багатовимірний світ де вона може віднайти найоптимальніші шляхи для висвітлення власних думок.

Отже, світоглядна культура, виступає як певний специфічний засіб реалізації внутрішнього потенціалу особистості через вимір розуміння духовно-практичного устрою суспільної форми міжособистісної взаємодії та шляхів реалізації життєдіяльності, що забезпечує безпосередню усталеність взаємозв'язків «людина-соціум». Таким чином, слід зазначити, що ступінь відповідності індивідуальної форми та ресурсу життєдіяльності в змісті суспільного становлення особистості, виступає в якості своєрідного маркера існуючої міри свободи та справедливості і розуміння людиною своїх сил та потенціалу у сфері служіння суспільству й відповідність вимогам її здібностей.

Згідно з усталеними нормами моралі та критеріями вимірювання суспільної культури, важливою думкою в даному аспекті виступає позиція О. Кравцової, яка визначає, що

світоглядна культура є за своєю сутністю тим маркером що сприяє формуванню цілісного світогляду особистості на розуміння певної внутрішньої упорядкованості взаємозв'язків структури взаємодії індивідуального та соціального складників [34, с. 61].

Таким чином, формування певного ідеалу у професійному вимірі та світоглядних позиціях сучасних студентів і реалізуються в таких векторах формування та реалізації власного «Я». З точки зору кожного конкретного студента – це реалізація індивідуальної активності, тобто набуття широкого спектру можливостей, реалізації власного існуючого потенціалу конкретної особистості: соціальна спрямованість, бажання принести певну користь суспільству, в тому напрямі, який є і цікавим та важливим для конкретної особистості, а також орієнтованість на спільну діяльність, коли студент розуміє, що важливим є не лише індивідуальний потенціал але й здатність взаємодіяти в команді та приймати спільні виважені рішення [44, с. 85].

З точки зору науковців важливого змісту для розуміння подальшої професійної самореалізації та вектору діяльності в межах служіння соціуму необхідно мати структуроване уявлення та планування стосовно розвитку особистості студентів на кожному курсі навчання.

Важливо пам'ятати що на перших курсах студент не буде відчувати себе впевнено, отже, вся увага буде зосереджена на дорученнях та різноманітній громадській роботі, що дозволить студенту сформувати власний індивідуальний вектор розвитку, мобілізувати власні думки та зосередитися на діяльності в межах виконання програми з певних наукових дисциплін. Отже, світогляд та професійні ідеали будуть перш за все орієнтованими не на індивідуальний розвиток та задоволення власних освітніх потреб, а на встановлення контакту довіри та безпечного простору реалізації, в межах взаємин з іншими та служінню існуючим моральним ідеалам [37, с. 67].

Натомість, в період навчання на випускному курсі, студенти вже є адаптованими до обставин, щодо детермінують навчання у вищому навчальному закладі, оскільки вони розуміють практичний розподіл часу, відчують більшу впевненість у власних силах та самостійність. Водночас, більшість замислюються над відповідальністю в межах обраної спеціальності, що зумовлює вмотивованість до занять, опанування методик викладання та отримання високих

навчальних результатів. Відповідно, ціннісні та культурні орієнтири зосереджуються навколо сформованості власного «Я» та розкритті потенціалу самого студента, що сприяє його формуванню як індивідууму з власними переконаннями, стилем життя та підходу до вирішення актуальних проблем й ситуацій [33, с. 79].

В даному контексті важливо розуміти зміст професійної мотивації з формуванням гармонійної особистості, що зображено на рисунку 1.

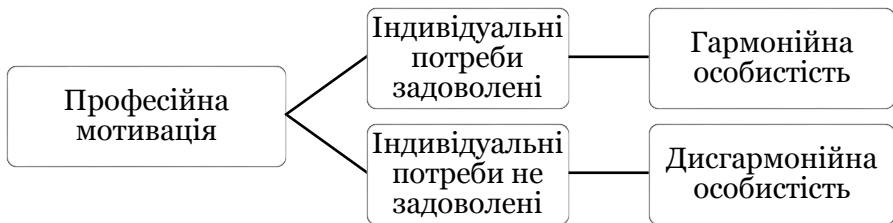


Рис. 1. Зв'язок професійної мотивації з психологічним благополуччям студентів.

Аналізуючи зміст рисунка, можна окреслити такі особливості: у випадку коли студент усвідомлено стає на шлях обрання майбутньої професії та переслідує важливу для себе мету та завдання діяльності він реалізує усвідомлене задоволення власної потреби, в самореалізації та набутті соціального статусу, відповідно до власної вмотивованості та потреби в реалізації.

В іншому разі, коли немає усвідомленого вибору професії та відсутні мета, завдання та цінність, потенційно нижчим буде рівень професійної самореалізації та знижена вмотивованість до досягнення певних стійких результатів взаємодії, в результаті чого під загрозою залишиться власне психологічне благополуччя особистості.

Важливу роль у розвитку стресових станів у студентів відіграє порушення вмотивованості особистості на результат: коли втрачається мета діяльності, інтерес, відсутнім є планування перспективних кроків реалізації [31].

Симптоматика сформованості стресових станів окреслюється такими особливостями:

1. Пригнічений настрій, туга що відчуваються систематично та деструктивно впливають на соціальні зв'язки особистості.

2. Відчуття розпачу, втрата смаку і сенсу життя – відбувається порушення екзистенційних цінностей та трансформація ціннісних орієнтирів.

3. Значне загострення страхів, почуття сорому – формування синдрому самозванця та певної професійної профанації, формування стійкого страху відповідальності.

4. Тривожність, погані передчуття, напруга – які ніби «розливаються» по тілу та мають всеохоплюючий зміст.

5. Дратівливість, різка зміна емоцій, наприклад, від зневіри до агресії.

6. Самозвинувачення, безперервне почуття провини – коли не має адресованості провини, проте студент постійно відчуває внутрішню напругу, що накопичується.

7. Невпевненість, занижена самооцінка, незадоволеність собою. Постійний пошук недоліків в собі. Острах здійснення помилок.

8. Хобі, улюблена їжа, серіали або музика, – все, що раніше приносило задоволення, перестає радувати.

9. Пригнічення почуттів, періодична апатичність [35].

Підсумовуючи інформацію, зазначимо, що безпосередньо професійне самовизначення, необхідно розглядати як структурний елемент широких систем, таких як: соціальне самовизначення, життєве самовизначення, усвідомлення, долучення до ходу подій, набуття життєвого та професійного досвіду, формування невпинних меж реалізації в змісті встановлення вольового аспекту, самоцінності та власної відповідальності за вчинки та дії. Кроки, вчинені в межах досягнення та задоволення певних потреб та інтересів, безпосередньо формують важливість долучення індивідуальної активності особистості, що визначається в динаміці прийняття рішень та постійні взаємодії із соціальним аспектом.

Таким чином, саме індивідуальна активність, набуває широкого вектору реалізації мотивів та досягнень в структурі розширення фахових компетенцій. Отже, важливу роль відіграють потреби, що в межах безпосереднього психологічного аспекту, розглядається як спонукальна сила, яка дуже гостро переживається індивідумом, як потенційна невдача та сприяє значній мобілізації внутрішніх ресурсів з метою оптимізації власного вектору руху та отримання бажаного через призму впровадження активних дій стратегій та планів.

Якщо звернути увагу на аспект психологічного благополуччя, дуже важливо відзначити психологічне становлення особистості. У цьому контексті, можна назвати такі особливості утворення:

- реалізація індивідуальної активності;
- соціальна спрямованість;
- спільна діяльність [8].

Зокрема, необхідно виділити: інтереси, переконання, колективна взаємодія [8].

В аспекті гармонійного становлення та розвитку, формування необхідних життєвих компетенцій, знань, вмінь та навичок важливого змісту набуває самосвідомість особистості [15].

Досліджуючи зміст поняття, можливо дійти такого висновку.

Самосвідомість уособлює собою певну форму свідомості, що враховує:

- рівень розвитку свідомості особистості;
- спрямованість особистості [6].

Провідною відмінністю між поняттям «свідомість» та «самосвідомість» є те, що перша спрямована на розуміння оточуючої дійсності та є орієнтованою на увесь навколишній світ; натомість, самосвідомість орієнтована на внутрішній світ особистості, розуміння людиною себе та свого місця в світі.

Через призму реалізації самосвідомості особистості відбувається реалізація таких аспектів:

- розуміння особливостей власного характеру та темпераменту;
- встановлення особливостей реалізації емоційно-вольової сфери, інтелектуального та пізнавального складників;
- оцінювання інтересів, потреб та ціннісних орієнтирів;
- ставлення до моральних норм, принципів та правил [3].

У результаті такої активної діяльності, виникають певні чинники, що сприяють формуванню психічного образу (ідеалу), який виступає як усвідомлювана модель реалізації поставленої мети.

Психічний образ, своєю чергою, активізує діяльність, спрямовану на задоволення потреби та мотиву–мети, що викликали цю діяльність. Усі перелічені елементи перебувають у тісному взаємозв'язку, що зумовлює наявність причинно-наслідкових відношень. При цьому для полегшення розуміння функціонування такої системи прийнято починати з аналізу

спонукальних причин – потреб, цілей та мотивів, потім переходити до розгляду формування психічного образу і, нарешті – до розгляду діяльності, яка, з одного боку, є наслідком психічної активності, а з іншого – спрямована на припинення цієї активності [16].

Реалізація потреб є гарною мотиваційною базою для формування ефективних міжособистісних взаємин в системі «студент-студент», «студент-інші представники соціуму».

Таким чином, важливого аспекту набуває можливість розвитку та самореалізації особистості на етапі студентства:

- розуміння перспектив професійного становлення та самореалізації через призму обраної ланки освіти;
- долучення до колективу ЗВО та участь у активній соціальній діяльності;
- можливості розширення власного хобі, позанавчальних активностей;
- долучення до наукової діяльності: написання тез та статей, що окреслює новий вектор розвитку та розкриття потенціалу.

В контексті забезпечення збереження та підтримки психічного здоров'я особистості (зокрема, студентів) в умовах тривалого військового конфлікту, важливої ролі набуває надання своєчасної підтримки та допомоги особам від фахівців (психологів, психотерапевтів), що є компетентними у векторі надання ресурсу.

В межах нашого дослідження, при опитуванні респондентів, було з'ясовано, що лише 57% людей (із 70 осіб) отримують або отримували підтримку від фахівців на етапі адаптації до нових умов оточуючої дійсності в умовах навчання та здобуття освіти в ситуації воєнного стану. Особливої уваги заслуговує той аспект, що частина студентів є ВПО та потребують більше внутрішньої опори та ресурсу для збереження опірності й розкриття потенціалу.

Водночас, варто зазначити, що необхідно враховувати темпи переміщення осіб та розподіл ВПО за регіонами України, щоб розуміти динаміку та наповненість областей, наявність фахівців, що можуть надати відповідну підтримку.

Згідно зі статистичними даними, маємо такі результати: станом від 3 травня 2022 року до теперішнього часу, кількість ВПО на території України становить трохи більше 8 мільйонів осіб (приблизно 20% від населення держави) [24].

Динаміка переміщення була такою:

- в перший раунд міграції (до середини березня 2022 року) – виїхало 6,5 мільйонів осіб;
- в другий раунд міграції (квітень 2022 року) – виїхало ще 0,5 мільйона осіб;
- в третій раунд міграції (до середини травня 2023 року) – виїхало ще 0,6 мільйони осіб;
- на етапі 4 раунду міграції (травень –червень 2024 року і до тепер) – виїхало близько 0,3 мільйони осіб [24].

Таким чином, міграційні хвилі мають ступінчастий характер, що сприяло певному рівномірному розподілу внутрішньо переміщених осіб на території України. Проте, певну складність становить адаптованість ВПО саме студентського віку до ЗВО та отримання як освіти, так і життєвої реалізації, оскільки перед студентами розкриваються додаткові ризики:

- вартість навчання та збереження матеріальної безпеки в родині. Коли студенту важливо підтримувати певний освітній рівень й важливо здобувати «нові рівні» та висоти в межах освіти;
- упевненість в обраному векторі здобуття професійних компетенцій й досягнення успішності у спеціалізації;
- долучення до позаурочної діяльності, коли є можливість розширення знань, вмінь та навичок особистості у різноманітних сферах діяльності.

Беручи до уваги співвідношення «вибувші – прибувші» за областями, можливо візуалізувати показники таким чином:

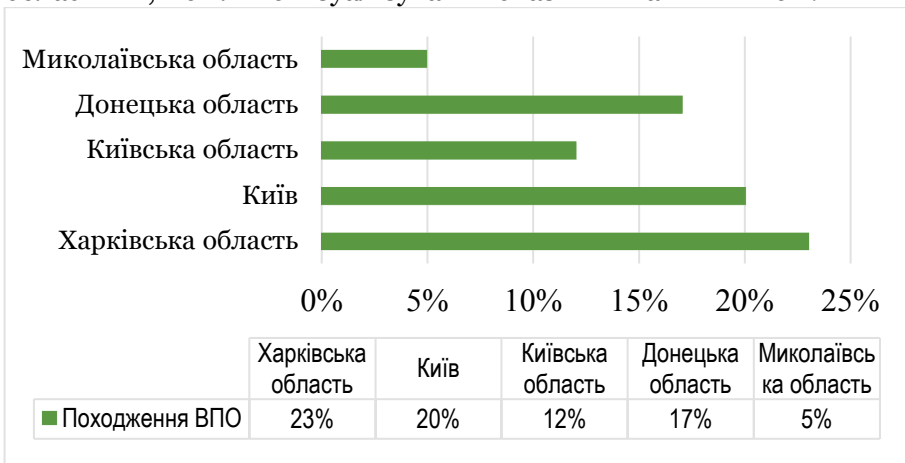


Рис. 2. Дані розподілу ВПО за походженням (у %) [22].

Відповідно до отриманих даних, встановлено, що найбільший витік переміщених осіб був у: Харківській та Донецькій областях, у м. Києві. Це пояснюється тим, що саме ці території були піддані руйнівному впливу під час повномасштабного вторгнення від 24.02.2022 року.

Водночас, розподіл регіонів «лідерів» за кількістю прийнятих переселенців був таким:

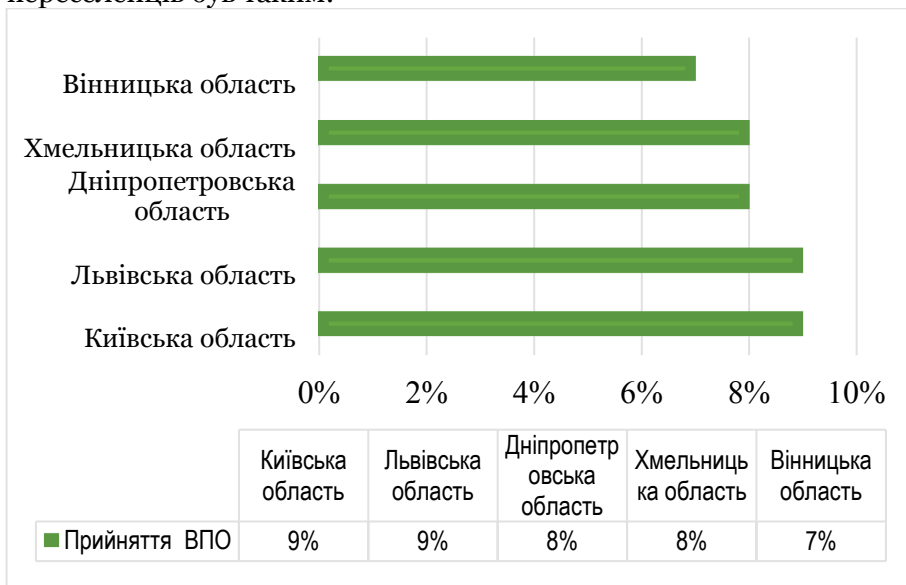


Рис. 3. Дані прийняття ВПО за областями (у %) [24].

У межах надання підтримки у роботі із студентами на етапі їх самореалізації важливо реалізовувати такі вектори діяльності: бесіди, лекції, тренінги, семінари, роботу з метафорою тощо.

1. Бесіди та зустрічі. В роботі із самореалізацією студентів, вагомого змісту набувають послідовні кроки у діяльності. Зокрема, беззаперечним пріоритетом є:

Розуміння психотравмивного впливу війни на психічне здоров'я.

Наслідки психотравми, симптоми дезадаптації.

Головні техніки для етапу стабілізації та модель навчання їх в контексті групи.

Техніки для опрацювання травматичної пам'яті, принципи їх безпечного застосування.

Принципи турботи про себе та захисту від вигорання.

2. Детальний аналіз літературних джерел з цієї проблеми, дозволив нам дійти такого висновку:

- управління розвитком потенціалу ґрунтується на таких положеннях:

- провідна роль належить самому фахівцю, що працює з людиною;
- в можливості прояви професійно-особистісної творчості фахівців;
- у реалізації вільного вибору шляхів освоєння професійного простору;
- у санкціонуванні активності та «ініціативи знизу», залученні більшої кількості фахівців діяльності щодо адаптації до оточуючої дійсності;
- у створенні умов для зміцнення та розвитку здатності до соціальної адаптації при зміні умов навчання, праці, життя; стимулювання творчої продуктивності та саморозвитку [19, с. 55].

Т. Дуткевич, акцентує увагу на тому, що структура професійного самовизначення включає: професійну спрямованість, професійну самосвідомість, професійну саморегуляцію, професійно важливі якості [5].

З погляду дослідників, у цій ситуації особистість може обрати одну з двох стратегій: випередження або запізнення, рівнозначні стратегіям успіху та неуспіху. Стратегія «випередження» відповідає такому способу організації особистого часу, коли для того, щоб не відстати, а встигнути, потрібно бути «трохи попереду» [3].

Ця стратегія відображає високий ступінь активності особистості у плануванні власних дій, цілепокладанні, перетворенні дійсності та свого особистого часу (його активне використання чи резервування). Стратегія «запізнення» характеризується пасивним перерозподілом особистого часу (не сьогодні так, завтра), низькою активністю особистості в плануванні та реалізації подій власного життя, відсутністю прагнення до саморозвитку, що призводить до неуспіху [2].

На думку К. Левіна необхідно розрізняти справжній успіх/неуспіх та його поняття у повсякденному житті: у побуті ми найчастіше, як успіх чи невдачу, маємо на увазі різницю між рівнем домагань у новій діяльності та її реальному досягненні (наприклад, людина, граючи в «дартс», планувала вибити 10 очок, а вибила – 8). Згідно з термінологією наукової школи К. Левіна, це

невідповідність досягнень, а не успіх чи неуспіх. Реальним успіхом або невдачею є реакція на досягнуте (реакція на вибивання 8 очок). Після цього слідує припинення всієї діяльності або її продовження з новим рівнем домагань [5].

Успіх може бути короткочасним, частим та тривалим, миттєвим, стійким (пов'язаним з усім життям та діяльністю) і залежить від того, яка саме ситуація лежить в його основі. Він виділяє три форми успіху:

1. Передбачуваний успіх, очікування якого може бути засноване на реальних досягненнях або в надії на диво, везіння.

2. Констатований успіх, що ґрунтується на фіксації конкретного досягнення, в силу чого супроводжується великою кількістю позитивних емоцій (радість, визнання, віра в завтрашній день тощо).

3. Узагальнювальний успіх, коли очікування успіху поступово стає стійкою потребою. Остання форма успіху викликає подвійні почуття: з одного боку, характерний стан впевненості, захищеності, опори на самого себе, з іншого, існує небезпека переоцінити власні можливості, заспокоїтися, зупинитися на вже досягнутому [2].

Дослідження Ф. Хоппе, присвячені вивченню рівня домагань особистості, свідчать, що критерії успіху-невдача можливо застосовувати лише в галузі завдань, що мають середній ступінь складності. Досягнення дуже простих цілей не оцінюються як успіх, так само як недосягнення надто складного не переживається як невдача. Тривалість дії в часі вносить схожі корективи: якщо з часом досягнення мети стає дуже простим або, навпаки, цілком недосяжним, то дана мета перестає мати для особистості мотивуючу силу [за 1].

На думку представників змістовного підходу до успіху та неуспіху критерієм успіху є досягнення самореалізації, самоактуалізації, ефективності та компетентності (А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, А. Бандура, С. Кові).

Як критерій успішності/неуспішності деякі вчені розглядають рівень задоволеності життям. Існує й інший підхід до визначення критеріїв успішності-неуспішності – характеристики, що спостерігаються зовні. Матеріальне благополуччя (гроші) і суспільне визнання є загальноновизнаними критеріями успішності, хоча надмірне прагнення їх досягнення може викликати проблеми психологічного характеру [2; 4].

Найбільш цікавим у контексті нашого дослідження є пошук психологічних предикторів успішної та неуспішної поведінки. Як такі, докладніше розглянемо самооцінку, рівень домагань, локус контролю, відповідальність, вивчену безпорадність і перфекціонізм.

Ще наприкінці XIX століття американський філософ і психолог, енциклопедист у психології, засновник школи функціоналізму у психології та прагматизму у філософії У. Джемс зацікавився пошуком особистісних підстав успішної та неуспішної поведінки. Ним було виведено формулу, яка розкривала зв'язок успіху з такими особливостями особистості як самоповага та рівень домагань: Самоповага = Успіх / Домагання.

Розглядаючи кожен етап як передумову професійної самореалізації, ми можемо виокремити такі провідні особливості:

- Професійне самовизначення, є початковим етапом, що починає реалізацію із дитинства/підліткового віку, коли реалізується власний професійний світогляд, та особистість робить перші кроки у змісті професійного самовизначення [18].

Характерною особливістю є мотив «я хочу», що є орієнтованим на власні інтереси, бажання, потреби людини. Проте, в ряді випадків (коли є тиск з боку родини, або наявні певні ідеали, що виступають в якості стимулів) відбувається трансформація мотиву з «хочу» на «мені треба»/ «я маю це зробити» [18].

- Етап становлення в професійній сфері життєдіяльності. На даному етапі можуть виникати труднощі, які, у свою чергу, накладаються на раніше існуючі труднощі в ході професійного самовизначення (вибору професії) [18].

- Етап професійного зростання, є завершальним, передбачає розвиток професійної компетентності і подальшу адаптацію вже не себе до професії, а професії до себе. В даному випадку характерним є превалювання блоку «я хочу», взаємопов'язаного зі смисложиттєвими і ціннісними орієнтаціями [20].

Проблеми самореалізації студентів в умовах війни таким чином, окреслюється такими складовими:

- відсутність систематичного навчання (через тривоги, військову агресію);

- переживання за близьких та адаптивність до оточуючої дійсності;

- відсутність ресурсів (матеріальних та фізичних для розвитку та розширення компетенцій);

- складності із проходженням практики та розвитку й розширення особистісного потенціалу.

Провідними кроками, що слугують забезпеченням процесу відновлення внутрішнього потенціалу та готовності до саморозвитку та самореалізації є:

- організація міні-лекцій і клубів обговорень, де студенти мають можливість поділитися думками й особистими переживаннями;

- проведення тренінгів із розширення компетенцій із застосуванням арт-терапії, консультування;

- формування моделі «перспективних кроків», коли студент формує план досягнення мети та візуалізує його (створюючи певні орієнтири на шляху до діяльності).

Необхідним є забезпечення принципів: системності, систематичності та поваги до внутрішніх переживань кожної особистості. Важливо реалізовувати безоціночний підхід на шляху до досягнення мети, конкретним студентом. Таким чином, долаючи «профанацію», емоційне вигорання та формуючи вміння відновлювання – створюється надійне підґрунтя для подальшої самореалізації особистості на етапі студентського віку.

Література

1. Алексєнко Т. Ф., Гончар Л. В., Куниця Т. Ю., Биби́к Д. Д. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки. Монографія за ред. Т.Ф. Алексєнко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 240 с.
2. Бакаленко О. А. Час як психологічний феномен: сучасний стан проблеми. *Вісник Харківського університету*. Харків, 2016. № 54. С. 64–68.
3. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці. (Монографія). Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень. 2009 . 324 с.
4. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномену акултурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон : Гельветика, 2018. № 3. С.111–117.
5. Бодров В. О. Проблема подолання стресу. Процеси та ресурси подолання стресу. *Психологічний журнал*. 2018. № 2. С. 113–122.
6. Бондарев Г. В. Основи військової психології : Навчальний посібник. Харків, 2020. 272 с.

7. Вербицька К. М., Карпенко Р. В. Забезпечення потреб вимушених переселенців на території України: Актуальні питання. *Прикарпатський юридичний вісник*, 2022. № 4 (45). С. 66–69.
8. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефектвної суспільної адаптації й інтеграції: наукова доповідь . За ред. О. М. Балакіревої. Київ, 2018. 140 с.
9. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки : монографія. За ред. Т. Ф. Алексеєнко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 240 с.
10. Волошин С. М. Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2019. № 9. С. 73–76.
11. Гаврілець І. Г. Психофізіологія людини в екстремальних ситуаціях : навч. посібник. Київ : ЗАТ «Віпол», 2021. 188 с.
12. Галецька І. Д. Психологічні чинники соціальної адаптації. Соціогуманітарні проблеми людини, 2015. № 1. С. 23–27.
13. Галецька І. Д. Психологія здоров'я: теорія і практика. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 338 с.
14. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 204 с.
15. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Випуск 43. С. 192-197.
16. Голик М. М., Ляшенко В. М., Романишин А. М., Романовський Я. Я. Морально-психологічне забезпечення діяльності військ. Частина II : Курс лекцій. Львів: ЛІСВ, 2019. 224 с.
17. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. для студентів. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Факультет корекц. та соц. педагогіки і психології, каф. психології освіти. Кам'янець-Подільський, 2021. 431 с.
18. Євдокімова О. О. Історія психології : навч. посіб. МВС України, Харків. нац. Ун-т внутр. справ, 2020. 320 с.
19. Євдокімова О. О., Заворотний В. І. Посттравматичні стресові розлади, гострі та віддалені, як наслідок участі у воєнних діях. *Право і безпека*. Харків : ХНУВС, 2022. № 3(54). С.207–212.
20. Жиленко Р. М., Афанасьєв Д. П. Локальний вимір потреб внутрішньо переміщених осіб: приклад Ужгородської

- територіальної громади. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. № 2 (51). С. 54–57.
21. Жуков Б. Л., Артеменко Н. М., Кравець С. П., Зінченко О. М. Проєкт «Ніве» – менеджмент місць тимчасового перебування внутрішньо переміщених осіб. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2022. № 7 (126). С.19– 42.
 22. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>.
 23. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text>.
 24. Звіт про внутрішнє переміщення в Україні: Опитування загального населення, раунд 4 від 3 травня 2022 року. https://dtm.iom.int/sites/g/files/tmzbd1461/files/reports/IOM_Gen%20Pop%20Report_R4_UKR_final.pdf
 25. Злишков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2018. 219 с.
 26. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 34. С. 170–186.
 27. Кердивар В. В. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту : монографія. Харків, 2021. 143 с.
 28. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посіб. Київ : НАПНУ, 2020. 206 с.
 29. Клименко Ю. О. Категорія часу в психологічній науці. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (11) С. 64–72.
 30. Коваленко В. С. Психологічне благополуччя як складник психологічного здоров'я людини: теоретичні підходи та емпіричні дослідження в закордонній психології. *Вісник Одеського національного університету*. 2021. №. 3 (45). С. 40–50.
 31. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2020. № 7. С. 210–218.
 32. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. № 26. С. 183–192.
 33. Котух О. В. Сутність поняття «цінності» в європейській та українській психологічній традиції. *Виклики сучасної*

- психологічної науки країн ЄС: перспективи інтеграції українського досвіду : збірник тез методологічного семінару*, м. Київ, 26 вересня 2022 р. Київ. С. 30–33.
34. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. 2019. № 7. С. 98–117.
 35. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
 36. Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю), 15–17 лют. 2013 р. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 250 с.
 37. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2014. № 1(34). С. 156–173.
 38. Лазос Г. П. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посібник. Київ : Логос, 2015. 206 с.
 39. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. *Консультативна психологія і психотерапія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. № 14. С. 26–64.
 40. Лютий В. П. Вплив програм соціальної допомоги на життєдіяльність сімей внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2017. №3. С. 26–37.
 41. Мельничук О. Б. Психологічна діагностика. : Навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія». Київ : Каравела, 2013. 316 с.
 42. Надрага В. І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції «суспільства ризику». *Український соціум*. 2015. № 1. С. 134–198.
 43. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: курс лекцій. Львів : Ліга-Прес, 2013. 130 с.
 44. Трубавіна І. М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції: зб. наук. праць*. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 320–342.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

А. Долинна

У сучасних умовах глобалізації, інтенсивного розвитку технологій та зростання ролі людського фактору у сфері безпеки, комунікацій і психологічного забезпечення діяльності особливої ваги набуває проблема професійної підготовки фахівців психонімічних професій. Йдеться про професії, що передбачають управління складними психічними процесами (увагою, пам'яттю, мисленням, емоційною регуляцією) у контексті високих когнітивних навантажень та відповідальності (авіаційні диспетчери, оператори, психологи, фахівці з безпеки, нейропсихологи тощо).

Досвід університетів США у підготовці таких спеціалістів є показовим, адже американська система вищої освіти відзначається інтеграцією фундаментальної психологічної науки, прикладних досліджень і практикоорієнтованого навчання. Програми професійної підготовки у США поєднують когнітивно-поведінкові підходи, нейропсихологічні основи, цифрові симулятори, кейс-методи, інтервізійні практики, що сприяє розвитку професійного мислення, емоційної стабільності та готовності до прийняття рішень у стресових умовах.

Актуальність теми зумовлена необхідністю адаптації передового американського досвіду до української системи освіти, зокрема у контексті реформування професійної підготовки психологів, педагогів, фахівців з людських ресурсів і безпеки. Аналіз теоретико-методологічних засад і практичних моделей навчання у США дозволить визначити ефективні шляхи модернізації національної системи освіти, орієнтованої на розвиток психонімічної компетентності, професійної гнучкості та стресостійкості майбутніх фахівців.

Дослідження професійної підготовки фахівців психонімічних професій у США є важливим науково-практичним завданням, що має значний потенціал для розвитку психологічної освіти в Україні, формування компетентних кадрів для роботи в умовах зростаючих когнітивних і соціально-психологічних викликів сучасного світу.

Метою дослідження є виявлення теоретичних засад та практичних особливостей професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США, визначення змісту, структури, освітніх технологій та інституційних моделей цієї підготовки, а також окреслення можливостей адаптації ефективного зарубіжного досвіду до національного освітнього контексту.

Психологія пройшла значний шлях — від становлення як науки наприкінці XIX століття до сучасного статусу академічної дисципліни, визнаної в Північній Америці та дедалі більше — у світовому освітньому просторі. Починаючи з середини XX століття, спостерігається стабільна тенденція до практичного застосування психологічної науки. Важливим етапом стало проведення Болдерської конференції у 1949 році, де було запропоновано модель професійної підготовки, що поєднує наукову та практичну складові. Згодом ця модель зазнала оновлень і доповнень, з'явилися альтернативні формати підготовки фахівців.

У процесі розвитку прикладної психології в США сформувалися нові спеціалізації. До кінця 2011 року Американська психологічна асоціація (APA) та Рада з професійних спеціальностей у психології визнали 12 спеціалізацій, а Американська рада професійної психології затвердила сертифікацію ще у 14 напрямках, що стало основою для розробки нових моделей професійного навчання та відповідних освітніх стандартів.

Однією з ключових спеціалізацій, визнаних провідними професійними організаціями США, є когнітивно-поведінкова психологія (СВР). Вона базується на найкращих дослідницьких традиціях академічної психології та має чітко виражену експериментально-клінічну спрямованість. СВР орієнтована на застосування когнітивних і поведінкових наук для розуміння людської поведінки та розробки ефективних інтервенцій, спрямованих на покращення якості життя.

Особливість когнітивно-поведінкової психології полягає у двох принципах: опора на емпіричні дані та теоретичне підґрунтя, що охоплює теорії навчання, поведінкового аналізу, респондентного та оперантного кондиціювання, соціального навчання, когнітивних наук і моделей обробки інформації.

В США створено міжорганізаційну робочу групу з питань докторської освіти в галузі СВР, яка розробила рекомендації та стандарти найкращих практик для інтегрованої підготовки

фахівців. Основними принципами цієї підготовки є наукова обґрунтованість на всіх етапах навчання, горизонтальна інтеграція змісту (між дисциплінами) та вертикальна послідовність. Мета – формування фахівців, які поєднують наукову компетентність із практичними навичками, здатних діяти в складних професійних умовах.

Професійна підготовка фахівців психономічних професій в університетах США базується на інтеграції когнітивної психології, нейронауки, освітніх технологій та практичної діяльності. У цьому контексті особливої уваги заслуговують дослідження провідних науковців і установ, які формують теоретичні та прикладні засади навчання фахівців у сферах психономічної діяльності.

Фахівці психономічних професій – це висококваліфіковані спеціалісти, які працюють на перетині психології, нейронауки, поведінкових наук та етики, застосовуючи науково обґрунтовані методи для дослідження, діагностики, корекції та підтримки психічного здоров'я людини. Вони володіють міждисциплінарними знаннями, практичними навичками, емоційною компетентністю та здатністю до саморефлексії, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти з людьми в складних життєвих і професійних ситуаціях. Психономічні фахівці працюють у клінічних, освітніх, наукових, реабілітаційних та консультативних контекстах, дотримуючись високих етичних стандартів і принципів гуманізму.

Професійна підготовка фахівців психономічних професій – це цілісний, багаторівневий освітній процес, спрямований на формування науково обґрунтованої професійної ідентичності, міждисциплінарних знань, практичних навичок, етичних установок і особистісної зрілості у майбутніх спеціалістів, які працюють у сфері психічного здоров'я. Вона включає теоретичне навчання, клінічну практику, науково-дослідну діяльність, інтернатуру та супервізію, забезпечуючи готовність до ефективної роботи в медичних, освітніх, реабілітаційних і консультативних контекстах. Така підготовка ґрунтується на компетентнісному підході, інтеграції сучасних психологічних, нейронаукових і гуманітарних знань, а також активному використанні цифрових технологій і міжособистісної взаємодії.

Особливості професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США полягають у поєднанні міждисциплінарного підходу, багаторівневої освітньої структури та практико-орієнтованого навчання. Освітній процес базується на

інтеграції когнітивно-поведінкових, нейропсихологічних, гуманістичних і конструктивістських теорій, що забезпечує глибоке розуміння психічних процесів і поведінки людини. Підготовка здійснюється через послідовні етапи (від бакалаврату до перепідготовки освіти) з акцентом на розвиток наукових, клінічних і дослідницьких компетентностей. Важливою складовою є використання інноваційних освітніх технологій, зокрема цифрових симуляторів, VR/AR, кейс-методів та інтервізійних практик, що сприяє формуванню критичного мислення, емоційної стійкості та професійної рефлексії. Програми реалізуються на базі акредитованих медичних центрів і спеціалізованих клінік, дотримуючись стандартів Г'юстонської конференції, що гарантує високу якість підготовки. Компетентнісний підхід, який лежить в основі навчання, забезпечує формування не лише знань, а й етичних установок, практичних навичок і здатності до ефективної міжособистісної взаємодії (табл. 1).

Такі особливості професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США формують комплексну освітню екосистему, яка відповідає вимогам сучасної практики у сфері психічного здоров'я. Інтеграція міждисциплінарних підходів дозволяє майбутнім фахівцям глибоко розуміти природу психічних процесів, а багаторівнева структура навчання забезпечує поступове формування наукових, клінічних і дослідницьких компетентностей.

Використання інноваційних технологій, таких як VR/AR, цифрові симулятори та кейс-методи, сприяє розвитку критичного мислення, емоційної стійкості та здатності до прийняття рішень у складних ситуаціях. Акредитація програм і дотримання міжнародних стандартів гарантують якість підготовки, а компетентнісний підхід формує не лише професійні навички, а й етичну відповідальність, саморефлексію та здатність до ефективної міжособистісної взаємодії. Саме ці компоненти забезпечують готовність фахівців до роботи в умовах зростаючих викликів, пов'язаних із психічним здоров'ям у сучасному суспільстві.

Stephen M. Kosslyn, один із провідних представників когнітивної науки, досліджував принципи мозкової діяльності та їх вплив на освітні процеси. Його підходи до організації навчання враховують нейропсихологічні механізми, що є основою для формування ефективних програм підготовки психономічних фахівців. Alice F. Healy зосередилася на когнітивному тренінгу та

розвитку навичок пам'яті, уваги, мислення в професійному середовищі. Її дослідження спрямовані на оптимізацію навчального процесу для спеціалістів, які працюють у сферах з високим когнітивним навантаженням.

Таблиця 1

Особливості професійної підготовки фахівців психомічних професій в університетах США

| Особливості підготовки | Характеристика |
|---|---|
| Інтеграція міждисциплінарних підходів | Підготовка базується на поєднанні когнітивно-поведінкової психології, нейронауки, гуманістичної педагогіки та конструктивізму |
| | Формується цілісне бачення психічного здоров'я як біопсихосоціального феномену |
| Багаторівнева освітня траєкторія | Освіта проходить через послідовні етапи: бакалаврат → магістратура → докторантура → інтернатура → постдокторантура |
| | Кожен рівень передбачає поглиблення наукових, клінічних і дослідницьких компетентностей |
| Орієнтація на практико-орієнтоване навчання | Значна частина навчального процесу присвячена клінічній практиці, супервізії та інтервізії |
| | Студенти залучаються до реальних кейсів, роботи з пацієнтами та міждисциплінарних команд |
| Використання інноваційних освітніх технологій | Активно застосовуються цифрові симулятори, VR/AR-технології, кейс-методи, онлайн-платформи |
| | Розвиток критичного мислення, емоційної стійкості та адаптивності |
| Інституційна підтримка та акредитація | Програми реалізуються на базі університетських медичних центрів (UAMC), центрів для ветеранів (VAMC), спеціалізованих клінік |
| | Дотримання стандартів Г'юстонської конференції (НС) гарантує якість і єдність підготовки |
| Компетентнісний підхід | Освіта спрямована не лише на засвоєння знань, а й на формування практичних навичок, етичних установок, саморефлексії та міжособистісної взаємодії |
| | Особлива увага приділяється розвитку професійної ідентичності та етичної відповідальності |

Learning Research and Development Center при Університеті Піттсбурга є одним із провідних центрів, що вивчає взаємозв'язок між когнітивною психологією та освітніми практиками. Центр розробляє моделі навчання, які враховують індивідуальні особливості мислення, сприйняття та професійної самореалізації.

Psychonomic Society – міжнародне товариство когнітивних психологів, у публікаціях якого розглядаються питання професійного навчання, розвитку когнітивних компетентностей, що є ключовими для психономічних професій. Діяльність товариства сприяє поширенню науково обґрунтованих підходів до підготовки фахівців у галузі когнітивної науки.

David Shakow, автор моделі «scientist–practitioner», заклав основи поєднання наукової підготовки з практичною діяльністю психолога, яка є релевантною для психономічних професій, оскільки передбачає формування здатності діяти на основі наукових знань у реальному професійному середовищі.

Дослідження зазначених авторів становлять наукову базу для розуміння теорії та практики професійної підготовки фахівців психономічного профілю в університетах США, сприяючи розвитку сучасних освітніх моделей, орієнтованих на когнітивну ефективність, емоційну стійкість і професійну компетентність (табл. 2).

Таблиця 2

Наукові тенденції професійної підготовки фахівців психономічних напрямів

| Автор(и) | Публікація / Тема | Коротка анотація |
|------------------------|---|--|
| <i>Roberta L. Nutt</i> | Taxonomy for education and training in professional psychology health service specialties | Дослідження структури та змісту навчання для професійної психологічної підготовки, що включає компетентності в психономічних сферах. |
| <i>James H. Bray</i> | Training for the Future of Psychology Practice | Аналіз змін у підготовці психологів-практиків із акцентом на нові професійні ролі і навички – релевантно для психономічних фахівців. |
| <i>Gary A. Klein</i> | Naturalistic decision making & expert performance | Хоч не прямо про підготовку, але про когнітивні моделі прийняття рішень під стресом – важливо для психономіки. |

| | | |
|---|--|---|
| <i>Daniel T. Willingham</i> | Cognitive Psychology & Its Implications for Teaching | Дослідження когнітивної психології із освітнім контекстом; корисно для розробки програм підготовки спеціалістів із когнітивно-психономічним ухилом. |
| <i>Michael C. Roberts (ред.)</i> | Training and Education in Professional Psychology (журнал) (<u>American Psychological Association</u>) | Журнал, присвячений питанням професійної підготовки психологів, містить численні статті з теорії й практики освіти. |
| <i>Human Factors & Ergonomics Society (HFES) / програми США</i> | Освітні програми «Human Factors/ Applied Cognition» в університетах США (California State University Long Beach) | Опис освітніх програм і компетенцій у психономічних сферах (людський фактор, когніція, системи) – важливий контекст для підготовки фахівців. |
| <i>Mustapha Mouloua et al.</i> | Програма PhD «Human Factors and Cognitive Psychology» в UCF (<u>HFES</u>) | Приклад академічної програми в США, що формує фахівців із когнітивної психології й людського фактора – близько до теми психономічних професій. |
| <i>Sean Jackson</i> | Bachelor's Degree in Human Factors Psychology (ERAU) (<u>erau.edu</u>) | Програма бакалаврату у сфері human factors psychology – дає змогу зрозуміти фундамент професійної підготовки у сфері психономіки. |
| <i>Alexander Nikolaidis</i> | Training Humans and Machines (<u>arXiv</u>) | Оглядовий текст про спільне навчання людей і систем; корисний для розуміння освітніх технологій у психономічній підготовці. |
| <i>Sean Keck et al.</i> | EduVis: Workshop on Visualization Education, Literacy, and Activities (<u>arXiv</u>) | Хоч тема вузька (візуалізація), але стосується освітніх технологій, які можуть бути інтегровані у психономічну підготовку. |

Значення наведених праць полягає у тому, що вони охоплюють як теоретичні засади професійної освіти у сфері психології, так і практичні моделі формування компетентностей, притаманних психономічним спеціальностям (human factors, applied cognition, cognitive psychology, behavioral science тощо).

Праці R. L. Nutt, J. H. Bray та M. C. Roberts визначають структуру та принципи підготовки майбутніх психологів-практиків у США, наголошуючи на інтеграції академічних знань, дослідницьких навичок і практичного досвіду. Їхні роботи створюють основу для розуміння, як у системі американської вищої освіти поєднуються гуманістичні, когнітивні та прикладні підходи у підготовці фахівців психономічного профілю (рис. 1).



Рис. 1. Теоретичні підходи підготовки майбутніх психологів-практиків у США.

Саме тому, аналіз наукових джерел засвідчує, що професійна підготовка фахівців психономічних професій в університетах США ґрунтується на цілісній інтеграції теоретичних і практичних засад сучасної психології, когнітивних наук та технологічних інновацій. Еволюція освітніх підходів, від традиційних академічних моделей до компетентнісно-орієнтованих і практико спрямованих, забезпечує формування висококваліфікованих фахівців, здатних

ефективно діяти в умовах складних соціально-технологічних систем.

Психонімічний підхід у підготовці майбутніх спеціалістів сприяє формуванню цілісного типу професійного мислення, що поєднує науково-аналітичну, технологічну та гуманістичну складові. Він розвиває здатність до саморегуляції, критичного аналізу поведінкових процесів, адаптивності та креативності в умовах динамічного інформаційного середовища. Завдяки цьому майбутні фахівці набувають компетентностей системного бачення психічних процесів у взаємодії з технологіями, уміння приймати етичні рішення та ефективно застосовувати психологічні знання у сферах освіти, менеджменту, безпеки, ІТ та соціальної комунікації.

Дослідження G. Klein та D. Willingham формують когнітивну основу психонімічних професій, акцентуючи на механізмах прийняття рішень, мисленні під час стресу, обробці інформації та когнітивних стратегіях навчання. Такі ідеї безпосередньо використовуються у програмах підготовки фахівців із human factors, cognitive psychology, ergonomics, що становлять ядро психонімічних спеціальностей у США.

Матеріали Human Factors & Ergonomics Society (HFES), Mustapha Mouloua, Sean Jackson і програми університетів (UCF, ERAU, CSULB) описують конкретні навчальні траєкторії та компетентнісні моделі підготовки студентів у галузях “Human Factors Psychology” та “Applied Cognition”. Вони демонструють, як у США реалізуються інтегровані програми, що поєднують психологію, інженерію, інформаційні технології та освітні технології – основу психонімічного підходу.

Публікації A. Nikolaidis та S. Keck підкреслюють роль сучасних освітніх технологій, симуляцій, цифрової взаємодії й візуалізації даних у підготовці майбутніх психонімічних фахівців. Наукові праці розкривають тенденцію до міждисциплінарного поєднання психологічних знань із інформаційними системами, що формує нові формати навчання й професійної діяльності.

Отже, праці зазначених авторів і навчальні моделі американських університетів становлять комплексне підґрунтя для дослідження професійної підготовки фахівців психонімічних професій, дозволяючи окреслити як теоретичні засади, так і прикладні напрями реалізації цього процесу в сучасному освітньому просторі США. Інституційні моделі підготовки фахівців психонімічних професій у США ґрунтуються на поєднанні

академічних, дослідницьких і практико-орієнтованих компонентів, що забезпечують цілісний розвиток професійної компетентності та міждисциплінарне мислення. Їх можна умовно поділити на три основні типи: університетсько-наукову, професійно-практичну та інтегровану (когнітивно-технологічну) моделі.

Університетсько-наукова модель реалізується у класичних дослідницьких університетах (наприклад, Harvard University, Stanford University, University of Michigan). Вона орієнтована на розвиток теоретичного мислення, дослідницьких навичок та академічної автономії. Студенти засвоюють фундаментальні знання з психології, когнітивних наук, нейронаук, статистики та етики досліджень. Важливим елементом є участь у лабораторних експериментах, конференціях і програмах міждисциплінарних досліджень.

Професійно-практична модель характерна для університетів, де акцент робиться на прикладних аспектах психономіки – підготовці фахівців, здатних застосовувати знання в освіті, управлінні персоналом, консультуванні, IT-сфері. Такі програми (наприклад, у University of California, Berkeley; New York University) включають стажування, тренінгові модулі, кейс-аналізи, моделювання поведінкових ситуацій, коучинг і розвиток комунікативної компетентності.

Інтегрована когнітивно-технологічна модель поєднує академічні й технологічні підходи та реалізується в університетах нового типу (Massachusetts Institute of Technology, Carnegie Mellon University). Вона передбачає використання штучного інтелекту, нейромережових технологій, цифрових лабораторій поведінки. *Головна мета* – сформувавати фахівця, який здатен інтегрувати психологічні знання з інструментами аналітики даних, поведінкового моделювання й автоматизації когнітивних процесів.

Усі три моделі мають спільні риси:

орієнтацію на розвиток компетентностей саморефлексії, етичного мислення та психологічної гнучкості;

впровадження модульних програм, що дозволяють студентам індивідуалізувати траєкторію навчання;

високий рівень інтеграції науки, освіти та практики.

Отже, інституційні моделі професійної підготовки фахівців психономічних професій у США забезпечують синтез когнітивних, технологічних і гуманістичних підходів, сприяючи

формуванню фахівця нового типу – здатного діяти ефективно в умовах цифрового суспільства та глобальної комунікації.

Професійна підготовка фахівців психономічного профілю в університетах США базується на глибокому поєднанні когнітивної науки, психології, освітніх технологій та практичної діяльності. Така модель освіти орієнтована на розвиток інтелектуальних, емоційних і поведінкових компетентностей, що є ключовими для успішної реалізації психономічних професій.

Значний внесок у формування теоретичних і практичних засад такої підготовки зробили провідні дослідники та наукові установи. Професійна підготовка фахівців психономічних професій в університетах США базується на інтеграції когнітивної науки, психології та освітніх технологій. Stephen M. Kosslyn розробив навчальні моделі, що враховують роботу мозку, зокрема візуальне мислення та активне засвоєння знань. Alice F. Healy досліджувала когнітивний тренінг і розвиток пам'яті, уваги, мислення в професійному середовищі. Learning Research and Development Center створює освітні моделі, орієнтовані на індивідуальні когнітивні особливості студентів. Psychonomic Society поширює науково обґрунтовані підходи до розвитку когнітивних компетентностей. Модель David Shakow «scientist–practitioner» поєднує наукову підготовку з практикою, що є актуальним для психономічних професій.

Таким чином, дослідження зазначених авторів і установ становлять наукову базу для розуміння теорії та практики професійної підготовки фахівців психономічного профілю в університетах США. Вони сприяють розвитку сучасних освітніх моделей, орієнтованих на когнітивну ефективність, емоційну стійкість і професійну компетентність, що є визначальними для успішної реалізації психономічної діяльності.

Soft skills у професійній підготовці фахівців психономічних професій у США є центральним компонентом освітніх програм, оскільки саме вони забезпечують здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в міждисциплінарному, динамічному та соціально-комунікативному середовищі. На відміну від традиційно академічних компетентностей, soft skills у психономічній освіті розглядаються як інтегральний показник зрілості особистості, її емоційного інтелекту, соціальної гнучкості та професійної адаптивності.

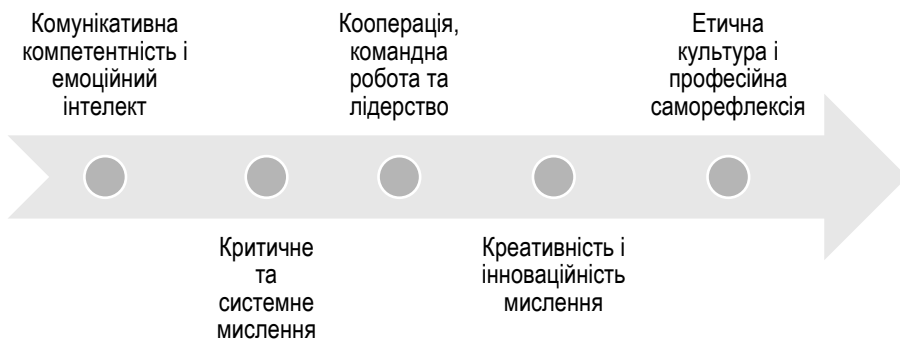


Рис. 2. Soft skills у професійній підготовці фахівців психомічних професій у США.

В США підготовка психомічних фахівців передбачає розвиток здатності до активного слухання, емпатійного розуміння, конструктивного зворотного зв'язку. У межах навчальних курсів (Communication Psychology, Emotional Intelligence in Practice, Interpersonal Dynamics) студенти опановують методи невербальної комунікації, управління емоціями в команді, а також техніки запобігання та вирішення конфліктів, що забезпечує високий рівень емоційної регуляції, що є критичним для роботи у сферах психологічного консультування, управління, педагогіки чи когнітивного коучингу.

Освітні програми з психоміки у провідних університетах (Harvard, Yale, Stanford, MIT) включають дисципліни, спрямовані на розвиток аналітичних і когнітивно-гнучких навичок. Студенти вчать аналізувати поведінкові моделі, працювати з великими масивами даних, інтерпретувати результати психологічних досліджень, робити етичні висновки, що сприяє формуванню метапізнавальної компетентності – здатності мислити про власне мислення, що є ключовим у психомічному підході.

Психомічні професії передбачають діяльність у мультидисциплінарних командах (психологи, аналітики, IT-фахівці, педагоги). Тому навчальні програми (Collaborative Problem Solving, Leadership in Human Systems, Team Cognition) акцентують увагу на кооперативних проєктах, рольових симуляціях, групових тренінгах. У процесі навчання розвиваються

навички соціальної відповідальності, довіри, адаптивного лідерства – як у ролі учасника, так і координатора команди.

З огляду на технологічний характер психологічних професій, значну роль відіграє розвиток креативного та дизайн-мислення. Курси типу Creative Cognition, Innovation and Human Factors, Behavioral Design навчають генерувати нові рішення на межі психології, когнітивних наук і цифрових технологій, що дозволяє формувати інноваційно орієнтованого фахівця, здатного розробляти психологічно обґрунтовані інтерфейси, системи навчання або алгоритми поведінкової аналітики.

Усі освітні стандарти США (APA, NASP, ACA) наголошують на етичній відповідальності фахівця. Студенти вивчають етику досліджень, проблеми цифрової конфіденційності, принципи психологічної безпеки користувача. Через практику рефлексивного аналізу формуються внутрішні стандарти професійної поведінки, що базуються на повазі до автономії людини та гуманістичних цінностях.

Отже, soft skills у професійній підготовці фахівців психологічних професій у США становлять цілісну систему розвитку особистості, що поєднує когнітивну гнучкість, емоційну зрілість, соціальну компетентність і етичну свідомість. Саме завдяки цим навичкам психологічна освіта виховує фахівців нового покоління – здатних ефективно діяти в цифровому, міжкультурному та людинорозмірному світі.

Можливості адаптації ефективного зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців психологічних професій до національного освітнього контексту визначаються як стратегічно важливий напрям модернізації української вищої освіти, зокрема у сфері психології, педагогіки, соціальної роботи, менеджменту та ІТ. Досвід університетів США, Канади, Великої Британії та країн ЄС демонструє ефективні моделі інтеграції компетентнісного, психологічного та гуманістично-технологічного підходів, які можуть бути творчо переосмислені в українських умовах (рис. 3).

В американських університетах професійна підготовка базується на поєднанні академічних знань, дослідницьких навичок і практичного досвіду. Курси психологічного спрямування інтегрують елементи когнітивної психології, поведінкової аналітики, нейронаук, кіберпсихології та освіти для розвитку «цілісного фахівця».

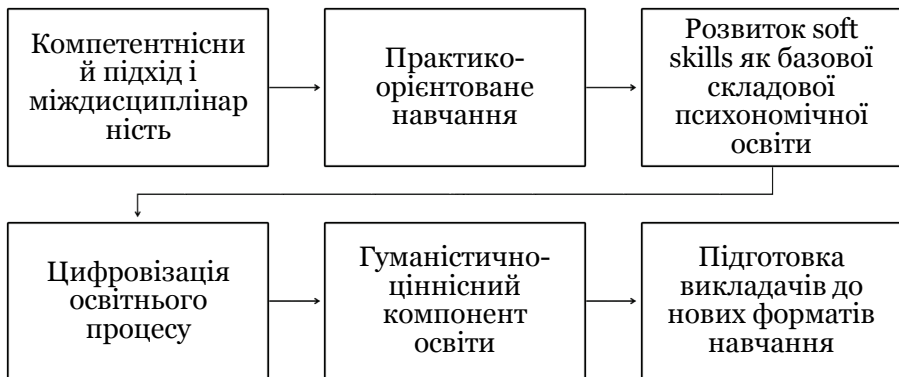


Рис. 3. Стратегічні напрями модернізації психологічної освіти в університетах США.

В українських реаліях такий досвід може бути адаптований шляхом:

- впровадження міжфакультетських навчальних модулів (психологія + ІТ, психологія + менеджмент);
- розробку інтегрованих програм подвійної спеціалізації;
- стимулювання наукових досліджень студентів у форматі міждисциплінарних проєктів.

Зарубіжна система освіти приділяє велику увагу практиці, зокрема коли студенти беруть участь у реальних проєктах, лабораторних дослідженнях, волонтерських і клінічних програмах. Такий підхід сприяє формуванню рефлексивного мислення та готовності до професійної діяльності. В Україні цей досвід може бути використаний шляхом:

- створення психологічних лабораторій у вищих закладах освіти для моделювання поведінкових і комунікативних ситуацій;
- розширення програми стажувань і практик у партнерських організаціях (клініках, школах, ІТ-компаніях);
- запровадження системи менторства та супервізії під час навчання.

В освітніх програмах США велике значення надається емоційному інтелекту, командній роботі, креативності, адаптивності та лідерству. Такі компетентності розвиваються через тренінги, рольові ігри, групові обговорення, майстер-класи

з комунікації та вирішення конфліктів. Для українських університетів доцільно:

- включити у навчальні плани курси з розвитку soft skills для психологів і педагогів;
- запровадити тренінгові програми емоційної компетентності та лідерства;
- розвивати освітні симуляції на основі кейс-аналізу реальних психологічних і соціальних ситуацій.

У США психономічна освіта активно інтегрує цифрові платформи, віртуальні лабораторії, аналітичні інструменти для моніторингу поведінкових даних і навчального прогресу. Україна може ефективно використати цей досвід через:

- створення онлайн-курсів з когнітивних та поведінкових наук;
- використання інтерактивних симуляцій для розвитку психологічних навичок;
- впровадження платформ адаптивного навчання з елементами штучного інтелекту.

Американська модель підготовки психономічних фахівців поєднує технологічну компетентність із ціннісними орієнтаціями гуманізму, етики та соціальної відповідальності. Цей досвід має бути адаптований шляхом:

- розвитку етичної освіти в межах програм психологічної підготовки;
- акценту на особистісному зростанні здобувача освіти як майбутнього професіонала;
- інтеграції курсів із психології культури, міжкультурної комунікації, екопсихології.

Для успішного впровадження психономічного підходу в Україні необхідна перепідготовка викладачів у напрямі міждисциплінарної педагогіки, цифрових технологій, фасилітації та коучингу. Рекомендовано:

- участь викладачів у міжнародних обмінах і грантових програмах;
- створення внутрішніх тренінгових центрів з підвищення кваліфікації;
- розробку національних стандартів компетентностей психономічних професій.

Таким чином, адаптація зарубіжного досвіду психономічної освіти в Україні не передбачає прямого копіювання, а творче переосмислення моделей, що враховують вітчизняні традиції, соціокультурні особливості й освітню політику. Вона сприятиме: формуванню нової генерації фахівців, здатних діяти на перетині психології, технологій і гуманітарних наук; підвищенню конкурентоспроможності українських університетів у глобальному освітньому просторі; розвитку інноваційного потенціалу національної системи освіти відповідно до європейських і світових стандартів.

Отже, адаптація такого зарубіжного досвіду психономічної освіти в Україні є важливим стратегічним кроком у модернізації національної системи професійної підготовки. Враховуючи багатий науково-практичний доробок університетів США у сфері когнітивної та психономічної освіти, доцільним є не механічне перенесення моделей, а їхнє творче переосмислення з урахуванням українських освітніх традицій, культурного контексту та актуальної освітньої політики. Такий підхід дозволяє формувати нову генерацію фахівців, здатних працювати на стику психології, технологій і гуманітарних наук, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Крім того, впровадження адаптованих освітніх моделей сприятиме підвищенню конкурентоспроможності українських університетів у глобальному освітньому просторі, розширенню академічної мобільності та міжнародної співпраці.

Узгодження зарубіжного досвіду з національними потребами також відкриває перспективи для розвитку інноваційного потенціалу української освіти, що включає впровадження сучасних освітніх технологій, розвиток когнітивних і емоційних компетентностей, а також формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців відповідно до європейських і світових стандартів.

Адаптація зарубіжного досвіду психономічної освіти в Україні має ґрунтуватися не на прямому копіюванні моделей, а на їхньому творчому переосмисленні з урахуванням національних традицій, соціокультурного контексту та освітньої політики. Такий підхід сприятиме формуванню нової генерації фахівців, здатних ефективно діяти на перетині психології, технологій і гуманітарних наук. Водночас це підвищить конкурентоспроможність українських університетів у міжнародному освітньому просторі та

стимулюватиме розвиток інноваційного потенціалу національної системи освіти відповідно до європейських і світових стандартів.

Аналіз теоретико-методологічних засад і практичних моделей навчання, що застосовуються в університетах США, є важливим інструментом для осмислення перспектив модернізації національної системи освіти. Американська освітня традиція вирізняється високим рівнем міждисциплінарності, практико-орієнтованості, інноваційності та уваги до розвитку когнітивних і психоемоційних компетентностей, що є ключовими для психоемоційних професій. Вивчення зарубіжного досвіду дозволяє виявити ефективні освітні стратегії, які можуть бути адаптовані до українського контексту з урахуванням культурних, соціальних та інституційних особливостей. Зокрема, це стосується впровадження компетентнісного підходу, розвитку soft skills, цифровізації освітнього процесу, а також підготовки викладачів до нових форматів навчання.

Таким чином, системний аналіз американських освітніх моделей сприятиме формуванню психоемоційної компетентності майбутніх фахівців, ки викладачів до нових форматів навчання. Системний аналіз американських освітніх моделей сприятиме формуванню психоемоційної компетентності майбутніх фахівців, підвищенню якості підвищенню якості професійної підготовки та інтеграції української професійної підготовки та інтеграції української освіти у глобальний освітній простір освіти у глобальний освітній простір.

Програми професійної підготовки фахівців психоемоційного профілю в США, таких як психологи, консультанти, соціальні працівники та фахівці з поведінкової медицини, вирізняються інтеграцією когнітивно-поведінкових підходів, нейропсихологічних основ, цифрових технологій та практико-орієнтованих методик. Така багатовекторність забезпечує формування глибокого професійного мислення, емоційної стійкості та здатності до прийняття рішень у складних і стресових умовах.

Когнітивно-поведінкові підходи (СВТ) інтегровані як стандарт доказової підготовки: існують міжорганізаційні компетенції для докторського рівня з КПТ (структура навчальних модулів, супервізія, оцінювання навичок), на які спираються університетські програми. International Online Medical Council. Когнітивно-поведінкові підходи лежать в основі навчання

майбутніх фахівців, оскільки вони дозволяють формувати навички аналізу поведінки, саморегуляції та ефективної комунікації. Вони активно застосовуються у програмах з психології, консультування та поведінкової охорони здоров'я, де важливо навчити студентів працювати з емоційними станами та поведінковими реакціями клієнтів.

Нейропсихологічні основи закріплені рамковими вимогами «Houston Conference» до підготовки з клінічної нейропсихології (послідовність: докторантура → інтернатура → резидентура; перелік знань/умінь та компетентностей), що широко використовуються американськими програмами.

Нейропсихологічні основи навчання реалізуються через вивчення мозкових механізмів мислення, пам'яті, уваги та емоцій. Вони інтегруються в освітній процес за допомогою цифрових симуляторів, віртуальних середовищ і мультимедійних платформ, що дозволяє студентам моделювати професійні ситуації та відпрацьовувати навички в умовах, наближених до реальних.

Цифрові симулятори та симуляційне навчання (віртуальні пацієнти, VR/AR-сценарії, тренажери комунікації) є усталеною практикою у медичній і пов'язаній з поведінковим здоров'ям освіті США для відпрацювання клінічних рішень під стресом та безпечного «пробного» досвіду. Огляди підкреслюють, що симуляція підвищує готовність до практики, клінічну впевненість і командну взаємодію. ResearchGate

Кейс-метод і проблемно-орієнтоване навчання застосовуються як провідні дидактики: від класичного «case method» Гарвардської школи бізнесу до PBL у медичній освіті; вони розвивають професійне мислення, етичне зважування та рішення в умовах невизначеності. Кейс-методи та інтервізійні практики є важливими складовими підготовки, оскільки сприяють розвитку критичного мислення, етичної рефлексії та здатності до командної взаємодії. Вони широко використовуються в соціальній роботі, психотерапії та консультуванні, де необхідна гнучкість, стресостійкість і швидке реагування на змінні обставини.

Інтервізійні/групові форми супервізії (peer/group supervision) закріплені в професійних стандартах підготовки консультантів (CACREP): щотижневі групові зустрічі під супервізією сприяють рефлексії, емоційній саморегуляції та професійній підтримці. blueprint.ai+1

У сукупності це дає трикутник «доказова теорія – керована практика – рефлексивна підтримка»: КПТ і нейропсихологія задають наукову базу; симулятори й кейс-метод формують професійне мислення та готовність до рішень під стресом; інтервізійні практики знижують тривожність, підсилюють емоційну стабільність і етичну відповідальність випускників.

Таким чином, поєднання когнітивних, нейропсихологічних і практичних компонентів у професійній підготовці фахівців у США створює умови для формування комплексної психомічної компетентності, яка охоплює знання, навички, емоційну зрілість і готовність до дії в складних професійних ситуаціях.

Міжорганізаційна робоча група, очолювана Асоціацією поведінкових і когнітивних терапій (АВСТ), була створена з метою розробки рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки психологів у США, з особливим акцентом на когнітивно-поведінкову психологію (СВР) як одну з ключових складових психомічної освіти. До складу групи увійшли представники провідних професійних і академічних організацій, серед яких: Академічний комітет АВСТ, Рада директорів АВСТ, Комітет зі спеціалізацій і афіліацій, Академія когнітивної терапії, Академія психологічної клінічної науки, Американська рада з когнітивної та поведінкової психології, Американська рада професійної психології, Директорат освіти Американської психологічної асоціації, Асоціація міжнародного поведінкового аналізу, Асоціація контекстуальної поведінкової науки, а також об'єднання постдокторантів у галузі психології.

Участь представників у робочій групі не означала автоматичну підтримку організаціями фінального документа, однак сам процес став прикладом міжінституційної співпраці в розробці освітніх стандартів. Робота групи тривала з березня 2011 року (установча зустріч у Лас-Вегасі), включала щомісячні онлайн-конференції з квітня по жовтень 2011 року та завершилася очною зустріччю в січні 2012 року, де були затверджені остаточні рекомендації. Цей документ став результатом колективного обговорення та узгодження підходів до професійної підготовки фахівців у галузі когнітивно-поведінкової психології, що має безпосереднє значення для розвитку психомічної освіти як в США, так і в міжнародному контексті.

Використання освітніх рекомендацій щодо підготовки фахівців у галузі когнітивно-поведінкової психології (СВР)

визначається ширшим професійним контекстом. Американська психологічна асоціація (АРА) трактує спеціалізацію як «визначену галузь знань» – прикладну складову професійної психології, що вирізняється специфічною конфігурацією компетентних послуг для окремих проблем і цільових груп. СВР офіційно визнана спеціальністю у професійній практиці двома авторитетними організаціями – АРА та Американською радою професійної психології.

Метою відповідного документа є надання рекомендацій щодо докторської освіти та професійної підготовки в галузі СВР – як для нових, так і для вже існуючих програм з клінічної, консультативної та шкільної психології. АРА також затвердила таксономію термінів, які використовуються в освітніх програмах, що охоплюють спеціалізації. Наприклад, програма з клінічної психології, яка має акцент на дитячій та підлітковій психології, може застосовувати ці рекомендації для інтеграції компонентів СВР.

Рекомендації базуються на припущенні, що здобувачі докторського рівня вже мають базові знання, навички та установки, набуті під час бакалаврської підготовки з психології або суміжних дисциплін. Також передбачається наявність поваги до науки, мотивації до дослідницької діяльності, включно зі збором та аналізом даних. Одним із структурних компонентів є оптимальне співвідношення між кількістю студентів і викладачів, що забезпечує повноцінне занурення в науково-дослідну роботу під менторством викладачів. Програми, які приймають надмірну кількість студентів порівняно з кількістю штатних викладачів, можуть зіткнутися з труднощами у забезпеченні якісного клінічного супроводу та наукового наставництва.

Здобувачі докторського ступеня повинні регулярно зустрічатися з основними викладачами, які контролюють їхній прогрес у формуванні клінічних і дослідницьких компетентностей. Крім того, передбачається наявність достатньої кількості практичних і наукових надбань, що забезпечують інтеграцію навчання в базових і прикладних сферах. Запропоновані навчальні компоненти узгоджуються з загальними стандартами підготовки в галузі психології, визначеними Комісією з акредитації АРА.

Професійна підготовка в галузі когнітивно-поведінкової психології (СВР), яка є складовою психономічної освіти, ґрунтується на інтеграції наукової та етичної підготовки. Такі компоненти пронизують навчальний процес як горизонтально, шляхом введення в усі навчальні дисципліни, так і вертикально – на всіх етапах освітньої траєкторії: від базової теоретичної підготовки до клінічної практики та дослідницької діяльності. Такий підхід забезпечує поступове ускладнення наукового й етичного мислення майбутніх фахівців.

Першим ключовим положенням є те, що докторська підготовка в СВР включає фундаментальні знання з філософії науки, зокрема епістемології, а також аналіз основних наукових парадигм, на яких базується СВР. Ця галузь охоплює широкий спектр теоретичних підходів, методів дослідження та технологій, що не піддаються простій класифікації. В основі СВР лежать так звані преаналітичні припущення – базові уявлення про природу науки, які формуються до початку емпіричного дослідження. Хоча вони не підлягають прямій перевірці, саме ці припущення визначають наукову логіку, методологію та інтерпретацію результатів.

Нерозуміння або ігнорування таких припущень може призводити до непорозумінь між дослідниками та практиками, ускладнюючи науковий діалог і гальмуючи розвиток психологічної науки. Тому важливо, щоб у процесі професійної підготовки майбутні фахівці усвідомлювали філософські засади своєї діяльності, вміли критично аналізувати альтернативні наукові підходи та розуміли їхні практичні наслідки.

В контексті СВР особливу роль відіграють дві наукові парадигми – методологічний біхевіоризм і функціональний контекстуалізм/конструктивізм. Вони задають рамки для осмислення таких ключових тем, як:

- історія науки та еволюція наукових філософій;
- розмежування науки, псевдонауки та ненаукових підходів;
- критерії істинності в епістемології;
- цілі наукового пізнання;
- відмінність між «контекстом відкриття» і «контекстом обґрунтування»;
- моделі детермінізму, свободи волі та людської активності;
- філософські підходи до проблеми «тіло–свідомість»;
- клінічне мислення, емоцій та інших суб'єктивних переживань.

Педагогічна підготовка в галузі базової психологічної науки дозволяє фахівцям СВР формулювати теоретично значущі запитання, емпірично їх досліджувати та синтезувати результати для створення нових знань. Така підготовка є необхідною для критичного осмислення наукової літератури та ефективного застосування її результатів у практиці.

Другою ключовою тезою є те, що етичне мислення має пронизувати всі аспекти підготовки в СВР від досліджень до практичної діяльності. Усвідомлення наукових припущень тісно пов'язане з розумінням етичної відповідальності фахівця, особливо з огляду на потужний вплив, який можуть мати технології, розроблені в межах когнітивно-поведінкових підходів.

Основна ідея полягає в тому, що докторська підготовка в галузі когнітивно-поведінкової психології (СВР), яка є складовою психономічної освіти, включає поглиблене оволодіння знаннями та навичками у сфері наукового дизайну досліджень, аналізу даних та логічного виведення висновків із спостережень. Для формування глибинного розуміння цих компонентів необхідний практичний досвід у дослідницькій діяльності, тобто активна участь у наукових проєктах, емпіричних дослідженнях та аналітичній роботі.

Наукова база, що лежить в основі СВР, формувалася протягом останніх 50 років і продовжує впливати на вдосконалення сучасних підходів та розробку нових методів. Незважаючи на дискусії щодо обсягу дослідницької підготовки, необхідного для компетентного застосування СВР, існує загальне визнання того, що фахівець у цій галузі має володіти науковими знаннями та дослідницькими компетентностями. У зв'язку з цим когнітивно-поведінковий психолог повинен бути добре обізнаний у методології досліджень. Хоча знання, навички та установки є взаємопов'язаними, їх умовне розділення дозволяє окреслити ключові аспекти професійної підготовки:

- критичні теми, що формують наукове мислення;
- дослідницькі знання та досвід, релевантні для СВР;
- ранній досвід участі в дослідженнях;
- клінічні знання та компетентності;
- загальна структура клінічної підготовки;
- теоретична база для формування клінічної компетентності;
- етапи розвитку клінічних навичок.

Такий підхід до професійної підготовки в США демонструє, що психономічна освіта має бути не лише практичною, а й

науково обґрунтованою. Включення дослідницького компонента в освітні програми дозволяє формувати фахівців, здатних критично мислити, аналізувати поведінку, приймати обґрунтовані рішення та впроваджувати інноваційні методи в професійній практиці. Така тенденція є актуальною для модернізації української системи освіти, яка прагне інтегруватися у світовий освітній простір і забезпечити підготовку фахівців нового покоління – науково компетентних, емоційно стійких і професійно мобільних.

Цей підхід до підготовки фахівців у США демонструє високий рівень інтеграції наукових, філософських і етичних компонентів, що є надзвичайно актуальним для розвитку психономічної освіти в Україні. Він може слугувати орієнтиром для формування освітніх програм, які готують фахівців до відповідальної, науково обґрунтованої та етично виваженої професійної діяльності.

Г'юстонська конференція (Houston Conference, HC) з питань спеціалізованої освіти та підготовки в клінічній нейропсихології визначила рамкову модель професійного навчання, яка охоплює всі рівні підготовки щодо докторантів до інтернів і постдокторантів. Протягом понад двох десятиліть ця структура була широко впроваджена в США та здобула міжнародне визнання як базова модель підготовки нейропсихологів. Особливістю HC є гнучкість: обсяг часу, присвяченого клінічній нейропсихології, визначається індивідуальними потребами здобувача, його попереднім досвідом і рівнем підготовки. Такий підхід дозволяє адаптувати освітню траєкторію до особистісних і професійних запитів, що відповідає принципам психономічної освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчання.

У відповідь на потребу в чітких критеріях професійної компетентності, міжорганізаційна група Clinical Neuropsychology Synarchy (CNS) розробила рекомендації щодо очікуваних результатів підготовки на рівні докторантури та постдокторантури (Smith & CNS, 2019). У процесі проходження інтернатури здобувачі можуть отримати різний рівень досвіду щодо ознайомлення профільної спеціалізації, що класифікується як «основна навчальна галузь». Найвищий рівень інтенсивності навчання передбачає $\geq 50\%$ часу, присвяченого нейропсихології, та відповідну теоретичну підготовку згідно з рекомендаціями HC.

Останні дослідження P. Driskell показують, що керівники перепідготовки докторських програм надають перевагу кандидатам, які вже мають значний досвід у клінічній нейропсихології на етапі

магістратури та інтернатури, що свідчить про зростання вимог до професійної готовності здобувачів і потребує періодичного перегляду критеріїв відбору та змісту освітніх програм.

Періодичні опитування керівників інтернатурі в США дозволяють відстежувати зміни в очікуваннях щодо кандидатів, а також забезпечують прозорість критеріїв оцінювання, що допомагає студентам приймати обґрунтовані рішення щодо вибору освітніх траєкторій. Актуальне дослідження розширило вибірку, включивши програми з нижчим рівнем спеціалізації (<50%), що дозволило глибше проаналізувати різноманітність освітніх практик у галузі нейропсихології.

Таким чином, модель НС демонструє, як у США реалізується системний, компетентнісний і гнучкий підхід до професійної підготовки фахівців у психономічній сфері. Вона поєднує індивідуалізацію навчання, міжрівневу інтеграцію, наукову обґрунтованість і практичну спрямованість. Такий досвід є надзвичайно цінним для модернізації української системи освіти, зокрема в контексті формування програм підготовки фахівців, здатних діяти на перетині психології, нейронауки, етики та технологій.

Програми професійної підготовки фахівців психономічного профілю в США охоплюють широкий спектр спеціалізацій, зокрема від клінічної психології, нейропсихології та поведінкової медицини до консультування, соціальної роботи та когнітивної науки. Вони реалізуються на різних освітніх рівнях: бакалаврському, магістерському, докторському, інтернатурному та програм перепідготовки. Згідно з даними Американської психологічної асоціації (APA), до 2020 року було визнано понад 15 спеціальностей у професійній психології, а понад 50% програм докторантури включають компоненти когнітивно-поведінкової підготовки. Освітні моделі базуються на компетентнісному підході, інтеграції науки й практики, міждисциплінарності та етичній відповідальності, що відповідає вимогам сучасної психономічної освіти (табл. 3).

Аналіз програм підготовки фахівців психономічних професій у США показує, що освітня система цієї країни базується на інтеграції психологічних, когнітивно-поведінкових і технологічних підходів. Університети пропонують багаторівневі програми (бакалаврські, магістерські, PhD), орієнтовані на формування аналітичного, критичного і системного мислення, розвиток емоційної стійкості, навичок міжособистісної комунікації й прийняття рішень у складних ситуаціях.

**Базові програмами професійної підготовки
психомічних професій у США**

| Університет / програма | Рівень (MSc/PhD/бакалавр) | Основна спрямованість | Примітки |
|--|---------------------------|---|---|
| Embry-Riddle Aeronautical University – Master of Science in Human Factors | MSc | Людський фактор, когнітивні процеси, дизайн систем взаємодії людина-машина (erau.edu) | Доступна на кампусі та онлайн; інтеграція психології і когнітивної науки |
| Michigan Technological University – MS / PhD in Applied Cognitive Science & Human Factors | MSc / PhD | Прикладні когнітивні науки + людський фактор; STEM-програма. (Michigan Technological University) | Великий науково-дослідний компонент, проекти: інструменти для реагування на катастрофи, моделювання |
| George Mason University – Graduate Program in Human Factors & Applied Cognition (Psychology) | MA / PhD | Когнітивна теорія + застосування у human factors; дослідження, статистика. (Psychology) | Активна спільнота HFES, концентрації: usability, транспортний human factors |
| Wright State University – MS in Human Factors & Industrial/Organizational Psychology | MSc | Людський фактор + організаційна психологія; дизайн систем і організаційної ефективності (science-math.wright.edu) | Варіант із тезою або без; можливість роботи з лабораторіями ВПС США |
| University of Houston-Clear Lake – MS Psychology, Human Factors Concentration | MSc | Інтерфейс людина-машина, UX, ергономіка; переклад для кар'єри в індустрії. (uhcl.edu) | Програма одна з небагатьох в США з акредитацією HFES |

Важливою рисою є поєднання академічної підготовки з практичними компонентами – цифровими симуляціями, проектною діяльністю, інтервізійними практиками та міждисциплінарними дослідженнями, що забезпечує високий рівень професійної готовності випускників до роботи в галузях психології, авіації, ІТ, освіти, менеджменту, безпеки та охорони здоров'я. Отже, психономічні програми в університетах США демонструють ефективну модель поєднання теорії, практики та інновацій, що може бути адаптована до українського освітнього контексту.

В межах дослідження професійної підготовки фахівців у галузі нейропсихології, що є складовою психономічної освіти, було проаналізовано інтернатурні програми, які надають базовий рівень підготовки з психології (тобто 5–10% навчального часу). Дослідження, присвячене аналізу інтернатурних програм з нейропсихології у США, було організоване та проведене за участі Асоціації центрів післядокторської освіти та інтернатурної психологічної підготовки (APPIC) – провідної міжорганізаційної структури, що координує професійну підготовку психологів на етапах інтернатури та післядокторської освіти. Саме APPIC надала доступ до реєстру навчальних програм, що дозволило ідентифікувати керівників інтернатур та супервізорів, які відповідають за реалізацію компонентів нейропсихологічної підготовки.

Організація дослідження передбачала розсилку запрошень до участі в опитуванні понад 750 керівників програм, які зазначили «нейропсихологію» як складову навчального процесу. Для забезпечення достовірності даних було встановлено правило – лише один представник від кожної програми мав право заповнити анкету, що дозволило уникнути дублювання відповідей та забезпечити репрезентативність вибірки.

Дослідження проводилося у 2020 році, в період, який збігся з початком пандемії COVID-19, що частково вплинуло на рівень залученості учасників. У результаті було отримано 80 повноцінних анкет, які стали основою для формального аналізу. Зібрані дані дозволили оцінити відповідність програм рекомендаціям Г'юстонської конференції (НС), інтенсивність нейропсихологічної підготовки, рівень сертифікації викладачів, типи установ (VAMC, UAMC), а також виявити тенденції у відборі кандидатів щодо навчання в інтернатурі.

Підтримка дослідження APPIC є прикладом системного підходу до моніторингу якості професійної підготовки в галузі

нейропсихології, що має безпосереднє значення для розвитку психономічної освіти як у США, так і в міжнародному контексті. Ідентифікація керівників програм та супервізорів здійснювалася через реєстр АРРІС. Для уникнення дублювання відповідей було запропоновано участь лише одному представнику від кожної програми (директору з навчання, супервізору, або особі, яка поєднує обидві ролі).

Список потенційних програм формувався на основі онлайн-каталогу АРРІС. Спочатку до нього включалися лише ті програми, які прямо зазначали «нейропсихологію» як компонент навчання, однак згодом перелік було розширено за рахунок програм, що вказували загальніші формулювання – «оцінювання» (assessment). Це дозволило охопити ширший спектр інternатур, які потенційно відповідають критеріям включення. Загалом було розіслано 757 запитів, однак точна кількість програм, що відповідали критеріям, залишилася невідомою. 34 особи відмовилися від участі, ще 26 повідомили, що їхні програми не відповідають критеріям. У результаті було отримано 109 анкет, з яких 80 (73,4%) були включені до формального аналізу – показник, співставний із попередніми дослідженнями. Зниження рівня відповідей у 2020 році частково пояснюється пандемією COVID-19, яка розпочалася за три місяці до старту дослідження.

Аналіз демографічних характеристик учасників показав, що більшість респондентів (71%) виконували функції супервізора або поєднували їх із роллю керівника програми. Майже третина з них мали сертифікацію з нейропсихології. Близько 70% працювали в медичних центрах, пов'язаних із Міністерством у справах ветеранів США (VAMC) або університетами (UAMC), а більшість програм мали акредитацію АРА. Понад половина респондентів повідомили, що їхні програми відповідають рекомендаціям Г'юстонської конференції (НС), а 50% зазначили, що нейропсихологія займає $\geq 50\%$ навчального часу. Зокрема, 97,5% програм із $\geq 50\%$ нейропсихологічного компонента дотримувалися рекомендацій НС, тоді як серед програм із $< 50\%$ – лише 25% (табл. 4).

Дані також свідчать, що програми з високим рівнем нейропсихологічної підготовки найчастіше реалізуються в UAMC та VAMC і дотримуються стандартів НС (89,7%), тоді як менш інтенсивні програми рідше відповідають цим критеріям і меншою мірою представлені в академічних або державних медичних установах.

Таблиця 4

Характеристика програм професійної підготовки нейропсихологів у США та Канаді (n = 80)

| Показник | Категорія | Кількість (осіб) | % |
|---------------------------------------|---|---------------------|------|
| Основна роль респондента | Керівник-супервізор нейропсихологів | 35 | 43,8 |
| | Директор навчальної програми | 23 | 28,8 |
| | Директор програми і супервізор нейропсихологів | 22 | 27,5 |
| Наявність сертифікації | Без сертифікації | 54 | 67,5 |
| | ABPP-CN (Американська рада професійної психології – клінічна нейропсихологія) | 22 | 27,5 |
| | ABN (Американська рада нейропсихології) | 3 | 3,8 |
| | ABPdN (Американська рада дитячої нейропсихології) | 1 | 1,3 |
| Тип закладу, де реалізується програма | Відомчий медичний центр (ВАМС) | 34 | 42,5 |
| | Університетський медичний центр (УАМС) | 22 | 27,5 |
| | Приватна або громадська клініка/лікарня | 10 | 12,5 |
| | Інше | 6 | 7,5 |
| | Університетська або коледжна клініка | 4 | 5,0 |
| | Психіатрична чи державна лікарня | 2 | 2,5 |
| | Незалежна або групова приватна практика | 1 | 1,3 |
| | Реабілітаційний центр | 1 | 1,3 |
| Географічний регіон програми (n = 75) | Південь | 27 | 36,0 |
| | Середній Захід | 16 | 21,3 |
| | Захід | 16 | 21,3 |
| | Північний Схід | 12 | 16,0 |
| | Канада | 4 | 5,3 |

| | | | |
|--|---------------------------------------|----------------|------|
| Тип спільноти, де діє програма | Міський | 55 | 68,8 |
| | Сільський | 13 | 16,3 |
| | Приміський | 12 | 15,0 |
| Акредитація програми | Акредитовано АРА | 70 | 87,5 |
| | Не акредитовано АРА | 10 | 12,5 |
| Відповідність керівним принципам НС | Так | 49 | 61,3 |
| | Ні | 16 | 20,0 |
| | Не впевнені | 15 | 18,8 |
| Частка часу, відведеного на навчання з нейропсихології | ≥50% | 40 | 50,0 |
| | 30–49% | 9 | 11,3 |
| | 11–29% | 18 | 22,5 |
| | 5–10% | 13 | 16,3 |
| Основна демографічна група пацієнтів | Збалансована (дорослі та геріатричні) | 35 | 43,8 |
| | Переважно дорослі | 16 | 20,0 |
| | Переважно діти/підлітки | 16 | 20,0 |
| | Різновікова група (lifespan) | 10 | 12,5 |
| | Переважно геріатричні | 3 | 3,8 |
| Середня кількість сертифікованих нейропсихологів у програмі (n = 78) | – | 1,1 (SD = 1,3) | – |

Таким чином, дослідження демонструє, що професійна підготовка в галузі нейропсихології в США реалізується через багаторівневі інтернатурні програми, які варіюються за інтенсивністю, структурою та відповідністю професійним стандартам. Такий підхід дозволяє гнучко адаптувати освітні траєкторії до потреб здобувачів, забезпечуючи водночас якісну підготовку відповідно до вимог сучасної психологічної освіти. Впровадження подібних моделей в Україні може сприяти формуванню конкурентоспроможної системи професійної підготовки, орієнтованої на наукову обґрунтованість, практичну ефективність і етичну відповідальність.

Отримані результати відображають системну організацію професійної підготовки фахівців психологічного профілю (нейропсихологів) у США та Канаді (рис. 4), що поєднує академічні, клінічні та етичні стандарти Американської психологічної асоціації (APA).

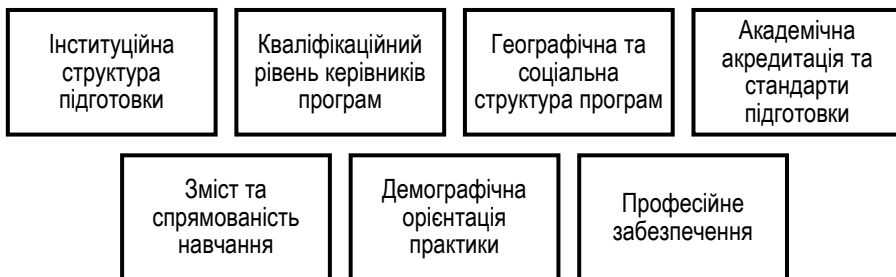


Рис. 4. Сучасні тенденції американських програм нейропсихологічної підготовки.

Більшість програм реалізуються у відомчих (42,5%) та університетських медичних центрах (27,5%), що свідчить про тісну інтеграцію навчання з практикою, що забезпечує студентам безпосередній доступ до клінічної бази, участь у міждисциплінарних командах і реальних випадках роботи з пацієнтами. Порівняно невелика частка приватних або громадських клінік (12,5%) демонструє, що основний акцент у підготовці робиться на академічно-дослідницьких і державних установах. Переважна більшість керівників і супервізорів мають високу професійну кваліфікацію – понад 30% сертифіковані за системами ABPP-CN, ABN або ABPdN, що гарантує дотримання міжнародних стандартів підготовки нейропсихологів. Наявність таких фахівців підвищує якість супервізії, сприяє формуванню професійних компетенцій і впровадженню етичних принципів клінічної практики.

Найбільша кількість програм зосереджена у Південних (36%), Західних (21,3%) і Середньозахідних (21,3%) регіонах США, що відповідає концентрації провідних університетських медичних центрів у цих частинах країни. Більшість програм функціонують у міських громадах (68,8%), що логічно зумовлено доступністю ресурсів, клінічних баз і високою потребою в психічному здоров'ї серед урбанізованого населення. Переважна більшість програм (87,5%) мають акредитацію АРА, що підтверджує їх відповідність національним стандартам професійної освіти у галузі психології. Крім того, 61,3% програм дотримуються керівних принципів Houston Conference (HC) – документа, який визначає стандарти клінічної нейропсихології в США, що свідчить про структурованість та єдність підходів до підготовки кадрів у цій сфері.

Половина програм (50%) приділяють понад 50% навчального часу нейропсихологічним дисциплінам, що свідчить про їх профільну спеціалізацію. Інші програми поєднують нейропсихологічні та клінічні модулі, створюючи міждисциплінарний підхід до розуміння психіки, поведінки та мозкових процесів. Більшість програм працює з дорослою та геріатричною групою (43,8%), однак значна частина зосереджується також на дітях та підлітках (20%). Такий баланс демонструє широту практичної підготовки, зокрема від дитячої нейропсихології до геронтопсихології, що відповідає потребам сучасного суспільства. Середня кількість сертифікованих нейропсихологів у програмі становить 1,1 (SD = 1,3), що свідчить про невеликі, але висококваліфіковані навчальні групи з індивідуалізованим підходом до супервізії та практичної роботи студентів.

Таким чином, результати таблиці 3 підтверджують, що програми підготовки нейропсихологів у США мають високий рівень стандартизації, інтеграції науки та практики, етичної орієнтації та міждисциплінарності. Їхні ключові характеристики (акредитація АРА, орієнтація на клінічну практику, когнітивно-нейропсихологічна база, соціальний контекст навчання) забезпечують формування компетентних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах високої психологічної напруги, соціальних криз та цифрової трансформації суспільства.

Порівняльний аналіз системи підготовки фахівців психономічних (нейропсихологічних) професій у США та в Україні засвідчує суттєві відмінності у структурі освітніх програм. У США підготовка нейропсихологів здійснюється на трьох рівнях (бакалавр, магістр, PhD) із чіткою вертикаллю академічного й професійного зростання. Програми інтегрують теоретичну, клінічну та дослідницьку складові, часто реалізуються на базі університетських медичних центрів (UAMC) або госпіталів для ветеранів (VAMC). В Україні також функціонує трирівнева система (бакалавр, магістр, PhD), однак нейропсихологія представлена переважно у вигляді окремих дисциплін або спецкурсів, без самостійної акредитованої спеціалізації, що зумовлює переважно академічно-теоретичний характер підготовки, що потребує практичного наповнення.

У США акредитація освітніх програм є важливим елементом забезпечення якості. Більшість програм (87,5%) акредитовані Американською психологічною асоціацією (APA), а понад 60%

відповідають стандартам Г'юстонської конференції (НС), яка регламентує зміст, тривалість і структуру підготовки нейропсихологів. В Україні відсутній єдиний професійний орган, що стандартизує нейропсихологічну освіту. Освітні стандарти МОН України визначають загальні компетентності, але не деталізують спеціалізацію, що ускладнює формування єдиної професійної рамки.

Практична підготовка є ще одним критичним компонентом, де спостерігається суттєва різниця. У США вона становить 50–70% навчального навантаження і включає клінічні інтернатури, супервізовану практику, участь у міждисциплінарних командах. Супервізори мають сертифікацію (ABPP-CN, ABN, ABPdN), що гарантує якість наставництва. В Україні практичний компонент обмежений – 10–20% навчального часу, супервізія має епізодичний характер, а клінічні бази часто не відповідають сучасним вимогам.

Цифрові технології та когнітивно-поведінкові методи активно інтегруються в американські програми. Застосовуються цифрові симулятори, VR-середовища, нейрокогнітивні тренажери, кейс-методи та інтервізійні практики, що сприяють розвитку професійного мислення та емоційної стабільності. В Україні такі технології використовуються точково, у вигляді онлайн-курсів, електронних тестів або платформ типу Moodle, без системної інтеграції в освітній процес.

Розвиток soft skills (соціально-комунікативних навичок) є пріоритетом у США. Освітні програми включають тренінги з емоційного інтелекту, етичного прийняття рішень, командної взаємодії, стресостійкості, саморегуляції, критичного мислення та лідерства. В Україні ці навички декларуються в стандартах, але часто не мають цілеспрямованих методик формування, що знижує ефективність міжособистісної підготовки. На основі порівняльного аналізу можна окреслити перспективні напрями адаптації американського досвіду до українського контексту.

По-перше, необхідно розробити національну систему акредитації програм підготовки психономічних фахівців.

По-друге, слід інтегрувати клінічні бази та супервізію у структуру вищої освіти за зразком APA internship.

По-третє, варто впровадити когнітивно-поведінкові та нейропсихологічні методи навчання – лабораторні симуляції, кейс-

аналізи, VR-моделювання. І нарешті, слід формувати soft skills через міждисциплінарні проекти та міжнародні студентські програми.

Система підготовки психономічних фахівців у США характеризується високим рівнем практичної інтеграції, акредитації, міждисциплінарності та орієнтації на soft skills, тоді як в Україні – домінуванням теоретичної підготовки при обмежених практичних ресурсах. Адаптація найкращих елементів американської моделі (клінічна база, супервізія, акредитаційні стандарти, цифрові симуляції) може значно підвищити якість і міжнародну конкурентоспроможність українських програм у сфері психології та психономіки.

Теоретико-методологічна основа психономічної підготовки в США демонструє високий рівень інтеграції сучасних наукових підходів. Поєднання когнітивно-поведінкової теорії, нейропсихології, гуманізму та конструктивізму забезпечує глибоке розуміння психічних процесів і поведінки людини. Такий міждисциплінарний фундамент дозволяє майбутнім фахівцям формувати цілісну професійну ідентичність, засновану на епістемологічній рефлексії, етичних принципах та філософії науки.

Таким чином, багаторівнева структура професійної підготовки щодо бакалаврату та перепідготовки освіти фахівців психономічних професій, забезпечено поступове нарощування компетентностей. Кожен етап навчання спрямований на розвиток наукових, клінічних і дослідницьких навичок, що дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх у реальних професійних умовах. Така послідовність сприяє формуванню висококваліфікованих фахівців, здатних до самостійної практики та наукової діяльності. Використання сучасних освітніх технологій (цифрових симуляторів, кейс-методів, VR/AR-рішень) створює умови для активного навчання та розвитку критичного мислення. Інтервізійні практики та участь у дослідженнях сприяють формуванню емоційної стійкості та навичок прийняття рішень у складних ситуаціях, що особливо важливо для професій, пов'язаних із психологічною допомогою та консультуванням.

Інституційні моделі підготовки реалізуються через акредитовані програми, що функціонують у провідних медичних і спеціалізованих центрах. Дотримання стандартів Г'юстонської конференції забезпечує єдність вимог до якості освіти, що сприяє професіоналізації галузі та підвищенню довіри до фахівців. Така

система гарантує відповідність підготовки сучасним викликам психономічної практики.

Компетентнісний підхід, як основа американської моделі освіти, акцентує увагу не лише на знаннях, а й на практичних навичках, етичних установках та здатності до саморефлексії. Це дозволяє формувати фахівців, які володіють високим рівнем міжособистісної взаємодії та готові до роботи в мультикультурному середовищі. Такий підхід є особливо цінним для професій, орієнтованих на допомогу людині.

Адаптація зарубіжного досвіду в Україні можлива через впровадження гнучких освітніх траєкторій, міждисциплінарних програм та цифрових технологій. Розвиток системи інтернатури та супервізії сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців. Особливо важливим є запозичення моделей, що поєднують наукову підготовку з практичною діяльністю та етичним супроводом, що відповідає сучасним потребам української системи освіти і охорони психічного здоров'я.

Проведений аналіз підтверджує, що програми підготовки нейропсихологів у США мають високий рівень стандартизації, інтеграції науки та практики, етичної орієнтації та міждисциплінарності. Їхні ключові характеристики (акредитація Американською психологічною асоціацією (APA), орієнтація на клінічну практику, когнітивно-нейропсихологічна база та соціальний контекст навчання) забезпечують формування компетентних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах високої психологічної напруги, соціальних криз і цифрової трансформації суспільства.

Порівняння з українською системою виявляє суттєві структурні та змістовні відмінності, зокрема в рівні практичної підготовки, наявності акредитаційних механізмів, інтеграції цифрових технологій та розвитку soft skills. В Україні нейропсихологія представлена переважно як окремі дисципліни без самостійної спеціалізації, що обмежує можливості формування цілісної професійної ідентичності та практичної компетентності.

Адаптація найкращих елементів американської моделі, таких як створення національної системи акредитації, впровадження клінічних баз і супервізії, використання когнітивно-поведінкових методів та цифрових симуляцій, а також розвиток soft skills – може суттєво підвищити якість підготовки фахівців психономічного профілю в Україні. Це сприятиме не лише професіоналізації

галузі, а й її відповідності сучасним викликам у сфері психічного здоров'я, освіти та соціального розвитку.

Література

1. Tytova N.M. Transparency in teaching vocational training teacher as a pedagogical problem. Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. P. 478-481.
2. World University Rankings 2024 by subject: psychology. 2024. URL: <https://surl.li/bdzsfk>
3. Бакалаврська програма з психології «Bachelor of Science in Psychology в University of Central Florida». URL: <https://surl.lt/yrvnct>
4. Візнюк І. Дослідження взаємозв'язку професійної діяльності особистості та її психосоматичного здоров'я. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 2009. Вип. 5. С. 23-27.
5. Візнюк І. М. Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в аспекті збереження здоров'я. Теоретичні і прикладні проблеми психології, 2020. С.19-22.
6. Візнюк І., Волохата К. Феномен стійкості як здатності формувати ефективні методи подолання негативних еко-впливів. Особистість і проблеми навколишнього середовища, 2023. Вип. 2 (5). С. 12-18.
7. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис. на здобуття наук ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Київ, 1999. 41 с.
8. Деміракі Т.В. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Методичні рекомендації. 2018. 36 с.
9. Мельник О.В. Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах освітньої системи США. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2020. 38 с.
10. Титова Н.М. Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. К., 2019. 42 с.

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНЕ ІНТЕГРАТИВНЕ УТВОРЕННЯ: ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

I. Візнюк, С. Долинний

Динамічні зміни в соціально-економічному житті українського суспільства, входження України в європейську спільноту вимагають суттєвого покращення інформаційної культури її громадян, активних, прогнозованих змін у використанні сучасних інформаційних засобів в закладах освіти, у формуванні екологічної компетентності особистості, яка має свої психофізіологічні особливості на кожному етапі вікового онтогенезу. У кожному віковому періоді, з врахуванням їх провідної діяльності та психологічних новоутворень, закладені певні потенційні можливості для розвитку всіх сфер особистості, в тому числі й через сучасні інформаційні системи. Поряд з цим, як свідчить практика, інформаційні засоби, які доступні для користування сучасною молоддю можуть за певних обставин наносити й шкоду здоров'ю та особистісному розвитку і перш за все емоційно-почуттєвій сфері.

Завдяки НТП в ядерній енергетиці, транспорті, інформаційних і телекомунікаційних технологіях, біо- та нанотехнологіях людство досягло значних успіхів у соціально-економічному розвитку. Однак ці досягнення часто спрямовані на забезпечення матеріального благополуччя, що призводить до збагачення, яке стало ідеалом сучасного суспільства, що, в свою чергу, пов'язано з кризою цивілізації. Дослідження показують, що рівень екологічної обізнаності серед студентів вищих навчальних закладів України поступово зростає. Наприклад, у 2010 та 2017 роках у Національному лісотехнічному університеті України було зафіксовано позитивну динаміку рівня обізнаності студентів щодо застосування екологічних практик у громадській та побутовій діяльності. Спостерігалось зростання частки студентської молоді, яка добре обізнана про екологічні практики та їх застосування [1–8].

Незважаючи на позитивні тенденції, рівень екологічної обізнаності серед студентів все ще потребує подальшого підвищення. Для цього необхідно впроваджувати системний підхід у формуванні екологічної компетентності, який включає

інтеграцію екологічних знань у навчальні програми, розвиток критичного мислення та активну участь студентів в екологічних проєктах та ініціативах.

Позитивний вплив НТП на розвиток когнітивної сфери та психічних процесів нині обумовлений викликами саме деструктивних змін у психоемоційній сфері людини, формуючи залежності та патопсихологічні порушення, що залежить від тривалості та змісту впливу, а також від вікових особливостей особистості. Формування екологічного світогляду та культури безпеки в майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) дозволить значно підвищити рівень духовно-морального та патріотичного виховання, посилити згуртованість суспільства перед різними глобальними і локальними небезпеками, скоротити людські втрати й розмір матеріального збитку в разі надзвичайних ситуацій [2; 4; 7].

С. Laczkovics та інші стверджують, що захисні механізми активуються для подолання дезадаптивного впливу на психічне здоров'я студентів. J.Daganі та інші провели психометричну валідизацію анкети культурної адаптації студентів-агресорів в еко-середовищі. С. Juneau та інші обґрунтували надійність двофакторної шкали рівності (EQUA-S) серед студентів в освітньому середовищі. D. Acquadro Maran та T. Begotti досліджували тривожність викладачів в аспекті емоційного вигорання та насильства на робочому місці. Grub E. та інші розкрили зміни рухового балансу під час психосоматичної реабілітації в умовах пандемії. Trudel-Fitzgerald C. та інші вивчали психологічне благополуччя в контексті охорони здоров'я та екологічної компетентності. Стаття також присвячена формуванню екологічного світогляду та культури безпеки у майбутніх фахівців [1; 2].

Метою дослідження було виявлення у студентів рівня екологічної компетентності як складного, цілісного, індивідуально-психологічного, інтегративного утворення, що поєднує соціокультурні знання, особистісне ставлення до еко-середовища, в умовах якого вони мають змогу успішно спілкуватися з їхніми представниками, почуватися впевнено та комфортно, що характеризує теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності й розвитку відповідних якостей в майбутніх фахівців.

В Україні розроблено та впроваджено кілька державних програм і концепцій, спрямованих на розвиток екологічної освіти та формування екологічної компетентності серед населення. *Концепція екологічної освіти в Україні*, яка прийнята у 1996 році, визначає стратегічні напрямки та завдання розвитку екологічної освіти для всіх верств населення, від дітей до дорослих, з метою формування екологічної культури та свідомості громадян. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні* на період до 2021 року визначає екологізацію освіти як пріоритетний напрямок, зокрема оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та принципів сталого розвитку. Закон України «Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року», прийнятий у 2011 році, передбачає розробку та реалізацію Стратегії екологічної освіти з метою сталого розвитку українського суспільства та економіки України. Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління під патронатом Міністерства екології та природних ресурсів України пропонує освітні програми, спрямовані на підвищення кваліфікації та перепідготовку державних службовців, керівного складу підприємств та організацій у сфері екології та сталого розвитку. Всі ці програми та концепції сприяють інтеграції екологічної освіти в усі рівні навчання та забезпечують безперервний процес формування екологічної свідомості та культури серед громадян України [3; 6; 8].

Недостатність екологічних знань в усіх сферах суспільства лежить в основі більшої частини порушень природоохоронного законодавства і є причиною неадекватної реакції населення. *Формування екологічної культури* – питання виживання чи деградації, а тому – й справа державної важливості. Величезну роль при цьому питанні відведено саме екологічній освіті. Пріоритетом повинна стати лише така освіта, яка підготовує тих, хто навчається, до вирішення соціальних, економічних та екологічних проблем, а й тих, котрі стоять перед суспільством на різних рівнях. Така позиція надасть можливість перебороти відчуження системи освіти від екологічних проблем сучасного світу. При цьому знання і вміння повинні підкріплюватися діями – це призведе до формування навичок особистого досвіду. Необхідна екологізація не тільки освітнього процесу, але й всіх сфер життя і діяльності людини, що являє собою сутність екологічної освіти як гуманітарної основи підвищення екологічної

свідомості, формування екологічного світогляду, кристалізуючої установи екологічної культури. Ключовими елементами екологічної компетентності є здатність планувати та реалізовувати стратегії збереження природних ресурсів, впроваджувати інноваційні екологічні технології та адаптуватися до змін клімату [4; 6].

Викладачі та керівники на базах практики мають стати джерелами екологічних знань і навичок, інструментами для формування екологічної відповідальності серед молоді. Використання проєктного методу в навчанні сприяє розвитку екологічної компетентності. Студенти, працюючи над реальними екологічними проєктами, застосовують теоретичні знання на практиці, що дозволяє розвивати навички вирішення екологічних проблем [2; 6].

Екологічна компетентність як складне інтегративне утворення в контексті готовності студентів до соціокультурної діяльності – це сукупність знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність особистості осмислювати, оцінювати та ефективно вирішувати екологічні проблеми в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Вона включає в себе не лише екологічні знання та практичні навички, але й розвиток соціальної відповідальності, етичних принципів та культурних цінностей, необхідних для активної участі в охороні навколишнього середовища і підтримці сталого розвитку у контексті сучасної соціокультурної діяльності [3; 4; 7].

Екологічна компетентність – це здатність викладачів та керівників здійснювати екологічну діяльність, впроваджувати природоохоронні практики, формувати навички в студентів та підлеглих, відповідати за сталий розвиток та вплив своїх рішень на екологічне середовище. Вона передбачає глибоке розуміння екологічних процесів, знання принципів екології, практичні навички для вирішення екологічних проблем, умінь здійснювати оцінку та управління екологічними ризиками [5; 8].

Екологічний світогляд у професійній діяльності фахівця – це система переконань, цінностей і поглядів, що визначають ставлення особистості до навколишнього середовища та її готовність інтегрувати принципи сталого розвитку, охорони природи та екологічної безпеки в професійну практику. Цей світогляд передбачає усвідомлення важливості екологічних

аспектів у виконанні професійних обов'язків, відповідальність за наслідки своєї діяльності для природи і суспільства, а також здатність застосовувати екологічно орієнтовані рішення у рамках професійних стандартів і етичних норм [3; 7].

Модернізація освіти, здійснювана з позицій загальних прогресивних ідей та стратегій розвитку освітньої системи, в значній мірі залежить від перегляду цілей, змісту, структури і процесу вивчення всього комплексу навчальних дисциплін, у тому числі тих дисциплін, які забезпечують професійну підготовку висококваліфікованого фахівця. Вирішення цих завдань пов'язане з необхідністю в останні роки подолання низки накопичених загальних недоліків і протиріч у самій системі освіти між [2; 6; 8]:

- декларованими в нормативних документах цілями формування всебічно розвиненої творчої високопрофесійної особистості, фахівця з глобальним мисленням і реальними можливостями сучасної предметної системи навчання у ЗВО;

- об'єктивною потребою в фундаменталізації, гуманізації, інтеграції, екологізації освіти та оздоровленні її суб'єктів й відсутністю цілісної теоретичної концепції підготовки фахівця із питань екологічного світогляду та культури безпеки у ЗВО відповідно до сучасних державних освітніх стандартів;

- потребою виробництва у фахівцях з новим мисленням (глобальним, екологівалеологічним, гуманітарним) й існуючим у випускників ЗВО з традиційним мисленням, відбиваючим чіткі картини світу, що формуються в рамках окремих дисциплін.

Вирішити зазначені суперечності можливо на основі: наукового забезпечення цілісного освітнього процесу розвитку та становлення особистості за допомогою створення науково-об'єктивної концепції і доцільної системи вузівської підготовки, формування та розвитку культури безпеки і екологічного світогляду; модернізації навчальних планів підготовки фахівців, міждисциплінарної інтеграції окремих навчальних предметів, проєктування процесу їх вивчення, а також розвитку студентів в межах сучасної моделі забезпечення цілісності та динамічності освітнього процесу [1; 6].

Саме тому реформування системи професійної освіти являє собою одне з найбільш дієвих засобів управління світоглядом і менталітетом людини та суспільства. Сучасна гуманістична

педагогіка уточнює існуючі концепції з підготовки молодого покоління до життя в постіндустріальній цивілізації.

Освіта поступово переключається на підготовку людини ноосферної формації. Науково-технічний потенціал країни в даний час має в своєму розпорядженні широкі можливості для створення передових освітніх та інформаційних технологій як основи формування культури безпеки та екологічного світогляду. Підготовка фахівців в межах освітньої галузі формуючи екологічний світогляд та культуру безпеки, повинна базуватися на активному застосуванні результатів засвоєння освітніх предметів для забезпечення особистої та громадської безпеки при небезпеці та в умовах надзвичайних ситуацій.

Підготовка фахівців повинна включати формування культури безпеки та екологічного світогляду, з використанням інформації про складні надзвичайних ситуацій та адаптованих до навчання геоінформаційних систем, мультимедійних й інтерактивних програм, що сприяють розвитку інтересу до навчання та ефективному засвоєнню знань у сфері захисту населення та НПС. Таким чином, потребують подальшої розробки питання, пов'язані з вивченням мотиваційно-змістовних компонентів професійної готовності студента ЗВО до безпечної життєдіяльності та ролі конкретних предметів у формуванні екологічної та працезахоронної культури, культури безпеки та здоров'я [3; 8].

Теоретико-методологічною основою дослідження є філософська концепція про діалектичний зв'язок явищ об'єктивної і суб'єктивної дійсності; зв'язок теорії і практики в контексті єдності свідомості та діяльності у процесі формування особисті, а також основні положення теорії пізнання та принцип урахування специфіки освітнього процесу в ЗВО. При розробці програми за основу було взято системний та особистісно-діяльнісний підходи як психолого-педагогічна основа навчання майбутніх фахівців. Під час розробки програми було враховано умови непередбачуваності подій сьогодення, дефіцит часу, невідповідність випереджувального характеру потреб суспільного розвитку та нагальну необхідність оволодіння системою знань і навичок майбутніми фахівцями щодо збору інформації з різних джерел та вмінню встановлювати між ними зв'язки під час прийняття рішень.

Дослідження екологічної компетентності студентів як складного інтегративного утворення в контексті їх готовності до

соціокультурної діяльності вимагає застосування комплексного підходу та використання різноманітних методів. Вивчення наукових публікацій, навчальних програм, методичних матеріалів та інших документів, що стосуються екологічної компетентності та соціокультурної діяльності, дозволяє сформулювати теоретичну основу дослідження. Безпосереднє спостереження за поведінкою студентів під час участі в екологічних та соціокультурних заходах, що дозволяє оцінити їхню активність, взаємодію з іншими учасниками та рівень залученості [2; 7].

Проведення інтерв'ю із студентами, викладачами та організаторами заходів для отримання якісної інформації про досвід, мотивацію та оцінку студентами своєї участі в екологічних та соціокультурних ініціативах. Оцінка результатів роботи студентів у рамках екологічних та соціокультурних проєктів, таких як звіти, презентації, творчі роботи, дозволяє визначити рівень їх компетентності та готовності до діяльності. Залучення фахівців у галузі екології та соціокультури є корисним для оцінки рівня компетентності студентів на основі їхніх досягнень та участі в різних заходах. Комбінування цих методів дозволяє отримати всебічну картину екологічної компетентності студентів та їх готовності до соціокультурної діяльності, що є основою для подальшого розвитку та вдосконалення освітніх програм у цих сферах [5; 8].

Використання психологічних тестів та методик для оцінки особистісних характеристик студентів, таких як мотивація, самооцінка, соціальна адаптація, що впливають на їхню готовність до соціокультурної діяльності. Формування безпекознавчих умінь і навичок *засобами імітаційного моделювання* має значний психологічний вплив, який проявляється в інтелектуальному розвитку студентів. Моделювання виробничих ситуацій у процесі навчання активізує розумову діяльність студентів та їх самостійність, стимулює їх творчі задатки і здібності у вирішенні поставлених навчальних завдань, звільняє думку від рамок, шаблонів, стереотипів, спонукає до пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми. Усе це сприяє розвитку особистості, вчить керувати своїми емоціями та раціонально планувати й організувати свою діяльність [1; 7].

Імітація діяльності та моделювання в навчальних закладах різноманітних виробничих ситуацій супроводжується значною

активізацією студентів, яка веде до прояву здібностей і прихованих задатків студентів. Вирішення поставлених навчальних завдань викликає у студентів позитивні відчуття, а це, в свою чергу, сприятиме усуненню перешкод для розвитку особистості [3; 6].

Застосовано також *кейс-стаді* як метод навчання через аналіз реальних ситуацій (кейси), які описують створення, розвиток та результати психолого-педагогічної проблеми. Цей метод вперше був розроблений у 20-х роках у Гарвардському університеті. Існують дві основні школи: гарвардська та манчестерська. Гарвардські кейси великі за обсягом і орієнтовані на пошук єдиного правильного рішення, тоді як манчестерські кейси мають менший обсяг і допускають кілька варіантів рішень. *Мета кейс-стаді* – набуття практичних навичок для вирішення реальних проблем, розвитку управлінського мислення, інтуїції та вміння аргументувати свою позицію [2; 7].

В контексті здійснення психолого-педагогічного експерименту щодо дослідження екологічної компетентності як складного інтегративного утворення у вимірюванні готовності студентів до соціокультурної діяльності здійснено експеримент на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця).

В експериментальному дослідженні взяли участь 388 особи, з них 201 студенти, 97 викладачів, 90 керівників на базах практики, із них 78 стейкхолдерів, які забезпечують працевлаштування майбутніх фахівців, з урахуванням їхнього професійного досвіду: на початку навчання, в процесі навчання і практики. Синергія між освітою, практикою та стейкхолдерами дозволяє створити екосистему, де майбутні фахівці формують відповідальне ставлення до навколишнього середовища та розвивають екологічні навички, які будуть важливими у їхній професійній діяльності. Вибірка досліджуваних становила категорію осіб за віком 17 – 64 роки. Експеримент проведений за рішенням Університету. Етичні права всіх учасників дотримано. Дослідження проводилося в природних умовах освітнього процесу ЗВО, із забезпеченням загальних умов участі в експерименті: однаковий час і тривалість навчання, однакові вимірювальні матеріали, що дозволяють діагностувати рівень екологічної свідомості згідно критеріїв оцінки екологічної компетентності.

Поєднання екологічної компетентності та еко-світогляду в контексті професійного досвіду викладачів і керівників дозволяє створити ефективну систему освіти та практики, спрямовану на сталий розвиток та охорону довкілля, що також сприяє розвитку професіоналів, здатних приймати зважені рішення та ефективно працювати в сфері охорони навколишнього середовища на всіх рівнях [5; 7].

Перевірку ефективності запропонованої програми було проведено в два етапи: на початку 2024-2025 навчального року здійснено діагностичне дослідження рівня сформованості екологічної свідомості в майбутніх фахівців за визначеними критеріями (табл. 2) та рівнями її формування (табл. 3). Взаємодоповнюючими критеріями системного розвитку професійного мислення майбутніх фахівців ми визначили: *когнітивний* (з метою розвитку здібностей до логічного мислення та прийняття рішень), *мотиваційно-потребовий* (з метою саморозвитку, накопиченню, систематизації професійних знань, самоактуалізації та реалізації своїх можливостей), а також *операційний* (з метою професійного професіоналізації та фахового зростання). Результати дослідження рівнів сформованості екологічної свідомості представлені в таблиці 3.

З метою забезпечення репрезентативності дослідження вибір контрольних та експериментальних груп здійснювався відповідно до кваліфікаційних вимог дослідження. Експериментальну групу (ЕГ) було сформовано в складі з 201 особа. Решта учасників дослідження (187 осіб) було віднесено до контрольної групи (КГ), які вже мають навички екологічної компетентності та сформований еко-світогляд в угоду свого професійного досвіду та освіти. Для підвищення надійності нашого дослідження однорідність контрольних та експериментальних груп була перевірена за допомогою статистичного критерію χ^2 Пірсона. Розподіл відповідно до рівнів та критеріїв у контрольних та експериментальних групах подано в таблиці 1. Емпіричне значення критерію обчислювалось за допомогою створеної розрахункової програми на базі програмного забезпечення Microsoft EXCEL. Одержане емпіричне значення критерію порівнювалось із критичним $\chi^2_{кр} = 7,8815$ ($\rho \leq 0,05$) та $\chi^2_{кр} = 11,345$ ($\rho \leq 0,01$).

Статистичні гіпотези будувались таким чином: основна H_0 – розподіл респондентів за вказаним критерієм в групах ЕГ і КГ

не відрізняється та конкуруюча H_1 – розподіл респондентів за вказаним критерієм в групах ЕГ і КГ значимо відрізняється. При порівнянні одержаного емпіричного значення з критичним робиться вибір на користь H_0 , якщо емпіричне значення виявиться меншим від критичного. Якщо емпіричне значення критерію більше від критичного – справедлива гіпотеза H_1 , причому чим більше емпіричне значення – тим більшою є надійність змін, а ймовірність помилки навпаки зменшується. Всі обмеження даного критерію було дотримано. Результати дослідження свідчать про те, що для усіх критеріїв рівні сформованості екологічної свідомості емпіричне значення критерію Пірсона не перевищувало критичних значень. В усіх випадках приймається основна статистична гіпотеза про відсутність відмінностей між респондентами усіх груп за вказаними критеріями (когнітивний, потребнісно-мотиваційний та операційний).

Таблиця 1

Критерії екологічної компетентності майбутніх фахівців

| Критерії екологічної компетентності | Експериментальна група (201 особа) | | | | Контрольна група (187 осіб) | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|-------|---------|-------|-----------------------------|-------|---------|-------|
| | Перед Е | | Після Е | | Перед Е | | Після Е | |
| | К-ть | % | К-ть | % | К-ть | % | К-ть | % |
| Пізнавальний | 42 | 20,89 | 63 | 31,34 | 61 | 32,62 | 64 | 34,22 |
| Мотиваційно-потребовий | 71 | 35,32 | 67 | 33,33 | 65 | 34,76 | 66 | 35,29 |
| Оперативний | 88 | 43,78 | 71 | 35,32 | 75 | 40,11 | 71 | 37,96 |
| χ^2_{emp} | 0,2370 | | 0,4655 | | 0,4247 | | 0,5906 | |

Статистична обробка проводилась за допомогою програмного забезпечення Excel. Одержані емпіричні значення критерію

виявились більшими від критичних, що свідчить про істотні розбіжності між респондентами контрольних та експериментальних за рівнями сформованості критеріїв екологічної компетентності. Дослідження показують (табл. 1, рис. 1), що рівень екологічної свідомості може бути різним серед різних груп населення. Наприклад, у дослідженні серед студентів виявлено, що більшість здобувачів освіти мають середній рівень екологічної свідомості, зокрема, 75,8% хлопців і 71,7% дівчат. Водночас, 11,9% дівчат і 16,8% хлопців мають низький рівень свідомості, що свідчить про недостатню зацікавленість та обізнаність у питаннях екології.

Проведена статистична обробка даних психолого-педагогічного експерименту підтвердила високу ймовірність результатів виконаного дослідження. Вперше практично доведено, що проведення практичних занять із застосуванням засобів імітаційного моделювання з використанням вдосконаленого змісту практичних робіт дає значне покращення у формуванні екологічного світогляду та безпекознавчих умінь і навичок.

■ КГ ■ ЕГ

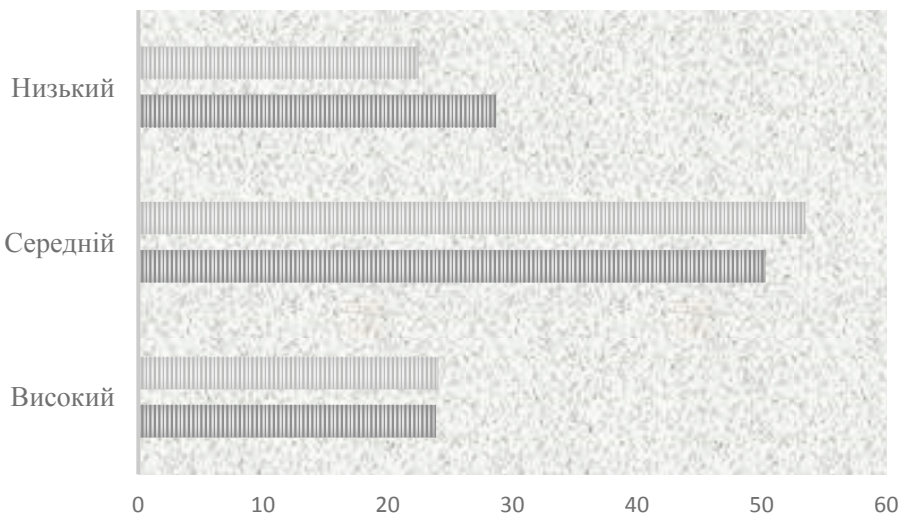


Рис. 1. Рівень екологічної обізнаності у майбутніх фахівців і респондентів КГ до експерименту.

Оскільки у контрольних групах застосовано традиційні форми навчання, а в експериментальних – здебільшого методи імітаційного моделювання, то після завершення експерименту рівень сформованості працезахоронних умінь і навичок був вищий у студентів експериментальних груп у середньому на 20%. Рівень екологічної обізнаності майбутніх фахівців є важливим аспектом їх підготовки, оскільки визначає здатність студентів усвідомлювати екологічні проблеми та впливати на навколишнє середовище у своїй професійній діяльності.

Високий рівень екологічної обізнаності характеризується низкою показників, які свідчать про глибоке розуміння та відповідальне ставлення особистості до навколишнього середовища. Серед основних показників відзначено такі:

- *глибокі екологічні знання*, коли особа володіє широким спектром інформації про екологічні процеси, проблеми та принципи сталого розвитку;

- *критичне мислення щодо екологічних питань* як здатність аналізувати та оцінювати екологічні ситуації, розуміти їхні причини та наслідки;

- *активна участь у природоохоронних заходах* щодо регулярної участі в екологічних ініціативах, волонтерських проєктах та інших заходах, спрямованих на збереження навколишнього середовища;

- *відповідальне споживання ресурсів* на практиці раціонального використання природних ресурсів щодо зменшення відходів та підтримки принципів сталого споживання;

- *екологічна поведінка в повсякденному житті* за результатами використання екологічно чистих продуктів, енергоефективних технологій та підтримки екологічно орієнтованих ініціатив;

- *підвищена екологічна свідомість* серед оточення в спроможності впливати на інших, поширюючи знання та мотивуючи до екологічно відповідальної поведінки;

- *розуміння взаємозв'язку між діяльністю людини та станом навколишнього середовища* в усвідомленні впливу власних дій на природу та готовність до змін у поведінці задля її збереження.

Середній рівень екологічної обізнаності характеризується наявністю у особи базових знань про екологічні проблеми та важливість охорони навколишнього середовища. Такі особи

зазвичай проявляють зацікавленість у питаннях екології, мають необхідний мінімум екологічних знань, але можуть не мати глибокого розуміння або активної участі в природоохоронних заходах. Визначено, що середній рівень екологічної свідомості проявляється у студентів, які виявляють зацікавленість проблемами екологічної освіти та мають сформований необхідний мінімум екологічних знань, але недостатньо глибоко розуміють або активно залучені до природоохоронної діяльності. Таким чином, середній рівень екологічної обізнаності свідчить про наявність базових знань та інтересу до екології, але може бути недостатнім для активної участі в природоохоронних заходах або глибокого розуміння екологічних проблем.

Низький рівень екологічної обізнаності характеризується відсутністю зацікавленості в екологічних проблемах, недостатнім розумінням важливості охорони навколишнього середовища та відсутністю активної участі в природоохоронних заходах. Особи з таким рівнем свідомості часто не усвідомлюють соціальну та індивідуальну цінність природи, не готові до активної природоохоронної діяльності та не враховують наслідки своїх дій для довкілля. Наприклад, у дослідженні серед здобувачів було виявлено, що понад 60% учасників з низьким рівнем свідомості не виявляють зацікавленості проблемами екології та не усвідомлюють соціальну та індивідуальну цінність природи. З них 93% не готові до активної природоохоронної діяльності та не схильні брати до уваги наслідки своїх дій для довкілля. Також, у дослідженні було визначено, що 4% респондентів мають низький рівень екологічної обізнаності, про що засвідчує недостатнє розуміння екологічних проблем серед цієї групи.

Таким чином, низький рівень екологічної обізнаності проявляється в недостатньому розумінні екологічних проблем, відсутності зацікавленості в їх вирішенні та нехтуванні наслідками власної діяльності для довкілля.

Експериментальну роботу було проведено на етапі формульовального експерименту та здійснено повторну перевірку сформованості рівнів відповідних критеріїв професійної готовності здобувачів, результати якої представлені в таблиці 2, рисунок 2. За результатами дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено авторську розробку «Програма розвитку екологічної свідомості студентів у

закладах вищої освіти». На засадах проведеного теоретико-методологічного аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених, а також результатів психологічного аналізу особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців, в основу програми було покладено концептуальні положення проблемного навчання як управління діяльністю здобувачів освіти за Ю. Машбицем, а також засоби імітаційного моделювання та метод кейсів.

Таблиця 2

Концепти авторської розробки «Програма розвитку екологічної свідомості студентів у закладах вищої освіти»

| Концепти | Характеристика |
|--|--|
| Актуальність екологічних проблем | У світі зростає кількість екологічних катастроф, змінюється клімат, забруднюються водні ресурси й атмосфера. Проблеми охорони навколишнього середовища набувають глобального характеру і безпосередньо стосуються майбутніх фахівців у різних сферах. Тому, виховання екологічної свідомості є необхідним етапом підготовки студентів до професійної діяльності. |
| Соціально-педагогічне значення | Студенти є майбутніми лідерами суспільства, і їхня готовність брати участь у вирішенні екологічних проблем має безпосереднє значення для сталого розвитку країни та світу. Програма має на меті створити у студентів базові знання і навички для практичного застосування екологічно орієнтованих рішень у майбутній професійній діяльності. |
| Виховання відповідального ставлення до природи | Важливо не лише передати студентам знання про екологічні проблеми, а й формувати відповідальне ставлення до природи, здатність до самоосвіти та ініціативи в сфері охорони навколишнього середовища. Програма сприятиме розвитку екологічної свідомості, яка дозволить студентам правильно оцінювати вплив діяльності на навколишнє середовище та обирати стійкі стратегії розвитку. |
| Інтеграція у навчальний процес | Програма буде інтегрована в навчальний процес через лекції, семінари, тренінги, майстер-класи та екологічні заходи, що дозволяє студентам отримувати практичні знання та навички. Важливо застосовувати мультимедійні технології, екологічні проекти та дослідження, щоб створити інтерактивне середовище для студентів. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Міждисциплінарний підхід | Програма сприяє міждисциплінарному підходу, інтегруючи екологічні питання з іншими сферами знань: економікою, соціальними науками, технічними дисциплінами тощо. Такий підхід дозволяє студентам бачити екологічні проблеми у контексті їхнього майбутнього професійного життя та надає інструменти для їх вирішення. |
| Залучення до практичної діяльності | Важливим аспектом є участь студентів у екологічних проектах, волонтерських акціях, науково-дослідницьких роботах, що дозволяє не тільки поглибити їхні знання, а й набувати практичного досвіду в сфері екології. |
| Сталий розвиток | Програма сприяє формуванню у студентів розуміння концепції сталого розвитку, що є важливим для сучасного суспільства. Розвиток екологічної свідомості має на меті підготувати молодь до екологічно відповідального способу життя та діяльності в умовах глобальних змін. |

Основними компонентами програми є лекції та курси з екології та сталого розвитку, мультимедійні та інтерактивні матеріали для засвоєння екологічних знань, практичні тренінги, дослідження та проекти, екологічні заходи та акції в університеті, співпраця з екологічними організаціями та підприємствами, психологічні тренінги для розвитку екологічної свідомості та відповідальності тощо. В результаті реалізації програми студенти отримують не тільки необхідні знання, а й практичні навички для активної участі в збереженні екологічної рівноваги, що є важливим аспектом формування їхнього світогляду та професійної компетентності.

В процесі формування екологічного світогляду та професійної діяльності фахівця великого значення набувають практичні заняття із застосуванням кейс-стаді. Це форма навчального заняття, де викладач організовує детальний розгляд студентами певних теоретичних тем та формує уміння і навички для їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідних завдань. Даний метод навчання дає змогу студентам використовувати теорію на практиці, поглиблювати свої знання, навчитися вирішувати конкретні завдання, обговорювати конкретні

ситуації, висловлювати свої думки, відстоювати свої погляди. Викладачами постійно проводяться практичні роботи із застосуванням кейсів в аудиторіях, оснащених необхідними технічними засобами навчання. Організація заняття охоплює декілька напрямів: теоретичне осмислення заняття, інструктаж, виконання роботи, обговорення навчального матеріалу зі студентами та оцінювання знань. Провівши актуалізацію теми, викладач перевіряє рівень підготовки студентів до заняття та визначає як вони володіють теоретичним матеріалом [4; 7].

Програма розвитку екологічного світогляду є комплексом цілеспрямованого впливу викладача на когнітивну, потребнісно-мотиваційну та операційну сфери з опорою на провідний вид професійної діяльності та з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців.

Результати проведеного дослідження на завершальному етапі засвідчили, що у майбутніх фахівців відбулись позитивні зрушення у сформованості відповідного рівня екологічної свідомості (табл. 3, рис. 2), що свідчить про досягнення мети та завдань формульованого експерименту.

Таблиця 3

Рівень екологічної обізнаності у майбутніх фахівців і респондентів КГ

| Рівень розвитку | Експериментальна група (201 особа) | | | | Контрольна група (187 осіб) | | | |
|-----------------|------------------------------------|-------|---------|-------|-----------------------------|-------|---------|-------|
| | Перед Е | | Після Е | | Перед Е | | Після Е | |
| | Кі-ть | % | Кі-ть | % | Кі-ть | % | Кі-ть | % |
| Високий | 48 | 23,88 | 78 | 38,81 | 45 | 24,06 | 62 | 31,55 |
| Середній | 101 | 50,25 | 109 | 54,23 | 100 | 53,48 | 107 | 57,22 |
| Низький | 58 | 28,72 | 14 | 6,96 | 42 | 22,46 | 21 | 11,23 |

Викладачі мали можливість інтегрувати екологічну практику в навчальний процес, створюючи умови для розвитку навичок оцінки екологічних ситуацій та вироблення рішень щодо сталого використання ресурсів. Водночас, стейкхолдери виступали в ролі наставників та ресурсних партнерів, надаючи конкретні кейси, тренінги та освітні можливості.

■ КГ ■ ЕГ

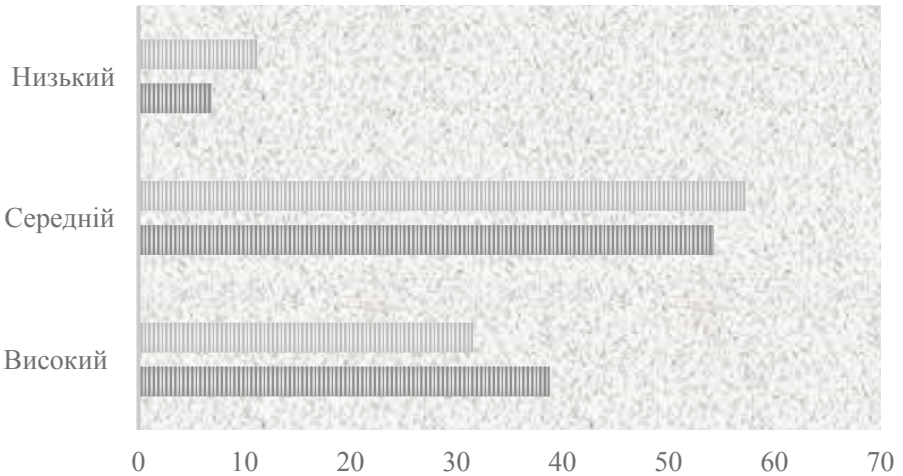


Рис. 2. Рівень екологічної обізнаності в майбутніх фахівців і респондентів КГ після формувального експерименту.

Від того розуміємо, що рівень екологічної обізнаності характеризується сукупністю знань, настанов і практичних навичок, які визначають ставлення особистості до навколишнього середовища та її готовність до природоохоронної діяльності, який включає: усвідомлення екологічних проблем, розуміння причин і наслідків впливу людської діяльності на природу; особисті переконання та цінності щодо охорони довкілля, готовність підтримувати екологічно безпечні ініціативи; активну участь в природоохоронних заходах, дотримання екологічних норм у повсякденному житті тощо. Звісно, що динаміка формування екологічної свідомості та еко-світогляду потребує більшого часу для дослідження, саме тому його показники відмічені незначними змінами.

Врешті, розвиток екологічної освіти має розпочинатися з раннього дитинства та тривати протягом усього життя. Важливою є безперервність цього процесу, що дозволяє формувати в дітей та молоді глибоке розуміння навколишнього середовища, його проблем та шляхів їх вирішення. Екологічна освіта повинна бути інтегрована в усі

рівні навчання: від дошкільного до вищого, а також у позашкільних та професійних навчальних закладах. Такий підхід сприяє формуванню екологічної свідомості та культури особистості, усвідомлення себе частиною природи.

В Україні екологічна освіта вважається пріоритетним напрямом реформування системи освіти з середини 20 століття. Важливість екологічної освіти підкреслюється і на міжнародному рівні, зокрема, через відзначення Всесвітнього дня екологічної освіти 14 жовтня, що наголошує на необхідності підвищення обізнаності про екологічні проблеми та сприяння їх вирішенню [1; 5].

Зазначимо, що рівень екологічної обізнаності можна також оцінити за допомогою критеріїв, таких як мотиваційно-ціннісний та практично-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний критерій включає стійкість інтересу до екологічних проблем, наявність потреби в підвищенні рівня екологічних знань та мотивацію еколого-орієнтованої діяльності. Практично-діяльнісний критерій оцінює практичний досвід природоохоронної діяльності, рівень сформованості вмій та здатність свідомо приймати рішення, що мінімізують шкоду довкіллю. Таким чином, рівень екологічної обізнаності визначається комплексом знань, переконань і практичних навичок, які впливають на поведінку особистості щодо навколишнього середовища.

Розгляд сучасних глобальних екологічних проблем лише через призму фізичних «зовнішніх меж зростання» (вичерпання природних ресурсів, забруднення еко-середовища, приріст народонаселення на планеті, гонка озброєнь і перш за все застосування ядерної зброї) не може вирішити поставлене завдання, так як вони тісно пов'язані з політичними соціальними, моральними проблемами, що стоять перед людством. Очевидно, що *екологічна криза* – це наслідок невірної ціннісної орієнтації, якою керується людина в своїй практичній діяльності щодо перетворення природного середовища. В основі нового підходу до збереження навколишнього природного середовища повинен лежати новий світогляд (когнітивні, потребнісно-мотиваційні, операційні компетенції), орієнтація на розуміння того, що людина лише один із біологічних видів біосфери так само як рослини, тварини тощо, що вона повинна жити в гармонії з природою,

вивчати і керуватись в своїй життєдіяльності законами функціонування біосфери [3; 6].

Підвищення рівня екологічної обізнаності майбутніх фахівців є важливим кроком до формування відповідального ставлення до навколишнього середовища та сталого розвитку суспільства.

Такий підхід до екологічних проблем, націлений на пробудження екологічної свідомості людей, дуже важливий з точки зору розуміння суті відносин між суспільством і природою, а також усвідомлення джерел протиріч, що виникають між людиною і навколишнім середовищем. Забезпечення екологічної безпеки нашої України як умови досягнення достатнього життєвого рівня її населення, також передбачає зміну існуючих пріоритетів на екологічні у всіх аспектах державної політики, економіки та права. Цього можна досягти тільки впровадивши в життя екологічний світогляд, змінивши систему цінностей суспільства в цілому. Саме тому кожен повинен розуміти суть екологічних проблем і нести відповідальність за скоєне. Формування відповідального відношення громадян до середовища існування пов'язане з довготривалою ломкою споживацького стереотипу поведінки, яку безпосередньо вже варто коригувати саме в умовах еко-середовища ЗВО.

Головним завданням сучасних ЗВО є постійне впровадження в навчальний процес різноманітних методів навчання, які всебічно активізують діяльність студентів, узгоджуючи навчання з життям та практикою; постійно вдосконалювати форми навчання, спрямовані на опанування конкретних видів професійної діяльності. Для високоякісної підготовки студенти мають знати і володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, практичними навичками, які б дали змогу на практиці не тільки покращити умови та продуктивність праці, але й попередити можливість професійних захворювань, професійного травматизму, аварій тощо. Такі методи, що активізують навчання, сприяють поліпшенню практичної підготовки майбутніх фахівців [2; 7].

Дослідження екологічної компетентності як складного інтегративного утворення в контексті готовності студентів до соціокультурної діяльності підтверджує, що екологічна компетентність є важливим компонентом, який взаємопов'язаний із соціокультурними аспектами професійної підготовки майбутніх фахівців. Вона охоплює не тільки знання з екології, але й здатність застосовувати ці знання у реальних соціокультурних контекстах,

брати участь у збереженні навколишнього середовища, вирішенні екологічних проблем, а також активно долучатися до соціальних та культурних ініціатив, що стосуються сталого розвитку.

Інтеграція екологічної компетентності в освітні програми дозволяє студентам розвивати не лише професійні навички, але й формує у них критичне мислення, відповідальне ставлення до навколишнього середовища та активну громадянську позицію. Зокрема, готовність до соціокультурної діяльності визначається здатністю студентів застосовувати екологічні знання у різних соціальних контекстах, враховуючи культурні, економічні та екологічні потреби громад.

Таким чином, розвиток екологічної компетентності є основою для формування всебічно розвинених фахівців, здатних успішно адаптуватися до змінного соціокультурного середовища та впливати на розвиток сталого суспільства. Це також підкреслює важливість міждисциплінарного підходу в навчальному процесі та необхідність формування у студентів комплексного світогляду, що об'єднує соціальні, екологічні та культурні аспекти.

Системне дослідження психологічних засад формування екологічного світогляду майбутніх фахівців дозволило авторці вийти на новий рівень теоретичного осмислення особливостей мисленнєвої діяльності респондентів на засадах проблемного навчання та розробити «Програму розвитку екологічної свідомості студентів у закладах вищої освіти» як складової професійної підготовки в умовах навчального закладу. Результати експериментального дослідження розвитку екологічної свідомості майбутніх фахівців засвідчили дієвість розробленої авторської програми. Шляхами подальших наукових доробок є розробка практичних рекомендацій викладачам освітніх закладів України щодо використання програми розвитку екологічного світогляду в здобувачів вищої освіти на засадах проблемного навчання.

Література

1. Ordatii N. M. Ekolohichni chynnyky psykhosomatychnykh dysfunksii u studentiv zakladiv vyshchoi osvity: monohrafiia/pid kerivnytstvom Vizniuk IM Vinnytsia: Vyd-vo TOV «Druk», 2023. 260 c.

2. Viznyuk I., Ordatii N., Ordatii A. Ecological factors of psychosomatic disorders in the context of the transformation of the healthcare system. *Modern Science – Moderní věda*. Praha (Česká republika) : Nemoros, 2021. № 4. P. 85-92.
3. Візнюк І. Дослідження взаємозв'язку професійної діяльності особистості та її психосоматичного здоров'я. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2009. Вип. 5. С. 23-27.
4. Візнюк І. М. Соціально-психологічні особливості адаптації особистості в аспекті збереження здоров'я. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2020. С.19-22.
5. Візнюк І., Волохата К. Феномен стійкості як здатності формувати ефективні методи подолання негативних еко-впливів. *Особистість і проблеми навколишнього середовища*, 2023. Вип. 2 (5). С. 12-18.
6. Візнюк І., Долинний С., Волохата К., Горбанюк Я. Фактори екологічної свідомості в генезі психосоматичних дисфункцій студентів вищих навчальних закладів. *Особистість і проблеми навколишнього середовища*, 2022. № 2. С. 9-14.
7. Візнюк І., Ордатій Н., Ордатій А. Екологічна свідомість студентів ВДПУ імені Михайла Коцюбинського в умовах карантинних обмежень. *Наука і освіта*, 2021. Вип. 3, С. 38-45.
8. Візнюк І., Ордатій Н., Ордатій А. Екологічна свідомість студентів ВДПУ імені Михайла Коцюбинського в умовах карантинних обмежень. *Наука і освіта*, 3(CLXXXVII), 2021. С. 38- 45.

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ВОЛОНТЕРІВ В УМОВАХ СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ АНАЛІЗ

І. Саранча, О. Фуштей

В ХХІ ст. волонтерство як соціальний інститут і соціокультурний феномен міцно увійшло в життя суспільства, ставши прикметною ознакою цивілізованого громадянства та символом гуманізованого мислення і свідомості, альтруїзму і безкорисності. За даними соціологічного дослідження Інституту Геллапа (наукова установа США, що досліджує суспільну думку з 1935 р.), проведеного у 2008 р., 65% населення Землі брали участь у волонтерській діяльності за різними напрямками [18]; станом на 2022 р. понад 100 млн осіб в Європі працюють волонтерами, троє з десяти європейців вважають себе волонтерами, близько 80 % громадян вважають інститут волонтерства невід'ємною частиною європейської демократії, а інвестиції у волонтерство – інвестиціями в соціальну згуртованість [25]; волонтерські організації на сьогодні функціонують більш ніж у 80 державах світу [6]. На міжнародному рівні суспільне визнання та важливість волонтерства задокументовано у Всесвітній декларації добровільництва 2001 р. як пропаганда солідарності, гуманізму, справедливості на національному та глобальному рівнях; орієнтація на популяризацію здорової сім'ї, нації; різнобічний розвиток людей шляхом отримання ними нових знань та навичок, розвиток творчого потенціалу; доповнення діяльності інших секторів із забезпечення суспільного добробуту, а також зазначено, що волонтерська діяльність становить фундамент громадянського суспільства, привносячи в життя людей потребу в мирі, свободі, безпеці та справедливості [26]. Найвідомішими і найпотужнішими прикладами волонтерства в світі є гуманітарна діяльність Міжнародного Руху Червоного Хреста і Червоного Півмісяця та «Корпусу миру» («Peace Corps», США). При цьому, організаційні форми волонтерського руху представлені як відносно невеликими ініціативними групами, так і потужно організованими структурами. Фактично, можна аргументовано стверджувати, що з середини ХІХ ст., коли французький письменник і журналіст Жан-Анрі Дюнан сформулював та озвучив принципи волонтерської діяльності і до нашого часу вона охопила практично всі сфери суспільного життя та досягла

безпрецедентних масштабів. Її ключове спрямування полягає у знятті соціальної наруги шляхом підтримки найбільш знедолених категорій населення; забезпечення гідного існування громадян, які в силу об'єктивних обставин не здатні піклуватися про себе самостійно; «заповнення» недоліків державної соціальної політики, насамперед за рахунок оперативного реагування та надання ефективної адресної соціальної допомоги, що відповідає потребам і запитам конкретної людини; поширення гуманістичних та альтруїстичних ідей та настроїв в суспільстві як практичного втілення ідеї соціального служіння [1; 11]. В умовах сучасних кризових ситуацій (військові конфлікти, пандемії та гуманітарні катастрофи) роль волонтерів набуває надзвичайного значення, оскільки вони забезпечують підтримку та допомогу тим, хто цього потребує найбільше, часто працюючи в екстремальних умовах та під високим рівнем емоційного навантаження. Очевидно, вказані факти і обставини призвели до того, що Л. М. Саломон та Х. К. Анхайєр, провівши комплексний аналіз стану некомерційного (третього) сектора економіки 22 країн світу, дійшли висновку, що на сьогоднішній день відбувається «глобальна суспільна революція», сутнісним ядром якої виступає надактивізація організованої приватної волонтерської діяльності, що пояснюється зростанням самовизначення особистості в умовах інформаційної революції і кризи держави [24].

Специфіка волонтерської діяльності та її широкі географічні межі обумовлюють різні, іноді складні та небезпечні умови її здійснення: ненормований графік, ризик зараження різними хворобами, часті значні фізичні та психоемоційні навантаження, перебування в зонах збройних конфліктів та безпосередніх бойових дій тощо, що часто супроводжується станом невизначеності. Вказані чинники безпосередньо прямо впливають на ментальне здоров'я волонтерів. Враховуючи високу соціальну значимість волонтерства в сучасних умовах, останнє все частіше перебуває у фокусі наукової уваги. Проте, комплексних соціально-психологічних досліджень з даної тематики все ще бракує у вітчизняній науці.

Вище зазначене обумовлює актуальність проблеми ментального здоров'я волонтерів в мовах ситуації невизначеності та звернення до неї в даній статті в контексті психологічного аспекту.

Метою дослідження є аналіз сучасного стану наукового розуміння ментального здоров'я волонтерів як предмету психологічної науки. В межах сформульованої мети поставлені тактичні завдання: 1) уточнення понять «волонтерство», «волонтерська діяльність», «ментальне здоров'я» як необхідної умови систематизації та узагальнення поставленої наукової проблеми; 2) виокремлення та обґрунтування критеріїв та показників оцінювання ментального здоров'я волонтерів; 3) вивчення та аналіз результатів проведених прикладних (емпіричних) досліджень ментального здоров'я волонтерів; 4) узагальнення результатів наукового дослідження проблеми.

Традиційно вважається, що загальні принципи та теоретичні і прикладні основи інституту волонтерства були закладені ще у ХІХ ст. Ж.-А. Дюнаном (Франція) та Т. Мором (Англія). Вони обґрунтували «класичні» ознаки волонтерства (добровільність, неприбутковість та суспільну користь) та заклали підвалини уявлення про соціальне служіння.

Міжнародну історію волонтерства та особливості волонтерського руху як явища сучасного суспільства досліджували зарубіжні та українські науковці М. Бостанджогло, Р. Колосова, М. Фурлан, К. Хаджи-Мицева, Г. Чейнен, О. Щекова, Д. Еберлі та інші. Завдячуючи ним, генеза інституту волонтерства вивчена досить ґрунтовно, а власне волонтерський рух проаналізований крізь призму соціального, культурологічного та економічного підходів.

Дослідження волонтерства як соціокультурного феномену здійснено в працях І. Бекешкіної, М. Дейчаківського, Н. Івченко, Ф. Ступака, О. Шатохіної, О. Яременко та ряду інших; соціокультурні та соціально-економічні розвитку волонтерства вивчали О. Безпалько, І. Грига, Н. Заверико, І. Зверева, В. Кратінова, Г. Лактіонова, Т. Лях, В. Назарук, І. Пінчук, Ю. Поліщук, М. Тименко, С. Толстоухова, а також Г. Каскеллі, Р. Кроу, Р. Лінч, С. Маккарлі, М. Нуланд.

Як різновид благодійності та спосіб самовизначення особистості досліджували інститут волонтерства А. Камю, Р. Мей, Е. Муньє, Г. Олпорт, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом, а також Е. Балашов, Н. Дудко, М. Захарчук, О. Киричук, М. Корнєв, О. Кривоконь, О. Кулінченко, С. Максименко, Н. Пьонтковська, М. Трошіна, В. Татаренко та інші.

Волонтерство як форму соціального включення й соціальної активності вивчали М. Тропіна, К. Хоменко, І. Карпова, І. Литвиненко, Є. Сірий та О. Сіра.

Сучасний український досвід волонтерства досліджували О. Главник, О. Карпенко, Г. Крапівіна, Т. Лях, І. Пінчук та деякі інші вітчизняні вчені.

Природу та сутність ментального здоров'я з полідисциплінарних позицій розкривають в своїх працях Р. Винничук, Т. Костєва, Г. Нікіфоров, О. Ткачишина, Ф. Філатова тощо.

Метальне здоров'я з медичної точки зору досліджували І. Федоренко, І. Краковська, В. Ковальов, Н. Чайка та ряд інших, які пропонують розглядати його з позицій діагностики та лікування психічних розладів, впливу стресу на виникнення психосоматичних захворювань; з соціально-психологічної – О. Антоненко, І. Головін, М. Крамаренко та інші, доповнюючи науково-теоретичну базу досліджень прикладними методиками діагностики та відновлення.

Як феномен психіки людини ментальне здоров'я обґрунтоване в працях зарубіжних дослідників А. Елліс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ф. Перлз та українських вчених І. Дубровіної, Н. Павлика, Е. Помиткіна, А. Шевченко та деяких інших.

Різні аспекти стану невизначеності як окремого наукового об'єкту вивчали зарубіжні (С. Баднер, Р. Бріслін, Н. Нортон, Е. Френкель-Брунsvік, Р. Халлман, інші) та вітчизняні дослідники (Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин).

Попри те, що феномени волонтерства, ментального здоров'я та стану невизначеності як окремі предмети наукового пізнання досліджені в сучасній науці досить ґрунтовно і різнопланово, окремих теоретико-психологічних праць, присвячених ментальному здоров'ю волонтерів в умовах ситуації невизначеності в новітньому українському науковому дискурсі все ще істотно бракує.

Для глибшого і системного розуміння піднятої наукової проблеми необхідно проаналізувати й уточнити сутність її базових категорій – «волонтер» (та похідних від нього категорій «волонтерство», «волонтерська діяльність», «волонтерський рух»), «ментальне здоров'я» та «стан невизначеності».

Поняття «волонтер» (від франц. *volontaire* – «добровільний, доброволець»), що походить від лат. *voluntarius* – «добровільний»,

«такий, який діє за власною волею», утвореного від *voluntas* – «воля», що є похідним від дієслова *volo* – «хочу») в найширшому суспільно поширеному уявленні означає фізичну особу, яка добровільно, за власною волею, бажанням та переконаннями на добровільній безоплатній основі присвячує свій час і зусилля допомозі людям та/або тваринам, що опинились у складних умовах і потребують підтримки [20; 23].

Глибоке вивчення генезису даного поняття [14; 16; 19] дозволяє виділити ряд історичних етапів в його еволюції від започаткування до сучасного розуміння:

1) *формування поняття в античний період (II ст. до н.е. – III ст. н.е.):* становлення в Стародавньому Римі уявлення про добровольця як про людину, яка діє з власної волі, без примусу (участь в релігійних обрядах, служба в армії, участь у громадських роботах та інше);

2) *набуття релігійного характеру поняття в Середні віки (VI – XIV ст.):* застосовувався для позначення людей, які присвячували своє життя благочинній діяльності чи служінню церкві (монахи або миряни, що доглядали за хворими, допомагали бідним чи займалися місіонерством);

3) *ототожнення поняття з добровільною участю в соціальних та військових ініціативах у XVIII ст.:* найчастіше в цей час в Європі та Новому світі волонтерами вважали і називали військових добровольців (наприклад, під час Наполеонівських війн та війни за незалежність у Північній Америці);

4) *еволюція поняття як форми благодійництва у XIX ст. та його суспільна інституалізація:* формування стійкого змістовного зв'язку волонтерства з благодійністю та соціальними рухами (громадські ініціативні об'єднання для вирішення гострих соціальних проблем, допомоги бідним, боротьби за права жінок тощо), результатом чого стала поява у 1863 р. першої в світі волонтерської організації – Червоного Хреста, що залучала добровольців для допомоги постраждалим у війнах та катастрофах;

5) *глобальне масштабування волонтерського руху у XX ст.:* якісний ріст волонтерської ініціативи в періоди двох світових війн, пандемій та природніх катаклізмів другої половини XX ст., визнання інституту волонтерства на офіційному міжнародному рівні сприяли розквіту цього соціокультурного феномену та його легалізації і легітимації у цивілізованому світі; з 1970-х рр. термін

«волонтерство» починає активно використовуватися в міжнародному обігу, а Міжнародна асоціація добровольчих зусиль раз у два роки почала проводити Всесвітні конференції волонтерів;

б) волонтерство як вияв гуманітарної волі та зразкової громадянської ініціативності у XXI ст.: охоплення волонтерством практичні всі сфери суспільного життя.

Отже, генеза поняття «волонтер» охоплює історію людства тривалістю більш як 2 тис. років та його змістовну трансформацію від уявлень про людину, яка діє з власної волі до розуміння як особи, якій притаманні самовідданість, висока суспільна відповідальність та соціальна ініціативність. В наш час волонтерство є символом людяності, солідарності та готовності до безкорисливої допомоги.

Похідними від понять «волонтер», «волонтерство» є дефініції «волонтерська діяльність» (добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється фізичними особами – добровольцями шляхом надання різнопланової волонтерської допомоги), «волонтерський рух» (форма громадянської активності, що являє собою організований громадський рух з надання безкорисливої допомоги тим, хто її потребує) та «волонтерська ініціатива» (громадська ініціатива з надання волонтерської допомоги з вирішення конкретної соціально значущої та гострої проблеми), якими активно оперує як громадська думка, так і сучасний науковий тезаурус.

Загальне тлумачення соціального інституту волонтерства на міжнародному рівні надане ООН – внесок у розвиток благополуччя сусідів і суспільства в цілому, зроблений поза межами власної кар'єрної діяльності на засадах безкорисливості та безоплатності [20]. Саме в такій інтерпретації тут і надалі ми будемо розуміти дане поняття.

За даними Програми UN Volunteers (підрозділу ООН з волонтерства), кількість волонтерів у всьому світі станом на 2023 р. становила 970 млн. осіб, що еквівалентно понад 125 млн штатних працівників, а вартість волонтерської роботи дорівнює 1,348 трлн дол. США (2,4 % всієї світової економіки) [13]. За таких вражаючих показників, волонтерство без перебільшення стає локомотивом некомерційного (третього) сектору світової економіки, що додатково актуалізує наукове звернення до

інституту волонтерства в цілому та до ментального здоров'я волонтерів зокрема як джерела додаткової економічної вартості.

Аналіз новітніх наукових праць зарубіжних та вітчизняних вчених на проблему ментального здоров'я [4; 22; 2] дозволяє виділити, на нашу думку, ряд ключових ознак і характеристик даного явища:

по-перше, ментальне здоров'я являє собою багатоаспектне (квінтесенція результатів дії психоемоційних, психофізіологічних, соціальних, економічних та інших впливів на людину) та комплексне (вивчається в рамках предметних областей та на перетині медицини, психології, соціології і соціальної роботи, економіки та інших галузей наукового знання) явище, що відображає психічний стан особистості (ментальну свідомість, від лат. *mens* чи *mentis* – будь-який духовний процес чи явище);

по-друге, ментальне здоров'я розглядається як феномен, оскільки не має будь-яких аналогів та/чи близьких за змістом і природою явищ в об'єктивному світі;

по-третє, в сучасному науковому дискурсі спостерігається стійка тенденція до ототожнення ментального здоров'я з психічним здоров'ям, основними складовими якого вважаються відсутність психічних розладів, нормальність; перебування людини в різних станах психічного благополуччя; індивідуальну автономію; уміння успішно впливати на соціальне та природне середовище, адекватно сприймати дійсність, що лежать в основі тенденцій розвитку, зростання та цілісності особистості;

по-четверте, ментальне здоров'я ґрунтується на ментальності особистості (стійкому і характерному для конкретної особистості способу мислення, емоційного реагування та сприйняття оточуючого світу; сукупності психологічних особливостей, що визначають як людина сприймає світ навколо себе, як вона взаємодіє з іншими, як ставиться до викликів і проблем, а також як реагує на стресові ситуації);

по-п'яте, найчастіше в ролі критеріїв ментального здоров'я зазначають позитивне самопочуття особистості, що виражається станом радості та задоволення собою в повсякденному житті та дозволяє ефективно впоратися зі стресом та іншими критичними ситуаціями; гнучкість і адаптованість людини до мінливих умов сьогодення та здатність вирішувати життєві проблеми та встановлювати сприятливі міжособистісні стосунки з іншими; емоційну стійкість, що дозволяє ефективно керувати емоційно-

вольовою сферою особистості; самовизначеність суб'єкта життєдіяльності, за якої останній має свідомий орієнтир на власні цінності та переконання; здатність до ефективної комунікації з іншими, результатом якої є сприятливі стосунки; спроможність до самореалізації та саморозвитку власної ідентичності;

по-шосте, на відміну від інших характеристик психічного та психоемоційного стану особистості ментальне здоров'я оцінюється суб'єктивно, оскільки відображає, передусім, ступінь інтеграції особистості в соціум та користь або шкоду, яку може принести людина суспільству.

Поняття «стан невизначеності» застосовується в різних областях наукового знання (економіці, менеджменті, праві, соціології, педагогіці тощо) в силу його універсальності, але по суті є філософською та психологічною категорією і найкраще досліджено саме в рамках цих наук. Як зазначають з цього приводу Ю. Мельник, В. Ющенко та А. Резнік, «невизначеність супроводжує особистість у всіх сферах її життєдіяльності: економічній, політичній, соціальній, культурній, професійній, особистій тощо, проте найпроблемнішими залишаються такі сфери як соціально-економічна, професійна і сфера власного здоров'я» [5, с. 83].

Відповідно до визначення Оксфордського тлумачного словника з психології, невизначеність – це стан переконання, коли людина не впевнена до кінця [12].

Проведений автором контент-аналіз дефініцій понять «невизначеність», «стан невизначеності», якими оперують вітчизняні вчені-психологи, свідчить про те, що 1) єдиного загальноприйнятого визначення даного поняття в українській науці немає; 2) невизначеність розглядається в науковій теорії як феномен, що, як пояснює у відповідній теорії В. Гайзенберг, лежить в основі буття як фундаментальна непередбачуваність (так званий «принцип Гайзенберга»), а тому впливає на все світобачення людина в такому ж ключі; 3) в цілому, невизначеність розглядається як особливий стан, за якого інформація або знання про майбутні події, результати чи умови є неповними або відсутніми, а її сутнісними характеристиками, в переважній кількості випадків, вважають непередбачуваність (неможливість точно передбачити майбутні події або результати внаслідок складності або випадковості явищ і процесів), ризик (ймовірність негативного або несприятливого результату в умовах

вище зазначеної непередбачуваності), невизначеність знання (обмеженість або неоднозначність інформації, яка впливає на прийняття рішення) [3; 9; 8; 15].

Отже, у психологічній теорії невизначеність розглядається як фундаментальна гносеологічна характеристика досвіду людини, яка проявляється у процесі прийнятті рішень (коли людина покладається на евристичні та когнітивні спрощення, що можуть призводити як до ефективних, так і до хибних рішень), прогнозуванні майбутнього, адаптації до змін (впливає на вибір індивідом стратегії адаптації до невизначеності, зокрема когнітивну гнучкість або толерантність до невизначеності, або пошук підтримки та інші), а також істотно впливає на емоційний стан, когнітивні процеси та поведінкові стратегії особистості.

У сучасному світі волонтерська діяльність відіграє важливу роль у забезпеченні підтримки та допомоги людям, які опинилися у складних життєвих обставинах. При цьому, самі волонтери працюють у кризових умовах, часто піддаючись значним фізичним і психологічним навантаженням, що може негативно впливати на їхнє ментальне здоров'я. Тривалий контакт з травматичними умовами, психоемоційна напруга, високий рівень особистої відповідальності та нестача ресурсів для відновлення створює серйозні виклики для їх психоемоційного благополуччя. Незважаючи на високу соціальну значимість волонтерського руху, проблема ментального здоров'я волонтерів часто залишаються поза увагою як на рівні суспільства, так і самих волонтерських організацій. Багато волонтерів нехтують власними потребами, що може призводити до емоційного вигорання, депресивних станів та втрати мотивації. Недостатність систематичної підтримки та профілактичних заходів може призвести до зниження ефективності волонтерської діяльності та, у крайніх випадках, повної втрати інтересу до відповідної діяльності.

Як свідчить вивчення профільних джерел [7; 10; 17; 21], основними ризиками, що провокують проблеми з ментальним здоров'ям волонтерів слід аргументовано вважати:

1) *емоційне вигорання* (виникає внаслідок тривалої роботи в умовах високого стресу без належного відпочинку), симптомами якого є втома та апатія, зниження працездатності, емоційна відстороненість та втрата мотивації та ентузіазму до роботи;

2) *хронічний стрес* (спровокований діяльністю в умовах невизначеності, постійного тиску та необхідності швидкого

прийняття рішень), що проявляється у формах розладу сну, підвищеної тривожності, депресії та навіть психосоматичних захворювань;

3) *почуття провини та безпорадності* (відчуття недостатньо зробленого або того, що не можуть допомогти всім, хто цього потребує), психологічними симптомами чого виступають самозвинувачення, втрата впевненості у власних силах, постійне відчуття емоційного тягаря, що з часом може викликати глибокі переживання та негативно впливати на психічне здоров'я волонтера);

4) *соціальна ізоляція* (інтенсивна залученість у волонтерську діяльність часто призводить до зниження соціальних контактів поза роботою), що може виражатися у віддаленні від родини та друзів, відсутності можливості поділитися своїми емоціями, труднощах у збереженні балансу між особистим життям та роботою, а також може посилювати відчуття самотності та емоційного виснаження);

5) *недостатність професійної підтримки*, що включає відсутність доступу до кваліфікованих психологів, нестачу програм підтримки та навчання навичкам стресостійкості та недостатнє розуміння важливості самопомоги і профілактичних заходів);

6) *фізичне виснаження* (високі фізичні навантаження, недосипання, неправильне харчування та відсутність регулярного відпочинку негативно впливають на стан здоров'я волонтерів, що, в свою чергу, посилює емоційне виснаження та знижує стресостійкість);

7) *інформаційне перенасичення* (постійний потік негативної інформації та необхідність обробки великої кількості даних створює додатковий когнітивний тиск), що може призвести до швидкої втомлюваності, зниження концентрації уваги та підвищеної тривожності.

Усі вищезазначені ризики виступають чинниками формування у волонтерів відчуття невизначеності та потребують комплексного підходу до вирішення, включаючи запровадження програм психологічної підтримки, профілактичних заходів та інструментів для самопомоги (таблиці 1, 2).

Ризики та загрози ментальному здоров'ю волонтерів та стратегії їх подолання

| Ризики | Загрози | Стратегії подолання |
|--------------------------------|---|--|
| Емоційне вигорання | Надмірне навантаження, брак відпочинку | Регулярний відпочинок, тайм-менеджмент |
| Стрес та тривожність | Невизначеність, брак ресурсів | Практики релаксації, медитація, спорт |
| Соціальна ізоляція | Відсутність підтримки, недостатня комунікація | Організація зустрічей, підтримка спільноти |
| Фізична втома | Інтенсивна робота, висока фізична активність | Правильне харчування, баланс роботи й відпочинку |
| Мотиваційне вигорання | Відсутність видимих результатів | Постановка досяжних цілей, визнання внеску |
| Фінансовий тиск | Волонтерство без оплати, витрати | Пошук грантів, фінансова грамотність |
| Психологічний дискомфорт | Складні умови, негативні новини | Психологічна підтримка, консультації |
| Баланс життя та роботи | Занадто багато часу на волонтерство | Чітке планування, визначення меж |
| Відчуття безсилля | Відсутність глобального впливу | Маленькі кроки, оцінка локальних досягнень |
| Самооцінка та самоусвідомлення | Порівняння з іншими, сумніви | Розвиток самосвідомості, підтримка наставників |

Джерело: складено автором на основі [12-18; 20]

Превентивні стратегії збереження ментального здоров'я волонтерів: методи, опис та очікувані результати

| № | Превентивний метод | Опис | Результат |
|----|--|--|---|
| 1. | Психологічна освіта | Проведення тренінгів та семінарів про стрес, вигорання та методи самопомоги | Підвищення обізнаності волонтерів щодо психологічних ризиків |
| 2. | Створення безпечного середовища | Створення атмосфери підтримки, відкритості, уникнення токсичної критики | Зменшення рівня стресу, створення комфортного робочого середовища |
| 3. | Регулярний моніторинг стану волонтерів | Регулярні опитування, консультації для оцінки психологічного стану | Вчасне виявлення емоційного вигорання та проблем ментального здоров'я |
| 4. | Підтримка та супервізія | Запровадження супервізій, менторської підтримки та рефлексій | Посилення взаємної підтримки, підвищення мотивації |
| 5. | Чітке розподілення обов'язків | Зрозумілий розподіл завдань, щоб уникнути перевантаження | Оптимізація робочого процесу, уникнення перевантаження |
| 6. | Формування культури самотурботи | Заохочення волонтерів до відпочинку, турботи про себе та балансування навантаження | Зменшення почуття провини, покращення емоційного стану |
| 7. | Доступ до психологічних ресурсів | Забезпечення доступу до консультацій психологів, гарячих ліній підтримки | Забезпечення швидкого доступу до допомоги у разі кризи |

| | | | |
|-----|-----------------------------------|--|--|
| 8. | Ротація завдань та гнучкий графік | Зміна ролей, щоб уникнути монотонності та емоційного виснаження | Запобігання емоційному виснаженню, підвищення продуктивності |
| 9. | Організація груп підтримки | Створення просторів, де волонтери можуть ділитися досвідом та отримувати підтримку | Формування спільноти, що підтримує одне одного |
| 10. | Розвиток навичок стресостійкості | Навчання навичкам подолання стресу, керування емоціями, дихальні техніки | Покращення здатності волонтерів справлятися зі стресом |

Джерело: розроблено автором

Таким чином, дослідження ментального здоров'я волонтерів в умовах ситуації невизначеності є актуальною науковою проблемою як для підвищення ефективності волонтерської діяльності, так і для забезпечення стійкості волонтерського руху загалом. Інтеграція психологічної підтримки в систему волонтерства сприятиме створенню здорового середовища, в якому волонтери зможуть тривалий час допомагати іншим без шкоди для власного благополуччя. У ході проведеного дослідження визначено основні виклики та ризики ментальному здоров'ю волонтерів в стані невизначеності, а також запропоновано шляхи для збереження та зміцнення їх психоемоційного благополуччя.

Таким чином, за результатами вивчення піднятої наукової проблеми можна сформулювати наступні висновки.

1. Визначення впливу волонтерської діяльності на ментальне здоров'я: волонтерська діяльність, особливо в кризових умовах, є емоційно та фізично виснажливою, а ключові чинники, що негативно впливають на ментальне здоров'я волонтерів, включають постійний контакт із травматичними подіями, велике навантаження, відсутність чітких меж між роботою та особистим життям, а також почуття відповідальності перед тими, кому вони допомагають.

2. Основні ризики для ментального здоров'я існують у формах емоційного вигорання, хронічного стресу, тривожності та депресії, а відсутність належної психологічної підтримки може призводити

до зниження мотивації, підвищеної втомлюваності та бажання припинити волонтерську діяльність.

3. Запобігання емоційному вигоранню та підтримка ментального здоров'я волонтерів є критично важливими для забезпечення їхньої ефективності, у зв'язку з чим найбільш ефективними заходами вбачаються організація регулярних психологічних консультацій і тренінгів з управління стресом; запровадження системи підтримки всередині волонтерських організацій (супервізії, групи взаємодопомоги тощо); розробка гнучких графіків роботи, що дозволяють уникнути перевантаження, рекомендації щодо підтримки волонтерів; прищеплення навичок самодопомоги та управління стресом (наприклад, техніки релаксації, усвідомленість та тайм-менеджмент); волонтерські організації повинні впроваджувати політику турботи про психологічне благополуччя своїх учасників, забезпечуючи доступ до професійної допомоги та створюючи дружнє робоче середовище.

Отримані результати можуть бути використані волонтерськими організаціями, громадськими ініціативами та психологами для розробки програм підтримки ментального здоров'я волонтерів. Впровадження комплексних підходів дозволить знизити рівень стресу, підвищити ефективність роботи та забезпечити довготривалу залученість волонтерів до соціально значущих проєктів.

Подальше вивчення та вдосконалення критеріїв ментального здоров'я волонтерів дозволить глибше зрозуміти потенційні ризики і загрози, а отже, розробити більш дієві та ефективні механізми їх недопущення та подолання. Крім цього, достатньо перспективним вбачається продовження дослідження ментального здоров'я волонтерів саме в психологічній площині, оскільки тут наявний широкий арсенал адаптивних інструментів профілактики, корекції та терапії розладів ментального стану суб'єктів волонтерського руху.

Література

1. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналітична доповідь. Київ: НІСД, 2015. 36 с. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2015-02/volonter-697e4.pdf> (дата звернення: 25.01.2025).

2. Дубич С. Поняття ментального здоров'я особистості у працях українських та зарубіжних вчених. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2024. № 33(3-4), С. 86-96. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.8>.
3. Іванчихіна К. О., Милославська О. В. Феномен невизначеності у психології. *Особистість, суспільство, закон*, 2019. С. 56-59. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/25_04_2019/pdf/ (дата звернення: 01.02.2025).
4. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Психологія»*, 2024. Випуск 1(3). С. 74-81. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>.
5. Мельник Ю., Ющенко, Резнік А. Психологічна характеристика ситуації невизначеності в життєвому просторі особистості. *Габітус. Загальна психологія. Історія психології*, 2021. Випуск 21. С. 83-87. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.13>.
6. Мірко Н., Ладонько Л. Міжнародне волонтерство та розвиток громадського сектору. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*, 2023. № 6. С. 128-140. DOI: [10.31617/3.2023\(131\)08](https://doi.org/10.31617/3.2023(131)08).
7. Мельниченко С. Особливості психічного здоров'я волонтерів залежно від напрямків їхньої діяльності. *Modern strategies of global scientific solutions: Collection of abstracts of the V International scientific and practical conference (December 27-29, 2023)*. Stockholm, Sweden, International Scientific Unity. P. 349-353.
8. Ратніков В. Невизначеність як світовий феномен та його прояви в освіті. *Філософія освіти*, 2023. № 29(1). С. 180-201. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-10>.
9. Рождественський А. Ю. Категоріальний статус невизначеності в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*, 2011. Випуск 11. С. 746-754.
10. Савиченко О. М., Луцик, А. М., Мельниченко С. О., Шуневич Є. М. Психічне здоров'я волонтерів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія», 2024. № 17. С. 90-96. DOI: [10.25264/2415-7384-2024-17-90-96](https://doi.org/10.25264/2415-7384-2024-17-90-96).

11. Чайка І. Ю. Волонтерство: сутність феномена та особливості його функціонування в сучасній Україні. *Науково-теоретичний альманах «Грані»*, 2017. Т. 20. № 7(147). С. 72-79. DOI: 10.15421/171798.
12. A Dictionary of Psychology by Andrew M. Colman (2015). Fourth Edition. 896 p.
13. Anheier, H., Salamon, L. (2001). Volunteering in cross-national perspective: initial comparisons. *Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project*, № 10. 20 p.
14. Boretska, N. P., Krapivina, G. O., Marchenko, I. F. (2024). Achieving stability of society development in global changes (on the example of volunteering). *International Science Journal of Management, Economics & Finance*, 3(5), 29-36. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjmef.20240305.04>.
15. Daw, N. D., Niv, Y., Dayan, P. (2005). Uncertainty-based competition between prefrontal and dorsolateral striatal systems for behavioral control. *Nature Neuroscience*, 8. 1704-1711.
16. Drapushko, R., Iliuk, O. (2023). Formation of the philosophy of the volunteer movement as a theoretical basis for a special understanding of freedom. *Multiversum. Philosophical Almanac*, 1(177), 40-56. DOI: <https://doi.org/10.35423/2078-8142.2023.1.1.3>.
17. Ganoë, M., Roslida, J., Sihotang, T. (2023). the impact of volunteerism on community resilience in disaster management. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora*, 12. 199-213. DOI: 10.35335/jiph.v12i3.11.
18. Jones, J. M. (2023). Postsecondary Education Linked to Volunteerism, Better Health. *Gallup News*. URL: <https://news.gallup.com/poll/510254/postsecondary-education-linked-volunteerism-better-health.aspx> (дата звернення: 25.01.2025).
19. Lough, B. J. (2015). The evolution of international volunteering. University of Illinois at Urbana-Champaign. Published by United Nations Volunteers (UNV) programme Bonn, Germany. DOI: 10.13140/RG.2.2.21006.92484.
20. Horsham, Z., Abrams, D., Davies, B., & Lalot, F. (2024). Social cohesion and volunteering: Correlates, causes, and challenges. *Translational Issues in Psychological Science*, 10(1), 51-68. DOI: <https://doi.org/10.1037/tps0000387>.
21. McDermott, J., O'Neill, D. (2021). Evidence insights: volunteering and mental health. *Volunteering Australia*, 14. URL: <https://www.volunteeringaustralia.org/wp->

- content/uploads/Evidence-Insights-Volunteering-and-mentalhealth-Final.pdf (дата звернення: 26.01.2025).
22. Mental health: facing the challenges, building solutions: report from the WHO European Ministerial Conference (2005). Report from the WHO European Conference. World Ministerial Health Organization. 199 p. URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/96452/E87301.pdf (дата звернення: 27.01.2025).
 23. Nichol, B., Wilson, R., Rodrigues, A., & Haighton, C. (2024). Exploring the effects of volunteering on the social, mental, and physical health and well-being of volunteers: an umbrella review. *Voluntas*, 35(1), 97-128. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00573-z>
 24. Salamon, L. M., Anheier, H. K. (1998). The Emerging Nonprofit Sector. *Contemporary Sociology*, 27(1). 68-69. DOI:10.2307/2654727
 25. Say, D., & Malynovska, N. (2022). The potential of volunteering as a component of social security in Ukraine. *Public Administration and Regional Development*, 15, 146-171. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.15.07>
 26. UNGA Resolution 52/17: Declaration of 2001 as International Year of Volunteers (2023). The United Nations Volunteers (UNV) : website. URL: <https://www.unv.org/publications/unga-resolution-5217-declaration-2001-international-year-volunteers> (дата звернення: 25.01.2025).

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

I. Мельник

В умовах демократизації політичних систем на міжнародній площині відбувається й ускладнення простору політичної комунікації та урізноманітнення технологій комунікативної взаємодії. При збільшенні кількості міжнародних суб'єктів політичного процесу зростає і якість їх взаємозв'язку, що пов'язане як з диверсифікацією джерел інформації, так і з удосконаленням технічних засобів, які використовують влада і громадяни. В такому суспільстві, важливим є володіння інформацією (а не матеріальними благами), що є рушійною силою його перетворень та розвитку, і де процвітає людська інтелектуальна творчість. Адже, інформація стала регулятором усіх суспільних, політичних, соціальних, економічних відносин. Власне тому, важко переоцінити вплив ЗМІ на кожну окрему людину та на суспільство в цілому. Інформація в сучасному світі є не лише засобом впливу, показником розвитку, а й зброєю, яку країни здатні використовувати для досягнення власних жорстоких прагнень. Саме це і сталося з Україною, яка змушена не лише виборювати та захищати власний суверенітет і незалежність, а й давати відсіч на інформаційному фронті. Особливо негативно інформаційне протистояння впливає на підростаюче покоління. Оскільки, уже тривалий час на території України відбувається збройне протистояння, частина території є непідконтрольною українській державі. Тому, діти, що залишилися на окупованих територіях, стали заручниками вибору своїх батьків та змушені зростати в умовах не лише збройного протистояння, але й інформаційного протиборства. Питання інформаційної безпеки цих дітей сьогодні є надзвичайно важливим та актуальним за багатьма аспектами.

Після припинення збройного протистояння та повернення тимчасово окупованих територій Україна обов'язково стикнеться з проблемою реінтеграції підростаючого покоління, оскільки шкода від завданих негативних інформаційних впливів на несформовану дитячу свідомість буде значно більшою, ніж для дорослих, а наслідки – більш складними та непередбачуваними.

Особливо гострою проблема впливу інформації в умовах війни є у підлітковому віці. Адже саме цей віковий період сам по собі є

складним, оскільки характеризується змінами у фізіологічному та психологічному аспектах. Підлітки мають нестабільні емоційні прояви, схильні до гіперболізації та є вразливими до думки соціуму. Окрім того, сучасні підлітки мають доступ до різноманітної інформації, яку не здатні критично оцінити. Власне тому часто стають заручниками хибного розуміння і уявлення про те, що відбувається.

Вивченням питання інформаційного-психологічного протиборства та негативних наслідків інформаційного впливу на свідомість людини займалися різні вчені (І. Арістова, О. Баранов, К. Беляков, В. Брижко, Я. Жарков, В. Петрик, М. Присяжнюк, Н. Савінова). Проте проблеми негативного впливу засобів масової інформації на свідомість та емоційний стан підлітків в умовах війни є майже не вивченими й потребують комплексного та досконалого дослідження.

Гостра актуальність допомоги постраждалим внаслідок кризових травмуючих ситуацій вимагає вивчення цієї проблеми, опираючись на досвід зарубіжних фахівців. Так, у науковій літературі представлені результати дослідження дітей 10-19 років, які були свідками конфлікту в Палестині 2000 року, які свідчать, що близько 46% дітей поводити себе агресивно, у 38% погіршилася успішність у школі, у 27% з'явилося нетримання сечі, а 39% скаржилися на нічні кошмари. Автори оглядового дослідження, опублікованого у журналі *World of Psychiatry* проаналізували результати впливу військових конфліктів другої половини ХХ століття на психічне здоров'я населення і виокремили групи з підвищеною вразливістю до психологічних наслідків війни: діти та підлітки, жінки, люди, які пережили складні життєві обставини (хвороба, смерть близьких, розлучення) додатково до військового конфлікту [7]. Окрім того, психіатричні та психологічні дослідження показали, що війна приносить довготривалі страждання через виникнення тривожних розладів, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, дисоціативних розладів (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром), поведінкових розладів (агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства) тощо. Мурті та Лакшмінараяна проаналізували дослідження про психічне здоров'я дітей, що проводилися в таких зонах збройного конфлікту як Афганістан, Балкани, Камбоджа, Чечня, Ірак,

Ізраїль, Ліван, Палестина, Руанда, Шрі-Ланка, Сомалі та Уганда. Науковці дійшли висновку, що психологічні травми, зумовлені війною, мають довготривалі наслідки для дитячої психіки та їхнього емоційного стану: чим довший конфлікт, тим серйозніші симптоми.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я внаслідок збройних конфліктів десять відсотків людей, які пережили травматичну подію, пізніше матимуть симптоми психологічної травми, а ще десять відсотків демонструватимуть поведінкові зміни або психологічні розлади, які стануть перешкодою для повноцінної участі в повсякденному житті (найпоширенішими розладами є тривожний розлад, депресія і психосоматичні розлади) [9].

Варто зазначити, що до війни про причини і наслідки психотравми на дитячу психіку говорили здебільшого по відношенню до дітей і підлітків, що перебувають в інтернатних закладах. Небезпеку психологічної травми вбачали у тому, що в дорослому житті у них виникатимуть складнощі соціалізації, адаптації, комунікації. Щоправда, травма, отримана в дитинстві, є початком депресивних розладів, що можуть призвести до деструкції особистості.

В психології розуміють сутність деструкції особистості як зміни, яка руйнує її структуру. Зокрема, деструктивні зміни особистості як руйнівні тенденції її розвитку досліджувалися в психоаналітичних теоріях. Так, А. Адлер та К. Юнг висновували думку, що деструктивність, як один із двох основних потягів, що формується внаслідок конфліктних, агресивних взаємодій в соціальному середовищі і протидіє конструктивному (життєстверджуючому) потягу людини. Е. Еріксон один з найперших вказав на залежність розвитку дитини від соціального оточення.

На сьогодні в Україні вже 75% дітей зазнали травматизації на тлі війни. Тобто три чверті українських дітей демонструють симптоми травматизації: кожна п'ята дитина має порушення сну, кожна десята – зменшення бажання спілкуватися, нічні кошмари та погіршення пам'яті [16, с. 67]. Це призводить до станів соціально-психологічної дезадаптації, а у складніших випадках – до психічних розладів як наслідку порушення регулятивної функції психіки. Окрім того, травматичні події під час війни інтенсивно змінюють емоційні реакції, послаблюючи адаптаційні

можливості психіки. Наша психіка організована так, щоб проробляти травматичні події. Цей процес пов'язаний з регуляцією емоцій, яку характеризують як комплекс психічних процесів, що посилюють, послаблюють чи втримують на одному рівні інтенсивність емоційних реакцій [27]. В цьому випадку мова йде про афективні переживання, які завжди вказують на стрес і призводять до порушень в організмі. З ними пов'язане сучасне розуміння змісту поняття «психотравма», системно представлене як залишкове явище афективних переживань, викликаних зовнішніми подразниками, які породжують психічний дискомфорт і чинять патогенний вплив на особистість [17].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу наукових джерел, можна зробити висновок, що психологічна травма – це шкода, завдана душевному здоров'ю людини несприятливими обставинами чи діями людей без серйозних порушень її психіки та можливістю успішної адаптації до середовища. Психічна травма – це пошкодження психіки людини, що призводить до помітних змін її нормального функціонування, яке виявляється у розладах мислення, порушенні мовлення, неадекватності поведінки, втраті орієнтації в просторі, наростанні тривожних станів тощо. Багато науковців звертають увагу на особливу чутливість підлітків до впливу негативних соціально-психологічних чинників на детермінацію фізичного та психічного здоров'я та наголошують на тому, що в них не сформовані або слабо розвинені механізми психологічного самозахисту.

Психологічний захист в психології тлумачать як систему механізмів, спрямованих на мінімізацію негативних переживань, пов'язаних з конфліктами, які ставлять під загрозу цілісність особистості. В результаті численних досліджень в науковій літературі були виділені різні види механізмів психологічного захисту, що дозволило зробити висновок про психологічний захист як зазвичай неусвідомлюваний процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травматичних емоційних переживань. При цьому варто враховувати, що афективні переживання викликано незадоволеністю базових потреб, серед яких і потреба безпеки. Окрім того, важливим є те, що не сама подія є травмою, а психічні, соціальні, фізичні та поведінкові наслідки визначають травму всередині постраждалої особи.

В західній науці потенційно травматичну подію описують як «досвід життєво важливої невідповідності між загрозливими ситуаційними факторами та індивідуальними навичками подолання, у поєднанні з почуттям безпорадності та незахищеності, що похиляє сприйняття себе та світу» [4, с. 52]. Таким чином, ключовим психологічним каталізатором психотравми стає стрес. Внаслідок дії стресора настає порушення психічного стану – гострий стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад тощо. У цьому контексті відмічаємо лінійний зв'язок між стресом як неспецифічною (полягає в адаптації) відповіддю організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, що перенавантажує адаптаційні можливості людини, і розладами особистості. Психосоціальний та клінічний аспект розладів особистості характеризуються чітким виокремленням певних рис, які в подальшому проявляються у внутрішніх та міжособистісних конфліктах. Розлади особливо активуються в старшому дитячому та підлітковому віці й тривають протягом усього життя. На противагу невротичним розладам, розлад особистості супроводжується відсутністю здатності керувати своєю поведінкою.

На думку дослідників, у дітей, які пережили травматичну подію, частіше, ніж у дорослих розвивається ПТСР [24]. Крім того, виявлено, що навіть, якщо травма у дитячому віці не спричинила розвиток ПТСР, то у дорослому віці підвищується ризик даного порушення, а також інших проблем зі здоров'ям. Низка дослідників зазначає, що у випадку, коли переживання надмірного стресу дітьми призводить до розвитку ПТСР, то можна діагностувати класичну тріаду симптомів: повторні переживання (інтрузії), уникнення, нечутливість і гіперзбудливість [14].

Окрім вище описаних проявів впливу травматичних подій на психіку підлітків, не менш вираженим є уникання, яке може бути когнітивним, коли підліток намагається не думати про травматичні події, або поведінковим, коли підліток намагається уникати розмов про події війни, місця подій, людей, які з ними пов'язані. Явище уникання встановлює мішені для втручання з двох основних причин:

- 1) уникання може спричинити обмеження функціонування дитини: воно має прямий і безпосередній вплив на її життя;

2) хоча уникання може забезпечити певне короткочасне полегшення, в тривалій перспективі воно буде підтримувати проблему дитини [15].

Симптоми уникання у підлітків проявляються у блокуванні спогадів, забороні розмов на певні теми, нагадуванні про певні ситуації, тому що сприймаються ними як тригери, які можуть стати пусковими механізмами повторної травматизації. Поведінка уникання проявляється через зниження соціальної активності, обмежене коло спілкування, зникнення інтересу до того, що раніше для них було важливим. Функція психологічного захисту полягає в усуненні або послабленні психікою людини негативних, травматичних переживань, які є неприйнятними на свідомому рівні. Окрім уникнення активізуються такі механізми психологічного захисту як заперечення та втеча. Вважається, що для підлітків механізм заперечення властивий в більшій мірі і сприймається як спроба втечі від того, що тривожить, лякає. У такий спосіб відбувається втеча від реальності, яку підліток не може сприйняти, бо вона не узгоджується з його уявленням про себе і світ, та створюється враження, що напруження від негативних емоційних переживань послаблюється.

За даними Т. Кирпенко, Ю. Бохонкової, є три форми переживання дітьми та підлітками критичних ситуацій:

- перша форма – реактивна, яка характеризується виникненням фобічних станів, нервово-психічною напругою, включенням ситуаційних захисних автоматизмів. Це неусвідомлені паттерни поведінки, що виникають незалежно від свідомих намірів;

- друга форма – опанувальна. При цьому відбувається усвідомлення ситуації та свідоме використання активних адаптивних копінг-стратегій. Переживання ситуації виступає в якості діяльності. На основі досвіду, отриманого в ході використання копінг-стратегій, починають формуватися стильові захисні автоматизми;

- третя форма – захисно-компенсаторна [10, с. 255].

Варто зазначити, що особливістю травматичних впливів Джудіт Герман вважає те, що вони викликають глибокі та тривалі зміни у фізіологічному тонусі, емоціях, сприйнятті та пам'яті. Так, вислів «травматичне запам'ятовування», що означає закріплення, закарбовування спогадів пояснюється підвищенням у крові рівня адреналіну та інших гормонів стресу. Підступність

посттравматичної стресової реакції полягає в тому, що попри природну реакцію уникати нагадувань про травматичну подію у довгостроковій перспективі така поведінка тільки погіршує психічний стан. Зазначене пояснюється тим, що пам'ять позбавлена можливості опрацювання спогадів, і останні у вигляді нав'язливих образів повертаються знов і знов. І чим більше батьки, самі підлітки намагаються їх уникати, тим частіше вони являються, роблячи підлітків тривожними, лякливими чи агресивними.

Таким чином, прояви інтрузії: зниження настрою через згадування про подію, яка сама собою спадає на думку, відчуття того, що травматична ситуація відбувається знову, неприємні переживання при згадуванні, тощо, найменше фіксовані серед підлітків. Це може вказувати на те, що відбувається процес опрацювання травматичного досвіду. Втім варто пам'ятати, що навіть за умови, коли підлітка оберігають від тригерів, останні можуть з'явитися спонтанно, певним способом (гавкіт собаки, грюкання дверей, плач, крик, тощо) нагадавши травматичну подію, і запустити повторні реактивні переживання травматичної ситуації

Отже, травматичні події та ситуації негативно впливають на психічний та емоційний стан підлітків, що проявляється у порушенні когнітивної, мотиваційної та емоційної сфер психіки. Поведінкові зміни зумовлено реакціями на стрес. Окрім того, підліток переживає гостру стресову реакцію, на що вказує його поведінка, емоційні переживання, порушення звичних для нього інтересів, потреб, розлади сну тощо. Наслідки стресового розладу проявляються у зниженні соціальної активності, обмеженому колі спілкування, зникненні інтересу до того, що раніше мало значення для підлітка [2].

Саме інформаційне протиборство є значною складовою гібридної війни, яку веде сьогодні Російська Федерація проти України. Така форма боротьби є сукупністю методів та способів впливу на інформаційну сферу: від одноразової акції інформаційно-психологічного та інформаційно-технічного впливу до комплексу дій, які передбачають спланований, систематичний вплив на свідомість і поведінку людей шляхом поширення упередженої, неповної чи недостовірної інформації з метою схилення їх до вчинення дій, вигідних для суб'єкта інформаційного впливу [8].

Основними об'єктами деструктивного інформаційного впливу є: ідеологічно-психологічне середовище суспільства; система формування суспільної свідомості та громадської думки; система розроблення та прийняття політичних рішень; свідомість і поведінка людини; інформаційні ресурси та інформаційна інфраструктура [23]. Головними об'єктом посягань є свідомість окремої людини, прихований вплив на яку здійснюється через її психіку та нервову систему, переважно на підсвідомому рівні «в обхід свідомого контролю, через сферу неусвідомлюваних, нечітко усвідомлюваних і несвідомих реакцій людської психіки».

Враховуючи вікові особливості розвитку підлітка частка прихованого впливу на нього є значно більшою, ніж на дорослого, тому загроза для його безпеки є суттєвішою. Варто вказати, що під негативним інформаційним впливом на свідомість дитини варто розуміти таку дію інформації, або дію за допомогою інформації з використанням спеціальних засобів і технологій, яку певна особа чи предмет або явище виявляє стосовно іншої особи чи предмета, що загрожує інформаційній безпеці особи, суспільства, держави, становить небезпеку для індивідуальної або суспільної свідомості, завдає шкоди фізичному чи психічному здоров'ю підлітка, або спонукає його до девіантної поведінки. Найбільш небезпечним проявом негативного інформаційного впливу є деструктивний інформаційний вплив. Під деструкцією (лат. destructio – руйнування) розуміють порушення або руйнування нормальної структури чого-небудь» [18, с. 242]. Деструктивні зміни трактуються як зміни, що призвели до порушення чи руйнування структури чого-небудь, тобто до незворотності змін у цілісності якогось об'єкта.

Як правило, наслідком негативного інформаційного впливу на свідомість підлітка є лише нетривала девіація, яка зникає з усуненням подразника або поступово затихає після припинення його дії чи після рефлексії підлітка на нього. Відповідно, є підстави стверджувати, що деструктивний інформаційний вплив на свідомість підлітка є частиною негативного інформаційного впливу. Тобто, деструктивний інформаційний вплив на свідомість підлітка – це такий негативний інформаційний вплив, який призводить до порушення цілісності особистості, руйнування її свідомості чи/ та незворотних змін в її психіці, що завдає шкоди фізичному і психічному здоров'ю та унеможливорює повноцінний розвиток особистості [21].

Потрібно також зауважити, що дедалі частіше поряд із поняттям «інформаційний вплив» виникає поняття «інформаційно-психологічний вплив». Це пов'язано переважно зі збільшенням випадків втручання у внутрішній психологічний та психічний стан людини через її свідомість та підсвідомість, із використанням інформації та технологій. Такі дії призводять до негативних і деструктивних наслідків для індивідуальної, колективної та суспільної свідомості. Виходячи з розуміння вченими-психологами поняття «інформаційно-психологічної безпеки особи» [5], визначення поняття негативного інформаційно-психологічного впливу фахівцями в сфері інформаційно-психологічного протидіяння та військової науки й інформаційного права, а також зважаючи на правове визначення терміну «психологічна безпека» [6], можна сказати, що інформаційно-психологічний вплив – це цілеспрямована дія інформації на свідомість та психіку людей (особистостей, груп) усвідомленого або неусвідомленого характеру за допомогою переконання, психологічного переформування або сугестії для формування певної системи уявлень, із метою зміни світоглядних та психологічних структур їхньої свідомості й підсвідомості, трансформації їхніх емоційних станів, стимулювання відповідних типів поведінки.

Одним із видів інформаційно-психологічного впливу є пропаганда. Під пропагандою розуміють діяльність із розповсюдження і популяризації ідей (політичних, філософських, наукових, художніх, мистецьких тощо) у суспільну свідомість [12, с. 62]. Сутність пропаганди полягає в маніпулюванні свідомістю, для досягнення поставленої мети їй необхідно викликати певні емоції у людей, а її основною функцією є створення вигаданої, паралельної реальності [11]. Тому широке залучення масмедіа з їх технологічними і мультимедійними можливостями є запорукою масового, швидкого та ефективного інформаційного впливу. Розрізняють позитивну та негативну пропаганду. Агресивну пропаганду, яка ведеться сьогодні на всіх російських каналах і ретранслюється на територію України, особливо на тимчасово неконтрольовану її частину, безумовно, варто віднести до негативної. Прикладами такої пропаганди, націленої на підліткову аудиторію на сході країни, є відеопродукція (мультфільм «Одного разу наше життя змінилося», на російському каналі «Улыбка ребёнка», знятий нібито дітьми-

біженцями з Донбасу, в якому українська армія буцімто бомбардує їх рідні міста за допомогою авіації [25], новорічна дитяча казка «Спасённое Рождество», опублікована на одному з офіційних каналів так званої ДНР), а також друкована продукція (ілюстрований дитячий пізнавально-розважальний журнал «Вежливые человечки» представлений у м. Луганськ [3]). Перекручування фактів, паплюження та зневага до перших осіб держави, що демонструє цей матеріал, ставить під сумнів легітимність української влади, формує в свідомості підлітків викривлену картину сприйняття сьогодення, змінює їхні цінності, дезорієнтує в самоідентифікації. Яскравість картинки на фоні сірості та буденності їх буття, позитивні емоції, які вона викликала, відкладуться яскравою міткою у свідомості та підсвідомості підлітка разом зі своїм викривленим змістом. Коли бойові дії закінчаться і окуповані території повернуться під контроль України, дітям, які виховувались на таких матеріалах, буде складно довести, що бійці української армії – не злочинці, а, навпаки, покликані захищати їх спокій та добробут, а Україна – це їхня батьківщина, країна, яка є гарантом їхньої безпеки.

Інший аспектом сюжетної лінії в наведених прикладах є постулат, що досягти поставленої мети можливо лише за допомогою сили, агресії та знищення супротивника. Така позиція протирічить усім відомим державним та міжнародним цінностям, а використання жорстокості і насилля у продукції для підлітків є недопустимим відповідно до національного та міжнародного права. Зокрема, згідно зі ст. 52 Конституції України, будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються за законом [13]. Це положення деталізовано у п. 4 ст. Закону України «Про охорону дитинства»: «Пропагування у ЗМІ культу насильства і жорстокості, розповсюдження порнографії та інформації, що зневажає людську гідність і завдає шкоди моральному благополуччю дитини» заборонено. Якщо доросла людина володіє сталими життєвими принципами і цінностями, керується встановленими морально-правовими нормами та має у своєму арсеналі напрацьовану систему противаг негативним інформаційно-психологічним впливам, то підліток знаходиться на стадії їх формування, тому є абсолютно незахищеним від різних видів негативних інформаційних впливів як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Тож дію пропаганди на свідомість підлітків варто розглядати у двох аспектах:

1) як безпосередню негативну дію інформації на свідомість підлітків, впливу на їх психофізичне здоров'я та емоційний стан;

2) як її детерміновану у часі дію, а саме як дію негативних інформаційних впливів на формування особистості, на закладання основних векторів на майбутнє. А це уже питання не лише інформаційної політики, інформаційної безпеки підлітків, але й виклик національній безпеці держави.

Варто зазначити, що чимала кількість підлітків зі сталою ідеологією конфліктності і ненависті до всього українського, з низьким інтелектуальним рівнем та підвищеною жорстокістю, з пріоритетністю силових методів вирішення складних питань стане значною проблемою для української держави на найближчі десятиліття, збільшуючи рівень злочинності. Власне тому гостро постає питання підвищення ролі віктимологічної профілактики серед підлітків прилеглих до збройного протистояння територій, а згодом й окупованих, після їх звільнення. Віктимологічна профілактика серед підлітків, зокрема в інформаційній сфері, обов'язково має ввійти в реінтеграційний пакет системи заходів держави щодо повернення тимчасово окупованих територій [23].

За Е. Богатовою і В. Константиновим, особиста стійкість індивіда до різного роду інформаційних впливів – це інтегральне психологічне утворення, яке є результатом адаптації психіки людини до розширення інформаційного середовища. Стійкість індивіда до інформаційно-психологічного впливу складається з індивідуальних особливостей (інтелектуальний рівень, особливості психіки, виховання, досвід, мислення, вік тощо) та змінюється залежно від місця людини у соціумі та її активності в суспільно-політичному житті. Чим освіченіша особа, чим більша залучена вона у суспільні процеси – тим вищий рівень її індивідуальної інформаційно-психологічної стійкості, а відповідно, і вищий рівень захищеності від різного роду інформаційних впливів [20]. Тому основним елементом збереження підлітків в інформаційному просторі є формування їх стійкості до інформаційно-психологічного впливу і маніпулювань з інформацією та активне залучення їх до суспільного життя.

У результаті експериментального дослідження під час виконання тесту «Рівень емоційної стійкості» (Тарасов Є. О.) було виявлено, що до перегляду відеоматеріалу у 24,3% досліджуваних був виявлений високий рівень емоційної стійкості, тоді як після

перегляду відео цей показник знизився до 19,7%. Емоційна стійкість проявляється у здатності психіки зберігати високу функціональну активність в умовах дії стресорів як у результаті пристосування до них, так і в результаті високого рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції. Завдяки емоційній стійкості досліджувані здатні регулювати власні емоції і долати стан підвищеного емоційного збудження при виконання складної діяльності та в складних життєвих умовах.

У 35,8% досліджуваних до перегляду відео та у 31,6% досліджуваних після перегляду запропонованого відеоматеріалу діагностовано врівноваженість. Вона проявляється у здатності респондентів контролювати рівень емоційної напруги за рахунок адекватної оцінки ситуації та своїх можливостей.

Підвищений рівень емоційності виявлений у 32,1% досліджуваних після перегляду відеоматеріалу, що суттєво відрізняється від її прояву у респондентів до перегляду відео (24,3%). Це вказує на те, що відеоматеріал викликав у досліджуваних сплеск емоцій. Можна припустити, що сама ця група досліджуваних схильна піддаватися впливу стресорів, що може проявлятися у нездатності контролювати власні емоції.

Варто зазначити, що серед досліджуваних є такі, які мають дуже високий рівень емоційної збудливості. Варто зазначити, що серед цієї групи респондентів показники до та після перегляду відео не мають суттєвих відмінностей (15,6% та 16,6% відповідно). Ці досліджувані дуже бурхливо реагують на дію стресорів, їм важко адаптуватися до складних обставин, до змін навколишньої дійсності тощо. Показники емоційної стійкості підлітків до та після перегляду відеоматеріалу представлені на діаграмі на рисунку 1.

За результатами виконання тесту «САН» було виявлено, що за шкалою «Самопочуття» у більшості досліджуваних до та після перегляду відео домінує середній рівень (48,8% та 51,7% відповідно). З цього випливає, що в цілому відеоматеріал, запропонований досліджуваним для перегляду не суттєво змінив їхнє самопочуття, хоча в цілому негативні події і постійна дія стресорів на респондентів все ж впливає на них.

Високий рівень самопочуття виявлений у 38,4% досліджуваних до перегляду відео та у 37,1% досліджуваних після. Як видно із результатів показники цього рівня самопочуття не мають суттєвих змін серед респондентів до та після експерименту.

Низький рівень самопочуття діагностований у 12,8% досліджуваних до перегляду відео та у 11,2% респондентів після. Такі показники можуть свідчити про те, що навіть у складних життєвих умовах респонденти все ж намагається шукати позитив, що було помічено під час експерименту. Варто зазначити, що серед досліджуваних спостерігалось деяке піднесення після уривку про зовнішню політику держави у період війни.

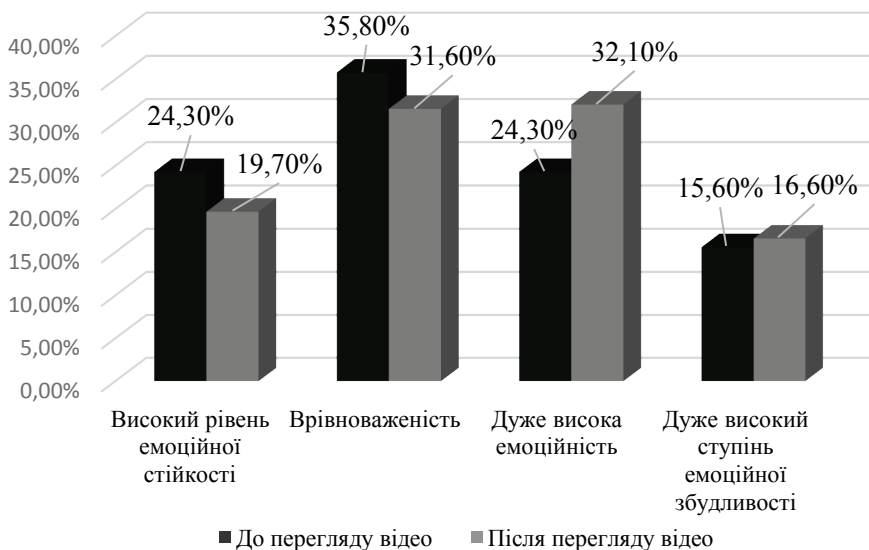


Рис. 1. Показники емоційної стійкості підлітків до та після перегляду відеоматеріалу (за методикою Є. Тарасова).

За шкалою «Активність» у більшості досліджуваних виявлений середній рівень активності до та після перегляду відео (50,1% та 51,7%). Суттєвих відмінностей до та після експерименту не виявлено. Високий рівень активності виявлений у 14,1% досліджуваних до та у 16,7% респондентів після перегляду відеоматеріалу. Варто зазначити, що у значної кількості досліджуваних до перегляду відео діагностований високий рівень активності (35,8%), дещо нижчий показник цього рівня виявлений у 31,6% досліджуваних після перегляду відео.

За шкалою «Настрій» у 48,8% респондентів до та у 51,7% досліджуваних після перегляду відео діагностований середній

рівень настрою. Високий рівень прояву настрою виявлений у 38,4% респондентів. Після перегляду відеоматеріалу цей показник знизився та був діагностований у 26,9% досліджуваних. Низький рівень настрою діагностований у 12,8% досліджуваних до перегляду відеоматеріалу та у 21,4% респондентів після

Результати за методикою «Чотирьохмодальний опитувальник емоційного стану» (Рабінович Л. А.) вказують на те, що до перегляду відеоматеріалу у більшості досліджуваних домінував страх (35,8%), який після перегляду уривків відео лише зріс (39,7%). Такі результати зумовлені тим, що незважаючи на наш експеримент досліджувані і так постійно перебувають у стресових ситуаціях та умовах. Можна припустити, що до типових страхів, які притаманні багатьом підліткам (страх самотності, осуду, страх бути висміяним тощо), додаються специфічні, які виникають в умовах війни. До таких страхів можна віднести страх смерті, страх втратити рідних, друзів тощо. Тому очевидно, що навіть до перегляду відеоматеріалу у досліджуваних домінував страх.

Окрім страху, у значної кількості досліджуваних до та після експерименту діагностований значний прояв печалі (26,9% та 25,6% відповідно). Можна припустити, що це зумовлено переживанням складних умов життя в період війни, втратою звичного життя, почуттям невизначеності тощо.

Варто зазначити, що після перегляду відеоматеріалу зросла частка респондентів, у яких домінуючим є гнів (19,4% та 25,6% відповідно). Це може означати, що після перегляду запропонованих фрагментів відео у підлітків актуалізувались негативні переживання, зокрема гнів. В цьому випадку гнів може вказувати не лише на вкрай негативне ставлення до подій, що відбуваються, війни в цілому чи наших ворогів. Гнів може мати ауто спрямування, тобто орієнтуватися на самих респондентів. Такий прояв гніву має в собі відчуття власної безпорадності, нездатності щось змінити тощо.

Як не парадоксально, але серед досліджуваних є ті, у яких домінує радість, хоча після експерименту частка цих респондентів зменшилась (17,9% та 9,1% відповідно). В цьому випадку почуття радості навряд є досить однозначним, адже за ним може критися як захисний механізм, лише часткове чи вибіркоче усвідомлення того, що відбувається, а й намагання досліджуваних шукати щось позитивне у цих складних та екстремальних умовах, наявність у них позитивного мислення тощо. Щоправда після перегляду

відеоматеріалу у підлітків цей показник суттєво знизився і поступився негативним почуттям, які описані вище. З цього випливає, що засоби масової інформації впливають на почуття підлітків, породжуючи негативні переживання, загострюючи їх. І чим інтенсивніший і триваліший вплив ЗМІ на підлітків в умовах війни, тим важче їм упоратися із тим негативом і переживаннями, що проявляється у їхньому настрої, емоціях та почуттях.

Результати виконання опитувальника Спілбергера-Ханіна показали, що за шкалою «Особистісна тривожність» у більшості досліджуваних до та після експерименту домінує високий рівень (44,8% та 51,7% відповідно). Окрім того, після перегляду фрагментів відео у досліджуваних цей показник ще зріс. Середній рівень особистісної тривожності діагностований у 35,8% підлітків до та після експерименту. Низький рівень особистісної тривожності виявлений у 19,4% досліджуваних до перегляду відеоматеріалу та у 12,8% підлітків після. Варто зазначити, що під особистісною тривожністю варто розуміти підвищену схильність до переживань тривоги і занепокоєння без достатніх підстав. Відповідно чим вищий рівень прояву особистісної тривожності, тим більш виражена ця схильність. Щоправда в умовах війни є досить закономірним домінування занепокоєння, хвилювання та постійних страхів. Тому, у підлітків, які були схильні до перебільшення та негативізму цей вид тривожності став ще більш вираженим. Що вкотре наштовхує на думку, що постійний вплив ЗМІ на підлітків в умовах війни залишає свій негативний слід.

Варто зазначити, що причини особистісної тривожності знаходяться на соціальному, психологічному та психофізіологічному рівнях. Перший – соціальні проблеми особистості, пов'язані з порушеннями у спілкуванні. На психологічному рівні особистісна тривожність пов'язана з неадекватним сприйняттям суб'єктом самого себе. Тривожність зумовлена конфліктною самооцінкою, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо себе оцінити та почуття невпевненості. Психофізіологічний рівень особистісної тривожності зумовлюється чинниками, що пов'язані з особливостями функціонування центральної нервової системи.

Немотивована тривожність характеризується безпричинним очікуванням неприємностей, можливих втрат. Психіка таких людей постійно знаходиться у стані напруги, а поведінка мало піддається контролю з боку свідомості, що в загальних рисах

зближує стан тривоги та афекту. Психологічні чинники тривоги можуть бути викликані внутрішнім конфліктом, неадекватним рівнем домагань; недостатнім обґрунтуванням мети; передчуттям об'єктивних труднощів; неузгодженістю мотивів афіліації, необхідністю вибору між різними образами дії.

За шкалою «Реактивна тривожність» у більшості досліджуваних домінує високий рівень як до та після експерименту (46,3% та 53,8% відповідно). У значній кількості підлітків діагностований середній рівень прояву реактивної тривожності, який після перегляду відеоматеріалу респондентами навіть зріс. Низький рівень розвитку реактивної тривожності притаманний 19,4% респондентів до перегляду відеоматеріалу та значно меншій кількості досліджуваних після (7,8%). Варто зазначити, що реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію. Тому, не дивно, що у більшості досліджуваних виявлений високий рівень прояву реактивної тривожності, адже навряд можна знайти більш стресову ситуацію, ніж війна.

Таким чином, отримані результати в нашому дослідженні вказують на те, що ЗМІ суттєво впливають на підлітків, які в міру відсутності достатньої сформованості критичного мислення, активного включення в інформаційний простір не в змозі протистояти цьому впливу. Все це відображається на поведінці підлітків, їхніх почуттях, емоціях та ставленні до навколишньої дійсності.

Можна констатувати наявність різниці після перегляду фрагментів інформаційного марафону та іншого відеоматеріалу присвяченого зовнішній та внутрішній політиці держави в умовах війни за такими шкалами: врівноваженість ($p \leq 467$); дуже висока емоційність ($p \leq 338$); високий рівень емоційної стійкості ($p \leq 367$); гнів ($p \leq 370$); радість ($p \leq 489$); високий рівень особистісної тривожності ($p \leq 267$); низький рівень особистісної тривожності ($p \leq 732$); високий рівень реактивної тривожності ($p \leq 497$); низький рівень реактивної тривожності ($p \leq 478$).

В результаті статистичного аналізу було констатовано наявність різниці після перегляду запропонованого відеоматеріалу за такими шкалами: врівноваженість; дуже висока емоційність; високий рівень емоційної стійкості; гнів; радість;

високий рівень особистісної тривожності; низький рівень особистісної тривожності; високий рівень реактивної тривожності; низький рівень реактивної тривожності.

Література

1. Бісовецька Л. А. Роль засобів масової комунікації у формуванні особистості учня. *Інноватика у вихованні*. Зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 2. С. 128-133.
2. Бурім О. В. Взаємодія сім'ї та школи у вирішенні питання мінімізації деструктивного впливу сучасного медіасередовища на особистість. *Науковий Вісник Донбасу*. 2010. № 4. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_4_8
3. Вакуліч Т. М. Психологічні особливості поведінки підлітків у мережі Інтернет. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. К., 2006. Вип. 2. Т.8. С. 41-47
4. Виноградна О. В. Психологічні чинники сприйняття молоддю епізодів насильства в художніх фільмах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 231 с.
5. Горбань Ю.О. Інформаційна війна проти України та засоби її ведення. *Вісник НАДУ*. 2015. №1. С. 136-141
6. Демідова А. А., Ярова А. Б. Засоби масової інформації як «четверта неформальна гілка публічної влади». *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції "Управління ресурсним забезпеченням господарської діяльності підприємств реального сектору економіки"* (30 жовтня 2017 р.). П: РВВ ПДАА, 2017. 33-34 с.
7. Дорошенко А.С. Гібридна війна в інформаційному суспільстві. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2015. № 2(25). С.21-28.
8. Еляшевська Н. Ф. Вразливість України до інформаційної війни. *Теле- та радіожурналістика*. Львів, 2015. Вип. 14. С.165-169.
9. Жданова І. А. Вплив новітніх інформаційних технологій на поширення нехімічних залежностей серед підростаючого покоління. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2008. № 4. С. 114-129.

10. Жданович Ю. Змістовне дозвілля підлітків: проблеми й перспективи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2007. № 3. С. 23-29.
11. Жовтянська В. В. Трансляція смислів у процесі рекламного впливу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №5. С. 42-44.
12. Заверико Н. В., Шугайло Я. В. Проблема формування критичного ставлення підлітків до засобів масової інформації: соціально-педагогічні аспекти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя: ЗНУ, 2017. № 1 (28). С. 32-40.
13. Зеленін В.В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни. Вінниця: Віндрук, 2014. 384 с.
14. Коломієць О. Г. Вплив мас-медіа на особистість як одна з причин розвитку агресії особистості. Гілея: *Науковий Вісник*. 2015. Вип. 94. С. 252-256.
15. Король Л. М., Максимець С. М. Психологічні чинники впливу ЗМІ на формування особистості сучасної молоді. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 157-162.
16. Крат Д. А. Вплив засобів масової інформації на розвиток особистості у підлітковому віці. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2016. Вип. 4 (49). С. 241-247.
17. Курбан О. В. Сучасні інформаційні війни в соціальних онлайн-мережах. *Інформаційне суспільство*. 2016. Вип. 23. С. 85-90.
18. Лещук Г. Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків. *Молодь і ринок*. 2014. № 3. С. 76-81.
19. Маруненко О. Зовнішні і внутрішні інформаційні війни у медійному просторі України. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал*. 2011. № 4. С. 92-96.
20. Парунова Ю.Д. Соціалізація особистості в умовах трансформаційних процесів сучасного суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Сімферополь: Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, 2006. 18 с.
21. Семен Н. Ф. Засоби протидії інформаційній агресії в українському інтернет-просторі. *«Перспективні напрямки дослідження українського медійного контенту:*

- фундаментальні та прикладні аспекти»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (Київ, 7 квітня 2016 р.) К.: Інститут журналістики. 2016. с. 231-234.
22. Семен Н. Ф. Поняття «інформаційна війна» в контексті соціальних комунікацій. *Держава та регіони. Серія: соціальні комунікації*. 2016. № 1. с. 22-25.
 23. Смирнова М. Створення стереотипів засобами масової інформації в добу інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tir_2016_15_11
 24. Смола Л.Є. Аспекти ведення інформаційної та гібридної війни в контексті застосування комунікаційних технологій. *S.P.A.C.E.* 2016. № 1. С. 48-53.
 25. Смоляна Я. В. Просвітницький тренінг як метод формування критичного ставлення підлітків до засобів масової інформації. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 2. С. 12-17
 26. Сотников А. В. Маніпулятивний вплив у сучасному медіа-дискурсі. *Науковий Вісник ДДПУ ім. І. Франка. Серія «Філологічні науки»*. Мовознавство. 2016. Том 2. № 5. С. 104-107.
 27. Стрельцов Є. Сучасна війна у визначеннях Воєнної доктрини України. *Національна безпека*. 2015. №36. 12-18 вересня. С. 12
 28. Чубукова О. Д. Інформаційний вибух!.. Інформаційний голод. *Віче*. 2000. № 2 (95). С. 133-137.
 29. Шугайло Я. В. Теорії впливу засобів масової інформації на особистість. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 7 (60). С. 401-408.

ДЕТЕРМІНАЦІЯ ТА ДИНАМІКА ДОВІРИ ДО СЕБЕ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Л. Коломієць, Г. Шульга

Соціальні потрясіння, які переживає наша країна, є причиною появи ситуацій, які вимагають від особистості певних зусиль для їх долання. Це можливо, якщо особистість володіє певними психологічними якостями, які підвищують віру у власні сили, підкріплюють упевненість у спроможності досягати поставлені життєві цілі, покладаючись тільки на себе, вірно оцінювати об'єктивну дійсність тощо. Науковці вказують, що до таких особистісних якостей доречно віднести довіру до себе.

Проблеми професійної ідентичності як особливого виду ідентичності є складовою частиною професійного самовизначення та відображається в інтегрованому вигляді уявлень особистості про себе як суб'єкта професійної діяльності. Згідно поглядів науковців, професійна ідентичність відображає міру усвідомлення особистістю своєї належності до професії та професійної спільноти. Науковці акцентують увагу на тому, що професійна ідентичність може реалізовуватися через переконання, що майбутньому фахівцю повинна подобатися обрана професія і він повинен мати бажання працювати в обраній галузі. Очевидно, що високий рівень довіри до себе породжує впевненість у своїх силах, покращує стан внутрішньої гармонії, сприяє оптимістичному самосприйняттю, детермінує орієнтованість на опанування фаховими компетентностями, розширює уявлення про себе як майбутнього професіонала, посилює професійну ідентичність.

Аналіз вітчизняної психологічної літератури засвідчує, що довіра до себе розглядається в контексті суб'єктивного феномену особистості (Н. Василюк, Н. Єрмакова, Н. Кравець, Г. Чайка, С. Шевченко та ін.). Значення довіри до себе для осіб юнацького віку висвітлено у дослідженнях Н. Єрмакової, Л. Коломієць, О. Шевченко, Г. Шульги та ін. Довіра до себе розглядається як особистісна детермінанта професійного зростання студентів юнацького віку (Н. Єрмакова, С. Шевченко та ін.).

Проблематика розвитку довіри до себе у студентської молоді наразі є цікавою та актуальною. Низький рівень довіри до себе як майбутнього фахівця негативно впливає на самооцінку особистості, є причиною виникнення страху перед майбутньою

спеціальністю, погіршує адаптованість у професійному середовищі. Питання розвитку довіри до себе, зокрема, у майбутніх психологів є недостатньо розробленими як вітчизняній так і зарубіжній науковій фаховій літературі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити детермінанти та динаміку довіри до себе студентської молоді майбутніх психологів в умовах воєнного часу.

Наразі дослідження довіри є одним із найбільш затребуваних напрямів у суспільних науках. Коротко зупинимося на найбільш значимих тенденціях дослідження довіри. Чимало дослідників дискутують щодо розуміння сутності та змісту феномену «довіри». Аналіз фахової літератури дозволяє констатувати, що у науковій спільноті поки немає єдиної думки щодо змісту означеного феномену, дискусійним є питання до якого класу понять воно відноситься. S. Castaldo проаналізував 72 варіанти найбільш часто цитованих визначень довіри. Це дозволило йому зробити декілька висновків:

- «довіра безпосереднім чином пов'язана з очікуваннями, переконаннями, волевиявленням або установкою»;
- «довіра проявляється щодо різних об'єктів: індивідів, груп, організацій і соціальних інститутів»;
- «довіра досить часто (у 42 із 72 випадків) визначається через дію або поведінку, в цьому полягає діяльнісний аспект довіри, тобто можна стверджувати, що дія суб'єкта є проявом довіри»;
- «результати і наслідки надання довіри відображаються у визначенні довіри» [9].

Згідно поглядів Е. Еріксона, довіра особистості розглядається як базова соціальна установка суб'єкта. Довіра та недовіра є фундаментальними установками, які визначають подальший розвиток усіх інших видів стосунків особистості до світу, себе та інших.

У структурі довіри традиційно виділяють три компоненти: емоційний компонент – емоційна оцінка об'єкта довіри, емоційне переживання; поведінковий компонент – готовність суб'єкта довіри до певної поведінки, реальна поведінка; когнітивний компонент – знання й уявлення про об'єкт довіри [6, с. 124].

Отже, довіра – це віра у свої сили, власну значущість, цінність, повага до себе, бажання пошуку опори, підтримки в самій собі [11, с. 52].

Проблематика довіри до себе у поле вітчизняних науковців попала тільки у кінці 80-х років ХХ століття, зі зміною ідеологічної парадигми в країні, цей феномен став розглядатися і закріпився у 90-х роках ХХ століття в теоретичній психології як самостійна категорія [3]. Довіра до себе є важливим чинником позитивного функціонування особистості. Питання позитивного функціонування особистості має міждисциплінарний характер і в умовах сучасного соціуму безумовно актуальні й соціально значущі.

Довіра до себе – це одна з важливих координат особистості, це екзистенційний феномен суб'єктності, який існує тільки в реальній суб'єктивній моделі світу самої особистості. Вперше цей феномен був описаний представниками гуманістичного напрямлення А. Маслоу, К. Роджерсом, які вважали, що психічно здорова особистість володіє здібністю до саморозкриття, умінням довіряти хоча б одній близькій людині.

Науковці вказують, що явище довіри до себе пов'язане з такими внутрішньоособистісними утвореннями, як самовпевненість, самопідтримка, самоповага, самоприйняття, самокерівництво, інтернальність у сфері досягнень і деякими іншими. Параметрами довіри до себе є: усвідомлення людиною своїх потреб, особистістю своїх бажань, своїх інтересів, можливостей, співвідношення потреб з можливостями зі змістом власних ціннісно-смыслових утворень [1].

Вважається, що формування конструктивних стосунків з навколишнім світом можливо тільки у тому випадку, якщо у суб'єкта розвинута довіра до себе, довіра до світу, оскільки довіра є фундаментальною умовою взаємодії особистості зі світом. Щодо співвідношення рівня довіри до світу та довіри до себе, то воно динамічне, непостійне, постійно знаходиться у русі, спрямованому на налагодження балансу.

Довіра до себе є умовою існування особистості як автономного суверенного об'єкта активності, спроможного до постановки та досягнення власних цілей. У дослідженнях Д. Анпілової зазначається, що довіра до себе «базується на почутті аутентичності і пов'язана з розширенням можливостей особистості, підвищенням її творчої активності, прагненням шукати опору і джерело підтримки в самій собі, вмінням нести відповідальність за своє життя» [1, с. 36]. До параметрів довіри до себе автор відносить «усвідомлення людиною своїх потреб, бажань, інтересів, власних

можливостей; співвідношення потреб з можливостями зі змістом власних ціннісно-смыслових утворень» [1].

За Н. Єрмаковою «довіра до себе є рефлексивним феноменом самосвідомості, елементом «Я» – концепції особистості» [3]. Згідно поглядів автора для трактування означеного поняття доречно використовувати категорію «базисна соціальна самоустановка». Також у дослідженнях зауважується, що довіра до себе впливає на самоідентифікацію індивіда, оскільки зниження віри детермінує почуття меншовартості, екстернальний локус контролю, слабкість власного «Я». Натомість високий рівень почуття віри навпаки допомагає особистості створювати цілісну картину світу, що допомагає їй з'ясувати власне місце в житті, обирати конструктивні шляхи зниження тривожності, невпевненості. Науковець визначає довіру до себе як «рефлексивним феноменом самосвідомості, пов'язаним із самовідстороненням і зайняттям певної ціннісної позиції до себе самого як до іншого» [3]. Водночас в основі віри – акт беззаперечного прийняття, а в довірі – на основі власного досвіду, прийняття.

У дослідженнях С. Шевченко «довіра до себе – це певний гіпотетичний конструкт, який дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію по відношенню до самої себе, до світу і, виходячи з цієї позиції, будувати власну життєву стратегію» [8, с. 49]. Автор вказує на важливість цього феномену, оскільки він виступає передумовою повноцінного володіння собою; умовою самоорганізації та самореалізації особистості у сфері відносин та спілкування, професійній діяльності. У дослідженні зазначається, що означене поняття є складним, системним, що вміщує у себе цілий ряд компонентів, які не зводиться до їх характеристик. В якості компонентів моделі «довіри до себе» С. Шевченко описує: базову довіру до себе – за Е. Еріксоном формується у перший рік життя особистості, вона є фундаментом особистості, основа формування позитивного відчуття себе, інтуїтивна впевненість; довіру до себе – формується на основі базової довіри до себе; існує в єдності з довірою до світу та до інших; довіру до себе як до майбутнього фахівця – це віра у свої сили, здатність у майбутньому працювати згідно фаху [8].

В інших вітчизняних дослідженнях довіра до себе пов'язується з активністю особистістю, її успішністю. Зокрема, В. Кравченко наголошує, що довіра до себе пов'язана з активністю особистості.

Згідно поглядів автора «сформована довіра до себе дає змогу людині ставити цілі та діяти відповідно до них (зберігаючи адекватну критичну позицію по відношенню до себе), передбачати результати дій до їх виконання, будувати стратегію досягнення мети (відповідно до внутрішньоособистісних смислів), вміти співвідносити потреби з можливостями їх реалізації у певній ситуації та з інтеріоризованими особистістю соціокультурними орієнтирами (смыслами)» [5]. Г. Чайка зауважує, що «задоволеність життям може служити індикатором того, наскільки людина занурена в депресію або тривогу, і демонструвати наскільки одна людина щасливіша від іншої». Щасливіша людина успішніша, а отже має більшу довіру до себе [7].

Отже, довіра до себе позитивно впливає на різні елементи позитивного функціонування особистості. Довіра до себе – це одна з важливих координат особистості, це екзистенційний феномен суб'єктності, який існує тільки в реальній суб'єктивній моделі світу самої особистості. Вона визначає як здатність покладатися на себе у процесі вирішення будь-яких життєвих задач. Довіра до себе є узагальненим ресурсом особистості, що розвивається.

Зупинимося коротко на особливостях проявів довіри до себе у студентів юнацького віку. Згідно Н. Єрмакової довіра до себе включає три аспекти, то власне у цьому віці, найбільш обґрунтованими критеріями прояву її афективного компонента є самоприйняття, когнітивного – самоцінність, поведінкового – самоприхильність особистості [3, с. 10]. Автор, спираючись на низку вітчизняних науковців, вважає за потрібне акцентувати увагу на особливостях спілкування в цьому віці, оскільки цей процес ґрунтується на «основі суперечливого переплетіння двох потреб: потреби у відособленості та потреби афіліації» [3, с. 11]: відособлення – емансипація від старших, в деяких ситуаціях і від ровесників; проявами у поведінці є усамітнення, самотність, потреба в соціальній, просторовій, територіальній автономії, недоторканості особистісного простору; афіліація – дружні взаємини в яких обов'язковим є прояви довіри; проявами довіри є розкриття різних таємниць, інтимних переживань, мрій; важливість реалізації цієї потреби проявляється у появі розкутості, зняття страху соціальної оцінки, зниження надмірного поведінкового контролю, з'являється довіра до себе, тобто прагнення бути собою. За емпіричним дослідженням науковець констатує, що у дівчат довіра до себе нижча, ніж у хлопців, що

вимагає диференційованої психокорекційної роботи зі студентами, особливу увагу необхідно звернути на довіру особливо у навчальній діяльності та інтимній сфері. Дослідниця також визначила, що значний вплив на кардинальні життєві вибори молоді, професійну підготовку зокрема, чинить ставлення до себе, яке у подальшому дорослому житті має значний вплив на життєві успіхи та поразки. Констатовано дві спрямованості довіри до себе: конструктивна спрямованість – збалансованість суперечливих складових у єдину позитивну стійку самоустановку; деструктивна спрямованість – незбалансованість протилежних компонентів із негативним переживанням. Ще одними з результатів досліджень Н. Єрмакової є визначення рівнів довіри до себе у юнацькому віці: перший рівень – узгоджений високий – характеризується узгодженістю суперечностей у ставленні до себе, усвідомленням самоприйняття, самоцінності, самоприхильності; другий рівень – неузгоджений середній – характеризується суперечливістю у афективній, когнітивній, поведінкових сферах; третій рівень – дезінтегрований низький – характеризується почуттям антипатії до своєї особистості, негативна самоприхильність [3].

Чимало досліджень присвячено визначенню індивідуально-психологічних чинників довіри до себе в юнацькому віці. Наприклад Л. Коломієць зі співавторами виокремила «чинники, що регламентують міру розуміння й прийняття власного «Я» (самоставлення, рефлексія, екзистенційна здійсненність, особистісна ідентичність) й психологічні ресурси, що підсилюють довіру до себе (життєстійкість, життєздатність, психологічне благополуччя, суб'єктивний локус контролю, впевненість у собі, самоефективність)» [10]. Узагальнені виокремлені в процесі теоретичного аналізу індивідуально-психологічні чинники довіри до себе в юнацькому й ранньому дорослому віці представлено на рис. 1.

Вважаємо, що вікові завдання особистості в періоди юності й ранньої дорослості можуть бути реалізовані повною мірою завдяки наявності довіри до себе, що інтегрована з саморозумінням, самоприйняттям, усвідомленням власного потенціалу, сильних і слабких сторін, а також прагненням до саморозвитку. Тобто довіру до себе можна розглядати в якості однієї з ключових детермінант успішності й повномірності психічного розвитку та життєвого самоздійснення особистості в періоди юності й ранньої дорослості [10].

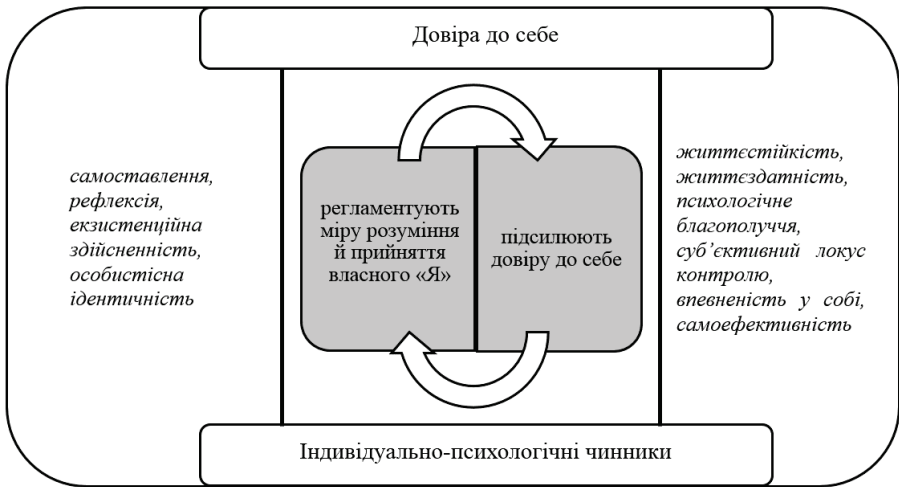


Рис. 1. Індивідуально-психологічні чинники довіри до себе в юнацькому й ранньому дорослому віці [4].

Довіра до себе розглядається як особистісна детермінанта професійного зростання студентів юнацького віку (Н. Єрмакова, С. Шевченко та ін.). Згідно С. Шевченко «довіра до себе дозволяє майбутньому психологу зайняти певну ціннісну позицію стосовно самого себе в процесі професійної підготовки та виходячи із цієї позиції, будувати стратегію реалізації себе у майбутній професії. Так, наявність довіри до себе у майбутнього психолога відіграє важливу роль і сприяє тому, що молоді люди покладаються на себе, навчаються самостійно приймати рішення та ставити навчальні та професійні цілі» [8, с. 63]. Автор констатує особливості розвитку довіри до себе в залежності від року навчання: 1 рік навчання – спрямованість на формування професійного бачення, засвоєння теоретичних засад, функціями довіри до себе є безпека до навколишнього світу та до обраної професії; 2 і 3 рік навчання – спрямованість на формування практичних професійних дій, професійного осмислення ситуації, професійних аспектів спілкування, функціями довіри до себе є формування прояву довіри до себе як до майбутнього психолога; 4 рік навчання – спрямованість на усунення невідповідності між можливостями та життєвими ситуаціями, довіра на себе спрямована на «проникнення» людини у світ та збільшення рівня довіри до себе.

Отже, при визначенні поняття «довіра до себе» вчені наголошують на її гармонійному поєднанні з іншими видами довіри – довірою до оточення, довірою до світу; забезпеченні цілісності людського буття і гармонійності взаємодії з соціальною спільнотою в континуумі «минуле – теперішнє – майбутнє»; досягненні суб'єктності, особистісної зрілості, інтегрованості «Я» й спрямованості на саморозвиток і самореалізацію [10]. Високий рівень довіри до себе на етапі первинної професіоналізації дозволяє молодій людині бути впевненою у своєму виборі, своїх діях, співвідносити потреби з можливостями їх реалізації.

Враховуючи все вищезазначене було проведено емпіричне дослідження з метою визначення особливостей довіри до себе у студентів майбутніх психологів. Дослідження проводилося зі залученням студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, зокрема Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації. До вибірки увійшли студенти спеціальності 053 Психологія у кількості 88 осіб у віці 18-21 рік, тобто це студенти 1-3 курсів денної форми навчання (1 курс – 36 осіб, 2 курс – 27 осіб, 3 курс – 25 осіб). Гендерний склад вибірки не брався до уваги.

Були використані наступний діагностичний матеріал: з метою визначення рівня довіри до себе опитувальник «Довіра до себе», Н. Астаніна; з метою визначення рівня соціальної довіри опитувальник «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» Дж. Роттера; рівень задоволеністю життям студентів визначався за опитувальником «Рівень задоволеності життям», М. Водоп'янової. Авторська анкета дозволила визначити особливості розуміння поняття «довіра до себе».

Логіка дослідження передбачала спочатку проведення емпіричного дослідження серед студентів перших, других і третіх курсів спеціальності 053 Психологія, далі результати порівнювалися та за допомогою контент-аналізу визначалися спільне та різниця між досліджуваними трьома вибірками.

Спочатку проаналізуємо результати анкетування. На перше питання: «Опишіть своїми словами, що таке довіра» студенти дали наступні відповіді, які представлені на рис. 2.

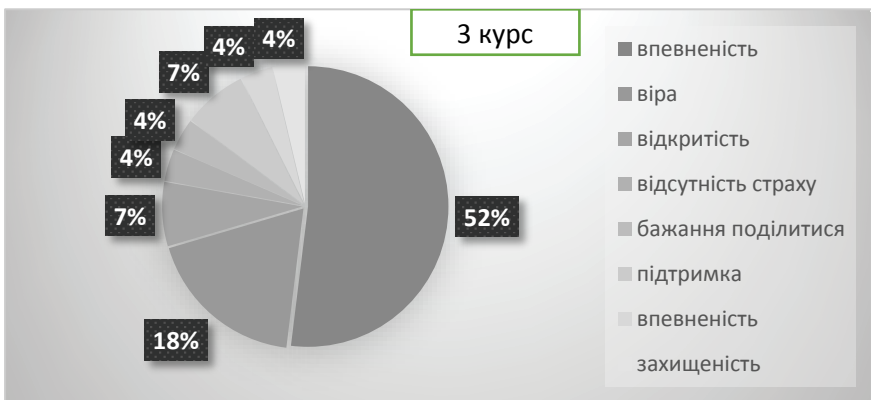
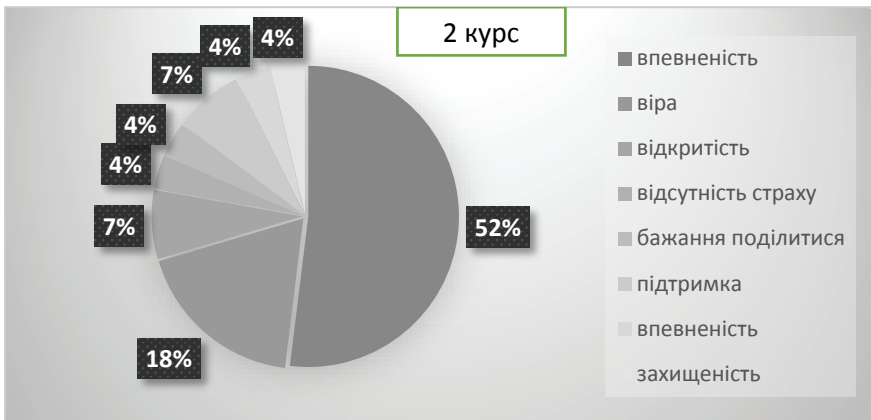
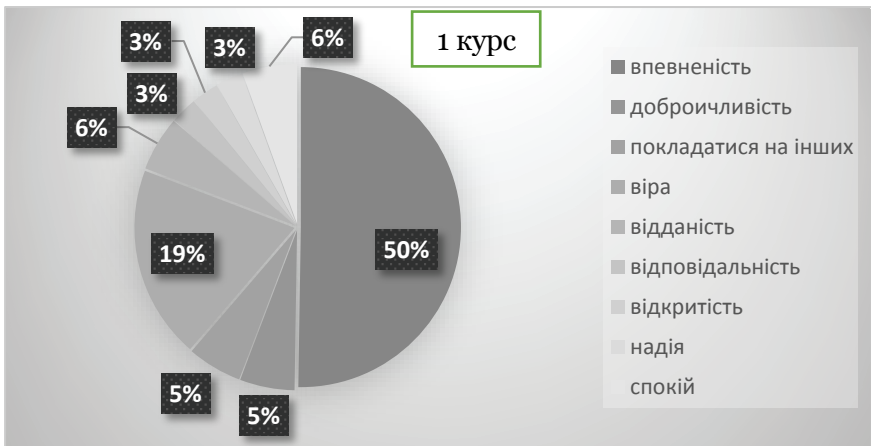


Рис. 2. Семантичне поле поняття «довіра» для студентів 1-3 курсів.

Узагальнюючи отримані результати, можемо констатувати, що для студентів 1,2,3 курсів ключовим у понятті «довіра» є впевненість і віра. За допомогою контент-аналізу проаналізуємо, на думку студентів, у чому вони повинні бути впевнені, щоб довіряти. Узагальнені результати представлені на рис. 3.

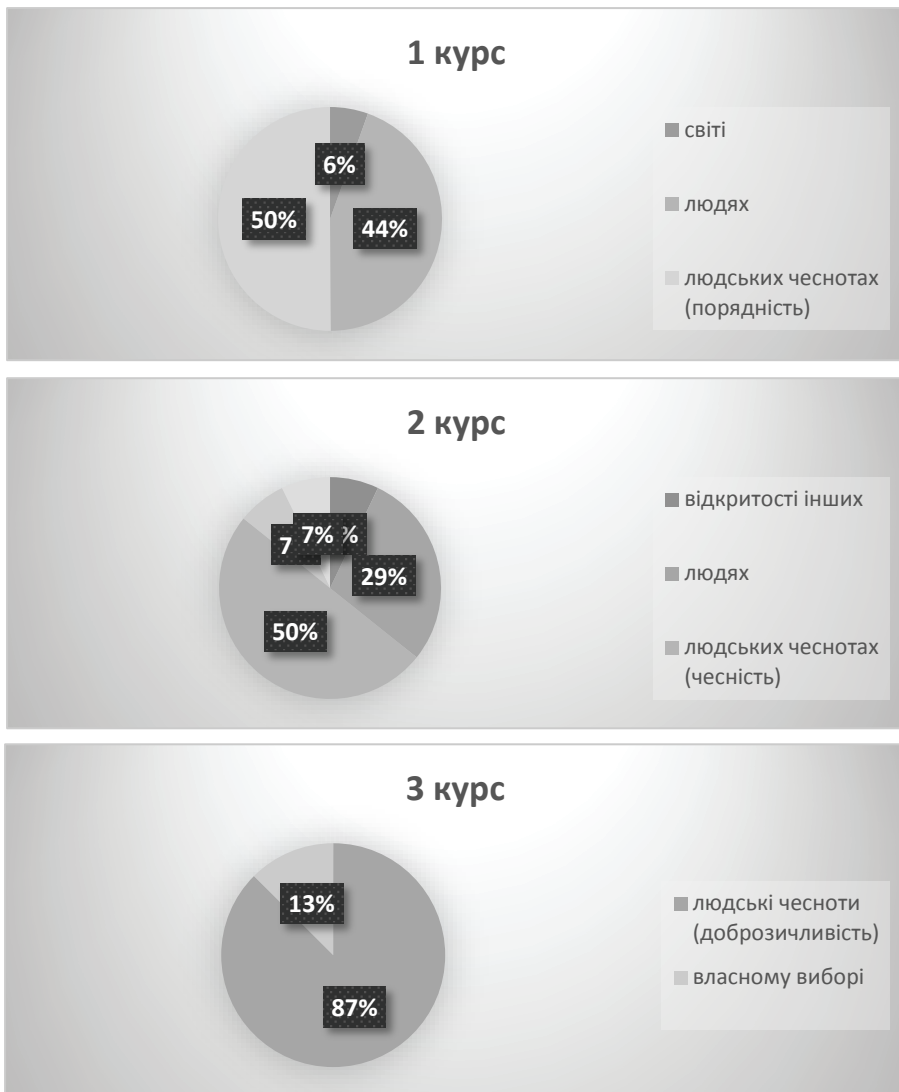


Рис. 3. Відсотковий розподіл думок студентів 1-3 курсів у чому має бути впевненість, щоб виникла довіра.

Отже, для студентів 1 курсу довіра – це впевненість у порядності інших та людях, для студентів 2 курсу – це впевненість у чесності та інших людях, для студентів 3 курсу – це впевненість у доброзичливості.

Далі були проаналізовані відповіді студентів щодо розуміння поняття «довіра до себе». Результати відповідей студентів 1-3 курсів представлені на рис. 4.

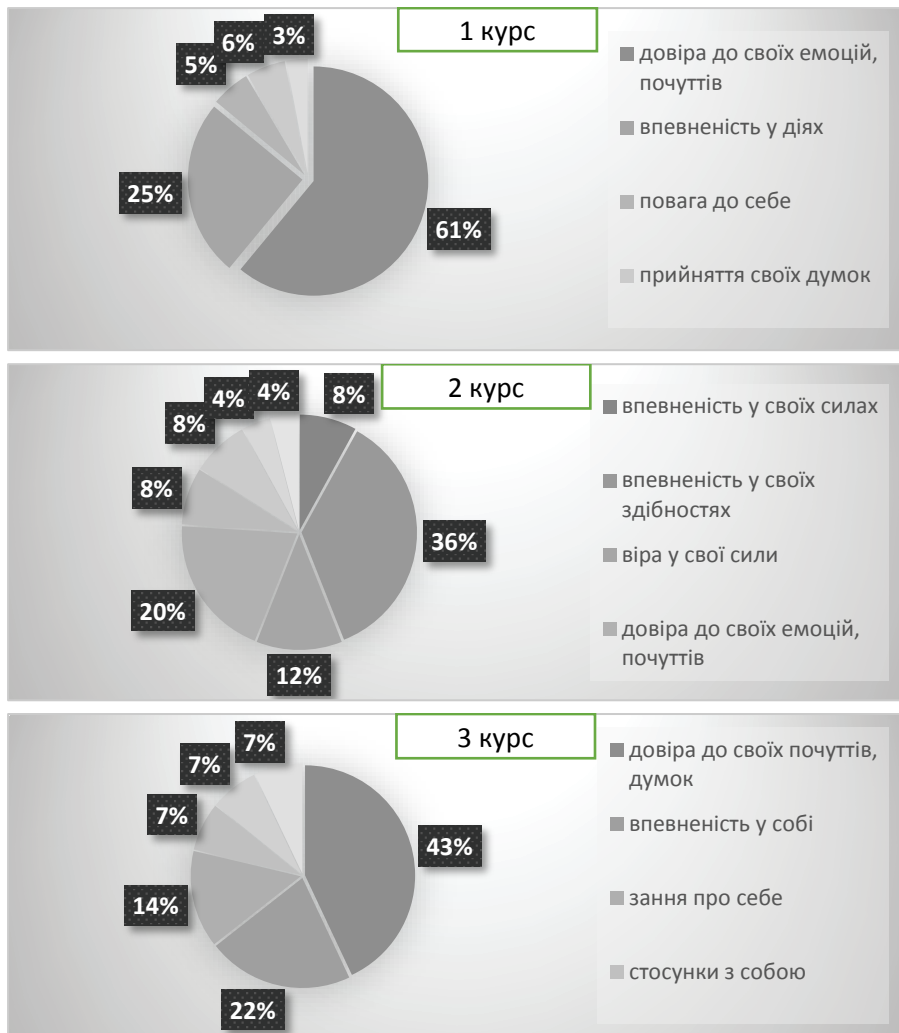


Рис. 4. Семантичне поле поняття «довіра до себе» для студентів 1-3 курсів.

Таким чином, для студентів 1 курсу довіра до себе – це довіра до своїх емоцій, почуттів, впевненість у власних діях; для студентів 2 курсу – впевненість у своїх здібностях, довіра до своїх емоцій, почуттів, віра у свої сили; для студентів 3 курсу – довіра до своїх почуттів, думок, впевненість у собі, знання по себе.

Далі ми попросили студентів назвати 5 слів-іменників, які асоціюються з терміном «довіра до себе». Результати подані на рис. 5.

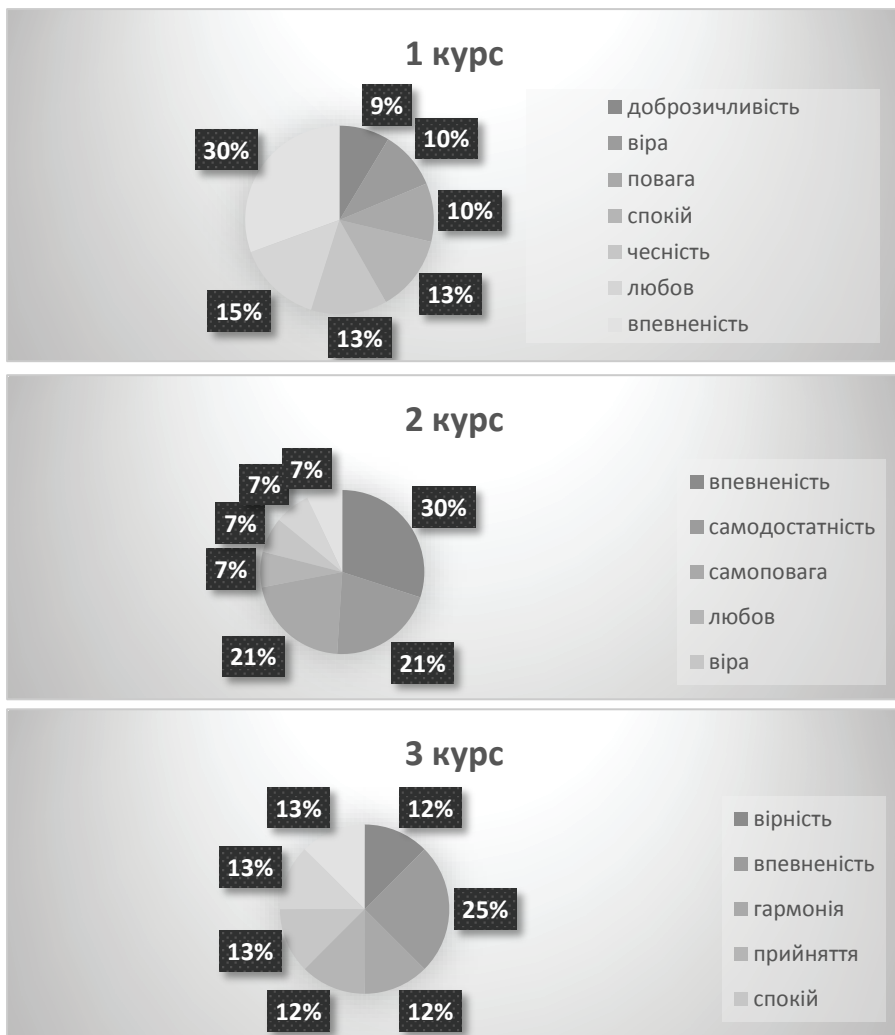


Рис. 5. Відсотковий розподіл асоціацій зі словом «довіра до себе» студентів 1-3 курсів.

Асоціативний експеримент дозволив нам визначити, що для студентів 1 курсу довіра до себе – це доброзичливість, любов, чесність, спокій; для студентів 2 курсу – це впевненість, самодостатність, самоповага; для студентів 3 курсу – впевненість, щирість, чесність, спокій. Другий етап дослідження передбачає використання психодіагностичних методик, з метою визначення рівня соціальної довіри у студентів та рівня довіри до себе.

З метою визначення рівня міжособистісної довіри, ми використали методику «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» Дж. Роттера. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження соціальної довіри студентів 1-3 курсів

| Рівні довіри | 1 курс | 2 курс | 3 курс | t | p |
|--------------------|--------|--------|--------|---|---|
| Абсолютна недовіра | 2,8 % | 0 | 0 | $t_1 i t_2 \rightarrow -1,685$ $t_2 i t_3 \rightarrow 1,473$ $t_1 i t_3 \rightarrow -0,154$ | 2,00 $(p \leq 0,05)$ 2,66 $(p \leq 0,01)$ |
| Нижче середнього | 91,7 % | 85 % | 92,8 % | | |
| Середній | 5,5 % | 15 % | 7,2 % | | |
| Вище середнього | 0 | 0 | 0 | | |
| M | 66,7 | 69,6 | 66,9 | | |

Отримані результати свідчать, що студенти всіх трьох курсів не схильні довіряти, або довіряють з обережністю. Незначна кількість студентів зі всіх курсів (найбільше на другому курсі – 15 %) наділяють оточуючі явища властивостями надійності та значущості. Тільки на першому курсі є студенти у яких показник довіри знаходиться в інтервалі абсолютна недовіра. Такі результати ми пояснюємо особливостями адаптації до навчання у закладі вищої освіти, очевидно вона відбувається зі певними труднощами. Порівняння результатів між трьома курсів за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок не виявила значущих відмінностей.

Рівень вираження довіри до себе ми визначали за допомогою методики «Довіра до себе», Н. Астаніною, адаптація Н. Василець. Узагальнені результати по трьох курсах представлені в таблиці 2.

**Результати дослідження рівня довіри до себе
студентів 1-3 курсів**

| Рівні довіри | 1 курс | 2 курс | 3 курс | t | p |
|--------------|--------|--------|--------|--|---|
| Низький | 38,9 % | 37 % | 40 % | $t_1 i t_2 \rightarrow -1,972$ $t_2 i t_3 \rightarrow 2,661$ $t_1 i t_3 \rightarrow 0,567$ | 2,00 $(p \leq 0,05)$ 2,66 $(p \leq 0,01)$ |
| Середній | 50 % | 44,4 % | 60 % | | |
| Високий | 11,1 % | 18,6 % | 0 | | |
| M | 63,2 | 68,3 | 61,7 | | |

Згідно отриманих результатів, найбільше довіряють собі студенти 2-го курсу (низький рівень у 37 % осіб, середній – 44,4 % осіб, високий – 18,6 % осіб, $M = 68,3$), що свідчить про здатність до самостійного вибору та поставку цілей, побудови стратегії їх досягнення у відповідності зі своїми цінностями; спроможність орієнтуватися в ситуації, обирати прийнятні способи реалізації мети у відповідності з умовами в кожній конкретній ситуації; бажання відстоювати власні кордони під тиском зовнішніх обставин, впевнену поведінку на шляху досягнення мети, переконання в правильності та цінності обраного шляху.

Найнижчий рівень довіри до себе у студентів 3-го курсу (низький рівень у 40 % осіб, середній – 60 %, $M = 61,7$). Такі молоді люди зазвичай залежні в прийнятті рішень від думки інших, постійно шукають ззовні підтвердження правильності свого вибору; низько оцінюють власні можливості, невпевнені, мають сумніви щодо власної здатності досягнути поставлені цілі; систематичне переживання страху, сумнівів, фіксація на невдачі може призвести до відмови досягнення поставленої мети.

Порівняння результатів за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок дозволило констатувати значущі відмінності у рівні довіри до себе між 2 і 3 курсами ($M_2 = 68,3$; $M_3 = 61,7$; $t = 2,661$, $p \leq 0,01$), що свідчить про вищий рівень довіри до себе у студентів майбутніх психологів другого курсу.

З метою визначення змістових характеристик довіри до себе ми використали методики «Рівень задоволеності життям», Н. Водоп'янова та методику «Рівень суб'єктивного контролю», Дж. Роттера. Узагальнені результати за методикою

Н. Водоп'янової представлені на рисунках 6-8. Згідно результатів, представлених на рисунку 5 у студентів 1 курсу низькі показники переважають по параметрам: «особистісні досягнення і прагнення» – 50%; «здоров'я» – 61%; «спілкування з друзями» – 52,8%; «підтримка» – 64%; «напруженість» – 52,8%.

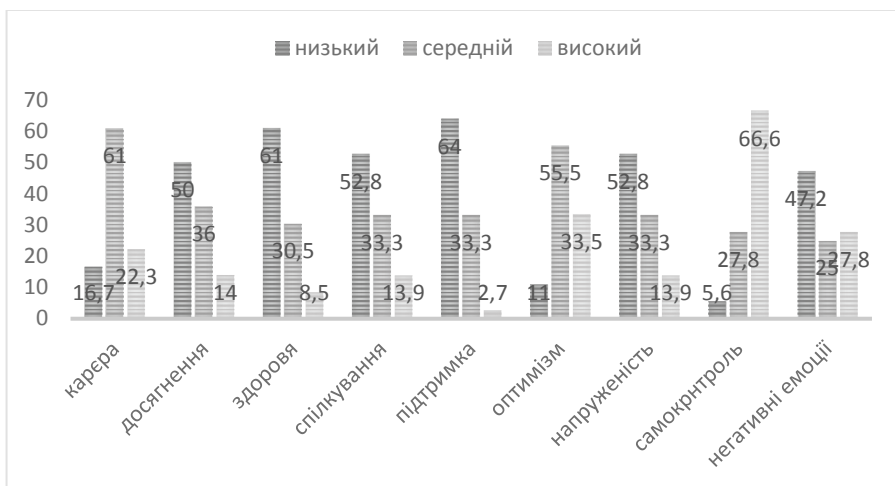


Рис. 6. Відсоткове порівняння показників рівня задоволеності життям студентів 1 курсу.

Середні значення переважають по показникам: «кар'єра» – 61%; «оптимізм» – 55,5%. Високі значення переважають по шкалі «самоконтроль» у 66,6%.

Отримані результати свідчать, що студенти вважають, що не досягають багатьох цілей, відчують невдахами, незадоволені собою, не завжди можуть виокремити життєві цілі; фізично неактивні, відчують себе хворобливо, мають проблеми у сні, незадоволені власною фізичною формою; почують себе самотніми, не відчують щирості, теплоти, взаєморозуміння від друзів; не отримують моральну підтримку від близьких людей, від одногрупників, відчують виснажливість внутрішніх ресурсів, постійну втому та напругу; не вміють розподіляти свій час, сприймають довкілля як неприємне та небезпечне, життєві кризи сприймають надмірно емоційно та гостро.

Водночас студенти першого курсу вважають, що вони спроможні на належному рівні здійснювати самоконтроль і

самовладання, легко приймають рішення, готові брати на себе зобов'язання та виконувати їх, відносно легко пристосовуються до нових ситуацій.

На рисунку 7 представлені результати рівня задоволеності життя студентів 2 курсу.

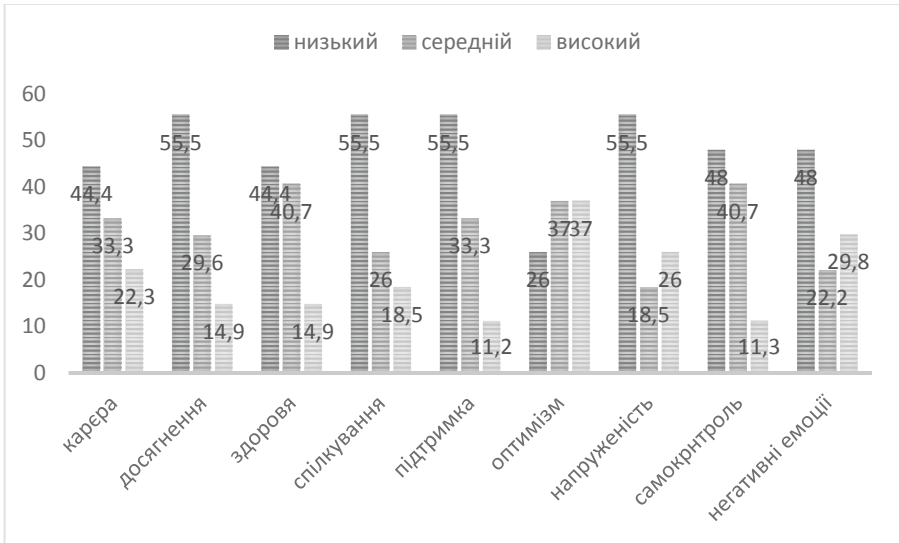


Рис. 7. Відсоткове порівняння показників рівня задоволеності життям студентів 2 курсу.

Згідно результатів, представлених на рисунку 6 у студентів 2 курсу переважають по всім шкалам по рівню вираженості низький, але найбільш переважають по параметрам: «особистісні досягнення і прагнення», «спілкування з друзями», «підтримка», «напруженість» по 55,5% досліджуваних. Середній і високий рівень у досліджуваній вибірці не переважає по жодному параметру. Отже, аналізуючи результати студентів 2 курсу, можемо констатувати, що тенденції схожі зі студентами 1 курсу.

На рисунку 8 представлені результати рівня задоволеності життя студентів 3 курсу.

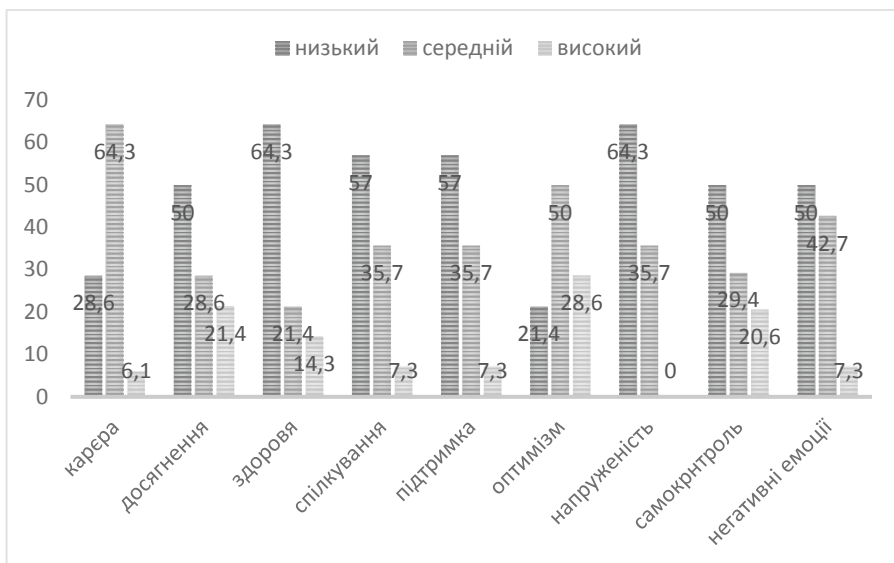


Рис. 8. Відсоткове порівняння показників рівня задоволеності життям студентів 3 курсу.

Згідно результатів, представлених на рисунку 7 у студентів 3 курсу низькі показники переважають по параметрам: «здоров'я», «напруженість» по 64,3 % досліджуваних; «спілкування з друзями», «підтримка» по 57 % досліджуваних; «особистісні досягнення і прагнення», «самоконтроль», «негативні емоції» по 50 % досліджуваних. Отже на відміну від 1 і 2 курсів студенти третього курсу незадоволені власною здатністю здійснювати самоконтроль, у афективних ситуаціях неспроможні до самовладання, відчувають труднощі у прийнятті відповідальних рішень, схильні робити тільки те, що у них добре виходить і те, що не потребує значного напруження; нервують у ситуації, яка потребує корегування планів; водночас дуче часто відчувають почуття провини, сорому, часто сердяться на себе або інших, схильні до щоденного переживання страху та тривоги, часто ображаються на оточуючих.

З метою визначення значущих відмінностей по показнику «індекс задоволеності життям» ми використали t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Результати наведені в таблиці 3.

**Результати дослідження індексу задоволеністю
життям студентів 1-3 курсів**

| Рівні | 1 курс | 2 курс | 3 курс | t | p |
|--------------|--------|---------|--------|--|--|
| Дуже низький | 2,8 % | 0 | 0 | $t_1 i t_2 \rightarrow -0,079$ $t_2 i t_3 \rightarrow 0,738$ $t_1 i t_3 \rightarrow 0,710$ | 2,00 $(p \leq 0,05)$ 2,66 $(p \leq 0,01)$ |
| Низький | 25 % | 40,7 % | 28,6 % | | |
| Середній | 66,7 % | 44,46 % | 64,3 % | | |
| Високий | 5,5 | 14,9 | 7,1 | | |
| M | 23,6 | 23,7 | 22,6 | | |

Значущих відмінностей між трьома курсами по індексу задоволеністю життям не було виявлено.

Отже, можемо констатувати, що по індексу задоволеністю життя студенти трьох курсів знаходяться майже на однаковому рівні, тобто на середньому, найбільш незадоволеними сферами життя є для студентів всіх курсів є «особистісні досягнення і прагнення», «спілкування з друзями», «підтримка», «напруженість». Для 1 і 3 курсів – «здоров'я». Для третього курсу – «самоконтроль», «негативні емоції».

Результати дослідження локусу контролю студентів 3-х курсів представлені в таблиці 4.

Згідно отриманих результатів студенти першого курсу найбільше негативно відносяться до невдач і звинувачують у цьому інших людей. Припускаємо, що найбільше невдач такі молоді люди наразі мають у навчанні, а звинувачують у цьому оточення (викладачів, батьків тощо). У студентів другого курсу прослідковується тенденція відповідальність перекидати на зовнішні обставини у всіх галузях життєдіяльності, що свідчить про труднощі в усвідомленні логічного зв'язку між власними діями та значимими подіями у своєму житті. Очевидно, що така молодь вважає себе нездатною контролювати цей зв'язок, має переконання, що більшість подій та вчинків є результатом випадку або дій інших людей. Причому така тенденція поширюється на галузі досягнень, невдач, сімейних стосунків,

виробничих стосунків (навчання), міжособистісних стосунків, здоров'я та хвороби. Для студентів третього курсу характерна тенденція перекладати відповідальність у галузі виробничих стосунках (навчання) на товаришів, везінню/небезінню, викладачів тощо.

Таблиця 4

Результати дослідження локусу контролю студентів 1, 2, і 3 курсів

| | Змінні | 1 курс | 2 курс | 3 курс | t ₁ i t ₂ | t ₂ i t ₃ | t ₁ i t ₃ |
|---|---|--------|--------|--------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | | M | M | M | | | |
| 1 | загальний локус контролю | 4,4 | 3,7 | 4,2 | 1,899 | -1,201 | 0,607 |
| 2 | локус контролю в області досягнень | 5,8 | 4,8 | 5,4 | 2,475 | -1,337 | 1,051 |
| 3 | локус контролю в області невдач | 3,6 | 3,6 | 4,04 | -0,022 | -0,972 | -1,109 |
| 4 | локус контролю в сімейних відносинах | 4,6 | 4,0 | 4,9 | 1,439 | -2,147 | -1,081 |
| 5 | локус контролю у виробничих відносинах | 3,6 | 3,8 | 3,1 | -0,484 | 1,786 | 1,571 |
| 6 | локус контролю у міжособистісних відносинах | 5,1 | 4,7 | 5,04 | 1,291 | -0,740 | 0,265 |
| 7 | локус контролю в області здоров'я | 4,8 | 4,6 | 5,2 | 0,708 | -1,755 | -1,01 |

Порівняння результатів за виявлення відмінностей, дозволяє нам констатувати значущі відмінності між рівнем локусу контролю в області досягнень між студентами 1 та 2 курсами ($M_1 = 5,8$; $M_2 = 4,8$; $t = 2,475$, $p \leq 0,05$). Отже, студенти першого курсу більш спрямовані на досягнення позитивного результату, труднощі сприймають як виклик, зацікавлені в реалізації поставлених завдань, отримують задоволення від навчання, прагнуть засвоїти нові навички та вміння, навіть у такий складний час.

З метою визначення відношень феноменів довіра до себе, задоволеністю життя у майбутніх психологів 1-3 курсів ми провели кореляційний аналіз за критерієм Пірсона за допомогою SPSS 16. Результати по 3-х курсах представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Матриця коефіцієнтів кореляції між довірою до себе та соціальною довірою, рівнем задоволеністю життям у студентів 3-х курсів

| | Соціальна довіра | індекс задоволеністю життям | кар'єра | особистісні досягнення | здоров'я | спілкування з близькими | підтримка | оптимістичність | напруга | самоконтроль | негативні емоції |
|-------------------------|------------------|-----------------------------|---------|------------------------|----------|-------------------------|-----------|-----------------|---------|--------------|------------------|
| Довіра до себе (1 курс) | ,343* | ,520** | ,409* | ,361* | ,399* | ,430** | ,487** | ,356* | ,461** | ,476** | ,371* |
| Довіра до себе (2 курс) | ,368 | ,253 | ,361 | ,237 | ,197 | ,145 | ,329 | ,184 | ,290 | -,082 | ,303 |
| Довіра до себе (3 курс) | -,167 | ,252 | ,802** | ,628* | ,388 | ,258 | ,347 | -,274 | ,562* | -,096 | -,113 |

Отже, за даними кореляційного аналізу прослідковується наступні зв'язки:

для студентів першого курсу важливим компонентом формування довіри до себе є параметри задоволеністю життям («індекс задоволеності життям» ($r=0,520$, $p<0,01$); «кар'єра» ($r=0,409$, $p<0,05$); «особистісні досягнення» ($r=0,361$, $p<0,05$); «здоров'я» ($r=0,399$, $p<0,05$); «спілкування з близькими» ($r=0,403$, $p<0,01$); «підтримка» ($r=0,487$, $p<0,01$); «оптимістичність» ($r=0,356$, $p<0,05$); «напруга» ($r=0,461$, $p<0,01$); «самоконтроль» ($r=0,476$, $p<0,01$); «негативні емоції» ($r=0,371$, $p<0,05$) і чим вище ці показники тим вище буде довіра, також довіра до себе залежить від загального рівня довіри ($r=0,343$, $p<0,05$);

для студентів третього курсу важливим компонентом формування довіри до себе є показники задоволеністю кар'єрою ($r=0,802$, $p<0,01$), особисті досягнення ($r=0,628$, $p<0,05$), напруга ($r=0,562$, $p<0,05$).

Наступним етапом емпіричного вивчення детермінації та динаміки довіри до себе студентської молоді в умовах воєнного часу став факторний аналіз виділення змінних на вибірках зі використання варимакс обертання. У результаті проведеного аналізу було виділено у студентів першого курсу – 5 факторів, у студентів другого курсу – 4 фактори, у студентів 3 курсу – 6 факторів.

Згідно отриманих результатів факторизації у студентів першого перший чинник – *задоволеність життям* – пояснює важливість для студентів 1 курсу якості життя, що є суб'єктивним переживанням задоволеності персональним життям (0,978), співвідноситься зі задоволеністю самореалізації особистості (0,855), вмінням здійснювати самоконтроль життєвих ситуацій (0,868), напругою (0,826), кар'єрою (0,792), здатністю до опанування негативними емоціями (0,783), підтримкою (0,779), отриманням задоволення від особистісних досягнень (0,855), здоров'ям (0,777), спілкуванням з близькими (0,733), з оптимістичним поглядом на життя (0,699). *Навчання*, другий чинник, вказує на важливість професійного зростання у розвитку довіри до себе, оскільки студенти вважають власні дії важливим фактором організації власної навчальної діяльності, стосунків у навчальній групі, навчальних успіхів (0,880); у разі неуспіху, невдачі звинувачують тільки себе (0,618). Третій чинник – *сімейні стосунки* – вказує на важливість гармонійних сімейних стосунків (0,783), впевненість у безперечній підтримці з боку близьких людей (0,759). Четвертий чинник – *здоров'я* – свідчить про прийняття відповідальності за власне здоров'я та його збереження (0,905), про бажання висувати життєві цілі та їх досягати (0,490). П'ятий чинник – *міжособистісні стосунки* – пояснює значення міжособистісних стосунків для молоді та спроможності їх налагоджувати, очевидно, що уміння контролювати цей процес однозначно зміцнює віру в себе (0,828).

Факторна структура у студентів другого курсу наступна: перший чинник – *задоволеність життям* – пояснює важливість для студентів 2 курсу якості життя (індекс задоволеністю життям (0,952), підтримка (0,912), напруга (0,902), особистісні досягнення

(0,872), кар'єра (0,850), спілкування з близькими (0,794), оптимістичність (0,756), здоров'я (0,726), опанування негативними емоціями (0,654). Другий чинник – *інтернальний локус контролю* – переконання, що необхідно брати на себе відповідальність у виробничих стосунках, зокрема у навчанні (0,883), у разі виникненні проблем, невдач (0,833), сімейних стосунках (0,681), галузі досягнень (0,673), здоров'я (0,643). Третій чинник – *міжособистісні стосунки* – вказує на важливість для молоді контролювати процес налагодження міжособистісних стосунків (0,804) та здатність до самоконтролю (0,542). Четвертий чинник – *довіра* – вказує на важливість рівня загальної довіри (0,862).

Для студентів третього курсу перший чинник – *кар'єра* – свідчить про важливість для студентів з курсу професійного зростання. Цьому буде сприяти бажання побудови кар'єри (0,929), особистісне зростання, досягнення (0,783), спроможність долати напругу у значимих життєвих ситуаціях (0,744). Другий чинник – *самоконтроль* – вказує на важливість здатності до керування власними негативними емоціями (0,878), здійснювати самоконтроль (0,727), особливо в міжособистісних стосунках (0,860). Третій чинник – *підтримка* – свідчить про необхідність підтримки (0,751), особливо зі сторони близьких, друзів, оточення (0,681). Четвертий чинник – *відповідальність за власне життя* – свідчить про важливість здатності нести відповідальність за власні невдачі (0,853), за сімейні стосунки (0,673) і в інших галузях життєдіяльності (0,506). П'ятий чинник – *навчання* – важливість власної активності для успішності професійного навчання (0,918), водночас зниження оптимістичності негативно впливає на означений процес (-0,518). Шостий чинник – *здоров'я* – важливість відповідальності за власне здоров'я (0,717) та задоволеністю життям (0,569).

Узагальнюючи вищевикладене, робимо висновок, що довіра до себе – це здатність особистості покладатися на себе у процесі вирішення будь-яких життєвих задач. Вона розглядається як особистісна детермінанта професійного зростання студентів юнацького віку. Високий рівень довіри до себе на етапі первинної професіоналізації дозволяє молодій людині бути впевненою у своєму виборі, своїх діях, співвідносити потреби з можливостями їх реалізації. Індивідуально-психологічними чинниками довіри до себе в юнацькому віці є життєстійкість, життєздатність,

психологічне благополуччя, суб'єктивний локус контролю, впевненість у собі, самоефективність. Емпірично визначено, що по рівню міжособистісної довіри у студентів усіх трьох курсів переважає рівень нижче середнього, по рівню «довіри до себе» – середній рівень. Конкретизація отриманих показників дозволила визначити, що по рівню суб'єктивного контролю по всім шкалам переважають показники екстернальності, окрім шкали інтернальності в галузі досягнень у 1 та 3 курсів. У студентів 2 курсу домінують показники екстернальності по всім шкалам. По рівню задоволеністю життям студенти трьох курсів знаходяться майже на однаковому рівні, тобто на середньому, найбільш незадоволеними сферами життя є для студентів всіх курсів є «особистісні досягнення і прагнення», «спілкування з друзями», «підтримка», «напруженість».

Кореляційний аналіз виявив, що у студентів першого курсу довіру до себе детермінує рівень задоволеності життям та соціальна довіра, натомість у студентів третього курсу – задоволеність кар'єрою, особистісні досягнення та здатність долати напругу. Факторний аналіз дозволив визначити чинники довіри до себе у майбутніх психологів: для 1 курсу – задоволеність життям, навчання, сімейні стосунки, здоров'я, міжособистісні стосунки; для 2 курсу – задоволеність життям, інтернальний локус контролю, міжособистісні стосунки, довіра; для 3 курсу – кар'єра, самоконтроль, підтримка, відповідальність за власне життя, навчання, здоров'я.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку та практичне застосування психокорекційних програм, щодо розвитку довіри до себе у студентів майбутніх психологів.

Література

1. Анпілова Д.В. Психологічне значення довіри для самоактуалізації особистості в період ранньої дорослості. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Випуск 33. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2016. С. 34-46.
2. Єрмакова Н. О. Дослідження довіри до себе у студентів юнацького віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Сер. № 12 : Психологія : зб. наук. праць. Вип. 3 (27). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. С. 91-101.

3. Єрмакова Н.О. Особливості проявів довіри до інших та до себе у студентів юнацького віку. Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія, випуск 1, 2023. С. 10-17. DOI <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.1.2>
4. Коломієць Л.І., Кожедуб Т.С., Гук К.В. Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження довіри до себе. *Молодий вчений*, 2020, 88 (12), 277-282.
5. Кравченко В.Ю. Довіра в структурі життєстійкості особистості. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine. Monograph. Riga, Latvia, 2019. P.240- 272.
6. Лисенко Д.П. Довіра як соціально-психологічний феномен. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №3. С. 123-126.
7. Чайка Г. Вплив базової довіри на психологічне здоров'я людини. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія, 2023 (1(57)), с. 46-51. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.1.8>
8. Шевченко С.В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів: дисерт. ... канд. психол. наук. Київ, 2018. 260 с.
9. Castaldo S. Meanings of Trust: a Meta Analysis of Trust Definitions: Paper presented at Second Euram Conference. Stockholm, 2002, p. 57.
10. Kolomiets L., Shulga G., Lebed I. Psychological features and individual psychological factors of self-confidence. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023, С. 413-425. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-17>.
11. Kolomiets L., Shulga G., Lebed I. Features of the relationship of self-actualization and trust in young people. *Personality and environmental issues*. 2023. Vol. 2. №5. P. 45-53. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-45-53](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-45-53).

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БОЙОВОГО СТРЕСУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Л. Філоненко

У сучасних умовах збройної агресії проти України питання психофізіологічної стійкості військовослужбовців набуває особливої актуальності. Бойовий стрес, як комплексна реакція організму на екстремальні умови ведення бойових дій, впливає не лише на психологічний стан, а й на фізіологічні функції людини — зокрема, нервову систему. Розуміння цих механізмів військовими психологами є ключем до ефективної підготовки, підтримки та реабілітації військовослужбовців.

Високий рівень інтенсивності бойових дій, тривала мобілізація, постійна загроза життю, невизначеність ситуації та фізичне виснаження створюють надзвичайно потужне навантаження на людську психіку. В умовах сучасної війни стійкість військовослужбовця — це не лише характеристика його фізичної витривалості чи моральної підготовки, а комплексна взаємодія психічних, фізіологічних і соціальних факторів, що забезпечують ефективність дій у стресових умовах.

Бойовий стрес — це природна, адаптаційна реакція організму на екстремальні умови ведення бойових дій. Він проявляється як у сфері емоцій і поведінки, так і на рівні фізіологічних процесів. Під його впливом активізуються системи, що відповідають за виживання: симпатико-адреналова, ендокринна, серцево-судинна, імунна. Відбувається мобілізація ресурсів організму — підвищується рівень адреналіну й кортизолу, прискорюється серцебиття, посилюється увага, загострюється сприйняття. Проте при надмірному чи тривалому навантаженні ці ж механізми переходять у патофізіологічну фазу, коли хронічне перенапруження нервової системи призводить до виснаження, порушення сну, тривожності, дратівливості, зниження когнітивних функцій.

Таким чином, бойовий стрес має подвійний характер: у короткостроковій перспективі він може бути адаптивним, стимулюючи ефективність і концентрацію, проте при тривалій дії стає деструктивним, підбиваючи психофізіологічні резерви військовослужбовця. Ця динаміка пояснює, чому навіть добре

підготовлені солдати потребують системної психологічної підтримки під час і після виконання бойових завдань.

Розуміння механізмів виникнення й розвитку бойового стресу є ключовим завданням військової психології та психофізіології. Психологи, психіатри та медики повинні враховувати не лише поведінкові прояви стресу, а й глибинні нейрофізіологічні процеси, які відбуваються у центральній та вегетативній нервовій системі. Дослідження показують, що надмірне або тривале виділення гормонів стресу може спричиняти структурні зміни в мозку — зокрема, у гіпокампі та префронтальній корі, які відповідають за пам'ять, концентрацію й емоційну регуляцію. Це, своєю чергою, підвищує ризик розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) або депресивних станів. Завдання військових психологів полягає не лише у наданні допомоги після бойових дій, а й у підготовці військових до стресу — тобто розвитку психофізіологічної стійкості ще на етапі навчання. Вона включає тренування емоційної саморегуляції, розвиток здатності до швидкого відновлення після напруження, формування відчуття контролю над ситуацією та підтримання позитивної мотивації.

Закордонний досвід, зокрема дослідження, проведені у США, Ізраїлі, Великій Британії та Канаді, свідчить, що профілактика бойового стресу потребує комплексного підходу — поєднання психотренінгів, фізичної підготовки, соціальної підтримки та медичного супроводу. У багатьох арміях світу розроблені спеціальні програми і системи психологічного забезпечення, які дозволяють знизити рівень емоційного виснаження та запобігти розвитку посттравматичних розладів. Адже сутність психологічної готовності як системного утворення, розглядається у взаємозв'язку з морально-вольовими, емоційними та когнітивними компонентами особистості військовослужбовця, що забезпечують його здатність ефективно діяти в умовах бойового напруження. Психологічна готовність не є сталою характеристикою, вона формується у процесі професійної підготовки, бойового досвіду та соціально-психологічної підтримки колективу. Саме від рівня цієї готовності залежить успішність адаптації до екстремальних умов, швидкість прийняття рішень, стійкість до стресових факторів і збереження психічного здоров'я.

В Ізраїлі, де військова служба є обов'язковою для більшості громадян, профілактика бойового стресу інтегрована в систему

підготовки з самого початку служби. Психологічна підтримка в Ізраїльських силах оборони (ЦАХАЛ) розглядається як частина загальної культури безпеки. Там активно використовуються методи групової взаємопідтримки, польові консультації психологів безпосередньо під час операцій, а також післябойові дебрифінги — короткі психологічні розмови одразу після повернення з місії, що допомагають зняти емоційну напругу. Досвід Ізраїлю доводить, що швидке реагування на стресову реакцію значно знижує ризик формування глибших психотравм.

Велика Британія у своїй системі Defence Mental Health and Wellbeing Strategy робить акцент на інтеграції психологічної освіти в командну культуру. Військовослужбовців навчають не лише витримці, а й умінню відкрито обговорювати власні переживання, звертатися по допомогу без страху осуду. Значна роль відведена сім'ям військових — вони отримують спеціальні інформаційні матеріали про те, як розпізнати симптоми стресу у близьких і надати первинну підтримку. Крім того, у Збройних силах Великої Британії функціонують спеціальні центри Trauma Risk Management (TRiM) — це унікальна модель раннього втручання, коли спеціально підготовлені колеги проводять первинні бесіди з тими, хто пережив психотравмуючі події.

Канада, яка має великий досвід участі у миротворчих місіях, застосовує програму Road to Mental Readiness (R2MR), спрямовану на підвищення стресостійкості та подолання стигми навколо психічного здоров'я. Програма охоплює всі рівні військової структури — від новобранців до командирів, включаючи спеціальні тренінги з управління стресом, дихальні техніки, моделі мислення в кризових умовах. Вона також містить чітку систему післяопераційного спостереження — кожен військовий проходить психологічну оцінку після завершення бойових дій, що дає змогу вчасно виявити потенційні проблеми.

Усі ці приклади демонструють, що успішна профілактика бойового стресу потребує цілісної системи, яка не зводиться лише до психологічних консультацій. Йдеться про створення культури психічного здоров'я у війську, де турбота про емоційний стан сприймається як така ж важлива складова служби, як фізична витривалість чи дисципліна. Саме поєднання психотренінгів, фізичної активності, соціальної підтримки, кваліфікованого медичного супроводу та відкритої комунікації створює

передумови для формування внутрішньої стійкості військовослужбовців до стресових ситуацій.

Вивчення цього досвіду є надзвичайно важливим для України, яка нині формує власну національну систему психологічного забезпечення Збройних Сил. Адаптація найкращих міжнародних практик, з урахуванням українських реалій та бойового досвіду, сприятиме створенню ефективної, науково обґрунтованої моделі профілактики бойового стресу, що відповідає стандартам НАТО і водночас ґрунтується на власних національних цінностях та культурних особливостях.

Для України актуальним є вивчення та адаптація цих підходів до національних умов, що передбачає інтеграцію міжнародного досвіду з урахуванням культурних, морально-етичних та соціально-психологічних особливостей наших захисників. Таким чином, дослідження психофізіологічних аспектів бойового стресу є не лише науковою, а й практичною необхідністю для зміцнення обороноздатності держави та збереження психічного здоров'я військовослужбовців.

Метою дослідження – є виявлення, аналіз та узагальнення психофізіологічних особливостей прояву бойового стресу у військовослужбовців, а також визначення ефективних шляхів його профілактики та подолання з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду.

Військова психологія як самостійна галузь наукового знання в Україні формувалася поступово, у тісному взаємозв'язку з розвитком загальної психології, педагогіки та військової науки. Її витоки сягають середини ХХ століття, коли з'явилися перші дослідження, присвячені проблемам морально-психологічної підготовки військовослужбовців, мотивації служби та адаптації до військових умов. У радянський період розвиток військової психології мав обмежений характер і значною мірою орієнтувався на ідеологічні потреби тогочасної системи, що стримувало формування національних підходів.

Після здобуття Україною незалежності у 1991 році розпочалося становлення вітчизняної школи військової психології. Було започатковано наукові дослідження, спрямовані на вивчення професійної надійності, емоційної стійкості та психологічної готовності військовослужбовців. У цей період з'явилися перші наукові програми підготовки військових психологів, сформовано

нормативно-правові засади діяльності психологічної служби у Збройних Силах України.

Початок російської агресії у 2014 році став переломним етапом у розвитку військової психології. Саме тоді виникла гостра потреба у практичних механізмах психопрофілактики, кризового втручання та психологічної реабілітації учасників бойових дій. Українські фахівці активно почали переймати досвід країн НАТО, Ізраїлю та США, що дозволило сформувати нові підходи до оцінки психічного стану військовослужбовців, організації психологічної допомоги у зоні бойових дій і після повернення з фронту.

До початку повномасштабного вторгнення у 2022 році військова психологія України вже набула рис інтегрованої системи, що поєднує науково-дослідну, освітню та практичну діяльність. Її сучасна концепція ґрунтується на принципах психофізіологічної підтримки. Таким чином, еволюція військової психології в Україні відбулася від теоретико-описового етапу до системної науково-практичної галузі, яка відіграє ключову роль у збереженні психологічного здоров'я та бойової готовності військовослужбовців.

Після початку повномасштабного вторгнення російської федерації у 2022 році військова психологія України увійшла в нову фазу свого розвитку, що характеризується посиленням практичної спрямованості, та адаптацією до умов сучасної гібридної війни. Масштабність бойових дій, тривалі психологічні навантаження, втрата побратимів і постійна загроза життю зумовили необхідність системного перегляду підходів до психофізіологічного забезпечення військовослужбовців.

На цьому етапі особливого значення набули напрями, пов'язані з психофізіологічною діагностикою, моніторингом стресових реакцій та розробкою індивідуальних програм психічної регуляції. Відбувається активне впровадження сучасних технологій – біологічного зворотного зв'язку (biofeedback), нейрофізіологічного моніторингу, цифрових платформ для дистанційної психологічної підтримки. Ці інструменти дозволяють оперативно виявляти ознаки бойового стресу та запобігати розвитку посттравматичних стресових розладів (ПТСР).

Важливою тенденцією стало розширення міжнародної співпраці. Українські науковці та військові психологи активно залучаються до спільних проєктів із фахівцями країн НАТО,

Ізраїлю, Канади та Великої Британії. Завдяки цьому формується інтегрована система підготовки психологів, яка поєднує вітчизняний досвід із сучасними світовими моделями кризової психологічної допомоги (наприклад, Combat and Operational Stress Control).

Крім того, особливу увагу приділено психологічній реабілітації та ресоціалізації ветеранів, яка базується на міжвідомчій взаємодії медичних, соціальних та освітніх установ. В умовах тривалої війни зростає усвідомлення ролі психічного здоров'я як стратегічного ресурсу обороноздатності держави.

Отже, після 2022 року військова психологія України перетворилася на високодинамічну, науково обґрунтовану та практично орієнтовану систему, спрямовану на підтримку психологічної стійкості, адаптивності й життєздатності особового складу Збройних Сил України.

Сучасна збройна боротьба демонструє зростання цінності людського життя та здоров'я. Це вимагає від керівників на всіх рівнях прийняття відповідальних управлінських рішень, прояву людяності та максимальних зусиль для збереження життя і здоров'я військовослужбовців.

Досвід бойових дій показує, що поряд із фізичними втратами війська зазнають значних психологічних втрат. Бойові психічні травми призводять до розладів психіки і втрати боєздатності. Вплив війни на людину дуже широкий, причому відтерміновані наслідки часто мають більший вплив на психічне здоров'я, світогляд і ціннісні орієнтири військовослужбовців. Бойовий стрес є однією з найважливіших психологічних та фізіологічних проблем, з якими стикаються військовослужбовці під час участі у бойових діях. Цей стан впливає на тіло й розум, і його психофізіологічні аспекти розглядають взаємодію психологічних реакцій та фізіологічних змін в організмі.

Вивчення аспектів бойового стресу у військовослужбовців може мати кілька позитивних наслідків, зокрема у напрямках: психологічної підтримки, психологічної допомоги й постстресового відновлення військовослужбовців; психологічної підготовки військовослужбовців, зокрема формування психологічної стійкості до дії бойових стрес-факторів; психологічної профілактики, у тому числі заходів ранньої діагностики й втручання для запобігання розвитку постстресових психічних розладів у військовослужбовців.

Досліджуючи особливості впливу стресогенних умов професійної діяльності на психіку військовослужбовців Збройних сил України, можна зазначити, що у зв'язку з постійним негативним психологічним впливом умов служби на психіку військовослужбовців, відзначається явище, коли адаптаційні можливості організму не відповідають рівню зовнішнього стресу. Це може виявлятися на поведінковому рівні у вигляді підвищеної агресивності, тривожності, небажання йти на службу чи повертатися додому. З часом частішають випадки зловживання алкоголем, порушення дисципліни та несумлінного виконання службових обов'язків.

Негативний вплив бойового стресу на психіку та поведінку військовослужбовців можна розглядати як дистрес, що призводить до дезадаптації та дезорганізації їх діяльності. Цей стрес супроводжується появою неспецифічних доклінічних психологічних симптомів, а при подоланні індивідуального бар'єру адаптації можуть з'явитися специфічні психічні розлади. Встановлено, що бойовий стрес суттєво впливає на військових і може призводити до особистісних деформацій, які стають "ціною" адаптації до умов війни, сприяючи розвитку посттравматичних стресових розладів, а також погіршенню стану через поранення та інвалідність.

Оскільки стан бойового стресу відчуває кожен військовослужбовець під час участі у бойових діях. Стрес з'являється ще до безпосередньої зустрічі з реальною загрозою для життя і триває до виходу з зони конфлікту. Завдяки цьому механізму стресу формується закріплення нових емоційних реакцій, поведінкових навичок і стереотипів, які відіграють ключову роль у збереженні життя.

Досліджуючи соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції, зазначають, що соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу являють собою консорціум ситуаційно-середовищних, соціально-політичних, супутніх та власне психологічних чинників. До психологічних чинників відносять: наявність психастеничного (тривожно-недовірливого) або паранойяльного типу характеру; недостатні адаптаційні можливості та низький рівень нервовопсихічної стійкості; недостатній розвиток захисних механізмів; не правильне використання копінг-стратегій;

низький рівень морально-етичної нормативності; наявність акцентуації характеру; низький рівень комунікативного потенціалу; схильність до девіантної поведінки.

Слід наголосити, що бойові, фізіологічні, психологічні та соціальні фактори бойової поведінки діють на воїнів у різні періоди з різною інтенсивністю, що, у своєю чергою, позначається на психологічному стані особового складу за умов ведення бойових дій.

На психофізіологічному рівні наслідки бойового стресу зазвичай виражаються такими симптомами, як головний біль і запаморочення, болісні або неприємні відчуття в області серця та шлунка, підвищена пітливість, різке зниження або підвищення апетиту і статевої активності, відчуття загальної слабкості. Також можуть спостерігатися неконтрольоване тремтіння рук, ніг, голови, повік та інших частин тіла, а ще загострення вже існуючих соматичних захворювань.

Дослідження показали, що у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, спостерігається підвищений рівень бойового стресу. Це пов'язано з тим, що бойові дії є травматичним досвідом, який може призвести до психічних розладів, таких як тривожність, депресія та ПТСР. Важливо відзначити, що рівень бойового стресу у військових може зростати з часом. Тому необхідно регулярно оцінювати стан тих, хто брав участь у боях, а тих, у кого виявлено середній або високий рівень стресу, слід направляти на психологічну допомогу.

Зазвичай бойовий стрес виникає під впливом сильних зовнішніх і внутрішніх стресорів в екстремальних умовах бойових дій, викликаючи значні (іноді незворотні) зміни в когнітивній, емоційній, афективній та поведінковій сферах. Це призводить до порушень психічного, психологічного та фізичного здоров'я. Психіка людини в бойових умовах зазнає серйозних травм, які можуть мати деструктивні наслідки: від порушень сну та підвищеної дратівливості до серйозних психічних проблем, що вимагають допомоги фахівця психіатричного профілю.

Виявлено, що вивчення бойового стресу характеризується різноманіттям концептуальних підходів, що пояснюється існуючими парадигмами його розуміння. Бойовий стрес розглядається як особлива форма стресу, що відповідає закономірностям загального адаптаційного синдрому і трактується як стан психічного напруження військовослужбовців

під час їх адаптації до бойових умов з використанням ресурсного потенціалу. Розроблено психологічну концепцію бойового стресу, в більшості її можна розглядати як дистрес, що спричиняє дезадаптацію військових, дезорганізацію їхньої діяльності, супроводжується доклінічними психологічними симптомами і, у разі подолання індивідуального бар'єру адаптації, може призводити до специфічних психічних розладів.

Існують два типи умов, які можуть викликати психологічний стрес у військовослужбовців: ситуації професійного стресу та вигоряння, пов'язані з постійною напруженістю військової діяльності, а також критичні інциденти, що включають реальну загрозу життю, здоров'ю або цінностям військових, а також небезпеку для життя, здоров'я та добробуту оточуючих, масові людські втрати і значні матеріальні збитки (бойовий стрес).

Бойовий стрес є невід'ємною частиною бойового досвіду військовослужбовців і проявляється стресовими реакціями на індивідуальному та груповому рівнях у когнітивній, поведінковій та емоційній сферах. Він виражається через такі ознаки, як ігнорування морально-етичних принципів та норм спілкування, погіршення соціально-психологічного клімату, мотивація або демотивація до бойових дій, конфліктність, агресивність, пригніченість, апатія, панічні настрої тощо. Ці деструктивні зміни часто призводять до серйозної психічної травматизації, яка може набувати хронічного характеру, і негативно позначаються на якості виконання військових та професійних обов'язків.

Військовослужбовці, які зазнали психічної травми під час служби в екстремальних умовах, зазвичай переживають гострий травматичний стрес протягом короткого часу. Після припинення впливу травмувального фактора більшість повертається до свого звичного психічного стану. Однак деякі військові продовжують відчувати вплив стресу, навіть коли травмувальна ситуація вже минула, що призводить до розвитку психічних розладів. В умовах війни та постійної загрози тероризму українські військові стикаються з дуже сильними емоціями, такими як тривога, гнів і смуток, які є нормальною реакцією на бойові дії. Проте для деяких ці реакції можуть бути глибшими і негативно впливати на їхнє психологічне здоров'я.

Інтенсивність переживання бойового стресу військовослужбовцями визначається взаємодією двох основних факторів: сили та тривалості дії бойових стресорів на психіку, а

також індивідуальних особливостей реакції на цей вплив. Адаптація до несприятливих умов життя та служби може мати відстрочені наслідки, які проявляються після повернення додому, коли загроза для життя і незвичні умови вже не актуальні.

Після перебування в зонах бойових дій багато військовослужбовців повертаються зі збільшеною вразливістю до різних видів стресу. Це може бути пов'язано з травматичним досвідом, втратою товаришів, небезпечними ситуаціями та труднощами адаптації до цивільного життя. У стресовому стані військові можуть стикатися з проблемами зі сном, труднощами з концентрацією, страшними сновидіннями (флешбеками) або нав'язливими спогадами про бойові події, що викликають сильний страх або жах, відчуттям шоку, заціпенілості або емоційної пустоти. Також можуть спостерігатися прискорене серцебиття, зміни частоти дихання, запаморочення, різкий головний біль та інші симптоми.

Бойовий стрес призводить до значних (часто незворотних) змін у когнітивній, афективній, емоційній та поведінковій сферах, що суттєво впливає на якість професійної діяльності військовослужбовця. Тому, для ефективного виконання бойових завдань, окрім високих вимог до його особистісно-професійних якостей, велика увага приділяється психофізіологічним характеристикам, адже служба в зоні бойових дій відрізняється високою напруженістю, інтенсивністю та непередбачуваністю ситуацій.

Вітчизняні дослідження, хоча й численні, здебільшого зосереджені на вивченні окремих аспектів наслідків участі в бойових діях, головним чином медико-психологічних – таких як розвиток бойового стресу, бойових психічних травм, включаючи посттравматичний стресовий розлад, депресивні стани тощо. Однак вони недостатньо детально висвітлюють потреби та запити, що виникають у ветеранів війни в умовах мирного життя.

З огляду на специфічні умови бойових дій, навіть спеціально підготовлені військовослужбовці змушені перебудовувати свої нервову та психічну системи, підвищувати пильність, активність і швидкість реакцій, змінювати стиль поведінки відповідно до ситуації, переосмислювати цінності та ставлення до себе й інших відповідно до вимог середовища. Така адаптація до умов бойового життя і стрес-факторів війни відбувається з кожним учасником і називається бойовим стресом, який може мати фізіологічні або

психологічні причини. Бойові стресори поділяються на специфічні та неспецифічні залежно від їх впливу на психіку, а реакція кожного військовослужбовця буде індивідуальною, залежно від значущості стресорів і способів їх подолання.

Розглядаючи вплив бойового стресу на психіку військовослужбовців Збройних сил України, варто відзначити комплексний характер цього явища, який обумовлюється як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. Дослідження показують, що військова служба в умовах бойових дій є суттєвим стресогенним фактором, який викликає значні психофізіологічні та психологічні зміни, впливаючи на різні аспекти життєдіяльності військових.

Бойовий стрес проявляється на різних рівнях: від психофізіологічних реакцій, таких як підвищена пітливість, головний біль, болісні відчуття в тілі, до психологічних змін, включаючи тривожність, дратівливість, агресивність та схильність до депресії. Стан бойового стресу супроводжується як доклінічними симптомами, так і серйозними порушеннями, які можуть з часом стати хронічними.

Важливим аспектом є також те, що навіть спеціально підготовлені військовослужбовці відчувають вплив бойового стресу ще до безпосереднього зіткнення з загрозою, що викликає закріплення нових емоційних і поведінкових реакцій.

Крім цього, вплив бойового стресу не закінчується із завершенням бойових дій. У багатьох військових спостерігаються відстрочені наслідки після повернення до цивільного життя. Це проявляється у вигляді проблем зі сном, нав'язливих спогадів, порушення концентрації, а також фізичних симптомів, таких як тахікардія та запаморочення. Деякі ветерани не можуть повністю адаптуватися до мирного життя, що свідчить про глибокі наслідки психічної травматизації.

Отже, дослідження підкреслюють, що бойовий стрес значно впливає на психіку військовослужбовців, часто перевершуючи їх адаптаційні можливості та викликаючи психічні розлади. Цей стрес проявляється через агресивність, тривожність, зловживання алкоголем та порушення дисципліни. Він є результатом сильного зовнішнього і внутрішнього тиску в екстремальних умовах бойових дій і може призводити до глибоких особистісних деформацій, посттравматичних стресових розладів та інших серйозних психічних проблем. Постійний моніторинг стану

військових та надання психологічної допомоги є критично важливими для мінімізації негативних наслідків бойового стресу.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що для забезпечення психічного здоров'я військовослужбовців необхідно розробляти системні підходи до надання психологічної допомоги, включаючи регулярну оцінку стану, впровадження реабілітаційних програм та психологічної підтримки як під час служби, так і після завершення бойових дій. Це особливо актуально для зменшення ризиків розвитку ПТСР та інших психічних розладів, які суттєво впливають на якість життя військовослужбовців і їх здатність до адаптації в мирних умовах.

В історії вивчення бойового стресу нараховується чимало варіацій походження самого терміну. У американській громадянській війні вираз «ностальгія» використовувався для опису того, що зараз описується як стресовий розлад, симптоми ті самі, що й посттравматичний стресовий розлад під назвою «Серце солдата» та синдром Да Коста. У Першій світовій війні термін «снарядовий шок» використовувався для позначення психічного розладу, викликаного інтенсивною війною. Це виражалось приголомшеним, немигаючим поглядом і часто пояснювалося відсутністю моральної цілісності. Під час Другої світової війни цей термін називався бойовою втомою або бойовим стресом, також відомим як реакція бойового стресу. Було визнано, що від цих умов страждали не лише слабкі, і до кінця війни використовувався термін бойове виснаження. Під час війни у В'єтнамі травматичний стресовий розлад став загальноновизнаним, а культурні уявлення про війну значно вплинули на психологічне здоров'я ветеранів. Було введено термін пост-в'єтнамський синдром, що призвело зміни назви на посттравматичний стресовий розлад.

Військова служба пред'являє значні вимоги до особового складу, а досвід бойових дій може призвести до погіршення фізичного та/або психічного здоров'я. Достовірно зафіксовано, що військовослужбовці мають більший рівень проблем зі здоров'ям порівняно з населенням у цілому; наприклад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР; 8% проти 5%), звичайні психічні розлади (ЗМР; 23% проти 16%) та зловживання алкоголем (11% проти 6%).

Військовослужбовці повинні щодня готуватися до кризових ситуацій, які загрожують життю, і реагувати на них. Такий спосіб життя створює навантаження на особовий склад, особливо на

розгорнутих військовослужбовців, які ізольовані від систем підтримки та інших ресурсів. У рамках більшого систематичного огляду прийнятності, ефективності та порівняльної ефективності втручань, спрямованих на запобігання, виявлення та управління стресовими реакціями.

Експерти США із предметних питань послуг психометричного та психологічного супроводу клієнтів, акцентує увагу на тому, що бойовий стрес реальний і може бути смертельним. Фізіологічні та психологічні причини може бути важко визначити на кордоні нашої біології та психології. Боротьба зі стресом часто включає як фізичні, так і емоційні травми і повторне травмування через пережитий досвід. При роботі з людьми, які переживають бойовий стрес, слід враховувати їх здатність добре функціонувати соціально чи професійно. Люди переживши бойовий стрес в спогадах не мають хронології, сні або пережиті життєві події, пов'язані з бойовим стресом переслідують їх. Для багатьох спогади такі свіжі, як момент, коли вони відбулися. Реакція ветерана Корейської війни (1950-1953) ідентична до реакції Українського ветерана вторгнення в Крим Росії (2014). Для обох це було так, ніби події відбулися вчора. Іноді звук, запах, світло, або конкретна ситуація може спровокувати епізод, з травми, що сталася 71 рік тому, 10 років тому або нещодавно в сьогодні.

Можна зазначити, що існує мало даних щодо гострої оцінки вибухової контузії та перебігу відновлення в зоні бойових дій, оскільки більшість досліджень обстежували військовослужбовців через тривалий час після їх повернення додому оскільки існуючі або супутні захворювання можуть маскувати наслідки бойового стресу та спотворювати наше враження про те, що відбувається в чиемусь житті або іншим чином мінімізувати наше розуміння цього важкого стану. Легко приписати втому, знеохочення та занепокоєння до відсутності стійкості через неправильне харчування, відсутність фізичних вправ та відсутність сну.

«Армія Сполучених Штатів» визначає, що бойовий стрес також відомий як бойова втома, як звичайна реакція на душевне і емоційне перенапруження, яке може бути результатом небезпечного і травмуючого досвіду. Це природна реакція на знос тіла і розуму після тривалих і складних операцій. Зазвичай ключове слово тут – «стрес». Тривалий стрес також може викликати посттравматичний стресовий розлад за відсутності травми та може розвинутися після дуже стресової, лякаючої чи

тривожної події або після тривалого травматичного досвіду. Мозок застряє в режимі небезпеки навіть після того, як небезпека минула.

Відомо, що під час збройного конфлікту присутні стресові фактори, які є наслідком участі військового персоналу в зонах конфлікту або на території військових дій. Однак наукові докази щодо впливу цих факторів стресу на ПТСР у військовослужбовців не є вичерпними. Були виявлені значні відмінності між суб'єктивним сприйняттям військовослужбовцями інтенсивності бойового стресу та його реальним потенціалом викликати симптоми після переживання або спостереження за загрозливими для життя подіями, які включали страх, безпорадність і жах. Розгортання на полі бою є лише одним із багатьох джерел травм для військовослужбовців, які можуть призвести до розладів психічного здоров'я, включаючи дисоціацію та, у деяких випадках, самогубство.

Деякі дослідники тривалий час працюють над питанням протистояння та стійкості до бойового стресу, розглядаючи цю проблему з позицій психофізіології, когнітивної психології та соціальної адаптації особистості. Психологічна стійкість військовослужбовця є комплексною інтегративною властивістю, що поєднує в собі емоційну врівноваженість, вольову саморегуляцію, мотиваційну спрямованість і здатність до ефективного прийняття рішень у стресогенних умовах. Адже стрес не завжди має деструктивний характер. У певних межах він може виступати стимулюючим фактором, мобілізуючи ресурси організму для виконання складних завдань. Проте перевищення адаптаційних можливостей людини призводить до розвитку так званого бойового стресу, який супроводжується змінами у функціонуванні нервової системи, зниженням когнітивних здібностей, появою емоційного виснаження та соматичних порушень.

У військовій психології поняття стресостійкості трактується як здатність особистості підтримувати оптимальний рівень психічного і фізіологічного функціонування під впливом екстремальних факторів бойової діяльності. Вона формується на основі поєднання вроджених і набутих характеристик, зокрема темпераменту, типу нервової системи, досвіду участі в стресових ситуаціях, рівня професійної підготовки, морально-вольових якостей і соціальної підтримки.

Дослідження закордонних фахівців свідчать, що розвиток стійкості до бойового стресу потребує системного підходу. Так, у США у межах програми Comprehensive Soldier Fitness (CSF) передбачено підготовку військовослужбовців за напрямками емоційної саморегуляції, когнітивної реконструкції та розвитку оптимізму. В Ізраїлі діє комплексна програма підготовки «Mental Toughness Training», яка акцентує увагу на здатності зберігати контроль і впевненість у критичних ситуаціях. Досвід збройних сил Великої Британії демонструє важливість інтеграції психологічної підготовки з фізичною, що сприяє виробленню стійких адаптаційних механізмів.

Стійкість до бойового стресу є результатом взаємодії індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та психофізіологічних факторів. До першої групи належать особливості характеру, рівень емоційного інтелекту, толерантність до невизначеності; до другої — підтримка колективу, згуртованість, ефективне командування; до третьої — стан нервово-м'язової системи, функціональна готовність організму, баланс збудження та гальмування в корі головного мозку.

Важливе значення у забезпеченні психологічної стійкості мають ціннісно-мотиваційні орієнтири військовослужбовця. Високий рівень внутрішньої мотивації, усвідомлення значущості служби, відчуття відповідальності перед державою та побратимами суттєво підвищують здатність долати стресові впливи. Саме тому у Збройних Силах України активно впроваджуються програми морально-психологічного забезпечення, спрямовані на підтримку бойового духу, патріотичної свідомості та колективної згуртованості.

Окремої уваги заслуговує аспект психологічної підтримки під час бойових дій. Практика показує, що ефективна допомога має надаватися безпосередньо у зоні виконання завдань — у так званих «зонах близького тилу». Такий підхід широко застосовується у збройних силах США, Канади та Ізраїлю, де створено мобільні групи кризових психологів. В Україні подібна модель реалізується у межах діяльності Центрів морально-психологічного забезпечення та військових капеланських служб.

Не менш значущим напрямом залишається психологічна реабілітація після участі у бойових діях. Після 2014 року в Україні сформувалася розгалужена мережа реабілітаційних центрів, де військовослужбовці отримують комплексну допомогу:

психотерапевтичну, фізіотерапевтичну, медичну та соціальну. В останні роки активно розвиваються підходи, що ґрунтуються на принципах травмофокусованої терапії, когнітивно-поведінкових технік та терапії посттравматичного зростання (post-traumatic growth).

Сучасна наука розглядає психологічну стійкість не як сталу рису, а як динамічний процес, який можна розвивати за допомогою цілеспрямованого навчання та тренувань. Формування цієї стійкості передбачає розвиток здатності до саморефлексії, гнучкого мислення, швидкого відновлення після стресових подій. Ефективні програми включають моделювання бойових ситуацій, тренування в умовах підвищеного навантаження, навчання управлінню емоційними реакціями, а також створення підтримувального соціального середовища.

Військові конфлікти є всюдисущими, а у світі налічується значна кількість ветеранів бойових дій, які пережили тяжкі психічні та фізичні наслідки війни. Суїцидальність серед ветеранів бойових дій залишається однією з найбільш актуальних і болючих проблем сучасного суспільства. Вона відображає не лише індивідуальну кризу особистості, а й системну неспроможність суспільства забезпечити ефективну підтримку тим, хто віддав свої сили, здоров'я і частину себе на захист держави.

Суїцидальна поведінка ветеранів є багатофакторним феноменом, у якому взаємодіють психофізіологічні, психологічні, соціальні та культурні чинники. У світовій науковій літературі наголошується, що ризик суїциду серед осіб із бойовим досвідом значно перевищує середньопопуляційні показники. Це пов'язано з впливом бойового стресу, посттравматичних стресових розладів (ПТСР), депресії, фізичних травм, а також труднощів соціальної реінтеграції після повернення до мирного життя. Суїцидальна схильність має під собою не лише психологічні, а й чітко визначені психофізіологічні основи. У ветеранів, які пережили бойовий стрес, стан супроводжується підвищеною тривожністю, емоційною лабільністю, порушеннями сну, відчуттям безнадії та зниженням контролю над імпульсами.

Суттєву роль відіграють також соматичні фактори, особливо наявність хронічного болю, черепно-мозкових травм, втрати кінцівок, порушень сну, сексуальної дисфункції тощо. Ці стани не лише знижують якість життя, а й створюють стійке відчуття безпорадності та соціальної ізоляції.

Психологічна сторона проблеми суїцидальності ветеранів пов'язана передусім із наслідками бойових травм і ПТСР. За даними американських дослідників, наявність ПТСР підвищує ризик суїцидальних намірів у 2–4 рази. Основними симптомами, що сприяють виникненню таких думок, є нав'язливі спогади, відчуття провини за виживання, емоційне оніміння, відчуження та втрата сенсу життя.

Особливо небезпечним є поєднання ПТСР із клінічною депресією, тривожними розладами, розладами вживання алкоголю чи психоактивних речовин. У таких випадках формується комплекс деструктивних когнітивних схем, які знижують віру людини у власну цінність, перспективу та здатність до змін.

Важливим чинником суїцидальності виступає порушення ідентичності. Багато ветеранів стикаються з тим, що після повернення з війни їхня роль, соціальний статус і життєві орієнтири змінюються. Те, що на війні було джерелом гордості та сили, у мирному житті може сприйматися як тягар або причина відчуження. Це призводить до екзистенційної кризи — втрати сенсу, почуття непотрібності, самозвинувачення.

Також соціальні фактори мають не менше значення, ніж психофізіологічні. Після повернення до цивільного життя ветерани часто стикаються з труднощами адаптації, нестачею соціальної підтримки, відсутністю стабільного працевлаштування та непорозумінням із близькими. Відчуття соціальної ізоляції й відторгнення може призводити до посилення відчуття безнадії та безсенсовності існування.

Можна наголосити, що ключовими соціальними передумовами суїцидальної поведінки є порушення зв'язків приналежності та усвідомлення власної тягарності для інших. Якщо військовослужбовець не відчуває себе потрібним родині, державі чи спільноті, виникає когнітивне переконання, що його життя втратило цінність.

Світова практика пропонує низку ефективних моделей профілактики суїцидальності серед осіб з бойовим досвідом. У Сполучених Штатах створено масштабну програму Veterans Crisis Line, яка надає цілодобову допомогу ветеранам у кризових станах. Також діє система VA Mental Health Services, де застосовується багаторівнева модель психологічної підтримки — від первинного консультування до госпітальної терапії.

В Ізраїлі та Канаді активно використовуються групи підтримки ветеранів, які забезпечують простір для спільного обговорення травматичного досвіду та відновлення соціальних зв'язків. Важливою складовою є участь у таких програмах побратимів-психологів (peer-support programs), що сприяє довірі й зниженню бар'єрів для звернення по допомогу.

Британська програма Combat Stress Charity орієнтується на інтеграцію психотерапії, медикаментозного лікування та соціальної реабілітації. Зокрема, успішно застосовуються когнітивно-поведінкові підходи, EMDR-терапія (Eye Movement Desensitization and Reprocessing), арт-терапія, а також тренінги емоційної компетентності.

В Україні проблема суїцидальності ветеранів набула особливої актуальності після 2014 року та ще більше загострилася після початку повномасштабної війни у 2022 році. Багато військовослужбовців повертаються з фронту із симптомами ПТСР, депресії, соматичних розладів, що вимагає комплексного підходу до реабілітації.

Нині формується національна система психічного здоров'я ветеранів, у межах якої діють державні, громадські та волонтерські ініціативи. Створюються реабілітаційні центри, мобільні команди психологів, запроваджується навчання фахівців з кризової інтервенції. Важливим кроком є відкриття гарячої лінії підтримки ветеранів, розвиток програм peer-to-peer counseling, а також підготовка капеланів і військових психологів до роботи із суїцидальними проявами.

Особливе значення має суспільна дестигматизація психологічних та психічних розладів. Визнання того, що звернення по психологічну допомогу є ознакою сили, а не слабкості, є фундаментальною умовою зниження рівня суїцидальності серед ветеранів.

Окрім військової підготовки в сенсі отримання знань, тренувальних навичок і розвитку здібностей, бойовий досвід змушує солдатів приймати складні та термінові рішення, покладаючись на такі якості, як швидкість мислення, самовпевненість, мужність, досвід і готовність долати виклики. Поєднання цінностей, норм, правил і особистих рис, набутих під час навчання та життєвого досвіду, формує поведінкові тенденції та вибір військовослужбовців. Успіх це не лише виживання у ворожому оточенні, але й повернення до сімейного життя та

досягнення професійних перемог, розсуваючи межі в бойових ситуаціях.

Одним із методів зменшення дії бойового стресу є комплексна система психофізіологічної саморегуляції, спрямована на підтримання оптимального рівня функціонування нервової системи, стабілізацію емоційного стану та підвищення адаптивних можливостей організму військовослужбовця. Цей метод ґрунтується на поєднанні психологічних, фізіологічних і поведінкових технік, що дозволяють зменшити прояви стресових реакцій, зберегти боєздатність і забезпечити швидке відновлення після впливу екстремальних факторів.

Поняття саморегуляції базується на уявленнях про здатність людини свідомо впливати на власні психічні та фізіологічні процеси та є природною реакцією організму на будь-яку вимогу середовища, однак результат цієї реакції залежить від того, наскільки ефективно особа може контролювати свій стан. У військовій психології це має особливе значення, адже бойова діяльність характеризується непередбачуваністю, інформаційним перевантаженням і постійною небезпекою.

На психофізіологічному рівні саморегуляція здійснюється через активацію парасимпатичної нервової системи, що протидіє надмірній збудливості симпатичної системи, відповідальної за реакції "бий або тікай". Важливими механізмами тут є контроль дихання, м'язова релаксація, концентрація уваги та свідоме переключення мислення.

Одним із найбільш доступних і водночас ефективних способів зменшення бойового стресу є дихальні вправи, спрямовані на нормалізацію діяльності серцево-судинної системи та зниження рівня фізіологічного збудження.

Техніка «тактичне дихання» широко використовується у військових підрозділах США, Великої Британії та Канади.

Дихальні техніки мають бути інтегровані у програму фізичної та психологічної підготовки військовослужбовців, оскільки вони не лише знижують рівень тривожності, а й покращують концентрацію, точність рухів і координацію.

Іншим ефективним методом є прогресивна м'язова релаксація, яка полягає у почерговому напруженні та розслабленні різних груп м'язів тіла. Ця техніка допомагає знизити тону скелетної мускулатури, що, у свою чергу, впливає на загальний рівень психоемоційного напруження.

Фізіологічна логіка методу полягає в тому, що стан тіла безпосередньо впливає на стан психіки: напружені м'язи передають сигнал тривоги мозку, тоді як розслаблення дає сигнал безпеки. У бойових умовах, де нервово-м'язова напруга є постійною, навчання релаксації дозволяє знизити ризик емоційного виснаження, гіпертонусу та мікротравм, спричинених стресом.

Також сучасні технології дозволяють підвищити ефективність саморегуляції за допомогою методу біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ). Він передбачає використання електронних сенсорів, які відображають у режимі реального часу фізіологічні параметри організму (частоту серцебиття, електропровідність шкіри, м'язову напругу тощо).

Військовослужбовець отримує можливість спостерігати, як змінюється його стан під впливом дихання, мислення або емоцій, і вчиться свідомо керувати цими процесами. Регулярні тренування з використанням БЗЗ знижують рівень кортизолу, підвищують стійкість до стресу і поліпшують когнітивну продуктивність під час бойових дій.

В Україні елементи цього методу активно впроваджуються у програмах психологічної підготовки військовослужбовців Національної гвардії та Збройних Сил, що свідчить про зростання уваги до доказових практик психофізіологічного тренування

Можно зауважити, що психологічна складова боротьби зі стресом полягає у формуванні конструктивних когнітивних установок. Когнітивно-поведінкові методи, спрямовані на виявлення й корекцію ірраціональних думок, які посилюють стресову реакцію.

Когнітивно-поведінкові тренінги сприяють підвищенню самоусвідомлення, зміцненню внутрішнього контролю та зниженню рівня тривожності, що, у свою чергу, зменшує вплив бойового стресу на психіку.

Жодна техніка саморегуляції не буде ефективною без підтримувального соціального середовища. Дослідження військової психології свідчать, що соціальна згуртованість підрозділу є одним із найпотужніших чинників зниження стресу.

Відчуття єдності, довіри до командира, взаємопідтримка побратимів створюють психологічний захист від надмірного емоційного напруження. У цьому контексті важливими є колективні заходи з розвитку командної взаємодії, спільні

тренінги, ритуали підтримки та система військового лідерства, орієнтована на взаємну повагу й людяність.

Останніми роками у військових структурах багатьох країн успішно застосовуються практики усвідомленості (mindfulness). Ці методики походять із східної традиції медитації, але адаптовані до сучасних умов як засіб підвищення концентрації, контролю над емоціями та зменшення реактивності нервової системи.

Дослідження британських і американських військових психологів показують, що регулярна практика усвідомленості протягом 8–10 тижнів призводить до покращення уваги, пам'яті, емоційної стабільності та стресостійкості. У контексті бойових дій майндфулнес допомагає солдатам швидше адаптуватися до непередбачуваних ситуацій і зберігати ясність мислення під тиском.

Ефективне зменшення впливу бойового стресу можливе лише за умови інтеграції всіх зазначених методів у єдину систему психофізіологічної підготовки. Така система передбачає:

- регулярне тренування навичок дихання, релаксації та самоконтролю;
- психоосвітню роботу з формування усвідомленого ставлення до стресу;
- створення умов для соціальної підтримки та колективної згуртованості;
- медико-психологічний моніторинг стану військовослужбовців;
- залучення психологів і психофізіологів до підготовки командирів як лідерів психологічної стабільності.

Підсумовуючи, слід зазначити, що феномен стійкості до бойового стресу є багатокомпонентним утворенням, яке поєднує психологічні, фізіологічні, соціальні та духовні чинники. Розвиток цих складових можливий лише за умови інтеграції наукових підходів, професійної підготовки та міжвідомчої співпраці. Військова психологія України, спираючись на власний досвід та міжнародну практику, поступово формує ефективну модель підтримки психофізіологічного здоров'я військовослужбовців, що є запорукою їхньої стійкості, мотивації та готовності до виконання завдань у найскладніших умовах сучасної війни.

У науковій літературі цей феномен розглядається не лише як властивість особистості, а як динамічний процес адаптації, що

забезпечує здатність людини зберігати ефективність діяльності в умовах небезпеки, невизначеності й надзвичайного напруження.

З позицій психофізіології, стійкість до стресу — це рівновага між процесами збудження та гальмування в нервовій системі, що дозволяє підтримувати оптимальний рівень активації під час виконання бойових завдань. З психологічного погляду, йдеться про сформовану систему внутрішніх установок, переконань і навичок саморегуляції, які дозволяють особі зберігати контроль над поведінкою навіть у критичних умовах.

Таким чином, феномен стійкості виступає системною характеристикою особистості військовослужбовця, яка формується під впливом біологічних, психологічних, соціокультурних і духовних факторів та виявляється у здатності ефективно долати наслідки бойового стресу.

У цьому контексті особливого значення набуває емоційна грамотність — уміння ідентифікувати, розуміти й конструктивно виражати власні емоції. Досвід показує, що військовослужбовці, які володіють навичками емоційного менеджменту, рідше зазнають проявів паніки, агресії або апатії в бойових умовах.

З фізіологічного погляду, стійкість до бойового стресу залежить від ефективності нейрогуморальних механізмів адаптації. У ситуаціях підвищеної небезпеки активується симпатoadреналова система, що зумовлює викид адреналіну, норадреналіну та кортизолу. Ці гормони мобілізують ресурси організму, підвищують серцевий ритм, покращують реакцію, але за тривалого впливу призводять до виснаження.

Саме тому важливо забезпечити баланс між мобілізацією та відновленням. Регулярне тренування, достатній сон, збалансоване харчування та фізична активність сприяють стабілізації гомеостазу й зменшенню наслідків хронічного стресу.

Фізіологічна адаптація також підтримується через методи біологічного зворотного зв'язку, дихальні практики та прогресивну м'язову релаксацію. Ці техніки активують парасимпатичну нервову систему, нормалізують роботу серцево-судинної системи, покращують оксигенацію мозку та сприяють зниженню рівня тривожності.

Соціальний компонент є одним із ключових у забезпеченні психологічної стійкості. Підтримка побратимів, довіра до командирів, згуртованість підрозділу створюють психологічний буфер, який значно послаблює вплив стресогенних факторів.

Відомо, що військовослужбовці, які мають стабільні соціальні зв'язки й позитивне сприйняття колективу, краще адаптуються до бойових умов і демонструють вищу мотивацію до служби. Тому сучасні програми психологічного забезпечення армії мають включати заходи з розвитку командної взаємодії, колективного довір'я та ефективної комунікації.

Особливу роль відіграє лідерський стиль командира. Дослідження армій НАТО показують, що командири, які демонструють емпатію, справедливість і відкритість, формують серед підлеглих відчуття психологічної безпеки та спільної відповідальності. Це безпосередньо підвищує бойову ефективність підрозділу.

Не менш важливий духовний аспект стійкості охоплює систему цінностей, переконань, моральних орієнтирів і відчуття життєвого сенсу. У кризових ситуаціях саме усвідомлення вищої мети, віра у правоту власних дій і підтримка моральних авторитетів стають потужними чинниками протидії деструктивним наслідкам бойового стресу.

Військовослужбовці, які мають сформовану систему духовних орієнтацій, демонструють більшу стресостійкість і здатність до посттравматичного зростання. У сучасній Україні капеланська служба, волонтерські та реабілітаційні програми активно інтегрують духовно-психологічну підтримку як обов'язковий компонент збереження ментального здоров'я військових.

Розвиток зазначених складових можливий лише за умови інтеграції міждисциплінарних підходів — психологічного, медичного, педагогічного та соціального. Сучасна військова психологія використовує результати нейронаук, когнітивної психології, психофізіології, психотерапії, що дозволяє створювати комплексні програми профілактики й подолання бойового стресу.

Ефективна реалізація цих програм потребує міжвідомчої співпраці між Міністерством оборони, Міністерством охорони здоров'я, науково-дослідними інститутами, громадськими організаціями та міжнародними партнерами. Такий підхід сприяє розробці єдиної стратегії збереження психічного здоров'я військовослужбовців, узгодженої з рекомендаціями НАТО.

Ефективна реалізація програм психологічної підтримки військовослужбовців і ветеранів неможлива без тісної міжвідомчої співпраці, що охоплює різні рівні державного управління та громадянського суспільства. Вона має базуватися на

чіткому розподілі функцій, спільному плануванні дій і постійному обміні інформацією між ключовими учасниками цього процесу — Міністерством оборони України, Міністерством охорони здоров'я, Міністерством у справах ветеранів, науково-дослідними установами, громадськими організаціями та міжнародними партнерами.

Міністерство оборони відіграє провідну роль у впровадженні психологічних програм безпосередньо у військових підрозділах. Воно забезпечує підготовку фахівців, створення системи моніторингу психічного стану військовослужбовців, а також реалізацію профілактичних заходів на рівні бойових частин. Водночас Міністерство охорони здоров'я відповідає за клінічну частину процесу — стандарти надання психіатричної та психологічної допомоги, підготовку медичного персоналу, сертифікацію лікувальних закладів і розробку реабілітаційних протоколів.

Важливу роль у розвитку сучасних підходів відіграють науково-дослідні інститути — як медичного, так і соціально-гуманітарного профілю. Вони займаються аналізом ефективності програм, адаптацією світового досвіду до українських реалій, розробкою методик раннього виявлення посттравматичних розладів і створенням інноваційних форм психотерапії. Наукове підґрунтя є критично необхідним, адже воно дозволяє забезпечити доказовість і системність підходів, а не лише спиратися на волонтерські ініціативи чи поодинокі практики. Не менш значущим елементом є громадські організації та ветеранські спільноти, які безпосередньо працюють із людьми, що пережили бойові дії. Саме вони часто першими виявляють потреби ветеранів, надають первинну психологічну допомогу, організують групи взаємопідтримки та популяризують культуру звернення до психологів. Завдяки таким організаціям держава отримує зворотний зв'язок «знизу» — від тих, хто щоденно стикається з реальними наслідками війни.

Такий міжвідомчий і багаторівневий підхід сприяє формуванню єдиної державної стратегії збереження психічного здоров'я військовослужбовців, що узгоджується з рекомендаціями НАТО щодо психологічної готовності військ (psychological resilience). Ці рекомендації передбачають інтеграцію психологічної підготовки в систему бойового навчання, розвиток лідерських навичок командирів, навчання управлінню стресом, а

також забезпечення доступу до якісної реабілітації після виконання бойових завдань.

Реалізація таких стратегій дозволяє створити стійку систему психічного захисту військовослужбовців, що діє не епізодично, а на постійній основі. Вона допомагає не лише лікувати наслідки стресу, а й запобігати їм, зміцнюючи морально-психологічну готовність армії. У результаті формується цілісна модель, у якій турбота про психічне здоров'я військових розглядається не як додаткова опція, а як невід'ємна частина системи національної безпеки та оборонної політики України.

Отже в історії дослідження бойового стресу можна простежити еволюцію понять, що відображають зміну поглядів на природу цього феномену та його наслідки для психічного здоров'я військовослужбовців. Від ранніх термінів, таких як "ностальгія" під час Американської громадянської війни, що описувала психологічний стан солдатів, до сучасного розуміння посттравматичного стресового розладу (ПТСР), відбувалася поступова трансформація підходів до діагностики та лікування цього стану.

У наслідок пережитих бойових дій, а також зміну ставлення суспільства до психологічного стану військовослужбовців. Від перших спроб описати незрозумілу «меланхолію» солдатів до сучасних підходів до діагностики посттравматичного стресового розладу (ПТСР) пройдено складний шлях наукових пошуків, практичних експериментів і переосмислення людського досвіду війни.

Різні етапи воєн, зокрема Перша та Друга світові війни, сприяли появі нових термінів і розумінню стресових розладів. Так, у Першу світову війну виникло поняття "снарядовий шок", що описувало психічні наслідки інтенсивного бою, а під час Другої світової війни цей стан називався "бойовою втомою" чи "бойовим стресом". З часом з'явилося визнання, що ці стани можуть зачіпати навіть фізично і психічно стійких солдатів, а до кінця війни стали використовувати термін "бойове виснаження".

Війна у В'єтнамі стала поворотним моментом у розумінні травматичного стресу, коли термін "пост'єтнамський синдром" сприяв визнанню ПТСР як окремого діагнозу. Поглиблення наукових досліджень показало, що вплив бойового досвіду не обмежується лише безпосередньою участю в бойових діях, а також

включає довготривалі наслідки для психічного здоров'я, які можуть проявлятися через роки після завершення служби.

Різноманітні втручання та програми, такі як COSC (боротьба з бойовим і оперативним стресом), допомагають військовим впоратися з наслідками бойового стресу. Ці програми мають на меті запобігання та раннє виявлення стресових реакцій, і включають навчання з управління стресом, тренування стійкості та терапевтичні практики, такі як ерготерапія. Впровадження цих програм показало багатообіцяючі результати, особливо у зміцненні психофізіологічної стійкості військових.

Також слід враховувати, що реінтеграція у цивільне життя після війни є складним процесом, який може збільшити ризик депресії та суїцидальної поведінки. Бойова травма та труднощі адаптації можуть значно впливати на здатність ветеранів повернутися до нормального життя.

Еволюція розуміння бойового стресу — це шлях від стигматизації до прийняття і наукового аналізу. Бойовий стрес є універсальним феноменом, який може торкнутися кожного військового, незалежно від його фізичної чи моральної стійкості. ПТСР — це не лише медична, а й соціальна проблема, що потребує міждисциплінарного підходу. Ефективне лікування і профілактика можливі лише за умов взаємодії армії, медицини, державних інституцій і громадянського суспільства. Психологічна підтримка ветеранів — це частина загальної культури вдячності й поваги до захисників. У час, коли Україна веде боротьбу за свою незалежність, усвідомлення важливості психічного здоров'я військових є питанням не лише медицини, а й національної безпеки.

Таким чином, психологічна підтримка військовослужбовців — це не лише турбота про індивідуальне здоров'я, а й інвестиція у стійкість нації, збереження людського потенціалу та формування спільноти, що не залишає своїх героїв наодинці з болем.

Література

1. Блінов, О. А., (2020). Психологія бойового стресу. [автореф.дис.докт.псих. наук]. Київ. 45 с.
2. Василенко, С., (2020). Особливості впливу стресогенних умов професійної діяльності на психіку військовослужбовців Збройних Сил України. *Вісник Національного університету оборони України*, 45-50.

3. Жигайло, Н., & Матеюк, О., (2022). Психологічний супровід військовослужбовців у зоні ведення бойових дій. *Перспективи та інновації науки*, 9 (14).
4. Іваненко, І. В., & Меднікова, Г. І., (2021, 26-28 грудня). Психологічні аспекти адаптації комбатантів до умов мирного життя. *In The 6 th International scientific and practical conference – Topical issues of modern science, society and education.*, 2019, Kharkiv, Ukraine. 1889 p. (p. 904-909).
5. Коқун, О.М., Агаєв, Н.А., Пішко, І.О. & Лозінська, Н.С., (2015). Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: *Методичний посібник*. Київ: НДЦ ГП ЗСУ
6. Лигун, Н.В., (2022, 13 травня). Психологічні прояви бойового стресу. *Актуальні проблеми менеджменту та безпекової діяльності в умовах глобалізаційних викликі сучасності* : матер. наук.-практ. інтер.-конф., 2022, Львів, С. 234-238.
7. Могілевський, Л.В., (2022, 25 березня). Психологія бойового стресу працівників Національної поліції. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф., 2022, Харків, ХНУВС, С. 109-111.
8. Музичко, Л.Т., (2023, 20-22 листопада). Психологічні чинники переживання стресу військовослужбовцями. *In The X International Scientific and Practical Conference" Trends and prospects for the development of modern education"*, 2023, Munich, Germany. 422 p. (p. 346).
9. Підлісний, Ю., (2023). Психологічні особливості переживання бойової психотравми комбатантами. *Юридична психологія*, 33(2), 113-119.
10. Приходько, І., (2022). Показання та протипоказання до проведення психологічної реабілітації військовослужбовців після виконання завдань в екстремальних (бойових) умовах. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, (2), 4.
11. Прудка, Л.М., & Пасько, О.М., (2024). Психологічні аспекти адаптації військових, які брали участь у бойових діях. *Правничий часопис*, 86.
12. Пузирьов, Є.В., & Ізвєков, В. В., (2023). Бойовий стрес та його наслідки для військовослужбовців. *Вчені записки Таврійського національного університету імені Ві Вернадського*, 34(73), 203-209.
13. Скрипкін, О.Г., (2021, 11 листопада). Соціально-психологічні аспекти реінтеграції комбатантів до вітчизняного мирного соціуму: запити й очікування. *Психолого-педагогічні*

проблеми підготовки військового професіонала у глобалізованому світі : матер. наук.-практ. конф., 2021, Київ, с. 240-242.

14. Тімченко, О.В., Кравченко, К.О., & Ширококов, Ю.М., (2017). Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців–учасників антитерористичної операції: монографія.
15. Тютюнник, Л., (2020). Бойовий стрес та шляхи подолання його психотравмуючих наслідків. *Вісник Національного університету оборони України*, 106-115.
16. Шайхлісламов, З.Р. & Ковтун, А.С., (2023). Особливості впливу бойового стресу на психологічну підготовку військовослужбовців в умовах бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 142-145.
17. Kennedy, C.H., Evans, J.P., Chee, S., Moore, J.L., Barth, J.T. & Stuessi, K.A., (2012). Return to Combat Duty after Concussive Blast Injury, *Archives of Clinical Neuropsychology*, Volume 27, Issue 8, P. 817–827, <https://doi.org/10.1093/arclin/acs092>
18. Cooper, D.C., Campbell, M.S., Baisley, M., Hein, C.L., & Hoyt, T., (2021). Combat and operational stress programs and interventions: A scoping review using a tiered prevention framework. *Military Psychology*, 36(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/08995605.2021.1968289>
19. Dwyer, M. & Gbla, O., (2022). ‘The home stress: The role of soldiers’ family life on peacekeeping missions, the case of Sierra Leone’, *International Peacekeeping*, 29, pp. 139–164. [doi:10.1080/13533312.2021.1996237](https://doi.org/10.1080/13533312.2021.1996237).
20. Gindi, S., Galili, G., Volovic-Shushan, S., et al., (2016). Integrating occupational therapy in treating combat stress reaction within a military unit: an intervention model. *Work*, 55(4) p. 737–745.
21. Gregg, B., Howell, D., Quick, C., et al., (2015). The Kawa river model: applying theory to develop interventions for combat and operational stress control. *Occup Ther Ment Health*. 31(4) p. 366–384.
22. Hogan, L.M., Carlstedt, B., A., & Wagman, P., (2023). Occupational therapy and stress-related exhaustion – a scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 30(7), p. 1047–1063. <https://doi.org/10.1080/11038128.2023.2207802>
23. Javaid, Z.K., Fatima, S., & Sohail, M.F., (2024). Correlates and Dimensionality of Moral Injury in Combat Veterans around Globe:

- A Systematic Review. *Pakistan Journal of Law, Analysis and Wisdom*, 3(5), p. 93-115.
24. Jernigan, J., (2022). Diagnostic and Treatment Complexities of Combat Stress: Literature Review of Longitudinal Studies 2011 to 2022: *American Institute of Stress*, p. 30-39.
 25. Sher, L., (2024). The uncoupled casualties of war: suicide in combat veterans, *QJM: An International Journal of Medicine*, Volume 117, Issue 3, March 2024, p. 163–167, <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcad240>
 26. Maglione, M.A., Chen, C., Bialas, A., Motala, A., Chang, J., Akinniranye, O. & Hempel, S., (2022). Combat and Operational Stress Control Interventions and PTSD: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Military Medicine*, Volume 187, Issue 7-8, p. e846–e855, <https://doi.org/10.1093/milmed/usab310>
 27. Murphy, D., Weijers, B., Palmer, E., et al., (2015). Exploring patterns in referrals to Combat Stress for UK Veterans with mental health difficulties between 1994 and 2014. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 17(3):652–8.
 28. Rhead, R., MacManus, D., Jones, M., Greenberg, N., Fear, N. T., & Goodwin, L., (2020). Mental health disorders and alcohol misuse among UK military veterans and the general population: A comparison study. *Psychological Medicine*, 1–11. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001944>
 29. Şerban, M., (2024). The role of military morale as an essential dimension of combat power. *Security and Defence Quarterly*, 47(3), 1-18. <https://doi.org/10.35467/sdq/174832>
 30. Teslyuk, V., & Tkachov, V., (2024). Research of combat stress in military officers. *SWorldJournal*, (23-03), p. 104-108.
 31. Understanding and Dealing with combat Stress and PTSD, (2022, March). *Military One Source*, <https://www.militaryonesource.mil/health-wellness/wounded-warriors/ptsd-and-traumatic-brain-injury/understanding-and-dealing-with-combat-stress-and-ptsd>
 32. Zueger, R., Niederhauser, M., Utzinger, C., Annen, H., & Ehlert, U., (2022). Effects of resilience training on mental, emotional, and physical stress outcomes in military officer cadets. *Military Psychology*, 35(6), p. 566–576. <https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2139948>

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я І РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Н. Михальченко

Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі є покращення якості навчання та виховання дітей шляхом запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму педагогів, спрямованої на розвиток у них педагогічної компетентності, інтелектуального потенціалу, здатності до ефективної педагогічної діяльності. Рівень педагогічної діяльності, ступінь розвитку педагогічних здібностей та вмінь вчителя початкових класів суттєво впливають на розвиток рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

У сучасній педагогічній науці актуальною є проблема вивчення чинників готовності майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності. Майбутній вчитель початкових класів повинен бути готовим до формування одного з важливих психічних новоутворень у молодших школярів, рефлексії. Саме тому, серед чинників готовності ми розглядаємо ментальне здоров'я та рефлексію вчителя. Рефлексія є одним з найважливіших психологічних новоутворень дітей молодшого шкільного віку, саме тому вивчення проблеми її впливу на формування особистості дитини є вельми актуальним науково-практичним завданням. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, розвиток психолого-педагогічної культури вчителя початкової школи визначають як його психолого-педагогічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності молодшого школяра.

Формування рефлексії особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології (Р.Бернс, Л.Божович, А.Валлон, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, С.Максименко, К.Роджерс), а також з дослідженням проблем національної ідентифікації, духовності особистості у психологічній, філософсько-етичній літературі (І.Бех,

М.Боришевський, М.Грушевський, Ю.Руденко, М.Савчин, В.Сухомлинський та ін.). Слід зазначити, що цілий ряд вітчизняних науковців здійснили значний внесок у розуміння проблем розвитку саморегуляції та рефлексії дітей: І.Бех, Л.Боришевський, С.Якобсон. У дослідженнях учених О.Донченка, М.Савчина, Т.Титаренко саморегуляція, самоповага, ціннісне ставлення особистості до себе, розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, особистісної відповідальності, її суб'єктивності.

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема, поняття «національної рефлексії» (М.Шугай), моральної саморегуляції (О.Безверхий), рефлексії підлітків (О.Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.Співак), самооцінки учнів (К.Островська, О.Скрипченко), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.Михальченко), саногенної рефлексії (С. Морозюк, Ю. Орлов, Н. Ярош), методичної рефлексії (О. Кулешова, Г.Радчук), екзистенційної рефлексії (О.Гріньова), професійної рефлексії (В. Демський, Е. Рукавішнікова, В. Метаєва, Л. Мітіна, М. Романова, А. Іващенко), педагогічної рефлексії (Г. Бізяєва, Ю. Галімова, В. Галузяк, А. Курлат), групової рефлексії (Л. Найдьонова). Конструктивний аналіз рефлексії, її функцій і видів дає Л.Найдьонова. Розроблені типології рефлексії знаходимо у працях І. Семенова і С. Степанова, А. Карпова.

Наукові праці В. Галузяка, О. Городиської, М. Ковальчук, Л. Мітіної, Г.Сидоренко, Т. Турицької, А. Умінської присвячені ролі педагогічної рефлексії, рефлексивної культури, рефлексивних механізмів, критичного мислення у підготовці до та реалізації професійної діяльності вчителя. Педагогічна рефлексія як феномен професійної рефлексії привертає постійно до себе увагу науковців, серед них: Г. Бізяєва, Ю. Галімов, С. Джанерьян, І. Зязюн, І. Осадченко, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, А. Курлат, О. Мирошник, Л. Мітіна та інші.

Аспекти проблем професійного розвитку вчителя та професійної готовності майбутнього вчителя визначені у багатьох науковців (О. Савченко, В. Галузяк, Л. Діка, Ю. Журат, С. Максименко, О. Волкова, В. Осьодло, С. Пелипчук).

Перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені І.Бех, Н.Бібік, О.Савченко, Л.Ващенко, О.Пометун, І.Єрмаков. Перспективи

компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені І. Бех, Н. Бібік, О. Савченко, Л. Ващенко, О. Пометун, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Паращенко, О. Овчарук, С. Трубачева та інші. Упродовж останніх десятиліть активізувалося вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості, її духовної компетентності в роботах Л. Романюк, Г. Шевченко, О. Целякова та ін.

Крім того, привертає до себе увагу феномен партнерської взаємодії в освітньому просторі, а саме: педагогіка партнерства у підготовці майбутніх фахівців Нової української школи (А. Бугайчук В. Дідух, І. Казанжи, О. Барабаш, О. Бондаренко, Ю. Лимар, О. Савченко), підготовка вчителів початкових класів до професійної діяльності (В. Желанова О. Комар, Л. Веред, М. Євтух, О. Савченко, Л. Хомич), підготовка майбутніх вчителів початкових класів до партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу (В. Євдокімова, О. Дубасенюк, Л. Куземко, О. Матвієнко, В. Молоченко, К. Петрик, В. Моргун).

Невизначеність розглядають з різних сторін в психологічній та педагогічній науці. Так, вивчають поняття невизначеності в психології (Т. Корнілова, О. Луковицька), досліджують невизначеність у її зв'язку з життєстійкістю людини (Д. Леонт'єв), аналізують прояви особистісних особливостей в ситуаціях невизначеності (М. Голубев,), визначають стан невизначеності в творчості людини (Н. Белова). Особливої уваги в сучасній психології заслуговує толерантність до невизначеності (А. Гусєв, А. Карпов, І. Леонов, П. Лушин, І. Томаржевська), серед них толерантність до невизначеності як чинник благополуччя людини (І. Юценко), толерантність до невизначеності стосовно сфер діяльності (А.Гусєв); чинники адаптації вчених до соціальних змін (А. Приходько).

Свій науковий вклад у розвиток професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів внесли Л. Себало (підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності), С. Сапожников (професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів), А. Бекірова (методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів) та інші.

Наукова зацікавленість цією проблемою цілком обґрунтована. Психолого-педагогічні складові особистості майбутнього вчителя початкових класів відіграють вирішальну роль у розвитку

рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Якісна підготовка вчителів початкових класів, оновлення їх знань та вмінь, безперервне підвищення рівня професійної компетентності, ментальне здоров'я, високий рівень сформованості власної самосвідомості, педагогічної рефлексії розглядається як важлива передумова розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку, передусім, актуальним є вивчення ментального здоров'я та рефлексії як чинників готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку під час педагогічної взаємодії в умовах невизначеності.

Метою дослідження є теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії молодших школярів, аналіз ментального здоров'я та рефлексії як чинників готовності майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку під час педагогічної взаємодії в умовах невизначеності.

Сучасна освіта характеризується науковою зацікавленістю вчених до встановлення траєкторії розвитку особистості кожного здобувача вищої освіти у період навчання в закладах вищої освіти. В умовах освітніх реформ потрібна новою філософія виховання, нова педагогіка, новий зміст психології, які сприятимуть розвитку самодостатньої щасливої людини. Настав час оцінювати освіту за результатами досягнення життєвих успіхів особистістю, з точки зору її готовності до майбутнього, а саме: уміння самостійно працювати, приймати рішення, спілкуватись.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення саморозвитку, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

Процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками становить пізнавальну діяльність учнів початкової школи, якою керує вчитель. Роль керівника навчального процесу не обмежується поясненням нового навчального матеріалу. Водночас учитель початкової школи є і організатором, і керівником, і вихователем, дбає про розумовий, фізичний, духовний, моральний розвиток учнів, виходячи із загальної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Оскільки у процесі навчання реалізується його виховна і розвиваюча функції, вчитель повинен мати психолого-

педагогічну підготовку, знати методику організації навчальної та виховної роботи, яка сприятиме формуванню рефлексії дітей.

Морально-етичні якості особистості формуються протягом всього життя особистості, але їх основна частина закладається ще в молодшому шкільному віці [3, с. 168]. Цілком зрозуміло, що на рівні понять згадані якості ще не формуються у молодших школярів, але діти цього віку вже мають деякі уявлення, що пов'язані з вічними цінностями, ідеалами тощо. Саме психолого-педагогічна культура вчителя буде сприяти кращому формуванню в учнів цінностей, на фоні чого і розвивається їх рефлексія. Так встановлено, що у процесі навчання мимовільно у більшості молодших школярів закладаються поняття про такі цінності як гідність, любов до рідної мови, повага до національних свят і традицій та інші. В тих класах, де учителі початкової школи надають необхідну увагу цінностям, пов'язують навчальний матеріал з ними у дітей формується пошана до державних та національних символів.

При сприятливих умовах молодші школярі одержують деякі уявлення про громадські, сімейні цінності: пошана до Закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо. Проте, ці цінності не виникають стихійно, їх необхідно формувати, і, насамперед, на рівні культури та моральності вчителів. Психолого-педагогічна культура вчителя сприяє формуванню в учнів уявлень про гуманне ставлення до людей, любов до рідного краю, рідної землі – України, а також уявлення про вірність, сміливість, героїзм.

Моральні норми правил поведінки успішно засвоюються молодшими школярами у процесі навчання та виховання у тих випадках, коли учитель не тільки розкриває їх зміст, на конкретних прикладах показує, як їх треба виконувати, а й ретельно стежить за неухильним виконанням, залучає колектив до участі в контролі за дотриманням правил його членами, що є великим стимулом для формування рефлексії школярів.

Успіх засвоєння учнями молодшого шкільного віку моральних норм та культури поведінки залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Важливим представлялось вивчення звернень вчителів до розвитку в учнів 1-4-х класів такого новоутворення як рефлексії.

Міцні знання з психології та педагогіки є добрим підґрунтям для розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності

вчителів. В удосконаленні цієї майстерності важливим є вивчення вчителем досвіду роботи своїх колег з навчання, розвитку та виховання дітей. Не всі вчителі уявляють виховання як цілеспрямований вплив на учнів з метою особистісного, інтелектуального та діяльнісного його розвитку.

Серед основних педагогічних здібностей виділяють здібність до передачі знань дітям скорочено, у цікавій формі; здатність до розуміння учнів, яка спирається на спостережливість; самостійний і творчий склад мислення; кмітливість чи швидку та точну орієнтацію; організаційні здібності, необхідні як для забезпечення роботи самого вчителя, так і для створення гарного учнівського колективу.

Педагогічні уміння у себе сукупність найрізноманітніших дій вчителя, можна звести до трьох основних: уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення; уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації.

Педагогічна діяльність реалізується в певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме: перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних, оцінюючих. Вони підпорядковуються відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач та формування педагогічних вмінь.

Педагогічній діяльності іманентно притаманний високий рівень невизначеності, зумовлений мінливістю ситуацій, неповнотою інформації про умови виховних впливів, а також непередбачуваністю їх результатів [6, с. 131]. Організуючи свою діяльність, педагог має враховувати не лише різноманіття обставин, а й те, що об'єктом його впливу є активна особистість, яка постійно змінюється. За таких умов особливої ваги набуває толерантність до невизначеності як характеристика педагогічного мислення: здатність приймати напруту й конфлікт неоднозначних ситуацій, працювати з суперечливою інформацією, адекватно ставитися до невідомого та зберігати внутрішню рівновагу у складних і суперечливих педагогічних обставинах [6, с. 132].

Готовність майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності в умовах невизначеності є одним з важливих показників педагогічної взаємодії. Невизначеність розуміють як ситуацію, коли відсутня повна або достовірна інформація для прийняття рішення, а результати майбутніх подій неможливо передбачити з певною ймовірністю. Основними причинами є непередбачуваність процесів, неточність даних, суб'єктивні фактори та відсутність повної інформації, що призводить до повної або часткової невизначеності.

У своїх дослідженнях феномену невизначеності К.Іванчихіна, О.Милославська [13, с.57-58], невизначеністю називають ситуацію, в якій через нестачу або перевантаженість інформацією людина стає невпевненою у своїх подальших діях та не може вирішити яке рішення їй обрати. Невизначеність може призводити не тільки до стану невпевненості, а також розгубленості та зниженню психологічного благополуччя людини, впливати на якість її життя. Невизначеність, як правило, розглядається як усвідомлення того, що наші переконання та уявлення про світ не можуть точно передбачити майбутні події в нашому середовищі. У поведінкових та пізнавальних науках невизначеність визначається, головним чином, у межах сфери прийняття рішень, і, отже, стосується труднощів передбачати події, які є наслідками наших дій.

Педагогічна взаємодія в умовах невизначеності характеризується узгодженою діяльністю вчителя початкових класів та учнів молодшого шкільного віку, що вимагає гнучкості, адаптивності та вміння створювати безпечне освітнє середовище. Звичайно, це досягається через партнерство, співпрацю та спільний пошук рішень, де кожен учасник цінується, а процес навчання відкритий до індивідуальності та непередбачуваних обставин.

Серед ключових аспектів педагогічної взаємодії вчителя початкових класів та молодших школярів в умовах невизначеності визначаємо гнучкість та адаптивність, партнерство та співпрацю, стимулювання активності учня, створення безпечного середовища, цілеспрямованість.

Партнерство та співпраця будується через взаємодію на рівності прав, повазі та довірі між учителем і учнем. Це партнерство включає спільну відповідальність за досягнення освітніх цілей. Готовність вчителя початкових класів до

педагогічного партнерства можлива за умови створення сприятливого освітнього середовища, у якому забезпечується взаємоповага, відкритість і довіра. Важливою умовою є підготовленість вчителів початкових класів до застосування активних методів, готовність змінювати традиційну модель навчання на інтерактивну, комунікативну. Поступове, системне впровадження активних технологій у навчальний процес дозволяє молодшим школярам накопичувати досвід партнерської взаємодії в різних ситуаціях під час виконання навчальної діяльності.

Гнучкість та адаптивність дозволяють вчителю початкових класів адаптувати навчальний процес до непередбачуваних умов, створюючи гнучкі плани та методи, які дозволяють реагувати на зміни в суспільстві. Створення безпечного середовища забезпечує, щоб кожен учень почувався захищеним і міг розвиватися, навіть в умовах невизначеності. Це вимагає інтегрованого підходу, що включає взаємодію всіх учасників освітнього процесу: вчителя, учнів, батьків та адміністрації. Через стимулювання активності молодших школярів вчитель початкових класів залучає дітей до активної взаємодії, створює творчу атмосферу та надає простір для прояву їх індивідуальних відмінностей. Незважаючи на невизначеність, педагогічна взаємодія залишається цілеспрямованою — досягненням спільних цілей та вирішенням завдань навчання.

Ментальний добробут вчителів початкових класів залежить від їхнього емоційного, психологічного та соціального стану, який впливає на їхню здатність справлятися зі стресом та виконувати професійні обов'язки. Для підтримки ментального здоров'я важливо керувати своїми емоціями, встановлювати реалістичні цілі, делегувати завдання, знаходити позитив у складних ситуаціях, а також дбати про свій стан через відпочинок, спілкування з природою та гумор.

На думку А. Кононенко [15, с.98], проблема життєвого вибору у контексті збереження ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах невизначеності є надзвичайно важливою в сучасному світі. Життєвий вибір є центральним у формуванні особистості та визначенні її шляху. Коли особа робить вибір, вона активно впливає на своє життя, що допомагає відчувати контроль над ситуацією. Це, в свою чергу, сприяє покращенню ментального здоров'я. Життєві вибори повинні відповідати особистісним

цінностям і переконанням, а це дозволяє особі відчувати задоволення від своїх рішень і зміцнює її психічну стійкість. Коли вибір узгоджується з внутрішніми цінностями, це підвищує рівень щастя та зменшує тривожність. Регулярна рефлексія над своїми виборами та емоціями допомагає зберегти ментальне здоров'я. Як зазначає А. Кононенко [15, с.98], проблема життєвого вибору в умовах невизначеності є складним викликом, але її можна подолати через розвиток гнучкості, усвідомленість власних цінностей і пошук підтримки. Це допоможе не лише зберегти ментальне здоров'я, але й адаптуватися до змінюваних умов життя.

Проблема захисту ментального здоров'я вчителів надзвичайно загострилася останнім часом. Дбати про своє ментальне здоров'я – така ж базова необхідність кожного педагога, як і дбати про здоров'я фізичне, тому що саме психічне здоров'я дозволяє повноцінно жити, реалізувати свій власний потенціал та справлятися із життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати.

Передусім, ментальне здоров'я вчителів початкових класів – це важлива складова доброго фізичного самопочуття, позитивного психічного стану педагога у поєднанні з її успішними соціальними аспектами. Ментальне здоров'я є суттєвою частиною нашого загального здоров'я, включає щастя, радість, успіх і благополуччя. Водночас, ментальне здоров'я впливає на кожен аспект життя вчителя: від наших емоцій, почуттів та стосунків до продуктивності, самовизначення та самовдосконалення. Щасливий вчитель краще розкриває свої творчі здібності, втілюючи креативні бажання, продуктивно працює та вносить свій внесок у розвиток педагогічної діяльності, реалізуючи свої цілі. Дійсно, вчитель початкових класів здатен ефективно долати життєві стреси, що на сьогоднішній день є надзвичайно важливою складовою нашого життя. Саме тому, досить актуальним постає питання збереження ментального здоров'я в ситуації невизначеності під час підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Звернімо увагу, що на стан ментального здоров'я особистості вчителя впливають соціальні, екологічні, економічні чинники та військові дії. Тому, так важливо, навчити майбутніх вчителів дбати про гармонійний психічний стан, навчитися розпізнавати свої емоції, контролювати їх та функціонувати в педагогічній

сфері не втрачаючи людської гідності у найкритичніших життєвих ситуаціях, зберігаючи стійкий душевний спокій.

Ментальне здоров'я вчителя початкових класів допомагає у педагогічному спілкуванні та в побудові добрих стосунків з дітьми. Стан ментального здоров'я сприяє фізичному та професійному розвитку, допомагає у навчанні та адаптації до нових умов життя. У ментальній гармонії вчитель позитивно оцінює себе, приймає власні тверді рішення, які необхідні в певних життєвих ситуаціях та ефективно розв'язує проблеми. Психічне здоров'я вчителів початкових класів залежить від їхньої здатності піклуватися про себе, адекватно реагувати на стрес, розвивати емпатію, рефлексію та будувати здоровий баланс між роботою та відпочинком.

Звернімо увагу, що Н.Губа [9, с. 16] сформулювала оптимальне трактування процесу рефлексії як багатовимірного процесу самопізнання, що включає аналіз минулого досвіду, усвідомлення власних мотивів, дій і переживань, а також проєктування майбутньої діяльності на основі отриманих висновків. Вона передбачає саморозуміння через призму ставлення інших людей та врахування соціального контексту, а також здійснюється крізь світоглядні уявлення, що дозволяє індивіду оцінити власне місце у світі і вплив на нього.

Разом із тим, Н.Губа [9, с.16], ґрунтуючись на охарактеризованих визначеннях поняття «рефлексія» та основних функцій процесу рефлексії визначила такі підходи до трактування цього феномену:

1.Філософський підхід: рефлексія розглядається як здатність людини до самоспостереження і самоаналізу. Вона трактується як внутрішній процес, спрямований на дослідження власних думок, почуттів і переживань, що є важливим для самопізнання та саморозвитку. Це один із найдавніших підходів, який підкреслює цінність рефлексії для формування глибокої самосвідомості.

2.Психологічний підхід: у психології рефлексія часто описується як процес усвідомлення власних психічних станів і дій. Тут акцент робиться на здатності людини аналізувати й оцінювати свою поведінку, що сприяє підвищенню адаптивності в соціальних і професійних ситуаціях. Вона виступає засобом регуляції поведінки і розвитку особистості.

3.Педагогічний підхід: у педагогічному контексті рефлексія розглядається як складова навчальної діяльності, яка сприяє самонавчанню та критичному мисленню. Тут рефлексія

використовується для аналізу власних досягнень і помилок, стимулюючи розвиток саморегуляції у навчальному процесі. Вона допомагає учням і вчителям усвідомлювати ефективність методів і підходів у навчанні.

Педагогічна рефлексія вчителя початкових класів характеризується самоаналізом власної професійної діяльності, який дозволяє осмислити методи, шляхи та результати навчання учнів для досягнення кращих результатів. Це інтелектуальна та емоційна діяльність, що допомагає вчителю краще зрозуміти себе, свої вчинки та мотивацію, що сприяє професійному розвитку та самовдосконаленню. Педагогічна рефлексія сприяє подоланню професійних деформацій та є фактором для постійного самовдосконалення та творчого підходу до роботи. Рефлексія встановлює зв'язок між тим, що учні вже знають, і тим, чого їм потрібно навчитися далі.

В. Галузяк визначив основні показники рефлексивності як професійно значущої якості вчителя: здатність до об'єктивного оцінювання власних станів, якостей і можливостей; усвідомлення, критичний аналіз і корекція власних дій; осмислення провідних ідей, принципів і засад професійної діяльності з готовністю до їх перегляду; розуміння «дзеркального Я» — образу вчителя в сприйнятті учнів; усвідомлення впливу індивідуально-психологічних особливостей на педагогічну діяльність і відповідне корегування поведінки з метою запобігання професійним деформаціям; визначення власних переваг, обмежень і перспектив особистісного та професійного зростання [5, с. 28].

На думку Л. Подкоритової [17, с.351], професійна рефлексія — це внутрішня психологічна діяльність людини, спрямована на дослідження та осмислення себе та своїх дій як професіонала; є основою для самоактуалізації, професійного та особистісного зростання фахівця.

О. Городиська [8, с.29] зазначає, що у процесі педагогічної рефлексії педагог ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, що склалася, з тим чи іншим змістом педагогічної взаємодії, з вихованцем, зі своїм колегою — іншим педагогом, з різними педагогічними технологіями, різними моделями педагогічної діяльності тощо. Рефлексія в педагогічному процесі, наголошує О.Городиська [8, с. 29], — це процес і результат фіксування суб'єктами освіти (учасниками педагогічного процесу) стану свого

розвитку, саморозвитку та причин цього. Педагогічна рефлексія передбачає взаємооцінку учасників педагогічного процесу, взаємодії, що відбулася, відображення педагогом внутрішнього світу, стану розвитку учня і навпаки.

Г.Гандзілевська та І.Костюшко [7, с. 19] зазначають, що «прямий кореляційний зв'язок між показниками педагогічної рефлексії та соціорефлексії, показниками особистісного компоненту педагогічної рефлексії та критичного мислення, а також між показниками критичного мислення й ауторефлексії свідчить про залежність педагогічної рефлексії вчителів початкової школи від розвитку їхнього критичного мислення, рефлексії власних переживань та аналізу переживань інших, а також усвідомлення своїх внутрішніх мотивів, бажань, цілей».

В цьому відношенні науковці І.Доброскок та О.Мкртчян [10, с.271], наголошують, що особистісно-діяльнісний підхід вимагає врахування особистісних особливостей здобувачів освіти, їх схильностей, інтересів, потреб, а також мотивів вибору педагогічної професії. Викладачі педагогічного університету, які здійснюють свою педагогічну діяльність на основі особистісно-діяльнісного підходу, включають у навчальні заняття такі методи та технології, які максимально дають можливість не тільки диференціювати процес навчання та наблизити його до вимог та Державного стандарту вчителя початкових класів, а й сформуванню у здобувачів освіти ті якості особистості, які мають корелювати із компетентностями та програмними результатами навчання. Реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу передбачає практико орієнтоване навчання, що містить організацію практик студентів, проведення семінарських та практичних занять на основі спеціальних завдань та вправ. Майбутні вчителі початкових класів стають суб'єктами своєї професійної підготовки, суб'єктами організації та реалізації виконання своїх професійних функцій.

Модель підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи в НУШ, на думку І.Доброскок та О.Мкртчян [10, с.271], може бути представлена як цілісна архітектоніка, включає мету та завдання діяльності педагогічного складу ЗВО, що відповідають соціальному замовленню сучасної педагогічної практики, основні напрями діяльності з формування теоретичної, практичної, навчально-проектної та науково-дослідної діяльності, формування психологічної грамотності майбутніх вчителів (організаційно-процесуальний блок), діяльності з використання

природних ресурсів як особистості студентів, так і ресурсів ЗВО (ресурсно-забезпечуючий блок), зміст процесу формування та його технологічне забезпечення (функціонально-змістовий блок), (результативно-моніторинговий блок), що відображає рівень сформованості у студентів відповідної компетентності.

М.Єпіхіна [11, с.38] , щодо структури професійної готовності майбутніх вчителів початкової школи, акцентує увагу на тому, що у сучасному науковому просторі не існує єдиного погляду на компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності. Вітчизняні вчені репрезентують тотожні підходи до визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи. Причинами такого феномену, на її погляд, є суб'єктивний погляд й особливі підходи дослідників до цієї проблеми.

Під готовністю майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі дослідниця М.Єпіхіна [11, с.40] розуміє сукупність особистісно-професійних якостей, які сприяють ефективній взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на засадах партнерства. На думку М.Єпіхіної [11, с.40], готовність майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі включає наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби до партнерської взаємодії, загальнолюдські та освітні цінності); когнітивний (знання про партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, його сутність, структуру, критерії та рівні сформованості, технології взаємодії); практиологічний (комуникативні та організаторські уміння, що реалізуються у процесі партнерської взаємодії; уміння впроваджувати ефективні стратегії, технології, форми і засоби партнерської взаємодії; уміння здійснювати рефлексивний аналіз своєї діяльності та партнерів).

Звернімо увагу, що ментальне здоров'я та рефлексія є ключовими чинниками готовності майбутніх учителів, оскільки вони формують емоційну стабільність, стресостійкість та здатність до саморозвитку, що є основою для ефективної педагогічної діяльності та професійної майстерності. Ментальне здоров'я забезпечує здатність керувати емоціями, будувати стосунки та адаптуватися до нових умов, тоді як рефлексія допомагає аналізувати власний досвід, помилки та успіхи, що є запорукою професійного зростання вчителя початкових класів та формування педагогічного мислення.

Рефлексія – це процес самоаналізу та самосвідомості, що є ключовим елементом ментального здоров'я. Рефлексія допомагає вчителю краще зрозуміти свої емоції, думки, мотивацію та поведінку, що, в свою чергу, сприяє емоційній стійкості, реалізації потенціалу, побудові здорових стосунків та здатності справлятися зі стресом. Разом із тим, ментальну рефлексію вчителя початкових класів можна розглядати як процес самоаналізу та роздумів про власні думки, почуття, дії та їх мотиви, що сприяє кращому розумінню себе та забезпечує можливість керувати своїми емоціями. Варто відмітити, що рефлексію можна розглянути як здатність свідомості вчителя «повертатися назад» до своїх дій, думок та переживань, щоб осмислити їх значення для себе, інших та оцінити їх з точки зору власних цінностей та соціальних норм. Рефлексія дозволяє свідомості сприймати саму себе, що робить її самосвідомістю – «знанням про знання» або «думкою про думку». Звичайно, рефлексія вчителю слугує для самопізнання, самоаналізу та розуміння себе як особистості, яка діє, думає та переживає. Коли вчитель початкових класів аналізує, чому певна педагогічна ситуація викликала у нього певну емоцію, або чому він вчинили певним чином, він займається саме ментальною рефлексією. Передусім, цінність ментальної рефлексії в тому, що вона допомагає оцінити власні дії та їх наслідки, а також мотиви, що стоять за ними, з метою подальшого самовдосконалення.

На нашу думку, до ключових аспектів ментального здоров'я як чинника готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності можна віднести емоційну регуляцію, стресостійкість та емоційну стабільність, самооцінку, мотивацію, соціальну підтримку, здатність до продуктивної роботи, соціальну компетентність.

Аналіз педагогічної теорії та психологічної практики показує, що ключові аспекти ментального здоров'я вчителя початкових класів мають свої особливості. Емоційна регуляція характеризується умінням розрізняти свої емоції, керувати ними та ефективно будувати стосунки з молодшими школярами та колегами. Стресостійкість та емоційна стабільність вчителів проявляється у здатності справлятися з професійним вигоранням, надмірним навантаженням та іншими стресовими чинниками, що виникають у роботі. Ментально здоровий учитель може ефективніше справлятися з професійними стресами, зберігати

емоційну рівновагу та створювати позитивну атмосферу в класі. Самооцінка та мотивація педагога формують позитивне ставлення до себе, прийняття власних рішень та збереження оптимізму. Соціальна підтримка визначається у здатності будувати міцні стосунки з іншими та відчувати себе частиною спільноти. Ментально здорова людина здатна будувати здорові та гармонійні стосунки, розуміти учнів та підтримувати їх, що є основою педагогічного такту та поваги до індивідуальності дитини. Здатність до продуктивної роботи визначається через стан психічного добробуту дозволяє реалізовувати творчі здібності, ефективно планувати свою діяльність і досягати педагогічних цілей. Соціальна компетентність вчителя початкових класів характеризується вмінням спілкуватися, будувати стосунки, адаптуватися до нових умов і розв'язувати проблеми, що безпосередньо впливає на якість комунікації з колегами, батьками та учнями.

У розглянутому нами контексті, до ключових аспектів рефлексії як чинника готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії в умовах невизначеності можемо віднести професійний самоаналіз, професійний саморозвиток, педагогічне мислення, самопізнання, підвищення ефективності, зв'язок із ментальним здоров'ям.

Через професійний саморозвиток вчителя рефлексія дозволяє аналізувати власні дії, виявляти слабкі місця та ставити нові цілі для професійного зростання, що є необхідною умовою для досягнення досконалого рівня педагогічної майстерності. Рефлексія сприяє формуванню особистісних якостей, таких як самоконтроль і усвідомленість, що є показником соціальної зрілості вчителя. Формування педагогічного мислення спрямовує вчителя до регулярного осмислення власного педагогічного досвіду та сприяє розвитку критичного мислення, а це допомагає вчителю самостійно планувати й організувати свою діяльність. Критичне мислення педагога – це процес оцінки та аналізу власних думок на логічність та обґрунтованість. Підвищення ефективності через рефлексію допомагає вчителю вчитися на помилках, коригувати власні методи роботи та підвищувати їхню якість, що веде до кращих результатів у навчанні учнів молодшого шкільного віку.

Зв'язок рефлексії з ментальним здоров'ям характеризується вмінням рефлексувати, сприяє усвідомленню власних емоційних

станів та ресурсів, що дозволяє підтримувати ментальне здоров'я в умовах професійної діяльності. Саме розвиток рефлексії вчителя підтримує його ментальне здоров'я через саморозуміння, бо дозволяє глибше пізнати себе, свої сильні та слабкі сторони, потреби та цінності; через емоційну регуляцію, бо допомагає розпізнавати та керувати своїми емоціями, а також аналізувати негативні думки, щоб перетворювати їх на позитивні; через покращення стосунків, бо розуміючи себе краще, вчитель може ефективніше розуміти інших, що покращує якість міжособистісних зв'язків: через особистісний розвиток, бо стимулює мотивацію до самовдосконалення та самореалізації, допомагаючи ставити цілі та працювати над їх досягненням; через стійкість до стресу, бо надає інструменти для адекватнішої реакції на життєві виклики та стресові ситуації.

Майбутній вчитель початкових класів повинен навчитися чітко відслідковувати сам процес становлення самосвідомості дитини та глибоко розуміти зміст ключових понять: рефлексія, рефлексивні вміння, довільність, самоконтроль, внутрішній план дій, тощо.

Рівень педагогічної діяльності, ступінь розвитку педагогічних здібностей та вмінь вчителя початкової школи суттєво впливають на розвиток рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Враховуючи те, що провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці є учіння, а головною фігурою, яка організовує учіння, здійснює навчальний процес є вчитель початкових класів, важливим представлялось дослідження впливу школи, опосередковано через вчителя на розвиток рефлексії дітей. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм, культури поведінки, цінностей залежить від того, як ставиться вчитель до їх формування та розвитку. Саме вчитель здатний реалізувати особистісно-орієнтований підхід у розвитку рефлексії.

Згідно вікової періодизації період життя від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. Е. Еріксон називав цей вік латентним «шкільним віком». При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід їх від ігрової до навчальної діяльності, яка стає і у цьому віці провідною. Цей період співпадає з часом навчання дітей у початковій школі.

Нижня межа цього вікового періоду (6-7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої

діяльності [19, с. 165]. Вступ дитини до школи – це різка зміна її життя і діяльності. Старші дошкільники повинні йти до школи з фізичною й психологічною готовністю до цих змін. У шкільному навчанні використовуються і продовжують розвиватись фізичні й розумові здібності, формуються психічні властивості молодшого школяра.

Головною особистісною, соціально-психологічною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення ним своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [12].

Д. Ельконін запропонував розглядати кожен психологічний вік на підставі таких основних критеріїв як соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, основні новоутворення та кризи. Він обґрунтував положення про те, що в процесі розвитку дитини спочатку відбувається засвоєння мотиваційної сторони діяльності, а вже потім операційно-технічної і відкрив закон чередування, періодичності різних типів діяльності: орієнтації в сфері відносин та орієнтації в способах виживання, використання предметів, які слідує один за одним. Кожного разу між ними виникають суперечності, які також слідує одна за одною.

У цілому молодший шкільний вік не має великих труднощів для роботи вчителя, але водночас треба пам'ятати, що саме в цьому віці закладаються основи моральної та емоційної спрямованості особистості, стилю поведінки і діяльності. Основне протиріччя віку: моральний розвиток відстає від інтелектуального [16, с. 41].

Зі вступом дитини до школи змінюється соціальна ситуація її розвитку. Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного виду діяльності сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і колективом класу, між дитиною і дорослим, який його навчає. Певні взаємини із дорослими й ровесниками формуються на основі того, як учень навчається, виконує класні доручення, поводить в сім'ї, з дорослими, з однолітками, виявляє або не виявляє готовність виконувати доручення інших людей. За дослідженнями В. Кутішенко [16, с.40], соціальна ситуація розвитку дитини залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії „вчитель-учень” і „учень-учень”

Це об'єктивне становище дитини суб'єктивно (більш адекватно, чи менш адекватно) проявляється в її настроях, домінуючих переживаннях, емоційному ставленні до школи і навчального процесу. Школа в молодшого школяра викликає дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільників. Це, зокрема переживання, що пов'язані з перебуванням в учнівській групі, спілкуванням з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня. У молодшого школяра на основі цього розвиваються механізми рефлексії.

Особистість молодшого школяра характеризується специфічними особливостями спонукальної сфери. У цьому віці потреби особистості розвиваються на основі тих потреб, що сформувалися в дошкільному дитинстві. Передусім зберігається потреба у грі. Тому в перші дні перебування дитини у школі важливими засобами пробудження інтересу до навчання, полегшення складної навчальної діяльності є створення ігрових ситуацій, використання дидактичних ігор на уроці.

Ігрова діяльність має велике значення для розвитку мотиваційної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися. Саме у грі відбувається перехід від мотивів як до свідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань до спонукань як узагальнених, тобто найбільш усвідомлених, намірів. Жодній діяльності не властиве таке емоційно захоплене входження дитини в життя дорослих, як у грі, в якій вона добровільно підкоряється різним вимогам. Саме тому важливим є аналіз дитячих ігор з точки зору розвитку патріотичних якостей особистості.

Потреба молодших школярів у русі залишається такою сильною, як і в дошкільників. Часто вона заважає їм зосередитись на занятті. Стримуючи себе на уроці, вони нерідко проявляють особливу рухливість на перерві, що втомлює їх і знижує працездатність на наступному занятті. Тому вчитель повинен уміти організувати відпочинок дітей, включаючи їх у рухливі ігри на перервах, даючи їм змогу рухатися на уроках на фізкультхвилинках. Але в процесі цієї організації не забувати про розвиток рефлексії у учнів.

Особливо значущою для подальшого розвитку рефлексії особистості молодшого школяра є потреба у зовнішніх враженнях. На початку навчання вона є головною рушійною силою розвитку.

Семирічна дитина не може стримувати свої почуття, не вміє керувати ними [11, с. 59]. Утративши одні форми поведінки, вона ще не оволоділа іншими. Виникають труднощі у вихованні, дитина замикається в собі і часто стає некерованою. В основі цих симптомів лежить узагальнення переживань. У дитини виникло нове для неї внутрішнє життя, безпосередньо не пов'язане з оточуючим. Як наслідок, змінюється структура її поведінки, формується смислова орієнтувальна основа вчинку. Дитина починає усвідомлювати своє місце у світі суспільних відносин, що докорінно змінює й її патріотичну самосвідомість.

Молодший шкільний вік – це період найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності. Усе, що пов'язане з грою, для школяра стає менш значущим, ніж те, що пов'язане з навчальною діяльністю. Навчальна діяльність, учіння стає провідним видом діяльності [16, с.40].

Майже всі діти приходять до школи з прагненням вчитися, вони ставляться до учіння, як до серйозної, суспільно важливої діяльності. В перші дні навчання у школі майже кожна дитина намагається сумлінно ставитись до навчання. Проте, через деякий час ставлення окремих дітей до школи змінюється. У недосвідчених вчителів значна частина учнів класу через 3 – 4 місяці починає виявляти байдужість до школи, небажання відвідувати її. Основною причиною цих негативних явищ є недосконалість організації навчально-виховного процесу, яка виявляється у надмірному захопленні вправами, спрямованими на формування різних навичок. У перших та других класах діти виконують такі вправи з інтересом, у третьому класі вони починають уже нудитися ними. Для зміцнення позитивного ставлення учнів до школи важливо зважати на індивідуальні відмінності учнів, пам'ятаючи, що серед них є впевнені і невпевнені в своїх силах, що є діти, які намагаються проявляти активність, демонструючи цим ставленням до школи і вчителя, але є і такі, які прагнуть бути непоміченими у класі, чітко не виражають своє ставлення до школи.

Важливим показником розвитку рефлексії в навчанні є ставлення учнів до вчителя. Як правило, у перших та других класах учні не виявляють критичного ставлення до вчителя, вони виконують всі його вимоги, люблять і поважають за те, що він навчає їх. Вимогливість і стриманість учителя діти пов'язують із серйозністю нового для них виду діяльності – учіння. Критичне

ставлення з'являється в третьому класі, якщо учитель допускає помилки у навчально-виховному процесі.

Серед основних компонентів навчальної діяльності виділяють дії і операції, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання; мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою; результати навчання та його контроль і оцінка; структура учбової діяльності, в якій набуття знань, умінь та навичок виступає як прямий її результат, складається поступово в міру того, як школярі навчаються її здійснювати, виробляють перші навички уміння вчитися.

До змісту навчання ставлять такі основні вимоги: науковість, ідейність, духовність. Ці принципи стосуються змісту кожного навчального предмету. У межах можливостей розуміння молодшими школярами світу має розглядатися як певна цілісність, явища мають розглядатися під кутом зору суспільної значущості, практики, моральних принципів.

У порівнянні із дошкільниками складнішими стають цілі діяльності молодших школярів. Вони визначаються програмним змістом навчання. Причому важливо розрізняти мету, яку ставить учитель і мету, яку усвідомлює і приймає учень у процесі учіння. Класовод ставить перед собою мету домогтися: оволодіння учнями системою знань, що визначена програмою, умінь, навичок, способами пізнавальної і практичної діяльності, формування в учнів позитивного ставлення до учіння як суспільно значущого виду діяльності. Учень має усвідомлювати мету, яку ставить перед ним учитель на кожному етапі навчання. Труднощі можуть виникати тому, що далеко не всі молодші школярі, навіть при усвідомленні мети навчання, приймають поставлену учителем мету, тобто далеко не у всіх молодших школярів поставлена вчителем мета стає їх власною метою. Механізм прийняття учнями цієї навчальної мети ще залишається далеко не вивченим.

Формування навчальних дій виступає як складний аналітико-синтетичний процес, який здійснюється цілим рядом перцептивних, мнемічних, мисленнєвих, мовленнєвих, імаженативних, вольових операцій в умовах зацікавленості учня та інтелектуального задоволення учбовою роботою.

Освоюючи у процесі навчання певні норми і цінності, школяр починає під впливом оцінювальних суджень інших (батьків, учителів, однолітків) певним чином ставитись як до реальних

результатів своєї учбової діяльності, так і до себе самого особистості. З віком він більш чітко розрізняє свої справжні досягнення і те, чого міг би досягнути, володіючи тими чи іншими особистісними якостями. Таким чином навчально-виховний процес формує у дитини установку на оцінку своїх можливостей, що одним з основних компонентів самооцінки як складного особистісного утворення.

Спочатку, як правило, усвідомлюються й оцінюються ті акти поведінки, які мають чіткі та очевидні еталони оцінювання. Згодом «виникають еталони «внутрішні» – коли дитина уже здатна розмірковувати про ступінь наявності у неї певної якості у кожний даний момент порівняно з тим, як вона проявлялась у неї раніше» [2, с.25]. На цьому, як зауважує М. Боришевський, базується здатність оцінювати себе з погляду динаміки певних якостей, властивостей. Іншими словами у дитини з'являються власні критерії оцінки і самооцінки, що уможливають звернення до аналізу не лише способів дій у процесі розв'язування мисленневих задач, а й до аналіз окремих вчинків, поведінки в цілому, а також рис свого характеру, особистісних особливостей, котрі вказують на дозрівання когнітивних передумов рефлексивного осмислення себе. Важливу роль при цьому відіграє самооцінка.

Якість учіння учнів залежить як від дій учителя, методів навчання, так і від рівня їх патріотичної свідомості, розуміння суспільної корисності даної діяльності. Учбова діяльність учнів проходить по-різному, залежно від досконалості методів керування нею вчителем. Класовод має формувати і активізувати всі якісно відмінні дії учнів, оскільки зосередження уваги тільки на одній групі не призводить до гармонійного розвитку учнів.

Закріплення успіху дітей у навчанні можливо шляхом розкриття у дітей впевненість у собі, власної гідності, пам'ятаючи, що почуття впевненості є важливою ланкою у досягненні дитиною навчальної мети, поставленої класоводом. Досягнення мети дитиною, у свою чергу, породжує у неї почуття впевненості у собі. Для того, щоб у дитини виникла впевненість у собі, важливо звертати увагу на позитивні якості дитини, яка відстає у навчанні. Це позитивно позначається і на формуванні рефлексії дітей.

Для молодших школярів, особливо учнів перших та других класів, характерна велика сприйнятливність до кожного слова та кожної дії вчителя. Як правило, учитель користується в учнів

цього віку великим авторитетом, його вимоги дитина намагається виконати, хоч, звичайно, не завжди так, як цього вимагає вчитель.

Майбутній учитель початкових класів має враховувати своє положення серед дітей, здійснювати самоконтроль за своєю поведінкою, пам'ятаючи, що авторитет учителя, його спілкування з класом і кожним учнем є важливою складовою їх успішного навчання і виховання, а значить формування їх патріотичної свідомості. Ставлення педагогів до навколишнього світу формує відповідне ставлення й в учнів.

Так, ставлення класоводів до молодших школярів психологи ділять на 5 типів [3, с.128]: стало-позитивний тип – рівне, щире ставлення до дітей; нестало-позитивний тип – дії вчителя залежать від настрою і переживань, а оцінка ними особистості дитини – від рівня їх знань; пасивно-позитивний тип – нечітко виражена емоційно-позитивна спрямованість спілкування, замкнутість, сухість поведінки та офіційний тон; активно-негативний тип – емоційно-негативна спрямованість взаємин з дітьми; пасивно-негативний тип – прихована емоційно-негативна спрямованість, педагогічні інтереси відсутні, або слабо розвинені, байдужість, уникнення неформального спілкування з учнями.

Розуміння майбутніми вчителями початкових класів особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку є пріоритетним завданням у підготовці студентів. Етап освоєння професії в закладі вищої освіти полягає в активному, свідомому утвердженні людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. На етапі пізньої юності, у майбутніх вчителів початкових класів, виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, рефлексії, ідентичності, молоді люди самовизначаються в системі патріотичних цінностей, моральних принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність [19, с.257]. В зрілому юнацькому віці відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, діяльності в умовах вищої школи. Колишній школяр мусить суттєво перебудувати свої уявлення про навчання, звички, поведінку, на нових засадах забезпечити власну самоорганізацію. Самоактуалізація, реалізація професіоналізму, орієнтація на успішність роботи зі студентами не може бути здійснена поза колективної роботи викладача, його спілкування і

взаємодії як зі студентами, так і з колегами. Важливу роль у прийнятті рішень про кар'єру відіграє соціально-психологічний реалізм — здатність визначати відповідність свого Я соціальному простору, з яким пов'язане професійне зростання [19, с.260].

Впливають на рішення про кар'єру і такі психологічні утворення, як концепція свого життя і Я-концепція. У зв'язку з цим важливо допомогти молодій людині виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів. Одним з найважливіших факторів, який впливає на формування особистості є соціальне довкілля, як сукупність суспільних, педагогічних і психологічних умов, за яких людина живе і розвивається. Тому його потенційні можливості треба вміло використовувати у процесі розвитку рефлексії. Роль вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити передачу знань від одного покоління до іншого, а й в тому, щоб бути „людиною культури та загальнолюдських цінностей”, здатною формувати всебічно розвинену особистість.

Розвиток рефлексії та самосвідомості у період зрілої юності, на думку М. Савчина [19, с.260], активізують такі фактори: новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж і значущість майбутньої професійної діяльності); зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практично-професійна діяльність); нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших; досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні тощо сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість. Саме тому, виникає необхідність створення відповідних педагогічних умов для підготовки майбутнього вчителя початкових класів, здатного розвивати один ведучих новоутворень дітей молодшого шкільного віку – рефлексію.

На основі розвитку рефлексивних складових особистості формується уявлення про своє „Я”. Вагому роль у формуванні „Я” суб'єкта відіграє механізм ідентифікації як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей, образом чи символом.

У розумінні іншої людини важливу роль відіграє ступінь розвитку уяви, що дає нам змогу подумки посісти місце партнера по спілкуванню. Вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера має назву рефлексії. Здатність до рефлексії формується в суб'єкта міжособистісного розуміння поступово і розвинена в різних людей неоднаково. Особистісна рефлексія – заглиблення у світ власних вчинків, почуттів, переживань, співвіднесення з навколишньою дійсністю. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів є головною детермінантою у розвитку рефлексії молодших школярів. Розвиток власних якостей дасть змогу сформувати справжню освічену особистість, який характеризується позитивною „Я-концепцією” професіонала та високим рівнем розвитку особистісної рефлексії. Період підготовки до професійної діяльності може оперувати гіпотетичними твердженнями, уявленнями, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, сексуальних та ідеологічних обов'язків.

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І. Бех [1]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Найважливішою властивістю особистісної рефлексії є те, що в ході її здійснення змінюються функції психіки людини як її об'єкта. Усвідомлення, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до дії, а безпосередньо впливає на неї, даючи можливість її свідомої регуляції. Зміна смислу дії як

наслідок її усвідомлення, призводить не лише до зміни фізичних характеристик дії, але й до якісного її перетворення. Завдяки усвідомленню трансформується також і поведінка людини в цілому, розвиваються вищі форми поведінки. Вищі психічні функції є інтелектуалізованими і вольовими одночасно, тому усвідомлення та опанування йдуть поряд. Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта.

Треба відзначити, що сучасна педагогічна практика звертається до рефлексії як необхідної основи особистісного росту, відповідального вибору, душевного здоров'я. Психолого-педагогічна робота з виховання молодшого школяра як суб'єкта життєдіяльності, здатного шанобливо, гідно, ціннісно, ставитися до себе та оточуючих, підмінюється надмірною інтелектуалізацією дитини, орієнтацією на формальні результати, спостерігається зниження інтересу педагогів до копіткої роботи по вихованню свідомого ставлення зростаючої особистості до природи, людей, Батьківщини, власного „Я”.

Вища педагогічна освіта, на думку М. Савчина [18, с.325-326], забезпечує поглиблене пізнання, оволодіння педагогічними технологіями і розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога. Її домінантою є освітньо-творче навчання студентів професійної діяльності: ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, оволодіння інноваційними технологіями засвоєння знань, використання їх у власному професійному становленні; формування критичного мислення; вироблення уміння організувати дослідницькі пошуки й аналізувати педагогічно значущі проблеми. Оволодіння педагогічним фахом ускладнює відсутність у майбутніх вчителів природнозумовленої професійної придатності, оскільки не всім людям подобається вчити інших, не у всіх вистачає терпіння виховувати, не для кожного характерний цілеспрямований розвиток стійкого пізнавального інтересу до професії вчителя. Професіоналізм вчителя полягає не лише у знанні свого предмету, володінні педагогічними технологіями, а й у різнобічному знанні дитини. Поза людинознавством, як і поза культурою, педагога немає. Тому його становлення пов'язане з освоєнням знань про свій предмет і про світ дитини, людини та суспільства.

Сучасний вчитель початкових класів повинен поєднувати професійні, особистісні та емоційні якості, будучи вчителем, мотиватором і наставником, який поважає учнів, здатен

зацікавити їх навчанням, розуміє дітей, має високу комунікабельність, відповідає сучасним вимогам, використовує інноваційні методики, сприяє розвитку критичного мислення та індивідуального підходу. На наш погляд, важливими також є любов до дітей, чесність, справедливість, витримка, самоконтроль, працездатність та постійне самовдосконалення.

Сучасна психолого-педагогічна характеристика майбутнього вчителя початкових класів як складова готовності до розвитку рефлексії молодших школярів передбачає комплексну підготовку вчителя, що включає не лише професійні знання та навички, а й психологічну готовність до роботи з дітьми, зокрема з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Психолого-педагогічна характеристика майбутнього вчителя початкових класів відображає взаємозв'язок між якостями особистості вчителя, процесом його професійного розвитку та управлінням педагогічним процесом.

Серед ключових педагогічних характеристик майбутнього вчителя початкових класів визначаємо педагогічну компетентність, професійну готовність до педагогічної діяльності, педагогічні знання, вміння та навички, педагогічні здібності, науково-педагогічні та професійно-ділові якості

Складовою педагогічної характеристики сучасного вчителя початкових класів розглядаємо педагогічну компетентність. Педагогічна компетентність виступає як комплекс теоретичних знань, практичних умінь, навичок, особистісних якостей і досвіду вчителя, що забезпечує його готовність і здатність ефективно реалізовувати педагогічну діяльність. Це означає вміння аналізувати навчальний процес, приймати рішення, постійно вдосконалюватися та формувати особистість учнів. Ключовими складовими педагогічної компетентності виступають: теоретична та практична готовність (здатність застосовувати теоретичні знання на практиці для розв'язання педагогічних завдань); професійні знання та уміння: (вчитель повинен знати сучасні психолого-педагогічні підходи, методики та технології водночас з володінням предметом); комунікативні навички: уміння будувати ефективну комунікацію з учнями, батьками та колегами.

В Концепції Нової української школи визначено наступних 10 ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, уміння вчитися впродовж життя, спілкування іноземними мовами, обізнаність та самовираження у

сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя, ініціативність і підприємливість, інформаційно-цифрова, математична, соціальна та громадянська компетентності, основні компетентності у природничих науках і технологіях. Ці компетентності однаково значимі й взаємопов'язані спільними для всіх вміннями: читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, вирішувати проблеми, конструктивно управляти емоціями, критично мислити, логічно доводити власну позицію, проявляти ініціативу, оцінювати ризики та приймати рішення, застосовувати емоційний інтелект, співпрацювати в команді.

Важливими є погляди І.Беха [1] щодо ціннісної сфери студентської молоді. Відомий вчений відзначає, що «сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: особистість соціоорієнтовану й особистість егоцентровану». На превеликий жаль, перебування молоді у сучасному соціокультурному просторі має негативний характер й свідчить про відсутність серйозного фундаменту історичних і культурних традицій, обмеженість смислоціннісних орієнтацій, її відстороненість, часто демонстративність у збереженні й дотриманні культурних цінностей старших поколінь, „батьків”, національних традицій. Студенти менше цікавляться політикою, суспільно-політичним життям, далеко не всі люблять читати, відвідувати театри, музеї, займатися спортом, художньою самодіяльністю, мистецтвом, творчістю. Моральні цінності майже не увійшли до списку базових цінностей сучасної студентської молоді, а духовні і культурні цінності займають останні рядки. Такі поняття, як чиста совість, скромність відходять на другий план.

Суттєвою, у складі педагогічних характеристики майбутнього вчителя початкових класів, є професійна готовність. Ознайомлення з анамнезом учнів, особливо тих, що мають порушення розвитку, вміння працювати з технічними засобами, розуміння циклічності педагогічного процесу та його етапів розглядаємо як професійну готовність. Висока професійна компетентність вчителя дозволяє ефективно використовувати знання педагогічних теорій, сучасних методик та інноваційних технологій.

Педагогічні знання, вміння та навички сучасного вчителя початкових класів характеризуються оволодінням методиками викладання, особливо для дітей з різними навчальними можливостями, вміння створювати індивідуальні навчальні

програми, навичкою оцінювання та регулювання навчального процесу, враховуючи особливості дітей.

Ефективний розвиток педагогічних здібностей – одна з пріоритетних цілей готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності.

Науково-педагогічні якості та професійно-ділові якості є важливими складовими готовності до професійної педагогічної діяльності, науково-педагогічної творчості; професійної працездатності, до активної інтелектуальної діяльності, до наукового пошуку, до педагогічного спрямування наукової ерудиції, до педагогічної спостережливості, до педагогічної уваги та інтуїції; до володіння педагогічною технікою; до гнучкості і швидкості мислення у педагогічних ситуаціях.

До ключових психологічних характеристик майбутнього вчителя початкових класів включаємо наступні: психологічну компетентність, загальногромадянські риси, морально-психологічні якості.

Психологічна компетентність визначає розуміння з боку сучасного вчителя початкових класів психології дитини, її вікових особливостей та індивідуальних потреб. Вміння створювати сприятливе навчальне середовище, емпатія, емоційний інтелект, здатність будувати партнерські стосунки з учнями та їхніми батьками сприяє розвитку рефлексії у молодших школярів. Розвиток психологічної компетентності характеризується здатністю майбутнього вчителя початкових класів ефективно взаємодіяти зі світом та собою, прагненням до самопізнання, самоконтролю, самореалізації. Звичайно, це забезпечує високий рівень професійної самосвідомості вчителя та уміння керувати власним психічним станом. Психологічна компетентність є невід'ємною складовою професіоналізму вчителя, сприяє успішній діяльності в педагогічній сфері, забезпечує професійну спроможність особистості.

Серед ключових складових психологічної компетентності виокремлюємо когнітивну складову: професійні знання (загальна, соціальна, вікова, педагогічна психологія) та загальна психологічна обізнаність; рефлексивну складову: усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, розуміння причин власних успіхів та невдач, а також вибір адекватної тактики спілкування; емоційно-вольову складову: знання про емоційну сферу, емпатійність, а також уміння керувати власними емоціями та вольовими

станами; організаторську складову: організація власної професійної діяльності для підвищення її ефективності; управлінську складову: здатність приймати рішення, аналізувати альтернативи та контролювати перебіг діяльності в різних умовах; ціннісно-мотиваційну складову: мотивація до досягнень та професійного розвитку, а також ціннісні орієнтації; самоактуалізуючу складову: навички самоконтролю, саморегуляції та постійного самовдосконалення особистості; комунікативну та соціальну складові: ефективне спілкування, взаємодія з іншими людьми, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях.

Стосовно власної діяльності педагога, на думку Н.Цуканової [21, с. 309], педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням ним свого педагогічного досвіду, виробленням критеріїв, що визначають ефективність та успішність своєї професійної діяльності з погляду своєї суб'єктності (свого авторства в ній) та її освітнього потенціалу для розвитку особистості школяра. У разі застосування рефлексії професійна діяльність є для педагога об'єктом дослідження і проектування, стаючи гнучкішою й усвідомленішою, орієнтованою на подолання власних труднощів і проблем вихованців. Стосовно змісту освіти рефлексія окремого педагога чи педагогічного колективу дає змогу усвідомлено систематизувати соціальний запит до освіти, значущі для себе та школи теоретичні концепції в педагогічній та психологічній науці, свій досвід роботи, актуальні запити школярів. Рефлексія дає змогу визначати, коригувати мету і завдання професійної діяльності, засоби освітнього процесу, вийти на його планування і конструювання, бачити варіативні стратегії і методи процесу організації виховання, способи його регуляції та контролю. Рефлексія може відігравати детермінуючу роль щодо інших професійно важливих якостей, тому у вищі навчальний процес має бути організовано так, щоб із перших навчальних днів рефлексія у студентів формувалася не стихійно, а цілеспрямовано.

Зміст загальногромадянських рис та морально-психологічних якостей вчителя є суттєвими показниками його належності до сучасного вчителя. До загальногромадянських рис майбутнього вчителя початкових класів відносимо широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність і цілеспрямованість, національна самосвідомість, патріотизм і

толерантність щодо інших народів і культур, гуманізм і соціальний оптимізм, високий рівень відповідальності та працелюбність.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти, на думку Я. Галета [4, с. 19], має включати формування професійно значущих якостей, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, моральних засад та духовних орієнтирів. Важливими освітніми компонентами є вивчення української мови, історії української державності та національної культури, педагогіки, етнопедагогіки, психології, що створюють підґрунтя для засвоєння національних цінностей та формування етнокультурної компетентності. Крім того, Я.Галета [4, с. 19], зазначає, що «ментальність, етнічна мораль та ідентичність розглядаються як ключові складові національних цінностей, що впливають на педагогічну діяльність. Ментальність українців характеризується такими рисами, як людяність, демократичність, індивідуалізм, працьовитість, оптимізм і глибока прив'язаність до рідної мови. Етнічна мораль є сукупністю духовних норм і правил, що регулюють поведінку та взаємодію членів спільноти, а етнічна ідентичність передбачає усвідомлення своєї належності до українського народу та прийняття його культурних цінностей».

Морально-психологічні якості сучасного вчителя початкових класів характеризуються високим рівнем соціального сприйняття й самопізнання; високою інтелектуально-пізнавальною зацікавленістю і допитливістю, постійним самовдосконаленням, а саме вмінням вчитися та адаптуватися до змін у сфері освіти. Серед особистісних якостей виділяємо: чесність і ясність у взаєминах з людьми, високий рівень загальної і психологічної культури, повага до професіоналізму інших і наукової спадщини, акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, любов до дітей та людяність (співчуття, чуйність, чесність, справедливість і повага до кожного учня), комунікабельність та відкритість (здатність будувати конструктивний діалог з учнями, батьками та колегами, здатність встановлювати партнерські стосунків із батьками, здатність використовувати експресивної функції педагогічної діяльності для впливу на емоційний стан учнів та розвиток їх рефлексії), толерантність та терпіння (вміння толерантно ставитися до учнів, розуміти їхні індивідуальні особливості), оптимізм та енергійність (позитивний настрій,

любов до життя та своєї роботи), впевненість у собі (вміння керувати емоціями та діяти впевнено), витримка та самоконтроль (здатність зберігати спокій та стриманість у складних ситуаціях), емоційна стійкість та стресостійкість (вміння працювати з учнями, враховуючи їхні радощі та горе, зберігаючи професійну рівновагу), розвинута спостережливість (уміння бачити та розуміти психологічні особливості учнів), почуття гумору (вміння створювати позитивну та доброзичливу атмосферу).

Мобільність майбутніх вчителів початкових класів сприяє розвитку компетенцій, свідомому відношенню до праці, навчання, надає їм можливість стати активними та відповідальними громадянами України. Однак, необхідно підкреслити, що без знань і соціального досвіду діяльності формування ключових компетентностей неможливе. Більш того треба зауважити, що формування компетентностей перебуває в повній залежності від прояву активності молоді. Оскільки у визначенні понять «компетентність», «компетентнісний підхід» єдності позицій науковці не досягли, критерії основних «умінь широкого спектру», розроблені вченими відрізняються за змістом, обсягом, за специфічною термінологією й не мають однозначного визначення, а навколо їх трактувань ведуться дискусії науковців.

На наш погляд, сучасна психолого-педагогічна характеристика майбутнього вчителя початкових класів, яка відображає готовність до розвитку рефлексії молодших школярів, має бути зосереджена на формуванні вчителя, який є не лише носієм знань, але й фасилітатором розвитку дитини, здатним адаптуватися до індивідуальних потреб кожного учня та створювати інклюзивне, підтримуюче середовище.

Таким чином, одним з основних новоутворень психіки особистості молодшого шкільного віку є рефлексія. Феномен рефлексії є структурним компонентом особистості та новоутворенням молодшого шкільного віку. Велику роль у становленні рефлексії учнів відіграє вчитель початкових класів. Якісна підготовка вчителів початкових класів, оновлення їх знань та вмій, безперервне підвищення рівня професійної компетентності, високий рівень сформованості власної професійної самосвідомості, рефлексії, збереження ментального здоров'я розглядаються як важлива передумова розвитку рефлексії дітей молодшого шкільного віку. Заклади вищої освіти є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної

діяльності молоді та має потужний потенціал в області формування особистості майбутнього вчителя. Саме тому, виникає необхідність розробки та впровадження програми по створенню психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів початкових класів до розвитку рефлексії у молодших школярів.

Література

1. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 8–9.
2. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання. *Рідна школа*. 1993. №9. С.29-32.
3. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Київ: Радянська школа, 1980. 144 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
5. Галета Я. Національні цінності як змістовий компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025 (220). С.17-21.
6. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди*. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29. https://ekrpoch.culturehealth.org/books/1_HNPU2012.pdf#page=25
7. Галузяк В.М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с. <https://library.vspu.net/items/2a01856a-dd2b-4975-a13e-cafb3ded1a8f>
8. Гандзілевська Г., Костюшко І. Педагогічна рефлексія учителів початкової школи крізь призму критичного мислення. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. 56 (3). С. 14–20. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-14-20>
9. Городиська О. М. Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2015. Вип. 6. С. 28-33.
10. Губа Н. О. Рефлексія: проблематика формулювання концепту. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. (3). С. 13–19. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-2>
11. Доброскок І., Мкртічян О. Модель інноваційної підготовки вчителя початкових класів в умовах НУШ. *Педагогічні науки:*

- теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 1 (125). С.269-279. DOI 10.24139/2312-5993/2023.01/269-279
12. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць. 2022. № 38 (2).* с.36-42.
 13. Заброцький М.М. Основи вікової психології: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 112с.
 14. Іванчихіна К.О., Милославська О.В. Феномен невизначеності у психології. *Особистість, суспільство, закон.* Харків, 2019. С. 56-59.
 15. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. ред.. Г. Л. Єфремової. Суми: Видання Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. 444 с.
 16. Кононенко А.О. Проблема життєвого вибору задля збереження ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах невизначеності. *Психолого-педагогічні аспекти підтримки ментального здоров'я та адаптації особистості в умовах воєнного та повоєнного часу: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції 23-25 жовтня 2024 р.* Дніпро, 2024. с.97-98.
 17. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
 18. Подкоритова Л.О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології.* 2017. Випуск 37. С. 343-358 <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/>
 19. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.
 20. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ, 2005. 360 с.
 21. Томаржевська, І. В. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психологічний журнал.* 2019. (1). <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564>
 22. Цуканова Н. Формування педагогічної рефлексії майбутніх вчителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. (220). С.307-310.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Шахов Володимир – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету.

Вечірко Катерина – магістр психології, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Долинна Анна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Візнюк Іннеса – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Долинний Сергій – доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Саранча Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Фуштей Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Мельник Ірина – доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Леся – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шульга Галина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Філоненко Леся – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки Національної академії Національної гвардії України.

Михальченко Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукове видання

**ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ
ОБСТАВИНАХ**

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 18.12.23 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Georgia.
Умов. друк. арк. 15,0.
Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.