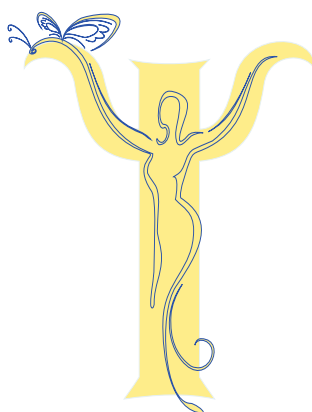


Міністерство освіти і науки України
Хмельницький національний університет
Кафедра психології та педагогіки
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Українська асоціація сімейних психологів
ВГО «Арт-терапевтична асоціація» (відокремлений підрозділ у Хмельницькій області)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Тези доповідей
X Всеукраїнської науково-практичної конференції**

м. Хмельницький, 14 квітня 2022 року



Хмельницький
2022

УДК 37.015:159.9
ББК 88:8
А 43

Редакційна колегія:

Потапчук Є. М., доктор психологічних наук, професор (*головний редактор*);
Гаврилькевич В. К., кандидат психологічних наук, доцент;
Подкоритова Л. О., кандидат психологічних наук, доцент.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців :
тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 14 квітня 2022) / [ред. колегія: Є. М. Потапчук (голов. ред.), В. К. Гаврилькевич, Л. О. Подкоритова] ; М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. – Хмельницький : Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2022. – 102 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Х Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*», яка відбулась 14 квітня 2022 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри психології та педагогіки.

Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими дослідженнями в галузі психології, педагогіки, соціології.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

Алфьорова Т. М., Корсунська В. В.
Вищий навчальний приватний заклад
«Дніпровський гуманітарний університет»

ПРОБЛЕМА СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ

Передача інформації у будь-якому форматі від однієї людини до іншої відбувається за допомогою вербальних та невербальних засобів. Спілкування між людьми є безпосередньою потребою, яка надає можливість здійснювати обмін пізнавальною та емоційною інформацією, досвідом, знаннями, навичками, здібностями.

До основних функцій можна віднести:

- ✓ інформаційно-комунікаційна (пов'язана з обміном інформацією та взаємним впізнанням людей);
- ✓ регулятивно-комунікативна (регуляція діяльності та організація спільних дій);
- ✓ афективно-комунікативні (пов'язані з емоційною сферою особистості).

Головна мета людських відносин полягає у досягненні взаєморозуміння. Під час взаємодії важливо не тільки застосовувати засіб активного слухання, але й зрозуміти про що хочуть донести нам люди. Це дозволяє зрозуміти внутрішній світ іншої людини та правильно передати свої думки. Особистість намагається донести свої думки та уникнути таких негативних явищ як розбіжності, сварки та конфлікти. Вона намагається налагодити добрі стосунки з іншими за встановленими правилами: однаково та рівноправно ставитися один до одного, без грубості та образи; проявляти повагу до особистої думки співрозмовника; не застосовувати психологічний тиск та форму вказівного характеру під час спілкування; вміти поважати думку та досвід іншої людини. Особистість, яка має культуру спілкування, з повагою та гідністю ставиться до іншої, з якою взаємодіє. Повага є ключем до хорошого спілкування.

Взаємодія людини з навколишнім середовищем відбувається у громадському житті. Жодна людська спільнота не може повноцінно функціонувати, якщо між ними немає спілкування та немає порозуміння між ними. Однак сьогодні спілкування має іншу форму вираження.

На час воєнних дій спілкування набуло форми загострення, особливо це стосується соціальних мереж та месенджерів (Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp, Telegram). Дуже часто спостерігається процес «вкидання фейкової інформації», що стає джерелом дратування та розпалення конфлікту. Кожен учасник мовленнєвої взаємодії стає не просто носієм дезінформації, а й джерелом забруднення мови. Одні бажають практичних змін, інші навпаки перебувають в очікуванні допомоги.

Досі залишається проблемним питання мови. Існують випадки, коли люди навмисно створюють обставини, щоб створити конфліктну ситуацію. Демонстрація неповаги, приниження, скептичний погляд, підбурювання, неприязнь, кривляння та відкрите висміювання, або навіть люта ненависть та одержимість. Такі ознаки спостерігають під час спілкування як у вербальній, так і невербальній формі.

Саме на сторінках соціальної мережі спостерігаються забруднення мови неологізмами, арготичною лексикою. Сленг стає на чолі мовленнєвого спілкування між людьми. І це стає нормою спілкування в суспільстві, що впливає на емоційний стан особистості. У неї з'являються емоції, засновані на неприємних суб'єктивних переживаннях, пов'язані із незадоволенням тих чи інших потреб людини.

Відбуваються зниження мовленнєвого етикету та нехтування правилами спілкування, які являють собою систему вербальної поведінки та незмінної форми ввічливої комунікації. Володіння етикетом вербального спілкування навпаки допомагає набуттю авторитету, народжує довіру та шанобливе ставлення. Освоєння канонів вербального етикету, їх дотримання сприяє відчуттю бути впевненою людиною, не відчувати почуття незручності та труднощів у спілкуванні.

Наш мозок дуже гнучкий. І якщо його постійно підживлювати негативною, помилковою, критичною, спотвореною, фальсифікованою та з ознаками наклепу інформацією, то він сприймає все як за справжню дійсність. Людина починає вірити в те, що постійно чує з екрана телебачення та читає в інтернеті. Брехня стає «правдою» від якої позбавитися дуже важко та болісно. Негативні емоції з'являються і посилюються у тих випадках, коли виникає розбіжність між очікуваннями людини та отриманими результатами.

Крім того, зниження рівня читання літератури, так само зменшую здатність розвитку інтелекту. Саме за допомогою книги людина може зануритися в потаємний світ та поміркувати на одинці, зрозуміти власне сприйняття дійсності та зробити висновки.

Отже, якщо ми будемо нову еліту українського суспільства, то необхідно звертати увагу саме на мовленнєве спілкування. В інтелегентному спілкуванні освічених індивідів неприпустимо використання грубих слів, матюків, зарозумілості, розв'язних формул мови. У практичному аспекті подібні мовні формулювання також вважаються недоречними, оскільки вони ніколи не призведуть до досягнення необхідних результатів спілкування.

Мова – це найважливіший компонент комунікативної взаємодії людей, який служить висловлювання їх думок, емоційних настроїв, цілей і планів. З допомогою мовного спілкування індивід може взаємодіяти з навколишнім соціумом. Будь-яка мова орієнтована на інтелект, почуття, наміри та бажання слухачів.

Афанасенко В. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА РОЛЬ ДОВІРИ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі дефіцит довіри визнається однією із основних причин загрози його безпеці і розвитку через засилля страху, людської ненависті, агресивності і жорстокості. Жертвою цього стають не лише міжособистісні та суспільні стосунки, а і природа, злагоджені стосунки з якою стали руйнуватися паралельно з технічним прогресом. Досягнення в галузі науки і техніки коштували сучасній людській цивілізації того соціального світогляду і знань, які первісним цивілізаціям дозволяли жити в гармонійному єднанні із Всесвітом. Сьогодні, як ніколи, суспільство потребує відновлення втраченого світогляду та ідеології, де джерелом добра, справедливості, процвітання людської цивілізації, гармонії кожної людини зі світом природи і з власним соціальним світом є довіра. Довіра визнається на сьогодні однією із затребуваних тем у філософії і соціально-економічних науках, оскільки саме довіра визнається тим соціально-економічним механізмом, що забезпечує соціальний розвиток і соціальний порядок. Довіра як соціальний капітал відображає актуальний і минулий індивідуальний і соціальний досвід, атмосфера довіри відтворює архетипи і задає норми взаємин. Довіра несе в собі соціальну пам'ять. Довіра – необхідна умова нормальної соціальної комунікації, що забезпечує згоду, діалог, порозуміння, співпрацю. Принцип довіри набуває все більшого визнання у системі освіти і виступає умовою розвитку особистості. Довірливі стосунки в спільноті є основою створення мережі продуктивної спільної діяльності, злагодженості і міжособистісного взаєморозуміння.

При етимологічному аналізі виявляється, що слово «довіра» є похідним від слова «віра». Культурно-історичне використання ж відрізняється семантичними відтінками. Заслуговує на увагу порівняння смислових значень в латинській мові: «credo», що використовується у значенні «мати довіру» одночасно означає «сердце даю». Уже на цій основі виявляється особливість розуміння поняття довіри як цілісної, центральної категорії у якій закладена потенційна дія, спрямована на зовнішній світ. Віра та довіра безумовно є поняттями спорідненими. Психосемантичний аналіз понять «віра» і «довіра» у мовному середовищі має певні особливості, ідеологічного характеру, оскільки тривалий час поняття віри наділялося виключно релігійним значенням, а довіра розглядалася у системі філософської етики.

Аналіз робіт із філософської етики дозволяє стверджувати, що довіру розглядають у системі етичних категорій, як характеристику моральних стосунків. Категорія довіри спеціально не розроблялася у великих філософсько-етичних концепціях. Так, Арістотель, Спіноза, Кант, Гегель лише згадували про довіру. Філософи вказували на соціальну сутність походження довіри. Довіра виникає із досвіду конкретних взаємин між людьми в результаті розвитку моральної свідомості. У понятті «довіра» відображаються ті моральні норми, які пов'язані із добровільними взаємними зобов'язаннями в соціальному та особистому житті. Під довірливими розуміють стосунки, засновані на моральному кредиті, на добровільних взаємних зобов'язаннях. Як вважають фахівці із філософської етики, довіра є якісно особливим станом моральної свідомості, що включає в себе моральні почуття і переконання, які і є мотивами поведінки особистості, інакше кажучи, довіра виступає регулятором моральних відносин.

Поняття «довіри» включає і внутрішнє, суб'єктивне ставлення особистості до соціальних зв'язків між людьми. Довіра – ознака моральних відносин, заснованих на вірі в добропорядність, вірність, відповідальність, чесність, правдивість людей. Довіра іманентно містить момент знання про іншого. Акт довіри – це добровільний, ненасильницький початок. Довіра трактується також як можливість передачі інтимних думок і почуттів. Основна функція довіри в етиці відносин – регулююча.

Довіру людини до світу, як самостійний феномен вперше виділив американський соціальний психолог і психотерапевт Е. Еріксон (1996). Він розглядав довіру людини до світу як базову соціальну установку особистості, яка формується на підставі досвіду першого року життя дитини і перетворюється на установку, що визначає її ставлення до себе і до світу. Однією з головних умов «психічного здоров'я» особистості Е. Еріксон виділяв прийнятий образ себе у стосунках із навколишнім світом. Цей образ себе він називає «ідентичністю». При змінах стосунків особистості із навколишнім середовищем їй доводиться міняти і образ себе, свої форми поведінки і т.п, що є «кризою ідентичності». Почуття довіри і недовіри є фундаментальними почуттями, які визначають подальший розвиток всіх інших видів ставлення особистості до світу, до себе і інших людей. Це почуття виникає дуже рано і залежить від якості отримуваної дитиною материнської турботи. Таким чином, почуття довіри не залежить від кількості їжі або проявів батьківської ніжності; швидше воно пов'язане зі здатністю матері передавати своїй дитині почуття впізнаваності, сталості та тотожності переживань. Має бути рівновага між «потребою дитини отримувати і потребою матері давати». Мати повинна поводитися із дитиною на «безпомилковій мові внутрішнього зв'язку», тоді дитина зможе довіряти їй, світу і самій собі. Тільки таким чином виникає почуття базової довіри – це перша і основна цілісність, яка, певно, передбачає, що всередині і ззовні повинен знаходитися досвід, взаємопов'язаний із добротою. Якщо ж дитина на першому році життя не відчує любов, доброту, то може сформуватися недовіра, злість до себе, до світу і інших людей. Довіра до себе і довіра до світу є взаємозалежними і мають взаємний вплив. Відчуття довіри виникає при контакті із матір'ю, на любов матері дитина відповідає довірою. Довіра до світу формується рано, коли дитина без особливої тривоги, занепокоєння може переносити відсутність матері, відокремлення від неї, коли дитина сама здатна самостійно впоратися із потягами і відчуває себе спокійно, перебуваючи на самоті. Дитина, яка не відчуває того, що її люблять, коли вона не отримує материнської турботи, ласки, не відчуває материнського зв'язку, у неї розвивається негативне уявлення про себе, почуття недовіри, агресія, почуття провини, а потім агресія направляється на світ у цілому і на людей, зокрема.

Одна із ідей концепції Е. Еріксона полягає в тому, що довіра і недовіра змінюються в процесі особистісного розвитку людини. Е. Еріксон досліджує феномен довіри в онтогенезі людини в рамках психоаналітичного підходу. Він вказує на те, що вважає більш відповідним термін «trust», хоча в цьому ж контексті може бути використаний і термін «confidence». Це пов'язане із тим, що в «trust» «укладено більше наївності і взаємності: про немовля можна сказати, що «воно довіряє (-ся)» (to be trusting) у тих випадках, коли було б занадто сказати, що «воно володіє упевненістю (твердо вірить)» («has confidence»). Вивчаючи віковий розвиток людини, Е. Еріксон визнає найголовнішим, ядерним («нуклеарним»), конфліктом першого етапу – конфлікт: «базисна довіра проти базисної недовіри». Почуття базисної довіри формується на підставі досвіду першого року життя. Базисна довіра Е. Еріксоном розглядається «як наріжний камінь вітальної особистості». Він вважає, що рівень довіри, який буде винесений із самого раннього дитячого досвіду, в першу чергу, залежить «від якості материнських взаємин із дитиною». Матері викликають почуття довіри у своїх дітей, якщо поєднують в собі «чуйну турботу про індивідуальні потреби малюка із непохитним почуттям вірності». Почуття довіри, що виникає в результаті у дитини, формує основу почуття ідентичності, яке з часом починає об'єднувати в собі три почуття:

- 1) відчуття дитини, що у неї «все гаразд»;
- 2) почуття, «що вона є сама собою»;

3) почуття, «що вона стає тим, кого інші люди сподіваються в ній побачити». У всьому, що роблять батьки, діти повинні відчувати присутність соціального значення. Це призводить до формування базисної довіри, яка на всьому перебігу подальшого життя людини протистоїть негативним почуттям позбавленості, розділеності і покинутості. Е. Еріксон вказує, що переважання базисної довіри над недовірою є першим кроком для процесу психосоціальної адаптації. Якщо в онтогенезі дитини отримує розвиток базисна недовіра, то у дорослого це супроводжується у формах вираженого відчуження у проблемних ситуаціях, такі індивіди

«тікають у себе». Вирішення проблеми в цьому випадку полягає в тому, щоб переконати людину із превалюванням базисної недовіри в тому, що вона може довіряти собі та іншим і що довіряють їй.

К. Р. Роджерс (1994), розглядає проблему довіри у зв'язку із самоактуалізацією особистості. К. Р. Роджерс є творцем недирективного психологічного консультування та психотерапії. Він виходить із того, що людина має тенденцію до самоактуалізації, реалізація якої призводить до збереження здоров'я і особистісного зростання. Завдання психотерапевта або консультанта в цьому процесі – бути помічником в усуненні емоційних блоків та інших перешкод. Особистий досвід консультування та психотерапії привів К. Р. Роджерса до ряду висновків про специфіку адекватних взаємин фахівця і клієнта. Серед цих висновків: «Я можу довіряти своєму життєвому досвіду». К. Р. Роджерс вважає, що «цілісне організмичне відчуття ситуації» значить істотно більше, ніж її логічне осмислення. «Довіряючись якомусь внутрішньому неінтелектуальному почуттю», людина робить дійсно правильний крок. Основоположний висновок, який робить К. Р. Роджерс, полягає в наступному: «в основному природа вільно функціонуючої людини творча і гідна довіри».

Як і К. Р. Роджерс, А. Г. Маслоу (2001) пов'язує довіру із проблемою самоактуалізації. Він розглядає питання про здоровий розвиток дитини у зв'язку зі своєю теорією базових потреб і каже, що тільки передбачуваний світ формує довіру дитини до нього. Аналізуючи дитячу агресію, він говорить, що, якщо у дитини відсутнє базове почуття довіри і безпеки, то вона «поводитиметься егоїстично, деструктивно і агресивно».

Невротичний розвиток особистості призводить до того, що доросла людина поводить ся як дитина, потреба в безпеці «змушує її шукати собі захисника, сильну особистість, на яку вона могла б покластися, якій вона могла б повністю довіритися. Психічно здорова і самоактуалізована людина довіряє собі і світу, вона синергічна, її гасло: «Будь здоровою і довіряй своїй природі». Звертаючись до аналізу суспільства, А. Г. Маслоу говорить, що в хворому суспільстві, в суспільстві, зараженому страхом, недовірою, підозрілістю і ворожістю, люди не мають можливості повною мірою задовольнити свої потреби в безпеці, любові, повазі, довірі та правді. Водночас, дотримуючись правильної логіки: «...жити в «гарному суспільстві» («в братському, синергійному, довірливому...») краще, ніж у суспільстві, де править закон джунглів, «краще як суб'єктивно, так і об'єктивно».

Проблеми віри, довіри і впевненості у своїх творах розглядає Е. Фромм (2007). Фундаментальною основою для трактування зазначених понять і їх форм є розрізнення «між володінням і буттям». Філософ пише, що людина володіє повним несвідомим знанням реальності, хоча і витісняє це знання зі свідомості. У той же час, коли ми зустрічаємося з небезпечною людиною, ми знаємо, що вона небезпечна; ми знаємо, коли перед нами людина, якій можна повністю довіряти. Відчуженість і недовіра сучасної людини, вважає Е. Фромм, можуть бути подолані спонтанною активністю, яка об'єднує її з людьми, з природою, з самою собою. Він також вказує, що дитина, впевнена у своїй матері, матиме нормальний розвиток, а дитина, «що недостатньо довіряє материнській любові», набуватиме патологічних рис характеру.

Довіра є базовим елементом онтогенезу людини і визначається раннім дитячим досвідом її взаємин із найближчим оточенням. Базова життєва, екзистенціальна потреба індивіда у безпеці трансформується на основі довіри у ціннісно-моральний принцип, що регулює взаємини між людьми і уможливорює їх спільну діяльність. Довіра спочатку формується на несвідомому, інтуїтивному і дораціональному рівні. Базова довіра, закладена на ранніх етапах соціалізації індивіда, виявляється найважливішим дорефлексивним надбанням, людини, яке визначає спроможність повноцінного пізнання і розвитку. Цей соціопсихологічний і соціокультурний механізм корегує всі дії кожного індивіда і є своєрідним каталізатором прийняття рішень в різних сферах його життєдіяльності. Відсутність довіри – причина дезадаптації, зростання рівня невдоволення, конфліктності, тривожності, депресії. Відсутність довіри спотворює сприйняття дійсності, породжує відчуження контактів та інформації, ускладнює взаємодію.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ НА ВІЙНІ

Війна в Україні докорінно порушила відчуття безпеки і призвела до стресу, психологічні наслідки якого можуть бути небезпечними для здорового майбутнього дітей.

Під час війни діти, в різній мірі, зіштовхуються з двома типами травматичних подій: несподівані травматичні події та довготривалі несприятливі події, що зумовлюють виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів. У результаті такі діти значно частіше, ніж їх однолітки без досвіду перебування на війні, страждають від таких проблем як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром), поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства), підлітки більш схильні до зловживання алкоголем і наркотичними засобами (Joshi and O'Donnell, 2003).

Психологічні травми, зумовлені війною, мають довготривалі наслідки для дитячої психіки: чим довший конфлікт, тим серйозніші симптоми. Найважливіші чинники, що визначають ступінь впливу війни на психічне здоров'я дітей такі: відсутність базових ресурсів (притулок, вода, їжа, освіта, охорона здоров'я, тощо); розрив сімейних стосунків (через втрату, розлуку або переміщення); стигматизація і дискримінація (мають значний вплив на ідентичність); песимістичний погляд на життя (постійне відчуття втрати та горя, нездатність уявити світле майбутнє) (Smith, 2001).

Практика допомоги дітям, які пережили психотравмуючу подію показує, що діти значно вразливіші до психотравми ніж дорослі.

Дитяча психіка інтенсивно розвивається, тому, з одного боку, вона лабільніша ніж психіка дорослого, а з іншого – незрілість психофізіологічних процесів у дитини не дозволяє давати стабільні прогнози щодо наслідків пережитої психотравмуючої події (Кондратенко Л. О., 2016).

Ризик виникнення ПТСР у дітей надзвичайно великий. Посттравматичний стресовий розлад спостерігається у всіх без винятку дітей, що стали первинними свідками війни (Тичковський Є. В., 2017).

За наявності психотравми дитина як правило замикається в собі або, навпаки, проявляє не притаманну їй активність; залежно від віку відтворює в іграх ситуації власного травматичного досвіду. У дітей, травмованих війною, симптоми можуть бути такими ж, як у тих, хто зазнав іншої травми. У молодших це страхи, енурез, тривога, гіперактивність, втрата мови. Чим дорослішою стає дитина, тим частіше це виливається в плаксивість, конфліктність, агресію, образу. Інколи спостерігаються порушення сну, втрата апетиту або патологічно підвищене відчуття голоду, регресивна поведінка (регрес на ранні етапи розвитку: смоктання пальця, у ліжку постійне перебування в «позі ембріона», підвищена плаксивість і не притаманна дитині потреба в погладжуванні, виражене почуття провини і труднощі з увагою та зосередженістю).

Підлітки можуть стати асоціальними, ставитися до всього негативно. Це перегукується з особливостями віку, але може свідчити і про травму. Підлітки, особливо хлопці, свій страх уже свідомо приховують. Вони мають більше поведінкових проблем, стають замкнутими й асоціальними, складніше адаптуються. Усе це може перетворюватися на панічні атаки і соматичні прояви. Для цієї вікової категорії важлива підтримка батьків і оточення (Пророк Н. В., Гончаренко С. А., 2015).

Всі зазначені вище симптоми у дітей і у підлітків свідчать про те, що ці вікової категорії потребують психологічної допомоги фахівців (Гридковець Л. М., 2016).

Велике значення у наданні психологічної допомоги дітям та підліткам, які пережили психотравмуючий досвід, має їх вік, етап психофізіологічного розвитку, характер пережитих травматичних подій, особливості взаємодії в батьківській родині, особливості психологічного комфорту в нових умовах життєдіяльності.

У роботі з дітьми з травмованим досвідом використовують методи індивідуальної та групової роботи, а також сімейне консультування та сімейну психотерапію (Кісарчук З. Г., 2015).

У процесі роботи такі діти постійно мають відчувати підтримку фахівця. Так, наприклад, якщо дитина зазнала сексуального насильства, і відчуває сильний страх, приниження і провину, то

для стабілізації її стану одним із важливим компонентом реабілітації є похвала та позитивне ставлення: «Ти молодець! Ти вижила! Ти зробила все правильно. Багато людей не впоралися б із цією ситуацією. Дехто, в таких ситуаціях просто плаче собі в куточку і боїться комусь розповісти, а в тебе була мужність поділитися пережитим. Ти, дійсно, молодець. Я тобою пишаюся...».

Найефективнішими методами психологічної допомоги дітям, які пережили психотравму, в першу чергу вважаються ігрова терапія, пісочна терапія та арттерапія.

Гра – це не просто діяльність, а одна з форм дитячої комунікації. Вона дозволяє дитині відтворити і переосмислити накопичені образи, висловити ті емоції та почуття, які важко проявляти. Гра дозволяє дитині також подолати негативні емоції шляхом позитивного завершення ситуації, емоції щодо якої виявилися незавершеними.

В процесі застосування пісочної терапії проявляється трьохвимірність аспекту душевного стану людини. Через фігурки та їхню взаємодію внутрішній конфлікт переноситься назовні, що дає можливість знайти конструктивні механізми його розв'язання. В арт-терапевтичному підході пісочної терапії відбувається робота з цілісним процесом без чіткої регламентації та обмежень, що може бути корисним при роботі з дітьми, що переживають страхи або тривогу. Пісочна психотерапія у всіх її формах дозволяє проводити терапевтичну роботу з дітьми починаючи з раннього дитячого віку. Мета пісочної терапії – не змінювати і переробляти дитину, не формувати в неї спеціальні навички, а дати їй можливість бути собою (Оверчук В. А., 2007).

Застосування арт-терапевтичних технік сприяє: розвитку рефлексії у дітей; гармонізації емоційного стану учасників процесу; зняття тривоги, подолання страхів; виявленню та вирішенню внутрішніх конфліктів; розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей.

Працюючи з дітьми найчастіше використовують такі арт-терапевтичні напрямки: казкотерапію; ліплення з тіста й малювання; театралізацію; бібліотерапію; музикотерапію; нетрадиційні форми зображувальної діяльності; кольоротерапію; відеотерапію.

Отже, під час війни діти можуть не раз ставати жертвами різноманітних жахливих подій, що травмують психіку. Вони можуть ставати свідками артилерійських обстрілів та стрілянини, спостерігати руйнування рідного міста чи села. Діти можуть побачити поранених чи померлих, катування та вбивство, масову загибель людей, пережити сексуальне насильство, бачити як зазнають поранення чи помирають члени їхніх сімей. Діти і самі можуть бути поранені. Такий досвід може призвести до виникнення у них різноманітних психологічних проблем. Психотравми ускладнюють розвиток дитини, і в майбутньому призводять до деструкції особистості. Для того, щоб допомогти дитині пережити психотравму, психологічна допомога має відбуватися комплексно. Головне завдання батьків – засвоїти необхідний рівень психологічних і педагогічних знань, обрати правильну стратегію виховання дитини, позбавлену деструктивних стереотипів. Дорослі мають створити належні умови для розвитку та становлення особистості, надавати психологічну підтримку у подоланні ним труднощів, що виникли. У жодному разі не можна очікувати самовирішення ситуації, адже це неможливо.

У будь-якому випадку потрібно звернутися за фаховою допомогою до психолога та спільними зусиллями виробити адекватну програму, спрямовану на відновлення душевної рівноваги у дитини. На сьогодні розроблено чимало психотерапевтичних заходів для дітей, що дозволяють розвинути у дитини здатність до повноцінного життя, подолати всі бар'єри та викоринити деструктивні стереотипи мислення, напередодні закладені соціальним оточенням.

Варгата О. В.

Хмельницький національний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «SOFT SKILLS»

Сучасному суспільству необхідні конкурентоспроможні фахівці у сфері психології, які володіють не тільки професійними, але й особистісними компетенціями. «Soft skills» у наукових концептуальних підходах розглядають, як універсальні, мобільні, надпрофесійні, соціально-психологічні компетенції.

Особливої уваги у нашому дослідженні характеризуючи «soft skills» заслуговує емоційний інтелект. Сутність емоційного інтелекту полягає у здатності усвідомлення свого психологічного впливу на інших та самоконтролю. Високий рівень емоційного інтелекту визначається такими показниками, як:

- запорука успіху організації;
- зміцнення професійних навичок;
- застосування креативних рішень;
- підвищення рівня корпоративної культури;
- здійснення мотивуючого впливу.

Важливо акцентувати, що визначальними компетенціями емоційного інтелекту є:

- самоусвідомлення;
- самокерування;
- соціальна освіченість;
- керування взаємовідносинами.

Серед основних варіантних ознак «soft skills» можна виокремити такі:

– сформування таких моделей поведінки, які ґрунтуються на особистісних цінностях та переконаннях;

- сформування етапів розвитку особистісного зростання;
- сформування стратегічного мислення, що орієнтоване на довгострокову перспективу.

Дослідниця Д. Татауршікова, стверджує, що «soft skills» належні до соціологічних понять, що представляє собою комплекс уніфікованих навичок та особистісних якостей, який підвищує ефективність професійної діяльності та комунікативну взаємодію з оточуючими.

До таких навичок вчена відносить:

- уміння керувати саморозвитком;
- уміння підтримувати колег;
- уміння правильно розподіляти свій час;
- уміння проводити переговори;
- уміння схилити до своєї думки;
- лідерські уміння.

Важливу роль у структурі «soft skills» вчена приділяє емоційному інтелекту, який включає набір якостей, що спрямовані на взаємодію з іншими (Татауршікова Д., 2020).

Таким чином, цінність «soft skills» полягає в тому, що вони сприяють знаходити спільну взаємодію з колегами, встановлюють та підтримують гармонійні міжособистісні зв'язки, допомагають ефективно впроваджувати творчі ідеї, що означає наявність високорозвинутих лідерських та комунікативних якостей.

Василенко О. М., Рапун К. В.

Хмельницький національний університет

ВПЛИВ РІВНЯ ЗРІЛОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЙОГО ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ

Питання підготовки молоді до професійної діяльності завжди були актуальними для українського суспільства. Особливо ця проблема поглибилася на початку 90-х років ХХ століття, коли в Україні було ліквідовано систему централізованого розподілу дипломованих спеціалістів, а навчальні заклади профтехосвіти втратили свої базові підприємства. З огляду на це, випускники закладів середньої освіти змушені були самостійно шукати собі роботу. Також в період переходу на ринкові економічні відносини більшість роботодавців перейшли до недержавного сектора економіки і почали висувати більш високі вимоги до підбору своїх працівників. Усе це призвело до того, що молодь як найбільш продуктивна і працездатна частина населення склала вагомую частку загального складу безробітних України.

В свою чергу слід зазначити, що готовність до свідомого вибору професії забезпечує молоді погодження її життєвих планів з потребами економіки держави. Тому саме готовність до свідомого вибору професії складає інтегральну якість особистості і є основним показником її особистісної та професійної зрілості.

В контексті життєвого шляху особистості важливим завданням є визначення рівня її зрілості як особистості та способу ідентифікації її із певною професією. При цьому процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, який полягає в усвідомленні нею себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, самодіагностику своїх

індивідуально-психологічних якостей і зіставлення їх з психологічними вимогами професії до спеціаліста складає її професійне самовизначення (Гончаренко С., 1997).

Варто зауважити, що підґрунтям професійного самовизначення є особистісне самовизначення людини, система її базових цінностей, що визначають її ставлення до себе зокрема, і до життя в цілому. Умовою позитивного професійного самовизначення особистості є її позитивне особистісне самовизначення, прагнення до розгортання і розкриття в професійній діяльності своєї індивідуальності, свого внутрішнього потенціалу.

Дослідниця К. Альбуханова-Славська виділяє декілька типів і рівнів професійного самовизначення у залежності від рівня зрілості особистості, її характеру і способів ідентифікації себе з певною професією:

1. Ідентифікація, в основі якої лежить прагнення особистості досягти високого рівня матеріального достатку, орієнтує особистість на професійне просування в сферах професійної діяльності, що високо оплачується;

2. Ідентифікація особистістю себе з громадською діяльністю дає той тип професійного самовизначення, який пов'язаний із професійними перспективами в будь-якій діяльності, що забезпечує прояв нею соціальної активності.

3. Ідентифікація, в основі якої лежить відношення до себе як до носія певних здібностей, орієнтує особистість на максимальний прояв і на професійний розвиток в тій професії, де ці здібності будуть в більшій мірі затребувані.

4. Ідентифікація людини, що володіє широким спектром здібностей і орієнтована на творчість у праці, визначає реалізацію нею себе в тих професіях, які надають можливість творчості (Альбуханова-Славська К., 1980).

В. Федоров вважає, що важливою умовою професійного становлення людини є її становлення як самобутньої особистості, прояв її унікальності, що виявляється в її самореалізації і самоактуалізації. Таким чином відбувається злиття суспільного і особистісного смислів: суспільство зацікавлене у розвитку індивідуальності у своїх цілях (від «нормативної» особистості, не обтяженої своєю індивідуальністю, воно отримує значно менше, ніж від людини з індивідуальною творчою позицією), а отже, і в цілях самої особистості. А особистість відчуває задоволення від набуття смислу свого життя в процесах самовизначення, самоактуалізації і саморегуляції. Отже, особистісні цілі і смисли стають суспільно значимими, а індивідуальність сприймається не тільки як особистісна, але й соціальна, в тому числі професійна цінність

Досить цікавою з цього приводу є думка М. Гінзбурга, який зазначає, що професійне самовизначення як вибір професії – це процес, що розвивається в часі, й остаточне рішення людини виникає не миттєво, а протягом певного тривалого періоду. Дослідник виділяє в цьому процесі три стадії:

1. Стадія фантазії, яка триває до 11 років. У її межах дитина уявляє себе в певній професії безвідносно до реальних можливостей власного життя: здібностей, можливостей одержати кваліфіковану підготовку, роботу за спеціальністю тощо.

2. Гіпотетична стадія – від 11 до 17 років, вміщає 4 періоди. Протягом першого періоду інтересу (11-12 років) основою вибору майбутньої професії стають інтереси й схильності підлітка. У період здібностей (13-14 років) підлітки починають замислюватися над вимогами, які та чи інша професія пред'являє до здібностей людини, й порівнювати ці вимоги з власним потенціалом обдарованості. Для періоду оцінки (15-16 років) характерне намагання співвіднести особливості професії з власними ціннісними орієнтаціями й реальними можливостями. А в перехідний період (біля 17 років), який збігається з закінченням загальноосвітнього навчального закладу, відбувається перехід від гіпотетичного до реалістичного підходу у виборі професії.

3. Реалістична стадія – від 17 років і старші. Молоді люди здійснюють остаточний вибір професії. Тут виділяють період дослідження (17-18 років), спрямований на загальну орієнтацію й здобуття глибоких фундаментальних знань з обраної спеціальності, період кристалізації (19-21 рік), що характеризується звуженням діапазону вибору й визначенням основного напрямку майбутньої професії, та період спеціалізації (від 21 року), в межах якого обраний фах уточнюється вибором конкретної, вузької спеціалізації. Наприклад, студент-психолог приймає рішення стати психологом у закладі освіти (Гінзбург М., 1998).

Дослідники М. Скиба та О. Коханко стверджують, що на хід професійного самовизначення впливає безліч чинників, серед яких провідним є педагогічний (психологічний) чинник, що складається з: нахилів (інтереси, мотиви праці); здібностей; стану здоров'я (внутрішні можливості та обмеження); самооцінки; думки батьків, родини; думки однолітків; позиції вчителів,

професіоналів; особистого професійного плану (системи знань про те, чого і як хоче досягти особистість у професійній сфері) Також науковці впевнені у тому, що випускники закладів середньої освіти, обираючи майбутню професію, орієнтуються не лише на саму професію, але й на рівень освіти, місце навчання, можливості працевлаштування за обраною спеціальністю та оплату праці (Скиба М., Коханко О., 2007).

В. Гладкова вважає, що одним з важливих напрямків підготовки молоді до свідомого професійного вибору є розвиток і удосконалення профорієнтаційної роботи з ними, а саме: надання їм глибоких знань щодо змісту й умов професійної діяльності; формування у них правильних уявлень про вимоги до психофізіологічних та особистісних якостей фахівця; оцінка їх індивідуально-психологічних особливостей та порівняння їх з вимогами до різних видів діяльності. В свою чергу, відсутність таких знань може негативно відобразитися на виборі чи зміні професії (Гладкова В., 2007).

Отже, як бачимо, на вибір майбутньої професії та професійне самовизначення випускників закладів середньої освіти впливає чимало факторів, провідними серед яких, на нашу думку, є рівень їхньої особистісної та професійної зрілості. Саме зрілість відображає не лише готовність молоді до свідомого вибору професії, але й забезпечує узгодження її життєвих планів з потребами ринку праці та економіки держави.

Васильєва О. А.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Запровадження дистанційних технологій в освітнє середовище вищої школи обумовлено низкою складних і швидкоплинних соціально-економічних умов, які вимагають модернізації процесу підготовки спеціалістів.

Дистанційні технології сприяють підвищенню якості професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти завдяки використанню інтернет-відеотехнологій, сучасного мультимедійного інтерактивного обладнання.

Дистанційне навчання виступає об'єктом багатьох сучасних досліджень. У наукових джерелах розглянуто сутність та термінологічні характеристики понять (О. Андреев, Н. Клокар, В. Кухаренко, П. Стефаненко та ін); особливості його дидактичного і методичного забезпечення (Є. Гаєвська, Е. Полат, В. Тихомирова); оцінка ефективності навчання з використанням дистанційних технологій, організація дистанційного навчання (В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн, І. Роберт та ін), психологічні засади (М. Жалдак, Ю. Машбиць, М. Смульсон); переваги дистанційного навчання для студента (І. Адамова, А. Козяк, Н. Тертична), переваги застосування технологій дистанційного навчання для закладів вищої освіти (Н. Кучеренко, В. Прибилова).

Узагальнення основних теоретичних аспектів щодо застосування дистанційних технологій в науковій літературі дозволяє стверджувати, що технологія дистанційного навчання – сукупність методів і засобів навчання та управління, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій (Васильченко Л. В., 2010).

Аналіз психологічної складової дистанційного навчання у підготовці майбутніх фахівців вказує на необхідність модернізації освітнього процесу вищої школи, оскільки сучасні технології можуть розширювати можливості професійної підготовки майбутнього фахівця так й перешкоджати в цьому процесі. Пошук способів оптимального впровадження дистанційного навчання дозволяє підвищувати цілеспрямованість і послідовність навчального процесу у вищій школі, сприяти його психологічній безпеці, доступності, мобільності та оптимізації структурно-організаційних механізмів.

На основі теоретичного пошуку й аналізу досвіду освітнього середовища вищої школи виокремимо переваги дистанційних технологій, зокрема: доступність інформації та її критичне осмислення, високий рівень самоорганізації, дисциплінованість та відповідальності студентів, уміння самостійно планувати учбову діяльність, керувати власним часом, вибирати найбільш оптимальний режим навчання, інтерактивний діалог, рефлексія, безперервність, гнучкість,

модульність, економічна ефективність, нові ролі суб'єктів освітнього процесу, індивідуальна освітня траєкторія (Стефаненко П. В., 2002; Полат Є. С., 2005; Штихно Л. В., 2016).

Зауважимо, що ефективність застосування дистанційного навчання визначається дотриманням основних дидактичних принципів, зокрема: діяльнісного засвоєння навчального матеріалу, принцип сумісної діяльності суб'єктів освітнього процесу, який характеризується діалогічністю, рефлексивністю, принцип взаємодії суб'єктів, принцип зв'язку ситуативно-професійної спрямованості дистанційного навчання, принцип опори на формування умінь організації самостійної пізнавальної діяльності.

Виокремлення принципів підготовки майбутніх психологів дозволяє визначити провідні психолого-педагогічні умови запровадження дистанційного навчання, зокрема: достатній рівень комп'ютерної грамотності викладача і студентів; наявність відповідної матеріально-технічної бази; моделювання освітнього середовища, яке включає дієві механізми практично-орієнтованого підходу.

Запровадження дистанційної форми навчання дозволило використати непередбачувану ситуацію як стартову платформу для змін в організаційних підходах до професійної підготовки майбутнього фахівця, інноваційні технології навчання (тренінги, вебінари, інтерактивні лекції, групові дискусії, психологічних дебати тощо). Водночас варто зосередити особливу увагу саме на вдосконаленні прикладної підготовки до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання майбутніх психологів, які повинні володіти не тільки відповідними теоретичними знаннями, певними професійно значущими якостями особистості, а й здобути фахові вміння та практичні навички. Відтак дистанційні технології, на відміну від традиційного навчання, створюють новий рівень інтерактивної взаємодії викладачів і студентів в системі онлайн, організації та управління самостійною діяльністю здобувачів, спрямованої на опанування ними практичного досвіду професійної діяльності, закладеного у змісті навчання.

Розвиток системи дистанційного навчання вимагає запровадження комп'ютерних навчальних програм та сучасних телекомунікацій з метою створення інформаційного освітнього середовища, що забезпечує інтерактивну взаємодію, орієнтовану на самостійну роботу студентів з матеріалами інформаційної мережі.

Особливого значення набуває прийняття інноваційних рішень щодо розробки та адаптування навчальних програм та навчальних курсів, методичних матеріалів з різних аспектів навчання, методичних посібників до дистанційного навчання, інформаційно-довідкових матеріалів, системи посилок на друковані та електронні літературні та наукові джерела, електронні бібліотеки та інші освітні та наукові ресурси, розміщені у мережі Інтернет, розробку моделей комплексної діагностики результатів засвоєння курсу з врахуванням акмеологічних закономірностей (Васильєва О. А., 2012).

Особливість професійної підготовки в умовах дистанційного навчання проявляється в поєднанні теоретичної професійної підготовки і практичної діяльності, накопиченні практичного досвіду, формуванні професійної компетентності завдяки використанню методу моделювання життєвих ситуацій, технологій акцентуації уваги, методик стимулювання систематичності навчальної діяльності студентів, зокрема різних форм для закріплення, самоконтролю, контролю та оцінки отриманих знань (тести, вправи, творчі, індивідуальні та групові завдання та ін.), своєчасного оновлення методичного забезпечення, використання дистанційних освітніх технологій з метою психологічного консультування, психокорекції, проведення психодіагностичних методик.

Так враховуючи, що технічне питання організації учбової діяльності в університеті можливе лише за наявності якісного зв'язку і можливості підключитися до Інтернету, ефективність навчання залежить від підготовки адаптованої онлайн платформи з мінімальною кількістю технічних проблем щодо її використання (Артюшина М. В., Романова Г. М., Слатвінська О. Ф., 2015).

Розвиток системи дистанційного навчання сприяє удосконаленню процесу підготовки майбутніх психологів завдяки реалізації низки завдань, зокрема:

- організації психолого-педагогічної підтримки студентів в умовах дистанційного навчання з метою індивідуалізації освітнього процесу вищої школи;
- врахування можливостей та перспектив розвитку інформаційно-освітнього середовища в професійній підготовці майбутнього фахівця;
- використання змішаної форми – дистанційного та очного навчання в процесі підготовки психологів;

- врахування запитів студентів та цілей професійної освіти у запровадженні дистанційних технологій;
- створення позитивного мотиваційно-емоційного середовища в організації комунікації, взаємодії зі студентом в умовах дистанційного навчання;
- підвищення мотивації студентів до навчання в умовах дистанційної освіти, як ресурсу індивідуальної та професійної самореалізації;
- формування психологічної готовності викладачів та студентів до розширення освітніх можливостей з використанням дистанційних технологій (системна підготовка науково-педагогічних кадрів до організації та проведення занять в онлайн форматі; залучення студентів до самостійного конструювання власної учбової діяльності; ефективний моніторинг навчальних результатів студентів та ін.) (Васильєва О. А., 2022).

Застосування у вищій школі дистанційних технологій навчання урізноманітнює процес підготовки майбутнього фахівця, робить його доступним, мобільним, інформативним, сприяє розвитку індивідуальних ресурсів, формуванню навичок цілепокладання, самостійного мислення, ініціативності та відповідальності студентів.

Отже, результати дослідження і практика освітнього середовища вищої школи свідчать про те, що дистанційне навчання є актуальною проблемою сьогодення, яке не може повністю замінити повноформатного очного спілкування в підготовці майбутніх фахівців.

Водночас, стратегічно важливим аспектом модернізації підготовки майбутніх психологів виступає її орієнтир на практично орієнтовані форми дистанційного навчання, розробку авторських інтерактивних курсів з метою формування практичних навичок та особистісно-значущих якостей майбутнього професіонала.

Волошин В. М.

ГО «Інститут психології здоров'я»

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ «ДОЛОНЬКА ВДЯЧНОСТІ» ТА «ДОЛОНЬКА ДОСЯГНЕНЬ»

Практики вдячності (ПВ) існують багато сотень років в релігіях і культурах різних народів світу. ПВ використовуються як окремими техніками (наприклад, в буддизмі) чи інтегровані в молитви (наприклад, християнство). Людство давно помітило, що використання ПВ значно покращує самопочуття людини.

Останнє десятиріччя за рахунок інтенсивного розвитку науки вдалось встановити, як ПВ змінюють роботу нашого організму на фізіологічному рівні.

ПВ активують відділ стовбура головного мозку, який виділяє дофамін: посилює почуття задоволення, любові, прихильності, покращує роботу когнітивної сфери.

ПВ активізують передню поясну кору, яка починає виробляти серотонін. У тканинах мозку серотонін регулює тривожність, радість та відповідає за настрій. Низький рівень гормону пов'язують з депресією, підвищений рівень призводить до галюцинацій та нервово-м'язових порушень. Також серотонін стимулює ділянки мозку, які контролюють сон.

«Долонька вдячності». Цілями цієї техніки є: зниження хвилювання, тривоги, корекція сну, зниження симптомів депресії.

Для виконання техніки, на аркуші А4, людина обводить свою долоню за допомогою олівця чи кулькової ручки. На кожному пальці записуємо 2-5 подяк. Великий палець – подяка собі. Вказівний палець – подяка сім'ї. Середній палець – подяка родині. Безіменний палець – подяка друзям. Мізинець – подяка колегам (знайомим). Центр долоні – подяка всесвіту.

Малюнок розміщується вдома чи на роботі на видному місці для людини.

Досягнення людини це її напрацювання, це результати її праці. В більшості випадків досягнення пов'язані з рухом до довгоочікуваної цілі і задоволенням від отриманого результату. При згадці про свої досягнення, людина в певній мірі знову переживає ті емоції та почуття, які переживали, коли здійснила ці досягнення. Зазвичай це радість, задоволення, впевненість, гордість, контроль над ситуацією тощо. Це в свою чергу призводить до зміни нейрогормонального фону організму людини. Як результат – покращення психо-фізичного стану людини.

«Долонька досягнень». Цілями цієї техніки є: актуалізація психологічних ресурсів, посилення почуття контролю, корекція самооцінки.

Для виконання техніки, на аркуші А4, людина обводить свою долоню за допомогою олівця чи кулькової ручки. На кожному пальці людина записує 1-3 своїх досягнень. Досягнення можуть бути з будь-якої сфери життя. Центр долоні – кому людина надала допомогу.

Малюнок розміщується вдома чи на роботі на видному місці для людини.

Гаврилькевич В. К.

Хмельницький національний університет

ПРИЙОМИ ШВИДКОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПРИ ЕМОЦІЯХ ТРИВОГИ, СТРАХУ, ЗЛОБИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Головним чинником порушення здатності цілеспрямовано і виважено діяти в умовах стресу є сильні емоції тривоги і страху в усіх його видах (від хвилювання до жаху). Чим більше виражені ці емоції, тим більше гальмується кора великих півкуль головного мозку, з якою пов'язана здатність людини до чіткого мислення і цілеспрямованої діяльності.

В умовах війни тривога і страх є типовими емоційними реакціями, оскільки сильно зростають рівень невизначеності перебігу подій і рівень потенційної або реальної загрози життю. Тривога виникає за умов невизначеності загрози, а страх – коли загроза (реальна чи уявна) чітко відома. *Тривога* активізує весь організм призводячи до хаотичної розумової і поведінкової активності, а *страх*, навпаки, паралізує розумову і поведінкову активність.

Емоції злости (роздратування, злість, гнів, лють, ненависть тощо) є лише протилежним боком страху і наступною фазою його розвитку. Вони, так само як і страх, виникають у випадку загрози (реальної чи уявної) нашому особистісному благополуччю і спонукають до інстинктивних реакцій захисту. Тільки страх спонукає до інстинктивного уникання загрози, а емоції злости – до інстинктивного захисту шляхом агресії (за принципом «напад є найкращою формою захисту»).

В умовах відкритого протистояння з ворогом такий інстинктивний захист може допомогти, але тільки певною мірою. Адже ці емоції, так само, як і страх, порушують нашу внутрішню рівновагу. Коли емоції злости засліплюють розум, включаються і починають домінувати інстинктивні реакції, а вищі нервові центри кори головного мозку, пов'язані з чітким усвідомленням ситуації і власних дій, відключаються. Свідомість звужується, увага фіксується на загрозливому об'єкті, поведінка скеровується жорстко запрограмованими безумовними рефlekсами фізичного знищення загрозливого об'єкту. Але при цьому значно знижується або й втрачається здатність свідомо керувати своїми діями, усвідомлювати їхні наслідки та обирати найбільш оптимальний варіант відповіді на загрозу.

За своєю природою ці емоції потребують розрядки в зовнішніх руйнівних діях. Якщо ж вони не розряджаються в таких діях, то руйнують наш організм зсередини, заважають ясно сприймати навколишню дійсність, заважають чітко мислити і діяти оптимальним чином. Під впливом злости, ефективність діяльності вищих відділів кори головного мозку значно погіршується, а загальні неефективні енерговитрати організму зростають внаслідок надмірної активації симпатичної ланки вегетативної нервової системи і викиду в кров гормонів стресу.

Зважаючи на те, що ці емоції тривоги, страху і злости глибоко вкорінені в природі людини, ми не маємо на увазі їх повне усунення, коли говоримо про саморегуляцію. Вони виникали і ще виникатимуть. Фахівці із кризової психології стверджують, що ці емоції «є нормальною реакцією на ненормальну ситуацію». Проте, за їхньої появи, необхідно зробити все можливе, щоб не дати їм захопити розум, і зберегти здатність приймати оптимальні рішення та ефективно діяти відповідно до наявної ситуації.

Ознайомившись із різними рекомендаціями щодо кризової психологічної допомоги, ми склали перелік основних прийомів швидкої саморегуляції, які можна застосовувати для збереження самовладання в умовах війни, додавши пояснення фізіологічних механізмів впливу цих прийомів:

1) *усвідомити появу тієї чи іншої емоції, тобто відчувати її в собі і назвати емоцію відповідними словами, сказавши про це собі подумки чи вголос*: свідоме включення мовлення в процес переживання емоцій активізує вищі нервові центри кори головного мозку і зберігає здатність людини мислити і цілеспрямовано діяти;

2) *спрямувати увагу на зовнішню обстановку, добре роздивитися і відчувати фізичні об'єкти, прислухатись до звуків, які є навколо, назвати їх; відчувати своє тіло, опору під ногами,*

для цього можна торкатися себе руками, потупцяти ногами: такі дії активують центри кори головного мозку, з якими пов'язане свідоме сприйняття об'єктивної реальності, запобігають звуженню поля уваги і свідомості;

3) якщо тривога досить виражена і призводить до рухового неспокою, або страх викликає рухову загальмованість, варто здійснити різноманітні активні довільні рухи очима, м'язами, нижньою щелепою, руками, ногами і всім тілом; при страхові додатково можна зробити самомасаж; якщо почуття злоби досить сильні і нестримні, можна здійснити довільні рухи, спрямовані на зовнішнє вираження злоби м'язами, нижньою щелепою, руками, ногами і всім тілом (гримаси злоби, стискання і розтискання кулаків, символічні руйнівні дії, наприклад, силоміць розтягувати руками, ніби намагаючись розірвати, цільну товсту тканину або рушник, туго скручені в канат, бити руками чи ногами подушку тощо; ці силові дії можна супроводжувати голосовим відреагуванням: такі активні силові рухи м'язів дають фізичну розрядку емоціям злоби, знижують емоційну напругу, зменшують рівень гормонів стресу в крові;

4) зосередити свою увагу на власному диханні: переключення уваги на процес дихання дає можливість відчувати й усвідомлювати процес життя в самому собі, завдяки цьому зменшується тривога і страх як емоції, пов'язані із загрозою життю;

5) утримуючи увагу на власному диханні, поступово поглиблювати й уповільнювати вдих і видих, намагаючись дихати глибоко (при тривозі) або просто трохи глибше, ніж зазвичай (при страхові), повільно, рівномірно і плавно (приблизно в такому ритмі: 5 секунд вдих і 5 секунд видих): уповільнене і поглиблене дихання достатньо забезпечує головний мозок і серце киснем, а зазначений ритм дихання сприяє налагодженню рівноваги між симпатичною і парасимпатичною ланками вегетативної нервової системи та досягненню внутрішньої злагоженості між життєво важливими процесами: диханням, діяльністю серця і рефлекторною регуляцією кров'яного тиску; завдяки такому відновленню вегетативної рівноваги поступово зменшується викид гормонів стресу, і збільшується виділення в кров гормонів, які пов'язані з емоційним балансом, оптимізуються енерговитрати організму (можна також використовувати й інші схеми довільного керування диханням, які сприяють уповільненню і поглибленню зовнішнього дихання, подовження видиху порівняно із вдихом);

6) дихання можна поєднувати із зосередженням уваги на відчуттях у ділянці серця: зосередження уваги на серці сприяє покращенню його кровопостачання та узгодженню ритмів активності головного мозку і серця, що покращує їхню діяльність; при цьому також налагоджується свідомий контакт зі своїм внутрішнім джерелом життєвої енергії, посилюються відчуття життя та внутрішньої опори в собі, швидше відновлюється внутрішня психічна і фізіологічна рівновага;

7) подумати про те, як у наявній ситуації можна допомогти іншим людям, та почати це робити: завдяки такій діяльності увага відсторониться від власної самості (з якою пов'язані всі емоції страху й злоби), емоційна напруга буде спрямована в конструктивні корисні дії, і емоційний стан покращуватиметься.

Якщо людині самотійно не вдається оволодіти своїми тривогою, страхом і емоціями злоби, необхідно звернутись за фаховою допомогою до психолога, психотерапевта або лікаря-психіатра.

Гальченко В. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІД ЧАС СТРЕСУ, СПРИЧИНЕНОГО ВІЙНОЮ

У психологічному словнику «стрес» тлумачиться, як емоційний стан особистості, психічна перенапруга в гострій, загрозливій ситуації, яка може сприяти шоківому стану; захисна реакція організму на будь-який збуджувальний вплив. А стресовий стан – як емоційний стан напруги, що виникає при загрозі, перевантаженнях, коли необхідно приймати швидкі й відповідальні рішення (Словник психологічних термінів, 2015).

Питанням впливу стресу на особистість займалися такі дослідники, як В. Бодров, Б. Волков, У. Кеннон, Б. Коган, Т. Крюкова, М. Пірен, В. Розов, Г. Сельє, Дж. Сміт, Ч. Спілбергер та інші.

Часті стреси найчастіше призводять до емоційного вигорання. Цей стан супроводжується виникненням відчуття втоми та апатії, небажанням діяти, створювати щось нове, болями в голові, шлунку, втратою апетиту або заїданням проблеми. Такі люди втрачають контроль над діяльністю, схильні до надмірного вживання алкоголю, куріння. Тобто вони таким чином намагаються зменшити руйнівну дію стресу.

Однак, погоджуючись з думкою багатьох дослідників (В. Булах, В. Калошним, Г. Сельє та ін.), вважаємо, що така поведінка не є ефективною, оскільки тільки на певний час зменшує гострі прояви стресового стану.

В. Булах виділяє такі психологічні ознаки стресу, як зміна динаміки психічних функцій, найчастіше уповільнення розумових операцій, розсіювання уваги, ослаблення функції пам'яті, зменшення сенсорної чутливості, гальмування процесу ухвалення рішення, повне придушення волі, зниження самоконтролю, пасивність і стереотипність поведінки, нездатність до творчих рішень, підвищена сугестивність, страх, тривожність, невмотивоване занепокоєння (Булах В. П., 2014).

Наслідки такого стану особистості (особливо довготривалого дистресу) можуть бути не передбачуваними – від незначних розладів організму до психосоматичних захворювань (бронхіальна астма, нейродерміт, виразка, базедова хвороба, гіпертонія та багато інших).

Щоб запобігти таким розладам кожна людина має навчитися протистояти стресу, регулювати свою психічну діяльність, захищати психіку від руйнівних чинників, керувати стресом. У цього процесі, на нашу думку, значну роль відіграють, у першу чергу, вміння проживати негативні емоції та виробляти свою модель копінг-поведінки (Гальченко В. М., 2021).

Подолання людиною важких життєвих обставин, у тому числі й стресових станів, у психології прийнято називати імпульсивною поведінкою або копінг-поведінкою. В перекладі з англійської «соре» означає «перебороти», «впоратися», «подолати».

Дослідженню імпульсивної (долаючої) поведінки присвячені праці таких учених, як Л. Анциферова, Т. Більгільдєєва, В. Бодров, О. Власова, Р. Грановська, В. Євдокимов, І. Єсауленко, О. Ісаєва, І. Стрельцова, О. Юрасова та ін.

На думку дослідників, копінг-поведінка (або копінг-стратегії) – це система цілеспрямованої поведінки усвідомленого оволодіння ситуацією для зменшення шкідливості впливу стресу (Чеканська О. А., Данчук Ю. П., 2019). В цьому процесі важливого значення набуває реакція особистості на стресові впливи. Стресовий стан найчастіше визначається не стільки зовнішніми чинниками, а й тим, як людина реагує на нього, що відчуває та промовляє.

Близькими для нашого дослідження є погляди В. Франкла, який у загальній формулі відображення способу реакції людини на стимули (стимул – реакція) виділяє проміжну ланку – а саме: вибір людини, як саме реагувати на різноманітні впливи (розпачем, відчаєм, байдужістю або вдячністю чи радістю). Саме в цьому виборі й знаходиться свобода людини (Франкл В. Е., 1946).

Найефективнішим способом самопомогі під час стресу Л. Пляка вважає аутогенне тренування, релаксацію, за допомогою якої можна частково або повністю позбутися емоційної напруги, викликані стрес-факторами. Вчена важливе місце відводить ауторегуляції дихання, зазначаючи, що свідомо керуючи подихом, людина має можливість використовувати його для заспокоєння, зняття напруги, як м'язової, так і психічної (Пляка Л. В., 2019).

Під час війни сильний стрес і психічна напруга стають перманентними явищами. Беручи до уваги дослідження вищезазначених учених, нами було розроблено **засоби психологічної підтримки в стресових ситуаціях, спричинених військовими діями** (Гальченко В. М.):

1. Виконати дихальні вправи (глибоке дихання із затримками перезавантажує свідомість, дає можливість зосередитися на внутрішньому світі).
2. Промовляти молитви або афірмації Луїзи Хей (що надає життєстверджувальної мотивації).
3. Зробити кілька інтенсивних фізичних вправ, особливо спрямованих на розблокування верхньої частини тулуба – грудної клітини, ключиць, лопаток, рук і шиї (наприклад, кругові рухи руками вперед-назад).
4. За необхідності, виплакати, не соромлячись віку, статі (сльози приносять полегшення, очищають душу).
5. Пити багато води (вода примушує організм чинити опір негативним подразникам).
6. Надавати допомогу слабшим духом або фізично, дітям або немичним людям похилого віку.

7. Уявляти, яким буде ваше життя після закінчення війни (уява дає можливість подумки переноситись в мирне майбутнє, бачити перспективу, а значить отримувати новий сенс життя).

8. Використати арт-терапевтичні засоби (ізотерапію, казкотерапію, музикотерапію тощо), що сприятиме «вивільненню підсвідомого», покращенню емоційного стану, зціленню засобами творчості та мистецтва.

9. Перемикатися на позитивні речі (не перевантажувати себе негативною інформацією, робити перерви у перегляді новин (наприклад, почитати книгу), не застрягати на негативних спогадах, емоціях, тримати нейтральну емоційну позицію).

10. Прожити негативні емоції – страху, жаху, розпачу, безпорадності тощо.

Вважаємо за необхідне зупинитися на останньому заході. Будь-яку негативну емоцію (образу, гнів, тривогу, злість тощо) потрібно прийняти, а не чинити їй опір. У психотерапії використовують такий вислів – «побути в цьому стані». Сказати самому собі: «Так, я гніваюся. І це нормально». Або: «Я боюся. І визнаю, що це саме так». Це означатиме – зустрітися з негативною емоцією «обличчям до обличчя», не боячись і не соромлячись цієї негативної емоції. Не прожита усвідомлено травма нікуди не дівається. Вона лишається дуже глибоко та перешкоджає відчуттю радості життя, а також притягує подібні життєві події травмуючого характеру.

Необхідно спостерігати за своєю емоцією, ніби з боку, відокремивши «я» від емоції, яка проживається. При цьому потрібно дуже уважно прислуховуватися до власних тілесних відчуттів, оскільки негативні емоції можуть проявлятися у вигляді блоків у певних ділянках тіла (біль в потилиці або скронях, комок у горлі, важкість у сонячному сплетінні тощо).

В результаті виникає усвідомлення того, що «я» більше, ніж емоції. І якщо прожити негативні емоції, не чинивши опору, прийнявши їх, то «я» не зруйнується, а навпаки, з'явиться відчуття легкості й свободи, усвідомлення того, що «я» сильніше і шляхетніше за тимчасову негативну емоцію, розуміння того, «що й це мине».

Після того, як було визначене місце зосередження болю, страху, гніву тощо потрібно «дорозслабити» це місце за допомогою дихальних вправ. Також можна застосувати медитативні техніки, наприклад техніка «Кішка» (заплющити очі та уявіть, що на місці зосередження вашого болю лежить чорна кішка, відчуйте її присутність, а тепер візьміть її за шкірку й зніміть на підлогу. Що відчуваєте зараз? Чи настало полегшення?).

Також ефективним способом подолання стресу вважаємо сублімацію – «перерозподіл психічної енергії». З точки зору психоаналізу, психічна енергія неусвідомленого може сублімуватися, трансформуватися в енергію різних видів діяльності, які прийнятні для суспільства і людини – творчість, мистецтво, суспільна активність, трудова активність (Психологічний словник, 2015).

Отже, вважаємо, що розроблені нами засоби психологічної підтримки послугують надійним помічником тим, хто потерпає від стресу в умовах війни, а також у створенні власних моделей імпульсивної поведінки в стресових ситуаціях у мирний час.

Гомонюк О. М., Онишко О. Г.
Хмельницький національний університет

РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Нині сучасному викладачу надзвичайно важливо забезпечити рівноправний контакт у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Саме від його риторичної культури залежить ефективність та успішність розумової праці студентів, раціональне використання часу на заняттях, етичне та естетичне виховання, формування загальної мовленнєвої культури тих, хто навчається. Адже не випадково Платон писав, що «розмовляти – це означає щось робити і створювати».

Викладач – ритор має створювати атмосферу доброї творчої співпраці, духовного спілкування, душевного тепла та комфорту, щоб студенти могли вільно та спокійно розмірковувати, думати, мислити, не боячись висловлювати свої думки.

Слушною є думка Аристотеля, який в «Риторичі» зазначав: «Мова складається з трьох елементів: із самого оратора, з предмета, про який він говорить і з особи, до якої він звертається: вона і є кінцевою метою всього».

І це так. Адже сфера навчання є сферою підвищеної відповідальності, оскільки слово стає важливим інструментом діяльності педагога.

Риторичні настанови Квінтіліана, класика античної риторики, вважаються першою працею із загальної педагогіки. Риторика, в основі якої лежить діалектичне, критичне, творче мислення, вимагає від того, хто створює мовлення, постійного морального, духовного та інтелектуального вдосконалення, прагнення до осягнення глибин загальної та національної культури у всій її повноті. Заняття риторикою активно сприяють цьому процесу.

Досягнення цілей навчання, успішне розв'язання різних навчальних і виховних завдань можливе лише за таких умов: якщо викладач бачить в студенті рівну собі людину, яка довіряє їй; якщо викладач свідомо володіє прийомами риторичної культури; якщо викладач стає для студента зразком для наслідування у поведінці, у мові, у мовленні.

Сучасна риторика є наукою про системи управління мислемовною діяльністю. Викладач здійснює, організує освітній процес і керує ним, тому від нього залежить успішність формування особистості студента.

Риторичну культуру науковці розуміють в широкому сенсі як «гуманістичну культуру в цілому, переведену в форму мовленнєвої діяльності, що спрямована на пошук істини, вдосконалення та духовне збагачення особистості» (Марченко О. І., 2001). У вузькому сенсі риторичну культуру визначають як «культуру мисленнєво-мовленнєвої діяльності – думка – слово – вчинок» (Залюбівська О. Б., 2017).

Нам імпонує ідеал педагога, який зведений В. О. Сухомлинським на «потрійному» фундаменті: радість від спілкування з учнями, віра в них; глибоке знання навчального предмета, психології та педагогіки; мовленнєва культура (Сухомлинський В. О., 1976).

Складовими риторичної культури сучасного викладача є такі:

- концептуальна – вміння всебічно аналізувати предмет дослідження та вибудовувати систему знань про нього;
- моделювання аудиторії – вміння вивчати різні типи аудиторій на основі соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних ознак;
- стратегічна – вміння розробляти конкретну програму дій з урахуванням створеної концепції та з урахуванням психологічного портрета аудиторії;
- тактична – вміння грамотно аргументувати, а також активізувати розумову та емоційну діяльність аудиторії. Її метою є створення у процесі спілкування суб'єкт-суб'єктних відносин.
- мовленнєва – вміння володіти дієвою, ситуативною, нормативною мовою.
- ефективна, успішна комунікація – це вміння встановлювати, зберігати та зміцнювати контакти з аудиторією як необхідна умова успішної реалізації продукту мислемовної діяльності.
- системно-аналітична або рефлексивна – вміння аналізувати одержаний результат: що вийшло, що не вийшло, причини невдач, пошук рішення у досягненні бажаного результату (Сапунова, 2019).

Сучасному закладу вищої освіти необхідні викладачі, які не тільки вміють думати, але й здатні висловлювати свої думки, говорити, тобто породжувати власні смисли педагогічної діяльності, вчити мислити, відчувати, емоційно переживати і говорити студентів.

Також варто вказати на значення таких якостей викладача, як обсяг і глибина наукових знань та продуктивність наукового мислення: мовлення за таких умов збагачується непідробним пафосом, дослідницьким натхненням. Навпаки, поверхові знання предмета, трансляція «готових істин» замість продукування, формують «удаваний пафос, штучне красномовство, яким він (педагог) намагається посилити вплив на свідомість учнів» (Сухомлинський В. О., 1976).

Вважаємо, що у майбутніх викладачів необхідно сформувати такі види здібностей: спеціальні здібності з основ педагогічного такту; загальні здібності з культурно-освітньої й професійної діяльності; організаторські здібності, що виявляються в швидкості орієнтування в соціально-педагогічних ситуаціях, гнучкості розуму, товариськості тощо. Адже володіння риторичною культурою, законами мисленнєвої діяльності – це не лише умова ефективності та успішності самої цієї діяльності, а й, що дуже важливо, запорука результативності, успішності будь-якої конкретної діяльності учасників освітнього процесу.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В УМОВАХ ВІЙНИ

Стрес – це психологічний стан, але реакції на цей стан проявляються і на фізіологічному рівні. Підвищити стійкість організму до стресу може повноцінний сон; збалансоване, збагачене вітамінами, харчування; регулярні фізичні вправи; перебування на природі: свіже повітря і сонечко роблять свою справу, позитивне сприйняття світу, все до кращого. Якщо ви фізично добре себе почуваєте, вам буде легше і впоратися з повсякденними справами, не допускаючи розвитку стресових станів. Контроль свого відношення до життєвих ситуацій важливий, оскільки ваш психологічний стан безпосередньо залежить від ваших думок. Якщо намагатися бачити в кожній події щось корисне і позитивне для себе, то шкідливі стреси рідше виникатимуть у вашому житті.

Тема стресу зараз досить популярна – про це часто згадується в ЗМІ, та і від людей періодично можна почути: «У мене був такий стрес!!!». Давайте спробуємо розібратися, що це таке, яка від стресу користь, і якої шкоди він може завдати і що сприяє стресостійкості.

Поняття стресу відоме всім. За класичним визначенням Сельє, стрес – неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, і ця відповідь є напруженою організму, спрямованою на подолання виникаючих труднощів і пристосування до збільшених вимог. Термін «неспецифічний» в даному випадку означає те загальне, що властиво усім пристосовним реакціям організму.

Такі ж зміни характерні і для психологічної сфери людини при стресі, викликані війною. З'являються неприємні ознаки (підвищена збудливість, неможливість зосередитися, почуття безпричинної втоми і ін). Вони проявляються миттєво і видні, що називається, не озброєним оком. «Не нервуйте», «розслабтеся» – радить нам оточення. Та ми б і раді не нервувати, тільки часто це не виходить. Стрессова ситуація захоплює нас і не відпускає: неприємні думки «самі лізуть» в голову, самі собою зриваються з вуст різкі слова... Але ж і до серйозного захворювання недалеко і чим довше ви знаходитесь в цьому стані, тим більше виснажуються сили. Крайньою реакцією може стати інформація про війну – сигнал SOS, який означає, що вам потрібний відпочинок для відновлення ресурсів. Чи можна з цим що-небудь поробити? Можна, але тільки за трьох неодмінних умов:

- а) виразному розумінні природи стресу і стадій його розвитку;
- б) виразному уявленні про межі можливої дії на протікання стрессової ситуації під час війни;
- в) готовності до активних зусиль із досягнення стресостійкості в умовах війни.

Слід відмітити, що стреси – це закономірність життя кожної людини, і особливо тих, хто веде напружений спосіб життя, хто хоче досягти чогось значимого.

Незалежно від першопричин стрес, в основному, має однотипну динаміку, тобто протікає за певними правилами. Спочатку виникає стан тривоги, потім організм мобілізує усі свої ресурси на боротьбу із стресом і з причинами, що викликали його. А ось на третій фазі – 2 варіанти розвитку подій : або людина і його організм справляються із стресом, і все нормалізується, або настає виснаження захисних сил організму, які обмежені. Це буває, коли ситуація стресу триває тривалий час або ж ці стреси настільки часті, що організм не встигає відновитися, і стан людини перетворюється на один тривалий стрес. А це вже – передхворобливий стан, багатий або невротизацією (негативними змінами особи), або порушеннями функціонування організму. В даному випадку стрес можна охарактеризувати як позамежні негативні емоційні переважання, небезпечні для здоров'я і відчутно знижуючі працездатність.

Відомі також індивідуально-психологічні і поведінкові особливості, знижуючі стресостійкість: підвищена чутливість нервової системи, нетерплячість і дратівливість, підвищені вимоги до себе, надмірна відповідальність за виконувану роботу, почуття дискомфорту (сміслової порожнечі).

Наслідки зниження стресостійкості під час війни:

- падіння професійної і загальної результативності під час війни;
- зниження життєвого тону і ділової активності у військовий час;
- сплюснення здатності вирішувати життєві проблеми ;
- наростаюче незадоволення собою ;
- зростаючі проблеми із здоров'ям;

- порушення сну, психічна напруженість;
- розбитий, в'ялий, сонливий стан впродовж дня;
- зниження інтересу до роботи.

Зовнішні чинники, знижуючі стресостійкість:

- «задавлена» об'ємом роботи, що навалилася;
- рутинна, але термінова робота, що викликає моногонію;
- нерозв'язна проблема, що викликає фрустрацію;
- очікування майбутньої стресової ситуації;
- необхідність працювати з ранку до глибокого вечора в інтенсивному темпі під час

війни;

- виконання своєї професійної діяльності за рахунок здоров'я;
- відсутність знань і умінь: як справлятися з наслідками стресу під час війни;
- сімейні проблеми, що викликають хронічні негативні емоційні стани.

Чи можна підвищити стресостійкість? – Так, можна, і починати треба з рішення першочергових життєвих проблем, що стоять перед людиною у період війни! Бо, невирішені проблеми – це джерело постійної емоційної самотравматизації і життєвого незадоволення.

Основні шляхи і напрямки профілактики, припинення чи корекції впливу емоційного стресу. Проблема корекції емоційного стресу зводиться до використання таких засобів і методів, які передбачають або усувають патологічні прояви, обумовлені психологічними або іншими стрес-впливами. Серед основних напрямів регулювання емоційного стресу виділяють: медикаментозне (фармакологічне), не медикаментозне (психокорекцію, психотерапію, рефлексотерапію, фізіотерапію) і комплексне. Усі вищепераховані шляхи спрямовані на відвертання несприятливих проявів стресу, на купірування їх і на заміщення небажаних симптомів сприятливими або нейтральними для людини симптомами, тобто корекцією станів емоційного стресу.

Підвищуємо стресостійкість. Стрес – це психологічний стан, який супроводжує процес «зіткнення» людини з навколишнім світом. Періодично в житті кожної людини виникають нові обставини, до яких необхідно пристосуватися. Звідси витікає, що стресовий стан може супроводжувати процес адаптації.

На схильність людини до стресу роблять вплив особливості нервової системи, які є природженими. Одна і та ж подія може у когось викликати стресовий стан, а у когось ні. Але великий вплив на розвиток стресових станів робитиме те, як ви сприймаєте різні життєві ситуації. Таким чином, стійкість до стресу є частково природженою, частково придбаною, або вивченою. Саме придбану частину можна змінювати і тренувати, пробуючи різні моделі поведінки і звертаючи увагу на хід своїх думок в стресовому стані.

Стресова подія – це і можливість для розвитку. Легкість процесу адаптації до змін також залежить від вашого сприйняття. Якщо ви відчуваєте позитивний стрес, відбувається мобілізація сил організму, щоб найефективніше справлятися з виникаючими завданнями. У разі негативного стресу мобілізація організму полягає в готовності бігти або нападати, ви напружені, оскільки відчуваєте загрозу своєму благополуччю. Сприймаючи стресову подію як можливість, яку можна ефективно використати, ви дістаєте доступ до додаткових ресурсів.

Основні принципи профілактики полягають у формуванні здорових звичок і контролі свого відношення до різних ситуацій і подій.

Завгородня О. В.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПРОВІДНІ ВИМІРИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Становлення особистості – багатовимірний процес, в якому важливу роль відіграють деєгоцентрація та індивідуалізація.

Деєгоцентрація полягає у посиленні значущості та усвідомленості екзистенційного ядра особистості – самості або «серця» (Юркевич П. Д., 1860; Бердяєв М. О., 1931), у зміщенні мотиваційно-ціннісної домінанти в напрямку глибоких переживань, переваги співпереживання поза егоцентричними та групоцентричними обмеженнями, що проявляється безпосередньо в почуттях і бажаннях і не підлягає прямому вольовому регулюванню. Деєгоцентрація – це також

рух від спілкування з «двійником» (з дзеркалом, власними проєкціями) до діалогу зі співбесідником (О. О. Ухтомський). В онтогенезі важливим фактором деєгоцентрації є емпатійні взаємини дитини зі значущим шанованим дорослим, що сприяють переживанню дитиною потреб та почуттів іншої людини як своїх; при цьому розвиток емпатії тісно пов'язаний із формуванням ідентичності.

Індивідуалізація полягає у русі юної людини від залежності до автономності, вільного самовизначення, власного світогляду, здатності здійснювати вибір, самостійно формувати свій життєвий шлях; ґрунтується, зокрема, на розвитку самосвідомості та волі. Усвідомлення унікальності своєї позиції – основа автентичної активності людини. «Я-для-себе – центр виходу вчинку та активності утвердження та визнання будь-якої цінності» (М. М. Бахтін). Важливим чинником індивідуалізації в онтогенезі є індивідуалізуючі (не симбіотичні і не відчужені) взаємини з дитиною і бачення в ній неповторної особистості з боку значущих інших, що сприяє усвідомленню дитиною своїх відмінностей та своєрідності.

Індивідуалізація виявляється також у ставленні до свого внутрішнього світу, зокрема, у способах означення актуальних переживань. Можна виокремити такі способи (від менш до більш індивідуалізованим).

- «хімерний». Людина не володіє наявними в культурі засобами означення внутрішньої реальності, здійснює це химерно неадекватним способом, особливо це стосується гострих травматичних переживань. Продуковані при цьому незрозумілі для інших означення переживань у комплексі з неадекватним трактуванням зовнішніх подій можуть започаткувати наступне химерне відображення реальності (у деяких випадках розвинути в маячеву систему). Такий спосіб характерний, зокрема, для дітей, які пережили “передчасну травму” (за Д. Деверо). Цей спосіб вважатимемо дезадаптивним.

- девіантний (маргінальний). Людина означає переживання з допомогою схем, притаманних певній субкультурі і зрозумілих в її межах. Цей спосіб – не результат вільного вибору, а наслідок недостатнього освоєння ширшого діапазону культурних засобів, що обмежує можливості соціальної адаптації людини. Цей спосіб можна вважати субадаптивним.

- конформно-мажоритарний. Людина означає переживання з допомогою освоєних нею засобів, притаманних більшості людей певної культури, накладаючи на власний досвід стереотипи, схеми, відповідні панівному культурному канону і продукуючи означення, зрозумілі представникам цієї культури. Такий спосіб опрацювання досвіду полегшує соціальну адаптацію, але при цьому втрачається глибина та унікальність індивідуальних переживань.

- альтернативний. Людина означає переживання з допомогою обраних нестандартних способів, притаманних певному культурному колу. Якщо у разі вимушеної девіантності, особа, можливо, хоче, але не може бути «як усі», то в зазначеному випадку (вільного вибору) вона може, але не хоче бути «як усі». «Девіантність» тут є вільною преференцією, проявом індивідуальності. Означення, інтерпретації, форми самовираження, що продукуються при цьому, зрозумілі не всім, а тим, хто належить до обраного культурного кола.

- креативний. Людина означає переживання індивідуалізованим способом, сформованим на основі широкого діапазону освоєних ним існуючих у культурі способів, але реконструйованих, трансформованих відповідно до індивідуальності та унікальності власних її переживань. У цьому випадку продукуються позначення, інтерпретації, виразні форми, у яких поєднуються як універсальні, так і унікально-індивідуальні виміри. Такі форми на поверхневому рівні можуть бути зрозумілі багатьом людям, але в глибокому сенсі – для духовно близьких. Два останні способи можна вважати постадаптивними.

В результаті індивідуалізації людина усвідомлює себе як представника своєї епохи, спадкоємця певних культурних традицій, носія тих чи інших здібностей, усвідомлює свою відмінність від інших та неповторність своєї долі. Це зумовлює індивідуалізацію життєвого завдання людини. На думку В. Франкла, доки людина не досягне унікальності власного існування, вона не зможе відчутти виконання свого життєвого завдання персонально обов'язковою та невід'ємною частиною своєї долі. Але без деєгоцентрації як подолання обмежень егоцентричної (групоцентричної) позиції прагнення і цілі особи можуть бути деструктивні.

Проблема подолання егоцентризму, що блокує здатність людини до любові та творчості, привертала увагу багатьох філософів та психологів. Одним із шляхів такого подолання є творчість, оскільки вона «є забуття про себе, спрямованість до того, що вище за мене» (М. О. Бердяєв). К.-Г. Юнг, досліджуючи шляхи набуття самості, відзначає необхідність проникнення у сферу тіні, розпізнавання відмінностей маски від себе справжнього, розуміння символів несвідомого. Самість

виявляється лише частково через розкриття і прийняття того, що у людині внутрішньо вже існувало, а частково розвивається самою людиною, результатом чого стає самоактуалізація; «така людина може забути про своє Я і сконцентруватися на розв'язанні проблеми» (А. Маслоу). Подолання егоцентризму можливе лише за умови повністю розвиненої індивідуальної самості, коли людина «парадоксально поєднує у собі реалізацію індивідуальності, водночас вихід за її межі й досягнення універсальності» (Э. Фромм).

Розвиваючи ці думки, можна стверджувати, що зріла особистість має інтегроване подвійне управління, основні складові якого: центр на межі внутрішнього та зовнішнього (Его), глибинний центр (Самість), між якими – індивідуальне несвідоме. Его – осередок суб'єктності, що здійснює функцію узгодження імпульсів внутрішньої реальності та вимог зовнішнього світу, самовизначення, саморегуляції. Самість – осередок єдності з усім сущим, центр любові та совісті. Індивідуальне несвідоме зрілої особистості «прозора», духовно опрацьоване, відкрите для сигналів Самості, що уможливує її плідний діалог з Его. Сильне Его (результат індивідуалізації) концентрує у собі основні важелі та засоби управління, при цьому – віддане Самості (результат деєгоцентрації), яка є джерелом сенсу та натхнення. Така внутрішня структура зумовлює вираженість у людини конструктивних інтенцій, творче ставлення до сущого.

Трансцендентність як звернення до сфери високої людяності можливе як єдність деєгоцентрації і індивідуалізації. У повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, мудрою і спонтанною, виконує «споріднену» її душі працю (згідно з Г. Сковородою), має глибокі радісні взаємини з духовно близькими людьми, здійснює гуманізуючий вплив на відносно широке соціальне оточення.

Зливков В. Л., Лукомська С. О.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАННЯ ГОРЯ ТА ВТРАТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Горе – це природна реакція на втрату коханої людини. Як і кохання, яке зумовило його, горе є збірним терміном для позначення складного багатокомпонентного досвіду, який змінюється та розвивається з часом і особливості якого індивідуальна для кожної людини та для кожної втрати. Тому горе значною мірою нагадує любов. Втрата коханої людини ставить перед нами складне питання «Чи помирає разом із померлим і наша любов?» Більшість людей стверджують, що це не так. То як насправді: якщо любов не вмирає, що відбувається з нею, адже об'єкт любові назавжди втрачено? Звісно ж, любов не лишається такою, до якої ми звикли за життя людини, ми можемо любити когось глибоко після смерті, але це не те саме, що любити живу людину. Любов змішується із тугою і сумом як основними рисами горя. Іншими словами, ми все ще любимо людину, яка померла, але наша любов набуває форму горя. Як таке, горе є природним і неминучим. Однак воно не є статичним. Процес адаптації – це процес пошуку «дому» (безпечного місця) для горя, де його приймають і шанують, але воно не складає усю подальшу історію життя людини. Момент втрати є ключовим у початку нової історії життя, з часом історія горя розгортається в процесі, який не є рівномірним або передбачуваним, але є деякі загальні принципи, які можуть допомогти відстежувати та керувати процесом горювання.

Немає чітких часових меж етапів чи обов'язковості їх проходження на шляху адаптації до втрати, але загалом вона виражається у розумінні того, що близька людина померла, її смерть незворотна, тепер треба сформулювати нові постійні стосунки з нею і побачити нові можливості для щасливого життя вже без коханої людини (Stroebe & Schut, 2007). Ми починаємо планувати своє подальше життя навіть тоді, коли все ще з'ясовуємо, що означає втрата. Горювання – період сильних емоцій, які необхідно вчитися регулювати. Типові способи регулювання емоцій під час гострого горя включають коливання уваги між болючими спогадами про померлу людину та відволікання від них; використання самоспостереження та рефлексії з переоцінкою тривожних аспектів втрати, відкритістю до спілкування зі значущими людьми та практикою усамітнення. Для саморегуляції емоцій необхідні позитивні, теплі спогади про померлого, слід дозволити собі відволікатися на приємні справи, давати собі час на розваги, отримання задоволення від виконання цікавої діяльності. Адаптація полягає знаходженні нового Я, а отже у період горювання слід

приділити велику увагу виявленню своїх нових інтересів та цінностей та планувати способи їх реалізації у повсякденному житті.

Доведено, що за захисні механізми, які актуалізуються у сильних стресових ситуаціях, виконують роль так званої «психологічної імунної системи», яка дозволяє зберегти психологічне благополуччя шляхом витіснення, ігнорування, уникання стресової реальності. Особливо це стосується такої сильної емоції як страх (безперечний супутник горювання). Втім «уникання зустрічі з реальністю» перешкоджає успішній адаптації до втрати, у цьому випадку гостре горе набуває форми ускладненого хронічного горя, яке коригується значно важче і вимагає ще більших зусиль від горюючого, ніж він міг би докласти у випадку адаптації в період гострого горя. Наведемо перші ознаки, за якими з високою ймовірністю можна припустити ускладнене горювання: протягом року горюючий все же ставить перед собою питання «Хто винен?», звинувачує інших у смерті рідного (лікарів, поліцію, зрештою – себе); горюючий створює так званий «меморіум» – кімнату, де жив померлий, або частину квартири, де зберігає речі померлого, щоденно торкається їх, аби відчутти запах, уявити його присутність (Shear, 2011).

Модель подвійних процесів у вправлянні з втратою (DPM) інтегрує теорію когнітивного стресу та традиційні теорії горя. Спочатку вона розроблялася у контексті втрати одного з подружжя, а потім стала застосовуватися й щодо інших видів втрати й травми в цілому. Згідно з DPM, ефективно вправління з горюванням охоплює стресори, орієнтовані на втрату (*loss-oriented, LO*) та стресори, орієнтовані на відновлення (*restoration-oriented, RO*). Стресори LO означають вправління із втратою померлої людини (наприклад, переживаючи горе, шукаючи сенс втрати, аналізуючи її). Вони включають ситуації, коли людина стикається із втратою відносин та зв'язків із фігурою прихильності. Вплив таких стресорів може бути зумовлений зовнішніми подіями, такими як бесіда зі знайомим або внутрішніми переживаннями на кшталт спогадів чи образів снів; крім того сюди включають «болючі» неконтрольовані емоції (туга, самотність), які виникають внаслідок втрати і з якими необхідно впоратися. На противагу цьому, стресові реакції, орієнтовані на відновлення (RO) містять подолання вторинних стресових ситуацій, які виникають як наслідок тривоги, пов'язаної зі змінами способу життя та психосоціальними змінами після втрати, і включають стресові фактори, такі як фінансові, побутові, зміни статусу чи ролі особистості (наприклад, перехід від дружини до статусу вдови), обов'язків та міжособистісних стосунків.

Ключовим аспектом даної моделі є те, що під час горювання у повсякденному житті всі люди стикаються із необхідністю переключати увагу від ситуацій, що вимагають орієнтації на втрату до ситуацій, орієнтованих на відновлення та навпаки (Schut, 1999). Це динамічний процес, коли орієнтації та втрату та відновлення змінюють одна одну, відповідно людина стикається з тим, що в одних ситуаціях вона добре адаптується до життя без померлої людини, а в інших – ні, що є абсолютно нормальним в процесі оптимальної психологічної адаптації до втрати. Звідси, здатність ефективно справлятися зі втратою близької людини передбачає вміння бути гнучким у різних ситуаціях, у тому числі у сприйнятті свого актуального стану («сьогодні мені важко, але вчора я зробила... і відчула, що можу вирішувати такі справи без...»).

Згідно із моделлю подвійного процесу вправління із втратою (Stroebe, Schut, 1999, 2001), процес скорботи розглядається крізь призму двох цілей: орієнтації на втрату (прийняття і визнання втрати) та орієнтації на відновлення. Орієнтація на втрату відбувається у формі відокремлення від померлої людини, що виражається у плачі, крику, сумі, тузі, натомість орієнтація на відновлення відноситься до діяльності, за допомогою якої людина починає будувати нове життя і нову ідентичність, в якій померлий присутній духовно і символічно, але не фізично. Адаптація до втрати полягає у коливаннях між цими двома орієнтаціями, що відбувається доти, поки не буде знайдено сенс як у втрачених відносинах, так і в новому (повторно) побудованому житті.

Горе – це універсальна відповідь на втрату коханої людини, це форма, яку любов приймає, коли помирає хтось, кого ми любимо. Ми любимо кожному особливу людину у своєму житті по-своєму унікальним чином. Тож ми теж сумуємо по-своєму за кожною втраченою людиною. Однак у любові і у горя є спільні риси, такі як прихильність, поведінка, спрямована на пошук близькості, взаємна підтримка за життя та туга і смуток після розлуки, постійні думки та спогади про кохану людину. Для адаптації до втрати важливо відкриватися новому досвіду, обмінюватися ним із іншими людьми та, за потреби, звертатися до психологів чи психотерапевтів.

Ігумнова О. Б.

Хмельницький національний університет

ЗАСОБИ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУЮЧІ СИТУАЦІЇ

Події сьогодення є невичерпним джерелом травмуючих ситуацій, під якими розуміють такі екстремальні критичні події, ситуації загрози, які потужно і негативно впливають на індивіда та вимагають екстраординарних зусиль з подолання наслідків цього впливу. Вони можуть набирати форми незвичайних обставин чи якихось подій, які піддають індивіда екстремальному, інтенсивному, надзвичайному впливу загрози для життя чи здоров'я як його самого, так і близьких, та докорінно порушують відчуття безпеки. Складність вивчення травмуючих ситуацій полягає в тому, що їх число і джерела багатомірні. Тому вони визначаються як ситуації, що загрожують життю людини або можуть призвести до серйозної фізичної травми або поранення; взаємопов'язані зі сприйняттям фізичного насильства щодо інших людей; мають відношення до впливу або інформації про вплив шкідливих факторів середовища. Діти, які стали свідками військових дій, є найбільш незахищеними та уразливими, вони повністю залежать від дорослих, їх дій, переживань, реагування, розмов та оцінок психотравмуючих ситуацій. Наслідки травми можуть залежати від того, як швидко після травмуючої події дитина отримала допомогу, наскільки добре працюють її власні захисні механізми: самооцінка, віра у свої сили, навички вирішення проблем, а також від віри, що вона здатна впоратися з ситуацією, що змінилася, від наявності у неї емоційної підтримки. Найбільшої шкоди можна завдати дитині, відкладаючи звернення по допомогу. Травма не гоїться сама по собі. Вона йде все глибше і глибше – дитина прагне поховати її під захистами і стратегіями, за допомогою яких він намагається впоратися з ситуацією. Після того, як дитина задіює усі ці механізми захисту і подолання, травма може «виглядати» краще. Але вона продовжує впливати на характер дитини, її сні, почуття, довіру і плани.

У роботі з жертвами психотравмуючих подій найбільш поширеними психотерапевтичними методами, які використовуються в системі Всесвітньої організації охорони здоров'я, організаціях Червоного Хреста і Червоного Півмісяця, а також в межах міжнародних стандартів реабілітації жертв тероризму, військових дій, автоаварій і інших травматичних подій являються когнітивно-поведінкові втручання. Когнітивно-поведінкова модель, що поєднує в собі як когнітивні, так і бихевіоральні стратегії, найбільше поширення і визнання отримала на заході і нерідко вважається чи не першим методом надання психологічної допомоги особам, що страждають емоційними порушеннями. У цьому напрямі, терапевтичний ефект досягається на основі використання прийомів і техніки, що дозволяють оцінити неадекватні і нереалістичні аспекти мислення, уявлень, правил, якими особа реагує на зовнішні стимули. Встановлення варіантів і форм когнітивних спотворень і ірраціональних установок в ході психокорекційної роботи дозволяє виявити і вивчити досить типові і стійкі негативні когнітивні комплекси, що зачіпають і засновані на аспектах пережитого травмуючого досвіду. Саме ці когнітивні посттравматичні утворення, які включають переконання, очікування, запити, систему цінностей дитини та лежать в основі емоційних порушень і дисфункціональної поведінки дитини, є «мішенню» психологічного впливу та мають вирішальну роль в процесі психокорекції.

Завдання психологічної допомоги дітям і підліткам, що пережили важку психічну травму, принципово розрізняються залежно від часу її отримання – безпосередньо після травми або через декілька місяців. Завдання психолога в такій ситуації – допомогти дитині опрацювати травматичне минуле, знайти ресурси і можливості для подолання негативних наслідків травми.

На першому етапі психологічної допомоги робота в цілому може бути охарактеризована як медико-психологічна допомога, на другому – як психологічна. Відразу після психотравми основним завданням психологічної допомоги постраждалим дітям і підліткам є експрес-корекція гострої симптоматики, що перешкоджає нормальному функціонуванню дитини:

- відновлення нормального сну і живлення (що створює сприятливі умови для відновлення ЦНС);

- забезпечення нормального рівня загальної активності і її впорядкування;
- подолання гострих фобій, депресивних станів, гострої тривоги, флешбек-ефектів;
- корекція грубих порушень спілкування.

Зняття цих симптомів сприяє подальшій нормалізації психологічного стану, активізує використання дитиною наявних у неї стратегій подолання і захисних механізмів психіки. Подібні завдання типові для короткострокової психотерапії, яка спрямована не на забезпечення глибоких особових перетворень, а на «позбавлення від негативних переживань, дискомфорту або депресії» (Гарфілд С., 2002). Істотне підвищення рівня суб'єктивного благополуччя цілком може бути досягнуте за один-два психотерапевтичних сеансу. Подолання або зниження емоційного дискомфорту є важливим не лише само по собі, але і як профілактичний захід, що знижує ризик подальшого розвитку посттравматичного стресового розладу. Встановлено, що за відсутності спеціальної профілактичної роботи цей розлад у ряді випадків проявляється у 70 % дітей і підлітків, що пережили важку психотравмуючу подію.

Екстрена допомога маленьким дітям:

1) встановити тілесний контакт з дитиною – взяти на руки, обійняти, погойдати, це дає дитині відчуття безпеки;

2) заспокоїти: «Усе позаду, я з тобою»;

3) як можна швидше вилучити дитину від місця травмуючої події.

Екстрена допомога підліткам:

1) тілесний контакт: дотик до плеча, до руки;

2) по можливості повніше інформування про те, що відбувається;

3) можливість активної участі підлітка у вирішенні ситуації – надання допомоги іншим, більш маленьким і слабким;

4) вербальна підтримка: «Ти молодець, ти мені здорово допоміг (можеш допомогти).

Основним завданням роботи з відстроченими наслідками психотравми є відновлення нормального соціального і внутрішньосімейного функціонування дитини. Важливо забезпечити регулярне відвідування школи (дитячого садочку). Для відновлення нормального стану і функціонування дитини потрібна спеціальна робота з найближчим оточенням дитини, з батьками і педагогами.

У дітей, що пережили важку травмуючу ситуацію, втрачається довіра до світу. Тому ключовими моментами психотерапевтичної взаємодії з дитиною є наступні.

1. Поступове завоювання довіри дитини з урахуванням того, що у неї спостерігається виражена втрата довіри до світу.

2. Відмова від стандартних діагностичних процедур перед розмовою про травматичні події.

3. Створення надійного оточення під час проведення терапії.

4. Адекватне виконання ритуалів, сприяючих задоволенню потреби дитини у безпеці.

Для поступового формування довіри корисні висловлювання психолога, в яких визнаються труднощі, пережиті дитиною.

Когнітивно-поведінкова терапія рекомендує пройти спільно з дитиною наступні вісім кроків.

1. Дитині пропонується описати письмово те, що сталося.

2. Дитині пропонується стати ніби відеокамерою і розповісти про те, щоб вона бачила і чула, будучи відеокамерою.

3. Дитині пропонується записати свої думки про те, що сталося.

4. Дитині пропонується співвіднести свої почуття в кожен конкретний момент ситуації зі своїми подальшими діями.

5. Дитині пропонується вирішити, чи були її думки корисними для неї. Для цього психолог просить її відповісти на наступні питання: наскільки мої думки реальні, чи це я бачив і чув, будучи «відеокамерою»? Чи допомагають мені мої думки жити далі і бути в хорошій фізичній формі; добитися того, чого я хочу; уникати неприємностей; почувати себе так, як я хочу себе почувати?

6. Дитині задається питання: «Як би ти хотів себе почувати?»

7. Дитині пропонується записати свої «корисніші» думки.

8. Задається питання: «Що б ти тепер хотів зробити?»

Таким чином, створюється план дій, які дитина може використовувати наступного разу в подібній ситуації. Дослідження показують, що когнітивно-поведінкова терапія є ефективною при роботі з дітьми, що пережили психічну травму і демонструють такі емоційно-поведінкові відхилення, як агресія, тривожність, депресивні стани.

Кабашнюк В. О.

Хмельницький національний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ. ЕРГОТЕРАПІЯ» ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ І ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

До епідемії COVID-19, а тепер і в умовах російсько-української війни самостійну роботу студентів (СРС) у вищих навчальних закладах організували як самостійне виконання завдань з метою підвищення якості знань і розвитку здібностей студентів. Тоді СРС розглядали як дидактичне явище, яке представляє навчальне завдання і форму проявлення діяльності пам'яті та мислення.

Сучасна концепція СРС як самостійної діяльності навчання (Козаков В. А., 2004) полягає в тому, що самостійність студентів формується за умови оволодіння ними всією сукупністю доцільних самостійних дій, які виконуються в певних умовах. СРС спрямована на формування у студентів самостійності як риси особистості, що засвоює при цьому вміння, знання та навички, які обумовлені конкретно-історичними умовами в країні. Головна мета підпорядкована підготовці студентів до майбутньої самостійної діяльності.

На практичних заняттях з курсу «Основи медичних знань» всі студенти групи розв'язують 10-15 клініко-ситуаційних задач в залежності від тем: «Кровотечі. Перша допомога», «Травми», «Дія фізичних чинників зовнішнього середовища на організм», «Отруєння», «Перша допомога при раптових захворюваннях». Функція викладача зводиться до перевірки та консультування кожного окремого студента, який самостійно працює над виконанням завдання.

До основних завдань лабораторного практикуму з «Нормальної фізіології людини» ми відносимо вивчення методів дослідження діяльності різних органів і систем, засвоєння методів та випробування їх при виконанні функціональних проб, а також їх інтерпретацію. Ми поділяємо лабораторні роботи на такі групи: ознайомлювальні та експериментальні. Оскільки виконання різних лабораторних робіт вимагає різних підходів, методик, мають різний ступінь складності та розумового навантаження, цей розподіл є природнім.

При виконанні ознайомлювальних лабораторних робіт («Будова та функції клітини», «Визначення конституціонального типу людини за антропологічними показниками», «Водні середовища організму», «Методи дослідження дихальної системи», «Дослідження пульсу» тощо) студент має чітко уявити будову та фізіологію органу та системи, їхню роль і методи дослідження їх функції.

Виконання експериментальних лабораторних робіт має на меті ознайомлення з методиками для вивчення функціональних можливостей людського організму. До них відносимо проведення функціональних проб, які виявляють пристосовуваність організму, його потенційні можливості у відповідь на вплив певного подразника або навантаження. Це проби Штанге, Генчі, комбінована проба Серкіна, проба Руф'є, проба Мартіне-Кушелєвського, комбінована проба Летунова з проведенням аналізу отриманих результатів. Лабораторні роботи цієї групи сприяють міцному закріпленню матеріалу за рахунок більшої самостійності студентів. студентів.

Висновки:

1. Самостійна робота студентів в умовах дистанційного навчання є специфічною формою діяльності, що грає одну з основних ролей процесу навчання та виховання студентів.
2. Виконання практичних і лабораторних робіт on-line має на меті не тільки закріплення на практиці теоретичних знань, а й уміння працювати самостійно, розуміти принципи та методу виконання експериментів, виконувати дії, що націлені на розвиток творчості та формування навичок СРС.
3. Запропонований підхід пройшов 2-річне випробування і позитивно себе зарекомендував, може бути корисним для організації СРС при вивченні інших дисциплін.

Калязін Ю. В.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГАЛУЗІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі не можна представити види діяльності в яких не використовуються стандарти. Стандартизація охоплює усі види виробництв та сфери послуг, до складу якої входить освіта. Стандартизація передбачає не тільки фіксацію певних вимог, але і методи контролю, які здійснюються метрологічними або кваліметричними засобами.

Формування компетенції зі стандартизації розглядається як частина навчальних програм технічних професій, або як частина професійного навчання і є вузькоспеціалізованою, пов'язаною з особливими професійними вимогами. Поява нових стандартів, які виходять за рамки технічних питань (екологія, соціальна сфера і ін.), показує необхідність усвідомлення мультидисциплінарного характеру стандартів (Анісімов М. В., 2018). Тому виникає потреба у підвищенні інформованості і розвитку освіти із стандартизації; розробці узгодженого змісту освітніх програм; підготовці навчальних матеріалів і підручників; продовженні та вдосконаленні практики професійного навчання з питань стандартів.

Питання освіти зі стандартизації є актуальними у світі. Стандарти завжди були і є частиною навчальних програм підготовки інженерів у всіх країнах. Експерти Європейської економічної комісії ООН вважають, що існує необхідність у студентів не інженерних спеціальностей сформувати поняття про мультидисциплінарний характер стандартів в сучасному світі (Вебсайт ЄЕК ООН).

Європейські організації зі стандартизації CEN, CENELEC та ETSI запропонували типові навчальні програми з освіти у сфері стандартизації для навчальних закладів різних рівнів (Букреєва О., 2020). За рекомендаціями міжнародних організацій, знання про стандартизацію необхідно включити у зміст підготовки фахівців на основі компетентностей закріплених стандартами освіти відповідно до національної рамки кваліфікації (Національна рамкова кваліфікація, 2011).

Знання зі стандартизації необхідні випускникам як інженерних, так і нетехнічних спеціальностей. Для інженерних спеціальностей UNECE рекомендує компетентності бакалавра: «здатність застосовувати знання про систему технічного регулювання для забезпечення відповідності продукції вимогам стандартів та інших нормативно-технічних документів»; програмні результати навчання бакалавра – «розробляти і впроваджувати на підприємстві стандарти й інші нормативно-технічні документи на продукцію, організувати діяльність з оцінки її відповідності» (Букреєва О., 2020).

Особливістю підготовки майбутніх фахівців професійної освіти є потреба формування не тільки педагогічної компетенції, але й компетенції, пов'язаної з виробничою діяльністю відповідно до спеціалізації.

У складі вимог підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти, що передбачені стандартом освіти, як мінімум, чотири компетенції та сім програмних результатів потребують знань та вмінь зі стандартизації, метрології та управлінні якістю (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта, 2019). Таким чином, формування професійних здатностей зі стандартизації, метрологічного забезпечення виробництва та управління якістю є обов'язковими та актуальними аспектами підготовки фахівців професійної освіти.

Аналіз освітньої програми та підготовки бакалаврів професійної освіти у Полтавському національному педагогічному університеті показує, що питання формування компетентності зі стандартизації, метрології та управління якістю міститься у робочих програмах 13 з 29 дисциплін обов'язкового компоненту.

Основну роль у процесі формування цієї компетенції відіграють дисципліни професійно-практичної підготовки техніко-технологічного спрямування, а також «Теорія і методика професійної освіти» у питаннях стандартизації освіти та управління якістю освіти. Освітньо-професійна програма спрямована у першу чергу на формування вмінь здійснювати практичну діяльність з використанням специфічних для спеціальності стандартів.

Поряд з цим, окремі здатності необхідні для фахівців професійної освіти не можуть бути у повній мірі сформовані у процесі вивчення вказаних вище дисциплін. До цих здатностей слід

віднести розуміння організації стандартизації і метрології в Україні та управління якістю на виробництві, а також формування знань та вмінь з метрології.

З метою удосконалення формування компетентності зі стандартизації запропоновано дисципліну за вибором, у якій узагальнюються відомості отримані у результаті вивчення окремих дисциплін. Предметом цієї навчальної дисципліни є методи стандартизації і сертифікації продукції, метрологічного забезпечення виробництва в Україні, а також вивчення систем якості відповідно до міжнародних стандартів з врахуванням спеціалізації «Технологія виробів легкої промисловості».

Карпова Д. Є.

Хмельницький національний університет

ДЕСТРУКТИВНИЙ ВПЛИВ ВІЙНИ НА МІЖСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ЧЛЕНІВ СІМ'Ї

Як свідчить практика, війна є надзвичайно сильним стресогенним чинником, що виснажує людей та негативно позначається на їхньому фізичному та психологічному здоров'ї. Попри те, що людська психіка здатна адаптуватися до будь-яких складнощів, кожен день бойових дій на території рідної країни викликає у населення стрес, тривогу, страх, паніку. Члени родини переживають через постійну загрозу для їхнього життя, хворобливо реагують на постійні сигнали тривоги, обмеження через комендантську годину, прізиви на військову службу чоловіків. Мобілізація чоловіків призводить до збільшення кількості дистантних сімей, коли партнери та діти не можуть отримувати безпосереднього емоційного спілкування один з одним.

Крім того, у людей, які проживали в районі бойових дій, може ще виникати відчуття розбитого життя – це стрес від того, що вони втратили своїх рідних, домівки, роботу тощо. Війна викликає невпевненість у завтрашньому дні, нівелює бажання чимось займатися, змінює моделі поведінки людей, зокрема й ті, що об'єктивно задані соціальною позицією пари в системі сімейних стосунків. Через переживання у деяких членів сім'ї з'являється негативний настрій, апатія, астенія, зациклення на однотипних діях (наприклад, постійний перегляд новин про бойові дії). Все це може спричинити страждання шлюбних партнерів і негативно позначитися на міжособистісних стосунках членів сім'ї. Через різні обставини члени сім'ї забувають виконувати такі важливі сімейні ролі як господарник, вихователь, співрозмовник, слухач, радник, розрадник, мотиватор (Потапчук Є., Карпова Д., 2021). Ролева структура сім'ї порушується, з'являються взаємні розчарування, міжособистісні конфлікти тощо.

Розуміння того, що є родина, є сімейна підтримка – це запорука того, що людина переживе наявну стресову ситуацію і що цей травматичний досвід трансформується у загальний досвід людини. І людина зможе жити далі з цим досвідом, але він уже не буде її травмувати. І від того, як вибудовують сім'ї свої родинні комунікації і зв'язки у важкі часи залежить, як буде людина почувати себе під час цих важких подій і після них. Тобто від взаємин усередині родини залежить, як людина переживе цей стресовий період – чи боєць, чи його «половинка», яка вдома «тягне» родину (Буковська В., 2022).

Війна та економічна криза стали тяжким випробуванням для українських родин, родина для багатьох стала головною опорою в тяжкі часи, українці стали більше цінувати своїх партнерів по шлюбу, зазнає демографія Л. Слюсар. Щоб підтримати ці позитивні тенденції в українських родинах буде потрібно не лише допомогти їм покращити свій добробут, але й інакше подивитися на розподіл ролей у родині і підтримати змінами на ринку праці, щоб жінкам було легше поєднувати роботу і родину, а чоловікам приділяти більше часу родинам, які потрібно не лише захищати у час війни, але й огортати турботою у мирний час.

Жінки починають ще більше цінувати своїх чоловіків. Тому що в сучасному світі роль чоловіка змінилася і відбувається трансформація, яка ще не завершена. Це та роль, яка була традиційна, що чоловік тільки захисник і годувальник, цього уже недостатньо. Однак у той же час чоловік є партнером в усіх процесах: виховання дітей, організатором побуту родини. Все ж таки цей процес не прийшов настільки далеко, щоб змінились ці функції, були зрозумілі і стали, так би мовити, природними для чоловіків. І тому зараз можна сказати, що є певний запит на чоловіка як захисника, як годувальника. Коли чоловік добровільно йде захищати свою батьківщину, то жінка бере на себе і його функції. Це теж такий, знаєте, неоднозначний процес. Сімейні зв'язки зараз,

звичайно, з одного боку, проходять випробування, з іншого боку, вони навіть посилюються (Слюсар Л., 2016).

Загалом членам сім'ї важливо, особливо шлюбним партнерам, важливо не забувати про свої сімейні ролі, прагнути кожную вільну хвилинку використовувати для того, щоб поспілкуватися з рідними людьми, виступити в ролі уважного слухача та цікавого співрозмовника (навіть в телефонному режимі), дарувати позитивні емоції, виявляти увагу, турботу; демонструвати дітям приклад гармонійних сімейних стосунків, оберігати їхню психіку від травм і бути для них мудрим порадиником і мотиватором особистісного розвитку.

Отже, існує два постулати: перший – приймаємо, що життя не буде таким, як до цього. Другий – далі життя буде тільки кращим. Після війни життя буде кращим. Проте сьогодні, в умовах війни потрібно не забувати допомагати іншим та дбати про своїх рідних. Саме це зберігає ясний розум та самовладання. Важливо, щоб кожен робив свою роботу, не забував про свою родину та виконував сімейні обов'язки та ролі. Сім'я – це коли будь-які проблеми чи завдання сприймаються як спільні та вирішуються спільними зусиллями чоловіка та дружини. Перш за все це – впевненість кожного з членів родини, що він не залишиться сам-на-сам з проблемами, що рідна людина розділить з ним все.

Козубовська І. В., Товканець О. С.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У зв'язку з реформуванням української системи освіти, в тому числі й дошкільної, гостро усвідомлюється протиріччя між зростаючим інтересом до сучасного зарубіжного педагогічного досвіду, об'єктивною необхідністю оволодіння новою інформацією про модернізацію змісту освіти і порівняно недостатньою вивченістю стану дослідження актуальних проблем навчання і виховання підростаючого покоління в зарубіжних країнах у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, викликає інтерес система дошкільного виховання у Великій Британії, основні тенденції та особливості розвитку змісту дошкільної освіти, побудови освітніх програм підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів.

Сьогодні у Великій Британії спостерігається підвищена увага до питань навчання і розвитку дітей раннього віку, що супроводжується збільшенням кількості наукових досліджень, в тому числі компаративних, і масовим випуском спеціалізованої літератури. Велике значення надається також підготовці висококваліфікованих кадрів для системи дошкільної освіти, адекватних потребам суспільства, цілям і задачам державної освітньої політики.

Удосконалення програм підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти передбачає постійний пошук нових науково аргументованих шляхів їх побудови, тому дослідження британських авторів, присвячені особливостям організації навчальних програм, становлять безсумнівний інтерес для української і світової педагогіки (А. Аннінг, Дж. Беннет, Т. Бертран, Т. Брюс, Е. Вуд, А. Куртіс, Л. Міллер, Р. Перрі, Дж. Солер та ін).

Слід підкреслити, що в процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у Великій Британії значна увага надається оволодінню ними навичок планування роботи.

Відповідно до рекомендацій британського міністерства освіти, раціональне планування можливо тільки, якщо воно розглядається як ланка в безперервному циклі планування, спостереження реєстрації спостережень, контролю і повернення до планування на новому рівні. План полегшує реалізацію освітньої програми, підказує, як організувати розвиваюче середовище, допомагає відстежити, як засвоює або не засвоює програму кожна дитина, оцінити результати і будувати подальшу роботу відповідально. Воно виступає одним із чинників і гарантів якості пропонованих освітніх послуг. Як відзначається в багатьох публікаціях, ефективне планування є ключем до захоплюючого, різноманітного і прогресивного навчання дітей (Curtis A., 2008; Perry R., 2004).

Британськими вченими і методистами розроблено низку загальних вимог до планування, з якими знайомляться майбутні фахівці дошкільної освіти в процесі підготовки для того, щоб пізніше використати здобуті знання у професійній діяльності. Зокрема, підкреслюється, що плани повинні відповідати рівню розвитку дітей і будуватися на їх колишньому досвіді, знаннях і

уміннях, на тому, що цікавить дітей, що вони хочуть робити, досліджувати і пізнавати. Плани приблизно окреслюють те, що і як буде викладатися і вивчатися, встановлюючи зв'язки між різними галузями навчання і розвитку і виявляючи можливості для духовного, морального, соціального і культурного розвитку кожного вихованця. Крім того, в планах повинен робитися акцент на особистісно-емоційному мовному та математичному розвитку, надаючи всім дітям рівні умови для досягнення цілей дошкільної освіти. Підкреслюється важливість врахування можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Зауважимо, що підготовці майбутніх фахівців до роботи з цією категорією дітей у Великій Британії надається значна увага. Рекомендується також планувати такі форми роботи, які б дозволяли іншим дорослим (батькам, представникам місцевих органів освіти) сприяти роботі вихователів.

Аналіз британської педагогічної літератури дозволяє виділити дві класифікації планів за змістовою і часовою ознакою. Перша класифікація, підставою для якої є зміст плану, включає тематичне, зональне планування і планування за сферами навчання, і розвитку. Ці види планів можуть взаємодоповнюватися.

Тематичне планування завжди було найбільш затребуване англійськими педагогами. Його перевага полягає в створенні смислових ситуацій (наприклад, «На фермі», «Святкуємо Різдво», «Відкриваємо власний музей»), необхідних як для полегшення дитячого сприйняття, так і для спрощення планування. З іншого боку, істотним недоліком тематичного планування є його фрагментарність, складність у встановленні взаємозв'язку і спадкоємності, ризик домінування одних цілей і напрямів у розвитку та ігнорування інших.

Зональне планування нагадує планування роботи в майстерні, коли групові кімнати поділяється на зони, що має певну програмну спрямованість (зона живопису, куточок для гри з піском і водою, зона для конструктивно-будівельних ігор, комп'ютерна зона тощо). Вихователі малюють схему групової кімнати і потім планують ту роботу, яка буде проводитися в різних зонах. Подібний підхід дає свого роду переваги, створюючи можливості для диференційованого підходу до дітей і роботи в підгрупах.

Найбільш доцільним вважається планування за сферами навчання і розвитку, в яке вкрапляються деякі елементи тематичного та зонального планування. Воно дозволяє найкращим чином реалізувати програму, забезпечуючи широту і збалансованість її навчально-розвиваючого змісту. По кожній сфері вихователю необхідно відібрати певні моменти для освоєння їх дітьми, позначити теми занять, спланувати ті види діяльності, в яких цей досвід може бути більш ефективно сприйнятий; вивчити потенціал різних зон групової кімнати в зв'язку з обраним змістом.

Підставою для другої класифікації планів служить період часу, на який вони складаються.

Річний план, як правило, відображає цілі роботи дошкільного закладу і охоплює шість областей навчання і розвитку, висвітлюючи їх з достатньою частотою і періодичністю. Структурно річний план містить інформацію про те, коли і як часто вводити певний навчальний аспект, як зв'язати різні аспекти між собою, щоб це було цікаво дітям, а також особливі події і види діяльності, які забезпечують значимий для дітей контекст і підсилюють можливості навчання.

Перспективні плани більш докладні і пишуться на цілий або половину триместру. Більший обсяг їх відводиться під планування навчання, провідну роль в якому посідає педагог, передбачена також самостійна дитяча діяльність. Тут можуть бути позначені цикли занять та видів діяльності, необхідні ресурси, очікувані результати та можливості для контролю і оцінки. Перспективний план служить сполучною ланкою між загальним контуром річного плану і детальним докладним календарним.

Календарний план складається на основі річного та перспективного і допрацьовується з урахуванням спостережень і оцінки дітей в групі, а також за допомогою обговорень з іншими вихователями і бесід з батьками. Він пишеться на кожен день або на тиждень і включає різні види діяльності на етапах ознайомлення, освоєння і закріплення, практичного застосування знань. Таким чином, календарне планування допомагає адаптувати досить узагальнені річні і перспективні плани до конкретних дітей завдяки щоденним спостереженням та поточного контролю. Згідно з вимогами до структури календарного плану, він повинен включати чітко поставлені навчальні завдання; форми організації дітей; інструкції для педагога, необхідні матеріали і активну лексику на заняттях, можливості для спостереження за дітьми і їх оцінки.

Вже під час навчання майбутні фахівці дошкільної освіти не тільки теоретично засвоюють матеріал, але на практичних заняттях вчать складати різні види планів, які обговорюються і дискутуються в групі.

Отже, оволодіння навичками планування посідає чільне місце у професійній підготовці педагогічних кадрів Великої Британії до роботи в закладах дошкільної освіти.

Кокун О. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВИКОНАННЯ БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ ТА СПОСОБИ ЇЇ НЕМАТЕРІАЛЬНОГО СТИМУЛЮВАННЯ

Загальновідомо, що мотивація є одним із найважливіших факторів, що зумовлюють ефективність будь-якої діяльності. Однак у випадку здійснення діяльності у стресових умовах, в тому числі й в умовах підвищеної небезпеки для життя і здоров'я людини, що є характерними для бойових дій, значення високої та стійкої мотивації багаторазово зростає. Нижче ми викладемо загальні підходи до розуміння мотивації українських військовослужбовців до виконання бойових завдань та основні способи її нематеріального стимулювання.

Загальнотеоретичні основи та основні поняття. Будь-яка діяльність, у тому числі і військова/бойова, спрямована на задоволення тих чи інших потреб людини. На цьому слід засновуватись при розумінні та управлінні мотивацією військовослужбовців.

Мотив діяльності – це спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням певної потреби (потреб) людини. *Мета діяльності* – це те, чого прагне людина, для чого вона працює, за що бореться, чого хоче досягти у своїй діяльності. Відповідно, *мотивація* – це сукупність спонукальних факторів, що визначають спрямованість діяльності людини.

Чим вищим є рівень мотивації, чим більше факторів (мотивів) спонукають людини до діяльності, тим більше зусиль вона докладає. *Загальний рівень (сила) мотивації залежить:*

- від кількості мотивів, що спонукають до діяльності;
- від актуалізації ситуативних факторів;
- від спонукальної сили будь-якого з цих факторів.

Існують *три основні групи мотивів* будь-якої діяльності:

- спонукання до суспільного характеру;
- отримання матеріальних благ;
- задоволення потреб у самоактуалізації, самореалізації.

Мотивація може бути зовнішньою та внутрішньою. *Зовнішня мотивація* – зумовлена зовнішніми умовами, обставинами, спонукальними стимулами. *Внутрішня мотивація* – пов'язана із внутрішньоособистісними факторами – потребами, установками, інтересами, потягами та бажаннями людини. Мотивація також може бути *позитивною* та *негативною*:

Основні методи визначення рівня та особливостей мотивації: спостереження, бесіда, опитування/анкетування, психодіагностика.

Основні завдання підвищення мотивації військовослужбовців:

– піднесення значимості місії кожного військовослужбовця із захисту України (захисту її права і права всіх громадян на свободу, захисту всього цивільного населення від агресора, захисту права на власну волю та особисту свободу кожного);

– максимальне підвищення зневаги до ворога, який вдерся до нашої країни, хоче насильницьким шляхом нав'язати всім свій порядок, свій рабсько-зłodійський менталітет, щодня вбиває та калічить українців, знищує міста та села; зупинити якого можна лише у спосіб фізичного знищення або повного позбавлення бойової здатності;

– підвищення впевненості в неминучості Перемоги України;

– формування в кожного військовослужбовця особистісного стійкого комплексу мотивів знищення ворога;

– протидія демотивації військовослужбовців (попередження дезінформування військовослужбовців противником, виникнення зневіри і панічних настроїв).

Основні способи підвищення нематеріальної мотивації військовослужбовців:

- заохочення та схвалення (командирам усіх ланок необхідно заохочувати будь-які навіть найменші успішні дії військовослужбовців; починаючи від усної похвали, особисто чи в присутності інших військовослужбовців, до представлення до державних нагород);
- формування в підрозділі атмосфери братерства, взаємовиручки та взаємодопомоги, коли всі стають начебто однією сім'єю;
- забезпечення постійного інформування про успіхи Збройних Сил України у знищенні ворога;
- заохочення до розвитку та опанування новими військово-професійними навичками та зброєю, які надають можливість більш ефективно нищити ворога;
- організація постійних та найширших контактів військовослужбовців, що знаходяться на передовій, через різні засоби зв'язку з волонтерами-цивільними (бажано з тими, що мають психологічну підготовку) для постійного отримання ними психологічної підтримки;
- широке розповсюдження серед військовослужбовців інформаційних матеріалів щодо способів саморегуляції, спрямованих на протидію стресу, відновлення фізичних та психічних ресурсів, опанування власним станом та мотивацією тощо.

Комар Т. В.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЯ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В АКТУАЛЬНИХ КРИЗОВИХ УМОВАХ

Ризики збереження і виживання людства загострилися через військове вторгнення російських військ і розгорнуту повномасштабну жорстоку війну на території України. Генералізація кризового стану на всі сфери життя, критичність життєдіяльності людини виявляється в «нелюдності людського існування». Навала деградації, регресу, злоряксної агресії банд «руського миру» зафіксовані у злочинах рашистів на окупованих територіях зумовила масштабність суспільних та індивідуально-особистісних трагедій і катастроф.

Пріоритетність проблеми збереження, відновлення і подальшого сталого розвитку світу вимагає докорінного переосмислення проблеми життєдіяльності людини в сучасному світі. Для психологічної науки на часі вийти із традиційного обмеження в дослідженнях на засадах причинно-наслідкових зв'язків і розширити поле наукових розробок, адекватно до реалій і викликів сьогодення. Психологія особистості передбачає перехід на новий рівень усвідомлення свого предмета та зони компетентності. В руслі сучасних прогресивних конструктивістських орієнтацій в епістемології, соціальній філософії, теорії управління і дослідження майбутнього (Futures Studies) значна увага зосереджується на зоні можливого, яка постає винятково актуальною для сучасного світу. Введення феномену можливого в коло проблем наукової психології потребує розробки нового понятійного апарату. Такі категорії, як риси, стани, процеси, індивідуальність, акцентуації, диспозиції виявляють семантичну недостатність в осмисленні нової реальності. Водночас, в руслі неklasичних течій в психології розробляються поняття саморегуляції, смислу, часової перспективи, суб'єктності та ін., які стають адекватною основою для розроблення проблеми узгодження життєдіяльності людини зі стабільним розвитком і збереженням світу. До кола актуальних і недостатньо осмислених понять, перспективних для сучасного етапу розвитку психологічної науки, зокрема, галузей психології особистості та вікової й педагогічної психології входить і поняття самоздійснення.

В зарубіжних психологічних і філософських словниках термін «самоздійснення» (self-fulfillment) найчастіше трактується як завершений, кінцевий результат самореалізації, повна реалізація можливостей особистості. Широкого вжитку набуває цілий ряд понять, пов'язаних з проблемою самоздійснення: всебічний розвиток особистості, самоствердження, самоактуалізація, сенс життя, життєва стратегія, доля. Змістовно близькими і активно науково досліджуваними процесами, особистості є самореалізація та самоактуалізація.

Осмислення проявів людської природи, різних аспектів людського життя, що складають сутність проблеми самореалізації особистості, має давні традиції. Історично вихідною формою в розробці проблеми самореалізації була ідея «правильного життя» у стародавніх греків. Самореалізація особистості є процесом виявлення і втілення у реальність «індивідуальних сутнісних сил», або «людської природи». Ще античні стоїки, вважаючи головною частиною

людської природи розум, стверджували, що жити відповідно до природи – значить, максимально повно реалізувати себе, на основі внутрішньої злагодженості, присутності в бутті зі всім, що забезпечує людське зростання, жити згідно природи, – жити, зберігаючи, використовуючи і актуалізуючи розумний початок. Актуальним постає питання визначення сутності «людської природи» в контексті сучасних реалій.

Наукова рефлексія означеного питання з необхідністю виводить на феномен «самості», як вроджений ресурс, що найперше виражає імперативну потребу в реалізації, здійсненні себе в процесі життєдіяльності. Самість містить певні родові або індивідуальні змісти, до яких більшість авторів відносить: творчий потенціал (здібності) і активність; прагнення до безперервного розвитку, смисложиттєві уявлення і систему цінностей, самоповагу, потребу в самоствердженні, здатність до здійснення вільного вибору і особистісна відповідальність, наявність внутрішньої програми (стратегії) життя. Низка дослідників (Маслоу А. Г., 1999; Роджерс К. Р., 1998) у різний час і в досить різних контекстах намагалися вичленувати специфічний зміст природи особистості. В. Франкл (1990) вводить поняття ноетичного, духовного виміру, який надбудовується над виміром власне психологічним і визначає специфічний зміст особистості, її смисловий вимір.

Найбільш поширені тлумачення природних засад самоздійснення особистості передбачають розуміння базового утворення – особистісного потенціалу. Він виявляється у сукупності природних властивостей і здібностей людини, що актуалізують потребу і готовність взаємодіяти із зовнішнім світом, здійснювати життєдіяльність у суспільстві. Йдеться не лише про пристосування до певних умов, але і готовність і спроможність їх змінювати і здатність до самостійного створення необхідних умов. Здатність людини реалізувати задумане, незалежно від зовнішніх обставин, зокрема, в критичних умовах, є незаперечною цінністю як в професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Особистісний потенціал постає інтегральною системною характеристикою індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити з стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективність діяльності на тлі тиску і динаміки зовнішніх умов. Це здатність особистості проявляти себе цілісно, виступати автономним саморегульованим суб'єктом активності, що здійснює цілеспрямовані зміни в зовнішньому світі і поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин і гнучке реагування на зміни зовнішнього і внутрішнього характеру.

Для процесу самоздійснення значущою є здатність особистості унікально об'єктивувати себе в соціальному світі. Засобом адекватного входження, самореалізації і самоздійснення людини в сучасному суперечливому соціальному просторі є активізація її самосвідомості як умови формування індивідуальних особливостей і суб'єктивної цілісності особистості. Самосвідомість генерує розширення можливостей активного самоздійснення особистості, в основі якої лежить різноманітність її власних ціннісних етичних, релігійних, пізнавальних, матеріальних орієнтацій. Центральний вектор пізнання людства як і раніше спрямований на вивчення явищ зовнішнього світу, космічного простору, корисних копалин, технічно-технологічного розвитку цивілізації. Невгамовна активність людини на підкорення і перетворення зовнішнього світу залишає пізнання себе самої на периферії наукових інтересів і досліджень. Техногенна цивілізація і технологічна раціональність оголили актуальність тенденцію аксіологічної переорієнтації наукового пізнання. Доцільним є зміщення акцентів із дослідження можливостей традиційного для людини створення різноманітного буття навколо себе на самотворення через відкриття в собі невичерпного джерела творчого самоздійснення особистості – самосвідомості. Потенційно самосвідомість – це сутнісна характеристика людини, яка обумовлює її творчу діяльність. Якісні параметри буття конкретної людини визначаються силою прояву цієї потенційності, рівнем її актуалізації в різноманітних актах життєдіяльності. Інтенсивність прояву потенціалу особистості в зовнішніх формах залежить від ступеня розвитку самосвідомості особистості. Самосвідомість ініціює реалізацію потенційності суб'єкта в творчо-творчій діяльності із перетворення природного, матеріальної і духовної культури, себе як її суб'єкта.

Проблема самосвідомості історично є однією з фундаментальних в науках про людину і характер її життєдіяльності, передовсім у системі психологічного знання. В європейській культурі інтерес до феномену самосвідомості присутній вже в ранніх філософських роздумах античних мислителів, починаючи з софістів і Сократа. Історико-філософське осмислення проблеми представлено в філософських роздумах Платона, Аристотеля, Аврелія Августина, Фоми Аквінського, Декарта у контексті питання про співвідношення «внутрішнього» світу людини, представленого її свідомістю і «зовнішнього» світу – природної реальності. Поступово

вироблялася форма філософського мислення, для якої стало характерним пізнання зовнішнього об'єктивного світу через осмислення здійснюваної суб'єктом пізнавальної діяльності, пізнання світу через пізнання самого суб'єкта, виходячи із його внутрішнього центру. Надалі, цей внутрішній центр був названий самосвідомістю і переріс в «процес самосвідомості», історично окреслив цілу духовну епоху аж до XIX століття. Концептуальною і методологічною зрілості проблема самосвідомості досягла в руслі класичної філософії.

Самотворення людини, її перманентний розвиток та самоздійснення обумовлює процес самопізнання. Самопізнання є необхідною умовою цілісного і гармонійного сприйняття життя. Воно дозволяє зрозуміти сенс і мету особистісної життєдіяльності. Водночас – це необхідна умова вдосконалення форм соціальної взаємодії. У цьому зв'язку доцільно зауважити, що зроблена людством титанічна праця зі зміни навколишнього середовища обертається, найчастіше, екологічними проблемами і відволікає від реалізації гідних людини цілей. Багато форм реалізованої активності людини виявилися необов'язковими, часом шкідливими, негідними Людини. Це – результат незнання або самообману. Людина сприймає світ через фільтри ціннісних установок, потреб, прагнень, цілей. Самонепізнаність, невпевненість в собі, незнання своїх установок, потреб, цілей діяльності, неавтентичність своїх прагнень, неадекватний рівень вимог до себе призводить до зміщення акцентів в спрямуванні активності життєдіяльності в напрямку зовнішнього світу. Деформація ієрархії ціннісної системи людини проявляється в зміщенні пріоритетів в сторону культивування цілей в зовнішньому світі. Процес самопізнання стає вельми актуальним у зв'язку з актуалізованим у суспільному бутті сучасного періоду поворотом від колективного соціального існування, від цінності загальнозначущих форм діяльності людини, характерних для попередньої епохи, до індивідуальних способів самоздійснення і утвердження себе в багатомірному соціальному просторі.

В основу сучасної культури входить розуміння людини, що знаходиться в процесі самотворчості, в напрузі своїх творчих зусиль для здійснення акту власного існування – через саморефлексію, самоочищення, подолання себе, через втілення своїх сил в різних полях діяльності. Активізація соціальних процесів сьогодні ставить перед людиною вимогу – усвідомлено персоніфікувати себе і всі форми свого самовизначення в активно мінливому соціальному бутті. Саме життя висуває на перший план потребу особистості розібратися в самій собі, пізнати власну «самість», свої можливості, потенції, і гідно втілити їх у реальність. Вектор рефлексії має спрямовуватися до активізації самосвідомості і самопізнання особистості. А це, своєю чергою, визначає продуктивний шлях для стабілізації суспільних змін, закріплення їх гуманної спрямованості. За умови продуктивного облаштування свого життя кожним конкретним індивідом, розвитку його творчого потенціалу, досягнення високої результативності своєї діяльності, він стане відкритим для повноцінного спілкування і взаємообміну і представляє цінність для суспільства в цілому.

Шлях, що веде людину до такого стану – рефлексивне ставлення до світу в усьому його багатстві та розмаїтті, розвиток своєї самосвідомості як шляху актуалізації своїх індивідуальних особливостей і самоцінності. Розвинута самосвідомість – це той канал, по якому творча особистість, розкриваючи свій потенціал рухається до розуміння загальнолюдських витоків культури, до освоєння сенсу і глибини культурно історичного процесу, в контексті якого особистість формується і самоздійснюється.

Конончук О. В.

Навчально-виховний заклад «Дошкільний навчальний заклад - загальноосвітній навчальний заклад I ступеня, гімназія» (м. Славута Хмельницької області)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАДАННЯ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із важливих пріоритетів в діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які страждають від російської воєнної агресії. Сьогодні всі учасники освітнього процесу більш, ніж будь-коли раніше, потребують психологічної підтримки і допомоги. Тому, працівники психологічної служби мають показати високий професіоналізму, налагодити взаємодію з учасниками освітнього процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, проводити консультивання, здійснювати інформаційну підтримку

щодо джерел консультування. Перед практичними психологами закладів дошкільної освіти постає багато завдань, основне з яких психолого-педагогічний супровід учасників освітнього процесу, а найголовніше – надання першої психологічної допомоги наймолодшим мешканцям нашої країни – дітям дошкільного віку.

Напад на Україну викликав у людей багато емоцій, серед яких страх, гнів, занепокоєння та розгубленість. Особливо стресовою та травматичною ситуацією ці події стали для дітей. Діти взагалі є найбільш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників оточуючого середовища, аніж дорослі. Ці події впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи процеси формування та становлення особистості. Пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і в цілому на світогляд. Тому вкрай важливо якнайшвидше надати дитині психологічну допомогу, щоб мінімізувати вплив шкідливих факторів на психіку дитини.

Перша психологічна допомога – це сукупність заходів загальнолюдської підтримки та практичної психологічної допомоги дітям, які зазнали впливу значних стресорів. Потреба у першій психологічній допомозі залежить від глибини впливу події на дитину, а саме від: ступеня залученості (дитина стежила за воєнними подіями по телевізору чи перебувала в епіцентрі подій, постраждала сама або її рідні чи знайомі); індивідуальних особливостей (вразливість, вміння опанувати себе); попереднього травматичного досвіду (дитина була жертвою або свідком стресової події). Слід зауважити, що виділяють такі ступені впливу: незначний, помірний, тяжкий.

Першу психологічну допомогу (ППД) практичний психолог надає помітивши наступні ознаки:

- порушення когнітивної функції;
- порушення емоційних проявів;
- дезорганізація;
- втрата здатності контролювати свою поведінку;
- порушення адаптації до оточуючого середовища;
- деморалізація.

Слід пам'ятати, що хоча люди можуть потребувати допомоги та підтримки протягом тривалого часу після кризової події, ППД призначена для підтримки тих, хто щойно від неї постраждав. Зазвичай це відбувається під час або відразу після події, але іноді через кілька днів або тижнів, в залежності від того як довго тривала подія і наскільки травмуючою вона була.

Де можна надавати ППД: у будь-якому, порівняно безпечному місці, безпосередньо на місці події або в місцях надання допомоги постраждалим, медичних установах тощо. Головне спілкування з дитиною без перешкод з боку оточуючих.

Як і будь-яке психологічне втручання ППД має свої правила:

- «тут і зараз» (надавати допомогу якнайшвидше – що більше часу мине після травмуючої події, то вища ймовірність посттравматичного стресового розладу);
- наближеності до місця події (надавати допомогу там, де дитина перебуває одразу після події);
- очікування, що нормальний стан відновиться (підтримувати впевненість потерпілих у тому, що все нормалізується);
- єдності психологічного впливу (надавати допомогу має одна й та сама людина або фахівці мають дотримуватись однієї стратегії надання ППД);
- простоти психологічного впливу.

При наданні психологічної допомоги слід оцінити на якому етапі посттравматичного стресового розладу знаходиться дитина, щоб зрозуміти якої саме допомоги вона потребує на даний момент (журнал Практичний психолог: дитячий садок. 2018).

Етапи посттравматичного стресового розладу (за В. Ромеком):

1. Травматичний стрес (до 2 діб).
2. Гострий стресовий розлад (від 2 до 4 діб).
3. Посттравматичний стресовий розлад (понад 4 тижні).
4. Посттравматичний розлад особистості (упродовж життя).

Після оцінки необхідної допомоги приступаємо до розгляду алгоритму надання першої психологічної допомоги: Дізнатись (дізнатись, помітити, розпочати) – Визнати (вислухати, розпитати, уточнити) – Відреагувати (встановити контакт, запропонувати допомогу) – Відстежити (надати додаткову підтримку у разі потреби).

Проаналізувавши досвід ізраїльських фахівців (М. Фархі), можна зробити висновок, щоб перша допомога в стресовій ситуації була ефективною, потрібно дотримуватися чотирьох етапів:

1. Обов'язково бути поряд (повернути дитині відчуття того, що «ми разом, ти не один»).

2. Діяльність, ініціатива (спонукати дитину до активних самостійних дій, відновити відчуття власної спроможності).

3. Когніції (потрібні запитання, що спонукають до роздумів, активують думки, а не емоції).

4. Усвідомлення та завершення ситуації (важливо проговорити, що було до та після пережитої ситуації, підкресливши її завершення).

На сьогодні вироблено декілька підходів надання ППД і в більшості з них вона розглядається як втручання, орієнтоване на задоволення потреб, яке не є психотерапією. Під час надання ППД варто неухильно дотримуватися принципу “не нашкодь”. Те як діти реагують на труднощі кризи (коли вони є свідками руйнувань, поранень тощо) залежить від віку та рівня розвитку, а також від того, як із ними взаємодіють дорослі. Діти долають стрес краще, коли поруч є стабільні, спокійні дорослі. Тому надаючи психологічну допомогу малюкам варто попіклуватися і про емоційний стан дорослого поруч як невід’ємної складової успішного результату надання ППД неповнолітній дитині. Кожна кризова подія є унікальною. Тому варто адаптовувати психологічні методи та поради до місцевих обставин, враховуючи соціальні та культурні норми.

Копилов С. О.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ ЯК ОРІЄНТИРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Недавня світова криза, пов’язана з пандемією COVID-19, наразі владно відсунута у свідомості загалу на другий план повномасштабною війною Росії проти України – подією не менш глобальною й катастрофічною. Гранично оприявнений у ній обвал світового порядку ставить питання не просто про обстоювання й відновлення наявних форм життєдіяльності й стосунків між державами, спільнотами, особистостями, але про їх суттєве переосмислення, перетворення, яке унеможливило б подібні загрози буттю цивілізації та вбезпечило її сталий розвиток. Утім, уся Новітня доба (XX–XXI ст.) постає низкою таких катастроф різного гатунку й масштабу, які кидали людству подібний виклик, не призводячи, однак, до глибшого осягнення корінь “кризи людства” (Е. Гуссерль) як *ціннісно-сислової* та до відповідного “перезавантаження”. Власне, ідеться про формування у свідомості загалу настановлення на *творчість*, що – згідно з прийнятими нами філософсько-онтологічними засадами – рівнозначне орієнтації існування людини на буттєві цінності, на “буття в культурі” (Біблер В., 1991).

Екзистенційний характер воєнного протистояння, про який наразі говорять, вимагає від українців визначитися в своєму автентичному способі життя, творячи його ніби спочатку й водночас у контексті найвагоміших проблем та здобутків загальнолюдської й вітчизняної культури. Нинішня війна ставить як тих, хто перебуває в її вирі, так і начебто “віддалених” свідків в усьому світі (хоча, природно, у різний спосіб і різною мірою) не лише перед проблемами виживання й задоволення вітальних потреб, але й перед питаннями про те, що є насправді найважливішим на межі життя й смерті – за що, власне, іде боротьба. Часто йдеться про важкий ціннісний вибір у сфері побуту, особистих стосунків, відносин особи з іншими людьми, державою тощо.

Природно, під граничним екзистенційним питанням: “Навіщо? Який сенс це має?” – опиняється і *професійна діяльність* як ключовий аспект буття особи та суспільства. Вона вже не може перебігати за інерцією – як автоматичне наслідування чужих дій або ж формальне виконання зовнішніх вимог, умотивоване для особи не власне соціально-буттєвим сенсом даної “справи”, а іншими інтересами. Імперативом стає особисте самовизначення щодо своєї професії – творче, *перетворювальне* ставлення до себе як носія певних інтенцій та можливостей і водночас до “загальних”, суспільних настановлень, уявлень про дану діяльність. Це і є ситуація буття в культурі.

Однак той, хто лише опановує обрану професію, об’єктивно завжди перебуває у цій екзистенційній ситуації інтенсивного вироблення ціннісно-смилових настановлень. Щоправда, суб’єктивно вона може й не переживати цю ситуацію як таку, навіть уникати цього самовизначення, якщо наявне середовище фахової підготовки не сприяє формуванню прагнення й здатності до нього. На нашу думку, саме сучасні екзистенційні виклики можуть і повинні стати імпульсом для переорієнтації системи підготовки фахівців і зокрема професійної освіти на активну розбудову й вдосконалення саме *ціннісно-смилового*, ціннісно-мотиваційного плану цієї підготовки, який має бути визначальним щодо плану інструментального (формування спеціальних

здібностей та вмінь, відпрацювання способів та прийомів дій). Це забезпечує формування “ціннісно-мотиваційної домінанти” професійної свідомості, мислення та діяльності, навколо якої зосереджуються інструментальні настановлення й здібності (Балл Г., 2007).

На нашу думку, така переорієнтація вищої та середньої спеціальної освіти має виходити з того, що вищезгадане ціннісно-буттєве самовизначення, налаштування на буття в культурі як на творення *власного* способу діяльності (а отже, на *твори* як її результати) вимагає спілкування *різних бачень світу* й відповідних дійових інтенцій. Культура (світ творів) живе саме у діалозі (діалогічних стосунках) таких цілісних “сміслових позицій” (Бахтін М., 1975). Кожна з них у цьому спілкуванні формується й затверджується як унікально-індивідуальна й водночас всезагально-значуща культура світорозуміння, стосунків та діяльності. Саме на цьому базується діалого-культурологічний підхід до розбудови загальної та професійної освіти (Школа діалога культур, 1993).

Яким же має бути устрій професійної освіти як діалогу про сутність певної професії – про її ціннісно-екзистенційний сенс, місце у соціокультурному просторі, співвідношення з іншими формами діяльності? Очевидно, змістовим осередком такого навчання мають бути провідні, *засадничі* проблеми цієї професії або, власне, її *проблемність* у контексті сучасного буття, у співвіднесенні з іншими способами розуміння й діяльності. Тобто, будь-які “попередні” уявлення студентів про дану сферу діяльності – стихійно вироблені чи “запозичені” деінде у готовому вигляді – мають стати предметом сумніву та критичного аналізу. При цьому важливими є неминучі розбіжності у поглядах учасників навчального спілкування, що спричинюють аргументований спір і взаємну “компрометацію” цих уявлень, окреслення й загострення головних суперечностей – “загадок” професії. Роль педагога тут не лише організаційна: попервах саме він провокує проблематизацію образу професії – акцентує її колізії, орієнтує студентів на якнайчіткіше визначення ключових питань, що надалі мають усталюватися як спільний предмет розуміння.

За такої змістової спрямованості первинною й провідною *формою* навчальних занять має бути *вільний проблемний діалог*; інформативні (зокрема лекційні) та тренінгово-практичні форми занять, індивідуальна робота тощо є *засобами* розгортання й поглиблення цього інтенсивного спілкування між студентами та – опосередковано – з носіями інших значущих бачень даної професії. Останнє, за загальною концепцією діалого-культурологічної освіти, долучають навчальний діалог до “великого часу” світової культури – до всеохопно-неперервного діалогу щодо провідних буттєвих проблем (Біблер В., 1997). Його “щільними” осередками є *твори культури*; тож описувана тут освітня модель передбачає їх систематичне включення в навчальне спілкування. При цьому актуальними є погляди на фахову діяльність взагалі та на конкретну професію, властиві різним *історичним* формам світорозуміння – античній, середньовічній, новочасній, новітній. Це стосується і тих форм діяльності, що виникли нещодавно, позаяк вони мають певні прототипи у минулих епохах. Таким чином, дедалі більшу роль у навчальному проблемному діалозі має відігравати обговорення цілісних культурних текстів чи фрагментів, що стосуються проблем ціннісно-сміислової спрямованості професійної діяльності та конкретних способів реалізації цих сенсів.

У сучасному діалозі різних культур світобачення (і, відповідно, різних підходів до проектування й здійснення професійної діяльності) важливу роль відіграє взаємодія, спір *природничо та гуманітарно орієнтованого* світоглядів. Відмінність, розрив між цими “двома культурами” (Ч. П. Сноу) не просто визначає два типи професій чи два індивідуальних стилі мислення, але так чи інакше відтворюється у свідомості кожної сучасної людини і у будь-якій професійній діяльності. Тож проблема їх *сполучення* є одним з найгостріших питань сучасної цивілізації й відтак – наріжним предметом освітнього діалогу.

Не менш суттєвий аспект змісту спеціальної освіти – відношення професійної діяльності до всезагальних ціннісних настановлень, властивих культурно-творчій активності як такої, – *етичного, пізнавального та естетичного*. Очевидно, орієнтація на них притаманна кожній професії, але вага кожного з “абсолютів” – і, відповідно, його співвідношення з рештою – щоразу є різними. Ця унікальна для кожної справи “зв’язка”, взаємовизначення добра, істини та краси залежатиме, природно, і від особистості кожного студента. “Всередині” ж *етичного* аспекту (відповідальність за свою діяльність) постає складна колізія відношення між загальнолюдським та власне фаховим обов’язком.

Ще один проблемний “вузол” професійної діяльності – співвідношення спрямованості на *людей* (на спілкування, створення й вдосконалення міжлюдських відносин), на *“речі”* (матеріальну предметність) та на *ідеальні об’єкти* (поняття, образи). Попри переважання того чи того аспекту у певних сферах діяльності (пор. поняття соціономічних чи так званих “інтелектуальних” професій),

з культуроорієнтованого погляду будь-яка діяльність включає всі ці інтенції. Отже, як і у випадку з всезагально-ціннісними орієнтаціями, постає проблема щоразу унікального співвідношення, продуктивного *сполучення* соціально-комунікативного, предметно-діяльнісного та інтелектуального планів професійної самореалізації особи. При цьому слід враховувати глобальні тенденції сьогодення. Перша з них – зростання ваги *комунікативного* плану соціально-економічної практики: будь-яка дія та її продукти виступають моментами й засобами *спілкування* осіб та соціальних груп, набувають “адресного” характеру. Друга тенденція – *інтелектуалізація* (зростання “наукомісткості” та міри інноваційності) фахових дій. Але, звісно, налаштованість на спілкування не означає зниження ролі інтелектуальної активності та предметно-діяльнісної вправності, зокрема досконалості фізичних умінь, які опосередковують та «отілеснюють» комунікативну активність. Водночас виразна “ідеально-об’єктна” спрямованість деяких професій (наукових, мистецьких тощо) не ізолує фахівця від інших осіб (скоріше навпаки – вимагає особливо напруженого та змістово насиченого спілкування з ними, зокрема мисленнєвого...) і знов-таки передбачає певні матеріально-предметні дії.

Природно, обговорення всіх перелічених проблем – “теоретичний” план освітнього діалогу культур, у якому первинно формуватиметься ідеальне уявлення про відповідну професію, – повсякчас виводитиме на питання про шляхи та способи *реалізації* цього образу. Це вимагає, по-перше, окреслення кола необхідних фахових *знань*, пошук інформаційного забезпечення їх формування тощо; по-друге ж – *дійового* моделювання майбутньої діяльності. Останнє у контексті даного підходу буде не просто тренінгом з вироблення й вдосконалення певних умінь (як у системі традиційної освіти), а *експериментальними діями*, які цілісно відтворюватимуть вищезгаданий ідеальний образ і за потреби дозволитимуть коригувати його. Таке взаємовизначення теоретичної та практичної роботи властиве *дослідницькій* діяльності; при цьому, весь процес навчання являє собою формувальний експеримент над собою – своїми здібностями, знаннями, особистістю.

Загалом же проблемна орієнтація описаного тут процесу визначає провідну роль *індивідуальних навчальних проєктів*, що переважно набувають форми саме дослідницьких програм. Вони й мають визначати зміст і форми освітньої діяльності. Найважливіше ж те, що перебіг і результати цієї індивідуальної роботи мають повсякчас повідомлятися решті членів навчальної групи (а також іншим групам) – спільно обговорюватися й практично “програватися”. Тільки такий постійний обмін особисто “винайденими” ідеями, способами дії тощо забезпечуватиме справді *діалогічний* характер освітнього процесу і сталий розвиток його проблемно-предметного поля (Копилов С., 2018).

Тут намічено лише найзагальніші орієнтири тієї трансформації професійної освіти, яка давно назріла, але видається особливо нагальною у контексті нинішнього загострення екзистенційно-ціннісної “кризи людства” та зміщення її епіцентру до України. Створення й реалізація відповідного цілісного проєкту потребує ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень та експериментальної роботи, які, віримо, є справою недалекого майбутнього.

Костенко Д. В.

Навчально-науковий інститут філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Прус О. В.

Копистинський навчально-виховний комплекс
«Загальноосвітня школа I-III ступенів, Центр розвитку творчих здібностей дитини»
Хмельницької міської ради Хмельницької області

ФОРМУВАННЯ РЕЗІЛЬНСУ ДИТИНИ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Складні соціально-політичні процеси, які відбуваються в Україні позначаються на життєдіяльності великої кількості населення країни. В умовах війни не втрачає своєї актуальності соціальне замовлення на надання психологічної допомоги дітям і сім’ям, які опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. Перенесені психотравми в дитинстві можуть мати відтерміновані наслідки у вигляді психоемоційних та поведінкових розладів у підлітковому віці та у дорослому житті. Одним із напрямів допомоги постраждалим є стабілізація емоційного стану.

Цей напрям важливо доповнити й іншими, зокрема, розвитком психічної стійкості до стресових ситуацій, психічного ресурсу для подолання життєвих криз, здатності будувати плани та втілювати їх у життя. Має бути певна сила для подолання життєвих випробувань та мобілізації внутрішніх сил для відновлення психологічного стану. Однак вироблення такої стійкості – це здатність, що формується практикою, а також, залежить від того, як людина вивчає себе та свої реакції, досліджує, усвідомлює та використовує власний досвід у подальшому. Ми стаємо стійкими, коли не автоматично, а самостійно обираємо, як реагувати на те, що відбувається з нами, коли робимо свідомий вибір реагувати мудро, легко та резилієнтно.

Кожна дитина зустрічається у житті з різними викликами та травматичними подіями починаючи від простих щоденних і закінчуючи більш складними. Діти можуть відчувати власну незахищеність та безпорадність у світі, який їм не зовсім зрозумілий. Наслідки такого впливу: страх, нічні кошмари, регресивна поведінка та агресія. У психологічній літературі розглядається поняття «резильєнтності», яке характеризує як вміння справлятися зі складними ситуаціями, здійснювати здорову адаптацію до стресових умов. Дітям, які мають низький резилієнс, часто складно відновитися самостійно.

За матеріалами публікацій сайту Американської Психологічної Асоціації, резилієнс – це процес адаптації до життєвих негараздів, травм, трагедій, погроз або інших джерел сильного стресу, пов'язаних з сімейними справами, проблемами в стосунках, серйозними хворобами, проблемами з роботою або фінансовими труднощами (APA, 2020). У психологічному сенсі, резилієнс розглядається як здатність людини у протистоянні дії стресорів без потрапляння у стани, пов'язані з психічними розладами. Наразі в україномовній літературі термін «resilience» перекладають як «стресостійкість», «життєстійкість», «життєздатність», «стійкість до травми», «психологічна пружність», «психологічна стійкість», що погіршує проблему дефініції та спричиняє термінологічну плутанину (Romanchuk O., 2016; Kravchuk S., 2019; Tkachenko V., 2018).

Умовно можна виділити чотири компоненти резилієнтності, так званих «груп м'язів», які ми при цьому «тренуємо»:

Мапа-орієнтир. Це знання, а надалі і вміння по-іншому сприймати ситуацію, формувати корисні думки та фокусуватися на позитивній перспективі, а не на відчуттях страху та тривоги.

Кроки. Щоб досягнути бажаного не достатньо просто мати знання, а треба діяти і йти вперед. Дії – це наша корисна та мудра поведінка.

Компас. Ми маємо розуміти свої цінності, мотиви, плекати свою Віру, розвивати духовність, розуміти, задля чого ми хочемо жити, усвідомлювати мотиви свого зростання, сенс життя і як ми хочемо його прожити.

Ресурси. Важливою навичкою резильєнтності є розумна турбота про себе, про власне фізичне та психологічне здоров'я. Дотик до того, що дає нам силу та добрі думки, контакт з особистими цінностями. У кожного цей перелік свій. І важливим є розуміння того, що дає нам гарний настрій, допомагає, збагачує духовно та додає сили, а що заважає рухатися вперед.

Реакція дитини на травматичну подію залежить від цілого ряду факторів: віку, характеру, ступеню тяжкості та близькості до дитини травматичної події, а також підтримки від членів сім'ї та друзів. Саме підтримка, що йде від батьків під час та після травми, є основним фактором її успішного подолання. Більшість дітей приходять до тями після травматичної події без професійної допомоги психологів, лише завдяки підтримці близьких. Тому дуже важливо, щоб ви уважно стежили за проявом у дитини будь-яких симптомів пригніченості та стресу і завжди були поруч із ним у цей скрутний час.

Нижче наведено ряд практичних рекомендацій фахівців, які допоможуть батькам дитини у складних життєвих обставинах.

Слідкуйте за своєю реакцією на те, що сталося. Діти виробляють власну модель поведінки, спостерігаючи за дорослими, які відіграють важливу роль у їхньому житті (батьки, вчителі).

Приділяйте дитині більше уваги. Чуйність та увага з вашого боку дозволять дитині висловити свої думки та відчути власну захищеність, особливо, у важких ситуаціях.

Говоріть з дитиною зрозумілою їй мовою. Будь-яка інформація має бути розказана дитині відповідно до її віку та рівня розвитку.

Обмежте доступ дитини до засобів масової інформації.

Намагайтеся підтримувати звичайний порядок життя, переконайте дитину в тому, що вона у повній безпеці. Поговоріть з дитиною про те, як слід уникати травматичних чи стресових ситуацій у майбутньому. Це зміцнить у ньому відчуття безпеки та можливості керувати своїм

життям. Підтримка звичайного способу життя дуже переконливо діє на дитину і є для неї чітким доказом власної безпеки і стабільності, що не вимагає слів.

Уважно стежте за проявом будь-яких ознак стресу. Якщо дитина грає в ігри, які знову і знову відтворюють подію, що відбулася з нею, або скаржиться на «страшні сни», звертайте на це увагу. Подібні моделі поведінки нормальні відразу після травми і допомагають дитині впоратися з нею.

Відтак, резильєнтність дитини – це про вміння вставати, приймати ситуацію та загоювати рани, бути гнучким і стійким, залежно від ситуації. Помилки – це привід, щоб зробити необхідні висновки та, за можливості, виправити ситуацію і рухатись далі.

Крук С. Л.

Хмельницький національний університет

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасні умови нашого життя і події, які відбуваються в нашій державі яскраво показали, наскільки важливим для розквіту держави є патріотизм її громадян. Тому є дуже необхідним виховання патріотизму на всіх етапах становлення особистості.

Для того, щоб патріотичне виховання можна було здійснювати успішно, воно має базуватись на міцному фундаменті, яким є чітко визначені принципи.

Ми вважаємо, що такими принципами є:

– *добровільність*, тобто кожна особа, яку залучаємо до процесу патріотичного виховання має брати у ньому участь за усвідомленим вибором на основі розуміння важливості патріотизму в житті людини;

– *гуманізм* – виявлення милосердя і глибокої поваги до людини, до її невід’ємного права на свободу, на розкриття і реалізацію свого природного творчого потенціалу, на пізнання своєї вічної духовної природи;

– *відповідальність* – розуміння того, що кожен учасник виховного процесу здатен приймати особисті виважені рішення та нести відповідальність за них на основі отриманого досвіду, а також здатності до критичного мислення;

– *системність* – комплексне та послідовне здійснення виховного процесу, формування в особистості цілісної системи світоглядних та наукових уявлень, принципів і переконань, що базуються на суспільно-державних (національно-патріотичних) цінностях України;

– *наступність*, що має два аспекти:

1) наступність між поколіннями, яка реалізується завдяки збереженню традицій національного героїзму українців, використання у патріотичному вихованні прийдешніх поколінь прикладів самовідданості громадян України попередніх поколінь під час захисту незалежності та територіальної цілісності держави, збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини;

2) наступність між етапами патріотичного виховання в межах одного покоління, тобто патріотичне виховання має починатись у сім’ї, продовжуватись у закладах дошкільної освіти, загальної середньої освіти і вищої освіти;

– *культурність* – здійснення патріотичного виховання на основі надбань як української національної культури, так і найкращих прикладів патріотизму представлених у духовній культурі інших народів світу;

– *національна спрямованість* – виховання патріотизму має базуватись на розвитку національної самосвідомості, любові до Батьківщини, до рідної землі, до українського народу, шанобливого ставлення до його культури, а також поваги до культури всіх народів, які населяють Україну;

– *соціальна відповідність* – узгодження змісту і форм патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій здійснюється виховний процес.

Кулешова О. В.

Хмельницький національний університет

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА У ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність програми формування образу майбутньої професії у студентів-психологів обумовлена необхідністю створення повного, насиченого та адекватного образу професії психолога на початковому етапі професійної підготовки у вищій школі, що може виступати основою для розвитку таких загально-професійних компетентностей як здатність до розуміння високої соціальної значущості професії, відповідального та якісного виконання професійних завдань, дотримуючись при цьому принципів професійної етики. Програма «Я – майбутній психолог» спрямована на вдосконалення уявлень у студентів-психологів щодо майбутньої професії, усвідомлення та прийняття її, актуалізацію мотиваційного потенціалу.

К. Рудестам (1990) виділяє такі переваги у груповому тренінгу:

1) груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем;
2) взаємодія у групі створює напругу, що допомагає прояснити психологічні проблеми кожного;

3) у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншої людини для кращого розуміння її та себе та для знайомства з новими ефективними способами поведінки, що застосовуються кимось;

4) група відображає суспільство у мініатюрі, робить очевидними такі приховані фактори, як тиск партнерів, соціальний вплив та конформізм;

5) у групі людина може навчатися нових вмінь, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів;

6) можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки від людей зі схожими проблемами;

7) група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження та самопізнання.

Груповий психологічний тренінг ми розглядаємо, як метод активного навчання, який спрямований на вдосконалення знань, формування та розвиток умінь та навичок у процесі групової взаємодії.

Формування образу професії у студентів-психологів ми розглядаємо як процес створення конкретного насиченого образу досліджуваної професії, в якому відбувається усвідомлення та прийняття студентами обраної професії, а також розвиток у них мотиваційного потенціалу. І припускаємо, що формування образу майбутньої професії у студентів-психологів на початковому етапі професійної підготовки у ЗВО за допомогою спеціально розробленої програми, сприятиме підвищенню рівня його сформованості, а внаслідок цього, насиченню суб'єктивних уявлень студентів про майбутню професію, які виявляються у ставленні до неї та мотиваційному потенціалі подальшого професійного розвитку та вдосконалення. Основна ідея полягає у розробці ефективної програми тренінгу, у процесі реалізації якої у студентів формуються чіткі уявлення щодо отримуваної професії та майбутньої професійної діяльності в цілому.

Робота з формування образу майбутньої професії у студентів-психологів реалізована на основі таких принципів:

Принцип єдності діагностики та корекції (Д. Ельконін, І. Дубровіна). Цей принцип є основним усієї корекційної роботи, тому що ефективність корекційної роботи залежить від комплексності, ретельності та глибини попередньої діагностичної роботи.

Діяльнісний принцип корекції (О. Леонт'єв, Д. Ельконін). Відповідно до цього принципу основним напрямом корекційної роботи є цілеспрямоване формування узагальнених способів орієнтування клієнта у різних сферах предметної діяльності, міжособистісних взаємодій, зрештою, у соціальній ситуації розвитку.

Принцип врахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей учасників. Під час складання корекційно-розвивальної програми враховуються вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості, що дозволяє визначити в межах вікової норми, програму оптимізації розвитку для кожного конкретного клієнта з його індивідуальністю, затверджуючи право учасників на вибір свого самостійного шляху.

Принцип комплексності методів психологічного впливу визначає доцільне обґрунтування різноманіття методів, технік та прийомів.

Принцип активності передбачає включення до активної роботи всіх учасників тренінгу (С. Макшанов).

Принцип дослідницької (творчої) позиції. Суть цього принципу у тому, що під час тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності вже відомі у психології, і, навіть, що особливо важливо, особисті ресурси, можливості, особливості (Н. Хрящева).

Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування це спілкування, у якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, їх почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості кожної людини. Реалізація цього принципу створює атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою, не соромлячись помилок (Н. Хрящева).

Принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер. Цей принцип передбачає, що з одного боку, для тренінгу характерне щире переживання учасниками групи подій, що відбуваються, але з іншого боку, тренінг активізує й інтелектуальні аналітичні процеси – обговорення подій. Використання групової дискусії протягом усіх занять, сприятиме цьому (А. Прутченков).

Принцип добровільної участі як у всьому тренінгу, так і в його окремих заняттях та вправах (А. Прутченков).

Принцип постійного складу групи. Група працює найбільш продуктивно та в ній виникають особливі процеси, що сприяють саморозкриттю учасників, якщо вона закрита (А. Прутченко).

Принцип зворотного зв'язку. Зворотній зв'язок є універсальним засобом об'єктивації діяльності, зміни поведінки учасників тренінгу з імпульсного, неусвідомленого рівня регулювання діяльності на усвідомлений (А. Березніков).

Основна мета програми «Я – майбутній психолог» – підвищення рівня вираженості показників та рівнів сформованості образу майбутньої професії у студентів-психологів на початковому етапі професійної підготовки у ЗВО.

Завдання:

1. Створити позитивну мотивацію цілей, завдань та очікуваних результатів діяльності у студентів.

2. Надати теоретичні знання студентам щодо майбутньої професії, про спеціаліста психолога, про майбутню професійну діяльність в цілому за допомогою міні-лекцій у рамках психологічного тренінгу.

3. Сформуванню образу професії психолога у студентів за допомогою різних технік та вправ у рамках психологічного тренінгу.

Формою реалізації програми «Я – майбутній психолог» є груповий психологічний тренінг, у процесі якого відбувається створення повного, адекватного та насиченого образу отриманої професії у студентів, а також формування у них емоційного позитивного ставлення до обраної професії та мотиваційного потенціалу подальшого професійного розвитку та вдосконалення.

Умови та механізми реалізації програми: в основу реалізації програми закладено основний механізм типізації, суть якого полягала в логічно вибудованій послідовності: «абстрагування об'єкта – синтез інформації про об'єкт – конкретний сформований образ», дотримання якої дозволяє проаналізувати наявні уявлення щодо обраної професії, внести новий смисл і зміст у створюваний образ, і на основі синтезу отриманої інформації завершити формування конкретного образу, наповненого новим змістом. Як додаткові механізми реалізації програми ми розглядали рефлексію та ідентифікацію, які дозволяють забезпечити певний емоційний стан та відношення, а також професійні бажання та прагнення учасників групи.

Для досягнення найбільшого ефекту від реалізації програми, крім визначення її механізмів дії, ще необхідне дотримання наступних умов.

Психолого-педагогічне забезпечення – забезпечення диференційованих умов (оптимальний режим навчальних навантажень, що сприяє найбільш продуктивній роботі групи), психолого-педагогічних умов (комплексне використання методів та технік психологічної корекції; логічне послідовне впровадження комплексу тренінгових вправ на заняттях; дотримання комфортного психоемоційного режиму – інформування студентів за рахунок розробленого тематичного лекційного матеріалу);

Програмно-методичне забезпечення. У процесі реалізації програми використовують спеціально розроблений тематичний лекційний матеріал, комплекс діагностичних методик, інструментарій для проведення психологічного тренінгу.

Матеріально-технічне забезпечення. У приміщенні для занять має бути можливість вільного пересування учасників, їхнього розташування по колу, об'єднання в мікрогрупи по 4-6 осіб, по 8-9 осіб. Також зручні стільці для кожного учасника, фліпчат чи дошка, музичний супровід.

Програма тренінгу містить чотири модулі: «Психологія як професія», «Модель фахівця психолога», «Особливості професійної діяльності психолога» та «Шляхи професійного вдосконалення», зміст яких сприятиме зміні виділених у структурі образу майбутньої професії показників, а також насиченню образу досліджуваної професії в цілому. Цей психологічний тренінг розрахований на групу з 18 осіб, складається з 10 занять, тривалістю 3 години. Кожне заняття включає вступну частину, основну частину, релаксаційну і заключну частини.

Вступна частина спрямована на створення сприятливої і дружньої атмосфери групи; містить вітання і вправи, спрямовані на забезпечення працездатності групи.

До основної частини входять вправи, що відображають цілі та завдання кожного заняття, а також міні-лекції, які сприяють формуванню та вдосконаленню теоретичних знань у студентів щодо майбутньої професії, образу спеціаліста психолога та майбутньої професійної діяльності в цілому. Протягом кожного заняття проводиться розминка, де вправи спрямовані на зняття напруги та підтримки працездатності групи, а також розвиток навичок групової взаємодії. Релаксаційна частина занять сприяє зняттю психоемоційного, м'язового напруження, звільнення від зайвих навантажень загалом, що покращує процес засвоєння нових знань і умінь.

Заключна частина передбачає вправи та ігри на прощання, які сприяють встановленню позитивного емоційного контакту між учасниками, і рефлексію кожного заняття.

Таким чином, формування образу майбутньої професії відбувається у процесі професійного навчання студента, що визначає його подальший професійний розвиток та самовдосконалення. Програма тренінгу «Я – майбутній психолог», спрямована на формування образу майбутньої професії у студентів-психологів на початковому етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти, може бути використана викладачами в організації процесу професійного навчання, під час проведення «Соціально-психологічної практики», а також при розробці спецкурсів, програм, які забезпечують професійну підготовку майбутніх психологів відповідно до вимог, що висуваються сучасним суспільством до молодих спеціалістів.

Левко М. І.

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ СКЛАДОВИХ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Пріоритетним напрямом сучасної вищої освіти є орієнтація процесу навчання на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Професійна компетентність є системною, інтегративною єдністю. Це синтез інтелектуальних та навичкових складових (когнітивного і діяльнісного, що охоплює узагальнені знання, вміння, навички), особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до здійснення діяльності тощо) та досвіду, що дають можливість людині використовувати свій потенціал, здійснювати складні культуроподібні види діяльності, оперативно й успішно адаптуватися в суспільстві, що постійно змінюється, і професійній діяльності. Професійна компетентність не зводиться до окремих якостей особистості, їх сумі, або до певних знань, умінь, навичок. Вона відображає не тільки наявний у людини потенціал та здатність його використовувати, а й породжує нові явища, якості життя та діяльності, що дозволяють людині бути успішною (Луценко, 2005).

Важливою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців є комунікативна компетентність.

Комуникативна компетентність уперше згадується Наумом Хомським у 1965 році. У своїх працях він проводить кордон між «граматичною компетентністю» та «практичною реалізацією мовних законів». Першу він визначає як лінгвістичні знання ідеалізованого носія мови, біологічне

функціонування мозку, яке дозволяє людині створювати нескінченний ряд граматично вірних висловлювань, що становлять мову. Друге – це фактичне використання мови у конкретних ситуаціях (Хомський Н., 1972).

Поняття комунікативної компетентності продовжує розвивати американський лінгвіст Д. Хаймс, який стверджував, що для мовного спілкування недостатньо мати лінгвістичні знання або знати граматичні правила. І тому необхідно також знання «культурних і соціально значимих причин» (Hymes, 1972).

Д. Хаймс одним із перших серед антропологів та етнографів зазначив, що в лінгвістичній компетенції Н. Хомського не вистачає найважливішого – здатності виробляти та сприймати висловлювання, відповідне соціальному контексту, в якому вони були використані, тому що лінгвістичні знання у Н. Хомського відокремлені від соціокультурних характеристик мови.

На думку Д. Хаймса, компетенція, властива всім дорослим носіям мови, має включати здатність оперувати з різними лінгвістичними ситуаціями та різними вживаннями мови у контексті. І тому знадобиться значно більший діапазон володінь, ніж ті, які використовує М. Хомський. Д. Хаймс запроваджує ширше поняття «комунікативної компетенції», яке включає як лінгвістичну складову (імпліцитні та експліцитні знання граматичних правил), так і соціолінгвістичну складову використання мови в контексті, що також передбачає соціокультурну складову (Hymes, 1972).

Дослідниця І. Зимняя зазначає, що «комунікативна компетентність – це здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи комунікативну мовленнєву поведінку на основі лексико-граматичних, фонологічних, соціолінгвістичних, предметних знань та навичок за допомогою умінь, пов'язаних з дискурсивною та стратегічною компетенціями, з різними ситуаціями та завданнями спілкування у межах певної сфери спілкування (Зимняя І., 2004).

Погоджуємося з О. Корніякою в тому, що комунікативну компетентність можна визначити як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності (Корніяка О., 2011).

Сутність комунікативної компетентності полягає в здатності і готовності особистості вступати у різноманітні (невербальні і вербальні, усні і письмові) контакти на вирішення комунікативних завдань (передача інформації, ведення переговорів, встановлення і підтримка контактів тощо).

Комунікативна компетентність майбутнього офіцера – це інтегративна, професійно значуща якість особистості, що характеризується стійкою позитивною мотивацією до успішної комунікативної діяльності, потребою у засвоєнні знань теоретичних засад комунікації та готовністю застосовувати комунікативні стратегії у подальшій професійній діяльності.

Від комунікативної компетентності офіцера як вихователя залежить сприятливий морально-психологічний клімат, гуманізм та демократизм спілкування, результативність встановлення контактів, ефективність спілкування з погляду вирішення проблем, задоволеність своєю працею.

У змісті комунікативної компетентності майбутнього офіцера можна виокремити такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що містить у собі готовність до професійного вдосконалення, відображає стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потребу у професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації;

- когнітивний компонент, що містить знання змісту комунікативної компетентності, відображає знання сутності та ролі комунікативної компетентності, пов'язаний із пізнанням іншої людини, охоплює здатність ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають у спілкуванні;

- операційно-діяльнісний компонент, що містить досвід прояву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях, здатність до особистісно-орієнтованої взаємодії, вміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати і розв'язувати конфлікти конструктивним способом, володіння ораторським мистецтвом, грамотністю промови, публічним уявленням результатів своєї роботи, відбором оптимальних форм і методів самопрезентації, вміння виробити стратегію, тактику та техніку активної взаємодії з людьми, організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей, вміння прогнозувати та обґрунтовувати результат ефективності взаємодії.

Високий рівень комунікативної компетентності офіцера передбачає всебічний розвиток усіх її компонентів, вільне володіння та застосування комунікаційних технік.

Матвійчук Т. В.

Хмельницький кооперативний торговельно-економічний інститут

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Підтримка дітей та підлітків, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні, є важливим завданням сьогодення. Психологічні наслідки травматичного стресу, яким є військові дії, учасником або свідком є дитина, підліток чи дорослий, можуть мати своє продовження в посттравматичному стресовому розладі, який виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов'язані із загрозою для життя та/або здоров'я.

Природньо, що діти та підлітки реагують на військові дії наступним чином (Сміт П., Дирегров Е., Юле У., 2014):

- потерпають від спогадів про ті жахливі сцени, які вони пережили або бачили (ці спогади мимовільно та виразно спливали в їхній пам'яті)
- бояться, що втрачають глузд і божевільють;
- сум, що хочуть витіснити ці спогади та не хочуть ні говорити про пережите, ані повертатись в місця, які навіюють ці спогади;
- почуваються роздратованіше та неспокійніше, ніж перед війною;
- втрачають контроль над собою та не знають, що їм робити.

Аналіз літературних джерел дозволив дійти висновку про необхідність уточнення особливостей протікання, симптомів та характеристик ПТСР у дітей та підлітків. Покладаючись на біогенетичну теорію, яка передбачає поетапність у розвитку та формуванні людини В. Ковальов, визначив, що тип реакції на травматичну подію у школярів пов'язаний із рівнем домінантного нервовопсихічного реагування, яке в свою чергу залежить від вікового періоду. В. Ковальов виділив 4 рівні реагування у дитячому та підлітковому віці:

- соматовегетативних (0-3 роки);
- психомоторний (3-7 років);
- афективний (5-10 років);
- емоційно-ідеаторний (11-17 років) (Марциновська І., 2020).

Дорослі й, зокрема діти, які перебувають у гострому стресовому стані, потребують зовнішньої підтримки. Гострота стресової реакції залежить від:

- ступеня залученості: дитина стежила за воєнними подіями по телевізору чи перебувала в їхньому епіцентрі, та/або постраждала сама або її рідні, знайомі;
- індивідуальних особливостей: вразливість, вміння опанувати себе;
- попереднього травматичного досвіду: дитина була жертвою або свідком стресогенної події, втратила близьких тощо.

Аналізуючи наслідки стресового стану дітей та підлітків, виділяють три типи симптомів – інтрузивні спогади, уникання думок і розмов про важку подію та фізіологічне перезбудження. Це ознаки «посттравматичного стресу». Тому важливою умовою є психологічна підтримка дітей та підлітків, а саме, надання першої психологічної допомоги, кризове консультування (за потреби), створення умов для спілкування та обговорення важливих питань.

Дорослий, який надає дитині первинну психологічну допомогу (ППД), повинен спиратися на три оперативні принципи – дивитися, слухати, спрямовувати. Крім цього, він має керуватися правилами:

- невідкладності – надавати допомогу якнайшвидше: що більше часу мине після травмування, то ймовірніше, що у дитини виникне посттравматичний стресовий розлад (ПТСР);
- наближеності до місця подій – надавати допомогу безпосередньо на місці або у звичній обстановці й соціальному оточенні – у будинку, лікарні чи сховищі, тобто там, де сім'я та дитина перебуває одразу після події;
- очікування, що нормальний стан відновиться – підтримувати впевненість потерпілих у тому, що все нормалізується;
- єдності психологічного впливу – надавати допомогу має одна й та сама людина відповідно до уніфікованої процедури психологічної допомоги;
- простоти психологічного впливу – відвести дитину від джерела травми, дати їй змогу вмитися, поїсти й відпочити у безпечному місці, а за бажанням – виговоритися.

Відсутність допомоги згубно впливає на життя дитини вдома та у школі. Занепокоєння, полохливість, нічні жахіття, емоційне відчуження, постійний плач, дратівливість та труднощі із зосередженням можуть виникати на ґрунті посттравматичного стресу. Тому дуже важливо надати дітям допомогу якнайшвидше аби уникнути перебування у стані стресу та прискорити відновлення.

У місті Хмельницькому, за ініціативи міського голови Олександра Симчишина, з 1 березня було організовано групи психологічної підтримки дітей різного віку та дорослих у форматі онлайн. Метою цих зустрічей було повернення дітей до звичних занять (досвід дистанційної освіти), задоволення потреби у спілкуванні та зняття психологічної напруги, створення безпечного простору для обміну думками та зниження тривоги. Дуже важливим було те, що діти почули – подібні реакції на травматичні події є звичайними, нормальними, що вони можуть бути в кожного та називаються «реакції посттравматичного стресу». А також те, що діти, які це відчувають є такими як і інші діти. Загалом за півтора місяці роботи таких онлайн-груп для дітей було охоплено більше 2-х тисяч дітей не тільки з міста Хмельницького, але і з інших регіонів нашої країни.

Отже, в умовах війни психологам потрібно дуже швидко орієнтуватись щодо потреб дітей, підлітків та дорослим в аспекті психологічної допомоги та підтримки. При цьому дуже важливо не забувати про власний стан та безпеку.

Мельничук А. Ю.

Хмельницький національний університет

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОДИНАМІЧНИЙ МЕТОД ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ

Сучасні умови суспільства вимагають від фахівця постійного розвитку та адаптації до нових умов життя. Тільки чого варті випробування останніх трьох років в Україні: пандемія Covid-19 та повномасштабна війна, яка ще триває. Це все надзвичайно стресогенно впливає на усіх громадян та вимагає адаптуватися до роботи у нових надзвичайних умовах та залишатися стресостійким.

Проблема вигорання особистості під час виконання професійних обов'язків, залишається надзвичайно актуальною, хоча до цієї проблеми зверталось безліч науковців, які висвітлювали природу розвитку та особливості даного явища.

Поняття «вигорання» часто з'являється у науковій літературі, його найчастіше трактують, як реакцію до хронічного трудового стресу психосоціального характеру, що виникає переважно у людей, які працюють у безпосередньому контакті з клієнтами або пацієнтами. Першим цей термін ввів Дж. Фрейденбергер у 1974 році.

Синдром вигорання – це проблема сучасного суспільства, яка проявляється внаслідок стресогенності сучасних умов, дефіциту зовнішніх та внутрішніх ресурсів і дисбалансу життєвої енергії фахівця соціономічного профілю, а саме вони найбільше страждають від цього феномену (Мельничук А., 2021).

Від професійного вигорання страждає все більше і більше людей і це може стати однією із основних проблем цивілізації XXI століття. Від цього явища може постраждати не лише сама особистість та її життєдіяльність, але і роботодавці та суспільство в цілому. Оскільки фахівець втрачає мотивацію якісно виконувати роботу та до професійного розвитку загалом, це все може призвести до деградації суспільства (Woźniak-Krakowian A., 2013).

Позитивна психотерапія являється ресурсоорієнтованим, гуманістичним та транскультурним методом, який офіційно визнаний Європейською Асоціацією Психотерапії (ЕАР) у 1996 році. Також, позитивна психотерапія є конфлікт-центрованим методом, який містить психодинамічну складову. Конфлікт являється одним з центральних чинників психодинаміки. Значення «конфлікт» з латинської трактується як «зіткнення» інтересів, різних конфліктуючих позицій, перешкод для задоволення будь-яких потреб. Конфлікт це сигнал про порушення балансу життєдіяльності (Кириченко С., 2016).

Динаміку синдрому вигорання характеризують рівні змістовного аналізу особистості: актуальний рівень (симптоматичний), внутрішній рівень (змістовний) та базовий рівень. Відповідно на кожному з цих рівнів виділяють конфлікти. Актуальний конфлікт проявляється у мікроподіях (часті стресові ситуації тощо) та макроподіях (пандемія, війна тощо). Локалізується і

переробляється по сферах балансної моделі (тіло, діяльність, контакти, фантазії), спостерігається дисбаланс у розподілі життєвої енергії, де особистість приділяє надмірну увагу сфері – діяльності (трудоголізм тощо), а згодом сфері – фантазій (втрата мотивації та сенсу діяльності).

Базовий конфлікт проявляється у попередньому досвіді батьків, навколишнього середовища, а також формах взаємодії у моделі для наслідування, зафіксованих у вигляді концепцій. Синдром вигорання проявляється у сфері «Я», де особистість сформувала концепції про себе та сценарій свого життя, який схиляє її до перевтоми, а згодом до виснаження. Найчастіше фахівці у яких високий рівень сформованості симптомів вигорання керуються наступними фіксованими ідеями: «Я ок, коли усе виконую ідеально», «Я ок, коли усе встигаю» тощо.

Внутрішній конфлікт це конфлікт ранніх дитячих установок зі змінною дійсності, реактивація базового конфлікту з допомогою актуального конфлікту ($BK=BK+AK$), сприймається як нерозв'язна, безвихідна ситуація (Карікаш В. та ін., 2009).

Отже, на основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження можемо говорити, що синдром вигорання – це внутрішній конфлікт особистості, який був спричинений актуальним конфліктом (мікроподії та макроподії) та сформованою моделлю поведінки (базовий конфлікт), яка була звична для фахівців, але перестала бути актуальною та допомагати вирішувати стресові ситуації.

Міхєєва Л. В.

Хмельницький національний університет

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

Український науковець О. І. Сібіль стверджує, що проблема загрози здоров'ю розглядається світовою спільнотою як одна із загроз планетарного масштабу – антропологічна катастрофа (Сібіль О. І., 2002). Сутність цього явища пов'язана з тим біологічним законом, відповідно до якого визначено, що кожен біологічний вид вимирає, якщо змінюються умови існування, до яких він був пристосований у процесі еволюції. На нашій Землі склалося так, що людська діяльність упродовж XX століття і на початку XXI ст. не лише не протидіяла формуванню передумов антропологічної катастрофи, а й навпаки, – сприяла їх розвитку. Підтвердженням цієї тези є повномасштабна війна Росії проти нашого народу, коли навколо нас бойові дії, а країна – в стані війни з агресором, спричинила появу відчуття тривоги та страху.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що здоров'я варто розглядати не як суто медичну, а як комплексну проблему, складний феномен глобального значення, тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна та суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем. Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює здоров'я як стан організму, при якому функціонують усі його органи. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): «здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад». Тому здоров'я розглядається не лише як ресурс, а як мета життя.

Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну. Усі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

1. Фізичне здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до власного здоров'я, прагнення до фізичної досконалості та загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування.

2. Психічне здоров'я (психологічний комфорт) – стан інтелектуально-емоційної сфери, основу якого складає відчуття душевного комфорту, яке забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Такий стан обумовлений як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їх задоволення.

3. Соціальне здоров'я (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована

комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації в колективі, самовиховання.

4. Духовне здоров'я (душевне) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, добродійність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Духовне здоров'я можна визначити як здатність особистості регулювати своє життя та свою діяльність згідно з гуманістичними ідеалами, виробленими людством у процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, інших, до суспільства і пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я.

Зрозуміло, що усі складові здоров'я є важливими, але тут ми ставимо мету зупинитися на проблемах саме психічного здоров'я. Психічне здоров'я громадян є індикатором тих соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, а кризові події оголюють і загострюють проблеми, які торкаються духовного здоров'я населення.

Можна констатувати, що психічне здоров'я – це комплексне поняття, що включає здатність до життєтворчості, наявність сенсу життя, конструктивну взаємодію з оточуючими, соціальною дійсністю. Щоб відповідати на виклики сьогодення та повною мірою реалізувати свій потенціал, індивідуальні, вікові можливості, людина повинна бути здоровою як тілесно, так і духовно.

Здоров'я нації – суттєвий показник суспільного й економічного розвитку держави. Здоров'я дітей – її майбутнє. Адже біля 75 % хвороб у дорослому віці є наслідком умов і способу життя в дитинстві та юності. Нажаль, війна торкнулася стресом і багатьма викликами життя усіх дітей України. Фахівці зазначають, що для частини дітей це зіткнення з психотравмуючим досвідом було особливо близьким – вони були під обстрілами та у зоні бойових дій, пережили смерть рідних, бачили убитих і поранених. У їх душі війна залишила рани – і покликання фахівців – надати цим дітям належну підтримку та допомогу, щоби ці рани могли зцілитися.

Психічна складова людини занадто складна, динамічна та неоднозначна, щоб підтримувати її тільки одним способом. У зв'язку з цим слід навчитися розпізнавати та реагувати на ознаки погіршення психічного здоров'я.

Емоційно-когнітивні ознаки: понижений (пригнічений) або піднесений настрій; відчуття тривоги та необґрунтована тривожність; дратівливість або прояви злості до себе або оточуючих; повторювані негативні думки про себе, про оточуючих, про майбутнє; знижена концентрація уваги; апатія, неухважність.

Фізіологічні ознаки: безсоння або пересипання; постійна втома, швидка втомлюваність або зайва активність чи надлишок енергії; зміна апетиту, недоїдання чи переїдання; проблеми з травленням, шлунком, кишківником; фізичні болі – головні, серцеві, в області попереку, м'язові; підвищені або знижені сексуальні потреби; рухова загальмованість або різке збільшення рухової активності.

Соціальні ознаки: відсутність бажання спілкуватися з людьми, труднощі з функціонуванням у колективі; надмірна соціальна активність у реальному житті або в соціальних мережах; труднощі в комунікації з людьми; зловживання алкоголем, наркотичними речовинами, ліками; проблеми в навчанні або на роботі при виконанні завдань; відсутність життєвих інтересів, мотивації.

Окремо ці ознаки можуть характеризувати тимчасові відхилення від норми, але в сукупності вони можуть бути свідченням погіршення психічного здоров'я.

Від самих бойових дій, переселення, потреб адаптуватись у новому середовищі, а також невизначеності та невідомості страждають і дорослі, і діти: втрачають близьких, домівки, потрапляють під обстріли, голодують, поневіряються, стикаються з насильством та приниженнями. І зрозуміло, що саме діти є найуразливішими у цій та подібних ситуаціях. У зв'язку з цим під час війни важливо підтримувати стабільний психологічний стан у дітей.

Аналіз психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що війна має довготривалі наслідки для дітей і підлітків. Більшість дослідників слушно стверджують, що діти під час війни зіштовхуються з двома типами травматичних подій: несподівані травматичні події та довготривалі несприятливі події, що зумовлюють виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів. У результаті діти значно частіше, ніж їх однолітки без досвіду перебування на війні, страждають від таких проблем як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром), поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна

поведінка, схильність до насильства), а також більш схильні до зловживання алкоголем і наркотичними засобами (Joshi and O'Donnell, 2003; Machel, 2001; Wexler et al, 2006). Психічні розлади, на думку Джоші та О'Доннелла, є «нормальною реакцією на ненормальні події» (Joshi and O'Donnell, 2003). Отже, довготривалий вплив насильства на дітей підвищує «ризик розвитку багатьох і нерідко тривалих форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації».

Проаналізувавши дослідження про психічне здоров'я дітей, що проводилися в зонах збройного конфлікту (Афганістан, Балкани, Камбоджа, Чечня, Ірак, Ізраїль, Ліван, Палестина тощо), Мурті та Лакшмінараяна дійшли висновку, що психологічні травми, зумовлені війною, мають довготривалі наслідки для дитячої психіки: чим довший конфлікт, тим серйозніші симптоми (Murthy and Lakshminarayana, 2006).

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) 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).

Чинниками, що визначають ступінь впливу війни на психічне здоров'я дітей, на думку Сміт, є:

- відсутність базових ресурсів (як-от притулок, вода, їжа, освіта, охорона здоров'я тощо);
- розрив сімейних стосунків (через втрату, розлуку або переміщення);
- стигматизація і дискримінація (мають значний вплив на ідентичність);
- песимістичний погляд на життя (постійне відчуття втрати та горя, нездатність уявити світле майбутнє);
- нормалізація насильства (Smith, 2001).

Зважаючи на вище викладене, можна дійти висновку, що через невеликий життєвий досвід і особливості психіки дітям загрожує більше фізичних і психоемоційних небезпек. Тому приєднуємося до думки науковців, що і під час війни, і після перемоги діти потребують особливої турботи та уваги. Мінімізувати ризики та вберегти фізичне та психічне здоров'я дитини можна, виконуючи такі дії:

- читати казки (це найкраща терапія та заспокійливе для дитини), книги, обговорювати сюжети, аналізувати повчальні притчі;
- проводити алегорії з улюбленими казками: збираючи дитину в укриття, варто пояснювати, що кожен герой казок проходить випробовування на сміливість і можливість витримати щось неприємне; пригадати улюблені казки дитини та які там були випробовування – це допоможе дитині запустити механізми адаптації;
- вигадувати нових фантастичних персонажів: пограти з дитиною в гру «А зараз вигадасмо щось кольорове, щось дивне, щось з вухами та інше» – це допоможе зменшити вплив депривації від замкнутого простору;
- розказувати про янголів, які захищають: разом з дитиною уявляти великі крила Янголів, які боронять наших солдатів і допомагають їм нас захищати – це допоможе дітям відчутти себе в безпеці;
- малюнки на підтримку України та Збройних Сил України – це допоможе дитині побачити та відчутти, що вона теж робить щось важливе;
- фізичні ігри, дихальні вправи, навчання за планом, вивчення іноземної мови, написи дітей англійською, китайською, французькою, польською тощо мовами: українські діти проти війни, нам потрібен мир, ми хочемо мирного життя – це допоможе стабілізувати організму психічну систему після дезорганізації воєнним станом;
- залучати дітей до посильних звичайних справ: приготування їжі, прибирання в будинку, складання речей в шафі тощо – це допоможе відволікти дитину від негативних думок.

Отже, здоров'я кожної окремої людини – це є в цілому здоров'я української нації. На сьогоднішній день, проблема формування та збереження здоров'я всіх верств населення, і особливо дітей, є однією з найбільш важливих і актуальних.

Мороз О. В.

Хмельницька ЗОШ І-ІІІ ст. № 22 імені Олега Ольжича

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в умовах модернізації освіти одним із напрямків оптимізації освітнього процесу одним з восьми компонентів формули Нової української школи є педагогіка партнерства.

Партнери: вчителі, учні, батьки. Жодне слово в даній темі не є новим, а трикутник взаємодії «учні-вчителі-батьки» – це основа освітнього простору школи. Учитель повинен бути другом, а сім'я – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Але ж яку ж ситуацію ми спостерігаємо сьогодні? Чи спрацьовує наш трикутник? Чи завжди він математично правильний, а всі суб'єкти рівноправні, і кути рівні? Так, педагоги залучають батьків до співпраці, будують «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з учнями.

Однак часто ми зустрічаємо ситуації, коли сторони трикутника є нерівнозначними, і хтось в цьому трикутнику має більший кут впливу? Це можуть бути як вчитель, як учень, так і батьки.

Хоча трикутник, є стійкою геометричною фігурою, уособлює енергію і лідерство, однак він має досить гострі кути і символізує протистояння суб'єктів освітнього процесу, суперництво і конкуренцію (<https://nus.org.ua>).

Саме тому, є важливою та необхідною ефективною діяльністю практичного психолога навчального закладу. Саме психолог здатен регулювати взаємовідносини учасників освітнього процесу, сприяти формуванню необхідних проявів поведінки, емоційного реагування, вміння раціонально та адекватно виходити з будь якої ситуації, не порушуючи прав інших, водночас відстоювати власну позицію. Перераховані навички поведінки та реагування можна досягти формуючи таку якість, як асертивність.

Асертивність (англ. *assertion*) – здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини. Асертивність дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною (<https://vseosvita.ua>).

Асертивність – це адекватна відповідь, коли наші потреби незадоволені;

це вміння безконфліктно відстоювати свої права та межі, висловлювати почуття, погляди не образивши іншого, враховувати потребами інших, обираючи компроміс.

Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння педагога набувають ролі професійно значущих. Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Усе починається з учителя, із його вміння організувати з учнями педагогічно доцільні відносини як основу творчого спілкування.

Знавці оптимального контактування суб'єктів діяльності рекомендують **асертивні підходи** у вирішенні питань оптимальної їх взаємодії. Асертивна поведінка передбачає чітке й лаконічне роз'яснення своїх вимог і власної поведінки, сприяючи запобіганню конфліктних відносин між людьми (Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями: інформаційно-методичний збірник / укладачі Л. П. Вишинська, Т. І. Кузнякова С. Л. Сакур та ін. Кременчук, 2013. 68 с.).

Розглядаючи три типи поведінки – пасивний, агресивний і асертивний – дослідники наголошують на тому, що саме асертивний стиль є найбільш конструктивним способом міжособистісної взаємодії, що дозволяє уникати маніпуляцій, агресії і досягати оптимальних рішень у конфліктних ситуаціях.

Таким чином для більш ефективного реалізації педагогіки партнерства у взаємовідносинах міжособистісної взаємодії системи «вчитель – учні – батьки» слід володіти певною якістю. Цю якість можна порівняти із політикою дипломатії.

Так, щоб оберігати власні кордони, розвиватись і зберігати мову, традиції, культуру, відстоювати свою позицію та одночасно співіснувати з іншими державами, знаходити компроміси, майстерно вести переговори, поглиблювати міжнародне співробітництво.

Практичному психологу навчального закладу, працюючи над формуванням асертивності в учасників освітнього процесу, слід спрямовувати свою діяльність у всіх напрямках психологічної

служби (психодіагностика, консультування, просвіта, профілактика, корекційно-розвивальна робота).

Під час проведення психодіагностики звертати увагу на визначення наявного рівня асертивності, як особистісної риси. Діагностика якісних показників асертивності має включати емоційну складову, когнітивно-смыслову та поведінкову.

З метою оптимізації та підвищення рівня асертивності мають проводитись тренінгові заняття. Доцільне проведення вправ на визначення стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Відпрацювання та тренування гнучкої поведінки, асертивних відповідей та реагування. Ефективно проведення вправи з використанням картинок з малюнквого тесту Розенцвейга, де учасники уявляють себе дійовими особами діалогу, ознайомлюються зі словами свого співрозмовника, після чого придумують та записують пасивну, агресивну та асертивну відповідь на них. Також можна використовувати вправу «Мандрівка станціями «Пасивність – Асертивність – Агресивність», яка сприяє усвідомленню учасниками доцільності переходу від пасивної та агресивної поведінки до асертивності.

Крім того, при формуванні практичним психологом асертивності, слід акцентувати увагу учасників освітнього процесу на врахуванні ролі складових асертивної поведінки, а саме: зоровий контакт, поза, відстань, жести, міміка та інтонація, плавність мови, вміння підтримувати розмову, вміння слухати, зміст реплік. Асертивна людина здатна підтримувати зі співрозмовником контакт за допомогою очей. Міра асертивності виявляється у нашій позі: в тому, як ми стоїмо, яке положення і яку позицію займаємо щодо іншої людини. Існує зв'язок між відстанню під нас іншої людини і мірою комфорту та відчуття рівності зі співрозмовником. Адекватність використання жестів може надати повідомленню виразності, відвертості та сердечності, а також підкреслити асертивний підхід. Відсутність жестів говорить про те, що людина невпевнена у собі. Важливо, щоб асертивна людина відповідним чином використовувала свою міміку. Має бути відповідність між тим, що людина говорить, і тим, з яким вразом обличчя та якою інтонацією це говорить. Якщо людина вміє говорити спокійно, врівноважено і плавно, то це збільшує її шанси виглядати в очах оточуючих асертивною. І навпаки, людину, яка використовує у своїй мові такі слова-паразити, як “тм”, “е-е-е”, не вважатимуть асертивною. Асертивна людина вміє підтримати розмову. Вона не буде ні перебивати співрозмовника без потреби, ні витримувати довгі паузи між висловлюваннями. Асертивна людина повинна бути добрим, уважним слухачем. Людина, яка вміє слухати, впевнена у своїй здатності підтримати розмову. Окрім того, вона здатна проявити зацікавленість співрозмовником. Важливо, щоб слова, висловлені під час розмови, були адекватні тій ситуації, в рамках якої проходить бесіда.

В консультативній роботі практичним психологом доцільно використовувати техніки асертивності такі, як: “Заїжджена платівка”, “Гра в туман”, “Визнання негативного”, “З'ясування негативного”, “Асертивна відмова”, “Асертивне прохання” (<https://vseosvita.ua>).

Підводячи підсумок, варто зазначити, що в умовах реформування освіти Нової української школи при ефективній реалізації педагогіки партнерства формування асертивності в учасників освітнього процесу є актуальним питанням діяльності практичного психолога навчального закладу.

Нахаріза Н. М.

Хмельницький національний університет

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПСИХОЛОГІВ-ВОЛОНТЕРІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Зважаючи на сьогоднішню ситуацію війни в Україні, психологи які надають допомогу постраждалим повсякденно ризикують своїм життям. Психологи-волонтери цілодобово допомагають потерпілим переселенцям від військових дій на їх території, і такі постійні перенавантаження призводять до психологічної напруги. У результаті страждає передусім їх здоров'я, їх особисте життя, знижується якість та продуктивність роботи. Тому актуальним постає питання психологічної профілактики вигорання психологів-волонтерів та потребує пошуку ефективних психотехнологій, оптимальних форм і методів такої роботи у специфічних умовах військового стану.

У зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти багато досліджень синдрому емоційного вигорання. Детально досліджені з точки зору потенційного розвитку даного феномена такі професії: лікарі, медсестри, військовослужбовці, але мало уваги приверталось психологам, які надають першу кризову психологічну допомогу.

Найбільший ризик «вигоріти» мають люди, професія яких пов'язана з постійним спілкуванням. Необхідність постійно бути на зв'язку, вислуховувати інших і говорити самому, стикатись із негативними емоціями інших, стежити за важливими процесами, давати вказівки підлеглим або навпаки виконувати доручення керівництва, постійно реагувати на непередбачувані обставини, намагатися виправдати чиїсь очікування, продемонструвати хороші показники – все це призводить до того, що в якийсь момент у людини просто «сідають батарейки» (Вашека Т. В., Тукаєв С. В., 2011).

Мета статті – провести теоретичний аналіз особливостей емоційного вигорання у психологів-волонтерів.

Уперше цей феномен, як відомо, був описаний американським психопатологом Х. Фройденбергером при вивченні робітників, які відчували поступове емоційне виснаження, втрату внутрішньої мотивації, сумлінності і працездатності. Подальші дослідження названого аналітичного спрямування підтвердили наявність широкого розповсюдження як різних форм професійних деформацій працівників, так і стану їх психоемоційного вигорання, коли має місце повний регрес професійного розвитку особистості загалом, що руйнує її внутрішню цілісність і вкрай негативно впливає на ефективність трудової діяльності (Янковська Н., 2009).

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту, структурі та методам його діагностики (В. Бойко, М. Буриш, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, І. Куш, Н. Левицька, Г. Ложкін, С. Максименко, К. Маслач, М. Смульсон, О. Старченкова, Т. Форманюк, Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі, А. Юр'єв та ін). Однак цілісне уявлення про причини виникнення, особливості прояву та ознаки емоційного вигорання у психологів-волонтерів у кризовій ситуації на сьогоднішній день відсутнє.

Науковий інтерес викликають роботи науковців, присвячені аналізу конкретних факторів, компонентів і стадій емоційного вигорання (М. Буриш, Дж. Грінберг, С. Джексон, Д. Дирендонк, К. Маслач, А. Пайнс, Б. Перлман, Х. Сікста, Е. Хартман, А. Чіром, В. Шауфелі та ін.) (Мащак С. О., 2012).

Емоційне вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження – тобто результат надмірного і тривалого навантаження та стресів. Ми вигораємо тоді, коли затрачаємо ресурси і сили, однак не маємо змоги їх адекватно відновлювати та поповнювати.

Психоемоційне виснаження (ПВ) – процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що працює з людьми, яке виявляється у хронічній емоційній, фізичній втомі, байдужості та холодності у ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості.

До симптомів емоційного вигорання відносять відчуття втоми, зменшення енергії або навіть виснаження, зниження ефективності роботи. Водночас Всесвітня організація охорони здоров'я (*далі* – ВООЗ) вважає, що емоційне вигорання є не хворобою, а все-таки професійним явищем, що впливає на стан здоров'я людини.

У Міжнародній статистичній класифікації хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям (анг. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) термін «вигорання» визначається як наслідок тривалого невирішеного стресу на робочому місці. Хоча багато вчених вважають це хворобою, починаючи з травня 2019 р. ВООЗ використовує цей термін тільки у випадках, пов'язаних з роботою, а тому «вигорання» класифікується як синдром, супутні симптоми якого впливають на стан здоров'я.

Психологи дійшли спільного висновку, що важливу роль у вигоранні відіграє стрес, який накопичується – виснажує емоційно, ця втома зменшує нашу стійкість до життєвих негараздів, а отже знову стрес, і так по колу...

Напруження, яке виникає внаслідок довготривалого стресу, характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, зумовленої власною професійною діяльністю, яка виявляється у таких симптомах: людина сприймає умови роботи та професійні, міжособистісні стосунки як психотравмуючі; виникає незадоволеність собою як особистістю та професіоналом, власною професійною діяльністю; відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити професійну діяльність; розвиток тривожності, посилення нервових і депресивних настроїв. Резистенція як надмірне емоційне виснаження, провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які формують людину

як емоційно закритої систему, відсторонену, байдужу, а будь-яке емоційне залучення до професійних справ і спілкування викликає у неї відчуття перевтоми. Прояв всіх цих ознак у людини будь-якої професії науковці називають професійним вигоранням (Міщенко М. С., 2015).

Згідно з аналізом наукових досліджень цієї проблеми: основні зусилля спрямовані на вияв чинників, що спричиняють професійне вигорання. Такими чинниками традиційно є особливості професійної діяльності, індивідуальні характеристики професіоналів, внутрішні аспекти діяльності. У класифікації В. В. Бойка подано низку зовнішніх і внутрішніх чинників-передумов, що зумовлюють професійне вигорання. Група організаційних чинників охоплює умови матеріального середовища, зміст роботи, соціально-психологічні аспекти діяльності, комунікативну компетентність, хронічну напруженість психоемоційної діяльності, підвищену відповідальність за виконання функцій та операцій. Психологічними дослідженнями виявлено: високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками боротьби зі стресом. Фахівці, що вміють активно протидіяти стресу, демонструють низький рівень професійного вигорання. Внутрішніми (індивідуально-особистісними) чинниками, які визначають емоційне вигорання, є схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, етичні дефекти і дезорієнтація особистості (Авраменка М. Л., 2008).

Отже, підсумовуючи інформацію у науковій літературі ми можемо сказати, що емоційне виснаження психологів-волонтерів проявляється у відчутті спустошення, емоційного перенапруження, вичерпаності власних ресурсів. Може виникати відчуття приглушеності емоцій, емоційного отупіння. Деперсоналізація проявляється в цинічному, бездушному ставленні до клієнтів чи інших суб'єктів діяльності. Міжособистісне спілкування стає формальним і знеособленим. Психолог ніби намагається зекономити свої почуття, не співпереживати, не проявляти емпатію, а ставиться до співрозмовника як до об'єкта, навмисне не помічаючи в ньому живу людину з її проблемами і слабкостями. Тому актуальним сьогодні постає питання розробки та впровадження заходів профілактики, лікування, реабілітації та подолання професійного вигорання психологів-волонтерів. Ці всі заходи повинні сприяти обмеженню дії чинників стресу: зняття психічної напруги, підвищення професійної мотивації, вирівнювання балансу між витраченими зусиллями, матеріальною, моральною винагородою, соціальним схваленням.

З метою подолання емоційного вигорання пропонуємо фахівцям використовувати технічні перерви, тайм-аути, ділові ігри для збереження психічного і фізичного здоров'я; оволодіти вміннями і навичками саморегуляції, релаксації, розширити коло спілкування за межі професійного, підтримувати хорошу фізичну форму, змінювати види діяльності на непрофесійні. Цілеспрямована профілактика професійного вигорання передбачає розвиток умінь і навичок рівномірного розподілу професійних навантажень; швидке перелаштування з одного виду діяльності на інший; конструктивне вирішення конфліктів, підвищення професійної майстерності та кваліфікації шляхом самоосвіти та короткострокового навчання, вивчення досвіду успішних фахівців. Однією із важливих умов також є сформованість умінь адекватно розподіляти обов'язки у професійному та приватному житті. Вигорання посилюється лише тоді, коли межі між професійним та власним життям розпочинають стиратися, а професійна діяльність потребує значної частини часу. Для збереження психологічного здоров'я фахівця слід обмежувати професійну діяльність і не поширювати її на життя у сімейному чи родинному колі, взаємодію із друзями.

Орлова Н. С.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ДЕКОРУВАННЯ ТКАНИНИ В ТЕХНІЦІ БАТИК

Для успіху процесу навчання дуже важливо створити такі умови, за яких максимально реалізуються індивідуальні можливості кожного студента. Індивідуалізація та диференціація навчального процесу є останнім часом одними з провідних ідей у навчанні.

Індивідуалізація навчання – це процес здійснення принципу індивідуального підходу до особистості. Індивідуальний підхід передбачає при виборі методів, засобів, темпу навчання якнайповніше враховувати розвиток індивідуальних відмінностей, здібностей студентів.

Дослідник В. Онищук виділяє три рівні розвитку індивідуалізації навчання та розглядає їх як комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів:

I рівень – врахування загальних особливостей студентів на різних етапах їх навчання і розвитку;

II рівень – здійснюється засобами диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм, навчальних завдань з різним ступенем складності для різних груп студентів);

III рівень – здійснюється з врахуванням індивідуальних відмінностей студентів і викладача та створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності (Савенко І. В., 2017).

Багатьма педагогами наголошується, що комп'ютер може стати засобом індивідуалізації навчання в традиційному середовищі. З його допомогою можна, зокрема, диференціювати шляхи і темпи проходження матеріалу в рамках однієї і тієї ж програми.

Індивідуалізація тісно пов'язана з диференціацією навчання.

Диференціація (від французького *differentiation*) – це цілеспрямоване навчання груп студентів, які виділяються педагогом за схожими індивідуальними особливостями, здібностями. Вона займає проміжне становище між фронтальною роботою з усією аудиторією та індивідуальною роботою з кожним студентом.

Диференціація передбачає:

- забезпечення потреб і можливостей особистості при вивченні конкретного предмета;

- реалізацію принципу відповідності рівня знань, умінь і навичок вимогам закладів вищої освіти;

- чітку градацію рівнів складності навчального матеріалу;

- діагностування рівня знань та готовності до опанування нової теми.

За своєю суттю саме диференціація навчання є засобом стимулювання студентів до навчання та активізації їх пізнавальної діяльності, творчого розвитку особистості, створення бажання до самоосвіти та самовдосконалення тощо (Савенко І. В., 2017).

Залежно від вказаних мотиваційних позицій диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева диференціація – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами.

Диференційоване навчання має певну систему оцінювання, яка спрямована на те, щоб ліквідувати негативний вплив оцінювання на психічний розвиток студентів і процес учіння загалом. Вона передбачає:

- оцінювання лише тих знань, які є основою навчального предмета;

- відповідність діапазону оцінок амплітуді коливань у розумовому розвитку студентів і в рівнях засвоєння ними знань;

- всі оцінки позитивні (незнання не оцінюються);

- структурування викладачем навчального матеріалу відповідно до наявних оцінок, що забезпечує свідоме учіння студентів з орієнтацією на певну оцінку.

Диференційоване навчання забезпечує індивідуалізацію навчання, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного, визначення перспективи розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистості, формування індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста.

Технологію індивідуалізації та диференціації навчання доцільно застосовувати на практичному занятті зі створення орнаментальної композиції за допомогою техніки розпису по тканині холодний батик. Головною ціллю цієї технології навчання є не стільки засвоєння необхідного мінімуму знань, умінь та навичок, скільки забезпечення належного розвитку здібностей кожного студента.

Загальновідомо, що рівень підготовки і розвитку здібностей у майбутніх фахівців різний, тому необхідною умовою індивідуального підходу є систематичне й всебічне вивчення викладачем кожного студента.

Підготовчий процес до створення батика передбачає розробку декоративної композиції, яка ляже в основу роботи з тканиною. Саме задум орнаментальної композиції, її смислове навантаження – це питання духовної зрілості автора, його світосприйняття. Завдання студентів при творчому ставленні до осмислення та вмілої трансформації реального об'єкта створити сучасний художній образ; гармонійну, ритмічну, емоційно-насичену композицію. Мотиви для декоративних композицій у розписі по тканині можуть бути геометричного, рослинного, зооморфного, антропоморфного чи змішаного характеру. Також, мотивами можуть бути різноманітні явища природи, філософські роздуми та абстрактне мислення. Студенти самостійно

обирають, з якого джерела використовуються сюжети, який сенс вкладається в зміст композиції (Михайленко В. С., 2004).

Творчий процес демонструє рівень здібностей кожної особистості, розвиток уяви, знання побудови декоративної композиції. Для створення художнього образу ескіз може бути зроблений у чорно-білому рішенні або кольоровим. Проте батику притаманний певний характер рисунка – особливий лад композиції, що розгортається на площині як своєрідний закінчений візерунок. Побудова таких композицій полягає в спрощенні і перетворенні природних форм у декоративні образи. У остаточному варіанті ескізного рішення всі контурні лінії мають бути замкнені для запобігання розтіканню фарби та змішуванню кольорів (Касьян Т. К., 2011).

При побудові декоративних композицій студенти не повинні передавати рисувальними або графічними засобами на аркуші паперу об'єм предметів, досягати правдивості зображення, домагатися ілюзії простору. У техніці холодного батику перед ними ставлять завдання передати зображення площинне, виразними масами і плямами, у ритмічній побудові (Касьян Т. К., 2011).

Відчутна різниця в прийомах і методах навчального рисунка в образотворчому мистецтві та підготовчого рисунка зі специфічним вирішенням орнаментальної композиції для холодного батику може викликати у деяких студентів труднощі. При передачі предметного світу умовною мовою декоративно-прикладного мистецтва викладач має передбачати та враховувати індивідуальні особливості кожного студента, а також сприяти формуванню індивідуального стилю діяльності кожного майбутнього фахівця.

Палкуш В. П.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

РОЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В США

Сьогодні все більшого поширення у світі набуває освітня парадигма «освіта впродовж життя». Міжнародна комісія з освіти в XXI столітті визначила освіту як «всебічне набуття досвіду протягом усього життя». Нова парадигма освіти передбачає «включення» кожної людини в безперервний процес отримання знань, формування цінностей, відносин і компетенцій. Концепція навчання протягом усього життя виводить навчання з рамок інституційного простору, розширюючи при цьому можливості отримання освіти (Клонцак О., 2017). Сюди включають не тільки всі види державних і приватних навчальних закладів і освітніх програм, але також соціальне оточення, установи культури, засоби масової комунікації та сферу міжособистісного спілкування.

Призначення освіти в епоху глобалізації полягає в наданні кожній людині можливості здійснити свій вибір життєвого шляху, який передбачає поєднання конкретних професійних умінь і знань із задоволенням потреб індивідуального розвитку, формуванням громадянських якостей і моральних установок. В цих умовах зростає роль альтернативної освіти, яка на сьогоднішній день досить широко розповсюджена в багатьох західних країнах, зокрема, в США.

Слід підкреслити, що розвитку вищої освіти в США надається велике значення. У США вища освіта розглядається як критерій оцінки потенціалу країни з погляду розвитку людського капіталу. Цей діючий суспільний інститут відображає невід'ємні риси американського характеру – незалежність, дух суперництва, прагнення до високих цілей. У країні постійно вживають зусилля по зміцненню високої репутації світового лідера в сфері вищої освіти й освітнього центру світового значення.

В Сполучених Штатах Америки ідеологія освіти тісно пов'язана з аксіологічними пріоритетами американського суспільства, насамперед, з ідеєю прогресу як безперервного руху до демократії, розуму й процвітання. Освіта розглядається як частина історії потужної держави, створеної інтелектуально розвиненим суспільством, громадяни якого досягли соціального благополуччя й економічного процвітання завдяки продуктивному інтелекту й здатності вільно мислити.

В сучасному американському суспільстві освіта розглядається як інструмент соціальної мобільності, як гарант досягнення бажаного соціального статусу, як спосіб самореалізації особистості. У зв'язку з тим, що період старіння знань скоротився практично в усіх областях діяльності, отримання певної суми знань в традиційному розумінні не може виступати в якості

мети навчання. Пріоритетом сучасної системи освіти має стати озброєння майбутнього фахівця умінням самому будувати стратегію своєї діяльності в безперервно змінних умовах. На думку багатьох американських учених, освіта здійснює перетворюючу роль і виконує «рятівну» функцію, в результаті якої вона ізолює молоде покоління від «соціальних хвороб» і дає необхідні навички для виживання і конкурентоспроможності в сучасному суспільстві, «можливість вибору кожному», і дозволяє «досягти своєї мрії». Таким чином, освіта стає цінністю, на неї покладають великі надії уряд, промисловість, комерційні організації, окремі особистості.

Що стосується альтернативної освіти, то відомо, що альтернативні підходи в освіті існують уже більш 200 років, а саме поняття альтернативної освіти використовується для того щоб описати варіативні програми й підходи. Як зауважив американський дослідник альтернативної освіти Р. Морлі (R. E. Morley), альтернативна освіта – це, насамперед перспектива, а не процедура, або програма. Тобто перспектива того, щоб стати істинно освіченим людиною. Саме в цьому зацікавлене будь-яке нормальне суспільство, де для кожної людини знаходять усі можливості для навчання й для підготовки до життя в суспільстві. Звідси, альтернативна освіта передбачає безліч стратегій і можливостей освітньої системи, завдяки яким кожний знаходить свій власний шлях до знань (Morley R., 1997).

Виходячи з вище сказаного, сутнісно-змістова характеристика поняття «альтернативна освіта» відображає наступне: в альтернативній освіті має місце чітко розроблена й послідовно реалізована оригінальна концепція, що формує освітню доктрину й певну філософію даної освітньої установи; альтернативна освіта більш пов'язана з поведінковою категорією, тобто із внесенням у пізнавальний процес демократичного начала; альтернативна освіта заснована на розв'язанні конфлікту інтересів через рівноправний діалог, що передбачає прагнення учня до саморегуляції, самовизначення й самостійного отримання знань; при альтернативній освіті створюються необмежені можливості для учнів вчитися й працювати в межах своїх здатностей та інтересів.

Сьогодні в США є значні теоретичні і практичні здобутки в питаннях альтернативної освіти. Роботи американських науковців присвячені історії, аналізу сутності, основних характеристик, змісту й методів альтернативної освіти в США (Р. І. Морлі (R. E. Morley), М. А. Рейвід (M. A. Raywid), С. Р. Аронсон (S. R. Aronson), Р. Е. Бучарт (R. E. Butchart), Б. Якобс (B. Jacobs) та ін. Особливо слід зазначити науковий внесок М. Рейвід, яка запропонувала загальну типологію альтернативної освіти (Raywid M., 2004).

Аналіз наукових праць американських учених дає підстави розглядати альтернативну освіту як педагогічну парадигму в освітній практиці, орієнтовану на створення в спеціально організованому педагогічному середовищі умов для розвитку природжених властивостей дитини й надання їй повної волі для самореалізації; спрямовану на розширення суб'єкт-суб'єктних взаємин з метою прилучення індивіда до соціального досвіду у всіх сферах особистого й суспільного життя й забезпечення підготовки до свідомої активності й самостійної творчої діяльності в рамках тісного взаємозв'язку навчання й виховання з навколишнім світом.

Альтернативна освіта передбачає:

- варіативність і альтернативність освіти, що дає можливість відійти від традиційної однакової освітньої системи до різноманітності форм і шляхів одержання освіти;
- відкритість освіти, внутрішню розкритість, що демонструє звільнення від будь-яких догм;
- плюралізм освіти, що перетворює альтернативну освіту з уніфікованої системи в різноманітну за цілями, змістом, організацією освітнього процесу, педагогічними підходами і технологіями педагогічну систему;
- самостійність освітніх установ у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації й методів роботи, включаючи юридичну й економічну самостійність;
- право педагогів на творчість, на власний педагогічний стиль, на свободу вибору педагогічних технологій, підручників, навчальних посібників, методів оцінки діяльності учнів і т. д.;
- право на вибір профілю освіти, на навчання за індивідуальними навчальними планами, на участь в управлінні даною освітньою установою.

Альтернативна освіта дає можливість вдосконалення професійної підготовки особистості, поглиблення наявних у неї компетентностей і здобуття нових впродовж життя, починаючи з шкільних років (участь в різних видах позашкільної діяльності), і продовжувати працювати над власним самовдосконаленням навіть у похилому віці (університети третього віку). Безперечно,

різні форми і види альтернативної освіти мають право на існування і повинні надалі активно розвиватися, в тому числі й Україні. Особливо перспективним в цьому плані є, на нашу думку, дистанційне навчання, яке забезпечує оптимальні можливості для отримання кожним індивідом додаткових знань.

Пастух Л. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

У зв'язку з російською воєнною агресією в Україні, значно збільшилась потреба у наданні психологічної допомоги дітям, учням, педагогам, сім'ям воїнів Збройних сил України, родинам загиблих, вимушеним переселенцям. Найбільш розповсюдженими проблемами є: гострі емоційні розлади, реактивні стани, посттравматичні стресові розлади, горе, переживання втрати близьких, дезорієнтація та панічні напади.

Тому Міністерство освіти і науки України у своїх розпорядчих документах відзначає, що одним із важливих пріоритетів в діяльності закладів освіти сьогодні є забезпечення психологічної стійкості дітей, учнів педагогів, батьків; здійснення ефективного психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни.

Необхідно зазначити, що аналіз наукових публікацій засвідчив, що на сьогодні немає однастайності серед дослідників в підходах щодо тлумачення розуміння сутності психологічного супроводу, алгоритму, форм, методів, технік та технологій його забезпечення.

Зокрема, науковці дають різні трактування феномену психологічного супроводу.

На основі узагальнення теоретичних підходів до розуміння сутності психологічного супроводу та враховуючи проаналізовану Хмельницьким обласним навчально-методичним центром психологічної служби тематику звернень і запитів, потреб учасників освітнього процесу, отриманих фахівцями психологічної служби системи освіти області впродовж лютого-березня 2022 року, беручи до уваги концептуальні засади діяльності практичних психологів, соціальних педагогів, закладів освіти, вважаємо доцільним таке трактування сутності психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни, яке подано нижче.

Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах війни це – системна професійна діяльність практичного психолога, соціального педагога з дітьми, учнями, педагогами, батьками, яка спрямована на забезпечення ефективної комплексної їх підтримки у адаптації до нових умов навчання та життя, спричинених військовим станом, шляхом проведення діагностичної, консультативної, просвітницько-профілактичної, корекційно-розвивальної, реабілітаційної, психотерапевтичної та інших видів та напрямів роботи.

На нашу думку, основною метою психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни є психологічне забезпечення актуалізації адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, стабілізація емоційної сфери, мобілізація психологічного потенціалу учасників освітнього процесу, формування стійкості до стресу.

Отже, фахівці психологічної служби у своїй діяльності мають виходити з усвідомлення того, що суб'єктами психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни є педагоги, учні, батьки.

Особливої уваги та психологічної підтримки сьогодні потребують педагогічні працівники.

Більше того, як зазначає С. Ройз (2022), саме зараз для дітей та учнів педагоги – значно більше ніж вчителі. Вони мають виходити з розуміння того, що будь-який дорослий, який перебуває поруч із дитиною, який може відчувати стабільність, обличчя якого зберегло жвавість, хто знаходить у собі сили дивитися в очі, може пояснювати, що відбувається, витримати погляд того, кому складно, витримати напруження, – є маяком і джерелом зцілення. Зараз ми всі – маяки та джерела зцілення для тих, хто поруч із нами.

У своїй діяльності фахівцям психологічної служби щодо психологічного супроводу педагогів, необхідно орієнтуватись на те, що основною метою психологічної підтримки освітян в умовах війни є підвищення їх адаптивних особистостісних ресурсів, зростання рівня психологічної готовності педагогів до здійснення педагогічної діяльності в умовах викликів, спричинених військовим станом.

При цьому важливо забезпечувати адресність здійснення психологічного супроводу педагогів на основі врахування їх запитів та потреб.

Аналіз тематики звернень до фахівців психологічної служби показує, що сьогодні найчастіше педагоги звертаються до практичних психологів, соціальних педагогів з таких питань:

- психологічні особливості навчання в умовах війни;
- емоційна саморегуляція; подолання страхів тривожності; стресостійкість;
- особливості комунікації з учнями-вимушеними переселенцями;
- особливості комунікації з сім'ями воїнів Збройних сил України,
- особливості комунікації з родинами загиблих;
- професійне вигорання, підтримка психофізичного ресурсу;
- особисті проблеми та ін.

Психологи-науковці та практики наголошують на нагальній необхідності приділення уваги педагогів підтримці власних фізичних та психоемоційних ресурсів в під час здійснення професійної діяльності в особливих умовах дистанційного навчання в період військового стану.

Щодо психологічного супроводу та підтримки здобувачів освіти в умовах війни.

Психологи підтримують відновлення навчального процесу, але мають деякі зауваження та рекомендації до його організації.

Головна мета дистанційного навчання під час війни – не засвоєння нових знань, а психологічна підтримка, спілкування, переключення уваги дітей та учнів.

Замість негативних оцінок, жорсткого обліку присутності та відвідування, об'ємних домашніх завдань тощо – навчання повинно стати допомогою, підтримкою, а не черговим стресом та хвилюваннями.

Зараз не час здебільшого акцентувати увагу на заняттях на вивчення нового матеріалу. Заняття мають бути більше зорієнтованими на повторювання – це буде ефективніше.

Важливо не забувати про загальні правила дистанційного навчання та гігієну користування гаджетами.

Ставитися з розумінням до розсіяності слухачів, неувважності та інертності під час онлайн занять.

Принципово важливо пам'ятати, що через дію стресу когнітивні й розумові процеси у всіх людей уповільнюються. Механізм стресу такий, що раціональне сприйняття інформації вимикається. У таких умовах інформація буде сприйматися повільніше. У зв'язку з вищезазначеним, практичним психологам доцільно проводити просвітницьку, консультативну, корекційну роботу з педагогами та учнями.

Необхідно забезпечувати адресність здійснення психологічного супроводу здобувачів освіти на основі врахування їх запитів та потреб.

Аналіз тематики звернень до фахівців психологічної служби показує, що сьогодні найчастіше учні звертаються до практичних психологів, соціальних педагогів з таких питань:

- труднощі в навчанні ;
- відсутність мотивації до навчання;
- проблеми емоційної саморегуляції; подолання страхів тривожності дітей;
- проблеми в стосунках з батьками;
- проблеми в стосунках з педагогами;
- проблеми в стосунках з однолітками;
- проблеми професійного та особистісного самовизначення, життєвої перспективи та ін.

Є ще один дуже важливий напрям у діяльності фахівців психологічної служби закладів освіти в умовах війни і який передбачений і визначений розпорядчими документами як педагогіка партнерства – це інформування батьків про те, якої допомоги у цей складний час випробувань потребують діти та здійснення комплексного психологічного супроводу батьків.

Аналіз тематики звернень до фахівців психологічної служби показує, що сьогодні найчастіше батьки звертаються до практичних психологів, соціальних педагогів з таких питань:

- відсутність мотивації та труднощі в навчанні ;
- методи та засоби подолання страхів тривожності, апатії дітей;
- як і що розповідати дітям про війну;
- негативні зміни в поведінці дітей;
- підтримка психофізичного ресурсу;
- конфлікти в сім'ї;
- особисті проблеми;

Отже, аналіз нормативних документів, теоретичних досліджень та практичного досвіду з однієї сторони засвідчив нагальність та важливість психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни, а з іншої показав, що фахівці психологічної служби мають забезпечити комплексний підхід щодо надання психологічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до їх запитів та потреб, рівня кваліфікації та ресурсної стану і можливостей.

Перерва Є. Г.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У СПОРТСМЕНІВ

Проблеми дослідження різних форм стресу та їхнього впливу на здоров'я та професійну діяльність людини є предметом численних досліджень прикладних галузей психології останніх десятиліть. Особливу увагу приділяють проблематиці стресу на робочому місці, оскільки він має багатофакторне першоджерело та негативно впливає не лише на соматичне та психічне здоров'я людини, а й на все внутрішнє середовище організації загалом (Александрова Н., 2011).

Професійний стрес має різні форми прояву, однією з них є синдром вигорання. Спочатку цей феномен був виявлений у фахівців соціальних професій, але потім коло професіоналів, схильних до нього, значно розширилося. Одним із актуальних завдань дослідження синдрому емоційного вигорання є вивчення його природи, зокрема тих внутрішніх чинників, які можуть сприяти його виникненню. Більшість дослідників припускають, що існують певні особистісні особливості людини, котрі сприяють розвитку симптомів вигорання. До них належать самооцінка, тривожність, поведінка типу А, самоповага, почуття гумору, стратегії подолання стресу, локус контролю, емпатія, емоційний інтелект, мотивація працівника (Гоулман Д., 2018).

Спорт – один із видів професійної діяльності, суттєвою особливістю якого є орієнтація на високий рівень змагальності та демонстрація їх часто у стресових умовах. У більшості видів спорту існують багатоетапні кубкові змагання, які продовжуються протягом усього року. Це, безумовно, призводить до збільшення фізичних та психічних навантажень, і як наслідок, до проблеми професійного вигорання виявляють інтерес не лише спортивні психологи та тренери, а й спортсмени-професіонали. Основними симптомами професійного вигорання у спорті є: відсутність бажання виступати, відсутність інтересу до спортивної діяльності, порушення сну, фізичне та психічне виснаження, знижений рівень самооцінки, порушення настрою, зловживання психогальмуючими або психостимулюючими лікарськими засобами, переоцінка цінностей, емоційна ізоляція, підвищена тривожність, знижений рівень фізичної активності, труднощі у міжособистісних стосунках, ригідна поведінка.

Наслідки вигорання можуть бути різними. На думку А. Сміта, реакція на стрес у спорті залежить від особистісних рис самої людини та мотивації. Один спортсмен може «вигоріти» і покинути спорт, тоді як інший може впоратися з труднощами та залишитися в професії (Jeff Gallimore & Dr. Stephen Burke, 2005).

Благополуччя спортсменів та їх досягнення в сучасних умовах багато в чому залежить від наявності ресурсів подолання різноманітних стресових ситуацій. Такими ресурсами можуть виступати особистісні особливості спортсменів, зокрема емоційний інтелект. Емоційний інтелект є сукупністю емоційних та соціальних здібностей, таких, як здібності до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, до управління емоційною сферою та самомотивації (Андреева І., 2004). Тісний взаємозв'язок усіх його структурних компонентів сприяє ефективній міжособистісній взаємодії.

Метою нашого дослідження було вивчення взаємозв'язку синдрому професійного вигорання та емоційного інтелекту спортсменів. Для виявлення проявів професійного вигорання було використано адаптований нами тест-опитувальник, розроблений К. Маслач та С. Джексоном (ABQ). Він дозволив встановити 3 показники професійного вигорання: зменшення почуття досягнення, емоційне/фізичне виснаження, знецінення досягнень (Бойко В., 2019).

Емоційний інтелект оцінювався за допомогою методики Н. Холла, призначеної для виявлення здатності розуміти взаємини особистості, які репрезентовані в емоціях та управління емоційною сферою на основі прийняття рішень. Він містить 5 шкал: емоційна поінформованість, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

У дослідженні брали участь 95 спортсменів, які активно займаються спортом, з них 60 чоловіків та 35 жінок, віком від 18 до 39 років, тривалість занять спортом від 1 до 15 років.

Результати кореляційного дослідження дозволяють говорити про значимий зворотний взаємозв'язок між показником професійного вигорання «зменшення почуття досягнення» та розпізнаванням емоцій у чоловічій вибірці ($r = -0.31, p < 0,01$). У жіночій вибірці виявлені зворотні достовірні взаємозв'язки між показником професійного вигорання «емоційне/фізичне виснаження» і самомотивацією ($r = -0.38, p < 0,01$), управлінням своїми емоціями ($r = -0.37, p < 0,01$); показником професійного вигорання «знецінення досягнень» та самомотивацією ($r = -0.41, p < 0,01$), управлінням своїми емоціями ($r = -0.38, p < 0,01$); сумарним значенням професійного вигорання та управлінням своїми емоціями ($r = -0.41, p < 0,01$). У жіночій вибірці виявлено більше взаємозв'язків між показниками вигорання та емоційного інтелекту, порівняно із чоловічою вибіркою. Це свідчить про більший вплив емоцій на емоційну компетентність та формування синдрому професійного вигорання у респондентів жіночої статі.

Результати дослідження вказують на значущість для спортсменів емоційної компетентності як чинника успішного подолання емоційних навантажень. Таким чином, чим вищий у спортсменів рівень емоційного інтелекту, тим менша ймовірність виникнення синдрому професійного вигорання. Враховуючи результати дослідження, існує нагальна потреба в психологічному супроводі підготовки та ведення спортсменів та створення психологічної служби, яка б його здійснювала.

Перехрест С. О.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ДОЦІЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТИПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Індивідуально-психологічні особливості – неповторна своєрідність психіки кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та вроджені біологічні особливості будови та функцій організму. Дитина народжується з властивими їй конкретними задатками, на ґрунті яких, за життя, залежно від умов виховання, розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття.

Індивідуальні особливості особистості слід відрізняти від вікових, які настають з дозріванням або старінням організму. Індивідуальні якості особистості, наприклад швидкість реакції, міра активності, вразливості тощо, виявляються незалежно від віку без особливих змін. Разом з тим, з віком, під впливом життя та виховання індивідуальне досить своєрідно, яскраво виявляється в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій активності, рисах характеру, інтересах, що дає підстави вважати людину здібною чи не здібною, емоційно вразливою чи «товстошкірою», вольовою чи безвільною, сміливою чи боязливою.

Проблема витоків активності та джерел розвитку особистості завжди гостро стояла в психології. Одним із її відгалужень стало питання про співвідношення ситуаційних і диспозиційних чинників регуляції поведінки людини. Причому висновки, які робляться з позицій ситуаційної чи диспозиційної психології стосовно поведінки людини і напрямків її особистісного розвитку, цілком протилежні: для одних саме параметри ситуації є головним спонуканням до прийняття рішень про напрямок поведінки (ситуаційна психологія), а для інших таким спонуканням є особистісні риси людини (психологія особистості). Застосування типологічного підходу дозволяє поєднати переваги ситуаційного і диспозиційного аналізів і поставити такі дослідницькі задачі, які виявляють відмінності у особистісному розвитку людей, що належать до різних типів (Музика О. Л., 2008).

Типологія в психології – це спроба класифікації людей, груп або психічних властивостей шляхом виділення головних ознак, що відрізняють один тип від іншого.

Найдавніша й одночасно найвідоміша класифікація типів особистості була розроблена більше 2,5 тисяч років тому давньогрецьким філософом і лікарем Гіппократом. Він ввів поняття «темперамент» (характеристика індивіда з боку динамічних властивостей його психіки) та виділив 4 його типи, пов'язані з переважанням одного з «життєвих соків», які циркулюють у людському організмі, а саме крові (сангвінік), чорної жовчі (меланхолік), світлої жовчі (холерик) і слизу (флегматик).

Відповідно до К. Юнга, залежно від того, куди спрямовано свідомість та увагу особистості, зовні чи всередину, що для неї важливіше – об'єкти зовнішнього світу чи внутрішні процеси душі, людей можна розділити на екстравертів й інтровертів.

Концепція К. Леонгарда, відомого німецький психіатра, ґрунтується на уявленні, що кожному притаманні основні та додаткові риси. Основних рис небагато, вони утворюють ядро особистості, набувають розвитку, стають яскраво вираженими (акцентуються), визначають людину в цілому та накладають свій відбиток на всі її прояви. К. Леонгард розподіляє ці акцентуації на 10 типів: гіпертимний (оптимізм, комунікабельність, легковажність), дистимний (серйозність, пасивність, сповільненість реакцій), циклоїдний (характеризується зміною гіпертимних та дистимних станів), збудливий (імпульсивність, інстинктивність, грубість), застрягаючий (схильність до афектів (правдолюбність, вразливість, ревності, підозрілість)), педантичний (охайність, серйозність, занудливість), тривожний (самокритичність, неконфліктність, сором'язливість), емотивний (чутливість, гуманність, тривожність), демонстративний (артистичність, егоцентричність, лицемірство) та екзальтований (емоційність, альтруїстичність, щирість почуттів) (Столяренко О. Б., 2012).

Автором схожої методики під назвою «7 радикалів» є вчений, лікар-психіатр, дослідник у сфері індивідуальної та соціальної психології В. Пономаренко. На його думку, у кожній особистості наявні всі радикали в різних пропорціях, але яскраво виражені лише 1-2. Спостерігаючи за вербальними та візуальними проявами людини, можна з високою точністю визначити її провідні радикали та на основі цієї інформації вибудувати ефективну комунікацію з нею, прогнозувати та коригувати її поведінку. В. Пономаренко у своїй методиці виділив такі 7 радикалів: істеричний (демонстративний, театральний, егоцентричний), епілептоїдний (буває застрягаючим і збудливим), параноїдальний (цілеспрямований, педантичний, суворий), емотивний (чутливий, добрий, естет), шизоїдний (дивний, високоінтелектуальний, креативний), гіпертимний (життєрадісний, активний, легковажний) та тривожний (невпевнений, дисциплінований, відданий).

Однією з методик типології та самоаналізу, які сформувалися та набули поширення відносно недавно, є еннаграма. Спочатку вона вважалася духовним вченням про людину й була суворо таємною. Творець еннаграми Г. Гурджієв був містиком, духовним мандрівником та філософом. Першим цю типологію для опису психологічної структури особистості став використовувати О. Ічазо, послідовник Гурджієва. У своїй роботі він спирався на класичну філософію та постулати світових релігій. Після них справу «успадкував» гештальт-терапевт К. Наранхо. Він пішов далі й відкрив нове вчення для наукової психотерапевтичної спільноти. Так еннаграма стала популярною в усьому світі та перейшла з духовних практик до сучасної психології. Чимало компаній зараз застосовують її для підвищення продуктивності працівників, підбору персоналу й тимбілдингу (Варій М. Й., 2008).

Еннаграма (від грец. *ennea* – дев'ять і *gramma* – креслення) – це психологічна модель, що описує 9 глибинних мотивів, які спонукають нас на підсвідомому рівні. Кожен із 9 мотивів породжує певний характер, з властивими йому розумовими стратегіями, емоційними реакціями та життєвими установками, а саме: 1-й тип (перфекціоніст, мораліст, реформатор), 2-й тип (помічник, друг, альтруїст), 3-й тип (мотиватор, досягач), 4-й тип (індивідуаліст, романтик, естет), 5-й тип (спостерігач, мислитель, експерт), 6-й тип (лояліст, реаліст, скептик), 7-й тип (ентузіаст, авантюрист, епікуреєць), 8-й тип (конфронтатор, бос, лідер) та 9-й тип (миротворець, посередник, цілитель).

З окресленого в цій роботі природно-еволюційного підходу до типології впливає ряд вимог до психологічного аналізу окремих типів людей:

1. Застосування цілісного підходу, ґрунтованого на одиницях аналізу. Такими одиницями для кожного природного типу особистості є напрямки розвитку здібностей як діяльнісно-поведінкова характеристика і система суб'єктних цінностей як особистісно-ціннісна характеристика напрямку особистісного саморозвитку.

2. Зосередженість на основних типотворюючих характеристиках, а не на всьому переліку особистісних рис.

3. Виявлення індивідуально-особливого всередині типу може бути описане через поділ на субтипи. В основу такого поділу мають бути покладені суттєві характеристики. Наприклад, для творчо обдарованої особистості це може бути сфера діяльності: наукова, технічна, художньо-естетична тощо.

Типологічний підхід дозволяє дослідити суперечності, які намітилися між диспозиційним і ситуаційним підходами та шляхи всебічного і гармонійного розвитку особистості в нових історичних та економічних умовах.

Петяк О. В., Дуднік К. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ СКОЄНОГО ЗЛОЧИНУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Сучасний світ настільки непередбачуваний, жорстокий та безжальний. Зміни відбуваються щохвилини. Вже більше місяця мирні люди страждають психологічно, морально та фізично. Наші захисники боронять нашу країну задля миру та спокійного життя. Але ми не можемо забувати про те, що виникають психологічні наслідки які впливають на психіку людей. Найнебезпечніша частина правопорушень, які мають явну антисоціальну спрямованість – це злочинність. А найстрашніше – це злочинність, яка пов'язана з війною. Звісно будь-який злочин є суспільно небезпечним діянням, караним законом, але на даний момент відбувається катастрофізація пов'язана із злочинністю. Здійснення злочинних дій під час воєнного стану позначається на психологічній структурі особистості, виникненні у неї антигромадської та антиполітичної спрямованості. Ефективна боротьба із злочинами з психологічного погляду вимагає глибокого аналізу протиправної дії осіб, які вчинили правопорушення. Причини злочину носять соціально-психологічний характер. Після криміналу відбувається вивчення психологічної структури злочину, а також причини, що спонукають людину до злочинної поведінки.

Виникнення воєнних злочинів пов'язані із уособленням війни шляхом формування законів та звичаїв війни. Способи скоєних злочинів є різноманітними, певні види зброї заборонені і до того вони завдають непотрібних страждань. Вагомий внесок у розробку проблем військових злочинів за період незалежності України зробили такі вчені, як: Г. В. Андрусів, В. М. Білоконев, П. П. Богущкий, В. П. Бондаєвський, В. К. Гришук, М. І. Карпенко, М. І. Мельник, В. О. Навроцький, М. І. Панов, М. І. Хавронюк, Г. І. Чангулі. Також дослідженням вказаного питання займалися М. І. Бажанов, І. Г. Богатирьов, В. О. Бугаєв, В. О. Глушков, С. І. Дячук, О. М. Джужа, С. І. Зубков, К. Г. Фетісенко, М. І. Хавронюк, С. О. Харитонов, В. Я. Тацій та інші. На даний момент проблем воєнних злочинів є чимало і тому інформація постійно оновлюється та доповнюється юридичною новизною.

Злочин завжди має певний вплив на особистість злочинців. Будемо саме писати в множині, тому що на разі ми на власні очі бачимо масові скоєні злочини. Наслідки скоєних злочинів є досить травмуючими, тому що вони діють на психіку. Психіка як нам відомо має складний ланцюг між психічним та тілесним. Психологічна сутність злочинної поведінки полягає в бойовому пориві злочинця досягти реалізації поставленої мети. Психічні ознаки у особистості злочинця після скоєного злочину пов'язані від психологічної структури злочину. Злочинець може планувати злочин або ж дивитись по ситуації. Кожен воєнний злочин пов'язує за собою досягнення свідомого порушення, суспільно-небезпечні діяння які належать до кримінального права. Причин виникнення злочинів дуже багато та з достовірністю пояснити неможливо. Кожна людина скоює певний та індивідуальний злочин через те, що на її поведінку діють чинники об'єктивного або суб'єктивного характеру. Ці ознаки певного характеру проходять через психіку особистості та виражаються в мотивах злочинця.

Однією з особливостей психічної діяльності особи після здійснення злочину полягає в тому, що психічна напруга не спадає, а навпаки, посилюється. Це зумовлено наступними факторами: сприйняття злочинцем самого результату злочинного діяння, яке завжди супроводжується сильним емоційним впливом; поява оціночних суджень про здійснені дії; страх перед покаранням і пониження рівня саморегуляції; збудження підвищеної нерішучості, негнучкості мислення (Пріснякова Л., 2016).

Також, підтверджуючи літературу Пріснякової Л., ми можемо конкретизувати саме той стан коли посилюється психічна напруга у злочинця під час воєнних дій, тоді досягається максимум комплексу негативних емоційних та психічних станів. Через те, що людська психіка починає діяти проти неї ж самої. Злочинець який отримав психологічну напругу може впасти в крайнощі та знімати отриманий стрес за допомогою допоміжних засобів. Досить часто у злочинця виникає потреба скоювати воєнні злочини через азарт. Зміни в психіці особистості відбуваються

саме після злочинних дій, тому багато в чому визначаються психологічною структурою здійсненого злочину: чи був він свідомо планованим і підготованим чи ситуативним, імпульсивним; чи реалізувалася в ньому усвідомлена потреба, чи злочин був результатом дефекту соціальної ролі; який мотив із сукупності мотивів був домінуючим; які способи, засоби та знаряддя використовувались (Батраченко І., 2016).

Переживання через здійснення воєнного злочину у злочинця призводить до психічного стану, який змінює поведінку та виражається певним гальмуванням інтелектуальних процесів. Є зміни в манері спілкування із оточуючими, які ми можемо помітити в агресивності, шкідливих звичках, метушливості, неадекватності реакції на ситуацію. Така негативна реакція присутня через неспокій всередині злочинця, і першочерговим буде прагнення зняти психічне напруження. Та навпаки, бувають злочинці які не відчують вини і для них скоєний воєнний злочин є перемогою. Здебільшого навіть у таких холодних злочинців виникає психічне напруження, і тоді вони концентрують свою увагу, емоції та думки на іншій діяльності. З огляду на те, під час сучасної війни вичерпуються адаптаційні здібності людини. Особистість знаходиться в постійній напрузі, очікуванні на небезпеку. Та на даний момент напруга зростає у всіх, ніхто не знає чого чекати. Військова ситуація виходить за межі нашого життєвого досвіду.

Отже, підводячи підсумки з вищесказаного, злочинність – це найнебезпечніша антисоціальна направленість. Військові скоєні злочини визначаються агресією, геноцидом, порушенням законів та багатьма іншими кримінальними вчинками. Будь-який різноманітний злочин являється суспільно небезпечним діянням, який карається законом. Ефективна боротьба зі злочинністю з психологічної точки зору вимагає глибокого аналізу протиправної дії осіб, які здійснили злочини, вивчення психологічної структури злочину, а також причин, що спонукають людину до злочинної поведінки. Злочинна поведінка після скоєного воєнного злочину спрямована саме на різкі зміни у психіці. Крім скоєних злочинів, на людей впливає війна, яка вражає психофізичне та психофізіологічне здоров'я. Коли людина під дією стресу скоює воєнний злочин в результаті отримує неврівноваженість, змінює власний світогляд та стабільність ціннісних орієнтацій.

Петяк О. В., Ковальова О. С.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ЗЛОЧИНЦЯ ЯК ОДНА З ВАЖЛИВИХ УМОВ ЗДІЙСНЕННЯ ОПЕРАТИВНИХ ТА СЛІДЧИХ ДІЙ ЩОДО ВСТАНОВЛЕННЯ ВИННИХ

Особистість злочинця є предметом комплексного вивчення і розгляду фахівцями різних галузь знань, таких як: кримінологія, соціологія, психологія, психіатрія тощо. А також є центральною темою юридичної психології. Тому, при здійсненні розслідування злочину особливий інтерес завжди полягає у пошуку інформації про форму злочинної поведінки та спосіб дій злочинця. На основі таких відомостей з'являється можливість зробити припущення про вік, статуру, фізичну силу, професіоналізм, психічні дефекти та інші ознаки людини.

Надзвичайні проблеми криміналістичного дослідження злочинця привертати увагу багатьох вчених, серед них: В. О. Коновалова, Л. Є. Ароцкер, В. П. Бахін, Т. В. Варфоломєєва, В. Г. Гончаренко, Ю. М. Грошевий, О. М. Джуж, Н. І. Клименко, М. В. Костицький, В. К. Лисиченко, В. Г. Лукашевич, Г. А. Матусовський, М. В. Салтевський, М. Я. Сегай, В. Ю. Шепітько, А. Г. Ковальов, А. Ф. Лазурський та інші. Звідси слідує, що цей феномен цікавий та дієвий, який потребує постійного вивчення та вдосконалення.

Сучасна наука включає систему відомостей про психологічні та інші ознаки розшукуваного злочинця, що мають значення з погляду виявлення та ідентифікації. Сукупність цих знань називається «психологічний портрет». Іншими словами, можна сказати, що психологічний портрет – це один з різновидів криміналістичних уявних моделей, що представляє собою систему відомостей про психологічні та інші ознаки даної особи, істотні з погляду його виявлення та ідентифікації, що включає ознаки не тільки психологічної природи, а й правові, соціально-демографічні та інші ознаки (Шепітько В. Ю., 2008).

Основа побудови психологічного портрета злочинця складається із приватних психологічних принципів аналізу події. Вона включає криміналістичну характеристику, яка розглядається як результат поведінки, реалізованої людиною за наявності свободи вибору

(усвідомлювані та неусвідомлювані спонукання, спрямовані на досягнення суб'єктивно бажаної мети), та криміналістичну характеристику як єдину систему. Тому, щоб зрозуміти причини злочинної поведінки, перш за все необхідно вивчити цю особистість, її індивідуальні риси які сформувалися під впливом зовнішніх соціальних явищ та процесів. Так, виникнення і розвиток мотивів злочинної поведінки можна розглядати і в рамках формування особистості злочинця, і при аналізі внутрішніх механізмів поведінки. Також думки, емоції, почуття і переживання злочинця, реалізовані в злочині, є в той же час проявами його особистості.

Процедура створення психологічного портрету злочинця – це багатогранна та кропітка праця, яка складається з п'яти стадій:

- 1) ретельне дослідження, аналіз природи та суті злочину, а також кримінальних типів осіб (психолого-психіатрична типологія), які вже робили такі дії у минулому;
- 2) цілісний аналіз місця, де було скоєно злочин, що розслідується;
- 3) глибоке вивчення найближчого оточення, занять та захоплень жертви (кілька жертв) та підозрюваних осіб;
- 4) розбір можливих мотивуючих чинників всіх задіяних у розслідуванні осіб;
- 5) опис злочинця, здійснюваний виходячи із зовнішніх поведінкових проявів (Костицький М. В., 2009).

Дотримуючись всіх цих стадій алгоритму, можна розраховувати на створення якісного психологічного портрету, який допоможе швидше знайти злочинця.

Якщо детальніше розбирати сутність психологічного портрета, то там описуються наступні характеристики злочинця: стать, вік, національність, в якій сім'ї виховувався (повній, неповній чи її відсутність), місце проживання, матеріальне становище і соціальний статус, житлові умови, сімейний статус, інтелектуальні особливості, спосіб життя, риси характеру (відношення до себе, до людей, до речей, способи прийняття рішень та ін.), спрямованість особистості (відношення до роботи, сім'ї), особливості поведінки. Таким чином, можна побачити, що ця робота потребує надзвичайно багато уваги та сил, для того щоб розробити правильний психологічний портрет, по якому можна буде знайти справжнього винного (Коновалова В. О., 2008).

Проаналізувавши вищесказане, можна знайти підтвердження, що психологічний портрет дійсно є однією з важливих умов здійснення оперативних та слідчих дій щодо встановлення винних. Але необхідно пам'ятати, що він не замінить інших заходів, а може вважатися лише одним із засобів досягнення мети доведення. Цей засіб не завжди здатний претендувати на безперечну наукову цілісність та самостійність. Сфера застосування психологічного портрета злочинця може бути позначена лише деякими групами справ, насамперед тими, які пов'язані з розкриттям тяжких злочинів проти особи. Метод успішно реалізується лише у тих випадках, коли місце злочину та стан жертви дають можливість укласти наявність у невідомого злочинця певних емоційних, поведінкових та психологічних відхилень.

Отже, метод «психологічного портрету» базується на тому, що він дає відповідь на головне запитання всього розслідування – хто міг скоїти такий злочин та відображає притаманні для характеристики особливостей поведінки злочинця. А також, складання портрета злочинця дозволяє встановити суб'єктивний зміст його дій, виявити спонукання, що лежать за ними. Все це дає можливість висунути більш аргументовані версії щодо особи, яка вчинила злочин, що в свою чергу впливає на оптимізацію розслідування злочинів.

Подкоритова Л. О.

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ ВПРАВИ «ОБЕРІГ» В ОНЛАЙН РОБОТІ ГРУПИ ПІДТРИМКИ

Починаючи з п'ятого дня повномасштабної війни РФ проти України нами започатковано роботу арттерапевтичних онлайн груп. Спочатку робота груп відбувалась двічі на тиждень, а зараз відбувається один раз на тиждень увечері на платформі Zoom.

У цих арттерапевтичних групах використовується активна, або творча, форма арттерапії за напрямками:

- бібліотерапія (написання текстів);
- образотворча терапія (малювання кольоровими олівцями).

Зауважимо, що для груп підтримки під час гострої кризи, зумовленої військовими діями, бажано використовувати малювання кольоровими олівцями як контрольованим арттерапевтичним матеріалом.

Усі вправи спрямовані на зняття психічної напруги і втоми, а також розвиток і збереження психічного ресурсу в учасників груп.

У роботі групи підтримки використано низку модифікованих і авторських вправ, зокрема таких як:

– написання листа (в інструкції учасникам пропонувалось написати лист до вищих сил, когось важливого, доброго, сильного для створення позитивного емоційного фону та ефекту психологічної підтримки);

– малювання листівки-вітання з перемогою України (листівка мала бути адресована самому автору або авторці);

– малювання мандали (в інструкції акцентувалась увага, що мандала має бути позитивною, наприклад, мандала перемоги, любові, вдячності тощо);

– техніка «Каракулі» (учасникам було запропоновано намалювати каракулі, а потім побачити у них конкретне зображення і вималювати його більше детально (Молчанова О., 2020);

– модифікація авторської вправи О. Ключанової та Л. Подкоритова «Мій творчий псевдонім» (учасникам/учасницям групи було запропоновано пофантазувати, яким/якою музикантом/музиканткою, співаком/співачкою вони хотіли би бути, та придумати собі відповідний псевдонім і намалювати його) (Ключанова О., Подкоритова Л., 2022);

– модифікація авторської вправи Н. Мраки «Я-книга» (пофантазувати, якою книгою був/була би учасник/учасниця, відповісти на низку запитань та намалювати обкладинку) (Мрака Н., 2019);

– наша авторська вправа «Оберіг», детальний опис якої подано нижче.

Арттерапевтична вправа «Оберіг»

Мета застосування вправи: допомогти клієнту/клієнтці створити у себе ресурсний стан і відчуття захищеності.

Матеріали: папір і будь-які матеріали для малювання на вибір клієнта/клієнтки (олівці, пастель, фарби).

Орієнтовна тривалість: 40 хвилин (творчий процес та обговорення).

Інструкція.

Заплющте очі та уявіть свій оберіг: який він за формою, розміром, кольором, з чого зроблений. Можливо, він має смак і запах. Можливо, він звучить. Коли будете готові, розплющте очі та намалюйте свій оберіг.

Подумайте, від чого цей оберіг захищає і/або що дає, притягує.

Примітка. Інструкція може бути конкретизована: можна, наприклад, запропонувати клієнту/клієнтці уявити і намалювати оберіг своєї мужності/жіночності, свого роду, своєї сім'ї, оберіг України, оберіг світу тощо.

Запитання для обговорення:

1. Розкажіть про свій оберіг: який він, з чого зроблений? Від чого захищає і/або що дає, притягує?

2. Чи легко було уявити і створити свій оберіг? Які почуття і відчуття виникали у процесі творення?

3. Які почуття і відчуття викликає ваш оберіг у вас зараз?

Описана вправа використовувалась раніше у роботі з жіночою групою, коли вона була запропонована як «Оберіг моєї жіночності». Найчастішим образом тоді була прикраса у формі кола з різними візерунками усередині. Пізніше вона була також використана у роботі з вихователями дошкільного навчального закладу. При розширенні інструкції до «намалюйте оберіг», форми змінилися та урізноманітнилися. Але колоподібні форми переважали. Під час роботи з групами підтримки почастішало зображення оберегу у вигляді різних птахів, особливо голубів. Ймовірно, це пов'язано з тим, що голуб вважається птахом миру, а саме миру потребує зараз більшість українців.

Виконання вправи «Оберіг» викликає у людей сильні позитивні емоції (радість, захват, задоволення, відчуття сили і захищеності тощо).

Арттерапевтична вправа «Оберіг» може бути рекомендована до використання у групах підтримки під час і після війни з різними віковими групами, починаючи з підліткового віку.

Попелюшко Р. П.

Державний університет інфраструктури та технологій

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК БОЙОВИХ ДІЙ

З метою запобігання, зниження випадків виникнення серйозних психоневрологічних розладів у постраждалих внаслідок бойових дій, під час російсько-Української війни, для їх психологічної реабілітації, необхідно активно залучати як психологів, психологів-психотерапевтів, так і лікарів-психотерапевтів з психіатричним досвідом роботи.

Використання психотерапевтичних, психологічних заходів допомагає, постраждалому в наслідок бойових дій, легше переносити психофізичні наслідки чи повністю передбачити їх появу.

Психологічна реабілітація – це система психологічних, психолого-педагогічних, соціально-психологічних заходів, вкладених у відновлення чи компенсацію порушених психологічних функцій, станів, особистого та соціального статусу людей, які отримали психічну травму (Попелюшко Р. П., 2020). Метою психологічної реабілітації є надання постраждалим в наслідок бойових дій, допомоги у відновленні оптимального стану психічного здоров'я.

Психологічна реабілітація включає такі чотири етапи (Попелюшко Р. П., 2020):

1. Діагностичний етап – вивчення характеру наявних у постраждалих в наслідок бойових дій, психологічних проблем, ступеня впливу цих проблем на їхнє психічне здоров'я та життєдіяльність.

Завданнями вивчення психічного стану постраждалих в наслідок бойових дій, які зазнали впливу стресових факторів, є:

- визначення наявності, складу та виразності виявлених негативних психологічних наслідків бойових дій; з'ясування причин їх виникнення та збереження;
- встановлення ефективності способів подолання у постраждалих в наслідок бойових дій, негативних психологічних наслідків бойових дій;
- визначення доцільності використання тих чи інших методів психологічної допомоги конкретному постраждалому в наслідок бойових дій.

Процес здійснення діагностичної бесіди можливий за умови подолання комунікативного бар'єру, який, як правило, виникає у постраждалих в наслідок бойових дій, щодо інформації, пов'язаної з пережитим ними психотравмуючим досвідом.

Проведення діагностичної бесіди дозволяє постраждалому в наслідок бойових дій, розповісти про те, що з ними сталося в психотравматичних обставинах, відреагувати емоції, пов'язані з періодом його життя, який важко згадувати, поглянути на те, що сталося ніби з боку. Глибше усвідомити і, можливо, переосмислити те, що він пережив в психотравматичній ситуації, і те, як це вплинуло на його подальші вчинки, життєдіяльність та здоров'я. Повноцінне проведення діагностичної бесіди сприяє також психологічній підготовці постраждалих в наслідок бойових дій, до подальшої участі, якщо це необхідно, у реабілітаційній роботі.

2. Психологічний етап – передбачає цілеспрямоване застосування конкретних методів впливу на психіку постраждалих в наслідок бойових дій.

3. Реадаптаційний етап – здійснюється переважно при проведенні специфічної реабілітації.

4. Етап супроводу включає спостереження за постраждалими в наслідок бойових дій, їх консультування та, у разі потреби, надання їм додаткової психологічної допомоги після етапу психологічної реабілітації.

Основними засадами проведення психологічної реабілітації, постраждалих в наслідок бойових дій, є (Блінов О. А., 2019):

- оперативність, тобто доцільність надання психологічної допомоги найближчим часом після закінчення впливу стресів бойових дій;
- системність, тобто використання методів, що дозволяють здійснювати комплексний та взаємозв'язаний вплив на психіку постраждалих в наслідок бойових дій, виходячи зі структури основних форм прояву негативних наслідків стресу;
- гнучкість, своєчасна зміна форм та методів психологічного впливу залежно від психічного стану постраждалих в наслідок бойових дій, та умов проведення психологічної реабілітації;

– багатоступінчастість, тобто оперативне використання пунктів та центрів психологічної реабілітації залежно від складності завдань, які вирішуються у процесі реабілітації.

Психологічна допомога постраждалим в наслідок бойових дій, може надаватися як індивідуально, так і у психотерапевтичній групі. Індивідуальна психотерапія може ґрунтуватися на підході психотерапевтичного навчання, який включає такі основні компоненти:

- корекцію найпоширеніших помилкових уявлень щодо стресової реакції;
- надання пацієнту інформації про природу стресової реакції;
- фокусування на ролі надмірного стресу у розвитку захворювання;
- приведення пацієнта до самостійного усвідомлення прояву стресової реакції та характерних симптомів ПТСР;
- розвиток у пацієнта здатності до самоаналізу, для ідентифікації характерних йому стресів;
- повідомлення пацієнту про ту активну роль, яку він сам грає в терапії надмірного стресу.

Посттравматичні симптоми згубно впливають на взаємини з іншими людьми. Неконтрольований гнів, емоційне відчуження і нездатність належним чином спілкуватися ускладнює відносини з тими, хто стикається з ними в житті. Внаслідок цього актуальною стає групова психотерапія – трифазна модель: у першій фазі терапії формуються «групи взаєморозуміння», що складаються виключно з тих, хто отримав серйозні психічні травми; на другій фазі до групи приєднуються щонайменше 2-3 нових особи, діагноз яких дещо відрізняється. Групу, що утворилася, називають «психотерапевтичною». Введення нових членів сприяє емоційному сплеску найбільш дезорганізованих пацієнтів із травмованими «Я».

Результатом такого терапевтичного маневру зазвичай є дратівлива поведінка членів групи, ослаблення «ми-почуття», гнів, пов'язаний з тим, що члени групи зіткнулися з «реальним» світом та його складнощами. Під керівництвом психотерапевта члени групи поступово вчаться керувати своїм гнівом, аналізувати свої переживання, і переходять у третю фазу, тобто у «психоаналітично орієнтовану групу».

Надзвичайно важливі для психосоціальної адаптації постраждалих в наслідок бойових дій та їх стосунки в сім'ї виділяють такі два аспекти (Блінов О. А., 2019):

- 1) роботу з ними як з одним з найважливіших і значущих факторів психологічної реабілітації та психологічної допомоги тим, хто постраждав від війни;
- 2) надання безпосередньої психологічної допомоги членам сімей комбатантів.

Існують різні психотерапевтичні прийоми, що допомагають людині, яка опинилася в стресовій ситуації і після неї, полегшити свій напружений емоційно-фізичний стан і зменшити наслідкам стресу. Використовують різні методи та техніки психодинамічної, поведінкової, когнітивної, гіпноугестивної терапії, гештальт-терапії, нейролінгвістичного програмування, терапії мистецтвом та творчим самовираженням, логотерапії, трансактного аналізу, психодрами, голкотерапії та інші методик. При цьому методи орієнтовані на:

- усвідомлення та осмислення тих подій, які спричинили актуальний психічний стан;
- відреагування переживань, пов'язаних із спогадами про психотравмуючі події бойових дій;
- прийняття того, що трапилось як невід'ємної частини життєвого досвіду;
- актуалізацію поведінки, необхідної для подолання негативних наслідків стресу, отриманого постраждалими в наслідок бойових дій, і реадптації до внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності, що змінилися.

Психотерапевтична робота психолога зі постраждалими в наслідок бойових дій, обов'язково повинна поєднуватися з самостійними заняттями кожного постраждалого в дома (чи місці тимчасового перебування), на роботі, у різних життєвих ситуаціях (після сну, перед сном, у громадському транспорті, за столом, усамітнівшись, або при наявності будь-яких дратівливих факторів тощо) – для закріплення отриманого психологічного чи терапевтичного матеріалу під час роботи з психологом.

Методи саморегуляції які пропонуються постраждалим в наслідок бойових дій, є глибокою профілактичною основою нервово-психічного здоров'я людини, діють через гармонійну взаємодію свідомості з несвідомим, тобто, з множинними ресурсними можливостями особистості.

Надалі теоретичні знання методів та правильне практичне їх використання дадуть можливість постраждалим в наслідок бойових дій, впевненіше та швидше знайти раціональний вихід у складній стресовій чи конфліктній ситуації, що нерідко пов'язана з їх життям.

Таким чином, опосередкована участь, постраждалих в наслідок бойових дій, у російсько-Українській війні накладає свій відбиток на психологію цих людей. Ситуація військових дій

приводить до виражених змін функціонального стану психічної діяльності, що характеризується розвитком надзвичайно сильних негативних емоцій, таких як страх, тривога, важка розумова і фізична перевтома, що отримала назву – посттравматичний стресовий розлад (Попелюшко Р. П., 2020).

ПТСР, набуваючи хронічного перебігу, зачіпає майже кожен аспект життя постраждалих в наслідок бойових дій, включаючи роботу, міжособистісні відносини, фізичне здоров'я, самооцінку та ін.

Вивчення психологічних наслідків війни є досить складним процесом, що пов'язано з декількома причинами.

По-перше, психологічні наслідки війни зумовлені, як правило, впливом багатьох екстремальних факторів бойової обстановки. Тому їх діагностика та корекція вимагають комплексного підходу.

По-друге, на ступінь їхнього прояву впливає рівень стресогенності обстановки де не ведуться активні бойові дії, в яку потрапляють постраждалі в наслідок бойових дій (внутрішньо-переміщені особи).

По-третє, психологічні наслідки війни можуть виявлятися не відразу після переміщення на території де не ведуться активні бойові дії, а згодом.

Це і визначає актуальність вивчення особливостей та факторів ризику розвитку ПТСР, а також оцінки ймовірності збереження психічної та фізичної працездатності, постраждалих в наслідок бойових дій.

Отже психологічна реабілітація, постраждалих в наслідок бойових дій, є важливим складовим елементом психологічної роботи в сучасних умовах російсько-Українській війни. І хоча повністю уникнути психотравм серед постраждалих в наслідок бойових дій, неможливо, однак за допомогою психопрофілактичних заходів через своєчасне надання психологічної допомоги та здійснення реабілітаційних заходів можна знизити відсоток психологічних деформацій серед населення України, що безпосередньо постраждало від війни.

Руденко А. І.

Хмельницький національний університет

Киба О. В.

Хмельницький базовий медичний фаховий коледж

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна система освіти висуває нові вимоги до підготовки фахівців. У контексті інтеграції до європейського освітнього простору все більшого значення надається підготовці професійно мобільного, конкурентноспроможного, висококваліфікованого, здатного до саморозвитку фахівця. Отож, нині перед медичною освітою стоїть завдання – забезпечити високу професійну підготовку фахівців, оскільки якість медичної допомоги безпосередньо залежить від рівня підготовки молодих спеціалістів, випускників медичних вузів. Проблема формування комунікативних навичок студентів-медиків сьогодні набуває особливого значення, оскільки саме від рівня розвитку таких умінь залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Комунікативні здібності медиків визначають рівень їх компетентності як суб'єкта спілкування з пацієнтом, який проявляється у формі змістовного діалогу з пацієнтом не просто як з об'єктом діагностики і лікування, а як із суб'єктом, який має свій внутрішній світ, свою власну особливу картину хвороби і позицію щодо процесу лікування в певній соціальній ситуації хвороби (Koval P. V., & Prokhno O. I., 2015).

У педагогічній та психологічній науці накопичено значний досвід підготовки особистості до комунікативної діяльності. Питання комунікативної активності особистості представлено у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Г. Васильєв, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, Г. Міллер, К. Платонов, К. Роджерс, Я. Шкурко та ін.). Проблема розвитку комунікативних здібностей у майбутніх практичних психологах розроблена у дослідженнях І. Булах, О. Митника, Р. Нємова, Л. Орбан-Лембрик, Т. Середюк, Т. Яценко та ін. Зокрема

комунікативну складову компетентності майбутнього лікаря досліджували А. Воробйова, В. Вялих, В. Кузина, Ю. Лукаш, Р. Назарян, В. Неволіна, Т. Хмиз. Соціально-комунікативну складову компетентності студентів медичних закладів освіти розглядали у своїх наукових доробках О. Кутузова, О. Ковальова та ін.

Досліджуючи формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії, С. Поплавська зауважила, що готовність реалізується через взаємодію між викладачем і студентами, а в подальшій діяльності – між колегами, пацієнтами, їхніми родичами. Авторка розглядає таку готовність, як комплекс форм і методів навчання, що забезпечують розвиток готовності медичного працівника до спілкування (Поплавська С. М., 2009).

У психолого-педагогічній літературі немає загальноприйнятого визначення поняття «компетентність». Найчастіше компетентність розглядають як «ефективність», «досягнення», «володіння», «розуміння», «успішність», «результативність» і «якість». Під поняттям комунікативна компетентність розуміють сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Цілком зрозуміло, що сформованість цієї якості у майбутніх медиків передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, які є необхідні для спілкування, а також сукупність знань про норми й правила ведення комунікації (Піріг Л. А., 1998).

Отже, за своїм змістом комунікативна компетентність представлена вміннями, здатностями встановлювати контакт із іншими людьми й підтримувати його. Зокрема до таких умінь Г. М. Андреева відносить уміння міжособистісної комунікації, міжособистісної взаємодії й міжособистісного сприйняття.

Таким чином, дослідники визначили комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови комунікативного впливу в певному колі ситуації міжособистісних контактів. М. Аргайл основну увагу приділяє поняттю «загальна соціальна компетентність», Автор називає наступні компоненти соціальної компетентності: соціальна сенситивність; основні навички взаємодії; навички схвалення й винагороди істотні для всіх соціальні ситуації; рівновагу, спокій як антитеза соціальної тривожності (Аргайл М., 1974).

В роботі О. В. Коблянської зазначено, що основою соціальної компетентності є соціально-психологічна підготовленість і комунікативна компетентність. Під поняттям соціальна компетентність авторка розуміє «уміння вибрати соціальні орієнтири й уміння організувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів». В. М. Куніціна розглядає соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність і себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на сформовану кон'юнктуру; діяти за принципом «тут і зараз». Структура соціальної компетентності включає комунікативну і вербальну компетентність, соціально-психологічну компетентність і міжособистісну орієнтацію, его-компетентність і власне соціальну компетентність.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування (Жуков Ю. М., Петровська Л. О., Растяників П. В., 1990). Слід зазначити, що комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, у тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії та засоби їх вирішення.

Цілком зрозуміло, що у процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм. Аналізуючи наукові напрацювання, ми з'ясували, що слід звертати увагу на складові комунікативної компетентності. По перше, це орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда. По друге – спроможність ефективно взаємодіяти з довколишніми завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища. Важливим є адекватна орієнтація людини в самій собі, а саме у власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера чи у ситуації. Крім того, слід звернути увагу на готовність і вміння будувати контакт з людьми, на внутрішні засоби регуляції комунікативних дій, на знання, уміння і навички

конструктивного спілкування. Безперечно важливими є внутрішні ресурси, які необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, який має певно визначені складові: цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

У нашому дослідженні участь брали студенти Хмельницького базового медичного фахового коледжу. Результати діагностика загального рівня комунікабельності (за В. Ф. Ряховським) свідчать, що більшість студентів 37 % набрали 18-14 балів. Це говорить, що такі особи комунікабельні, допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими. Також готові відстоювати свою позицію без зайвої запальності. Майже такаж кількість студентів 35 % набрала 13-9 балів. Це значить, що такі особи дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), люблять висловлюватися з різних питань, що, буває, дратує інших. Охоче знайомляться з новими людьми, нікому не відмовляють в проханнях, хоча не завжди можуть їх виконати. Однак, варто зазначити, що для них є брак посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами.

Для 15 % досліджених характерним є, те що вони завжди в курсі всіх подій. Люблять брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у них нудьгу. Беруться за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можуть її успішно довести до завершення. Для аналогічної кількості студентів 13 % характерним є те, що вони неговірки, віддають перевагу самотності, нова робота та необхідність нових контактів якщо і не викликають у них паніку, то надовго виводять з рівноваги. Часто бувають незадоволені собою. Осіб, які занадто мовчазні чи навпаки мають хворобливий характер спілкування не виявлено.

Для визначення чи існують емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні ми використали методіку «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В. В. Бойко). Отримані результати свідчать, що у більшості студентів (57 %) емоції, які переважають у них, не заважають їм спілкуватися з іншими. Для 19 % студентів характерним є наявність деяких емоційних проблем у повсякденному спілкуванні, і для такої ж кількості (17 %) притаманним є те, що «щоденні» емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми. На нашу думку, це пов'язано в основному з психологічними особливостями юнацького віку та особливостями взаємостосунків з дорослими.

З метою визначення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів ми використали методіку «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів» (В. Тернопільська). Результати подані на рисунку 1.

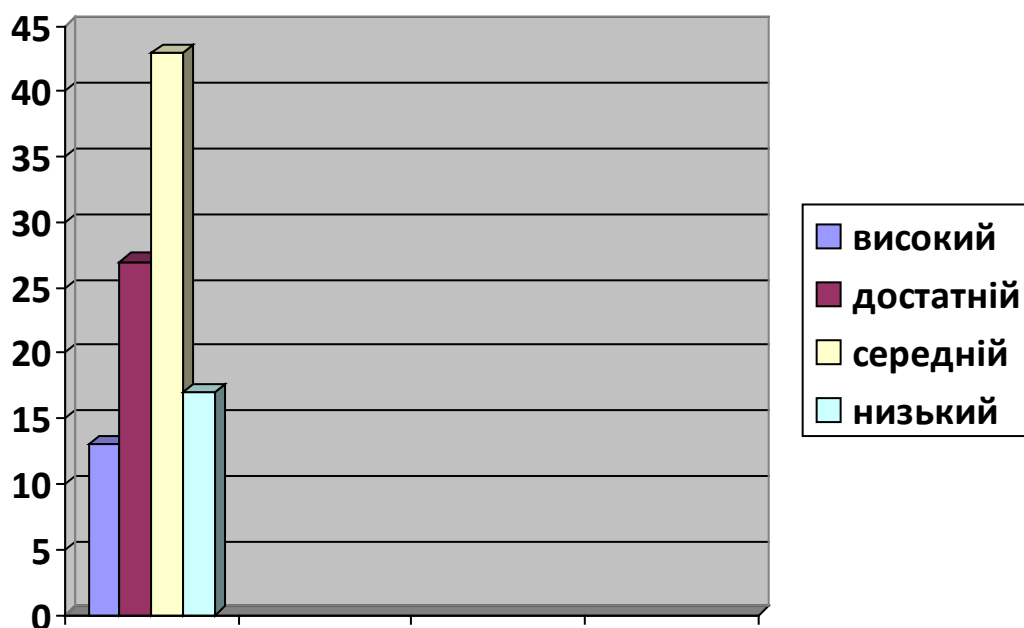


Рисунок 1 – Результати за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури студентів»

Отримані результати свідчать, що для більшості студентів (43 %) характерний достатній рівень сформованості соціально-комунікативної культури студентів. Це означає, що такі особи не завжди можуть регулювати своїми емоціями, почуттями, діями, вчинками. Усвідомлюють необхідність дотримання культурних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, але часто не може оцінити й проаналізувати відповідно до них власну поведінку, вчинки інших людей. Їм властива егоцентричність, орієнтація на свої власні інтереси і неадекватна самооцінка; недостатня гнучкість у способах впливу, взаємодії; підвищена конфліктність, відсутність партнерської орієнтації і, як наслідок, низький рівень адаптації у соціумі. Навички саморегуляції поведінки розвинені недостатньо.

У 27 % студентів наявний достатній рівень сформованості соціально-комунікативної культури. Такий рівень характеризується достатньо глибокими знаннями студента про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті у соціумі, та усвідомленням необхідності їх дотримання у повсякденних взаєминах. Студенти мають адекватну самооцінку, розвинену здатність до саморегуляції власних дій. Вони вирізняються розвинутими комунікативними уміннями і навичками.

Низький рівень сформованості соціально-комунікативної культури характерний для 17 % студентів коледжу. Це означає, що студент не завжди усвідомлює необхідність дотримання соціальних норм у взаєминах з іншими людьми і, як наслідок, не може оцінити відповідно до них власну поведінку, вчинки інших людей. У них не сформовані уміння ефективного розв'язання конфліктних ситуацій, запобігання їм, комунікативні уміння. Ретельно виконується лише те, що прямо контролюється. Відсутні навички самоконтролю і саморегуляції поведінки.

Для 13 % досліджуваних властивий високий рівень, який відзначається тим, що студент має глибокі, міцні знання щодо норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та усвідомлює доцільність їх дотримання, виявляючи при цьому стійку активність у розширенні й поглибленні знань. Студентові властиве емоційно-позитивне ставлення до себе, інших людей, оточуючої дійсності. Він усвідомлює особистісну цінність кожної людини, відчуває інтерес до неї та повагу до її людської гідності. Такі студенти самокритичні, вимогливі до себе та інших, мають адекватну самооцінку і, як наслідок, успішну адаптацію у соціумі, їм також властива розвинута рефлексія, емпатія. У них сформований повний обсяг комунікативних умінь і навичок, які дозволяють їм успішно встановлювати контакти з іншими людьми.

Таким чином, оволодіння комунікативними навичками студентів-медиків є вагомою складовою навчального процесу, тому рекомендується у програми підготовки майбутніх фахівців медичних навчальних закладів включати тренінги по підвищенню соціально-комунікативної компетентності. Кінцевою метою є не лише навчання студентів нюансів спілкування, але й дотримання їх протягом усієї практичної діяльності.

Руденок А. І., Лиха-Боярова Д. І.

Хмельницький національний університет

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО СЛУЖБИ В ЛАВАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Адаптація – визначальний та головний чинник забезпечення безпеки в трудовому процесі. Працівник нормально здійснює трудову діяльність тоді, коли умови зовнішнього середовища є оптимальними. Якщо вони змінюються, стають несприятливими, то на протидію їм організм людини включає спеціальний механізм, який зберігає постійність внутрішнього середовища або змінює його в межах допустимого. Адаптація є важливим засобом попередження травмування, виникнення нещасних випадків у трудовому процесі, що відіграє значну роль в особистій безпеці та охороні праці (Зеер Е. Ф., 1997).

Процес трудової адаптації працівника та організації буде більш успішним, коли норми і цінності колективу стануть нормами і цінностями окремого працівника і чим швидше він прийме і визначить свою соціальну роль у колективі (Єгоршин А. П., 2003).

Адаптаційні можливості людини в умовах постійних змін навколишнього середовища аналізує багато дослідників – М. О. Агаджанян, О. М. Кокун, А. Г. Маклаков, В. А. Петровський, Є. І. Рогов та інші (Єгоршин А. П., 2003).

Л. Д. Столяренко визначила адаптованість як рівень фактичного пристосування людини, рівень її соціального статусу і самовідчуття, задоволеності або незадоволеності собою і своїм життям (Дмитрієва М. А., 1991).

Сучасна спеціалізована психологічна підтримка поліцейських у процесі проходження служби – важливий напрям, що відкривається завдяки дослідженню особистісних механізмів професійно-психологічної адаптації до професійної діяльності. Ця проблема обумовлена стресогенним характером самої правоохоронної діяльності, що, на думку М. Еншела, вимагає організації спеціальних заходів, спрямованих на формування адаптивності поліцейського та розвитку стійкості щодо психотравматизації, для чого необхідним є розробка відповідних психологічних програм підготовки з урахуванням сучасного світового досвіду (Александров Д. О., 2013; Дмитрієва М. А., 1991; Єгоршин А. П., 2003; Зеер Е. Ф., 1997; Реан А. А., 2006).

Отже, метою нашого дослідження стає розкриття психологічних механізмів професійно-психологічної адаптації як фактичного прояву соціально – психологічної адаптації працівника. Це надасть можливість перейти до вищого рівня адаптації поліцейського на особистісному рівні. Безпосередня професійна адаптація, опираючись на психофізіологічні та соціально-психологічні адаптаційні механізми, відноситься саме до психологічних феноменів. Такий підхід дозволяє не тільки з'ясувати сутність феномену становлення фахівця у професії, але й визначити особистісні фактори порушень механізмів адаптації, наслідком чого є виникнення професійного вигорання у всіх її проявах, починаючи, як зазначав Р. Гершон, від психічних, фізичних і поведінкових порушень, і закінчуючи скороченням тривалості життя працівників поліції, на що вказував у своїх дослідженнях Дж. Віоланті з колегами (Gershon R. M., 2009).

У структурі адаптації особистості та її професійного становлення виділяють такі основні компоненти: психологічний, функціонально-професійний, особистісно-професійний та соціально-психологічний.

Так, стан високого ступеню психологічної адаптованості як результат процесу адаптації індивіда до нових умов і вимог діяльності характеризує емоційну сферу особистості: емоційну стійкість як показник загального рівня психологічної адаптованості (Реан А. А., 2006).

Адекватне емоційне реагування людини на кризову ситуацію та адекватна оцінка себе в цій ситуації є показниками високого ступеню психологічної адаптованості. Це пов'язано з достатнім рівнем розвитку емоційно-вольових якостей та впевненості у собі: здатність свідомо керувати своїми емоціями з високим рівнем саморегуляції, рішучість, дисциплінованість, організованість, самоконтроль тощо. Дезадаптованість ж пов'язана із такими емоційними реакціями на ситуацію як депресія, тривожність, негативне самопочуття, фрустрація як показники переживання людиною кризових станів (Реан А. А., 2006).

Стан функціонально-професійної адаптованості як результат процесу адаптації молодої людини до професійних завдань, дій та операцій, які вона виконує, впливає на успішність діяльності та характеризує мотиваційну сферу особистості. У студентських групах значущим показником функціонально-професійної адаптованості виявилася навчальна продуктивність, у групах безробітних – рівень індивідуальної активності, проявлений ними в ситуаціях професійних змін (Дмитрієва М. А., 1991).

Отже, причинами труднощів адаптації є: дефіцит чи несвоєчасне отримання необхідної інформації, що дозволяє зорієнтуватися у новій ситуації і знайти правильне вирішення; відсутність необхідного професійного досвіду і кваліфікації; необхідність вирішувати одночасно декілька важливих завдань: вивчати ситуацію, приймати рішення, виконувати свої нові обов'язки, встановлювати потрібні контакти, засвоювати нові елементи діяльності, особливо ретельно будувати свою поведінку; недостатнє уявлення про норми професійної поведінки і невміння презентувати себе як спеціаліста; необхідність формувати певну позитивну думку оточуючих про себе, постійне перебування в зоні оцінювання, іноді необхідність змінювати несприятливу думку інших про себе (Єгоршин А. П., 2003).

Саме тому адаптація характеризується досконалим оволодінням вибраною професією або спеціальністю, закріпленням трудових навичок і умінь, що виявляється в стабільному виконанні норм виробітку, високій якості продукції, точності й надійності, творчій активності. Адаптація пов'язана з входженням працівника в мікросередовище, формуванням ділових і неформальних стосунків, прийняттям соціальних норм і цінностей організації (Gershon R. M., 2009; Александров Д. О., 2013; Дмитрієва М. А., 1991; Єгоршин А. П., 2003; Зеер Е. Ф., 1997; Реан А. А., 2006).

Психологічне супроводження проходження служби разом з підготовкою працівників поліції шляхом формування професійно значущих знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які сприятимуть їхній професійній адаптації набуває важливого значення. Однак, для цього необхідним є визначення психологічних механізмів, які виступають передумовами ефективної професійної адаптації поліцейського (Александров Д. О., 2013).

Загалом, в структурі особистості працівника поліції слід урахувати такі провідні ракурси, як індивідуально-психологічних професійно-значущих якості особистості, а також зворотній вплив умов цієї діяльності на подальші позитивні або негативні трансформації особистості поліцейського. Адже занурення працівника в інтенсивну правоохоронну діяльність об'єктивно призводить до індивідуально – психологічних змін. Зважаючи ж на рівень власної професійної адаптивності, працівник поліції постає перед необхідністю вибору: чи залишатися в умовах даної діяльності, змінюючи себе; чи перетворювати ситуацію у відповідності до своїх бажань; чи взагалі варто спробувати вийти з неї (Александров Д. О., 2013; Дмитрієва М. А., 1991; Сгоршин А. П., 2003; Зеер Е. Ф., 1997; Реан А. А., 2006).

Підводячи проміжний підсумок, можна дійти висновку, що особистість поліцейського має на меті вивчення якісних змін в її структурі, форм і тенденцій розвитку, причин її трансформації в умовах специфіки правоохоронної діяльності.

Руденок А. І., Шеремета А. І.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Постановка проблеми. Під час військових конфліктів однією з найуразливіших та беззахисних категорій цивільного населення є діти. На їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість дітей перебуває у стресі. Частина з них не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.

Діти з особливими освітніми потребами є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, відчувають постійний страх, розгубленість, тривогу та мають інші негативні психічні прояви.

Виклад основного матеріалу. Підтримка осіб з особливими освітніми потребами як однієї з найбільш вразливих категорій, забезпечення продовження їх навчання за місцем проживання або тимчасового перебування є одним з найважливіших завдань в умовах сьогодення.

Психологічна підтримка – це система соціально-психологічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану. Це здатність заспокоїти, створити психологічний комфорт, надати знання, як відволікти дітей від тривожних новин та страшних подій, надати можливість спілкування зі своїми друзями, однолітками.

Батьки осіб з особливими освітніми потребами та педагогічні працівники закладів освіти, які здійснюють інклюзивне навчання, часто звертаються до територіально наближених інклюзивно-ресурсних центрів та отримують професійну підтримку щодо навчання, розвитку та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Консультанти цих центрів, що функціонують, тісно співпрацюють з педагогічними працівниками закладів освіти усіх типів і форм власності у частині організації якісного освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами; надають кваліфіковану консультативно-психологічну підтримку та допомогу дітям з особливими потребами. Через це важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Педагогам варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що усі незабаром повернемося до мирного життя. До кожної дитини необхідно використовувати індивідуальний та диференційований підхід, враховувати пізнавальні можливості

дітей, їхній психологічний та емоційний стан (Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, 2022).

Діти з розладами аутичного спектру потребують особливої уваги. Вони більш чуттєві до змін та можуть неадекватно реагувати на трагічні події сучасності. Можна спостерігати ряд стійких нових ознак, які з'являються у такої дитини:

- порушення режиму сну через систематичні повітряні атаки;
- поява нових тілесних стереотипних потреб: часто сечоспускання, невротичні ознаки, затуляння вух та очей, сильне розгойдування;
- відмова від звичних стабілізуючих справ: складання конструктора, малювання, читання та ін.;
- порушення харчової та соціальної поведінки;
- регресивні емоційні реакції, які пов'язані зі стресом.

Таким чином дитина реагує на все, що відбувається, та намагається знайти нові шляхи контакту із собою.

До ситуацій, коли будуть чутні вибухи або доведеться спускатись у бомбосховище, слід заздалегідь підготуватись:

1. Збудувати халабуду з ковдр та подушок у куті будинку чи квартири, де стіна не є несучою і періодично привчати дитину накриватися та перебувати там по кілька (десятьків) хвилин. Якщо буде надзвичайна ситуація, то потрібно сховатися у таке міні-укриття.

2. Навушники для сенсорно чутливих дітей. Користуйтеся ними і привчайте дитину, якщо цього ще не відбулося.

3. Зберігайте спокій. Діти з розладами аутичного спектру дуже сильно реагують на настрій, поведінку, слова батьків. Вони все віддзеркалюють. Тому найважливіше – самим бути спокійним, впевненим, не панікувати і не проявляти жодних надмірних емоцій. Ви маєте бути такими. як завжди.

4. Дотримуйтеся режиму дня. Рутини – дуже важлива! Готуйте їжу, прибирайте, читайте книжки – робіть все, що ви робите кожного дня (Онуфрик М., 2022).

Особливої уваги до психічного самопочуття потребують діти із затримкою психічного розвитку. Щоб допомогти їм, потрібно підвищувати активність дітей та їхню самостійність через індивідуальні, підгрупові заняття, що спрямовані на формування навичок комунікативності. Здійснювати розумовий, соціально-психологічний й емоційно-вольовий розвиток дітей:

1. Більше хваліть дитину, вони чутливі до заохочень;
2. Давайте завдання, які не потрібно відкладати на інший час;
3. Допомогайте дитині розпочати виконання завдання, оскільки це найважчий етап.

Спостерігайте за станом дитини та реагуйте на її потреби. Ставте дитині відкриті запитання та сліdkуйте за емоційною реакцією та рівнем її активності. Важливо, аби дитина проговорювала, ставила запитання, проявила свій емоційний стан.

Діти з порушенням зору знаходяться в ситуації, коли кожен наступний вибух, крок у нове приміщення, звук повітряної тривоги викликають не тільки страх, розгубленість, тривогу, а й стан невизначеності.

Діти з порушеннями зору мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це важливим є застосування 5 кроків підтримки таких дітей під час війни, щоб мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

1. Знайомте дитину із навколишнім середовищем (надайте описову характеристику, можливість хоча б мінімально обстежувати приміщення).
2. Спілкуйтеся із дитиною, надайте їй можливість висловлювати переживання, ставтеся до них із повагою, говоріть слова підтримки.
3. Будьте прикладом емоційних проявів, транслуйте спокій та розсудливість, станьте надійною опорою як вербально, так і невербально.
4. Задійте дитину до щоденних, підтримуючих життєдіяльність, цікавих справ: грайтеся, читайте, досліджуйте, обговорюйте, плануйте тощо.
5. Підтримуйте тактильний контакт із дитиною, обіймайте її, коли їй страшно, сумно.

Висновок. Війна – стрес не тільки для дорослих, які все розуміють, а й для дітей. Відчуття небезпеки, тривога, порушення звичного стану речей, постійні зміни та переміщення – все це може злякати дитину, збити її з пантелику і викликати дискомфорт. Головне, що слід пам'ятати, – якщо батьки поруч і всі здорові, то ви зможете забезпечити психологічний комфорт дитини. Спокійні батьки – спокійні діти.

Сергієнко І. М.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

АВТОРСЬКА АРТТЕРАПЕВТИЧНА МЕТОДИКА «КВАДРАТ» У ТЕРАПІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ

Слово “травма” перекладається як “рана” або “поранення”, тобто порушення цілісності й нормального функціонування живої системи, людського організму. Якщо поранення стосується душі людини, її психіки, тоді мова йде про психологічну травму. Водночас, якщо поранення організму лікарі можуть наочно бачити та кваліфікувати як певний різновид травм, надавати відповідну допомогу, передбачену для кожного різновиду тілесних травм, то у сфері невидимої ментальної реальності психологи й психотерапевти стикаються із труднощами лікування зони поранення.

Екстремальні ситуації як різновид стресових ситуацій пов’язані із загрозою для життя самої людини або її близьких. Ми вважаємо, що при перевищенні індивідуальної межі психологічної витривалості психіка особи може зазнати таких ушкоджень, що кваліфікуються фахівцями у сфері душевного здоров’я як психологічна травма. У випадку, коли психіка постраждалого не має достатньо ресурсу для відновлення цілісності власної психічної реальності шляхом самостійного подолання ушкодження, можуть розвинути різні посттравматичні стани.

Серед найпоширеніших ознак психотравми (наприклад, при посттравматичному стресовому розладі) виокремлюють наступні стани:

- вторгнення в психіку спогадів, станів і поведінки, пов’язаних із травматичною ситуацією, що відбулася в минулому (стійкі нав’язливі спогади у вигляді образів, думок, вражень; жажливі повторювані сновидіння, фізіологічні прояви у відповідь на стимули, що нагадують травматичну подію);

- уникнення будь-яких нагадувань про травматичну ситуацію; як різновид уникнення розглядається заціпеніння; намагання уникнути болючих спогадів та розмов про них, а також прагнення тікати від усього, що нагадує про травматичну подію; амнезія, пов’язана зі складною ситуацією; відчуття відчуження від інших; збідніння афективної сфери; звуження сприйняття перспектив майбутнього; втрата інтересу до значущих видів діяльності, тощо;

- збудження як відображення надмірної активізації нервових процесів (порушення сну, подразливість та спалахи гніву, неможливість зосередити увагу на чомусь одному, надконтроль, надмірні реакції переляку чи агресії, тощо);

- психосоматичні реакції (порушення сну, травлення, дихання, роботи серцево-судинної системи, рухового апарату, тощо).

Загалом, усі ці ознаки наявності посттравматичних станів ми розцінюємо як прояв *дестабілізації психіки* загалом та виходимо з припущення, що за умов війни психіка постраждалих отримує низку впливів надмірної сили. До них належать такі чинники, як: безпосередня загроза життю людини та близьких для неї людей; багаточисельні втрати в особистісній, комунікативній, професійній та майновій сферах; суттєва зміна образу життя та адаптації вимушених переселенців, тощо. Кожен з факторів порушує систему життєвого балансу, звичну для індивідуальності.

Квадрат ми розглядаємо як символ стабільності та цілісності. Квадрат має чотири рівні грані, чотири осі симетрії, може бути вписаний в коло, а також може мати вписане в себе коло. Він одночасно є паралелограмом, прямокутником і ромбом. Це робить його універсальною фігурою для відображення у образотворчому мистецтві (Серія «Квадрати» К. Малевича). Також, в українській культурі символ квадрата асоціюється з образом дому і території навколо нього (дворецем). Під час знайомства зі спонтанними малюнками дітей із українських сімей вимушених переселенців у Центрі допомоги Південноморавського краю у м. Брно Чеської Республіки нами було помічено велику кількість малюнків з тематикою будинків та прибудинкової місцевості, що включали застосування образів квадратів. Слідуючи методологічним положенням терапії експресивними мистецтвами (Rogers Natalie, 1993), ми вважаємо, що психіка людини здатна до самоцілення в умовах спонтанної творчості та гуманістичного емпатійного супроводу. Тому розглядаємо спонтанну творчість дітей як різновид підсвідомої активності, спрямованої на подолання психологічних ушкоджень, нанесених війною.

З метою діагностики відчуття внутрішньої психічної рівноваги та створення передумов для відновлення балансу психіки у постраждалої особи ми пропонуємо авторську арттерапевтичну методику «Квадрат» (Сергієнко І. М., 2022).

1 крок. Інструкція.

У спонтанному малюнку спробуйте експериментувати з образом квадрата.

- ⊙ Намалуйте коло, впишіть в нього квадрат.
- ⊙ Намалуйте квадрат, впишіть в нього коло.
- ⊙ Зробіть квадрат частиною іншого цілісного образу, додавши невеликі деталі.
- ⊙ Знайдіть центр квадрата та “покрутіть” квадрат щодо нього.
- ⊙ Створіть в квадраті дзеркальний малюнок (за принципом «плитки-мозаїки»).
- ⊙ Заповніть вміст квадрата будь-якими спонтанними образами і символами.
- ⊙ Заповніть кути квадрата символами, які відображають чотири Ваших найважливіші

рис, що допомагають витримувати стрес.

- ⊙ Напишіть назву створеної роботи та вільні асоціації до неї.

2 крок. Гіпотетичні припущення, самоінтерпретація виконаного малюнку.

⊙ Класичний квадрат (плитка-мозаїка, тощо) – значущість кордонів, норм, рутини в подоланні дестабілізуючих травматичних чинників. Впевненість у позитивному майбутньому, стабільність психіки збережено.

⊙ Квадрат в колі – подвійний захист, підвищена тривожність, перепади настрою, агресивність, протест.

⊙ Коло в квадраті – інфантилізація, заперечення травми та травматичних наслідків, провина.

⊙ Квадрат – «ромб, що стоїть на куті» – сумніви, коливання в рішеннях, емоційне виснаження та втома.

⊙ Символи в квадраті – ресурс, цінності, на які спирається людина в момент стресу.

⊙ Квадрат як частина іншого цілісного образу (наприклад, будинку) – адаптивність до змін в житті, творчий потенціал.

3 крок. Трансформація малюнку.

⊙ Намалуйте класичний квадрат, «заземліть» його, додайте фундамент, додайте інші елементи, які посилять відчуття внутрішньої стабільності, міцності себе і психологічних кордонів.

⊙ Трансформуйте символи, що відображають ваші сильні риси, ресурсні здібності, таким чином, щоб їх синтезувати та збалансувати між собою.

⊙ Напишіть назву та вільні асоціації до нового малюнку.

⊙ Напишіть афірмації, які відповідають Вашим чотирьом внутрішнім ресурсам.

Застосування методики «Квадрат» рекомендовано в групах арттерапевтичної підтримки для психологів, соціальних працівників, волонтерів, які беруть участь у наданні допомоги вимушеним переселенцям.

Сергієнко І. М.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ЗАСТОСУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ ІЗ МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ЕМОЦІЙНОЇ ТРАВМИ ВІЙНИ

Травму війни пов'язано із фрустрацією базових потреб людини в безпеці і захищеності. Порушення сну, подразливість, вибухи гніву, гіперконтроль ситуації – ці та інші прояви супроводжують стан травми війни. Високий рівень адреналіну не дає людині розслабитися, зняти напруження. Психіка постійно перебуває в стресовій готовності до прямого активного захисту від загрози. Стан довготривалої мобілізації організму “до бою за порятунок життя” відображається на психіці травмованої людини. Вона весь час продовжує боротися з ніби-то “смертельною загрозою”, навіть тоді, коли небезпечна для життя ситуація зникла (наприклад, у вимушених переселенців, які мігрували в інші країни). Негативний заряд емоцій, почуття небезпеки супроводжують травмовану людину, надаючи захисне спрямування сприйняттю та мисленню.

У нашому дослідженні для вибору методів психологічної допомоги постраждалим із травмою війни ми звертаємося до напрямку, який відомий з давніх-давен, але понятійно був оформлений на початку ХХ сторіччя. Мова йде про арттерапію, або турботу про душу людини, яка відбувається на основі застосування засобів мистецтва. Хоча первинний термін “арттерапія” пов'язаний саме з образотворчим мистецтвом (малюванням або ліпленням), зараз зміст поняття

розширився й охоплює можливість застосування різних видів мистецтва з метою надання психологічної допомоги особі.

Гуманістична арт-терапія апелює до внутрішніх ресурсів людини, тісно пов'язаних із її творчими можливостями. Відмінною особливістю людини є здатність і, водночас, потреба у відображенні свого внутрішнього світу. Ця здатність дозволяє психіці людини активно переробляти інформацію, яка надходить ззовні. В особистості, що отримала психотравму, здатність переробляти інформацію може порушуватися внаслідок шоківих станів та психофізіологічної домінанти. Арттерапія пропонує людині виразити свої негативні емоції, почуття (гнів, сум, провину, сором, відчай) за допомогою ліплення, малювання, конструювання з природних матеріалів, тощо. У процесі виведення в зовнішню реальність енергії сильних почуттів у формі творчого продукту рівень емоційного напруження в психіці індивіда знижується. Мислення звільняється від тиску травматичної домінанти, завдяки чому психіка починає знаходити й апробувати різні адаптивні механізми для власного відновлення. Арттерапія допомагає особистості налагодити контакт одночасно з власним внутрішнім світом та із зовнішнім, матеріалізованим у продуктах її творчості

Арттерапевтичні методи дозволяють людині у спонтанній образній формі виразити те, чого вона уникає свідомо. Діалог, який будується в процесі гуманістичної арттерапії на основі вільних асоціацій, відображенні відчуттів, спонтанних почуттів, метафор, відповідає принципу максимальної захищеності психіки травмованої людини. Глибинна інтерпретація творчих робіт, тестові методи можуть призвести до поглиблення дезінтеграції психіки травмованої особистості, тому їх застосування рекомендується уникати. Особистість, що пережила травматичні події, вступає в ході арттерапії в метафоричний діалог із власним витисненим сегментом психічної реальності, наповненим сильним болем. Психіка такої людини відкривається для відчуттєвої та чуттєвої взаємодії зі світом дійсності за умови дотримання базових гуманістичних принципів: безоцінність, безумовне прийняття, повага, толерантність, емпатія, співчуття, конгруентність.

Наводимо приклади арттерапевтичних методів, інтегрованих в цикл зустрічей та модифікованих І. М. Сергієнко з метою надання психологічної допомоги особам, що страждають від психотравм різного походження. Цикл занять апробований автором в практичній діяльності та викладається студентам-психологам Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Методика «Мій підпис (Автограф)» (авторська модифікація І. М. Сергієнко методики «Каракулі» Дональда Виннікота). Техніка дозволяє особі презентувати себе за допомогою спонтанного малюнку власного автографа. Презентація себе через малюнок «Автограф» починається з того, що учасник демонструє свій підпис крупним планом на папері формату А4, А3 та повідомляє інформацію щодо вільних асоціацій, образів, які нагадує йому цей підпис, своїх почуттів в процесі малювання. Група таким чином проходить етап знайомства.

Методика «Мій психологічний портрет» (В. Кузьміна).

Методика «Мій портрет» особлива тим, що спонтанне малювання свого «Психологічного портрету» виконується лівою та правою рукою одночасно. Малювання одночасно двома руками гармонізує діяльність півкуль мозку та вирівнює енергетичний баланс між раціональною та емоційною сферами психіки.

Методика «Сад моєї душі» (В. Кузьміна).

Методика «Сад моєї душі» допомагає особі визначити міру травматизації, яку отримала її психіка. Вказана техніка поєднує в собі елементи візуалізації та арт-терапії. Методика «Сад моєї душі» є оптимальною для травмованої особистості, яка потребує, щоб її зрозуміли та підтримали.

Методика «Робота з гнівом засобами трансформацій пластичного матеріалу» (О. Л. Вознесенська).

Роботу з гнівом краще проводити за допомогою таких матеріалів, як: пластилін, тісто, глина, керовпласт. Під час взаємодії з цими матеріалами відбувається вивільнення напруження, викид негативної енергії без шкоди для інших людей. Дуже важливим чинником психотерапії гніву є вербалізація учасниками власних почуттів.

Методика «Малювання негативних почуттів на вологому папері» (О. Л. Вознесенська).

Методика малювання на вологому папері є ефективною при роботі з такими почуттями як гнів, роздратування, сум, образа, провини. Додатково рекомендуються прийоми «розмивання» або повне «змивання ділянок» малюнку, котрі пов'язано з сильними негативними емоціями.

Методика «Моє безпечне місце» (методику було презентовано Катериною Хелд (Catherine Held, CA, USA), модифікацію у техніці батік розроблено І. М. Сергієнко).

Методика «Мое безпечне місце» є допоміжним засобом розкриття учасникам неусвідомлених знань щодо їх психологічних ресурсів. Дана методика дозволяє людині, яка опинилась в умовах стресу та напруження і не має можливості для активного реагування на ситуацію, подумки «перенестись» у власне безпечне місце. Також особливістю цієї методики є наявність в ній елементів візуалізації власного «безпечного місця». Ця методика корисна при емоційній втомі для швидкого відновлення суб'єктом власних емоційних сил. «Розмивання» окремих частин малюнку та їх зміни в техніці батік дозволяє трансформувати малюнок відповідно до цілей терапії.

Методика «Словник почуттів» (Catherine Held).

Техніка передбачає спонтанне малювання учасниками чотирьох почуттів (гнів, сум, щастя, сила) на одному малюнку. Методика була призначена для роботи з постраждалими від емоційних травм, пов'язаних із домашнім насиллям, але може застосовуватися для арттерапії будь-яких інших психотравм. Мета методики «Словник почуттів»: навчити людину відображати в символічній формі та рефлексувати свої почуття як образно, так і вербально.

Методика «Я до травми» (І. М. Сергієнко).

Робота з відновленням самоідентичності постраждалої особи є дуже важливою. При роботі з втратою самоідентичності доцільно використовувати техніку малювання пластиліном. Клієнту пропонується намалювати картину пластиліном на тему «Я до травми». У процесі малювання, якщо обсяг паперу достатньо великий (А3) учасники можуть використати акрилові фарби для заповнення вільного простору малюнка чи для того, щоб зробити кольори більш яскравими.

Методика «Квітка моєї душі» (І. М. Сергієнко).

Пропонована методика застосовується з метою налагодження зв'язку психіки між внутрішньою реальністю та оточенням. Методика виконується в техніці батік на речах повсякденного вжитку учасника занять (футболках, сумках, серветках тощо). Учасник застосовує візуалізацію для знаходження асоціації власної емоційної сфери з образом квітки, квітучої рослини та відтворює цей образ спеціальними фарбами для тканини у реалістичній чи абстрактно-стилізованій формі на матеріалі обраного виробу. Річ, прикрашена символом власних почуттів, виконаним власноруч учасником занять, стає містком-посередником між внутрішнім світом людини та її оточенням.

Методика «Чаша моєї душі» (І. М. Сергієнко).

Дана методика виконується в техніці декупаж. Декупаж – декоративна техніка, що виконується на тканині, холсті та інших поверхнях. Полягає у виборі візерунків із різних матеріалів та наклеюванні їх на поверхню, що декорується. Завдання – відобразити власні цілі, мрії, бажання у формі творчого виробу на основі синтезу різних матеріалів.

Висновки.

Мистецтво й творчість є наслідком взаємодії психіки людини з навколишнім світом. Особистість розвивається гармонійно, якщо ці процеси загалом несуть конструктивний характер.

Подолання наслідків психотравми можливе за умови актуалізації природньої здатності суб'єкта до самоцілення, що відбувається під час експресивної творчої самореалізації у процесі арттерапевтичної роботи.

Гуманістична арт-терапія, що звертається до образотворчого мистецтва та творчості як до базисних засобів зцілення душі постраждалої людини, відкриває для психологів нові можливості надання адекватної та ефективної психотерапевтичної допомоги громадянам, які були травмовані військовими подіями.

Скоропад В. О.

Державний університет інфраструктури та технологій

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЯК КОМПОНЕНТ КОМПЛЕКСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Розвиток дитячої особистості є складним процесом, який характеризується не лише інтелектуальним розвитком, тобто набуттям нових знань та умінь, а й виникненням нових потреб та інтересів. Ці зміни є провідними, так як досягнення в розумовому розвитку дітей, в значній мірі залежить від того, які мотиви спонукають їх до дій, до чого вони прагнуть, як емоційно відносяться до оточуючих людей і завдань, що стоять перед ними.

Розвиток мотивів та поведінки дитини відбувається при комунікації та спільній діяльності з дорослим. Виникають нові за своїм змістом мотиви, деякі з них стають домінуючими в мотиваційній сфері психологічного життя, починає формуватися певне їх співвідношення (Павелків Р. В., Цигипало О. П., 2015).

Особливо ефективною мотивацією в цей період, для дошкільника є положення, яке він займає в системі взаємин з дорослими, участь у їх житті і ті вимоги, що їх висуває до нього навколишнє середовище. Відповідати даним вимогам є необхідною потребою для дитини на кожному етапі її вікового розвитку. Тому великої мотиваційної сили набувають санкції дорослого, тобто його схвалення чи не схвалення поведінки дитини. Схвалення проявляється у найрізноманітніших формах, починаючи від посмішки, підбадьорювання і закінчуючи вербальною оцінкою, та стає найважливішим мотивом поведінки і діяльності дітей, тобто певним фактором їх психічного розвитку (Никоненко Ю. П., 2018).

Мотивація поведінки дошкільника відбувається не тільки конкретними дозволами чи заборонами, як то має місце в ранньому дитинстві, а й системою оцінюючих суджень дорослого («можна», «не можна», «добре», «погано» тощо). Все більшого значення набувають соціальні форми підкріплення, які поступово витісняють генетично ранні його форми, які спираються тільки на задоволення природних потреб організму. Так, цукерка підкріплює дії дитини не лише своїми смаковими якостями, але й як винагорода від дорослого за успішне виконання завдання (Никоненко Ю. П., 2018). Характерно, що заохочення впливає на дітей більше ніж покарання.

За певний період у дітей все більшої ваги в їх поведінці набувають мотиви «морального порядку». В молодшому і частково середньому дошкільному віці вони поступаються перед заохоченням і покаранням (Дуткевич Т. В., 2012). В старших дітей набувають ваги мотиви змагання, власної гідності тощо. Тому в присутності дорослого або інших дітей дошкільники намагаються підпорядкувати свою поведінку певним вимогам, а на одинці легше піддаються впливам власних бажань.

Формування суспільних, зокрема моральних мотивів, є одним з важливіших новоутворень дошкільного віку. Дослідження трудової діяльності виявило, що суспільні мотиви праці в своїй найпростішій формі, починають формуватися в дошкільному віці. Вони можуть набувати для дитини значної мотивуючої сили, навіть більшої, ніж особиста користь чи інтерес до процесу діяльності. З розвитком дитини вони виникають не самі по собі, а в наслідок певних виховних впливів (Богущ О. М., 2015).

Головною причиною дієвості цих впливів є зрозумілий дитині зв'язок між мотивом і змістом виконуваної діяльності. Потрібен і практичний досвід посильної роботи на користь оточуючих для того, щоб у дітей сформувалася здатність поступатися безпосередніми бажаннями заради інтересів інших людей, отримувати задоволення від такої роботи. Таким чином, вже в дошкільному віці починається складний процес перетворення соціальних вимог у потреби дитини як мотив її діяльності (Дуткевич Т. В., 2012).

Виділяють мотиви, що пов'язані з широким колом взаємин дитини з навколишнім середовищем, і ті, що йдуть від самої діяльності, пов'язані з процесом її виконання. До перших належать потреби дошкільників у спілкуванні, визнання їх досягнень, у прагненні посісти певне місце в системі доступних суспільних відносин. До других, відносять ігрові інтереси, потреби в зовнішніх враженнях і у пізнавальній активності, вони виконують різні функції: породжувані діяльністю мотиви діють безпосередньо, а інші, через свідомо поставлену або отриману від дорослого мету, які іноді можуть і не збігатися із ставленням до самої діяльності.

Соціальні мотиви і їх дія поступово зростає, тобто, для молодших дошкільників актуальними є мотиви, пов'язані із змістом взаємин з дорослими. В середньому і старшому віці дитина прагне товариства однолітків, і тому виникає бажанням зайняти своє місце в їх колі, відповідати вимогам колективу тощо. В зв'язку з розвитком самосвідомості у дітей формується самооцінка і рівень домагань, які, в свою чергу, стають дійовими мотивами їх поведінки (Павелків Р. В., Цигипало О. П., 2015).

Діяльність, що спонукає поведінку дошкільника є мотивами, які не просто існують поруч, а вступають між собою у різну взаємодію. Це виявляється не лише у боротьбі мотивів, а й у їх ієрархічній будові, тобто домінуванні одних і підпорядкуванні інших мотивів. Конкретний зміст цієї ієрархії, залежить від віку дитини і її виховання. Співвідношення мотивів у старших дошкільників стає відносно стійким. Проте навіть така стійкість не виключає різної супідрядності мотивів у різних умовах і різних видах діяльності. Тобто, підпорядкованість дитячих бажань вимогам дорослого, суттєво залежить від свідків (самого дорослого чи інших дітей). У дитячому

садку діти легко виконують всі вимоги своєї виховательки, а підпорядкування поведінки цим вимогам вдома становить для них значні труднощі. В ігровій діяльності діти підпорядковуються власними бажаннями, а в повсякденній діяльності не неспроможні зробити це (Jack P. Shonkoff, 2018).

Присутність протягом певного часу більш-менш стійкого домінування мотивів характеризує спрямованість особистості дитини. Від мимовільної супідрядності, властивої дітям раннього віку, дошкільники переходять до мотивацій ієрархії, що має довільний характер. Завдяки їй вони стають здатними організувати свою поведінку, навіть всупереч безпосереднім спонуканням. На основі потреби виникають наміри, які не можуть бути безпосередньо задоволені і живляться за рахунок її спонукальної сили. Оскільки наміри є наслідком опосередкування потреб свідомістю, вони тим самим виступають для дитини засобом оволодіння своїми потребами і регуляцією поведінки. Функція наміру більш ефективна в тих випадках, коли дитині треба стриматися від якоїсь дії. Так, дитина за попередньою домовленістю з дорослим може утриматися від властивої їй реакції (не попросити в магазині іграшку, не заплакати, коли роблять укол). Але такий одноактний вчинок ще не говорить про справді довільне керування своїми потребами, своєю поведінкою. Також, велику спонукальну дію має для дитини ставлення до неї дорослого, його схвалення чи осуд. Вони діють як безпосереднє спонукання і переборюють наявне в дитині бажання, підтримуючи тим самим намір «не просити».

Дані мотиви, впливають на поведінку дитини тільки тоді, коли намір утворюється ще до актуалізації потреби, що має бути переборена. Коли ж намір виникає з запізненням, він не може стримати вже діючої потреби. Отже, у боротьбі різноспрямованих мотиваційних тенденцій виграє та, яка виявиться сильнішою. Дошкільник не бере свідомої активної участі у цій боротьбі, тому її не можна вважати її дійсно довільною (Jack P. Shonkoff, 2018).

З іншого боку, вирішується конфлікт між прагненням здійснити намір та бажанням ухилитися від цього. В цьому випадку вступає в силу внутрішній план міркувань: різними доводами підсилюється намір або послаблюється натиск протилежних йому бажань. Але дошкільник не може довго розмірковувати, зважувати. В його намірах багато емоційності та жвавості. Завдяки цьому вони і перемагають у випадках одноактного виконання або утримання від дій. Коли ж потрібна тривала дія за наміром, якому протистоїть інший, тоді енергія наміру повинна доповнюватися зваженими і усвідомленими доказами. Тут виявляється слабкість свідомої регуляції дитиною своїх мотиваційних тенденцій (Дуткевич Т. В., 2012).

В процесі спілкування у дітей спочатку виникає співвідношення мотивів, а далі і предметні умови, які самі по собі цього вимагають. Їх виникненню сприяє конкретизація мотиву (наприклад, прибрати кімнату для наступної гри з машинками, зробити це так, щоб було де проїхати машинам). В процесі діяльності дитини дошкільного віку, мотив і мета спочатку збігаються. З часом вони поступово розходяться, тобто вже можуть не фіксуватися в одному предметі, а відноситись до різних предметів. Тільки в старшому дошкільному віці стає можливим відношення мети і мотиву як проміжного і кінцевого продуктів.

Діяльність дитини протягом дошкільного дитинства все більше мотивується не окремими мотивами, які змінюють один одного, а певною супідрядністю мотивів. Активне та свідоме впорядкування окремих дій свідчить про досить складну внутрішню організацію поведінки. Завдяки чому окремі дії можуть набувати більш складного змісту залежно від того якому мотиву вони підпорядковані.

В створенні супідрядності мотивів виявляються індивідуальні відмінності. Супідрядність мотивів залежить передусім від способів впливу дорослих на дітей (Богуш О. М., 2015). Окремі дошкільники затримуються на фазі мимовільного підпорядкування мотивів довше ніж їх однолітки. Інші виявляють більшу самостійність у внутрішній організації власної поведінки.

У дошкільний період комунікація дитини набуває зовсім іншого вигляду. В зв'язку з формуванням їх власних дій, стає непотрібною безпосередня участь дорослих у задоволенні багатьох потреб дітей дошкільного віку. Але це не означає, що дошкільники не прагнуть до спілкування з дорослими, а тим більше не потребують його. Комунікація з дорослими набуває нових форм: від зовнішнього контакту дитина переходить до свідомого і добровільного підкорення дорослому. Крім практичного спілкування з дорослим, виникає співробітництво інтелектуального характеру, що знаходить, зокрема, свій вияв у дитячих запитаннях. Прагнення до активної комунікації з дорослими виявляється і у тому, що діти намагаються приєднати їх до власних переживань, викликати їх співпереживання, хочуть почути оцінку своїх дій або обговорити чиїсь вчинки. Отже, комунікативна діяльність розгортається на основі пізнавальних та

особистих мотивів і несе в собі елемент ініціативності і самостійності, без прямого відношення до того, чим на даний момент зайняті дорослі і дитина (Павелків Р. В., Цигипало О. П., 2015).

Пригнічення самостійності та прагнень дитини дошкільного віку, породжує прояви впертості, негативізму, вередливості, егоїзму, опір вимогам дорослих навіть тоді, коли ці вимоги суперечать його бажанням і намірам, для дитини важливий опір як вияв власної активності, хоч цей опір нічим не підкріплюється.

В дитячому дошкільному закладі діти, які є активними, значно виділяються в своєму товаристві, вони здатні керувати в спільних іграх. Їх авторитет між дітьми визначається не тільки, справжніми достоїнствами, а й зовнішніми особливостями – привабливий вигляд. Згодом вони навчаються щось робити і організовувати спільну гру.

Отже, у висновку можемо зазначити, що мотиваційно-вольовий компонент готовності дошкільників до навчання в школі, проявляється в умінні керувати своєю поведінкою, та у певному рівні розвитку довільності пізнавальних процесів. Навчання в школі потребує довільного сприйняття, тобто вміння не тільки слухати, але і чути вчителя, товаришів, довільного запам'ятовування і відтворення, вміння довільно виконувати дії, робити не тільки те, що цікаво, а й те, що потрібно, доводити розпочату справу до логічного кінця.

Сніцар І. В.

Хмельницький національний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іноземна мова як засіб спілкування надає студентам безпосередній доступ до знань стосовно культури інших народів, у процесі навчання вона сприяє забезпеченню діалогу культур, всебічному креативному розвитку тих, хто навчається, вихованню, професійній компетенції, підвищенню якості підготовки їхньої діяльності у різних сферах життя.

Аналіз педагогічної та наукової літератури вказує на те, що проблему розвитку креативних здібностей досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні учені: Гапонова В. М., 1998; Діденко О. В., 2009; Олпорт Г., 1964 та інші. Наразі навчання іноземних мов має на меті підготувати спеціаліста, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійного пізнання і професійної діяльності.

Саме тому питанню професійно орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов студентами професійного спрямування “Туризм” є наразі таким актуальним.

Поєднання розмовної, навчальної, комунікативної, репродуктивної, мовленнєвої, письмової, усної, продуктивної, лінгвістичної діяльності є важливим чинником успішності вивчення англійської мови. Усі вони мають спонукальну дію на студентів, так як кожен окремий акт будь-якої діяльності починається мотивом і закінчується досягненням поставленої мети.

У результаті дослідження, було встановлено, що визначення напрямів відбору змісту навчального матеріалу, забезпечення мотиваційної готовності до креативної діяльності є необхідними умовами для вирішення проблеми розвитку креативних здібностей студентів професійного спрямування “Туризм”. Велике значення при цьому мають методи, засоби та організаційні форми навчання іноземним мовам.

Навчання набуває креативного характеру, якщо воно організовується з урахуванням рис творчої діяльності: виявлення нової проблеми у знайомих умовах або нової функції знайомого об'єкта; вміння бачити альтернативу початковому рішення; самостійного переносу знань і вмінь у нову ситуацію; вміння комбінувати відомі способи розв'язання завдання по-новому; використання оригінальних способів поряд з відомими іншими.

Розробка типології завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей, повинна базуватися на загальнодидактичних положеннях, що розкривають сутність навчально-пізнавального завдання, підходи до їх класифікацій, специфіку комплексу, системи завдань для тих чи інших груп студентів, а також вимоги до їх використання у навчально-виховному процесі.

Метод пояснення, дає можливість розпочати роботу над формуванням у студентів креативних умінь на ранніх стадіях навчання, подолати невідповідність ступеня складності програмного матеріалу їх навчальним можливостям, який часто виявляється дещо завищеним під час застосування, наприклад, проблемного методу навчання.

Конструктивна бесіда може забезпечити перехід студентів до самостійної творчої діяльності. Викладач повинен ставити питання репродуктивного, частково-пошукового характеру, кожне наступне має витікати з попереднього – в результаті чого і будуть виконані поставлені завдання. При цьому студентам необхідно давати визначення, аналізувати, порівнювати, ставити свої запитання, змінювати, робити висновки тощо.

Проте на нашу думку основним у роботі з розвитку креативних здібностей має бути метод творчих завдань і вправ, які є активною формою і засобом розвитку творчих здібностей в умовах активної роботи мислення, актуалізації вже накопичених знань і умінь. На них викладач повинен пропонувати завдання, а студенти при цьому – використовувати прийоми, які дозволяють більш глибоко осмислювати навчальний матеріал; оперувати всіма відомими знаннями, способами діяльності, застосовувати їх у змінених умовах, шукати нові шляхи розв'язання поставленої мети, вдосконалювати свої знання, використовувати їх у нових ситуаціях, створювати оригінальні творчі продукти.

Комунікативні завдання можуть бути різними як щодо предметного змісту, так і щодо ступеня складності. Їх можна створити на основі комунікативних ситуацій як сукупності обставин дійсності, що примушують індивіда взяти участь у мовленнєвому контакті.

Отже, у роботі з розвитку креативних здібностей особливе значення має розробка системи вправ та творчих завдань. Також слід врахувати можливості, які надає для розвитку творчих здібностей студентів їх участь у позанавчальній науковій роботі, створення належних умов для їх ефективної самостійної роботи, раціональна організація навчального процесу.

Соловей М. В.

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ (ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ) В СУЧАСНИХ УМОВАХ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Прийнятий Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017 р.), Постанова КМ України від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», змінюють нормативні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників (ПКПП), орієнтують їх на системну діяльність щодо професійного розвитку, вказують на зміни в контексті яких педагогічний працівник набуває права обирати форми і види освітніх послуг, а держава при цьому гарантує їх диверсифікацію і фінансування..

В нових умовах ПКПП набуває ознак фіксованого, системного процесу, стає щорічним, а загальна кількість академічних годин є фіксованою і не може бути меншою за 150 акад. год. упродовж п'яти років. Ця норма стосується і молодого спеціаліста, який імперативом сучасного законодавства орієнтований на проходження чергової (позачергової) атестації, де підвищення кваліфікації є однією з умов успіху.

Закон також орієнтує педагогічного працівника на різні види і форми навчання, відкриває шлях до накопичення сукупних результатів формальної, неформальної та інформальної освіти вчителя упродовж п'яти років. При цьому відповідно до Закону, на основі пропозицій педагогічних працівників, затверджує план (Ст. 59 п. 3), визнає результати і розподіляє кошти на підвищення кваліфікації (Ст. 59 п. 5).

Таким чином у педагогічного працівника і керівника з'являються додаткові завдання, щодо планування і організації підвищення кваліфікації, які вирішуються в річному управлінському циклі закладу освіти (табл. 1).

З точки зору сучасного законодавства педагогічні працівники користуються правом вибору різних форм навчання інституційних, дуальних, змішаних (формальних, неформальних та інформальних).

Водночас зауважимо, що при виборі суб'єктів надання освітньої програми доцільно враховувати їх *легітимність*: наявність відповідних ліцензій, акредитованих програм, окремих дозволів чи, можливо, договорів про спільну освітню діяльність.

Таблиця 1 – Орієнтовний цикл виконання визначених завдань щодо організації підвищення кваліфікації

Алгоритм дій	Виконавець	Форма рішення	Документ
Вибір закладу, що надає послугу, і подання пропозицій до розгляду на педагогічній раді	Педагогічні працівники	Індивідуальне рішення педагога про вибір	Не оформляється Пропозиція педагогічного працівника для розгляду на педагогічній раді
Прийняття пропозицій і підготовка відповідного рішення педагогічної ради	Відповідальний працівник школи	Узагальнені пропозиції	Рішення педагогічної ради
Розробка плану підвищення кваліфікації	Керівник Відповідальний працівник школи	Рішення педагогічної ради	План ПК Кошторис Пропозиції до бюджету
Розробка проекту кошторису, укладання договору про надання послуг	Керівник Бухгалтер	Договір	Договір, рахунки Квитанції,, тощо.

Відповідно до ст. 8 п. 5 Закону результати навчання визнаються відповідно до порядку затвердженому Постановою КМУ № 800 від 21.08.2019 р. У процедурі визнання, на нашу думку, доцільно враховувати два аспекти цього процесу.

Перший – результати підвищення кваліфікації в закладах освіти, які мають ліцензію, або ж працюють за акредитованими освітніми програмами, не потребують визнання.

Другий – умови і порядок визнання результатів підвищення кваліфікації в інших суб'єктах освітньої діяльності визнає педагогічна рада. Як правило це результати неформальної та інформальної освіти.

Для прийняття рішення педагогічної ради щодо результатів ПКПП, доцільно враховувати: відповідність плану ПКПП; змісту освітньої програми ст. 12 Закону (2017) і п. 15 Порядку... (2019). Документ про підвищення кваліфікації (наявність інформація про суб'єкт (для юридичних осіб) ім'я по батькові для фізичних осіб, форму вид тему підвищення кваліфікації, обсяг і подано опис досягнутих результатів (назва основних тем і кількість год. відведених на них).

У разі, якщо подані для розгляду сертифікати не містять необхідних відомостей, засвідчують розвиток однієї або кількох аналогічних компетентностей, не охоплюють усієї сукупності професійних компетентностей педагогічних працівників, відповідно до стандарту та його фахових і функціональних обов'язків, не підтверджують терміни навчання з академічним часом за формами (видами) навчання, педагогічна рада може прийняти відповідне рішення про невизнання результату ПК.

Таким чином молодий педагогічний працівник в умовах сучасного законодавчо-нормативного простору України має права, гарантії і відповідні організаційно-педагогічні умови для професійного розвитку через систему підвищення кваліфікації.

Старостіна К. В.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 2

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ОСНОВА ОБ'ЄДНАННЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

Сьогодні, коли на долю України випали важкі часи, де, акумулювавши всі сили, громадянам варто відстоювати свої території, захищати своїх громадян і свої інтереси та переконання, – слова терпимість, прийняття, повага набувають максимально глибокого змісту. Толерантність для українців стала не просто теорією, вона стала діями та вчинками. Проблема розвитку толерантності пронизує усі сфери суспільного життя нації: гендерну, соціальну, релігійно-конфесійну, політичну, міжособистісну, міжетнічну тощо. Загалом поняття

толерантності як терпимість, прийняття є протилежністю ворожості, антипатії, ненависті (Асмолов А., 2000).

Останніми десятиліттями проблема толерантності набула особливої актуальності у зв'язку із процесом світової глобалізації, що зіштовхує релігійні, національні та етнічні ідентичності різних культур і народів. Формування громадянського суспільства неможливе без відповідного усвідомлення фундаментальних цінностей демократії. Однією з основних таких цінностей є цінність толерантності (Бойко В., 1994). Проблема толерантності сьогодні – одна з центральних проблем як глобального, національного, так і регіонального порядку (Гурова О., 2009).

Таким чином, проаналізувавши наукову базу з питань досліджень толерантності, ми здійснили моніторинговий зріз стану поінформованості з питань толерантності серед здобувачів освіти, педагогів та батьків здобувачів освіти. Протягом вересня 2021 року був проведений констатувальний експеримент в навчально-виховному комплексі № 2 м. Хмельницького серед учнів 2-11 класів (764 учні), батьків учнів, які навчаються в закладі (402 респонденти), батьків майбутніх першокласників (58 учасників) та вчителів (85 респондентів). Загальна кількість учасників вибірки – 1309 респондентів. З метою діагностики рівня знань про толерантність, різних типів толерантності як феномену та як риси особистості ми застосували наступний *діагностичний інструментарій*:

1) методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. У. Солдатовою, О. О. Кравцовою, О. Є. Хухлаєвим, Л. А. Шайгеровою);

2) опитувальник комунікативної толерантності В. В. Бойко (1994);

3) вільний асоціативний експеримент («Продовжте речення»).

Оскільки питання в опитувальниках зазначених вище методик перегукуються та дещо повторюються, ми скомбінували їх за віковим критерієм з метою максимально ефективного розуміння запитання респондентами, тобто були створені окремі форми для учнів 2-4 класів, 5-11 класів, батьків учнів, вчителів та батьків майбутніх першокласників. Безпосередньо діагностична робота здійснювалась в онлайн-форматі за допомогою програмного забезпечення додатку Google Forms. Ми дослідили, що найбільш активні в опитуванні респонденти віком 32-45 років, респонденти жіночої статі. Наступний етап мав на меті за допомогою вільного прямого асоціативного експерименту виявити семантичні простори концепту «толерантність». Асоціативні зв'язки встановлюються у процесі набуття суб'єктивного досвіду, а також пізнання досвіду історії діяльності людства. Ці зв'язки обумовлені як безпосереднім контекстом культури, в якій формується та розвивається особистість, так і її індивідуальним досвідом. Таким чином ми змогли виявити експліцитні та імпліцитні уявлення респондентів про толерантність. Сукупність генерованих асоціацій на стимули дозволило встановити семантичне поле даної лексеми.

Порівняльний аналіз асоціативних полів за першою реакціями респондентів на стимул «толерантність» дозволив зробити висновок, що зміст та характер реакцій не має істотних відмінностей серед лексем у 20 перших рангах, а реакція «розуміння» та «повага» є провідною для всіх категорій досліджуваних. Також в «гніздо» асоціацій потрапили терпимість, терплячість, сприйняття інших, доброта та доброзичливість, ввічливість та вихованість.

Наступним кроком нашого дослідження було опрацювання віддалених та одиничних реакцій. Дані асоціації відносяться до асоціативних полів різної тематики, зокрема духовно-моральної, психологічної, культурно-філософської: гуманність, спокій, уважність, стриманість, чемність, шанобливе ставлення, право вибору, розсудливість, тактовність, делікатність, хороша поведінка, зменшення реакції на вплив. Загальна кількість усієї сукупності реакцій має позитивне спрямування. Тому це дозволяє зробити висновок про позитивне сприйняття концепту «толерантність» досліджуваними учасниками освітнього процесу.

В межах дослідження ми також з'ясували, коли вперше та від кого учасники почули слово «толерантність». З результатів опитування встановлено, що 27,4 % вчителів почули вперше слово толерантність від колег на роботі, а 42,3 % – від батьків (бабусь, дідусів). 45,4 % учнів 2-4 класів дізнались про толерантність від матері і батька, а 46 % – від вчителів школи. Схожа ситуація і з учнями 5-11 класів, де 41,5 % почули слово від вчителів і 41,6 % – від батьків. Батьки здобувачів освіти отримали інформацію про толерантність від колег на роботі (17,8 %), своїх батьків, родичів (48,3 %), вчителів школи в період власного навчання (18,6 %). Подібний відсотковий розподіл продемонстрували батьки майбутніх першокласників: поінформованість від колег – 14,3 % опитаних, від своїх батьків – 40,4 %, вчителів своїх шкіл в період навчання – 22,9 %. Таким чином, ми визначили найбільш релевантні канали поінформованості учасників освітнього процесу про толерантність. Так, найбільший відсоток інформування мають батьки, вчителі, колеги на роботі

(для працюючих респондентів). Також для дорослих респондентів джерелами інформування є самоосвіта, ЗМІ, Інтернет, шлюбні партнери, друзі, власні діти. Для учнів – це дитячі садочки, друзі та Інтернет, соціальні мережі. Нами було відмічено також явище взаємного та низхідного інформування – діти, які навчаються у школі, розповідають батькам про толерантність та навчають їх, і навпаки.

Аналізуючи результати поінформованості респондентів про день толерантності ми дослідили, що більше 74 % опитаних респондентів знають про дату відзначення дня толерантності. Найменше знають про цей день – учні 2-4 класів (59,6 %). Оскільки ми також визначали поінформованість учнів, вчителів та батьків про види толерантності, були сформовані зведені дані про знання респондентів кожного виду толерантності. З результатів опитування видно, що найвищий рівень знань про види толерантності мають педагогічні працівники закладу освіти. Учні 2-4 класів мають низький рівень поінформованості про міжетнічну толерантність (11,6 %), управлінську (22,4 %), між поколіннями (30,6 %), гендерну (13,9 %), соціально-економічну (25,9 %), міжконфесійну (11,1 %) та політичну (33,5 %). Учні середньої школи (5-11 класів) мають мало знань про міжетнічну (33,7 %), управлінську (26 %) та міжконфесійну (26,4 %). Батьки здобувачів освіти відмітили дефіцит знань про управлінську толерантність (29,4 %), соціально-економічну (25,7 %) та міжконфесійну (28,9 %). Лише 21,4 % батьків майбутніх першокласників знають про міжконфесійну толерантність, а 35,7 % – про соціально-економічну.

Висновки. Отже, результати моніторингової діагностики дозволили нам сформулювати висновки рекомендаційного характеру. Це сформує перспективи подальшого розвитку толерантності серед здобувачів освіти в руслі найбільших інформаційно-особистісних прогалів знань з даної проблематики. Для учнів 2-4 класів пропонуємо проведення годин спілкування наступної тематики: «Моя родина: питання міжпоколінної толерантності»; «Дівчатка і хлопчики: питання гендерної толерантності»; «Вчимося товаришувати: питання міжетнічної толерантності»; «Неповторність людини»; «Наука спілкування: питання комунікативної толерантності»; «Друзі з особливими потребами: питання міжособистісної толерантності» тощо.

Учні 5-9 класів пропонуємо залучати в програму тренінгового курсу «Школа толерантності» у форматі факультативної (гурткової) роботи з використанням програми проєкту «Вчимося жити разом» (Воронцова Т. В. *Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної та старшої школи у курсі «Основи здоров'я»*). Мета даного курсу полягає в обґрунтуванні важливості поваги до свободи іншої людини, її поглядів, думок, поведінки; розвитку таких чеснот як милосливість, делікатність, прихильність до іншого тощо; формуванні готовності прийняти інших такими, якими вони є та взаємодіяти з ними на засадах згоди і порозуміння. Особливу увагу звертати на висвітлення особливостей *міжетнічної, управлінської, гендерної, соціально-економічної та міжконфесійної видів толерантності*. Для ефективності впровадження даного курсу пропонується проводити заняття з використанням розповідей, лекцій, бесід, ілюстрування, самостійного спостереження, навчальних дискусій, ігор, кейсів, проблемних ситуацій, самостійний проєктів тощо.

Сургунд Н. А.

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА В УМОВАХ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Як наслідок агресивної війни, яку від 24 лютого 2022 року веде Росія проти України, багато людей змушені залишати власні домівки і шукати більш безпечні місця тимчасового перебування. Кількість біженців з числа цивільного населення вже досягла, за офіційними даними за півтора місяці, більше 8 мільйонів осіб. Приблизно половина з них є внутрішньо переселеними і перебувають на території України, багато переселенців є в місті Хмельницькому та Хмельницькій області, які пережили надзвичайні та важкі стресові ситуації. Інтенсивні бойові дії, артилерійські, авіаційні та ракетні обстріли практично на всій українській території визначають постійне перебування мільйонів людей у екстремальних та кризових ситуаціях. Така реальність життя визначає необхідність масової потреби людей у ефективних методах психологічної допомоги фахівцями в екстремальних умовах війни, засобах профілактики розвитку психотравм, різноманітних стресових розладів та розладів адаптації, посттравматичних стресових розладів та інших стресогенних порушень.

Екстремальні ситуації, обумовлені загрозами людині втратами здоров'я або життя, фундаментально порушують її базове відчуття безпеки, її віри в те, що життя організовано відповідно до визначеного безпечного порядку та піддається контролю. Перебування людини в умовах екстремальних та кризових ситуацій може призводити до розвитку та негативної динаміки психотравм та, як наслідок, різноманітних хворобливих станів, травматичного та посттравматичного стресів, а також інших невротичних та психічних розладів. Екстремальною ситуацією визначається раптово виникла ситуація, що є загрозливою або суб'єктивно сприймається людиною як загрозна життю, здоров'ю, особистісній цілісності, благополуччю та обумовлює розвиток стресу (Попіль М., 2016). Екстремальність ситуації визначають чинники, до яких людина є ще не адаптованою і не є готова діяти в умовах впливу даних чинників.

Екстремальною ситуацію робить не тільки реальна, об'єктивно існуюча загроза життю для людини або значущих їй близьких, але і ставлення самої особистості до подій, її особистісна реакція на екстремально-стресовий вплив. Сприйняття однієї і тієї ж ситуації кожною людиною є індивідуальним, в зв'язку з чим критерій «екстремальності» знаходиться у внутрішньому, психологічному плані особистості (Соммер Р., 1984).

Згідно із теорією стресу (Сельє Г., 1972) усі впливи на організм людини діляться на специфічні та стереотипні неспецифічні ефекти стресу, що проявляються у вигляді загального адаптаційного синдрому. В процесі свого розвитку даний синдром проходить наступні три стадії: 1) стадію реакції на тривоги; 2) стадію резистентності; 3) стадію виснаження. Психічні прояви загального адаптаційного синдрому позначаються як «емоційний стрес» – тобто афективні переживання, які супроводжують стрес та призводять до несприятливих змін в людському організмі. Оскільки емоції залучаються до структури будь-якого цілеспрямованого поведінкового акту, то саме емоційний апарат першим включається в стресову реакцію при дії екстремальних і руйнуючих чинників. Згідно із сучасними уявленнями (Решетников М., 2006). Емоційний (психологічний) стрес можна визначити як феномен, що виникає при порівнянні вимог, що ставляться до особи, з її здатністю впоратися з цією вимогою. Якщо в людини відсутня стратегія подолання стресової ситуації, то, як наслідок, в неї виникає напружений стан, який разом з первинними гормональними змінами у внутрішньому середовищі організму викликає порушення його гомеостазу. Ця реакція у відповідь є спробою впоратися з джерелом психологічного стресу. Подолання стресу включає психологічні (сюди входять когнітивна, тобто пізнавальна, і поведінкова стратегії) і фізіологічні механізми. В умовах психологічного стресу інформація про несприятливу, небезпечну (екстремальну) подію для людини є пусковим моментом, що визначає загрозу її виникнення та формує почуття тривоги, психічну напругу на основі актуалізації психічного образу ситуації екстремальності події.

Стрес стає травматичним, коли результатом дії стресора є порушення в психічній сфері, яке відбувається за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, згідно з існуючими концепціями, порушується структура «самості», когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що управляють процесами навчання, система пам'яті, емоційні шляхи навчання. У ролі стресора в таких випадках виступають травматичні події – екстремальні кризові ситуації, що мають потужний негативний наслідок, ситуації загрози життю для самого себе або значущих близьких. Такі події докорінно порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічним наслідком якого є виникнення психічних травм. Травматичний стрес – це переживання особливого роду, результат особливої взаємодії людини і навколишнього світу. Це нормальна реакція на ненормальні обставини, це стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичайного людського досвіду. Психічна травма (психотравма) є наслідком травматичного стресового впливу та передбачає крайній (екстремальний) ступінь стресогенності фактора, який руйнує систему індивідуальних особистісних захистів, що, відповідно, призводить до глибоких порушень (від психологічних до біологічних) цілісної системи функціонування практично будь-якої людини. У цих випадках прийняття всієї ситуації відразу має руйнівний вплив на психіку людини. При цьому травматичний досвід не вкладається в повсякденні алгоритми поведінки людини, оскільки в умовах екстремальності загроз (фізичних, психологічних) життю та безпеці людини було порушено базові людські інстинкти – інстинкт самозбереження, інстинкт збереження роду (Тімченко О., 2007).

У поведінці людей, які перенесли психічну травму, часто спостерігається неусвідомлене прагнення до повторного переживання травматичних подій. Цей поведінковий механізм проявляється в тому, що людина підсвідомо прагне до участі в ситуаціях, схожими з початковою

травматичною подією в цілому або якимось її аспектом. Цей феномен називається компульсивною поведінкою і спостерігається практично при всіх видах травматизації. Динаміка переживання травматичної ситуації включає чотири етапи (Малкіна-Пих І., 2005):

1) фаза заперечення або шоку. На цій фазі, що настає відразу після дії травматичного фактора, людина не може прийняти подію на емоційному рівні. Психіка захищається від руйнівної дії травматичної ситуації.

2) фаза агресії та провини. Поступово починаючи переживати те, що сталося, людина намагається звинувачувати в цьому тих, хто прямо або опосередковано причетний до події. Потім людина направляє агресію на саму себе й відчуває інтенсивне почуття провини («якби я вчинив інакше, цього б не сталося»).

3) фаза депресії. Після того, як людина усвідомлює, що обставини сильніші за неї, настає депресія. Вона супроводжується почуттями безпорадності, самотності, власної непотрібності. Людина не бачить виходу з ситуації, що склалася, втрачає відчуття мети, життя стає безглуздим: «Що б я не робив, нічого не зміниш». На цій стадії дуже важлива ненав'язлива підтримка близьких, але людина, яка переживає травму, не завжди її отримує, оскільки оточуючі несвідомо бояться «заразитися» її станом. Крім цього, людина в депресивному настрої неухильно втрачає інтерес до спілкування («Ніхто мене не розуміє»), співрозмовник починає втомлювати його, спілкування переривається, почуття самотності посилюється.

4) фаза зцілення – їй характерне повне (свідоме та емоційне) прийняття свого минулого і набуття нового сенсу життя: «Те, що сталося, дійсно було, я не можу цього змінити; я можу змінитися сам і продовжувати життя, незважаючи на травму». Людина здатна набути з того, що сталося корисний життєвий досвід (Попіль М., 2016).

Якщо потерпіла людина не проходить усі фази проживання травматичної ситуації, або ж етапи занадто затягуються, або не мають логічного завершення, тоді у неї з'являються симптомокомплекси (посттравматичний стресовий розлад), впоратися з якими самотійно він вже не може та потребує фахової психологічної допомоги.

Перша психологічна допомога людям, що нещодавно знаходились під впливом екстремальних ситуацій і ще не оговталися, полягає в наступному:

1. В першу чергу необхідно дуже обережно і спокійно підійти до людини, яка знаходиться в екстремальному стані, обережно висловити співчуття та спробувати розпитати, що сталося. В цей час реально оцінити стан людини і при необхідності надати теплі речі, запропонувати попити, і головне – знаходитись поруч.

2. Найбільша перша емоційна підтримка, якщо людина щось говорить – це співчутливе слухання («я з тобою», «я розумію»). Говорити спокійно, обережно і спостерігати за реакціями, щоб не нашкодити і не спровокувати несподівані реакції, які погіршать стан.

3. Категорично не рекомендується говорити: «не плач», «не хвилюйся», «все буде добре», порівнювати з кимось, хто це пережив або наводити приклади кому гірше – це не працює.

4. Спробувати запропонувати зручно сісти (поза «кучера»: ноги прямо, руки на коліна і голову опустити, щоб розслабитись). Також сперти на стіну або на щось ще. В бомбосховищі не завжди є місце, де лягти або сісти. Спробувати трохи при можливості посунутись і розташувати людину зручно.

5. Запропонувати прості дії: глибокий швидкий вдих і повільний, довший видих, обережно повертати голову в одну і другу сторони, закрити очі і розслабити м'язи рук, ніг, стопи. Почергово напружувати і розслабляти руки, кулачки, ноги та розслабляти їх.

6. Постійно цікавитись самопочуттям. Якщо людина розповідає про відчуття страху, який переживає – приєднатися, це нормально і ми всі його відчуваємо. Переключити тактильно – доторкнутися, говорити, що тут і тепер ми живі, можемо допомогти один одному, переключити вербально: задавати прості і зрозумілі життєві питання, прагнути перевести розмову на будь-які побутові теми.

7. Якщо людина тремтить і не може зупинити тремтіння намагатися спокійно і не голосно говорити затримати подих – відпустити декілька раз). Ефективним є протягом 10-15с сильно струсити людину за плечі. Це стосується зовнішнього тремтіння. Якщо людина говорить, що її трусить, а зовні це не спостерігається – це внутрішня тривога.

8. Якщо людина плаче: це нормальна реакція на травмуючу ситуацію, нервову напруженість, то йде вихід емоцій, розрядка. Слід бути поруч і дати емоційну підтримку, розуміння, можна обійняти, взяти за руку і пробувати говорити з людиною. Якщо немає можливості бути поруч, спробувати знайти когось з оточення, щоб людину не залишати наодинці.

Отже, потреба людей у психологічній допомозі в екстремальних умовах війни з метою подолання руйнівного впливу психотравматизації може бути реалізована на основі ефективної фахової роботи фахівців-психологів, підготовлених до роботи в умовах впливу екстремальних ситуацій.

Ткач Б. М.

Київський інститут інтелектуальної власності та права
Національного університету «Одеська юридична академія»

НЕЙРОПЕРСОНОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД У ТЕРАПІЇ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

Елітарні суспільства намагається підтримувати існуючу ієрархічну структуру у якій питому масу становлять, так звані «пересічні люди» (інша назва «прості люди»). Саме так називають правлячі еліти ту частину суспільства, як знаходиться в основі ієрархічної піраміди. На думку соціальних інженерів «пересічна людина» повинна володіти такими властивостями: законслухняність, працелюбність, довірливість, поступливість, безініціативність та абсолютна безпорадність без соціальних інституцій. Для реалізації цього задуму залучаються різні соціальні інституції та різні фахівці, зокрема й науки про психіку людини.

Психіатрія по суті стала сучасною релігією, яка визначає, що є нормальним, а що ні і це зафіксовано у МКХ-10 та DSM-5. Психологічна наука у визначенні норми орієнтується на критерії психічного здоров'я ВООЗ і відповідно також є одним із інструментів формування «пересічної особистості». Психологи, педагоги і психіатри багато говорять про індивідуальний підхід до кожної особистості. Проте на практиці все зводиться до доктрини розпізнавання симптомів, з яких формуються синдроми і виставляється діагноз. Також вважається, що недуга це коли організм самостійно нездатний подолати патологічний вплив, та найголовніше, що цей ресурс є у сучасній медицині: психофармакології, психотерапії, апаратних методах тощо. Таким чином особистість обезличена та позбавлена власного ресурсу до самосцілення. Більше того у академічній психології психіку людини умовно поділяють на сфери: емоційну, когнітивну і поведінкову. Проте існує метакогнітивна сфера. Зараз з позиції нейропсихології розглянемо чому її свідомо не згадують і який вона містить потенціал у терапії психічних розладів, зокрема ПТСР. Нейропсихологія найкращим чином підходить для цього бо зазнавала найменше впливу різних «ізмів/яст» і у неї норма є багатоваріантною, а нейропсихологічне дослідження є дуже персоналізованим.

Когнітивна сфера причетна до дескриптивних знань, які є описовими знаннями про світ, предмети, явища тощо. Тобто оцінювання особистості зводиться до вивчення, як функціонує довготривала пам'ять, а точніше процес формування часового градієнту. Вмістилищем цієї пам'яті є скронева частина неокортексу. Нова інформація міститься у правій півкулі, а вже відома у лівій. Практично досліджується перехід інформації з правої півкулі у ліву півкулю через гіпокамп. Цей момент є дуже важливим. Якщо у когось маленький гіпокамп чи симетричний то це говорить про уразливість людини для опрацювання психотравмівної інформації. У мирних та спокійних умовах, наприклад бібліотечний зал це не проявляється. Тоді як діяльність на мінному полі зразу виявить ослаблення нейропсихологічного фактора опрацювання можливих психотравмівних моделей майбутнього.

Класична психологія феноменологічно виокремлює короткотривалу пам'ять, оперативну і довготривалу. Звісно, що нейронна основа різна, але це все є компоненти одного процесу – навчання – формування атракторів (констеляції нейронів), які збуджуються з великого діапазону на певні подразники. Таким чином ми розпізнаємо образи. У дитинстві домінує права півкуля, яка має справу з новизною, а в старшому віці ліва півкуля, яка має справу з рутинною. Тобто протягом життя відбувається процес конденсації аналітичних процесів до розпізнавання образу. Для запиту «пересічної людини» цього функціоналу цілком достатньо.

Метакогнітивна сфера причетна до приписувальних (наказових) знань, тобто знань не про те, якими речі є насправді, а якими вони повинні бути, щоб відповідали нашим бажанням. Приписувальні знання це цілий комплекс знань про потребу, про алгоритми дій, які є найкращими у конкретній ситуації для особистості. Як бачите це не відтворення і розпізнавання образів, а суб'єктно-центровані знання. За метакогнітивну сферу відповідає префронтальна кора мозку, яку

О. Р. Лурія назвав «органом цивілізації». Ця ділянка яка робить нас особистостями не є гомогенною, ні в цито-архітектонічному, ні функціональному сенсі. Вона має високоспеціалізовані відділи. Дуже коротко зупинимося на внеску кожного у нейроперсоналогічну особливість людини.

Терміни функціонального ослаблення чи підсилення не носить психопатологічний зміст, а вказує на нейроперсоналогічні особливості.

Людина з функціональним підсиленням дорсолатеральної частини префронтальної кори мозку є творчою, високо інтелектуальною з естетичним смаком, волюнтаристичною, не попадає під впливи догм і характерним є інтернальний локус-контроль. Людина з функціональним ослабленням цієї ділянки мозку є поступливою, довірливою, стереотипною, неухважною з екстернальним локус-контролем і безпорадною.

Людина з функціональним підсиленням орбіто-фронтальної частини префронтальної кори мозку є високоорганізованою, інтелектуальною, моральною, урівноваженою і з інтернальним локус-контролем. Людина з функціональним ослабленням цієї ділянки мозку є гіперактивною, неухважною, інфантильною, аморальними і гедоністичною.

Людина з функціональним підсиленням вентро-медіальної частини префронтальної кори мозку є емпатійною, чесною, інтелектуальною і просоціальною. Людина з функціональним ослабленням цієї ділянки мозку є безсовісною, інтелектуальною, харизматичною, прагматичною і характерним є інтернальний локус-контроль.

Людина з функціональним підсиленням передньої цингулярної кори мозку є високоінтелектуальною з високою прогностичною здатністю і характерним є інтернальний локус-контроль. Людина з функціональним ослабленням цієї ділянки мозку є консервативною, не інтелектуальною і характерним є екстернальний локус-контроль.

Звісно «викристалізовані» нейропсихологічні типи на практиці зустрічаються рідко і переважно ми маємо справу з різною комбінацією сили прояву функціонального підсилення чи ослаблення різних ділянок мозку.

Встановлено В. Луньовим та Л. Гудніком (2022), що реакція на стрес залежить саме від нейроперсоналогічних особливостей людини і її соціального статусу. Конструктивні стратегії копіngu пов'язані із вмінням змінити ситуацію характерні для всіх осіб з функціональним підсиленням всіх ділянок мозку, а також з функціональним ослабленням вентро-медіальної частини префронтальної кори мозку. Конструктивні стратегії копіngu пов'язані із самозміною характерні для всіх осіб з функціональним підсиленням всіх ділянок мозку. Тоді як деструктивні стратегії копіngu характерні для осіб з функціональним ослабленням всіх ділянок мозку, окрім ослаблення вентро-медіальної частини префронтальної кори мозку. Варто додати, що конструктивні стратегії копіngu із зміною ситуації характерні для багатих, самозміна для середнього класу, а деструктивні – для бідних.

Знаючи нейроперсоналогічні особливості людини та її соціальний статус (суб'єктивне відчуття заможності у клієнта) психотерапевт може вибрати адекватну стратегію для клініко-психологічної інтервенції з правильною психотерапевтичною цілю. Саме ці знання дозволяють швидко налагодити роботу з клієнтом і взятися за нейропсихологічну корекцію ослаблених нейропсихологічних факторів часових градієнтів, психологічного сприйняття часу та просторового.

Для перевірки ефективності клініко-психологічної інтервенції використовується система біологічного зворотного зв'язку на всіх її етапах. Об'єктивним критерієм є зсув активності з правої півкулі мозку у ліву, а також зниження частоти появи хвилі P600 на психотравмівну подію.

Отже нейроперсоналогічні особливості людини є особистісним ресурсом для подолання ПТСР. Враховуючи рівень поширеності психологічних наслідків війни в Україні є необхідним ввести у програму підготовки психологів знання про нейроперсоналогію.

Фурман А. М.

Вище професійне училище № 36

с. Балин Кам'янець-Подільського району Хмельницької області

СИСТЕМА РОБОТИ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Проблема професійного самовизначення здобувачів освіти посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням освітнього закладу є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих здобувачів освіти, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення.

Все свідоме життя кожної людини починається з важливої точки відліку – вибору професії. Обираючи своє майбутнє, людина обирає свою долю, свою життєву стежину та її фінансове забезпечення. Тому найважливіше в житті – вчасно знайти своє покликання і сказати собі: «Це – моя професія!»

Рівень особистісної готовності до самостійного життя сучасних випускників ліцеїв та гімназій вимагає суттєвої додаткової психологічної роботи. Основні напрями цієї роботи пов'язані з профорієнтаційною роботою, зі стимуляцією розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, толерантність, інтегрованість, а також керованість пізнавальної та емоційної діяльності.

Пріоритетним напрямом роботи закладів професійної (професійно-технічної) освіти є профорієнтація – це науково-практична система підготовки молоді, переважно учнівської, до вільного й свідомого професійного самовизначення (Ничкало Н. Г., 2000).

Правильний вибір професії – важливий крок у житті кожної людини.

Профорієнтаційна робота у Вищому професійному училищі № 36 с. Балин є складовою частиною цілісної системи навчально – виховної роботи, метою якої є підготовка здобувача освіти до обґрунтованого вибору професії, що задовольняє потреби і особистості, і суспільства. Звідси випливає, що метою професійної орієнтації є пошук оптимального співвідношення між здібностями, особистими бажаннями, можливостями людини, як суб'єкта діяльності та потребами суспільства і на цій основі надання допомоги у здійсненні самостійного і виваженого професійного вибору.

Основні принципи профорієнтаційної роботи, а саме:

- забезпечення системності роботи;
- оперативне реагування на нові виклики;
- гнучкість та адаптивність;
- зміщення акцентів від інформування до мотивування;
- пріоритетність подальшого розвитку соціального партнерства та підвищення рівня сприяння формуванню професійного вибору та кар'єрної компетентності відповідно до потреб ринку праці.

Організація профорієнтаційної роботи проводиться поетапно:

- початковий етап (1–4 класи);
- пізнавально – пошуковий етап (5–7 класи);
- базовий етап (8–9, 10–11 класи);
- робота з дорослим населенням.

Профорієнтаційна робота служить одній меті – активізувати учня, сформувати у нього прагнення до самостійного вибору професії з урахуванням отриманих знань про себе, свої здібності і перспективи їх розвитку. У цьому йому допомагають батьки, наставники, практичний психолог.

При проведенні профорієнтаційної роботи у Вищому професійному училищі № 36 с. Балин застосовуємо взаємопов'язані компоненти:

- професійна інформація;
- професійна діагностика;

- професійна консультація;
- професійний відбір;
- професійна адаптація.

Психолог забезпечує організацію профдіагностики – важливого способу глибинної оцінки і самооцінки особистості, прогнозування стану нахилів і поведінки, засобу професійного вибору і відбору.

Прагнення «знайти себе», стати «самим собою» – невідмінна ознака юності. Психологічна служба Вищого професійного училища № 36 с. Балин прагне допомогти молодій людині знайти своє покликання, зважити всі «за» і «проти» того чи іншого заняття, що приваблює, «приміряти його на себе», щоб допомогти знайти своє призначення в житті. Адже молоді люди хочуть не лише заробляти гроші, але й реалізувати свій потенціал та отримувати справжнє задоволення від своєї діяльності та планувати кар'єрний розвиток.

Для того щоб здобувачі освіти зробили правильний вибір у житті щодо професійного покликання, потрібно уявити життєву формулу? У ній лише три величини:

- хочу – це все, що мені подобається, до чого лежить душа;
- можу – це все, що по силам, за здібностями;
- треба – це все, що потрібно для суспільства, країни (Каспрік Н. М., 2006).

Співвідношення між «хочу» і «можу» – у руках кожного з нас. Якщо у людини є мрія і вона твердо йде до своєї мети, вона обов'язково її досягне. Але для цього потрібно пізнати себе, свої сильні і слабкі сторони, здібності і недоліки.

Якісно проведена профорієнтація допомагає правильно вибрати сферу, вид зайнятості, спланувати кар'єру і рухатися згідно власного кар'єрного шляху. У зв'язку зі зміною в суспільстві ставлення до кар'єрного розвитку та професійної діяльності, а також з появою потреб у здобувачів освіти до планування свого подальшого професійного шляху, проблема кар'єрного консультування особистості набуває все більшої значущості.

Кар'єрне консультування як вид професійної діяльності практичного психолога охоплює, принаймні, чотири аспекти роботи: елементи психологічного консультування, професійної орієнтації, консультування стосовно ринку праці, коучингу, розвитку особистісної ефективності. Ці аспекти стосуються, в першу чергу, допомоги людині в пошуці роботи і побудові кар'єри. При цьому кар'єрний консультант не шукає роботу і нічого не робить замість людини, він навчає її тому, як правильно це робити, починаючи з формування в неї навиків пошуку роботи. Це такі вміння, як: писати резюме та супровідні листи; визначати свою вартість на ринку праці; знаходити вакансії, навички проходити співбесіди і відповідати на питання роботодавців; вести переговори з роботодавцями на фінальних етапах і відстоювати свої інтереси. Далі – консультування стосовно ринку праці, а саме опанування засобами пошуку, сприймання, усвідомлення та використання інформації про: поточний стан і тенденції розвитку ринку праці; професії, які користуються попитом, які менш затребувані; структуру та можливості професійного і кар'єрного розвитку в різних типах установ, організацій, компаній; рівні заробітних плат. Така робота кар'єрного консультанта допомагає людині знайти відповідь на головне питання: «Як краще за все презентувати себе і свій досвід роботодавцю?». Отримання консультації у цьому випадку є важливим моментом для всіх тих, хто знаходиться в активному пошуці роботи, особливо – тих, хто давно не проходив співбесіди, хто відправляє резюме і не отримує відповіді, кого не запрошують на повторні інтерв'ю і кому складно презентувати себе на зустрічах (Синявський В. В., 2011).

У цілому сутність кар'єрного консультування можна звести до роботи психолога за такими основними напрямками: виявлення зовнішніх і внутрішніх умов та детермінант кар'єрного розвитку людини; визначення мети, мотивів і спрямованості особистості; корекція бачення людиною власної кар'єри (типу, виду траєкторії, досягнень, успіхів та можливих невдач в процесі реалізації); профілактика регресу, синдрому вигорання; зниження негативних наслідків кар'єрних криз.

Саме практичний психолог:

- вивчає професійні інтереси та схильності учнів;
- здійснює моніторинг готовності здобувачів освіти до професійного самовизначення шляхом анкетування учнів та їхніх батьків;
- проводить тренінгові заняття із профорієнтації учнів;
- проводить бесіди, здійснює психологічну освіту батьків і педагогів;

- здійснює психологічні консультації з урахуванням вікових особливостей учнів;
- проводить дні відкритих дверей, профорієнтаційні квести;
- сприяє формуванню в здобувачів освіти адекватної самооцінки;
- залучає батьків учнів до виступів перед учнями про професію;
- надає допомогу класному керівнику, майстрові виробничого навчання в аналізі й оцінці інтересів і схильностей здобувачів освіти;
- створює базу даних із профдіагностики.

Отже, професійна орієнтація є необхідною складовою та передумовою формування оптимальної структури професійного спрямування особистості.

Успішний професійний вибір вимагає від особистості врахування багатьох чинників та різнобічного погляду на проблему професійного самовизначення та самоусвідомлення.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку профорієнтаційної роботи, консультативної практики кар'єрне консультування, як нова галузь професійної діяльності психолога виділяється в якості самостійного напрямку в силу затребуваності даної роботи в соціально – освітньому просторі і запитів практики психологічних служб.

Хлонь О. М.

Державний торговельно-економічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРАВОСВІДОМИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТІВ ТА МОЛОДІ ПРИ НАВЧАННІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

При формулюванні питань, що стосуються розкриття тематики розгляду психологічних особливостей розвитку правосвідомих уявлень студентів та молоді при навчанні та самореалізації варто відмітити, що ця тема є досить актуальною в умовах сучасного світу, коли нівелюються сучасними подіями усі можливі установки, що свідчать про недоторканність та захист від порушення моральних та гуманістичних уявлень, прав і свобод людини і громадянина. В той же час суспільство потребує конкретики стосовно непорушності основних ціннісних передумов побудови цивілізованого та прогресивного суспільства.

При цьому важливим є збереження стійкої мотивації на розуміння стратегічної цінності гуманістичних уявлень, як базової потреби людини ідентифікувати себе як особистість, що комфортно та безпечно буде існувати в навколишньому світі, а також працювати на благо суспільства і людства.

В цьому відношенні варто зауважити, що питанням про право як мотив людських дій за часів Л. Й. Петражицького займалися переважно криміналісти, які вирішували його односторонньо, з різким ухилом у кримінальний бік, оскільки найчастіше мали справу зі злочинцями. Теорія ж Л. Й. Петражицького, за словами Б. А. Кістяківського, уможливила ширше з'ясувати мотиваційну властивість права (Кістяковский Б., 1916; Удовика Л., 2003).

Надаючи узагальнену характеристику основоположним категоріям права зазначимо, що необхідною складовою розуміння феномену права у контексті дослідження правосвідомості молодого покоління є його принципи. Принципи права – це основні ідеї, підмурок процесу формування права, його розвитку і функціонування. Вони не можуть бути довільні, мають відповідати соціальному та економічному устрою у певний історичний період культурного розвитку суспільства. Це та правова конструкція, на якій тримається вся система права (Темченко В., 2003).

Саме тому розуміння принципів права та їх дотримання в процесі правозастосовчої діяльності є визначальним при побудові правового суспільства і цивілізованого людства.

Повага до принципів права визначається також і їх розумінням та усвідомленням. З огляду на це, важливим є правове просвітництво та інформування молоді та студентів, щодо основних положень правових норм і в першу чергу принципів права.

Висновки. Зважаючи на це, доречним є формування просвітницьких заходів таким чином, що б вони викликали зацікавленість у молоді і були у тренді сучасних напрямків культури. Все це надасть можливість забезпечити популяризацію ідей права та правосвідомих устремлінь серед студентів та молоді сучасного світу.

Янюк А. М.

Хмельницький навчально-виховний комплекс № 4

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Модернізація системи освіти пов'язується із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій. Слово «інновація» означає оновлення, зміну, введення нового, тобто нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Нові завдання шкільної освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього освітнього процесу в школі, визначають нові пріоритети навчання і виховання, потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці.

На сучасному розвитку освіти є різноманітні освітні технології, які допомагають вчителю раціонально побудувати процес навчання і досягти вищих результатів педагогічної діяльності. Школа надала вчителю можливість вибору у використанні інтерактивних технологій, спрямованих на всебічний розвиток та становлення творчої особистості учнів.

Сьогодні в початковій школі впроваджується багато інноваційних технологій, серед яких виділяють наступні групи: технології особистісно-орієнтованого навчання й виховання; традиційні педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу.

Охарактеризуємо деякі з тих технологій, під час упровадження яких у навчально-виховний процес початкової школи ефективно реалізується особистісно-орієнтований підхід. Саме їх використання, є оптимальними для успішного навчання, всебічного виховання та гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, ґрунтована на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціальноадаптаційних можливостей особистості. Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети.

Структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність формування та розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів.

Інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, уроків, навчальних днів.

Ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються вміння виконувати завдання на основі компромісного вибору.

Тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань.

Інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізують у дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людинамашина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо).

Діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, базованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єктсуб'єктного рівня: (учень-учитель, учень-автор, учитель-автор тощо).

Різноманітність та велика кількість сучасних інноваційних педагогічних технологій вимагає від учителів пильної уваги та відповідної підготовки до їх вибору та впровадження в навчально-виховний процес початкової школи. Інноваційна діяльність передбачає сформованість у вчителя найвищого ступеня педагогічної творчості, оскільки суть такої діяльності передбачає оновлення педагогічного процесу, внесення прогресивного у традиційну систему навчання й виховання.

З огляду на викладене вище, учитель початкових класів має право та змогу вільно вибирати будь-який ефективний та раціональний, на його думку, метод, прийом і технологію

навчання учнів. Та все ж Нова українська школа рекомендує ключовою для використання саме предметну інтеграцію. Саме інтеграція у вивченні навчальних дисциплін, на думку фахівців, найбільше сприятиме ефективності освіти в початковій школі. В сучасній педагогічній науці інтегроване навчання трактують, як комплексний підхід до освітнього процесу і безпосередньо до уроку чи його частини без поділу на окремі дисципліни. В усьому цивілізованому світі технологія інтегрованого навчання є необхідною умовою для надання якісної освіти.

В Державному стандарті початкової освіти інтегрований підхід та власне інтегрована компетентність учня визначені, як можливість і здатність учня застосовувати знання, вміння, навички та способи діяльності для вирішення найширшого кола проблем, що належать до певних галузей та окремих навчальних предметів. Виходячи з такого визначення, освітній процес у початкових класах розглядають крізь призму загальної картини, а не ділять на окремі дисципліни. Сьогодні, з огляду на високу результативність інтегративного підходу до освітнього процесу в світі, є нагальна потреба активного застосування інтеграції в наших школах.

Завдяки інтерактивним технологіям засвоєння матеріалу є наслідком спілкування між тими, хто вчить і хто вчиться, тобто між тими, хто має певні знання й досвід, та тими, хто їх здобуває. Втім, лише розумітися на тих чи інших технологіях – замало. Найважче – організувати інтерактивне навчання на своїх уроках, якщо ані сам учитель, ані його колеги не бачили, скажімо, колективних навчальних занять, не брали у них участі.

Освітні інноваційні технології спрямовані на всебічний розвиток дитини. Під час уроку діти можуть вільно висловлювати свою думку і вислухати свого товариша, вчитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадником, старшим товаришем.

Використання різноманітних видів інноваційних вправ на уроках дає можливість доповнити уроки різноманітною інформацією, а різні види діяльності заохочують дітей до роботи. Основна функція цих методів – навчити кожну дитину активно та вільно мислити на уроці, набувати індивідуального досвіду толерантної співпраці.

Процес формування умінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

Процес формування умінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алфьорова Тетяна Миколаївна – кандидат юридичних наук, доцент, проректор з навчальної та наукової роботи Вищого навчального приватного закладу «Дніпровський гуманітарний університет» (м. Дніпро).

Корсунська Вікторія Валентинівна – старший викладач кафедри психології Вищого навчального приватного закладу «Дніпровський гуманітарний університет» (м. Дніпро).

Афанасенко Валентина Іванівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Берегова Наталія Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Колба Вікторія Русланівна – здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Варгата Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Рапун Катерина Володимирівна – здобувачка вищої освіти магістерського рівня за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Васильєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл Одеської області).

Волошин Володимир Миколайович – доктор філософії у психології, психолог, психотерапевт, супервізор, тренер (приватна практика), директор ГО «Інститут психології здоров'я» (м. Київ).

Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинівич – кандидат психологічних наук, доцент, лікар-психіатр (1997–2018), заступник директора Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Гальченко Вікторія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Гомонюк Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Онишко Оксана Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Джигун Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Злишков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Лукомська Світлана Олексіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Ігумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Кабашнюк Віталій Олександрович – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Калязін Юрій Володимирович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри основ виробництва та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

Карпова Дарія Євгенівна – доктор філософії у психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Козубовська Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Товканець Оксана Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород).

Кокун Олег Матвійович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Комар Таїсія Василівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Конончук Олена Володимирівна – практичний психолог дошкільного відділення навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад - загальноосвітній навчальний заклад I ступеня, гімназія» (м. Славута Хмельницької області)

Копилов Сергій Олегович – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ).

Костенко Дмитро Вікторович – кандидат педагогічних наук, доктор філософії в галузі державного управління, асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Прус Оксана Вікторівна – практичний психолог загальноосвітньої школи I-III ступенів, Центру розвитку творчих здібностей дитини Хмельницької міської ради Хмельницької області (м. Хмельницький).

Крук Станіслав Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру інноваційної педагогіки та психології, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки (м. Хмельницький).

Кулешова Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Левко Мар'яна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів).

Матвійчук Тетяна Владиславівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної та загальноекономічної підготовки Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту (м. Хмельницький).

Мельничук Антоніна Юріївна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Міхеєва Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Мороз Олеся Василівна – практичний психолог Хмельницької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 22 імені Олега Ольжича (м. Хмельницький).

Нахаріза Наталія Михайлівна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Орлова Наталія Станіславівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава).

Палкуш Віталія Петрівна – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету (м. Ужгород).

Пастух Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту та освітніх технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Перерва Євген Генадійович – здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Перехрест Софія Олегівна – студентка групи ЯФ-21 факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків).

Петяк Олена Віталіївна – доктор філософії в галузі психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки, диспетчер факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Дуднік Карина Ігорівна – старший оператор факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту, здобувачка вищої освіти магістерського рівня за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ковальова Олександра Сергіївна – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, голова

Відокремленого підрозділу ВГО «Арт-терапевтична асоціація» у Хмельницькій області (м. Хмельницький).

Попелюшко Роман Павлович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін Державного університету інфраструктури та технологій (м. Київ).

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Киба Оксана Вікторівна – викладачка Хмельницького базового фахового медичного коледжу (м. Хмельницький).

Лиха-Боярова Даріна Ігорівна – здобувачка вищої освіти третього освітньо-наукового рівня (доктор філософії) за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Шеремета Аліна Ігорівна – здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Сергієнко Ірина Маратівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).

Скоропад Вікторія Олексіївна – асистентка кафедри психології та соціально-гуманітарних дисциплін Державного університету інфраструктури та технологій (м. Київ).

Сніцар Інна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Соловей Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький).

Старостіна Крістіна Валентинівна – практичний психолог Хмельницького навчально-виховного комплексу № 2 (м. Хмельницький).

Сургунд Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький).

Ткач Богдан Миколайович – доктор психологічних наук, старший дослідник, професор кафедри кримінального права, процесу та криміналістики Київського інституту інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія» (м. Київ).

Фурман Анжела Миколаївна – практичний психолог Вищого професійного училища № 36 (с. Балин Кам'янець-Подільського району Хмельницької області).

Хлонь Олександр Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету (м. Київ).

Янюк Альона Михайлівна – вчителька початкових класів Хмельницького навчально-виховного комплексу № 4 (м. Хмельницький).

ЗМІСТ

АЛФЬОРОВА Т. М., КОРСУНСЬКА В. В. Проблема спілкування під час воєнних дій	3
АФАНАСЕНКО В. І. Психологічна роль довіри у розвитку особистості	4
БЕРЕГОВА Н. П., КОЛБА В. Р. Психологічна допомога дітям, що пережили психотравмуючі події на війні	7
ВАРГАТА О. В. Концептуальні підходи до сутності поняття «soft skills»	8
ВАСИЛЕНКО О. М., РАПУН К. В. Вплив рівня зрілості випускника закладу середньої освіти на його професійне самовизначення	9
ВАСИЛЬЄВА О. А. Дистанційні технології в підготовці майбутніх психологів	11
ВОЛОШИН В. М. Використання психологічних вправ «Долонька вдячності» та «Долонька досягнень»	13
ГАВРИЛЬКЕВИЧ В. К. Прийоми швидкої саморегуляції при емоціях тривоги, страху, злоби в умовах війни	14
ГАЛЬЧЕНКО В. М. Засоби психологічної підтримки під час стресу, спричиненого війною	15
ГОМОНЮК О. М., ОНИШКО О. Г. Риторична культура сучасного викладача	17
ДЖИГУН Л. М. Стресостійкість в умовах війни	19
ЗАВГОРОДНЯ О. В. Провідні виміри становлення особистості	20
ЗЛИВКОВ В. Л., ЛУКОМСЬКА С. О. Психологічні аспекти переживання горя та втрати під час війни	22
ІГУМНОВА О. Б. Засоби когнітивно-поведінкової терапії у роботі з дітьми, що пережили травмуючі ситуації	24
КАБАШНЮК В. О. Формування навичок самостійної роботи у студентів спеціальності «Фізична терапія. Ерготерапія» при проведенні практичних занять і лабораторних робіт в умовах дистанційного навчання	26
КАЛЯЗІН Ю. В. Формування компетентності в галузі стандартизації при підготовці фахівців професійної освіти	27
КАРПОВА Д. Є. Деструктивний вплив війни на міжособистісні стосунки членів сім'ї	28
КОЗУБОВСЬКА І. В., ТОВКАНЕЦЬ О. С. Деякі особливості підготовки фахівців дошкільної освіти у Великій Британії	29

КОКУН О. М. Особливості мотивації українських військовослужбовців до виконання бойових завдань та способи її нематеріального стимулювання	31
КОМАР Т. В. Психологія самоздійснення особистості в актуальних кризових умовах	32
КОНОНЧУК О. В. Психолого-педагогічні основи надання першої психологічної допомоги дітям дошкільного віку	34
КОПИЛОВ С. О. Екзистенційні виклики сьогодення як орієнтири трансформації освітньої підготовки фахівця ..	36
КОСТЕНКО Д. В., ПРУС О. В. Формування резильєнсу дитини в складних життєвих обставинах	38
КРУК С. Л. Основні принципи патріотичного виховання в сучасних умовах	40
КУЛЕШОВА О. В. Програма формування образу професії психолога у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти	41
ЛЕВКО М. І. Змістовне наповнення складових комунікативної компетентності майбутніх офіцерів	49
МАТВІЙЧУК Т. В. Психологічна підтримка дітей та підлітків в умовах війни	45
МЕЛЬНИЧУК А. Ю. Позитивна психотерапія як психодинамічний метод та його значення у дослідженні синдрому вигорання	46
МІХЕЄВА Л. В. Вплив війни на психічне здоров'я дітей	47
МОРОЗ О. В. Розвиток асертивності особистості в умовах педагогіки партнерства як один із напрямків роботи практичного психолога в закладах загальної середньої освіти	49
НАХАРІЗА Н. М. Емоційне вигорання психологів-волонтерів у кризових ситуаціях	51
ОРЛОВА Н. С. Застосування технології індивідуалізації та диференціації навчання під час декорування тканини в техніці батик	53
ПАЛКУШ В. П. Роль альтернативної освіти у формуванні особистості фахівця в США	55
ПАСТУХ Л. В. Пріоритетні завдання психологічного супроводу учасників освітньою процесу в умовах війни	57
ПЕРЕРВА Є. Г. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та синдрому професійного вигорання у спортсменів	59
ПЕРЕХРЕСТ С. О. Доцільність застосування типологічного підходу до аналізу розвитку особистості	60

ПЕТЯК О. В., ДУДНІК К. І. Психологічні наслідки скоєного злочину під час війни	62
ПЕТЯК О. В., КОВАЛЬОВА О. С. Психологічний портрет злочинця як одна з важливих умов здійснення оперативних та слідчих дій щодо встановлення винних	63
ПОДКОРИТОВА Л. О. Використання авторської арттерапевтичної вправи «Оберіг» в онлайн роботі групи підтримки	64
ПОПЕЛЮШКО Р. П. Особливості психологічної реабілітації постраждалих внаслідок бойових дій	66
РУДЕНОК А. І., КИБА О. В. Роль соціально-комунікативної компетентності в підготовці студентів медичного профілю	68
РУДЕНОК А. І., ЛИХА-БОЯРОВА Д. І. Проблема адаптації молодих спеціалістів до служби в лавах Національної поліції України	71
РУДЕНОК А. І., ШЕРЕМЕТА А. І. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану	73
СЕРГІЄНКО І. М. Авторська арттерапевтична методика «Квадрат» у терапії психологічної травми	75
СЕРГІЄНКО І. М. Застосування арттерапевтичних методів із метою подолання наслідків емоційної травми війни	76
СКОРОПАД В. О. Мотиваційна готовність дошкільника як компонент комплексної готовності дитини до навчання у школі	78
СНІЦАР І. В. Педагогічні умови розвитку креативних здібностей студентів на заняттях іноземної мови	81
СОЛОВЕЙ М. В. Підвищення кваліфікації молодих спеціалістів (педагогічних працівників) в сучасних умовах: управлінський аспект	82
СТАРОСТИНА К. В. Формування толерантності як основа об'єднання сучасного суспільства в Україні	83
СУРГУНД Н. А. Психологічна допомога в умовах екстремальних ситуацій	85
ТКАЧ Б. М. Нейроперсоноцентричний підхід у терапії посттравматичного стресового розладу	88
ФУРМАН А. М. Система роботи з професійної орієнтації та формування кар'єрної компетентності здобувачів освіти	90
ЯНЮК А. М. Використання інноваційних технологій в початковій школі	93
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	95

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

**Тези доповідей
X Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Хмельницький, 14 квітня 2022 року)**

Технічний редактор
Гаврилькевич В'ячеслав Костянтинович

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра психології та педагогіки
Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11
E-mail: kafedrapip@ukr.net
<http://psy.khnu.km.ua>

Формат 84×108 1/32. Електронне видання.
Ум. друк. арк. 10,11.
