

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УДУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису

**ТАРАСОВА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

**УДК 378:004.**

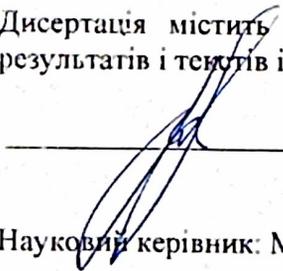
**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-  
ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД  
ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ**

011 Освітні, педагогічні науки  
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

  
\_\_\_\_\_ І.О. Тарасова

Науковий керівник: Митник Олександр Якович,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Київ 2026

## АНОТАЦІЯ

*Тарасова І.О.* “Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії” – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2026.

### Зміст анотації

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії в умовах повномасштабного воєнного конфлікту та масової психотравматизації населення України.

У роботі обґрунтовано **актуальність** формування готовності психолога як ключової умови ефективної психологічної допомоги, зумовленої масовою травматизацією населення внаслідок військової агресії РФ, поширеністю ПТСР (15–41% за даними ВООЗ 2025 р.), недостатньою підготовкою фахівців до роботи з воєнною травмою, а також специфікою травматичного досвіду, що вимагає комплексного підходу до навчання психологів.

Розкрито **зміст і структуру** готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими, визначено її компоненти, критерії, показники та рівні сформованості. Обґрунтовано методологічні засади дослідження, що ґрунтуються на системному, компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та психотравматологічному підходах.

У межах дослідження **розроблено** авторську структуру готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, яка представлена двома блоками взаємопов'язаних компонентів: фундаментальними (мотиваційно-ціннісний та когнітивний) та

професійно-прикладними (операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний).

**Структура професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії** є універсальною, але адаптивною для різних груп постраждалих, таких як військовослужбовці, внутрішньо переміщені особи (ВПО) та родини загиблих, з акцентом на когнітивно-поведінкову терапію (КПТ) для роботи з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) та групову терапію для подолання ознак травми переміщення, враховуючи масштаби масової психологічної травматизації в Україні яка зростає. Вона відзначається логічною цілісністю, взаємозв'язаністю компонентів та практико орієнтованим спрямуванням, що забезпечує поетапний розвиток готовності психологів, інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок у роботі з травмою. Порівняно з європейськими моделями підготовки фахівців до роботи з постраждалими, такими як нарративна терапія травми (Herman J.L. та методика EMDR (десенсибілізація та переробка рухами очей) (Shapiro F.), запропонована структура доповнює їх елементами колективної травми, характерної для воєнного конфлікту в Україні.

Особливу увагу приділено психолого-педагогічним умовам, як ключовому інструменту реалізації структури професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії. Процес формування охоплює системну теоретичну підготовку, спеціальну психологічну підготовку (практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання тощо) та використання інтерактивних методів навчання. Вирізняльною рисою даної структури є інтеграція психологічних механізмів (когнітивного засвоєння, розвитку навичок, формування ідентичності та особистісної трансформації) у процес підготовки, що сприяє розвитку резильєнтності та готовності до роботи з колективною травмою.

Окремим підтвердженням практичної цінності розробок є навчальна програма, яка здобула визнання у професійній спільноті. Програма включає специфіку онлайн-консультування з розвитком віртуальної емпатії та інструментів (Zoom, VR), з урахуванням обмежень екранного формату щодо зчитування невербальних сигналів, що компенсується розвитком віртуальної емпатії та адаптованими онлайн-протоколами КПТ.

У дисертації розкрито психологічні механізми формування готовності, які забезпечують мотиваційну, емоційно-регулятивну та практичну підтримку професійного розвитку психологів й сприяють зростанню їхньої компетентності, резильєнтності й відповідальної професійної поведінки.

Проведено констатувальний, формувальний і контрольний етапи психолого-педагогічного експерименту, результати якого підтвердили ефективність розробленої структури та системи умов.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних стандартів АРА та EFPA, з інформованою згодою респондентів, конфіденційністю та дебрифінгом на вибірці 257 магістрантів-психологів (ЕГ – 25, КГ – 232; демографія: 78 % жінок, вік 22–52 роки; критерії включення – студенти магістратури без клінічного ПТСР; виключення – особи з гострою травмою для уникнення ретравматизації.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у комплексному теоретичному й методичному обґрунтуванні процесу формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. Уперше визначено й розкрито зміст, структуру, характеристики та рівні готовності, що враховують специфіку воєнної травматизації та потреби сучасної психологічної допомоги. Обґрунтовано й експериментально перевірено психолого-педагогічні умови, які забезпечують цілісність і результативність процесу формування готовності, а також розроблено й апробовано навчальну програму, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний компоненти. Суттєвим внеском є удосконалення діагностичного

інструментарію для визначення рівня сформованості готовності психологів та уточнення засобів її розвитку в умовах воєнного конфлікту.

Практичне значення роботи полягає у створенні цілісної програми та методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти, спрямованих на формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії у навчальному та професійно орієнтованому середовищі. Розроблена структура може бути адаптована до різних спеціальностей вищої освіти, що розширює можливості її застосування у модернізації освітнього процесу. Ефективність запропонованих рішень підтверджено результатами апробації в освітніх закладах та громадських організаціях, а також позитивними висновками професійної спільноти. Програма може бути використана у змішаному, дистанційному та аудиторному навчанні, сприяючи розвитку професійної культури, відповідальної поведінки, рефлексії та готовності психологів до роботи у кризових умовах.

Результати дослідження було впроваджено в освітній процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, а також у практику роботи програм психологічної підтримки та відновлення ГО «Терапія перемоги» (від 03.10.2023 р. № 78-90), ГО «Міжнародний альянс готовності HR» (від 11.12.2024 р. № 56-78), курсів підвищення кваліфікації психологів та викладачів міжнародних програм у співпраці з фахівцями Ізраїлю, що засвідчує їхню практичну значущість і можливість широкого застосування. Зокрема, структура та програма інтегровані у освітню діяльність педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова та інших закладів, де відбувалося її впровадження.

Результати дослідження були презентовані та обговорені на засіданнях кафедр, що підтвердило їх наукову обґрунтованість і узгодженість із сучасними підходами психологічної підготовки фахівців.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, зокрема на заходах, що

відбулися у Хмельницькому (2024), Дніпрі (2024), Кременчуку (2024), Києві (2024–2025), а також у межах спільних конференцій Київ – Ізраїль (2024). Окрему групу становлять фахові всеукраїнські конференції з проблем психологічної допомоги (Київ, 2025), конференції МЦНД (Київ, 2024–2025), а також конференція «Освіта і наука – 2025» (Київ, 2025). Матеріали дослідження неодноразово представлялися під час наукових семінарів і круглих столів у закладах освіти, де відбувалося його впровадження.

Отримані результати можуть бути використані для оновлення освітньо-професійних програм вищої освіти, розроблення навчально-методичного забезпечення змішаного та інтерактивного навчання, удосконалення підвищення кваліфікації психологів, а також для організації практико орієнтованої психологічної підготовки фахівців у контексті сучасних викликів воєнного конфлікту.

**Ключові слова:** професійна готовність психолога; корекційно-відновлювальна робота; постраждалі від військової агресії; посттравматичний стресовий розлад; психолого-педагогічні умови формування готовності; структура готовності; навчальна програма.

## ABSTRACT

Tarasova I.O. “Formation of Psychologists’ Readiness for Corrective-Restorative Work with Victims of Military Aggression” – Qualification Scientific Work in Manuscript Form. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences, Field of Knowledge 01 Education/Pedagogy. – Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, Kyiv, 2026.

### Abstract Content

The dissertation is dedicated to the theoretical substantiation, development, and experimental verification of psychological-pedagogical conditions for forming psychologists’ readiness for corrective-restorative work with victims of military

aggression under conditions of full-scale war and mass psychotraumatization of Ukraine's population.

The study substantiates the relevance of forming psychologists' readiness as a key condition for effective psychological assistance, driven by the mass traumatization of the population due to the Russian Federation's military aggression, the prevalence of PTSD (15–41% according to WHO 2025 data), insufficient training of specialists for war trauma, and the specificity of traumatic experiences requiring a comprehensive approach to psychologists' training.

The content and structure of psychologists' readiness for corrective-restorative work with victims are revealed, with its components, criteria, indicators, and levels of formation defined.

The methodological foundations of the research are substantiated, based on systemic, competence-based, activity-based, personality-oriented, and psychotraumatological approaches.

Within the study, an original structure of psychologists' readiness for corrective-restorative work with victims of military aggression has been developed, presented in two blocks of interconnected components: fundamental (motivational-value and cognitive) and professionally applied (operational-activity, personal, and emotional-regulatory). The structure is distinguished by logical integrity, interconnectedness of components, and practice-oriented direction, ensuring the step-by-step development of psychologists' readiness, integration of theoretical knowledge, and practical skills in working with trauma. Particular attention is paid to the system of psychological-pedagogical conditions as a key tool for implementing the structure.

The readiness structure is universal but adaptive for victim groups (military personnel, IDPs, families, civilians), emphasizing cognitive-behavioral therapy for stress disorders and group therapy for displacement maladaptation, responding to Ukraine's conflict realities as collective experience of losses.

The system encompasses systematic theoretical training, special psychological training (practical experience under supervision, development of reflection, burnout prevention, etc.), and the use of interactive teaching methods. A distinctive feature of the system is the integration of psychological mechanisms (cognitive assimilation, skill development, identity formation, and personal transformation) into the training process, promoting resilience and readiness to work with collective trauma. Compared to European models of training specialists for trauma work, such as narrative trauma therapy (Herman J.L.) and eye movement desensitization and reprocessing method (Shapiro F.), the proposed structure complements them with elements of collective trauma characteristic of the war conflict in Ukraine.

A separate confirmation of the practical value of the developments is the training program, which has gained recognition in the professional community. The program includes specifics of online counseling with development of virtual empathy and tools (Zoom, VR), adapted protocols like online CBT and mixed narrative therapy, responding to war realities in Ukraine.

The dissertation reveals psychological mechanisms for forming readiness, which provide motivational, emotional-regulatory, and practical support for psychologists' professional development and contribute to the growth of their competence, resilience, and responsible professional behavior.

The ascertaining, formative, and control stages of the psychological-pedagogical experiment were conducted, the results of which confirmed the effectiveness of the developed structure and system of conditions.

The study was conducted in compliance with APA and EFPA ethical standards, with informed consent from respondents, confidentiality, and debriefing to avoid retraumatization.

The scientific novelty of the research results consists in the comprehensive theoretical and methodological justification of the process of developing psychologists' readiness to conduct corrective and restorative work with individuals affected by military aggression. For the first time, the study identifies and

characterizes the content, structure, key features, and levels of such readiness, taking into account the specific nature of war-related trauma and the contemporary demands of psychological support.

Psychological conditions ensuring the integrity and effectiveness of the readiness formation process are substantiated and experimentally verified, and a training program encompassing motivational-value, cognitive, operational-activity, personal, and emotional-regulatory components has been developed and tested. A significant contribution is the improvement of diagnostic tools for determining the level of psychologists' readiness formation and refinement of means for its development under war conditions.

The practical significance of the work is in the creation of a holistic program and methodological recommendations for higher education teachers, aimed at forming psychologists' readiness for corrective-restorative work with victims of military aggression in educational and professionally oriented environments. The developed structure can be adapted to various specialties in higher education, expanding the possibilities of its application in modernizing the educational process. The effectiveness of the proposed solutions is confirmed by the results of testing in educational institutions and public organizations, as well as positive conclusions from the professional community. The program can be used in blended, distance, and classroom training, promoting the development of professional culture, responsible behavior, reflection, and psychologists' readiness to work in crisis conditions.

The research results have been implemented in the educational process of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov (dated 07.04.2025 No. 123/45-6), as well as in the practice of psychological support and recovery programs of NGOs "Therapy of Victory" (dated 03.10.2024 No. 78-90), "International Alliance of HR Readiness" (dated 11.12.2024 No. 56-78), courses for advanced training of psychologists and teachers of international programs in

collaboration with Israeli specialists (dated 20.12.2024 No. 90-12), which attests to their practical significance and potential for wide application.

In particular, the structure and program are integrated into the educational activities of the Pedagogical Faculty of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov (dated 20-24 May 2024 No. 34-56) and other institutions where it was implemented.

The research results were presented and discussed at the meeting of the Department of Practical Psychology of the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, which confirmed their scientific validity and consistency with modern approaches to psychological training of specialists.

The research findings were tested and presented at international and national (all-Ukrainian) scientific and practical conferences, including academic events conducted in Khmelnytskyi (2024), Dnipro (2024), Kremenchuk (2024), Kyiv (2024–2025), as well as within joint conferences Kyiv – Israel (2024). A separate group consists of specialized all-Ukrainian conferences on psychological assistance issues (Kyiv, 2025), MCND conferences (Kyiv, 2024–2025), as well as the conference “Education and Science – 2025” (Kyiv, 2025).

The research materials were repeatedly presented during scientific seminars and round tables in educational institutions where it was implemented.

The obtained results can be used to update higher education educational-professional programs, develop educational-methodical support for blended and interactive learning, improve advanced training of psychologists, as well as organize practice-oriented psychological training of specialists in the context of modern challenges of war conflict.

**Keywords:** professional readiness of a psychologist; corrective-restorative work; victims of military aggression; post-traumatic stress disorder; psychological conditions for forming readiness; structure of readiness; training program.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Статті в наукових фахових виданнях України:*

1. Тарасова І. О., Митник О. Я. Зміст, структура та показники розвитку готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії // *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 11(57). С. 2499–2509. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11\(57\)-2499-2509](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-11(57)-2499-2509).
2. Тарасова І. О. Готовність психолога до роботи з постраждалими від військової агресії: теоретичний аналіз проблеми // *Наукові перспективи*. 2025. № 1(55). С. 1913–1924. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1\(55\)-1913-1924](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-1(55)-1913-1924).
3. Тарасова І. О. Професійна підготовка практичного психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни // *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7 (2–2024), т. 2. С. 91–102. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/2.2024.23](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.23)
4. Тарасова І. О. Психологічні особливості формування готовності психолога до корекційної роботи з постраждалими від військової агресії // *Габітус*. 2024. Вип. 66. С. 361–366. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.61>.
5. Тарасова І., Родченко Л. Психологічний супровід та відновлення постраждалих у контексті військової агресії // *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія. 2024. Вип. 4(65). С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.4.7>.
6. Тарасова І. О. Стан дослідження проблеми готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими внаслідок війни // *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5 (2–2023). С. 159–170. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5\(2\).2023.17](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.17).
7. Tarasova I. Psychological conditions for forming professional readiness of master's degree psychologists for corrective and restorative work with victims of prolonged military aggression // *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 188–198. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-188-198](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-188-198).

### **2. Стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні**

8. Tarasova I. Systemic Interconnection of Professional Readiness Components for Psychologists in Corrective and Restorative Work under Military Aggression Conditions // *Věda a perspektivy. Série "Pedagogika*

vysokoškolského vzdělávání”. 2025. No 10(53). С. 402–409. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10\(53\)](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-10(53)).

### **3. Наукові праці, що засвідчують апробацію результатів дисертації**

9. Тарасова І. О. Психологічна реабілітація осіб, які постраждали від військової агресії // *Impact of Artificial Intelligence and Other Technologies on Sustainable Development: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference* (18–19 грудня 2024 р., м. Дніпро). Дніпро: FOP Marenichenko V.V., 2024. С. 223.
10. Тарасова І. О. Подолання психологічних наслідків військової травми // *Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (20 грудня 2024 р., м. Кременчук). Кременчук: ЦФЕНД, 2024. С. 53.
11. Тарасова І. О. Характеристика корекційно-відновлювальної роботи психолога з постраждалими від військової агресії // *Освіта і наука 2024: збірник наукових праць*. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 1448–1449.
12. Тарасова І. О. Аналіз фундаментальних показників готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії // *Готовність HR до кризових ситуацій та військових викликів: проблеми, досвід, перспективи: матеріали Міжнародного конгресу* (9 грудня 2024 р., м. Київ). Київ, 2024.

### **4. Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації**

13. Тарасова І. О. Актуальні аспекти діагностики та надання медичної допомоги в умовах воєнного стану // *Академічні читання імені Володимира Паська: матеріали VII Науково-практичної конференції з міжнародною участю* (3 жовтня 2024 р., м. Київ). Київ: УВМА, 2024.
14. Тарасова І. О. Актуальні практичні випадки в практиці фахівців у сфері ментального здоров'я // *PUBLIC HEALTH 2024: матеріали тренінгу з оволодінням практичними навичками* (3 жовтня 2024 р., м. Київ). Київ: УВМА, 2024.
15. Тарасова І. О. Психологічна реабілітація осіб, які постраждали від військової агресії // *Impact of Artificial Intelligence and Other Technologies on Sustainable Development: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (18–19 грудня 2024 р., м. Дніпро). Дніпро: WayScience, 2024.

- 16.Тарасова І. О. Актуальні питання державотворення та захисту прав людини в Україні // Актуальні питання державотворення та захисту прав людини в Україні: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 грудня 2024 р., м. Хмельницький). Хмельницький, 2024.

### **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

- ВМ** — внутрішня мотивація
- ВООЗ** — Всесвітня організація охорони здоров'я
- ВПО** — внутрішньо переміщені особи
- ГО** — громадська організація
- ЕГ** — експериментальна група
- ЕМДР** — десенсибілізація та переробка рухами очей (Eye Movement Desensitization and Reprocessing)
- ЄКТС** — європейська кредитно-трансферна система
- ЗНМ** — зовнішня негативна мотивація
- ЗПМ** — зовнішня позитивна мотивація
- КГ** — контрольна група
- КЕ** — констатувальний етап
- КОС** — комунікативні та організаторські схильності
- КПТ** — когнітивно-поведінкова терапія
- КПТСР** — комплексний посттравматичний стресовий розлад
- КрЕ** — контрольний етап
- МЦНД** — Міжнародний центр наукових досліджень (з контексту конференцій)
- ООН** — Організація Об'єднаних Націй
- ОПП** — освітньо-професійна програма
- ПТСР** — посттравматичний стресовий розлад
- СПСС** — Statistical Package for the Social Sciences
- УДУ** — Український державний університет (імені Михайла Драгоманова)
- ФЕ** — формувальний етап
- EQ** — емоційний інтелект

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИЙ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ</b> .	10
<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> .....	13
<b>ВСТУП</b> .....	16
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ</b> .....	23
1.1. Теоретичний аналіз проблеми готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії .....	23
1.2. Сутність та основні напрями корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	44
1.3. Зміст, структура та показники сформованості готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	61
Висновки до розділу 1 .....	81
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ</b> .....	84
2.1. Організація та методика емпіричного дослідження готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	84
2.2. Аналіз фундаментальних компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	91
2.3. Аналіз професійно-прикладних компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	110
2.4. Взаємозв'язок між компонентами готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	124
Висновки до розділу 2 .....	130

<b>РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ</b> .....	133
3.1. Психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії .....	133
3.2. Зміст та особливості навчальної програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» .....	140
3.3. Аналіз динаміки сформованості готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії	162
Висновки до розділу 3 .....	175
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	179
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	185
<b>ДОДАТКИ</b> .....	211

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Виклики психічного здоров'я, які відчув практично кожен громадянин України в період повномасштабної війни з російськими окупантами, загострили потреби людей у допомозі психолога. Більшість населення України перебуває у стані тривоги, паніки, депресії, має ПТСР (посттравматичний стресовий розлад), дисоціативні розлади тощо. У зв'язку з вищезазначеним, актуальною перед професійною освітою постає проблема формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії на території України.

Військовий конфлікт, який триває на території держави, зумовив появу значної кількості осіб, що потребують кваліфікованої психологічної допомоги у подоланні психотравмуючих наслідків воєнних дій. В умовах воєнних викликів представники цивільного населення, військовослужбовці та внутрішньо переміщені особи переживають різноспрямовані психічні порушення, що проявляються у розвитку посттравматичної симптоматики, підвищеної тривожності, депресивних реакцій, труднощів соціально-психологічної адаптації, зниженні когнітивної продуктивності та інших деструктивних психоемоційних станах.

Водночас наявні підходи до підготовки психологів не повною мірою відповідають викликам, пов'язаним із специфікою корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. Традиційні методологічні засади формування професійної готовності психологів часто не враховують особливостей роботи з військовою травмою, що характеризується комплексним характером психологічних порушень, високою інтенсивністю травматичного досвіду та значним ризиком вторинної травматизації фахівців.

У психолого-педагогічній літературі є дослідження з готовності до професійної діяльності психолога, зокрема, змістова характеристика поняття «загальна готовність до праці» (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Г. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов); структурні компоненти і показники готовності

до професійної діяльності (Є. Клімов, М. Левченко, Г. Балл, А. Деркач, М. Папуча, В. Сластьонін, А. Пуні, В. Семиченко та ін.).

Значний внесок у дослідження проблеми зробили науковці, що займалися питаннями корекційної роботи психолога: подолання втрати сенсу життя (В. Франкл, Е. Фромм, І. Ялом, А. Маслоу, Р. Ассаджіолі, Дж. Бьюдженталь та інші науковці; соціальні страхи стали предметом аналізу Ф. Рімана, О. Кондаша, Дж. Вольпе; питання корекції самоставлення розглядали К. Хоменко, С. Пантелєєв, В. Столін; специфіку посттравматичного стресового розладу висвітлювали П. Шнур, Дж. Бек, М. Фрідман, К. Монсон, Д. Барлоу, П. Резнік, Дж. Герман, А. Атанасова, М. Мюллер.)

Особливої значущості набула розробка теоретико-методологічних та практичних засад психокорекційної діяльності в кризових умовах (Л. Балабанова, Ю. Швалб, Г. Попова). Актуальними залишаються дослідження вчених, пов'язані з механізмами коректувальної дії групової психокорекції (І. Ялом, С. Кратохвіл), а також методів психокорекції особистісного, поведінкового й інтелектуального рівнів функціонування людини.

Вагомий внесок у становлення та розвиток корекційно-відновлювальної діяльності здійснив Т. Титаренко. У межах його наукового дослідження, присвяченого проблемам соціально-психологічного відновлення, визначено провідні напрями реабілітаційної роботи. Ідеться насамперед про формування в особистості стабільного самоприйняття, забезпечення передумов для її повноцінної самореалізації, відновлення відчуття власної ефективності, розвиток оновленої комунікативної компетентності, а також готовності до переосмислення ціннісно-сміслових орієнтирів.

Слід зазначити, що реабілітаційні психологічні практики, які охоплюють різні категорії населення, постраждалого від військової агресії, залишаються недостатньо розробленими в науковому та методичному плані, а наявні результати часто не отримують широкого оприлюднення у фаховій літературі. Комплексне психологічне відновлення громадян України вимагає системного

підходу до навчання фахівців конкретним прийомам і методам саморегуляції, самовиховання та самонавчання. Такі методи є надзвичайно важливими, оскільки допомагають постраждалим знижувати вплив негативних психічних станів в умовах воєнного та післявоєнного часу, формувати позитивні мотивації та розвивати активну життєву позицію щодо особистісного та професійного самовизначення.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень у галузі психологічної корекції та відновлення, аналіз наукової літератури свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння змісту, структури та функцій психологічної готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військових дій. Враховуючи досягнення сучасної психологічної науки, треба зазначити, що бракує досліджень, пов'язаних з корекційно-відновлювальною роботою з постраждалими від війни. Саме до названого напрямку роботи треба цілеспрямовано готувати психолога у межах другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Особливої уваги потребує дослідження структурних компонентів готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. Визначення рівнів професійної готовності та розробка ефективних технологій формування такої готовності дозволить підвищити якість підготовки фахівців та ефективність надання психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок військових дій.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукового напрямку кафедри практичної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, що пов'язаний із змістом, формами та засобами фахової підготовки практичного психолога. Тема дисертації «Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії» затверджена Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 3 від 09.03.2023).

**Мета і завдання дослідження.** Метою дисертаційної роботи є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи та експериментальне дослідження ефективності названих умов.

Мета дослідження зумовила постановку і розв'язання таких **завдань дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблеми готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

2. Визначити ключові характеристики, структурні компоненти та рівні сформованості готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

3. Емпірично дослідити стан сформованості компонентів готовності студентів-психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

4. Розробити та апробувати програму формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

5. Здійснити аналіз динаміки сформованості готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка психологів до роботи з постраждалими від військової агресії.

**Предмет дослідження:** психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та виконання поставлених завдань у роботі використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні: аналіз наукових джерел – для визначення стану розробленості проблеми психологічної готовності фахівців до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії; порівняння

та узагальнення поглядів науковців – з метою виявлення особливостей формування компонентів професійної готовності психологів; систематизація наукових джерел – для обґрунтування структури готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії; теоретичне моделювання – для побудови моделі досліджуваного феномену;

- емпіричні: психодіагностичне тестування – для дослідження рівня сформованості компонентів психологічної готовності до корекційно-відновлювальної роботи; експертна оцінка – для визначення професійно важливих якостей психолога, необхідних для ефективної корекційно-відновлювальної роботи; психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – для перевірки ефективності розробленої програми формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії;

- методи математичної статистики.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає в тому, що:

- уперше: розроблено та обґрунтовано зміст, структуру та показники сформованості готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії;

- запропоновано психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи, а саме: системну теоретичну підготовку, спеціальну психологічну підготовку (практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання тощо) та використання інтерактивних методів навчання;

- удосконалено: діагностичний інструментарій щодо виявлення стану готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії; підходи щодо формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії;

- дістали подальшого розвитку: наукові уявлення про зміст та структуру психологічної готовності фахівців до роботи з психотравмою;

положення щодо особливостей формування професійної ідентичності психологів, які спеціалізуються на корекційно-відновлювальній роботі з постраждалими від військової агресії.

**Практичне значення** одержаних результатів. Розроблено навчальну програму «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії».

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення дисертації пройшли апробацію на наукових конференціях:

1) Звітно-наукова конференція викладачів, аспірантів і докторантів «Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету» (20-24 травня 2024 р., педагогічний факультет УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ);

2) Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання державотворення та захисту прав людини в Україні» (11 грудня 2024 р., м. Хмельницький);

3) II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Impact Of Artificial Intelligence And Other Technologies On Sustainable Development» (18-19 грудня 2024 р., м. Дніпро);

4) Міжнародна науково-практична конференція «Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства» (20 грудня 2024 р., м. Кременчук);

5) Звітно-наукова конференція студентів та аспірантів «Освіта і наука - 2025» педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова (7-11 квітня 2025 р., м. Київ).

**Результати дисертаційного дослідження** впроваджено в практику роботи програм психологічної підтримки та відновлення ГО «Терапія перемоги», ГО «Міжнародний альянс готовності HR», курсів підвищення кваліфікації психологів та викладачів міжнародних програм у співпраці з фахівцями Ізраїлю.

Отримано сертифікати тренера та навчено більше 1500 психологів за час проведення та організацію тренінгів для оволодіння практичними навичками, зокрема «Актуальні аспекти діагностики та надання медичної допомоги в умовах воєнного стану», «Актуальні практичні випадки в практиці фахівців в сфері ментального здоров'я» в рамках 33-ої Міжнародної медичної виставки «PUBLIC HEALTH 2024» (03 жовтня 2024 р.), ІТС тренінги та спільні напрацювання в обміні досвідом за результатами війни в Ізраїлі та російсько-української війни, включаючи освітньо – практичний тренінг з 2 модулів: “Інструменти стійкості викладачів під час війни”, курси для військових психологів, запровадження освітнього курсу ВІКНУ з супервізії офіцерів-психологів ЗСУ та вдосконалення їх ефективності в роботі з постраждалими від військової агресії.

**Основні результати дисертаційної роботи** викладено у 16 наукових працях автора, серед яких: 7 статей – у наукових фахових виданнях України, у наукових періодичних зарубіжних виданнях – 1, а також у 8 публікаціях, що засвідчують апробацію результатів дослідження та відображають наукові результати дисертації.

**Структура дисертації.** Дисертація містить анотації українською та англійською мовами, вступ, три розділи, висновки до кожного з них, загальні висновки, списки використаних джерел, додатки. Усього додатків – 24.

**Загальний обсяг дисертації** – 220 сторінок, основний зміст – 184 сторінки. Дисертація містить 18 таблиць, 6 рисунків. Список використаних джерел містить 230 найменувань.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО- ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ**

### **1.1. Теоретичний аналіз проблеми готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії**

Повномасштабні воєнні події та спричинені ними деструктивні наслідки істотно ускладнюють діяльність системи психологічної підтримки, актуалізуючи потребу в її трансформації та посиленні реабілітаційних механізмів для осіб, які зазнали травматичного впливу. Особливою актуальності набуває питання професійної готовності психологів до роботи з людьми, які зазнали травматичного досвіду внаслідок бойових дій.

В умовах зростаючої потреби у кваліфікованій психологічній допомозі готовність психолога до роботи з постраждалими від військової агресії стає критично важливою. Сучасні реалії вимагають від фахівців комплексної підготовки, що включає не лише ґрунтовні теоретичні знання та практичні навички, але й специфічні компетенції для роботи з травмою війни, глибоке розуміння особливостей психологічного стану постраждалих та володіння ефективними методами психологічної підтримки в умовах триваючого конфлікту.

Оскільки успішність професійної діяльності безпосередньо залежить від готовності фахівця до неї та внутрішнього налаштування на професійну самореалізацію, теоретичний аналіз проблеми доцільно розпочати з розгляду поняття «готовність до професійної діяльності» у психологічній науці.

Теоретичний аналіз проблеми готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії потребує насамперед розгляду базового поняття «професійної готовності». У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до розуміння феномену готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Така варіативність трактувань зумовлена як різноманітністю теоретико-методологічних підходів, так і

специфікою конкретних видів професійної діяльності [152]. Найбільш комплексним видається розуміння готовності до професійної діяльності як структурного особистісного утворення, що інтегрує низку взаємопов'язаних компонентів: морально-вольові якості особистості, систему професійних мотивів, фахові знання, практичні уміння й навички, а також індивідуально-психологічні характеристики. Саме така багатокомпонентна структура забезпечує ефективну адаптацію фахівця до нової сфери діяльності та успішність її подальшого виконання [69].

Важливе теоретичне підґрунтя для розуміння феномену готовності надає словник психолого-педагогічних термінів, де готовність визначається як особливий стан особистості, що забезпечує її успішну інтеграцію в професійне середовище та подальший швидкий професійний розвиток.

Для уникнення потенційних смислових розбіжностей у тлумаченні центральних категорій дослідження, ключові терміни уніфіковано в межах концептуального апарату. Зокрема, термін 'психолого-педагогічні умови' використовується як узагальнюючий, що поєднує психологічні (внутрішні механізми, такі як мотивація та регуляція) та педагогічні (зовнішні фактори, такі як методи навчання) аспекти. "Психологічні умови" застосовуються лише для внутрішніх процесів, тоді як "психолого-педагогічні умови" охоплюють комплексний підхід. Це відповідає стандартам термінології (Словник психолого-педагогічних понять і термінів, 2020) [237].

О. Сиротюк пропонує розглядати професійну готовність до діяльності крізь призму двох концептуальних підходів. У межах першого вона трактується як багатовимірна інтегративна характеристика особистості, що поєднує стійку професійну спрямованість, належний рівень фахових знань, умінь і навичок, а також індивідуально-психологічні й соціально значущі якості, які забезпечують продуктивність професійної реалізації.

У межах другого підходу готовність осмислюється як форма цілеспрямованої самодетермінації особистості, що проявляється через систему її світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій, мотиваційних настанов,

емоційно-вольових та інтелектуальних характеристик, а також набутих знань і практичних умінь, які визначають специфіку професійної поведінки [162].

У структурі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності традиційно виокремлюють три базові компоненти: психологічну готовність, теоретичну готовність та практичну готовність. Важливо відзначити, що ця структура доповнюється готовністю до постійного професійного самовдосконалення [152].

Особливої уваги заслуговує акмеологічне розуміння феномену готовності, запропоноване С. Рибніковим. Дослідник наголошує, що визначальним чинником готовності є не сама професійна діяльність, а суб'єктивне ставлення фахівця до неї. При цьому рівень рефлексивності такого ставлення може варіюватися, досягаючи найвищого надрефлексивного рівня, на якому необхідною умовою формування готовності стає усвідомлення потреби осмислення значущості діяльності [150]. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, С. Рибніков виділяє кілька взаємодоповнюючих аспектів розуміння готовності до діяльності. Перший аспект стосується професійної компетентності – наявності необхідних фахових знань, умінь та особистісних якостей. Другий аспект відображає здатність до виконання екстрених професійних дій. Третій аспект охоплює психологічну налаштованість на здійснення діяльності. Важливо підкреслити, що ці аспекти не є автономними поняттями, а становлять єдиний інтегральний конструкт готовності.

Особливу цінність для розуміння природи професійної готовності має концептуальний підхід С. Рибнікова, який розглядає її як особистісно орієнтовану об'єктивно-суб'єктивовану характеристику. За цим підходом, готовність відображає такий рівень саморозвитку фахівця, при якому органічно поєднуються три ключові компоненти: володіння необхідними фаховими знаннями та вміннями, наявність стійкої професійної мотивації, що базується на емоційній привабливості діяльності, та глибоке усвідомлення її особистісної та суспільної значущості [151].

Суттєвий внесок у розуміння феномену професійної готовності зробила Ю. Осіпова, яка визначає її як стійкий особистісний стан, що забезпечує можливість ефективного виконання професійних функцій. Дослідниця розглядає готовність як складне структурне утворення, що інтегрує дві основні групи компонентів: об'єктивні, які слугують критеріями відповідності особистості вимогам діяльності, та суб'єктивні, що відображають ступінь відповідності діяльності особистісним запитам фахівця [118]. У концепції Ю. Осіпової є детальна розробка структури об'єктивної готовності фахівця, яка включає шість взаємопов'язаних компонентів: когнітивний (система професійних знань, умінь і навичок), інтелектуальний (рівень та особливості структури інтелекту), комунікативний (здатність до ефективної професійної взаємодії), характерологічний (професійно значущі риси характеру), креативний (потенціал творчої самореалізації) та організаційний (лідерські якості та здатність до ефективної організації колективної діяльності) [117].

У структурі суб'єктивної готовності, яка відображає відповідність професії особистісним інтересам фахівця, Ю. Осіпова виділяє три взаємопов'язані компоненти. Мотиваційний компонент охоплює систему професійних мотивів та потреб. Емоційний компонент включає професійні та пізнавальні інтереси. Вольовий компонент характеризує здатність до мобілізації вольових зусиль у професійній діяльності.

Особливу увагу дослідниця приділяє питанню професійного розвитку, наголошуючи, що навіть при достатньому базовому рівні об'єктивної та суб'єктивної готовності, фахівець має постійно вдосконалюватися. Цей процес передбачає системний розвиток інтелектуальних, комунікативних і творчих здібностей, оптимізацію самооцінки та інших індивідуально-психологічних характеристик, а також безперервне розширення професійних знань [117].

Аналіз наукових джерел засвідчує різноманітність підходів до трактування сутності та структури психологічної готовності. Така варіативність концептуальних поглядів зумовлена специфікою предмета

дослідження, особливостями поставлених дослідницьких цілей та відмінностями у вихідних теоретичних засадах, на яких базуються відповідні наукові розвідки [57; 59; 74; 90; 108; 182]. При цьому важливо підкреслити, що попри наявність специфічних особливостей психологічної готовності до різних видів професійної діяльності, у науковому дискурсі сформувалося певне узгоджене розуміння базових характеристик цього феномену [74].

У сучасних психологічних дослідженнях готовність інтерпретується як базова умова результативного здійснення цілеспрямованої діяльності, оскільки саме вона зумовлює її регулятивні механізми, стабільність перебігу та загальну ефективність. У теоретичному осмисленні змісту та структури психологічної готовності до професійної діяльності сформувалося три основні підходи.

Перший підхід трактує готовність як комплексне особистісне утворення, що інтегрує три базові компоненти: когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий. У межах цієї концептуальної моделі готовність постає як синтез професійних знань, умінь і навичок у поєднанні з особистісними якостями, необхідними для ефективно професійної діяльності [21; 23; 161]. Важливо підкреслити, що феномен психологічної готовності до професійної діяльності нерозривно пов'язаний з індивідуально-психологічними характеристиками особистості. Саме ці властивості та якості формують індивідуальний стиль професійної діяльності фахівця та слугують основою для оцінювання його професійної успішності через співвіднесення індивідуальних показників із критеріями ефективності діяльності [72; 199].

Другий підхід концептуалізує готовність через призму функціонального стану особистості. Відповідно до цієї теоретичної моделі, готовність виступає специфічним психологічним станом, що оптимізує професійну діяльність та забезпечує її максимальну результативність шляхом мобілізації психічних та фізіологічних ресурсів фахівця [74; 168]. Особливу увагу в межах функціонального підходу приділено вивченню готовності як особливого психічного стану, який за умови належного формування стає ключовою

передумовою підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності. Як зазначає А. Ралко, такий стан характеризується комплексною мобілізацією психофізіологічних систем, психічних процесів та особистісних властивостей, що у своїй єдності забезпечують високий рівень професійної успішності [147].

У цьому контексті психологічна готовність постає як фундаментальна передумова цілеспрямованої діяльності, що забезпечує її регуляцію, стійкість та ефективність. Вона створює оптимальні умови для успішного виконання професійних обов'язків, раціонального використання знань і досвіду, реалізації особистісного потенціалу, підтримки належного рівня самоконтролю та гнучкої перебудови діяльності відповідно до вимог конкретної ситуації [74].

Третій підхід концептуалізує готовність як складне особистісне утворення, що формується на перетині професійно значущих якостей особистості, спеціальних умінь та актуальних психологічних станів. У межах цієї теоретичної моделі сформована готовність розглядається як фундаментальна умова ефективності й надійності професійної діяльності. Особливий акцент робиться на інтегративному характері готовності та її нерозривному зв'язку з особистісним розвитком фахівця [99; 140]. З позиції особистісного підходу психологічна готовність трактується більш широко – як результат комплексної професійної підготовки та невід'ємний компонент цілісного особистісного розвитку. У рамках цього підходу сформувалися дві основні концептуальні позиції.

Суттєвою складовою психологічної готовності є самоефективність, яка розглядається як базова характеристика особистості та відображає її переконаність у спроможності впливати на перебіг власного життя, регулювати події та успішно реалізовувати поставлені цілі.

Переконання особистості щодо власної ефективності суттєво впливають на вибір способів діяльності, інтенсивність докладання зусиль, стійкість у подоланні перешкод та здатність конструктивно справлятися з невдачами [112].

З огляду цього теоретичного підходу до визначення готовності як такої постає як складне психологічне утворення, що актуалізується безпосередньо перед початком діяльності та детермінується двома ключовими факторами: специфікою майбутньої діяльності та індивідуально-психологічними властивостями особистості. З позиції структурного підходу готовність утворена чотирма взаємопов'язаними елементами: мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий, які у своїй інтегральній єдності визначають рівень успішності здійснення професійної діяльності.

Суттєвий внесок у розуміння умов формування психологічної готовності зробила О. Бойко, яка наголошує на визначальній ролі індивідуально-психологічних характеристик особистості. На думку дослідниці, ключовою передумовою формування психологічної готовності до будь-якої діяльності є наявність у особистості відповідних якостей, серед яких першочергове значення мають схильності та здібності до майбутньої професійної діяльності [17].

С. Рибніков пропонує комплексне бачення умов формування особистісної готовності до професійної діяльності. На його думку, такими ключовими умовами є:

по-перше, високий рівень розвитку основних психічних процесів особистості – мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових;

по-друге, глибоке розуміння специфіки професійної діяльності, що поєднується з усвідомленням відповідальності та прагненням до успіху;

по-третє, багаторівневе усвідомлення значущості діяльності, яке включає:

- особистісний рівень (розуміння цілей діяльності незалежно від їх природи та соціального контексту);
- суспільний рівень (переконаність у соціальній затребуваності діяльності);

- інтегративний рівень (усвідомлення нерозривного зв'язку між особистісною та суспільною значущістю).

Дослідник акцентує увагу на становленні професійної ідентичності, яка передбачає сформованість визначених особистісних настанов, усвідомлення специфіки власної професійної ролі та її інтеграцію у систему індивідуальних ціннісних орієнтирів як внутрішньо прийнятної й значущої. При цьому наголошується на необхідності цілеспрямованого розвитку такого усвідомлення [150].

У процесі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності особливого значення набуває розвиток специфічного комплексу особистісних якостей. До базових характеристик такого комплексу належать морально-етичні якості (справедливість, чесність, відповідальність), професійно орієнтовані установки (спрямованість на надання професійних послуг, готовність до допомоги іншим), та соціально-психологічні властивості (врівноваженість, толерантність, позитивне ставлення до себе та інших).

Окрему увагу слід приділити вольовим якостям особистості, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Ключовими серед них виступають: наполегливість, впевненість, самоконтроль, адекватна самооцінка, а також здатність до рефлексії власних індивідуальних особливостей, здібностей та характерологічних проявів [164].

У дослідженні структури особистісної готовності до професійної діяльності автори Н. Кавуненко та О. Бондарчук виокремлюють систему ключових вольових якостей фахівця. На думку дослідниць, фундаментальне значення має цілеспрямованість як здатність керуватися у роботі чітко визначеною метою. Не менш важливими є самовладання і витримка, що забезпечують збереження самоконтролю в будь-яких ситуаціях, а також наполегливість, що виявляється у здатності до тривалого підтримання зусиль при досягненні мети. Особливу роль відіграє ініціативність, як готовність до творчого підходу у вирішенні професійних завдань, та рішучість, що

забезпечує своєчасність прийняття та реалізації професійних рішень. Завершують цю систему самостійність як відносна незалежність від зовнішніх впливів, та самокритичність, що виявляється у здатності до рефлексії власних помилок та їх корекції. Дослідниці також наголошують на важливості специфічних властивостей та здібностей, що забезпечують високу професійну працездатність фахівця. До них належать: впевненість у власних силах, здатність доводити справу до завершення, навички управління власною поведінкою та поведінкою інших, висока професійна працездатність, активність і саморегуляція, емоційна врівноваженість та гнучкий темп професійної діяльності [56].

У розрізі професійного становлення майбутніх психологів О. Патинок розглядає відповідальність як ключову професійно значущу якість. Розвиток цієї якості відбувається двома шляхами: через безпосереднє формування її структурних компонентів та опосередковано – через розвиток адекватної самооцінки, підвищення рівня суб'єктивного контролю та посилення професійної спрямованості [128].

Розширюючи розуміння феномену професійної відповідальності, Є. Потапчук та О. Човган пропонують систему її ознак у трьох ключових сферах. У ставленні до професійної діяльності відповідальність виявляється через добросовісність, наполегливість, активність, старанність, принциповість, прагнення до професійного самовдосконалення та готовність відповідати за наслідки власних дій. У сфері міжособистісної взаємодії з клієнтами та колегами відповідальність характеризується адекватністю, надійністю, відкритістю, чуйністю та спрямованістю на співпрацю. У ставленні до себе відповідальність проявляється через адекватність самооцінки та самоконтролю, а також належний рівень вимогливості до себе [141].

Науковець В. Моляко виокремлює три базові рівні сформованості готовності до професійної діяльності. Високий рівень виявляється у здатності самостійно розв'язувати професійні завдання за умов обмеженого часу.

Середній рівень характеризується помірною вираженістю зазначених показників. Низький рівень, своєю чергою, проявляється у неспроможності самостійно визначати та вирішувати складні фахові завдання, а також у неадекватності оцінювання й самооцінювання професійно значущих якостей [108].

Узагальнення наукових підходів до трактування психологічної готовності дає підстави стверджувати, що цей феномен традиційно інтерпретується як особливий психічний стан, який забезпечує стабільність діяльності особистості в умовах полімотивованого середовища [108].

У структурі професійної підготовки доцільно розмежовувати чотири рівні готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності. Інтуїтивний рівень визначається пошуком способів розв'язання професійних ситуацій шляхом проб і помилок, при цьому дії студентів мають переважно неусвідомлений характер. Репродуктивний рівень пов'язаний зі здатністю виконувати професійні дії на основі зовнішніх підказок та застосування вже сформованих алгоритмів.

Творчо-репродуктивний рівень передбачає наявність сформованої системи науково-психологічних знань та вмінь аналогічного й конструктивного характеру, що дозволяє оригінально виконувати професійні завдання та обирати подальші кроки на основі аналізу попереднього досвіду. Найвищим є творчий рівень, який характеризується вираженою професійною спрямованістю особистості, розвиненими аналогічними, прогностичними, конструктивними та виконавчими вміннями. На цьому рівні фахівці демонструють здатність до оригінального розв'язання професійних задач, активно шукають нові підходи, методи і техніки, а також виявляють інтуїцію більш високого порядку.

Щодо дослідження особливостей формування професійної готовності майбутніх фахівців особливого значення набуває аналіз чинників, що впливають на цей процес. У своїх дослідженнях С. Алексєєва виокремлює два

основні типи таких чинників – внутрішні (індивідуально-психологічні) та зовнішні [1].

До внутрішніх чинників, які визначають індивідуально-психолого-педагогічні умови формування готовності, належать насамперед біопсихічні та фізіологічні особливості нервової системи, загальна психофізична активність та специфіка індивідуальної працездатності, що суттєво впливають на професійний розвиток особистості. Важливу роль відіграє соціально-професійна активність, яка виявляється у раціональній мобілізації психічних і фізичних сил відповідно до професійних завдань. Не менш значущими є професійна мотивація, що стимулює прагнення до успіху в професійній діяльності, та внутрішня потреба в реалізації власного професійно-психологічного потенціалу.

Серед зовнішніх чинників формування професійної готовності С. Алексєєва першочергового значення надає соціально-економічним умовам, які створюють загальний контекст професійного становлення. Другим важливим чинником виступає провідна навчально-професійна та власне професійна діяльність, що забезпечує безпосередній розвиток фахових компетенцій. Третім визначальним чинником виступає цілісна особистісна підготовка, що охоплює системно організований процес формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста, а також забезпечення психологічного супроводу його особистісного розвитку відповідно до принципів особистісно орієнтованої (розвивальної) освіти [1].

У дослідженні внутрішніх умов особистісної готовності І. Вишневська та А. Фрадинська виділяють три базові компоненти. Першим із них є адекватна мотивація, що відображає сприйняття фахівцем професійної діяльності як суспільно значущої справи. Другим компонентом виступає волюва регуляція, яка забезпечує здатність психолога до ефективної організації своєї професійної діяльності. Третім компонентом є розвинене рефлексивне мислення, що дозволяє глибоко осмислювати професійні

завдання та адекватно оцінювати власні здібності, необхідні для їх вирішення [179].

У концепції професійної готовності, запропонованій Т. Ковальковою, цей феномен розглядається як комплексна характеристика фахівця, що інтегрує три ключові складові. Мотиваційна складова виявляється у свідомому виборі професії та формуванні позитивного ставлення до неї. Компетентнісна складова розвивається через систему ґрунтовних спеціальних знань та практичних умінь, що набуваються під час навчання у закладі вищої освіти.

Особистісна складова об'єднує емоційно-вольові якості, необхідні для подолання професійних викликів, систему ціннісних орієнтацій щодо професійної діяльності, рефлексивні здібності для професійного самоаналізу та професійно важливі риси характеру. Дослідниця підкреслює, що ці складові утворюють цілісну взаємопов'язану систему, яка забезпечує готовність фахівця до ефективної професійної самореалізації. При цьому особливо наголошується на необхідності гармонійного поєднання теоретичної підготовки та розвитку особистісних якостей майбутнього професіонала [71].

Варто згадати у контексті професійної готовності і про феномен самореалізації, який у гуманістичній психології дослідники описують комплекс характеристик психологічно здорової, зрілої особистості, орієнтованої на самоактуалізацію. Зазначений комплекс охоплює сукупність взаємозумовлених характеристик, серед яких — розширене переживання власного «Я», сформований позитивний Я-образ, цілісне сприйняття життєвого шляху, діяльнісна спрямованість та реалізація творчого потенціалу. Водночас у наукових працях не простежується чіткого змістового розмежування між означеними поняттями [77].

Потрібно додати, що процес конструктивної самореалізації характеризується тим, що приносить суб'єкту глибоке задоволення від самої діяльності та саморозвитку, створюючи основу для успішного визначення нових цілей та горизонтів. Високий рівень конструктивності самореалізації

виявляється у швидкому та якісному опануванні специфічних професійних дій, прийомів, способів самовираження та нових спеціалізацій.

Досліджуючи критерії оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності, В. Різник, зокрема, виокремлює два базові критерії: особистісний і професійний. Особистісний критерій охоплює сукупність індивідуальних характеристик, що є необхідними для результативної професійної діяльності, тоді як професійний передбачає наявність спеціальних фахових якостей, які зумовлюють ефективність виконання професійних функцій. Особистісний критерій конкретизується через систему взаємопов'язаних показників, серед яких інтелектуальний, діловий, вольовий, мотиваційний, рефлексивний, а також показник комунікативної здатності. Професійний критерій, своєю чергою, характеризується такими показниками, як когнітивний, діяльнісний, інформаційний, організаційно-виконавчий, креативний та евристичний [152] (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

**Критерії, показники та характеристика показників готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (за В. Різник)**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Характеристика показників</b>
<b>Особистісний</b> (особистісні риси, суттєві для успішної професійної діяльності)	Інтелектуальний	а) здатність швидко і легко набувати нові знання і вміння; б) розвиненість уміння долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій
	Емоційний	а) здатність швидко і легко встановлювати контакт з іншими людьми; б) уміння співпрацювати та спілкуватися

Діловий	а) якісне виконання доручень або завдань відповідно до поставлених вимог; б) сумлінне ставлення до роботи; в) дисциплінованість, пунктуальність і відповідальність
Вольовий	а) спроможність усвідомлено планувати, упорядковувати та контролювати власну діяльність і поведінкові прояви; б) здатність наполегливо долати перешкоди, що виникають у процесі досягнення поставлених цілей.
Мотиваційний	а) сформованість сукупності внутрішніх мотивів, які визначають рівень активності особистості; б) наявність сталого прагнення досягати успішних результатів поряд із настановою на запобігання можливим невдачам
Рефлексивний	а) здатність до неупередженого аналізу та оцінювання власних дій і вчинків.

*Продовж. табл. 1.1*

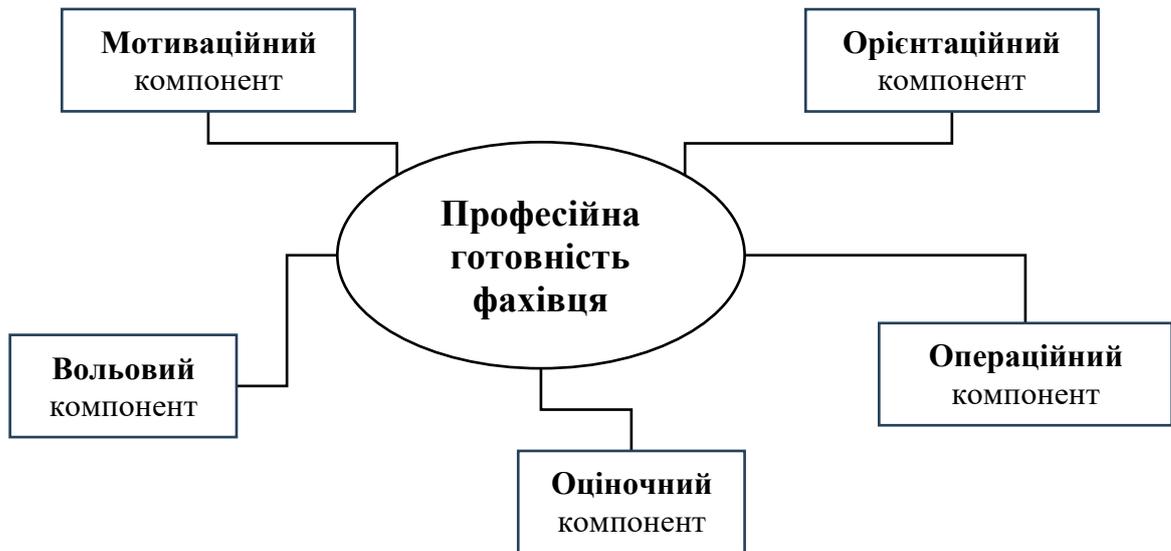
<b>Професійний</b> (професійні якості фахівця)	Когнітивний	а) наявність спеціальних знань у студентів із професійно орієнтованих дисциплін; б) успішність студентів
	Діяльнісний	а) здатність застосовувати знання на практиці; б) рівень сформованості професійних умінь і навичок
	Інформаційний	а) здатність, уміння орієнтуватися в потоці інформації; б) розвиненість уміння вибирати найсуттєвішу інформацію
	Організаційно-виконавчий	а) здатність здійснювати контроль за реалізацією визначених завдань;

	б) уміння систематизувати інформацію та оформлювати звітну документацію
Креативний	а) сформованість творчого потенціалу особистості; б) спроможність продукувати інноваційні ідеї та нестандартні рішення.
Евристичний	а) наявність розвиненого продуктивного мислення творчого характеру; б) здатність до пошукової діяльності в процесі розв'язання складних професійних проблем.

На основі аналізу наукової літератури [24; 74; 181] можна виокремити п'ять основних структурних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності (рис. 1.1).

*Мотиваційний* компонент виступає фундаментальною основою професійної готовності та характеризується сформованістю позитивного ставлення до обраної професії, стійким професійним інтересом та розвиненою системою професійних мотивів. Саме цей компонент забезпечує спрямованість особистості на професійну самореалізацію та відображає базис професійної готовності.

*Орієнтаційний* компонент репрезентує сукупність фахових знань і уявлень щодо особливостей майбутньої професійної діяльності, її особистісних вимог до спеціаліста та умов здійснення. Саме він формує когнітивне підґрунтя професійної готовності та забезпечує цілісне розуміння професійного середовища і контексту діяльності.



**Рис. 1.1. Структурні компоненти психологічної готовності фахівців до професійної діяльності**

*Операційний* компонент відображає практичну готовність фахівця та включає володіння професійними методами, прийомами та техніками, а також розвинені аналітичні здібності, навички синтезу інформації, здатність до порівняння та узагальнення професійного досвіду, забезпечуючи інструментальну складову професійної діяльності.

*Вольовий* компонент характеризується розвиненими навичками саморегуляції, здатністю до самоконтролю та управління власними діями в професійному контексті. Компонент забезпечує стійкість та цілеспрямованість професійної поведінки.

*Оціночний* компонент передбачає сформованість адекватної професійної самооцінки, здатність до критичного аналізу власної професійної підготовленості та співвіднесення результатів своєї діяльності з професійними стандартами. Компонент забезпечує рефлексивну складову професійної готовності та створює основу для професійного самовдосконалення [24; 181].

Запропонована структура професійної готовності підкреслює системний характер цього феномену та обґрунтовує необхідність комплексного підходу до його формування в процесі професійної підготовки фахівців. Водночас готовність до професійної діяльності розглядається як багатовимірне інтегративне утворення, якому притаманна структурна впорядкованість внутрішніх компонентів і узгодженість їх функціонування, що забезпечує цілісність та гармонійність професійної реалізації.

Важливим є відмітити, що у дослідженні часової специфіки психологічної готовності науковці виділяють два її різновиди: тривалу та короткочасну [92; 182]. Тривала готовність представляє собою систему інтегрованих властивостей, знань та досвіду особистості. Вона включає кілька взаємопов'язаних компонентів: усвідомлення суспільної ролі обраної професії, розвинуте почуття соціальної відповідальності, прагнення до самостійного та творчого вирішення професійних завдань, установку на актуалізацію наявних знань. Специфікою цього різновиду готовності є те, що її формування відбувається упродовж тривалого часу професійної підготовки та подальшої практичної діяльності фахівця, визначаючи його потенційні психологічні можливості щодо виконання широкого спектра професійних завдань [182].

Короткочасна психологічна готовність тлумачиться як особливий психічний стан, що виявляється у наявності в суб'єкта чіткого уявлення про структуру конкретної дії та стійкої спрямованості свідомості на її реалізацію. Цей тип готовності охоплює комплекс взаємопов'язаних компонентів, зокрема: установку на усвідомлення поставленого завдання, сформовану модель майбутньої поведінки, визначення адекватних засобів діяльності, а також оцінювання власних можливостей з урахуванням очікуваних труднощів і необхідності досягнення запланованого результату [92].

Відмінною рисою короткочасної готовності є її часові межі, оскільки вона відображає актуальну психологічну спроможність до виконання конкретних

професійних завдань упродовж відносно нетривалого проміжку часу — від одного до кількох днів. Водночас важливо підкреслити специфіку взаємозв'язку між різними видами готовності: за наявності загальної психологічної готовності у фахівця може бути відсутньою ситуативна, тоді як формування короткочасної (ситуативної) готовності є неможливим без попередньо сформованої тривалої готовності [182].

Зокрема, у працях Н. Антонової [6], на основі узагальнення різних наукових підходів, психологічна готовність до діяльності розглядається як інтегративне особистісне утворення, у структурі якого виокремлюються три взаємопов'язані та взаємозалежні підструктури.

Функціональна підсистема інтегрує низку провідних складових. До неї належить мотиваційний компонент, що охоплює спонукальні чинники професійного вибору, орієнтацію на цінності фахової діяльності та усвідомлення значущості обраної спеціальності. Когнітивний компонент представлений сукупністю спеціалізованих теоретичних знань, необхідних для професійної реалізації. Операційний компонент включає сформований комплекс умінь і навичок, які забезпечують ефективне виконання професійних завдань та здатність до проектування власної діяльності. Емоційна підсистема відображає психологічну готовність до розв'язання професійних завдань, рівень фахової впевненості та задоволеність обраною сферою діяльності. Особистісна підсистема, своєю чергою, охоплює професійно значущі індивідуальні якості, зокрема моральні та волеві характеристики, що визначають стійкість і відповідальність фахівця.

У системі часової диференціації психологічної готовності можна стверджувати, що до тривалої готовності належать особистісна підструктура та окремі елементи функціональної підструктури (насамперед мотиваційний компонент), тоді як емоційна підструктура більшою мірою характеризує короткочасну готовність.

У наукових дослідженнях, присвячених проблемі психологічної готовності [31; 42; 44], акцентується увага на її тісному взаємозв'язку зі сформованістю механізмів психологічної саморегуляції, спроможністю діяти в умовах невизначеності та нестандартних ситуаціях, умінням здійснювати антиципацію, тобто прогнозувати подальший перебіг подій, а також забезпечувати адекватні психофізіологічні реакції організму в складних і непередбачуваних обставинах.

Особливої уваги заслуговує співвідношення особистісних якостей у структурі професійної компетентності та психологічної готовності. Ці характеристики функціонують у різних площинах: професійна компетентність забезпечує гармонійну інтеграцію фахівця у професійний колектив, тоді як професіоналізм створює фундамент для формування довгострокової життєвої програми та визначає напрями подальшого професійного самовдосконалення.

При розгляді професійного становлення майбутніх психологів особливої уваги потребує процес формування їхньої готовності до професійної діяльності. З огляду на це, Л. Костюченко наголошує на специфічній особливості формування професійної готовності: необхідності одночасного розвитку професійних знань на чотирьох взаємопов'язаних рівнях - методологічному, теоретичному, методичному та технологічному. Така багаторівнева підготовка вимагає від студентів розвиненого професійного мислення, здатності до ефективної роботи з набутими знаннями (їх відбору, аналізу та синтезу), а також уміння трансформувати теоретичні знання у практичну, технологічну площину [83].

Формування особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності може ускладнюватися певними психологічними особливостями студентського віку. До таких особливостей належать: недостатньо розвинена здатність поєднувати близьку та віддалену перспективи, незавершеність розвитку функції планування, наявність суперечностей та неупорядкованість різних аспектів "Я", труднощі у розмежуванні можливого та бажаного.

Враховуючи специфіку професійної підготовки, В. Зонь наголошує на необхідності доповнення традиційного процесу опанування професією розвивальним навчанням. Таке навчання має бути спрямоване на формування особистісної активності студента, що забезпечує його свідоме ставлення до набуття знань, систематичність та наполегливість у навчальній діяльності [53].

Слід зауважити також, що з поняттям готовності психолога до професійної діяльності корелюється обумовлена обставинами готовність психолога працювати в особливих умовах, відповідно до специфічних чинників чи викликів. Зокрема, йдеться про готовність психолога працювати з постраждалими від війни, у тому числі в умовах війни. Поняття готовності психолога до роботи з постраждалими від війни є багатокомпонентною характеристикою, що охоплює професійні знання, практичні навички, емоційну стійкість, етичну компетентність і здатність до адаптації в кризових ситуаціях. У контексті війни в Україні, яка спричинила значну кількість психологічних травм, це поняття набуває критичної актуальності. Готовність психолога передбачає здатність ефективно надавати допомогу особам із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), депресією, тривожними станами та іншими наслідками війни.

Готовність психолога до роботи з постраждалими від війни визначається як інтегративна характеристика, що включає когнітивну, емоційну, поведінкову та етичну складові. П. Левін наголошує, що готовність передбачає розуміння соматичних проявів травми, таких як дисрегуляція нервової системи, і вміння застосовувати тілесно-орієнтовані методи для відновлення саморегуляції клієнтів [229]. Д. Герман визначає готовність як здатність поєднувати емпатію з емоційною стійкістю, щоб уникати вторинної травматизації. Вона акцентує на важливості супервізії та саморефлексії як ключових елементів підготовки [228]. Ф. Шапіро підкреслює, що готовність включає вміння працювати з інтенсивними емоційними реакціями клієнтів, використовуючи метод десенсибілізації та переробки рухами очей (EMDR) [230]. Е. Фоа зазначає, що готовність психолога охоплює володіння техніками

когнітивно-поведінкової терапії, зокрема пролонгованої експозиції, для ефективної роботи з ПТСР у постраждалих від війни [227]. Л. Браун акцентує увагу на культурній компетентності як складовій готовності, що передбачає врахування етнічних і соціальних особливостей клієнтів, особливо в умовах різноманітного соціокультурного контексту [226].

Л. Карамушка розглядає готовність як сукупність професійних компетенцій, стресостійкості та емоційного інтелекту. Вона зазначає, що психологи, які працюють із постраждалими від війни, повинні бути здатними до швидкого аналізу ситуації та збереження емоційної стабільності в умовах організаційних змін [222]. О. Кокун підкреслює, що готовність включає знання про психічні розлади, спричинені війною та навички психодіагностики, зокрема використання шкали PCL-5 для оцінки ПТСР [76]. Т. Титаренко акцентує на етичній складовій готовності, наголошуючи на необхідності врахування культурних і соціальних особливостей постраждалих в українському контексті [224]. Г. Пирог зазначає, що готовність передбачає комунікативні навички та здатність до співпраці в мультидисциплінарних командах [223]. О. Фільц підкреслює важливість гнучкості у виборі терапевтичних підходів, таких як наративна терапія чи арт-терапія, для адаптації до потреб клієнтів [225]. В. Назаренко акцентує на саморефлексії та профілактиці професійного вигорання як ключових аспектах емоційної готовності [222]. Ж. Вірна зазначає, що мотиваційно-сміслова регуляція є важливим компонентом готовності, сприяючи професіоналізації психолога [25]. Н. Пророк підкреслює, що готовність охоплює розвиток професійної свідомості, яка формується через інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду [144].

Відповідно практична готовність психолога передбачає володіння конкретними терапевтичними техніками. Наприклад, методи когнітивно-поведінкової терапії, описані Е. Фoa, є ефективними для роботи з ПТСР у постраждалих від війни [227]. П. Левін підкреслює важливість тілесно-орієнтованих підходів для роботи з фізичними проявами травми [229].

Вітчизняний дослідник С. Васильєв та Д. Зубовський акцентують увагу на психодіагностичних інструментах для оцінки бойового стресу у військовослужбовців, що є частиною практичної готовності [20]. А. Грись зазначає, що готовність включає підготовку до роботи з соціально дезадаптованими групами, що вимагає навичок міждисциплінарної взаємодії [32]. Н. Перегончук підкреслює, що професійна компетентність психолога формується через інтеграцію теоретичної підготовки та практичного досвіду в умовах сучасного освітнього простору [129].

Емоційна готовність фахівця є критично важливою для роботи з постраждалими від війни. Ф. Шапіро зазначає, що психологи повинні володіти навичками саморегуляції, щоб справлятися з сильними емоційними реакціями клієнтів [230]. Л. Браун підкреслює, що культурна компетентність дозволяє психологам ефективно працювати з різноманітними групами постраждалих [226]. Етична готовність, за Т. Титаренко, включає дотримання принципів конфіденційності та поваги до гідності клієнта, що є особливо важливим в українському контексті [224]. Ж. Вірна акцентує на мотиваційно-смісловій регуляції як основі етичної поведінки психолога [25]. Р. Браянт підкреслює, що готовність включає знання про запобігання ПТСР через раннє психологічне втручання [207].

Відтак, поняття готовності психолога до роботи з постраждалими від війни є комплексним і включає когнітивну, емоційну, поведінкову та етичну складові. Зарубіжні дослідники, такі як Л. Браун і Р. Браянт, Дж. Герман, П. Левін, Е. Фоа, Ф. Шапіро, акцентують на психотравматичних, нейробіологічних і культурних аспектах готовності [229; 228; 230; 227; 226; 207]. Вітчизняні вчені, зокрема Л. Карамушка, О. Кокун, Т. Титаренко, Г. Пирог, О. Фільц, В. Назаренко, Ж. Вірна, Н. Пророк, С. Васильєв, О. Грись і Н. Перегончук, враховують специфіку українського контексту, наголошуючи на етичних, практичних і емоційних аспектах [222; 76; 224; 223; 225; 222; 25; 144; 20; 32; 129]. Взагалі у фаховій психологічній літературі готовність до професійної діяльності описується як складний інтегративний особистісний

стан, що є необхідною умовою для результативної та усвідомленої професійної активності. Цей стан визначається вираженою суб'єктною активністю, умінням ефективно здійснювати саморегуляцію, стійкою професійною мотивацією та здатністю діяти на високому професійному рівні. Важливо підкреслити, що сформована готовність до професійної діяльності слугує основою для успішної адаптації спеціаліста до нових професійних викликів, водночас стимулюючи його подальший професійний розвиток і підвищення кваліфікації [26]. Наприклад, в умовах війни готовність включає адаптацію до онлайн-форматів чи мобільних консультацій.

Психологічна готовність являє собою специфічний психічний стан, що характеризується цілеспрямованою мобілізацією особистісних та професійних ресурсів суб'єкта праці для ефективного виконання як оперативних, так і довгострокових професійних завдань [26]. Сформована психологічна готовність забезпечує успішну реалізацію професійних обов'язків через оптимальне використання особистісного потенціалу, професійного досвіду та знань фахівця. Важливою характеристикою психологічної готовності є здатність до збереження самоконтролю та конструктивної модифікації професійної поведінки в умовах невизначеності та при виникненні непередбачуваних перешкод у процесі діяльності. Ключовим індикатором формування професійної готовності майбутніх психологів виступає розвиток їх професійної самостійності під час навчання у закладі вищої освіти. Як зазначено в науковій літературі [31], готовність студента-випускника до професійної діяльності після закінчення закладу вищої освіти виступає психологічним фактором успішного виконання професійних обов'язків, ефективного застосування здобутих знань, навичок та вмінь, що забезпечує швидку адаптацію до умов праці та створює підґрунтя для подальшого підвищення кваліфікації.

Ефективність професійної діяльності психолога значною мірою визначається рівнем його професійної підготовки та сформованістю стійкої психологічної готовності. При цьому психологічна

підготовленість фахівця виступає визначальним фактором якості виконання професійних завдань. Незважаючи на різноманітність існуючих підходів до вивчення професійної діяльності психолога, сучасна психологічна наука все ще не має вичерпного розуміння специфіки психологічної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються ключові фактори, що визначають розвиток як окремих структурних елементів готовності, так і цього феномену в цілому. Особливо варто наголосити на відсутності комплексних досліджень, які б системно розкривали психологічні характеристики професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії, включаючи її основні компоненти, специфічні характеристики та рівні сформованості.

Отже, готовність психолога до професійної діяльності сьогодні вимагає інтеграції теоретичних знань, практичних навичок, емоційної зрілості та етичної відповідальності для ефективної роботи з постраждалими від війни.

## **1.2. Сутність та основні напрями корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

Широкомасштабна військова агресія Росії проти України, що розпочалася з анексії Криму та конфлікту на Донбасі у 2014 р. та досягла піку з повномасштабним вторгненням 24 лютого 2022 р., створила масштабні виклики для системи психологічної підтримки та загального психічного здоров'я населення. Цей конфлікт не обмежується фізичними руйнуваннями інфраструктури чи економічними втратами – він спричинив масову психологічну травматизацію, яка набула характеру національної проблеми. Масштаби цієї травматизації вимагають не просто реактивних заходів, а системного, стратегічного підходу до її вирішення, що включає координацію

державних, громадських та міжнародних ресурсів. У контексті, коли мільйони громадян – від безпосередніх учасників бойових дій до цивільного населення, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та навіть тих, хто не був у зоні конфлікту, але пережив опосередкований стрес через медіа та соціальні мережі (вторинна травматизація) – зазнали травматичного досвіду, надзвичайно гостро постає питання забезпечення населення кваліфікованою, доказовою психологічною допомогою.

Цей досвід проявляється через перебування в зонах активних бойових дій, де люди стикаються з постійною загрозою життю, обстрілами, окупацією, втратою близьких (за даними ООН, тисячі загиблих цивільних і військових), вимушеним переселенням (понад 6 мільйонів ВПО та біженців), руйнуванням звичного способу життя, включаючи втрату домівок, роботи, соціальних зв'язків. Такі фактори призводять до широкого спектру психологічних проблем: від гострих стресових реакцій до хронічних розладів, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожні та депресивні стани, розлади адаптації, порушення когнітивних функцій (наприклад, концентрації уваги чи пам'яті), а також навіть соматичних проявів психотравми, як хронічний біль чи імунні порушення.

У контексті теоретичного аналізу проблеми травматизації поняття “постраждалі від військової агресії” виступає як інтегративна категорія, що охоплює спектр груп, включаючи військовослужбовців з бойовим досвідом, внутрішньо переміщених осіб (ВПО) з втратою соціального середовища, цивільних під окупацією з постійною загрозою та родини загиблих з глибоким горем, де кожна група вимагає диференційованих стратегій корекційно-відновлювальної допомоги. Це зумовлено унікальними важкими викликами війни, що склалася в Україні, де масова психотравматизація поєднується з переміщенням мільйонів громадян, культурними елементами колективної травми (історична пам'ять про Голодомор, Другу Світову війну, як фактор посилення сучасних переживань) та хронічною невизначеністю, що ускладнює відновлення. Запропонована структура готовності є універсальною

за своєю основою, але потребує адаптації: для військовослужбовців — фокус на ПТСР з когнітивно-поведінковою терапією (КПТ) для когнітивної реструктуризації (Foa E.V. [227]; Чорна В. et al. [219]), що допомагає подолати бойову травму; для ВПО — на дезадаптації з груповою терапією для соціальної реінтеграції (Титаренко Т.М. [224]; Nadim Almoshmosh [208]); для родин — на процесах втрати з пагативною терапією для смислової перебудови (Herman J.L. [228]); для цивільних — на емоційній дезорієнтації з арт-терапією для катарсису (Фільц О.О. [225]). Така адаптивність забезпечує теоретичну гнучкість моделі, дозволяючи враховувати спектр травматичних досвідів без втрати системності, що є ключовим для постконфліктного відновлення в умовах української реальності.

Відповідно зазначеного специфіка корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії полягає в її багат шаровому, комплексному характері, що вимагає від психологів не тільки базової професійної підготовки, але й формування специфічних спеціалізованих компетенцій. Фахівці мусять бути готові до роботи з різноманітними проявами травми: гострими стресовими реакціями (наприклад, панічні атаки під час повітряних тривог), посттравматичним стресовим розладом (з інтрузивними спогадами та флешбеками), складною травмою (кумулятивний ефект множинних подій), проблемами адаптації (реінтеграція ветеранів у цивільне життя) та процесами горювання (втрата близьких, домівки чи ідентичності). При цьому психологи самі працюють в умовах постійного стресу, часто в зонах ризику, з великим навантаженням кейсів, що підвищує вимоги до їхньої психологічної стійкості, етичної компетентності, навичок саморегуляції та професійної готовності. Традиційні підходи до формування професійної готовності психологів, орієнтовані на мирний час, часто не враховують особливостей роботи з військовою травмою, яка характеризується комплексним характером психологічних порушень (поєднання емоційних, когнітивних і соматичних симптомів), високою інтенсивністю травматичного досвіду (раптовість, загроза життю, колективність) та значним ризиком

вторинної травматизації фахівців (коли психолог “переймає” травму клієнта через емпатію).

Теоретичне обґрунтування структури та змісту професійної готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії має критичне значення для вдосконалення системи підготовки фахівців, підвищення якості психологічної допомоги та профілактики професійного вигорання спеціалістів. Особливої актуальності набуває розробка теоретичної моделі такої готовності, яка б враховувала специфіку воєнного та повоєнного контексту (тривалість конфлікту, культурні фактори, трансгенераційний вплив травми), особливості травматичного досвіду постраждалих (нейробіологічні основи, як дисрегуляція лімбічної системи) та сучасні доказові підходи до психологічної допомоги при травмі (наприклад, травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія). Така модель дозволяє не тільки оптимізувати освітні програми в закладах вищої освіти, але й створити стандарти для підвищення кваліфікації практикуючих психологів, забезпечуючи ефективність інтервенцій на індивідуальному, груповому та громадському рівнях.

Сучасний науковий дискурс характеризується значною увагою дослідників до питань професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців у галузі психології. У наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених акцентується увага на багатовимірності процесу формування професійної компетентності психолога, що включає не лише засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, але й глибинну трансформацію особистості майбутнього фахівця [98; 158]. Наприклад, компетентність розглядається як інтеграція когнітивних (знання теорій травми), практичних (навички EMDR) та особистісних (емпатія, стійкість) аспектів. Особлива увага науковців зосереджена на дослідженні механізмів інтеграції професійних та особистісних якостей у процесі підготовки психологів. Учені наголошують, що ефективність професійної діяльності психолога безпосередньо пов'язана з рівнем його особистісної зрілості,

здатністю до рефлексії та саморозвитку. При цьому професійне становлення розглядається як динамічний процес, що триває протягом усього професійного життя фахівця та потребує постійного оновлення компетентностей відповідно до викликів часу, таких як воєнні травми [129]. Для України це включає також і адаптацію до культурних особливостей (наприклад, колективізм, історична пам'ять про Голодомор та Голокост), що впливають на прояв травми.

Таким чином, психологічний супровід і процес відновлення осіб, які постраждали внаслідок військової агресії, постають як складне багаторівневе явище, що потребує цілісного та системно організованого підходу до надання психологічної допомоги. У межах цього процесу виокремлюються взаємопов'язані напрями, зокрема діагностичний, спрямований на виявлення симптомів посттравматичного стресового розладу (зокрема за шкалою PCL-5), корекційний, який охоплює застосування відповідних терапевтичних інтервенцій, а також профілактичний, орієнтований на формування та розвиток резильєнтності. Водночас слід наголосити, що травматичний досвід, зумовлений військовою агресією, впливає не лише на психічний стан безпосередніх учасників бойових дій, а й на цивільних осіб, які перебували в зоні воєнного конфлікту або були змушені залишити місце проживання. Кожна з цих груп постраждалих характеризується специфікою переживання травми, що обумовлює необхідність диференційованого підходу до організації психологічної допомоги. Зокрема, для військовослужбовців типовими є прояви так званої «бойової травми», що супроводжуються гіперпильністю; у цивільного населення частіше фіксується «травма свідка», пов'язана з почуттям провини; для внутрішньо переміщених осіб характерною є «травма втрати», яка проявляється у формах психологічної дезадаптації.

Окрему увагу потрібно приділити основним аспектам психологічної травматизації задля того, щоб сформувати готовність психолога до напрямів корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими. При цьому варто наголосити, що травматичний досвід, який пов'язаний із військовою агресією, створює значне навантаження на психіку особистості, що часто перевищує

індивідуальні адаптаційні можливості та наявні ресурси соціальної підтримки. Особливо критичним є безпосереднє зіткнення з загрозою життю чи свідка смерті, що призводить до формування комплексу психопатологічних симптомів, які суттєво знижують якість життя постраждалих. Ключовими симптомами психологічної травматизації є персистуючі (тривалі) переживання жаху та безпорадності, що виникли в момент травматичної події та мають тенденцію до рекурентного прояву при зіткненні з тригерними стимулами. У постраждалих також спостерігається розвиток дезадаптивних емоційних станів, зокрема інтенсивного гніву, сорому та почуття провини, подолання яких потребує професійного психотерапевтичного втручання [115; 126]. Наприклад, гнів може проявлятися як агресія до оточення, сором – як самоізоляція, провини – як самозвинувачення за “недостатню допомогу”.

Психологічні реакції на травматичний досвід характеризуються поліморфністю та охоплюють широкий спектр проявів на емоційному, соматичному та поведінковому рівнях [146]. На емоційному – це як правило тривога, депресія; на соматичному – головні болі, безсоння; на поведінковому – уникання соціуму. Особи, які зазнали психологічної травматизації, характеризуються підвищеною сенситивністю до стимулів, асоційованих із травматичним досвідом (тригерів), а експозиція до тригерних подразників може провокувати розвиток комплексу психопатологічних реакцій, що включають психоемоційне напруження, тривожність, агресивні прояви, почуття провини та негативні когнітивні патерни щодо себе, оточуючих, навколишньої дійсності та перспектив майбутнього. Так, до спектру потенційних тригерів належать специфічні особи, їхні поведінкові патерни, вербальні прояви, ситуаційні контексти, предметні стимули, акустичні та ольфакторні подразники, що мають асоціативний зв'язок із травматичною подією (наприклад, звук сирени може тригерити флешбек обстрілу). Відповідно з метою уникнення аверсивних емоційних станів та дисфункційних когніцій постраждалі можуть формувати різноманітні поведінкові патерни та копінг-стратегії, частина з яких має дезадаптивний

характер. За умови хронізації такі поведінкові патерни призводять до зниження якості життя, обмеження функціонального потенціалу особистості та можуть становити загрозу як для самого постраждалого, так і для його соціального оточення, що обумовлює необхідність їх корекції. Ефективне подолання дезадаптивних поведінкових патернів часто потребує не лише ресурсів соціальної підтримки, але й професійного психотерапевтичного втручання, а в окремих випадках – психіатричної допомоги (наприклад, уникання як копінг може призвести до соціальної ізоляції, що вимагає групової терапії) [45; 122].

У контексті психологічних наслідків військової агресії особливої уваги потребує розмежування посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та комплексного посттравматичного стресового розладу (КПТСР). КПТСР характеризується більш глибоким впливом на систему емоційної регуляції, міжособистісну взаємодію та самооцінку особистості [63; 65; 73; 188]. Феноменологія КПТСР включає низку специфічних проявів, зокрема рекурентне переживання травматичного досвіду через інтрузивні спогади та нічні кошмари, що супроводжуються інтенсивними переживаннями страху, жаху та соматичним дискомфортом. Характерним є уникання тригерних стимулів – думок, локацій, осіб чи ситуацій, асоційованих із травматичним досвідом, що може призводити до значних життєвих змін, включаючи зміну місця проживання чи професійної діяльності.

Постраждалі демонструють перманентне відчуття загрози та підвищену пильність, що проявляється у специфічних поведінкових патернах, як-от уникання певних просторових позицій чи надмірна увага до потенційних джерел небезпеки. Спостерігаються виражені порушення емоційної регуляції: від афективної лабільності з епізодами агресії до емоційної сплосченості та аутодеструктивної поведінки. Важливими компонентами КПТСР є порушення самооцінки та міжособистісної взаємодії. Постраждалі часто демонструють знижену самооцінку, почуття нікчемності, інтенсивні переживання сорому та безпідставного почуття провини. У сфері міжособистісних стосунків

спостерігається соціальна ізоляція, відчуження від оточення та труднощі у формуванні й підтримці близьких стосунків. Описана симптоматика призводить до значного зниження якості життя, порушуючи професійне, навчальне та сімейне функціонування особистості. КПТСР часто коморбідний з депресивними та тривожними розладами, що додатково ускладнює клінічну картину та процес психологічної реабілітації постраждалих. Наприклад, коморбідність з депресією може посилювати суїцидальні ризики, вимагаючи інтегрованої терапії.

У ситуації військової агресії психологічні наслідки набувають особливого характеру через екстремальний характер воєнних подій, що виходять за межі нормативного людського досвіду. Для певних категорій українського населення ситуація набуває гіперекстремального характеру, коли інтенсивність психологічного навантаження перевищує адаптаційні можливості особистості, руйнуючи усталені поведінкові патерни та потенційно призводячи до деструктивних наслідків. До гіперекстремальних ситуацій належать раптова втрата близьких, досвід полону, тортур, насильницьких дій (особливо за наявності вітальної загрози), а також досвід свідка летальних випадків чи поранень [218]. Ці події не тільки травмують індивідуально, але й руйнують соціальні зв'язки, посилюючи ізоляцію.

Специфіка психотравматизації за надзвичайних та екстремальних ситуацій воєнного характеру полягає у її колективній природі. Колективна травма визначається як психічна травма, що охоплює соціальні групи різного масштабу, включаючи все суспільство, і виникає внаслідок соціальних, техногенних чи екологічних катастроф або цілеспрямованих злочинних дій політичних та інших соціальних суб'єктів. Масовий характер колективної травматизації створює додаткові виклики для системи психологічної допомоги та реабілітації постраждалих, вимагаючи розробки специфічних підходів до корекційно-відновлювальної роботи з урахуванням масштабу та специфіки травматичного впливу (наприклад, колективна травма в Україні

пов'язана з національною ідентичністю, де події в м. Буча та м. Маріуполь стають спільним болем).

Серед характерних особливостей колективної травматизації населення України в умовах військової агресії О. Чабан та О. Хаустова виокремлюють низку специфічних аспектів [185]. Передусім відзначається виражена соціальна фрустрація, обумовлена превалюванням міжособистісної взаємодії над природними та техногенними чинниками травматизації. Просторова необмеженість травматичного впливу проявляється через охоплення всього населення, незалежно від залученості до травмуючих подій, що реалізується через механізм віртуального уявлення травматичного досвіду (медіа, соціальні мережі). Темпоральна специфіка травматизації характеризується неможливістю швидкого реагування та пролонгованістю в часі, при цьому актуальні події нашаровуються на восьмирічний період війни та посилюються через міжпоколінну травматичну пам'ять (наприклад, спадщина Голодомору). Колективне переживання несправедливості поглиблюється усвідомленням невинуватості постраждалих та неможливості протистояти агресії, особливо враховуючи, що об'єктами травматизації стали цілі соціальні групи, а не окремі особи. Тривалий характер травматизації, обумовлений продовженням воєнних дій, унеможлиблює настання періоду опрацювання травматичного досвіду, що створює ризик розвитку латентних психосоматичних наслідків у постраждалих, як хронічні захворювання чи трансгенераційна передача травми.

У процесі дослідження психологічних наслідків військової агресії та специфіки корекційно-відновлювальної роботи виявлено основні фактори формування медико-психологічних наслідків військового стресу в Україні. Вони включають характеристики травматичної події (інтенсивність, тривалість), професійні чинники (для військових – відповідно до умов служби), соціально-демографічні та економічні параметри (вік, стать, доходи), анамнестичні дані щодо психосоматичного здоров'я (попередні травми), а також соціально-психологічні та індивідуально-психологічні особливості

постраждалих (резильєнтність, копінг) [183]. Диференціація психотравматичних чинників відбувається залежно від категорії постраждалих. Для військовослужбовців основними стресорами виступають безпосередні загрози життю під час бойових дій, контакт із загиблими та пораненими, постійне очікування загострення ситуації. У полонених травматизація пов'язана з невизначеністю становища, постійною загрозою з боку терористів, нелюдськими умовами утримання. Біженці стикаються з травматичними чинниками, пов'язаними з вимушеним переміщенням: втратою майна, побутовою невлаштованістю, професійною дезадаптацією та труднощами соціальної інтеграції. Для родичів військовослужбовців патогенними факторами є постійне занепокоєння за життя близьких та травматичний інформаційний вплив щодо втрат серед військових [185].

Особливе місце у дослідженні психологічних наслідків військової агресії посідає аналіз патологічних проявів кризи життєвих втрат, що охоплюють психічну, соматичну та поведінкову сфери особистості. Психічні прояви характеризуються пролонгованим переживанням горя, що може тривати роками, парадоксальною відсутністю емоційних проявів протягом тривалого періоду, афективною лабільністю, підвищеною дратівливістю, тяжкими депресивними станами з порушенням сну, хронічним психоемоційним напруженням та інтенсивним почуттям провини. На соматичному рівні спостерігається розвиток психосоматичних захворювань, включаючи виразковий коліт, ревматичний артрит, бронхіальну астму, а також зміни чутливості та іпохондричні прояви. Поведінкові патерни характеризуються дезадаптивними проявами: надмірною активністю як захисним механізмом від переживання втрати, ворожістю щодо оточуючих, кардинальною зміною життєвого стилю, втратою ініціативності, порушенням міжособистісних стосунків, соціальною дезадаптацією, тенденцією до самоізоляції та суїцидальними думками [185]. Такий комплексний підхід до розуміння патологічних проявів кризи життєвих втрат дозволяє визначити

ключові напрями корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими, фокусуючись на інтеграції психотерапії з соціальною підтримкою.

Розуміння специфіки психотравматичних чинників для різних категорій постраждалих та комплексу патологічних проявів кризи життєвих втрат створює теоретико-методологічне підґрунтя для розробки системи психологічної допомоги. Ця система повинна бути гнучкою, індивідуалізованою та мультидисциплінарною, поєднуючи психологію з медициною, соціальною роботою та освітою.

Отже, психологічна підтримка та відновлення осіб, які зазнали впливу військової агресії, постають як складний, багаторівневий процес, що вимагає інтеграції міждисциплінарних підходів і врахування різноманітних індивідуально-психологічних та соціокультурних детермінант. Концептуальні, методологічні й практичні основи організації психологічної допомоги в умовах воєнного протистояння спираються на базові наукові положення, обґрунтовані у дослідженнях українських і зарубіжних учених [4; 52; 76]. За твердженням З. Кісарчук [68], наслідки воєнної травматизації проявляються через широкий спектр інтенсивних емоційних переживань і дезадаптивних поведінкових реакцій, що призводить до порушення психологічної рівноваги та ускладнення соціального функціонування особистості.

Воєнна травма чинить системний вплив на психічне здоров'я різних категорій постраждалих, зокрема безпосередніх учасників бойових дій, цивільного населення та внутрішньо переміщених осіб. Психотравмуючий ефект формується під дією сукупності деструктивних факторів, серед яких загроза життю, втрата базового відчуття безпеки, руйнування усталених смислових орієнтирів, зниження довіри до реальності, а також тривалий стан невизначеності та браку контролю над подіями. Особливо інтенсивними є наслідки раптових і непередбачуваних травматичних інцидентів, вплив яких

посилюється пролонгованим перебуванням у зоні конфлікту та виснаженням психофізіологічних ресурсів.

На соматичному рівні травматичні втрати можуть спричиняти розвиток психосоматичних порушень, зокрема захворювань шлунково-кишкового тракту, ревматоїдних уражень, астматичних проявів, сенсорних дисфункцій та іпохондричних скарг. Поведінкові реакції нерідко набувають дезадаптивного характеру, проявляючись у гіперактивності як способі уникнення емоційного болю, підвищеній агресивності, соціальній ізоляції, зниженні ініціативності, порушенні міжособистісних взаємодій та суїцидальних тенденціях [185].

У цьому контексті реабілітаційна діяльність психолога з постраждалими від воєнної агресії набуває ключового значення як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях. Її ефективність визначається здатністю інтегрувати психотерапевтичні інтервенції з ресурсами соціальної підтримки, медичної та освітньої допомоги, що забезпечує стабілізацію ментального здоров'я та сприяє відновленню цілісної картини світу особистості [216]. Посттравматичний стресовий розлад у воєнному контексті постає як багатовимірна психічна деструкція, що охоплює когнітивну, афективну, поведінкову та фізіологічну сфери та потребує глибокої психологічної реорганізації життєвого досвіду [20].

Концепт реабілітаційної практики позиціонується як інтегральний елемент фахової компетентності психолога в роботі з воєнними потерпілими, доповнюючи інтелектуальні, афективні, поведінкові та моральні аспекти. Це дає змогу трактувати компетентність не тільки як абстрактну рису, а й як операційний механізм для всебічної реставрації особистості в екстремальних умовах. Зокрема, реабілітаційна практика інтерпретується як послідовний цикл оцінювання, коригування та відновлення психічних відхилень, зумовлених конфліктом, з фокусом на нейтралізацію ПТСР, тривожності та соціальної дезінтеграції через персональні та колективні формати (терапія, семінари, просвіта) [183; 145; 172; 227]. Вона імплікує міжгалузевий формат,

де психолог оркеструє співпрацю з соціальними фахівцями та лікарями для повернення дорослих до соціуму, з огляду на специфіку українського конфлікту [4; 32; 52; 75; 120; 146; 223; 224]. У національному контексті критично враховувати культурні елементи, як родинну спрямованість чи духовну опору, для оптимізації втручань.

Варто акцентувати, що стратегічними векторами реабілітаційної практики є: переробка травматичного матеріалу та нормалізація афективного стану; реорганізація позитивного самовосприйняття, стабілізація самооцінки та конструювання перспективного бачення; зменшення деструктивних ментальних станів, включно з тривогою, депресією та ПТСР; реставрація соціальної працездатності та адаптивних ресурсів у родинній і громадській сферах; культивування ментальної стійкості та стратегій опанування викликами; запобігання хронізації психопатологій та уникнення психологічної інвалідизації [204; 205]. Синтетична імплементація цих векторів гарантує системну реставрацію ментального балансу потерпілих і сприяє загальній нормалізації психічного клімату в умовах агресії.

У реабілітаційній практиці з воєнними потерпілими виділяються такі пріоритети: – оцінювання та лікування ПТСР, – акомпанемент у переробці втрат, – реставрація самооцінки та ідентичності, – впровадження інтегративного міждисциплінарного формату, – просвіта та взаємодія з спільнотами, – профілактика виснаження фахівців підтримки.

Д. Старков [165] детально описує симптоматику ПТСР у комбатантів і цивільних після конфліктних подій. Симптоми охоплюють інтрузії, флешбеки з дистресом, кошмари, афективну ізоляцію, відчуження, алекситимію, гіперпильність, необґрунтовану тривогу, гіперреакції на стимули, розлади сну, дратівливість, агресію, демотивацію, соціальну відстороненість та уникнення тригерів.

Симптоматика ПТСР у воєнних потерпілих не є фіксованою. За даними дослідників, її варіації залежать від персональних детермінант: гендеру, віку, характерологічних рис, біографії, інтересів та сили впливу. В. Андрущенко [4] наголошує на поліморфності клініки ПТСР, що ускладнює реабілітацію, та фокусує на соматичних ефектах у комбатантів, як кардіоваскулярні, гастроінтестинальні та гормональні порушення. На феноменологію ПТСР впливають ментальні, поведінкові, фізіологічні, екзистенційні та культурні фактори. Ця багатогранність вимагає синтетичного міждисциплінарного втручання та диференційованих реабілітаційних стратегій [206; 207].

Сучасна терапія пропонує ключові методи нейтралізації ПТСР: когнітивно-поведінкову терапію (КПТ), ЕМДР, групові, сімейні та нарративні формати.

КПТ є провідним методом корекції ПТСР. Її методологія спрямована на реорганізацію негативних ментальних схем і поведінкових шаблонів, зумовлених травмою [76]. Базові засади КПТ передбачають етапну обробку досвіду: виявлення деструктивних конструктів, осмислення зв'язків між когніціями, афектами та діями, переосмислення негативних установок, освоєння регуляторних стратегій та контрольовану експозицію спогадів. Механізми охоплюють діагностику бар'єрів травматизації та персональні плани відновлення. Процес забезпечує реорганізацію досвіду через роботу з емоціями, установками та патернами. Отже, КПТ трансформує дисфункційні схеми, включаючи деконструкцію переконань, адаптивні копінги та десенсибілізацію.

ЕМДР (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) є прогресивним методом нейтралізації ПТСР та травматичних ефектів [220]. Її концепт базується на нейробіологічній переробці досвіду через білатеральну активацію. Механізм активує пластичність шляхом стимуляції: рухами очей, аудіо чи тактильними сигналами. Сесії фокусуються на спогадах, афектах і

соматиці. Стимуляція реорганізовує патологічні нейронні шляхи, забезпечуючи десенсибілізацію. ЕМДР реконструює досвід через стимуляцію, зменшуючи інтенсивність. Вона трансформує спогади, знижує афекти та відновлює адаптивні механізми.

Групова терапія – це втручання для колективу під фасилітацією фахівця з фокусом на тематиці. Сімейна терапія – це корекція взаємодій у родині чи парі для розв’язання конфліктів.

Наративна терапія є прогресивним методом подолання ПТСР через рефреймінг біографії [212]. Вона створює захищений простір для деконструкції негативних наративів і побудови адаптивних. Етапи включають контакт, збір історії, аналіз конструктів, альтернативні інтерпретації та інтеграцію. Вона пропонує реінтерпретацію через новий наратив, трансформуючи установки та стратегії.

Реабілітація з ПТСР вимагає синтетичного підходу з урахуванням культурних і персональних рис. Методологія передбачає детермінанти: культурні норми, комунікацію, мережі підтримки, духовні орієнтації, потреби [48]. Принципи культурної адаптації: розуміння контекстів, сумісність, традиції, інтеграцію ресурсів. Стратегія має бути гнучкою та персоналізованою для ефективності.

Ефективність втручання залежить від персональних і культурних факторів. Культурний контекст моделює сприйняття досвіду. Культури пропонують різні моделі опанування. Індивідуальні риси: вік, гендер, досвід, ресурси, захист, стійкість. Родинні мережі критичні для відновлення. Це підкреслює потребу в адаптивних моделях супроводу, що враховують складність травматизації в агресії.

Тож специфіка роботи з постраждалими від військової агресії вимагає відповідної готовності психолога до такої роботи, а формування готовності є

динамічним процесом, що потребує системного підходу. Важливу роль у цьому процесі відіграє спеціалізована підготовка, яка має включати як теоретичний компонент, так і практичний досвід роботи. Особливого значення набуває створення системи постійної професійної підтримки психологів, що працюють з постраждалими, включаючи регулярну супервізію, інтервізію та можливості для професійного розвитку. Слід додати, що аналіз міжнародного досвіду роботи з постраждалими від військових конфліктів дозволяє виділити додаткові важливі аспекти готовності психолога, а саме: культурна компетентність, розуміння соціально-політичного контексту травми, здатність працювати з колективною травмою та враховувати трансгенераційні аспекти травматичного досвіду. Особливої уваги заслуговує питання профілактики вторинної травматизації та професійного вигорання психологів. Готовність до роботи з постраждалими має включати розвинену систему професійного самозбереження, навички управління професійним стресом та здатність підтримувати здоровий баланс між професійним та особистим життям. У змісті сучасних українських реалій важливим аспектом готовності психолога є здатність працювати в умовах невизначеності та постійної загрози, вміння надавати допомогу в онлайн-форматі, а також готовність до мобільності та гнучкої адаптації форм роботи відповідно до потреб постраждалих.

Таким чином, можна констатувати, що психологічна готовність до професійної діяльності є багаторівневим сконструйованим феноменом, який інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти особистості фахівця. Це динамічне утворення безперервно розвивається та трансформується в процесі професійного становлення, забезпечуючи адаптивність та ефективність професійної діяльності. Особливої актуальності набуває формування специфічних компетенцій психолога для роботи з травмованими особами в умовах військової агресії, що вимагає розвитку додаткових професійних навичок та особистісних якостей.

### **1.3. Зміст, структура та показники сформованості готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

Сучасна соціокультурна реальність під час війни або важких кризових ситуацій, характеризується зростанням кількості соціально-психологічних проблем, що обумовлюють нагальну потребу у висококваліфікованому втручанні фахівців галузі психології, готових до корекційно-відновлювальної роботи з травмованими військовою агресією.

З огляду на окреслену проблематику, необхідність розробки моделі професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності зумовлена низкою важливих факторів сучасного розвитку психологічної науки та практики. Трансформаційні процеси в суспільстві спричиняють зростання потреби у кваліфікованій психологічній допомозі, особливо в напрямку корекційно-відновлювальної роботи. Це пов'язано зі збільшенням психотравмуючих ситуацій, поширенням стресових розладів, зростанням кількості осіб, які потребують психологічної реабілітації. За таких умов підвищуються вимоги до професійної підготовки психологів, здатних ефективно здійснювати корекційно-відновлювальну діяльність [1]. Аналіз наукової літератури [2; 4; 8] свідчить про відсутність цілісного системного підходу до формування професійної готовності психологів саме в аспекті корекційно-відновлювальної роботи. Існуючі моделі професійної підготовки здебільшого зосереджені на загальних аспектах професійного становлення психолога, не враховуючи специфіку корекційно-відновлювальної діяльності як особливого виду професійної активності. Сучасний стан професійної підготовки психологів характеризується наявністю суттєвих протиріч у системі фахової освіти. Спостерігається невідповідність між зростаючими вимогами до якості корекційно-відновлювальної роботи психолога та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад формування відповідної професійної готовності. Помітний розрив між необхідністю системного підходу до професійної підготовки психологів та фрагментарністю

існуючих моделей такої підготовки. Особливо гостро постає питання відсутності обґрунтованої системи критеріїв оцінювання професійної готовності у сфері корекційно-відновлювальної діяльності [10; 13; 17].

Отже, узагальнюючи сучасну теоретико-методологічну базу дослідження, на основі підходу О. Кокуна [74; 76], а також власного практичного досвіду та практичного досвіду багатьох колег-психологів і психоаналітиків, нами сформовано наступне визначення поняття: **готовність психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії – це інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний компоненти, забезпечуючи ефективну реабілітацію постраждалих і професійне самозбереження фахівця.** Дана характеристика особистості психолога забезпечує підтримку психоемоційного балансу майбутнього психолога, відновлення ресурсів на оптимальний рівень для себе та клієнтів, а також аналіз внутрішніх і зовнішніх чинників для саморозвитку фахівця й ефективної допомоги іншим.

На основі вищезазначеного, а також авторського визначення поняття готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії нами було розроблено **структуру професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії** (рис. 1.2).

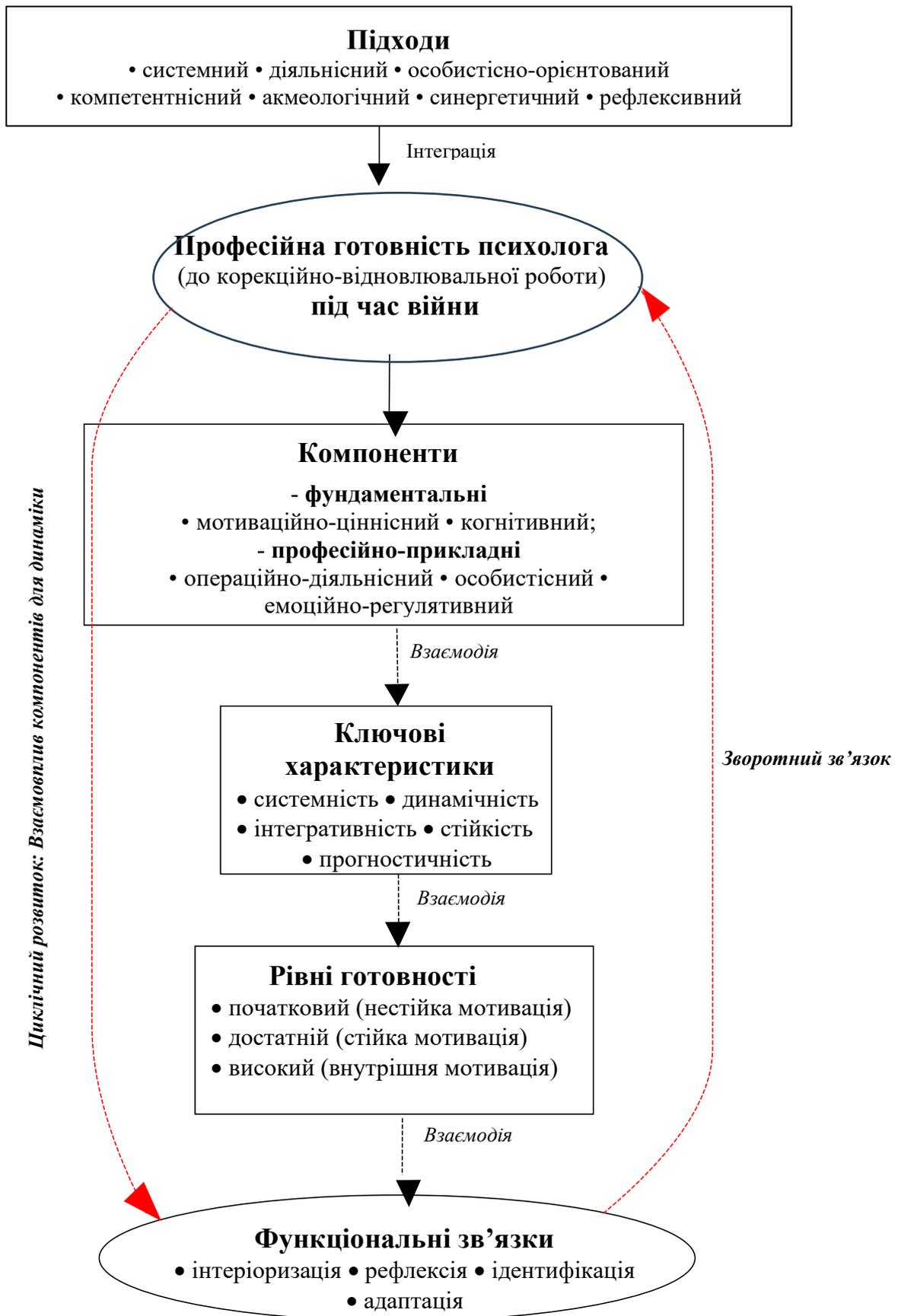


Рис. 1.2. Структура професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії (авторська розробка)

Варто зауважити, що теоретико-методологічну основу розробки структури професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності складає інтеграція фундаментальних наукових підходів. Системний підхід дозволяє розглядати професійну готовність як цілісне утворення взаємопов'язаних компонентів, що забезпечує комплексне розуміння досліджуваного феномену та його структурних елементів, тоді як діяльнісний підхід аналізує її через призму специфіки корекційно-відновлювальної роботи, враховуючи особливості професійних завдань та функцій психолога [36; 52]. Особистісно-орієнтований підхід описує врахування індивідуальних особливостей та професійного потенціалу психолога, його унікального досвіду та траєкторії професійного розвитку, а компетентнісний підхід визначає необхідні професійні компетенції та критерії їх оцінювання, що є важливим для формування високого рівня професійної готовності [41; 44; 45; 48; 53; 68]. Акмеологічний підхід ґрунтується на готовності у контексті досягнення професійної майстерності та розкриття найвищого професійного потенціалу фахівця, синергетичний підхід дозволяє досліджувати її як динамічну систему, що самоорганізується та розвивається, а рефлексивний підхід спрямований на розвиток професійної рефлексії, самоаналізу та саморегуляції як ключових механізмів професійного становлення [42; 49; 50; 51; 69].

Необхідним є підкреслити, що при розробці структури професійної готовності психолога додатково інтегровано травма-інформований підхід для фокусу на безпеці клієнта та культурній резильєнтності, що актуально для сучасних викликів воєнного контексту.

Як висвітлено на рис. 1.2, структурні компоненти професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності являють собою взаємопов'язану систему базових елементів, кожен з яких виконує специфічні функції та забезпечує цілісність професійної підготовки фахівця, й розподілені на фундаментальні та професійно-прикладні.

**Фундаментальні компоненти** (мотиваційно-ціннісний та когнітивний) формують базис професійної готовності, визначаючи внутрішню спрямованість особистості на роботу з постраждалими та забезпечуючи теоретичне підґрунтя для розуміння специфіки травми, механізмів її впливу та основних принципів корекційно-відновлювальної роботи. Мотиваційно-ціннісний та когнітивний компоненти, які відносяться до фундаментальних складових, закладають підвалини професійної готовності психолога. Вони визначають глибинну спрямованість спеціаліста на роботу з травмованими особами та забезпечують теоретичний фундамент для осмислення природи травми, її впливових механізмів та основоположних засад корекційно-відновлювальної діяльності.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** виступає основоположним елементом професійної готовності, оскільки визначає спрямованість психолога на здійснення корекційно-відновлювальної діяльності. Названий компонент відображає систему професійних цінностей, етичних принципів психолога, стійку мотивацію до роботи в галузі психологічної корекції, професійні установки та переконання. Компонент являє собою професійну мотивацію (прагнення працювати у сфері корекційно-відновлювальної психології), інтерес до професії: інтерес до психологічної науки, до роботи з людьми, до розв'язання проблем розвитку та корекції, ціннісні орієнтації (внутрішні переконання та цінності, що визначають важливість корекційно-відновлювальної роботи). Особливого значення набуває усвідомлення соціальної значущості корекційно-відновлювальної роботи, прагнення до професійного самовдосконалення та розвитку професійної майстерності. Мотиваційно-ціннісний компонент також охоплює етичні аспекти професійної діяльності, відповідальність за результати корекційної роботи та гуманістичну спрямованість особистості психолога [57; 63].

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної готовності психолога відіграє фундаментальну роль у формуванні його професійної компетентності. Важливими є усвідомлення меж професійної

компетентності, готовність до постійного професійного розвитку, розуміння соціальної значущості роботи з постраждалими від військової агресії. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що мотивація постає як сукупність внутрішніх і зовнішніх детермінант, які зумовлюють залученість психолога до професійної діяльності з постраждалими, визначають її напрями, форми реалізації та орієнтацію на досягнення конкретних цілей у межах корекційно-відновлювальної роботи. Мотиваційний компонент не обмежується окремими спонукальними чинниками, а є інтегративним утворенням, що задає загальну спрямованість особистості на роботу з травмованими особами та формує підґрунтя для усвідомлення специфіки психологічної травми.

У контексті емпіричного дослідження мотиваційного компонента готовності доцільно враховувати, що вплив мотивації на професійну поведінку психолога опосередковується індивідуальними характеристиками фахівця й може змінюватися під впливом зворотного зв'язку від клієнтів та результативності професійної діяльності. Попри відносну стійкість мотиваційної структури спеціаліста, яка охоплює потреби, мотиви та мотиваційні настанови, вона здатна до усвідомленої трансформації в процесі професійного становлення та розвитку [169].

Професійна мотивація психолога формується через складну систему особистісних цінностей, переконань та смислів, які спеціаліст інтегрує у свою професійну діяльність. Така інтеграція створює міцний фундамент для розвитку професійної ідентичності та сприяє формуванню цілісного образу себе як компетентного фахівця у галузі психології травми [12; 28; 111]. Особливе значення має аксіологічний аспект професійної діяльності, оскільки саме через призму цінностей формується глибинне розуміння важливості та відповідальності роботи з травмованими особами. Ціннісні орієнтації виступають тим внутрішнім компасом, який спрямовує професійний розвиток психолога, визначає його етичні принципи та підходи до роботи [191]. Мотиваційна готовність також включає усвідомлення соціальної значущості

професійної діяльності та її потенційного впливу на життя клієнтів. Визначене розуміння трансформується у стійке прагнення до професійного вдосконалення, розвитку необхідних компетенцій та навичок роботи з травмою.

Важливо підкреслити, що ціннісне ставлення до професійної діяльності не є статичним елементом, а постійно розвивається через рефлексію та практичний досвід, забезпечуючи не лише засвоєння теоретичних знань, але й їх ефективну інтеграцію у практичну діяльність, що особливо важливо при роботі з травмованими клієнтами. Система професійних цінностей також відіграє ключову роль у формуванні професійної стійкості та превенції емоційного вигорання. Міцна ціннісна основа допомагає психологу зберігати професійну ефективність навіть у складних випадках роботи з травмою, підтримувати високий рівень емпатії та професійної залученості [171; 197; 180]. Тож, мотиваційно-ціннісний компонент розглядається як критерій мотиваційної готовності до професійної діяльності з постраждалими та визначальний стимул для набуття спеціалізованих психологічних знань, умінь і навичок у сфері корекційно-відновлювальної роботи.

**Когнітивний компонент** відображає теоретико-методологічну готовність психолога до здійснення корекційно-відновлювальної діяльності. Він включає систему фахових знань про закономірності психічного розвитку, механізми порушень та шляхи їх корекції, методи психологічної діагностики та корекції, технології психологічного відновлення. Передбачає теоретичні знання (оволодіння фундаментальними знаннями у галузі психології, зокрема в області розвивальної та корекційної психології), методологічні знання (розуміння методів та підходів, що використовуються в корекційно-відновлювальній роботі), практичні знання (знання про конкретні техніки та методики, що застосовуються в корекційній роботі). Важливим аспектом когнітивного компонента є розуміння методологічних засад корекційної роботи, знання сучасних підходів до психологічної корекції та реабілітації,

володіння науково обґрунтованими методами оцінки ефективності корекційних впливів [94].

Вивчення когнітивного компоненту готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії набуває особливої значущості, оскільки саме цей компонент забезпечує теоретико-методологічне підґрунтя професійної діяльності фахівця. Дослідження системності знань дозволяє визначити рівень володіння психологами комплексом теоретичних і практичних знань щодо специфіки психологічних травм внаслідок військової агресії, механізмів їх виникнення та особливостей корекційно-відновлювальної роботи. Вивчення пізнавального інтересу та усвідомленості знань є важливим для розуміння глибини осмислення психологами отриманої інформації та їхньої здатності до критичного аналізу професійних ситуацій у роботі з постраждалими.

***Професійно-прикладні компоненти*** (операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний) відображають прикладні аспекти готовності, які забезпечують практичну реалізацію професійної діяльності в конкретних умовах роботи з постраждалими від військової агресії.

У контексті підготовки психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії дані компоненти готовності набувають особливої значущості, оскільки уособлюють практичний вимір готовності психолога, вони забезпечують безпосереднє втілення професійних навичок у реальних умовах психологічного супроводу осіб, що постраждали внаслідок військових дій.

**Операційно-діяльнісний компонент** охоплює практичні вміння та навички, необхідні для безпосереднього здійснення корекційно-відновлювальної роботи, практичну здатність фахівців надавати кваліфіковану психологічну допомогу. До нього входять здатність планувати та реалізовувати корекційні програми, володіння конкретними методами та техніками психологічної корекції, вміння встановлювати професійний контакт з клієнтами та створювати сприятливу атмосферу для корекційної роботи.

Особлива увага приділяється навичкам діагностики психологічних проблем, вибору адекватних методів корекції, розуміння та використання методів кризового втручання, техніками стабілізації, протоколами роботи з травмою, навичками психологічного супроводу процесу горювання, оцінки динаміки психологічних змін у процесі корекційної роботи [57]. Важливим аспектом є вміння здійснювати психологічну діагностику та оцінку ризиків, а також навички роботи в мультидисциплінарній команді. Дослідження сформованості діагностичних умінь є критично важливим, адже від точності визначення психологічних наслідків військової агресії залежить правильність подальшої стратегії корекційно-відновлювальної роботи. Вивчення змістово-процесуальних умінь дозволяє оцінити спроможність психологів реалізовувати конкретні методи та техніки психологічної допомоги, враховуючи специфіку травматичного досвіду постраждалих (з фокусом на сучасні інструменти, такі, як чек-листи, апси та метрики).

Важливість операційно-діяльнісного компонента обумовлена тим, що робота з постраждалими від військової агресії вимагає не лише теоретичного розуміння природи травми, але й практичного володіння специфічними методами та техніками психологічної допомоги. Ефективність корекційно-відновлювальної роботи безпосередньо залежить від умінь психолога правильно застосовувати відповідні інтервенції, адаптувати їх до індивідуальних потреб клієнтів та відстежувати динаміку терапевтичного процесу [127; 135].

**Особистісний компонент** відображає професійно важливі якості психолога, необхідні для ефективного здійснення корекційно-відновлювальної діяльності. Цей компонент включає емпатійність, рефлексивність, емоційну стійкість, гнучкість мислення, комунікативну компетентність. Важливими складовими є також здатність до самоаналізу, критичного мислення, креативність у вирішенні професійних завдань. Особистісний компонент реалізує індивідуальний стиль професійної діяльності та визначає особливості взаємодії з клієнтами [56; 74]. Даний

компонент має критичне значення, оскільки робота з травмованими особами висуває підвищені вимоги до особистості психолога, що включає психологічну стійкість фахівця, здатність до емоційної саморегуляції, розвинену професійну рефлексію та самосвідомість. Особливу роль відіграє власна опрацьованість травматичного досвіду психолога, розвинені навички самопомоги та професійного самозбереження. Розвинені професійно важливі якості, такі як емпатія, толерантність, комунікативні та організаторські навички, психологічна стійкість, стають запорукою встановлення довірливих терапевтичних стосунків та створення безпечного простору для опрацювання травматичного досвіду. Без належного рівня розвитку цих якостей навіть досконале володіння технічними аспектами роботи може виявитися неефективним [11; 18; 127].

Н. Шевченко [193], наприклад, досліджуючи професійну спрямованість майбутніх психологів, визначає, що психологічний механізм цієї спрямованості формується з особистісних якостей та особливостей. Цей механізм представлений комплексною багаторівневою структурою, що охоплює мотиви, цінності, особистісні смисли та здібності, які формують професійно важливі якості. Серед зазначених складових дослідниця виокремлює психологічну грамотність, яку розуміє як опанування системою психологічних знань і практичних умінь, а також здатність орієнтуватися у символах, нормах і правилах, що регулюють психічну діяльність.

**Емоційно-регулятивний компонент** уможлиблює здатність психолога до емоційної саморегуляції та управління емоційними станами в процесі професійної діяльності. Він включає вміння контролювати власні емоційні реакції, зберігати професійну об'єктивність та нейтральність, запобігати професійному вигоранню. До показників емоційно-регулятивного компонента слід віднести емоційну стійкість (здатність управляти своїми емоціями в процесі професійної діяльності), вольові якості (рішучість, наполегливість, здатність до самоконтролю та саморегуляції), емпатію (здатність до співпереживання, розуміння емоційних станів інших людей). Даний

компонент також передбачає розвинену емоційну компетентність, здатність розпізнавати та враховувати емоційні стани клієнтів, створювати емоційно безпечне середовище для корекційної роботи [62; 65; 66]. Емоційно-регулятивний компонент набуває особливої ваги через високу емоційну насиченість роботи з постраждалими від військової агресії. Здатність психолога управляти власним емоційним станом та регулювати емоційну напругу клієнтів стає необхідною умовою не лише ефективності терапевтичного процесу, але й профілактики професійного вигорання. Цей компонент забезпечує психологічну безпеку як клієнта, так і самого фахівця [37; 84; 132].

Отже, інтеграція описаних структурних компонентів створює необхідне підґрунтя для успішної професійної діяльності, дозволяючи психологу ефективно вирішувати складні професійні завдання в умовах роботи з постраждалими від військової агресії, зберігаючи при цьому власне професійне здоров'я та підтримуючи високу якість психологічної допомоги. Взаємодія та взаємозв'язок даних компонентів забезпечує формування цілісної професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності. Важливо підкреслити, що розвиток кожного компонента має відбуватися не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з іншими, що забезпечує системність та інтегративність професійної підготовки.

З огляду на сучасні виклики професійної діяльності психолога, особливо враховуючи зростання потреби у корекційно-відновлювальній роботі, важливим є виокремлення та обґрунтування *ключових характеристик такої готовності*. Визначені характеристики відображають сутнісні властивості професійної готовності та забезпечують її ефективне функціонування як цілісної системи. *Динамічність* як характеристика професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності відображає здатність фахівця адаптуватися до постійних змін у професійному середовищі та розвиватися відповідно до нових викликів. Вона виявляється через безперервний професійний розвиток та самовдосконалення, що включає

освоєння нових методів роботи, поглиблення професійних знань та розширення практичних навичок. Важливим аспектом динамічності є гнучкість у застосуванні методів корекційної роботи, що передбачає здатність варіювати терапевтичні підходи залежно від потреб клієнта, специфіки ситуації та динаміки психокорекційного процесу. Адаптивність до нових професійних ситуацій виражається у готовності психолога ефективно працювати в змінених умовах, швидко опановувати інноваційні методи та технології психологічної допомоги [71]. Формування індивідуального стилю професійної діяльності є важливим проявом динамічності, що відбувається через інтеграцію професійного досвіду, теоретичних знань та особистісних якостей психолога. Це супроводжується розвитком професійно важливих якостей, які дозволяють підвищувати ефективність корекційно-відновлювальної роботи та досягати кращих результатів. Реалізація творчого потенціалу в професійній діяльності є невід'ємною складовою динамічності, що виявляється у здатності створювати унікальні корекційні програми, знаходити нестандартні рішення складних професійних ситуацій та розробляти інноваційні підходи до психологічної допомоги. Професійна спрямованість як аспект динамічності характеризується стійкою мотивацією до здійснення корекційно-відновлювальної діяльності, активним прагненням до професійного розвитку та вдосконалення компетентностей у сфері психокорекції [72]. Вона проявляється через глибоку зацікавленість у результатах роботи та високу професійну відповідальність за свої дії та їх наслідки. Так, динамічність забезпечує постійний професійний розвиток, адаптацію до нових викликів та вдосконалення корекційно-відновлювальної діяльності, що є необхідною умовою ефективної психологічної допомоги в сучасних умовах.

*Системність* як характеристика професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності відображає комплексну структуру професійної компетентності та взаємозв'язок усіх складових. Характеристика зумовлена складністю та багатоаспектністю корекційно-відновлювальної

роботи, що вимагає від фахівця інтеграції різних компонентів професійної підготовки та досвіду. Важливим проявом системності є узгодженість теоретичних знань та практичних навичок, що забезпечує цілісність професійної діяльності психолога. Системність виражається у здатності ефективно застосовувати теоретичні концепції у практичній роботі, обґрунтовано обирати методи корекційного впливу та оцінювати їх ефективність на основі наукових підходів [73]. Взаємодія різних методів та підходів у корекційній роботі є суттєвим аспектом системності, що дозволяє створювати комплексні програми психологічної допомоги, враховуючи різні аспекти проблемної ситуації клієнта та використовуючи різноманітні інструменти психологічного впливу. Єдність діагностичного, корекційного та профілактичного напрямків діяльності виражає системний характер професійної готовності через забезпечення послідовності та взаємозв'язку різних етапів психологічної роботи. Системність дозволяє здійснювати цілісний психологічний супровід, спрямований на досягнення стійких позитивних змін [74]. Багатогранність професійної готовності психолога проявляється у володінні широким спектром методів корекційної роботи, здатності ефективно працювати з різними категоріями клієнтів та вирішувати різнопланові професійні завдання. Така особливість забезпечує гнучкість та адаптивність професійної діяльності відповідно до специфіки конкретних ситуацій. У такий спосіб системність через інтеграцію різних компонентів професійної компетентності, взаємозв'язок методів та підходів, єдність різних напрямків роботи та багатогранність професійного інструментарію уможливорює ефективність корекційно-відновлювальної діяльності.

*Інтегративність* як характеристика професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності проявляється через синтез теорії та практики, що передбачає ефективне застосування теоретичних знань у практичній діяльності, вміння аналізувати практичний досвід крізь призму теоретичних концепцій та постійне збагачення теоретичної бази на основі практичних спостережень. Важливим аспектом є методологічна інтеграція,

яка розкривається через здатність обґрунтовано поєднувати різні психологічні підходи та методи, вміння створювати комплексні корекційні програми з урахуванням індивідуальних особливостей клієнта та гнучкість у виборі й комбінуванні методів корекційної роботи [67]. Особистісно-професійна інтеграція виявляється у поєднанні професійних компетенцій з особистісними якостями психолога, розвитку професійної ідентичності через інтеграцію особистісного та професійного досвіду, а також здатності до професійної рефлексії та саморозвитку. Міждисциплінарна взаємодія передбачає вміння співпрацювати з фахівцями суміжних галузей, здатність інтегрувати знання з різних наукових дисциплін та розуміння необхідності комплексного підходу до корекційно-відновлювальної роботи [73]. Суттєвим проявом інтегративності є поєднання діагностичного та корекційного компонентів через здатність будувати корекційну роботу на основі результатів діагностики, вміння відстежувати динаміку змін та корегувати стратегію роботи, забезпечуючи цілісність діагностико-корекційного процесу. Системна інтеграція виражається у розумінні взаємозв'язків між різними аспектами психічного життя клієнта, здатності працювати з проблемою на різних рівнях її прояву та вмінні враховувати системний характер психологічних явищ. Отже, інтегративність створює цілісність та ефективність корекційно-відновлювальної діяльності, дозволяючи фахівцю створювати комплексні рішення для складних психологічних проблем та досягати високих результатів у професійній діяльності.

*Стійкість* як характеристика професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності проявляється через сукупність важливих професійних якостей та властивостей. У її основі лежить стабільність професійної мотивації, яка виражається у стійкому прагненні до професійного розвитку, незмінному інтересі до корекційної роботи та внутрішній потребі допомагати іншим, незалежно від зовнішніх обставин чи труднощів [67]. Сформованість професійних цінностей та установок є фундаментальною складовою стійкості, що проявляється через стійке

дотримання етичних принципів професійної діяльності, послідовність у реалізації професійних переконань та незмінність базових професійних орієнтирів, зумовлюючи етичну надійність та професійну принциповість психолога у різноманітних робочих ситуаціях [76]. Надійність професійних навичок в стресових ситуаціях є особливо важливим аспектом стійкості, що передбачає здатність зберігати професійну компетентність та ефективність діяльності в умовах підвищеного емоційного напруження, непередбачуваних ситуацій та кризових станів клієнтів. Психолог має демонструвати стабільність професійних реакцій та вмій навіть у складних робочих моментах. Збереження професійної ефективності при тривалих навантаженнях відображає здатність психолога підтримувати високий рівень працездатності протягом тривалого часу, успішно долати професійне виснаження та зберігати якість надання психологічної допомоги незалежно від тривалості та інтенсивності роботи. Це включає вміння раціонально розподіляти професійні ресурси та підтримувати власне професійне благополуччя. Стійкість професійної готовності також виявляється через здатність зберігати професійну ідентичність та впевненість у складних ситуаціях, витримувати емоційне навантаження від роботи з травматичним досвідом клієнтів та підтримувати професійні межі у довготривалій перспективі, створюючи основу для надійної та прогнозованої професійної діяльності психолога у сфері корекційно-відновлювальної роботи. Таким чином, стійкість забезпечує надійність та стабільність професійної діяльності психолога, створюючи міцну основу для ефективної корекційно-відновлювальної роботи.

*Прогностичність* як характеристика професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи є комплексною властивістю, що створює ефективне планування та реалізацію психологічної допомоги. В її основі лежить здатність до випереджального відображення процесу та результатів корекційної роботи, що базується на глибокому розумінні психологічних механізмів та закономірностей особистісних змін [68]. Важливим аспектом прогностичності є спроможність психолога формувати

чітке бачення потенційних результатів корекційної роботи, що включає визначення очікуваних змін у психологічному стані клієнта, прогнозування термінів досягнення терапевтичних цілей та передбачення можливих варіантів розвитку психокорекційного процесу. Здатність визначати потенційні труднощі та розробляти стратегії їх подолання є ключовим проявом прогностичності, що дозволяє психологу завчасно готуватися до можливих перешкод у корекційній роботі, розробляти альтернативні варіанти психологічного втручання та створювати гнучкі плани психологічного супроводу [77]. Планування індивідуальної траєкторії відновлення клієнта потребує від психолога вміння враховувати унікальні особливості особистості, життєві обставини та ресурси клієнта, що дозволяє створювати персоналізовані програми корекційно-відновлювальної роботи з оптимальною послідовністю психологічних інтервенцій [78]. Особливе значення має здатність оцінювати ефективність обраних методів корекції, що передбачає постійний моніторинг результативності психологічної роботи, аналіз динаміки змін у стані клієнта та своєчасне внесення необхідних коректив у терапевтичну стратегію. Прогнозування можливих наслідків психологічних інтервенцій вимагає від психолога розвиненої професійної інтуїції, що формується на основі теоретичних знань та практичного досвіду. Це дозволяє передбачати як безпосередні, так і віддалені результати корекційних впливів, враховувати можливі побічні ефекти та реалізовувати психологічну безпеку клієнта. Аналітичні здібності психолога відіграють провідну роль у реалізації прогностичної функції, забезпечуючи можливість формувати обґрунтовані гіпотези щодо динаміки психологічних змін, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між різними аспектами психологічного стану клієнта та оцінювати потенціал різних корекційних стратегій. Отже, прогностичність забезпечує науково обґрунтоване планування та реалізацію корекційно-відновлювальної роботи, підвищуючи її ефективність та результативність.

Враховання виділених характеристик професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності дозволяє забезпечити цілісність та

ефективність професійної підготовки психологів, а також створює основу для розробки програми професійного розвитку та оцінки рівня професійної готовності. Оскільки, кожна характеристика відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності та забезпечує якість корекційно-відновлювальної роботи психолога. Доцільним є додати, що в науковому дискурсі часто виникає питання про співвідношення понять «професійна готовність» та «професійна компетентність». Так, наприклад, згідно з позицією Чепелевої Н. [187] та Панка В. [124], ці поняття є взаємопов'язаними, але не тотожними. Професійна компетентність відображає сформованість необхідних для ефективної діяльності знань, умінь та навичок, тоді як професійна готовність, окрім компетентнісного компонента, включає також особистісну готовність фахівця до виконання відповідної діяльності.

Рівні професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності визначаються на основі комплексної оцінки сформованість всіх структурних компонентів та відображають ступінь підготовленості фахівця до виконання професійних завдань. Критерії оцінювання професійної готовності ґрунтуються на аналізі проявів кожного структурного компонента [79]. Оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента здійснюється через аналіз стійкості професійної мотивації, сформованість професійних цінностей, глибини інтересу до корекційно-відновлювальної діяльності, усвідомленості професійного вибору та спрямованості на професійний розвиток. Оцінка когнітивного компонента відбувається шляхом визначення повноти та системності теоретичних знань, розуміння методологічних засад корекційної роботи, володіння спеціальними знаннями у сфері психологічної корекції та відновлення, здатності до їх практичного застосування. Важливим аспектом є оцінювання операційно-діяльнісного компонента через аналіз сформованість практичних умінь та навичок, володіння методами та техніками корекційної роботи, здатності планувати та реалізовувати корекційні програми, ефективності професійних дій [80]. Оцінка особистісного компонента передбачає вивчення розвиненості професійно важливих якостей,

сформованість професійної позиції, рівня професійної самосвідомості, здатності до професійного самовдосконалення. Емоційно-регулятивний компонент оцінюється через здатність до емоційної саморегуляції, розвиненість емпатії, вольових якостей, вміння створювати сприятливу атмосферу для корекційної роботи [81].

Початковий рівень професійної готовності характеризується несформованістю основних компонентів. На цьому рівні спостерігається нестійка професійна мотивація з переважанням зовнішніх мотивів діяльності. Теоретичні знання у галузі корекційно-відновлювальної роботи мають фрагментарний характер. Практичні уміння та навички недостатньо сформовані, професійно важливі якості перебувають на стадії розвитку. Фахівці цього рівня відчують труднощі в емоційній саморегуляції та встановленні професійних контактів, потребують постійного керівництва та підтримки з боку досвідчених колег. Достатній рівень професійної готовності відзначається сформованістю основних компонентів. Психологи цього рівня демонструють стійку професійну мотивацію та сформовану систему професійних цінностей. Вони володіють системними знаннями основ корекційно-відновлювальної роботи та сформованими базовими практичними вміннями і навичками. У них розвинені професійно важливі якості, наявна здатність до емоційної саморегуляції в типових професійних ситуаціях. Фахівці достатнього рівня здатні самостійно вирішувати стандартні професійні завдання. Високий рівень професійної готовності характеризується максимальною сформованістю всіх компонентів. Психологи цього рівня мають стійку внутрішню мотивацію до професійної діяльності та розвитку, глибокі системні знання у сфері корекційно-відновлювальної роботи. Їхні професійні вміння розвинені на рівні, що дозволяє творчо застосовувати різні методи роботи. У них яскраво виражені професійно важливі якості, високий рівень емоційної компетентності та саморегуляції. Фахівці високого рівня здатні ефективно вирішувати складні професійні завдання.

Визначення досягнутого рівня професійної готовності відбувається через комплексне застосування різних методів оцінювання. Важливе значення має діагностика сформованість кожного структурного компонента, оцінка практичної діяльності психолога, аналіз результативності корекційно-відновлювальної роботи. Суттєву роль відіграє експертна оцінка професійної діяльності, самооцінка рівня професійної готовності та аналіз портфоліо професійних досягнень [82; 89]. Комплексний підхід до оцінювання рівня професійної готовності, що враховує всі показники та критерії, дозволяє отримати об'єктивну картину професійного розвитку психолога та визначити напрямки подальшого вдосконалення його професійної майстерності.

Функціональні зв'язки структури професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії розкривають динамічний характер взаємодії всіх її структурних компонентів та забезпечують цілісність процесу професійного становлення фахівця. Взаємодія компонентів структури виявляється у їх взаємовпливі та взаємообумовленості. Мотиваційно-ціннісний компонент активізує пізнавальну діяльність психолога, стимулюючи розвиток когнітивного компонента. У свою чергу, розширення професійних знань поглиблює інтерес до корекційно-відновлювальної діяльності та підкріплює професійну мотивацію. Когнітивний компонент створює теоретичне підґрунтя для формування практичних умінь та навичок, що складають операційно-діяльнісний компонент. Операційно-діяльнісний компонент, реалізуючись у практичній діяльності, сприяє розвитку особистісних якостей психолога та вдосконаленню його емоційно-регулятивних механізмів [74; 77; 87]. Механізми розвитку професійної готовності розкриваються через процеси інтеріоризації професійних знань та досвіду, формування індивідуального стилю професійної діяльності, професійну рефлексію та саморегуляцію. Важливу роль відіграє механізм професійної ідентифікації, який забезпечує прийняття професійних цінностей та формування професійної самосвідомості. Механізм професійної адаптації сприяє гнучкому пристосуванню до вимог

професійної діяльності та розвитку необхідних компетенцій [68]. Інтегративні характеристики структури готовності психолога проявляються у формуванні цілісної системи професійної готовності, де кожен компонент набуває нових якостей завдяки взаємодії з іншими. Інтегративність забезпечує синергетичний ефект, коли сукупний результат взаємодії компонентів перевищує суму їх окремих впливів. Це виявляється у формуванні професійної майстерності як інтегральної характеристики готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності. Особливе значення мають зв'язки між різними рівнями професійної готовності. Перехід від початкового до достатнього, а потім до високого рівня відбувається через якісні зміни у всіх компонентах готовності та характері їх взаємодії. При цьому кожен наступний рівень включає досягнення попереднього, збагачуючи їх новими якісними характеристиками. Важливим аспектом функціональних зв'язків є їх спрямованість на забезпечення професійного розвитку психолога. Взаємодія компонентів створює внутрішні умови для професійного самовдосконалення, а механізми розвитку готовності забезпечують поступальний рух до вищих рівнів професійної майстерності [83; 85]. Функціональні зв'язки структури готовності психолога мають системний характер, що проявляється у взаємозалежності та взаємодоповнюваності всіх елементів. Зміни в одному компоненті неминуче викликають зміни в інших, що забезпечує динамічність та адаптивність всієї системи професійної готовності. Практична реалізація функціональних зв'язків відбувається в процесі професійної підготовки та діяльності психолога. Розуміння характеру цих зв'язків дозволяє оптимізувати процес формування професійної готовності, створювати сприятливі умови для професійного розвитку та досягнення високого рівня професійної майстерності у сфері корекційно-відновлювальної діяльності.

Слід додати, що корекційно-відновлювальна робота з постраждалими від військової агресії має суттєві відмінності від інших напрямів психологічної практики, що зумовлює особливі вимоги до професійної готовності фахівця. Як зазначають науковці [14; 74; 145], ця специфіка визначається:

- комплексним характером психотравматизації, що охоплює різні рівні функціонування особистості (від нейробиологічного до духовно-екзистенційного);
- необхідністю врахування типології травматичного досвіду (бойова травма, травма втрати, травма свідка, вторинна травматизація тощо);
- культурно-історичним контекстом травматизації, що надає специфічного смислового забарвлення травматичному досвіду;
- ризиком ретравматизації внаслідок триваючої військової агресії;
- потребою в міждисциплінарній взаємодії з фахівцями медичного, соціального, юридичного та інших профілів;
- високими ризиками емоційного вигорання та вторинної травматизації самого психолога.

Таким чином, представлена структура професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності відображає системну єдність структурних компонентів, рівнів та функціональних зв'язків, що забезпечують цілісність професійної підготовки фахівця.

Для посилення аргументації та зовнішньої валідності висновків проведено порівняльний аналіз отриманих результатів із даними споріднених досліджень у європейському освітньому просторі. Зокрема, запропонована структура готовності психологів узгоджується з європейськими моделями підготовки фахівців до роботи з травмою, такими як наративна терапія травми (Herman J.L. [228]) та десенсибілізація та переробка рухами очей (Shapiro F. [230]), де акцент робиться на резильєнтність і травма-інформований підхід. Однак, на відміну від європейських підходів, орієнтованих переважно на індивідуальну травму (наприклад, у контексті біженців з Близького Сходу, Nadim Almoshmosh [208]), авторська модель доповнює їх елементами колективної травми, характерної для воєнного конфлікту в Україні, що підвищує її адаптивність до постконфліктних суспільств. Отримані результати узгоджуються з ними значною мірою (за кореляційним аналізом компонентів

структури готовності), але доповнюють механізмами емоційно-регулятивного компонента, що підвищує зовнішню валідність для транснаціональних криз.

Розроблена структура має теоретичну та практичну значущість, оскільки створює методологічне підґрунтя для організації професійної підготовки психологів та може слугувати основою для розробки програм навчальних дисциплін та діагностичного інструментарію щодо формування професійної готовності до корекційно-відновлювальної діяльності.

### **Висновки до розділу 1**

1. Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна готовність психолога до корекційно-відновлювальної діяльності є складним інтегративним утворенням, яке характеризується багатовимірністю та поєднує особистісні, функціональні та професійні аспекти. У структурі готовності виокремлено п'ять основних компонентів: мотиваційний (система професійних мотивів та цінностей), орієнтаційний (знання та уявлення про специфіку діяльності), операційний (практичні вміння та навички), вольовий (саморегуляція та самоконтроль) та оціночний (професійна самооцінка та рефлексія).

2. Встановлено, що психологічні наслідки військової агресії мають комплексний характер і проявляються на психічному, соматичному та поведінковому рівнях. Серед ключових проявів виділено: посттравматичний стресовий розлад, комплексний посттравматичний стресовий розлад, тривожні та депресивні стани, порушення емоційної регуляції, соціальну дезадаптацію та руйнування базових когнітивних схем щодо себе і світу. Зазначено, що специфічною особливістю військової травматизації є її колективний характер, темпоральна необмеженість та поєднання з травматичною історичною пам'яттю.

3. Виокремлено основні напрями корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії: опрацювання травматичного досвіду, стабілізація психоемоційного стану, відновлення ресурсів та соціального

функціонування, розвиток резильєнтності та адаптивних копінг-стратегій. Виявлено ефективні методи психотерапевтичної допомоги: когнітивно-поведінкова терапія, ЕМДР-терапія, нарративна терапія та групова психотерапія.

4. Сформовано авторське визначення поняття «готовність психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії», яке є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний компоненти, забезпечуючи ефективну реабілітацію постраждалих і професійне самозбереження фахівця.

5. Розроблено структуру професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії, яка включає основні складові структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний, а також виділено ключові характеристики (динамічність, системність, інтегративність, стійкість, прогностичність) та визначено рівні готовності (початковий, достатній та високий).

6. Обґрунтовано, що формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії має бути системним процесом, що включає теоретичну підготовку, практичний досвід під супервізією, розвиток професійної рефлексії та профілактику вторинної травматизації. Особливої уваги потребує розвиток культурної компетентності, розуміння соціально-політичного контексту травми, здатності працювати з колективною травмою та в умовах невизначеності.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ**

### **2.1. Організація та методика емпіричного дослідження готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

Розкриття змісту даного розділу здійснюється відповідно до визначеної структури та методичної основи емпіричного дослідження готовності психологів до корекційно-відновлювальної діяльності з особами, які постраждали внаслідок військової агресії. З метою реалізації завдань дослідження було розроблено програму емпіричного вивчення, спрямовану на аналіз рівня сформованості зазначеної готовності. Дослідження реалізовувалося поетапно: на першому етапі здійснено вибір методології дослідження та сформовано комплекс психодіагностичного інструментарію, тоді як другий етап передбачав безпосереднє проведення емпіричного дослідження. Під час конструювання програми емпіричного дослідження вихідною позицією стала необхідність цілісного аналізу структурних компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими, а саме мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного та емоційно-регулятивного. Відповідно до цього було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості кожного зі структурних компонентів зазначеної готовності. Дослідження проводилося з дотриманням етичних стандартів Американської психологічної асоціації (APA) та Європейської федерації психологічних асоціацій (EFPA), що забезпечує прозорість дизайну та можливість відтворення. Усі респонденти (n=257) надали інформовану згоду в письмовій формі, де було описано мету, процедури, потенційні ризики (наприклад, ретравматизація) та право на відмову в будь-який момент без наслідків. Забезпечено конфіденційність даних через анонімні ідентифікатори

(ID), а для груп із травматичним досвідом передбачено дебрифінг та реферальну підтримку (безкоштовні консультації після опитування). Етичне схвалення отримано від кафедри Практичної психології УДУ імені Михайла Драгоманова (протокол № 15/03-2024). Це відповідає рекомендаціям щодо етики в клінічних дослідженнях [74; 224].

Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента готовності психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії, проводилося із використанням методики діагностики мотивації професійної діяльності К. Замфір (в адаптації А. Реана) [60] та методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча [194].

Теоретико-методологічним підґрунтям методики визначення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана) є положення про внутрішню та зовнішню мотивацію. Інструментарій передбачає кількісну оцінку семи основних мотивів професійної активності за п'ятибальною шкалою. Обробка емпіричних результатів здійснювалася із застосуванням методів математичної статистики шляхом обчислення середніх арифметичних значень за трьома типами мотивації.

Зокрема, показник внутрішньої мотивації визначався на підставі відповідей за пунктами 6 і 7; зовнішня позитивна мотивація обраховувалася за пунктами 1, 2 і 5; зовнішня негативна — за пунктами 3 і 4. Застосування такого диференційованого підходу уможливорює не лише встановлення загального рівня професійної мотивації фахівців-психологів, але й виявлення домінуючих мотиваційних чинників у структурі їхньої професійної діяльності.

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) дозволяє оцінити силу прагнення фахівця до досягнення професійних цілей та успіху в роботі з постраждалими. Методика базується на розумінні цінностей як стійких

переконань особистості та розділяє їх на два основні класи. Перший клас – термінальні цінності, які відображають переконання щодо важливості конкретних життєвих цілей, таких як прагнення до особистісного розвитку, професійного зростання, досягнення успіху в роботі з постраждалими. Другий клас – інструментальні цінності, які представляють переконання щодо корисності певних способів дій чи особистісних якостей, необхідних для досягнення поставлених цілей, зокрема прагнення до професійного самовдосконалення, розвитку комунікативних навичок, емпатії.

Процедура дослідження передбачає роботу респондента з двома списками цінностей, кожен з яких містить 18 елементів. Матеріал може подаватися двома способами: у вигляді списків на папері в алфавітному порядку або на окремих картках. Досліджуваному необхідно проранжувати цінності відповідно до їх суб'єктивної значущості, присвоюючи кожній відповідний ранговий номер. При використанні карткової форми, яка вважається більш надійною, респондент має можливість розкласти картки в порядку значущості, що забезпечує більш точне відображення його ціннісних переваг. Дослідження проводиться у два етапи: спочатку респондент працює з набором термінальних цінностей, які відображають кінцеві цілі його професійної діяльності, а потім – з набором інструментальних цінностей, що розглядаються як засоби досягнення цих цілей. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити структуру ціннісних орієнтацій психолога та їх вплив на готовність до роботи з постраждалими від військової агресії.

Розглядаючи структуру професійного розвитку майбутніх психологів, необхідно відзначити особливу роль *когнітивного компоненту* як базового стимулу до самозмін. Розширення інформаційного поля та активне засвоєння професійних знань дає здобувачам освіти можливість не лише усвідомити та критично оцінити альтернативи небажаній поведінці, але й побачити перспективи зростання власних особистісних та професійних компетенцій у контексті майбутньої фахової діяльності.

Для дослідження професійної готовності майбутніх психологів як суб'єктивного стану, що відображає їхню вмотивованість і спроможність до певного виду професійної діяльності, було використано "Опитувальник професійної готовності" (Т. Кабардова) [109]. Даний діагностичний інструментарій забезпечує самооцінку особистістю трьох ключових параметрів: потенціалу реалізації професійних умінь; емоційного ставлення до різних видів діяльності, що сформувалося на основі власного досвіду; професійних преференцій щодо майбутньої фахової діяльності.

Отримані результати психодіагностичного обстеження дали змогу визначити професійну спрямованість досліджуваних відповідно до класифікації типів професій («людина – людина», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – природа»), а також оцінити рівень сформованості основних компонентів професійної готовності.

З метою дослідження операційно-діяльнісного компонента готовності, зокрема професійної спрямованості особистості, було використано методикау «Діагностика спрямованості особистості» Б. Басса [186], яка дає змогу виявити домінуючий тип особистісної орієнтації. Відповідно до концептуальної моделі дослідження аналізувалися три типи спрямованості: спрямованість на себе, спрямованість на діяльність (завдання) та спрямованість на взаємодію з людьми.

Особистісна спрямованість (орієнтація на себе) характеризується домінуванням мотивів власного благополуччя та зосередженістю на особистих інтересах, що супроводжується низькою чутливістю до потреб оточення. Така орієнтація передбачає прагнення до досягнення власних цілей незалежно від інтересів інших учасників взаємодії. Ділова спрямованість (орієнтація на завдання) відображає зосередженість особистості на досягненні результату діяльності. За цієї орієнтації індивід схильний до співпраці, якщо вона сприяє ефективному виконанню завдання, наполягає на власній позиції, яку вважає оптимальною, та демонструє готовність до набуття нових знань і

навичок, необхідних для професійної реалізації. Спрямованість на взаємодію з людьми визначається вираженою потребою у спілкуванні, орієнтацією на підтримання позитивних міжособистісних стосунків і зацікавленістю у спільній діяльності, хоча ефективність такої взаємодії не завжди гарантує досягнення результату. Особи з такою спрямованістю схильні до залежності від групи та, як правило, не проявляють агресивних форм поведінки.

Особистісний компонент готовності досліджувався за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка [46] та методики виявлення комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) [109]. Методика діагностики емпатії включає 36 запитань і дозволяє визначити специфіку функціонування основних емпатичних каналів.

Раціональний канал емпатії характеризує когнітивну спрямованість на осмислення внутрішнього стану іншої особи, її переживань, труднощів і поведінкових реакцій, формуючи основу для подальшого емоційного й інтуїтивного розуміння партнера по взаємодії. Емоційний канал виявляється у здатності до співпереживання, емоційної включеності та встановлення глибокого афективного контакту, що дає можливість проникнути у внутрішній світ іншого. Інтуїтивний канал пов'язаний зі спроможністю адекватно інтерпретувати поведінку за умов дефіциту інформації, спираючись на неусвідомлюваний досвід, що мінімізує вплив стереотипних суджень. Важливу роль у реалізації емпатії відіграють установки, які можуть як стимулювати, так і гальмувати функціонування її каналів. Зокрема, тенденція до уникнення міжособистісної взаємодії та низька зацікавленість іншими знижують рівень емпатійності, тоді як відкритість до контактів сприяє її розвитку. Проникність у структурі емпатії трактується як комунікативна здатність формувати атмосферу довіри, відкритості й психологічної захищеності.

Необхідною передумовою ефективної емпатійної взаємодії виступає ідентифікація — уміння поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її переживання завдяки емоційній гнучкості, співпереживанню та схильності до наслідування. Опрацювання результатів здійснювалося шляхом підрахунку відповідей відповідно до «ключа» кожної шкали з подальшим визначенням сумарних показників. Бали за окремими шкалами коливаються в межах від 0 до 6 і відображають вагомість конкретного каналу в загальній структурі емпатії, виконуючи допоміжну роль при інтерпретації інтегрального індексу емпатійності, який варіює від 0 до 36 балів.

Для вивчення комунікативних та організаторських схильностей застосовувалася методика КОС-2 [16], спрямована на оцінку рівня розвитку базових професійних умінь психолога, що є важливою складовою особистісного компонента готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими. Методика містить 40 запитань із дихотомічними відповідями «так» / «ні» та дозволяє окремо визначити рівень сформованості комунікативних і організаторських здібностей.

Комунікативні та організаторські схильності розглядаються як суттєва передумова розвитку професійної компетентності у видах діяльності, орієнтованих на міжособистісну взаємодію та організацію спільної роботи. У підготовці майбутніх психологів ці здібності набувають особливої значущості, оскільки забезпечують ефективність корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії. Розвинені комунікативні вміння сприяють встановленню довірливих взаємин із клієнтами, що є критично важливим у роботі з травмованими особами, тоді як організаторські здібності забезпечують структурованість процесу психологічної допомоги та ефективну координацію міждисциплінарної взаємодії.

Емоційно-регулятивний компонент готовності досліджувався за допомогою методики «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла

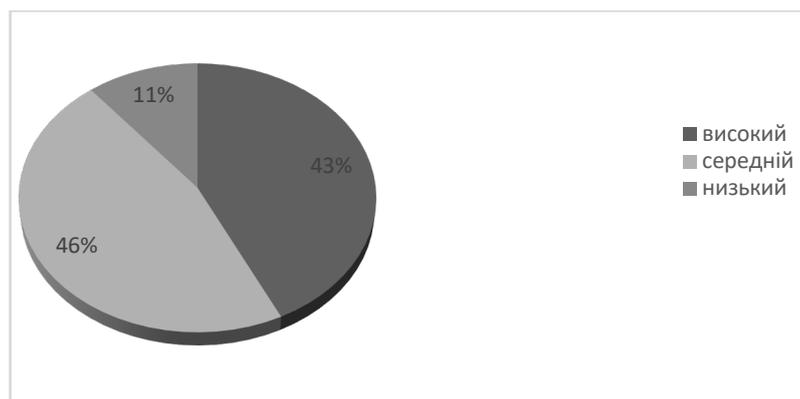
[186], спрямованої на оцінку здатності усвідомлювати, розуміти та регулювати емоційні стани у процесі прийняття рішень. Методика включає 30 тверджень і п'ять шкал: емоційну обізнаність, управління власними емоціями, самомотивацію, емпатію та управління емоціями інших людей.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2023–2024 навчального року на базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю 053 «Психологія». У дослідженні взяли участь 257 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, з яких 142 особи (55,3 %) навчалися за денною формою та 115 осіб (44,7 %) — за заочною. Розподіл за курсами був таким: 134 особи (52,1 %) — перший курс, 123 особи (47,9 %) — другий курс.

За гендерною ознакою у вибірці переважали жінки — 201 особа (78,3 %), тоді як чоловіки становили 56 осіб (21,7 %), що відповідає загальним тенденціям гендерної структури професії психолога. Вік досліджуваних варіював у межах від 22 до 52 років. За віковими групами розподіл був таким: до 25 років — 72 особи (28,1 %), від 26 до 30 років — 56 осіб (21,9 %), від 31 до 45 років — 93 особи (36 %), понад 45 років — 36 осіб (14 %). Така вікова структура є типовою для здобувачів другої вищої освіти та відображає тенденцію до професійної переорієнтації фахівців різного віку.

Слід зазначити, що всі учасники дослідження мали попередню вищу освіту за різними спеціальностями та певний досвід професійної діяльності, що створювало додаткові умови для формування їхньої професійної готовності як майбутніх психологів. Статистична обробка отриманих даних і їх графічна візуалізація здійснювалися за допомогою програмного пакета SPSS (версія 13.0) та MS

На рис. 2.1 представлено результати дослідження рівнів вираженості внутрішньої мотивації у майбутніх психологів. Так, аналіз внутрішньої мотивації майбутніх психологів виявив високий рівень у 42,8% респондентів, що відображає їхнє глибоке особисте зацікавлення змістом професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення та отримання морального задоволення від надання психологічної допомоги травмованим особам. Середній рівень внутрішньої мотивації зафіксовано у 46,3% досліджуваних, які демонструють помірну заінтересованість безпосереднім процесом психологічної роботи, проявляють певну ініціативність та орієнтацію на професійне зростання. Низький рівень виявлено лише у 10,9% майбутніх фахівців, для яких внутрішні спонуки до реалізації корекційно-відновлювальної діяльності є недостатньо сформованими.

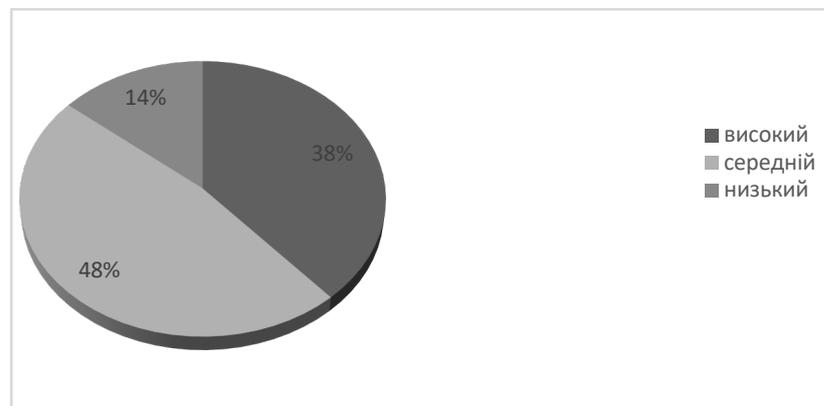


**Рис. 2.1. Рівні вираженості внутрішньої мотивації у майбутніх психологів**

Як засвідчують дані, представлені на рис. 2.1, отриманий розподіл вказує на домінування конструктивного типу професійної мотивації, що ґрунтується на орієнтації на самореалізацію та професійне зростання у сфері корекційно-відновлювальної діяльності з особами, які постраждали внаслідок військової агресії. Така мотиваційна спрямованість формує сприятливі передумови для становлення високого рівня професійної готовності до

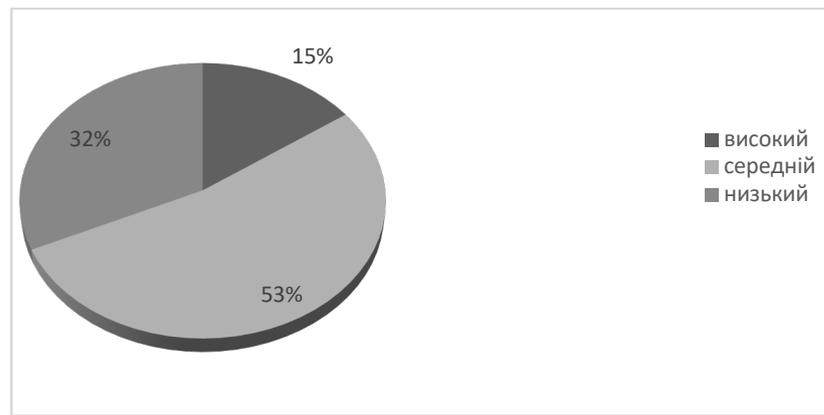
психологічної допомоги травмованим особам в умовах воєнного протистояння.

Результати дослідження зовнішньої позитивної мотивації у респондентів зображено на рис. 2.2. Високий рівень вираженості зовнішньої позитивної мотивації продемонстрували 38,5% досліджуваних, що свідчить про їхню виражену орієнтацію на зовнішні стимули професійної діяльності, такі як матеріальна винагорода, професійне визнання та кар'єрне зростання. Середній рівень зовнішньої позитивної мотивації виявлено у 47,5% респондентів, що вказує на помірну значущість для них зовнішніх заохочень при збереженні інтересу до змісту професійної діяльності. Низький рівень зафіксовано у 14% учасників дослідження, для яких зовнішні стимули відіграють другорядну роль порівняно з внутрішніми мотивами самореалізації та професійного розвитку в корекційно-відновлювальній роботі з постраждалими.



**Рис. 2.2. Рівні вираженості зовнішньої мотивації у майбутніх психологів**

Продовжуючи аналіз мотиваційної сфери майбутніх психологів, звернемося до результатів дослідження зовнішньої негативної мотивації (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Рівні вираженості зовнішньої негативної мотивації у майбутніх психологів**

Рис. 2.3 демонструє показники зовнішньої негативної мотивації, які у опитуваних показано наступним чином: високий рівень виявлено у 15,2% респондентів, що вказує на виражену залежність їхньої професійної поведінки від страху невдачі, прагнення уникнути критики з боку керівництва чи колег, а також надмірну тривожність щодо можливих негативних наслідків своїх професійних дій. Середній рівень зафіксовано у 52,9% досліджуваних, які демонструють помірну схильність зважати на потенційні негативні оцінки та наслідки, проте здатні зберігати відносну автономність у професійній діяльності. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації виявлено у 31,9% майбутніх фахівців, що свідчить про їхню низьку залежність від зовнішніх негативних стимулів та орієнтацію переважно на внутрішні регулятори професійної діяльності.

Отримані результати вказують на помірну роль мотивів уникнення критики, можливих санкцій або небажаних наслідків у структурі професійної мотивації, що загалом створює сприятливі умови для формування психологічної стійкості під час роботи з постраждалими в емоційно напружених професійних ситуаціях.

Якісний аналіз співвідношення різновидів мотивації дозволив визначити наявність оптимальної мотиваційної структури (ВМ > ЗПМ > ЗНМ) у 45,1 % опитаних. Такий розподіл свідчить про домінування конструктивної професійної спрямованості у значної частини майбутніх психологів щодо

здійснення корекційно-відновлювальної діяльності з особами, які постраждали внаслідок військової агресії.

Разом із тим у 37,4 % респондентів зафіксовано проміжний тип мотиваційної організації ( $BM = ЗПМ > ЗНМ$ ), що вказує на необхідність посилення та подальшого розвитку внутрішньої професійної мотивації. У 17,5 % учасників дослідження виявлено несприятливе співвідношення мотивів ( $ЗНМ > ЗПМ > BM$ ), яке потребує цілеспрямованого корекційного впливу з метою оптимізації та зміцнення професійної мотиваційної сфери.

Результати порівняльного аналізу мотиваційних показників здобувачів освіти першого та другого років навчання подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Відмінності у рівнях внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації здобувачів освіти першого та другого року навчання**

		1 рік	2 рік	$T_{emp}$	$p$
		навчання	навчання		
Внутрішня мотивація	M	16,85	15,35	3,55	$\leq 0,01$
	SD	3,25	3,10		
Зовнішня позитивна мотивація	M	4,45	5,65	3,14	$\leq 0,01$
	SD	3,15	2,95		
Зовнішня негативна мотивація	M	16,90	15,10	4,18	$\leq 0,01$
	SD	3,40	3,55		

$M$  – середнє значення;  
 $SD$  – стандартне відхилення.

З табл. 2.1 випливає, що рівень внутрішньої мотивації у студентів першого року навчання ( $M=16,85$ ;  $SD=3,25$ ) є статистично значущо вищим ( $t=3,55$ ;  $\leq 0,01$ ), ніж у студентів другого року ( $M=15,35$ ;  $SD=3,10$ ). Отримані дані свідчать про виразну тенденцію до зниження безпосереднього інтересу до навчальної діяльності у процесі адаптації до умов вищої школи та зіткнення з реальними вимогами професійної підготовки.

Щодо зовнішньої позитивної мотивації, спостерігається зворотна статистично значуща динаміка ( $t=3,14$ ;  $p \leq 0,01$ ): у здобувачів освіти другого року навчання цей показник суттєво зростає ( $M=5,65$ ;  $SD=2,95$ ) порівняно з першокурсниками ( $M=4,45$ ;  $SD=3,15$ ). Це вказує на переорієнтацію студентів на зовнішні стимули (оцінки, схвалення, стипендію) як фактори регуляції навчальної активності.

Показник зовнішньої негативної мотивації демонструє найбільш суттєве зниження ( $t=4,18$ ;  $p \leq 0,01$ ) від першого ( $M=16,90$ ) до другого ( $M=15,10$ ) року навчання. Таку динаміку ми інтерпретуємо як позитивний наслідок адаптації: студенти другого курсу почуваються більш впевнено, менше орієнтуються на страх невдачі чи покарання, що свідчить про формування психологічної стійкості в освітньому середовищі.

Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило, що трансформація мотиваційної сфери майбутніх психологів на етапі входження в професію є не випадковою, а закономірною. Спостерігається зміна мотиваційного профілю: від ідеалізованого внутрішнього інтересу та високої тривожності (1 курс) до прагматичної орієнтації на досягнення та емоційної стабільності (2 курс).

Результати досліджень [22; 34; 40] переконливо доводять, що успішність професійної діяльності психолога визначається комплексом взаємопов'язаних особистісно-професійних характеристик. Ключовими передумовами ефективної роботи фахівця виступають: сформована мотивація досягнення

успіху, яка забезпечує постійне прагнення до професійного вдосконалення та досягнення високих результатів; позитивне уявлення про власну особистість, що сприяє впевненому та гнучкому професійному функціонуванню; а також конструктивна когнітивна позиція щодо успіхів та невдач, яка дозволяє ефективно аналізувати професійний досвід та трансформувати його у ресурс подальшого розвитку.

На думку науковців [138; 190; 194; 214; 217], успішність опанування професією та ефективність навчання значною мірою визначаються сформованою системою цінностей, життєвими цілями та мотиваційними установками здобувачів освіти. Мотивація, виступаючи ключовим компонентом структури особистості, є рушійною силою професійного розвитку та навчальної діяльності майбутніх психологів. Особливого значення набуває формування позитивної мотивації до оволодіння професійною майстерністю в контексті підготовки до роботи з постраждалими. Така мотивація найбільш ефективно розвивається через залучення студентів до спеціально організованої практичної діяльності.

Відсутність у майбутніх психологів розвиненої потреби в професійних досягненнях, прагнення до професійного зростання, мотивації успіху, здатності до виваженого ризику, цілеспрямованості та рішучості може суттєво знижувати ефективність їхньої підготовки до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, проведеного за методикою «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), дозволив виявити специфіку їхньої ціннісної сфери. У табл. 2.2 та табл. 2.3 представлено систематизовані дані, які демонструють структуру та ієрархію як загальних життєвих цінностей, так і професійних ціннісних орієнтацій досліджуваних.

Порівняльний аналіз результатів дослідження термінальних цінностей, представлених у табл. 2.2, виявив суттєві відмінності в ціннісних пріоритетах студентів-психологів першого та другого років навчання.

Таблиця 2.2

**Результати ціннісних орієнтацій (термінальні цінності) майбутніх психологів (у % від загальної кількості опитаних)**

Термінальні цінності	1 курс навчання		2 курс навчання	
	показник, %	ранг	показник, %	ранг
Активне діяльне життя	65,5	13	53,3	8
Життєва мудрість	63,3	12	58,2	6
Здоров'я	23,4	1	23,4	1
Цікава робота	39,4	7	55,1	7
Краса природи та мистецтва	8,6	18	8,8	18
Любов	31,7	5	68,5	3
Матеріально забезпечене життя	26,1	2	65,9	4
Наявність гарних і вірних друзів	31,1	4	60,0	5
Суспільне визнання	68,3	14	28,8	13
Пізнання	58,3	11	46,1	9
Продуктивне життя	75,6	15	25,0	14
Розвиток	46,7	10	38,0	11
Розваги	46,6	8	12,6	17
Воля, самостійність	27,2	3	35,1	12
Щасливе сімейне життя	35,0	6	72,7	2
Щастя інших	79,6	16	21,7	15
Творчість	84,4	17	18,4	16
Впевненість у собі	55,6	9	42,6	10

Як бачимо з табл. 2.2, у здобувачів освіти першого року навчання спостерігається чітка орієнтація на індивідуалістичні цінності, де провідні позиції займають здоров'я, матеріальна забезпеченість, воля і самостійність. Ці базові цінності доповнюються важливими соціальними аспектами – прагненням до міцних дружніх стосунків та любові, що відображає природну потребу в соціальній підтримці на початку професійного становлення.

У здобувачів освіти другого року навчання простежується помітна трансформація ціннісної сфери з виразним зміщенням акцентів у бік сімейно-особистісних цінностей. Хоча здоров'я залишається на провідній позиції в ієрархії цінностей, особливої значущості набувають щасливе сімейне життя та кохання. При цьому матеріальне забезпечення та підтримка дружніх стосунків зберігають свою актуальність, але вже не домінують у системі ціннісних орієнтацій. Така динаміка може свідчити про поступове формування більш зрілої життєвої позиції та розширення спектру особистісно значущих життєвих сфер у процесі професійного навчання.

Виявлені трансформації ціннісних орієнтацій відображають природний процес особистісного дозрівання студентів та можуть розглядатися як важливий показник їхнього професійного становлення, оскільки розширення системи цінностей створює передумови для розвитку професійно важливих якостей майбутнього психолога.

Аналіз динаміки інструментальних цінностей, представлений у табл. 2.3, демонструє значущі трансформації у процесі професійного становлення майбутніх психологів.

*Таблиця 2.3*

**Результати ціннісних орієнтацій (інструментальні цінності) майбутніх психологів (у % від загальної кількості опитаних)**

Інструментальні цінності	1 курс навчання		2 курс навчання	
	показник, %	ранг	показник, %	ранг
Акуратність	82,2	17	15,6	17

				100
Вихованість	32,1	5	55,6	8
Високі запити	84,4	18	8,9	18
Життєрадісність	57,2	12	48,9	10
Старанність	72,3	15	45,0	11
Незалежність	22,7	1	68,4	4
Непримиренність до недоліків	28,9	4	22,2	16
Освіченість	24,4	2	81,2	2
Відповідальність	49,4	9	84,4	1
Раціоналізм	48,3	8	53,3	9
Самоконтроль	41,1	6	75,6	3
Сміливість у відстоюванні своєї думки	42,8	7	65,0	5
Тверда воля	27,2	3	61,1	6
Терпимість	67,8	14	35,0	14
Широта поглядів	55,0	11	28,3	15
Чесність	81,2	16	38,3	13
Чуйність	66,1	13	41,7	12
Ефективність у справах	52,8	10	58,9	7

Детальний порівняльний аналіз динаміки інструментальних цінностей (табл. 2.3) дозволяє простежити якісну структурну перебудову професійної свідомості майбутніх психологів.

У здобувачів освіти першого року навчання домінують цінності, спрямовані на особистісну автономію та академічне ствердження. Ключові позиції в ієрархії посідають незалежність та освіченість, що відображає

природне для початку магістерської підготовки прагнення до накопичення знань та сепарації від студентської позиції "учня". Характерною рисою цього етапу є високий ранг непримиренності до недоліків. Такий показник ми інтерпретуємо як прояв професійного максималізму та певної ригідності оціночних суджень, що часто притаманно неофітам у професії, які ще не стикалися зі складністю реальної консультативної практики.

У здобувачів освіти другого року навчання спостерігається формування більш зрілої, деонтологічно орієнтованої системи цінностей. Відбувається суттєва переоцінка пріоритетів: на перше місце виходить відповідальність, показник якої зріс до домінуючого рівня. Це свідчить про поступову інтеріоризацію етичних норм професії та усвідомлення того факту, що головним інструментом психолога є його здатність відповідати за процес і наслідки втручання. Важливим маркером професіоналізації є зростання значущості самоконтролю та сміливості у відстоюванні своєї думки. Ми розглядаємо це як формування "професійного хребта" особистості: майбутні фахівці вчаться керувати власними афектами, що є критично необхідним в умовах роботи з травмою.

Водночас, говорити про завершену трансформацію професійної свідомості ще зарано. Динаміка змін має складний, гетерохронний характер, особливо з огляду на екстремальні умови сьогодення.

Зокрема, звертає на себе увагу той факт, що цінності комунікативно-гуманістичного блоку – чуйність, терпимість та широта поглядів займають порівняно низькі позиції в ієрархії, поступаючи місцем нормативно-регулятивним якостям (відповідальності, самоконтролю). Таку диспропорцію можна пояснити впливом двох факторів: етап професійного становлення, під час якого студенти насамперед фокусуються на "технічній" та "нормативній" стороні професії (як зробити правильно, як не нашкодити), відсуваючи "м'які навички" на другий план, та контекст воєнного часу, коли в умовах хронічного стресу та загрози життю психіка схильна "капсулюватися", посилюючи механізми самоконтролю та раціоналізму як захисних реакцій. Зниження

толерантності та широти поглядів може бути наслідком загальної соціальної напруги та поляризації суспільства, що несвідомо транслюється і на професійну сферу.

Виявлена динаміка відображає складний процес «професійної кристалізації». Ми спостерігаємо перехід від ідеалістично-максималістської позиції першокурсника до позиції «відповідального виконавця», притаманної випускнику. Однак дефіцит емпатійно-комунікативних цінностей у верхівці ієрархії вказує на те, що формування глибинної професійної ідентичності, яка поєднує відповідальність із безумовним прийняттям клієнта, потребує подальшої роботи. Це актуалізує необхідність впровадження в освітній процес тренінгових технологій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та профілактику професійної деформації в умовах війни.

Водночас, дослідження Т. Антоненко [5] демонструють, що еталонна модель фахівця передбачає, що ціннісні орієнтації займають центральне місце серед професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Важливо відзначити, що повноцінне досягнення професійних цілей можливе лише через розвинуту здатність до прийняття інших людей та відкритість до безпосереднього досвіду взаємодії зі світом. Саме домінування таких високих гуманістичних цінностей в особистісній ієрархії формує фундаментальну основу професійної аксіології психолога та визначає якість його професійної діяльності. Це ще раз підкреслює актуальність розвитку емпатійності у досліджуваних нами студентів.

Отже, проаналізувавши отримані результати, можна побачити, що система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів характеризується певною неоднорідністю. У студентів другого року навчання спостерігається чітка професіоналізація нормативно-регулятивної сфери: ключові професійно важливі якості, такі як відповідальність та освіченість, вийшли на пріоритетні (лідуючі) позиції в ієрархії цінностей. Це свідчить про сформованість міцного етичного фундаменту для майбутньої діяльності.

Водночас, цінності комунікативно-гуманістичного блоку (терпимість, чуйність, широта поглядів) на даному етапі займають переважно середні та нижчі позиції. Такий дисбаланс вказує на те, що при високій готовності «діяти відповідально та професійно», емоційно-емпатійна складова готовності ще потребує розвитку та гармонізації. На основі проведеного аналізу ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери майбутніх психологів можемо констатувати, що мотиваційно-ціннісний компонент їхньої готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії сформований на достатньому рівні в аспекті усвідомлення професійної відповідальності, проте потребує вдосконалення в аспекті гуманізації міжособистісної взаємодії.

Отримані результати актуалізують потребу в розробці та впровадженні цілеспрямованих заходів, спрямованих не стільки на підвищення відповідальності (яка вже є високою), скільки на розвиток емпатійності, толерантності та гнучкості - якостей, необхідних для ефективної та екологічної роботи з травмованими особами в умовах війни.

Для визначення показників професійної готовності майбутніх психологів використовувався «Опитувальник професійної готовності» (Т. Кабардова) [173]. Дані, представлені в табл. 2.4, свідчать про чітко виражену професійну орієнтацію майбутніх психологів 1 року навчання на соціономічні професії типу «Людина – Людина», до яких, безумовно, належить і професія психолога. На чітко виражену професійну орієнтацію майбутніх психологів вказують наступні диференційовані показники: високий рівень схильності до професій типу «Людина – Людина» виявлено у 61,2% досліджуваних, що демонструє їхнє природне тяжіння до комунікативної взаємодії, емпатійного розуміння інших людей та прагнення надавати психологічну допомогу. Середній рівень даної схильності зафіксовано у 22,1% респондентів, які проявляють помірну зацікавленість міжособистісною взаємодією, але, ймовірно, ще перебувають у процесі професійного самовизначення щодо конкретної спеціалізації в психології. Низький рівень схильності до професій типу «Людина – Людина» виявлено лише у 16,7% досліджуваних, що може вказувати на певні труднощі професійної ідентифікації на початковому етапі навчання або на наявність додаткових професійних інтересів.

**Рівні вираженості показників професійної готовності майбутніх психологів, 1 курс навчання (у % від загальної кількості опитаних)**

Типи професій	Рівні вираженості		
	високий	середній	низький
Людина-знакова система	11,2	56,7	32,1
Людина-техніка	0,7	6,9	92,4
Людина-природа	0,2	8,0	91,8
Людина-художній образ	0,1	13,6	86,3
Людина-людина	61,2	22,1	16,7

Табл. 2.4 висвітлює, що схильність до професій типу «Людина – Техніка», «Людина – Природа» та «Людина – Художній образ» оцінюється досліджуваними на досить низькому рівні (90% і більше), що підтверджує усвідомлений вибір ними саме соціономічного напрямку професійної діяльності. Подібні результати можуть свідчити про виражену орієнтацію на міжособистісну взаємодію як провідний аспект майбутньої професійної реалізації.

Цікавим є розподіл показників щодо типу професій «Людина – Знакова система», який оцінюється досліджуваними здебільшого на середньому рівні. Така особливість може пояснюватися специфікою професійної підготовки психологів, яка вимагає оволодіння значним обсягом теоретичних знань, методологічних підходів, концептуальних моделей та діагностичного інструментарію. Психологічна наука характеризується наявністю різноманітних напрямів, парадигм та підходів, що передбачає готовність студентів до системного опрацювання складних абстрактних понять, класифікацій та знакових систем. Таким чином, можна припустити, що певна

схильність до роботи зі знаковими системами є адаптивною для майбутніх психологів і може сприяти ефективному засвоєнню теоретичного фундаменту професії, особливо в контексті формування когнітивного компонента готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими.

Результати дослідження рівнів вираженості показників професійної готовності майбутніх психологів 2 року навчання представлені у табл. 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Рівні вираженості показників професійної готовності майбутніх психологів, 2 курс навчання (у % від загальної кількості опитаних)**

Типи професій	Рівні вираженості		
	високий	середній	низький
Людина-знакова система	7,5	62,7	29,8
Людина-техніка	1,5	31,2	70,3
Людина-природа	12,7	46,8	40,5
Людина-художній образ	20,6	56,9	22,5
Людина-людина	56,7	42,1	1,2

У табл. 2.5 констатовано, що на 2 курсі навчання майбутніх психологів спостерігається цікава трансформація у розподілі професійних орієнтацій, що відображає процес поглиблення та диференціації професійної ідентичності студентів. Порівняльний аналіз показників свідчить про певну

диверсифікацію професійних схильностей порівняно з першим роком навчання. Зокрема, спостерігається певне зниження показників готовності до професій типу «Людина – Людина»: високий рівень такої готовності виявлено у 56,7% студентів (порівняно з 61,2% на першому курсі), що може відобразити початок більш критичного осмислення професійного вибору та глибше розуміння складності психологічної професії.

Особливо важливою динамікою є значне зменшення кількості студентів з низьким рівнем готовності до соціономічних професій (до 1,2% порівняно з 16,7% на 1 курсі, див. табл. 2.4) при одночасному суттєвому зростанні кількості студентів із середнім рівнем (42,1% порівняно з 22,1%). Таке суттєве перегрупування показників може свідчити про професійну кристалізацію та відсіювання студентів з явно невідповідними професійними схильностями, а також про формування більш реалістичних уявлень про професію психолога у більшості студентів.

Аналіз готовності досліджуваних до інших типів професій демонструє закономірне зміщення показників від переважно низьких до середніх значень для таких напрямків як «Людина – Знакова система», «Людина – Природа» та «Людина – Художній образ». Ця тенденція відображає розширення професійного світогляду студентів та усвідомлення міждисциплінарного характеру психологічної науки. Зокрема, підвищення інтересу до знакових систем може бути пов'язане з вивченням психодіагностики та методів математичної статистики; зростання схильності до типу «Людина – Природа» може відобразити засвоєння нейробіологічних та психофізіологічних основ психіки; а підвищення орієнтації на тип «Людина – Художній образ» – знайомство з проєктивними методиками та арт-терапевтичними техніками.

Показники готовності до професій типу «Людина – Техніка», хоч і зросли (з 92,4% до 70,3% студентів з низьким рівнем), все ж залишаються переважно на низькому рівні, що підтверджує стійкість основної професійної спрямованості на гуманітарну сферу діяльності.

Такий перерозподіл значень можна пояснити закономірним розвитком професійної свідомості майбутніх психологів, які починають усвідомлювати міждисциплінарний характер психології як науки. Цьому сприяє поглиблене вивчення теоретичних дисциплін, які інтегрують знання з фундаментальних наук та навички з науково-аналітичної діяльності. Фактично, на 2 курсі студенти починають осягати методологічну складність психології та різноманітність її прикладних аспектів, що розширює їхні уявлення про професійний інструментарій та сфери застосування психологічних знань, зокрема в контексті корекційно-відновлювальної роботи з травмованими особами.

Проаналізуємо динаміку розвитку психологічної готовності до професій типу «Людина – Людина», оскільки саме до цього типу відноситься майбутня професія психолога (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Динаміка вираженості компонентів професійної готовності майбутніх психологів (у % від загальної кількості опитаних)**

Курс навчання	Рівні вираженості		
	високий	середній	низький
I	61,2	22,1	16,7
II	56,7	42,1	1,2

У табл. 2.6 відображено, що на 2 курсі навчання у майбутніх психологів показники готовності до професій типу «Людина – Людина» дещо змінилися. Високий рівень такої готовності знизився з 61,2% до 56,7%, проте суттєво зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 16,7% до 1,2%) за рахунок збільшення показників середнього рівня. Це свідчить про те, що навчання сприяє формуванню професійної готовності майбутніх психологів, хоча цей процес ще триває і потребує подальшого розвитку.

На основі порівняння показників першого та другого курсів спостерігається якісна трансформація професійної готовності майбутніх

психологів. Якщо на початку навчання спостерігається вузька спрямованість на соціономічний тип професій, то до другого курсу формується більш комплексне розуміння професії психолога. Здобувачі освіти усвідомлюють міждисциплінарний характер психологічної діяльності, що відображається у зростанні їхньої готовності до роботи зі знаковими системами, природничими науками та художньою діяльністю. Така динаміка свідчить про поглиблення професійного самовизначення та розширення уявлень про специфіку майбутньої професії.

Окрім цього, застосована методика надає можливість виокремити ключові складові психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності психолога, яка належить до типу професій «людина – людина». До таких складових віднесено усвідомлення власних можливостей у реалізації відповідних умінь (трудових, соціальних тощо), оцінювання реального емоційного ставлення, сформованого на основі індивідуального досвіду виконання видів діяльності, представлених в опитувальнику, а також визначення професійних уподобань, що відображають наявність або відсутність готовності виконувати певні дії у майбутній професійній практиці.

Результати дослідження структурних компонентів психологічної готовності до професій типу «людина – людина» подано в табл. 2.7. Зокрема, на другому курсі навчання низькі показники зафіксовано на мінімальному рівні за всіма складовими зазначеної готовності. Найбільш виражену позитивну динаміку впродовж навчання продемонстрував показник оцінювання власних можливостей у реалізації умінь, характерних для професій типу «людина – людина». Це свідчить про те, що в процесі професійної підготовки майбутні психологи в достатній мірі опановують необхідний інструментарій для ефективно професійної діяльності.

*Таблиця 2.7*

**Показники складових професійної готовності майбутніх психологів до типу професій «Людина-людина»  
(у % від загальної кількості опитаних)**

Показники	Рівні готовності					
	низький		середній		високий	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
Уміння	2,8	0,9	36,6	29,7	60,6	69,4
Ставлення	16,5	0,4	13,2	56,9	70,3	42,7
Професійні уподобання	27,4	3,2	19,6	46,2	53,0	50,6

Як засвідчують дані, наведені в табл. 2.7, до другого року навчання спостерігається зниження показників позитивного емоційного ставлення досліджуваних до професійної діяльності (з 70,3 % до 42,7 %), а також рівня бажання здійснювати цю діяльність у майбутньому (з 53,0 % до 50,6 %). Така динаміка може свідчити про поступове коригування первинних уявлень про професію психолога, зниження ідеалізованих очікувань і формування більш реалістичного бачення змісту майбутньої професійної діяльності.

Як зазначають науковці [148; 173; 201], професійна діяльність психолога вимагає високого рівня фахової майстерності, що забезпечує здатність оперативно й гнучко отримувати та аналізувати інформацію, здійснювати збір психологічного анамнезу, формулювати психологічний діагноз, добирати та адаптувати адекватні психокорекційні методики, спостерігати за станом клієнта та динамікою його світосприйняття, оцінювати доцільність застосованих підходів і результативність власної діяльності, а також розробляти програми психологічного впливу, спрямовані на позитивні зміни у психоемоційному стані й поведінці клієнта.

Аналіз результатів дослідження когнітивного компонента професійної готовності майбутніх психологів засвідчив наявність позитивної динаміки протягом першого року навчання. Якщо на початковому етапі підготовки домінувала вузька орієнтація на соціономічний тип професій, то до другого курсу формується більш цілісне й глибоке розуміння професійної діяльності

психолога. Це підтверджується зростанням показників готовності до роботи зі знаковими системами, природничими та художніми видами діяльності, що відображає усвідомлення міждисциплінарного характеру сучасної психологічної практики.

Водночас аналіз складових готовності до професій типу «людина – людина» виявив певну внутрішню суперечливість: на тлі зростання оцінки власних професійних умінь фіксується зниження емоційного ставлення до професійної діяльності та мотивації до її здійснення. Така тенденція може розглядатися як показник формування більш реалістичного уявлення про професію психолога та її вимоги, що є закономірним етапом професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, проведений аналіз фундаментальних показників готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії дозволив окреслити ключові особливості становлення мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів цієї готовності.

### **2.3. Аналіз професійно-прикладних компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

Розглянемо результати емпіричного дослідження, що відображають стан сформованості професійно-прикладних показників готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії відповідно до визначеної структури професійної готовності.

Для оцінювання операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх психологів було використано методику «Діагностика спрямованості особистості» Б. Басса [37]. За результатами дослідження встановлено певний розподіл типів професійної спрямованості серед здобувачів освіти.

Домінуючою виявилася спрямованість на завдання, яка зафіксована у 46,4 % респондентів. Цей тип професійної орієнтації характеризується вираженою мотивацією до виконання фахових завдань, чіткою орієнтацією на

досягнення конкретних результатів та прагненням до професійного вдосконалення. Здобувачі з такою спрямованістю демонструють здатність до системного й структурованого розв'язання професійних завдань, що в контексті корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими може проявлятися у ретельному плануванні психотерапевтичних інтервенцій, дотриманні протоколів психологічної допомоги та орієнтації на вимірювані показники її ефективності.

Спрямованість на себе виявлена у 30,4 % досліджуваних і характеризується орієнтацією на власний професійний розвиток, підвищеною увагою до процесів саморефлексії та самопізнання, а також прагненням до особистісного й професійного зростання. Для таких здобувачів є характерною підвищена чутливість до власного емоційного стану та орієнтація на профілактику професійного вигорання, що має важливе значення у роботі з травмованими клієнтами. Оптимально виражена спрямованість на себе виступає необхідною умовою збереження психологічного благополуччя фахівця, оскільки сприяє своєчасному виявленню ознак вторинної травматизації та емоційного перевантаження.

Спрямованість на взаємодію з людьми зафіксовано у 23,2 % опитаних. Особи з таким типом спрямованості вирізняються орієнтацією на побудову ефективних терапевтичних стосунків, розвиненими комунікативними навичками та високою здатністю до емпатійного розуміння клієнта. Вони демонструють готовність до командної роботи в міждисциплінарному середовищі та прагнення створювати підтримувальний простір професійної взаємодії. Такий тип спрямованості має особливу цінність у роботі з постраждалими від військової агресії, оскільки сприяє встановленню довірливого контакту з клієнтами, у яких внаслідок травматичного досвіду часто порушена здатність до міжособистісної взаємодії.

Водночас відносно невисока частка здобувачів зі спрямованістю на взаємодію може розглядатися як орієнтир для вдосконалення програм професійної підготовки психологів. З огляду на те, що ефективна корекційно-

відновлювальна робота з постраждалими від військової агресії неможлива без сформованих навичок терапевтичної взаємодії, розвиток цього компонента професійної спрямованості потребує цілеспрямованої підтримки у процесі навчання.

Загалом оптимальний профіль професійної готовності психолога передбачає збалансоване поєднання всіх трьох типів спрямованості, актуалізація яких залежить від потреб клієнта та етапу надання психологічної допомоги. Виявлений дисбаланс у бік орієнтації на завдання може вказувати на доцільність посилення навчальних модулів, спрямованих на розвиток навичок терапевтичного контакту, емпатії та саморегуляції.

Далі розглянемо рівень сформованості складових особистісного компонента готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, визначених за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка [37] (табл. 2.8). Аналіз отриманих даних показав, що у більшості майбутніх психологів (57,3 %) зафіксовано середній рівень сформованості раціонального каналу емпатії, який проявляється у здатності цілеспрямовано спрямовувати увагу, сприймання та мисленнєві процеси на осмислення внутрішнього світу іншої людини. Водночас у 27,7 % респондентів виявлено низький рівень розвитку зазначеного каналу, що свідчить про обмежений спонтанний інтерес до партнерів по взаємодії та недостатню здатність до раціонального аналізу їхніх емоційних станів і переживань. Лише 15 % досліджуваних продемонстрували високий рівень розвитку раціонального каналу емпатії, що актуалізує необхідність його подальшого розвитку в процесі професійної підготовки.

*Таблиця 2.8*

**Рівень розвитку емпатійних здібностей у здобувачів освіти  
(у % від загальної кількості опитаних)**

**Канал емпатії**

**Рівень розвитку**

високий      середній      низький

Раціональний	15	57,3	27,7
Емоційний	17,5	61,4	21,1
Інтуїтивний	11,9	64,5	23,6
Установки, що впливають на емпатію	19,7	54,9	25,4
Проникаюча здатність	17,1	58,1	24,8
Ідентифікація	18	60,8	21,2
<i>Загальний показник рівня емпатії</i>	16,6	58,6	24,8

Індикатори табл. 2.8 демонструють помітно вищий ступінь сформованості емоційного аспекту емпатії: 17,5% на високому рівні та 61,4% на середньому. Це відображає базову спроможність студентів-психологів до афективного резонансу з клієнтами та їхнім переживанням. Однак наявність 21,1% з низьким рівнем сигналізує про потребу посиленого фокусу, оскільки емоційна чутливість становить суттєвий механізм доступу до внутрішнього досвіду потерпілих у відновлювальній практиці.

Найслабші маркери високого рівня (11,9%) серед каналів емпатії підкреслюють дефіцит інтуїтивного осягнення інших у сценаріях обмеженої інформації. Домінування середнього рівня (64,5%) вказує на потенціал, що вимагає культивування для взаємодії з травмованими. Значний відсоток низького рівня (23,6%) наголошує на імперативі спрямованого посилення інтуїтивного компонента. Емпіричні дані зафіксували, що лише 19,7% студентів демонструють конструктивні орієнтації для емпатійної взаємодії. Переважання середнього (54,9%) та суттєва частка низького рівня (25,4%) свідчать про перешкоди, що можуть обмежувати емпатійну продуктивність у фаховій сфері.

Згідно з табл. 2.8, параметри проникаючої емпатії відображають середній рівень у 58,1% респондентів, що вказує на здатність генерувати

атмосферу відкритості. Чверть з низьким рівнем (24,8%) потребує акценту на комунікативних уміннях для терапевтичного партнерства.

Оцінка ідентифікації виявила середній рівень у 60,8%, з 21,2% низьким, що підкреслює необхідність розвитку гнучкості в емоційному ототожненні з клієнтом.

Загалом, переважання середнього рівня емпатії сигналізує про фундаментальний ресурс для практики, але 24,8% з низьким рівнем вимагає систематичного втручання, зокрема для інтуїції та подолання настановних бар'єрів.

Ряд дослідників [37; 55; 84; 88; 167] трактують емпатію як базову фахову рису психолога, передумову продуктивності.

Емпатія функціонує як базовий інструмент психологічної практики, дозволяючи диференціювати роль і позицію, як зазначає Л. Журавльова [46]. Вона забезпечує точну реєстрацію клієнтського стану для кваліфікованої підтримки.

За С. Дерев'янко [35], фах психолога імплікує не тільки експертизу, а й етичні якості: сензитивність, щирість, толерантність. Емпірика показує середній рівень емпатії у студентів з тенденцією зростання; пріоритетні - настанови, ідентифікація, афективний резонанс, тоді як раціональний аспект менш виражений.

Сучасні студії позиціонують емпатію як механізм досягнення порозуміння між фахівцем і клієнтом. Це передбачає тимчасове дистанціювання від власної перспективи для впливу, з повагою до автономії клієнта як унікальної сутності з власними смислами.

І. Штих інтерпретує емпатію як соціально-психологічну характеристику, що інтегрує: детекцію емоцій, ментальне перенесення, афективний резонанс, комунікативні стратегії для зменшення дистресу [198].

У психологічній теорії емпатійність - синтетична спроможність до афективного розуміння внутрішнього світу інших: децентрація, конструктивна настанова, швидка адаптація в соціальних взаємодіях, перевага альтруїстичних стратегій [42]. Додаткові маркери: комунікативна відкритість, чутливість до невербальних сигналів, сензитивність до етичних нюансів, стабільність, толерантність. Високий рівень проявляється в глибокому зацікавленні іншою, визнанні її унікальності та реактивному відгуку. Емпатія сприяє еволюції фахівця, формуванню підтримки, оптимізації відносин, адаптивним реакціям у повсякденності та практиці з потерпілими від агресії.

Виявлені патерни зумовлюють диференційовану стратегію розвитку емпатії в фаховій підготовці до взаємодії з потерпілими.

Далі розглянемо оцінку комунікативних та організаторських орієнтацій студентів-психологів за методикою (КОС-2) [109]. Дані представлено в табл. 2.9. Щодо комунікативних орієнтацій, високий рівень зафіксовано у 15,1% респондентів. Ця група вирізняється легкістю контакту, ініціативою, адаптивністю, що потенційно забезпечує міцні терапевтичні зв'язки з потерпілими, створення захищеного простору для роботи.

*Таблиця 2.9*

**Рівні вираженості комунікативних та організаторських схильностей у здобувачів освіти (у % від загальної кількості опитаних)**

<b>Схильності</b>	<b>високий</b>	<b>середній</b>	<b>нижче середнього</b>	<b>низький</b>
Комунікативні	15,1	34,8	30,2	19,9
Організаторські	19,7	38,6	28,5	13,2

Як видно з табл. 2.9, середній рівень комунікативних орієнтацій виявлено у 34,8% студентів. Вони орієнтовані на взаємодію, не обмежують

контакти, відстоюють позиції, але стабільність навичок може вимагати посилення для роботи з травмованими.

Нижче середнього рівень у 30,2%: дискомфорт у новому середовищі, труднощі з контактами, що може ускладнювати терапевтичний альянс з потерпілими.

Особливе занепокоєння викликає низький рівень у 19,9%: уникнення взаємодії, скутість, чутливість до образ, перевага ізоляції. Це може стати бар'єром для допомоги при травмі, де контакт є основою.

Стосовно організаторських орієнтацій, високий рівень у 19,7%: активність, автономія рішень, організація заходів, наполегливість, вплив. У відновлювальній практиці це сприяє структурі процесу, груповим форматам, міждисциплінарній координації.

Середній рівень організаторських схильностей продемонстрували 38,6% досліджуваних, що є найбільшою групою. Ці респонденти здатні до планування діяльності, прийняття рішень, можуть проявляти ініціативу, проте їхні організаторські навички потребують подальшого розвитку для забезпечення системного підходу у наданні психологічної допомоги.

Рівень нижче середнього в організаторських схильностях виявлено у 28,5% майбутніх психологів. Такі майбутні фахівці можуть відчувати труднощі у плануванні та структуруванні діяльності, що може негативно впливати на якість психотерапевтичного процесу, особливо при роботі з комплексною травмою.

Низький рівень організаторських схильностей зафіксовано у 13,2% досліджуваних. Представлена частина вибірки уникає прийняття самостійних рішень, не проявляє ініціативи в організації заходів, що може стати обмежуючим фактором для проведення ефективної корекційно-відновлювальної роботи, яка часто вимагає гнучкості та адаптивності в організації терапевтичного процесу.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що лише близько половини майбутніх психологів (49,9% за комунікативними та 58,3% за організаторськими схильностями) демонструють достатній (високий та середній) рівень розвитку досліджуваних якостей, що свідчить про необхідність створення спеціальних умов у процесі професійної підготовки для розвитку комунікативних та організаторських схильностей як базових компонентів особистісної готовності психологів до роботи з постраждалими від військової агресії.

Особливої уваги потребує той факт, що майже п'ята частина майбутніх фахівців (19,9%) має низький рівень комунікативних схильностей, що є критичним для професії психолога, оскільки комунікативна компетентність виступає ключовим інструментом терапевтичного впливу, особливо при роботі з травмованими особами, де встановлення довірливих стосунків є необхідною умовою ефективної психологічної допомоги.

Виявлені показники вказують на необхідність впровадження в освітній процес цілеспрямованих тренінгових програм, спрямованих на розвиток комунікативних та організаторських схильностей як базового підґрунтя для формування готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Узгоджуючи з результатами дослідження комунікативних та організаторських схильностей майбутніх психологів, варто відзначити концептуальне положення Н. Пов'якель [135] щодо психологічної готовності до фахової діяльності. На думку дослідниці, психологічна готовність до професійної діяльності передбачає сформованість не лише комплексу професійно значущих особистісних якостей і властивостей, зокрема емпатійності, адекватної самооцінки, толерантності до фрустрацій, сенситивності, відсутності проєктивних тенденцій тощо, але й розвинених комунікативних умінь, таких як здатність встановлювати контакт, активно слухати, аргументовано висловлювати власну позицію та здійснювати продуктивну рефлексію.

Особливої ваги в цьому контексті набувають отримані в нашому дослідженні показники комунікативних схильностей майбутніх психологів, оскільки лише 49,9 % респондентів продемонстрували достатній рівень їх сформованості. Така ситуація підтверджує актуальність позиції Н. Пов'якель щодо визначальної ролі комунікативної компетентності як базового складника професійної готовності психолога. Дослідниця також акцентує увагу на необхідності розвитку характеристик психічних процесів, зокрема сформованості розумових операцій, здатності до тривалої концентрації уваги, гнучкості й оперативності мислення, широти та обсягу уваги, а також уміння будувати партнерські та діалогічні взаємини в процесі регуляції професійного мислення і конструювання професійних відносин. Зазначені аспекти психологічної готовності корелюють із результатами нашого дослідження організаторських схильностей, які виявилися на достатньому рівні у 58,3 % майбутніх психологів.

Так, О. Дрозд та М. Іщенко [38] розглядають комунікативні здібності як невід'ємний компонент професійної компетентності психолога, підкреслюючи, що ефективна взаємодія з клієнтами є ключовим аспектом його фахової підготовки. Науковці зазначають, що студенти-психологи нерідко демонструють недостатній рівень володіння базовими комунікативними навичками, зокрема активним слуханням, умінням встановлювати контакт із співрозмовником, а також ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування.

Аналізуючи комунікативний вимір професійної діяльності психолога, доцільно звернутися до позиції О. Макарової [95], яка наголошує, що результативна комунікація з різними категоріями осіб і групами є необхідною умовою ефективної психологічної роботи. Взаємодія з клієнтом виступає провідним інструментом професійної діяльності психолога та потребує не

лише теоретичної обізнаності, а й сформованих практичних комунікативних умінь на різних рівнях спілкування. Недостатній рівень комунікативної компетентності, зауважує дослідниця, може зумовлювати помилки у процесі діагностики, прийнятті професійних рішень і знижувати ефективність психотерапевтичних впливів.

Отже, виявлені в межах нашого дослідження рівні розвитку комунікативних та організаторських схильностей підтверджують необхідність їх цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки психологів до корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії.

Наступним етапом дослідження стало застосування методики «Визначення рівня емоційного інтелекту» Н. Холла [134] з метою аналізу емоційно-регулятивного компонента готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії.

Отримані результати дослідження представлено в табл. 2.10, де зафіксовано показники по шкалі "Управління своїми емоціями", завдяки якій показано найбільш проблемні результати: 58,7% студентів продемонстрували низький рівень, 35,9% – середній, і лише 5,4% – високий рівень. Такий розподіл викликає занепокоєння, оскільки здатність до емоційної саморегуляції становить критично важливий аспект для роботи з травмованими клієнтами.

*Таблиця 2.10*

**Рівні вираженості показників емоційного інтелекту у здобувачів освіти  
(у % від загальної кількості опитаних)**

Показник	Рівні		
	високий	середній	низький

Управління своїми емоціями	5,4	35,9	58,7
Самомотивація	37,0	51,1	11,9
Емоційна обізнаність	25,1	45,6	29,3
Емпатія	17,4	57,6	25,0
Розпізнавання емоцій інших людей	31,5	48,9	19,5

Виходячи з отриманих даних можемо припустити, що низькі показники можуть бути зумовлені інтенсивними навчальними навантаженнями, відсутністю професійного досвіду та незавершеним процесом формування професійної ідентичності. Особливо важливим виявляється той факт, що недостатній рівень управління власними емоціями може призвести до вторинної травматизації при роботі з постраждалими від військової агресії.

Варто підкреслити, що розвинені комунікативні навички, що базуються на позитивному життєвому налаштуванні, проявляються у здатності встановлювати та підтримувати конструктивні взаємини з клієнтами, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, демонструвати емпатійне розуміння та адаптуватися до різних комунікативних контекстів у процесі надання психологічної допомоги постраждалим [25].

Водночас слід додати, що здатність до усвідомлення власних емоційних станів виступає важливою передумовою розвитку комунікативної компетентності психолога. Це пояснюється тим, що глибоке розуміння власних емоційних процесів створює основу для адекватного розпізнавання, інтерпретації та вираження емоцій у професійній взаємодії з постраждалими [82]. Навички управління емоційними станами базуються на систематичному опануванні методів організації емоційної діяльності як цілісної системи регуляції. Ключовим механізмом формування емоційної готовності виступає систематичне відпрацювання та закріплення таких емоційних станів, які відповідають специфіці майбутньої професійної діяльності з постраждалими. Означений підхід створює підґрунтя для розвитку нових професійно важливих

якостей у структурі особистості майбутнього психолога. Рівень сформованості емоційної готовності до професійної діяльності безпосередньо визначається тим, наскільки майбутній фахівець опанував різноманітні способи регуляції власних емоційних станів. Зазначена здатність набуває особливої значущості в контексті роботи з постраждалими від військової агресії, де вміння емоційної саморегуляції стає важливою умовою ефективності корекційно-відновлювальної роботи [110].

Згідно показників табл. 2.10, за шкалою "Самотивація" спостерігається наступний розподіл: високий рівень – 37,0%, середній – 51,1%, низький – 11,9%. Отримані результати відображають помірну готовність студентів до самостійного професійного розвитку. Переважання середнього рівня самотивації може бути пов'язане з особливостями організації навчального процесу, який часто орієнтований на репродуктивне навчання, а не на розвиток внутрішньої мотивації до професійного зростання.

За шкалою "Емоційна обізнаність" демонструє більш збалансований розподіл: низький рівень – 29,3%, середній – 45,6%, високий – 25,1%. Наведені показники свідчать про наявність базового розуміння емоційних станів, що становить важливий фундамент для розвитку професійних компетенцій психолога. Середній рівень емоційної обізнаності може вважатися достатнім для початку професійної діяльності, але потребує подальшого розвитку для ефективної роботи з травмою. Разом із цим у процесі підготовки студентів варто звернути увагу на те, на приблизно третина майбутніх психологів має низький рівень емоційної обізнаності.

Показники за шкалою "Емпатія" демонструють, що 75% досліджуваних показали середній та високий рівень, що відображає базову здатність до розуміння емоційних станів інших людей. Такий результат виступає позитивним фактором, однак для роботи з постраждалими від військової агресії необхідний розвиток більш глибокого емпатійного розуміння та здатності до професійного співпереживання без надмірного емоційного залучення.

Найкращі результати виявлено за шкалою "Розпізнавання емоцій інших людей": 31,5% респондентів показали високий рівень, 49% – середній, і 19,5% – низький. Подібні дані свідчать про достатньо розвинені комунікативні здібності та потенціал для розвитку терапевтичних навичок. Особливо важливим постає той факт, що така здатність становить ключовий аспект для встановлення терапевтичного альянсу з постраждалими.

Варто наголосити, що емпатія займає центральне місце у професіограмі психолога, визначаючи успішність його професійної діяльності. Адже емпатійне спілкування є фундаментальною складовою професійної діяльності психолога та виступає основою ефективної взаємодії з постраждалими від військової агресії. Саме емпатія є ключовим компонентом емоційного інтелекту особистості і разом з іншими його складовими – розумінням власних емоційних станів та здатністю до їх регуляції забезпечує комплексну здатність фахівця до усвідомлення, прийняття та управління як власними емоційними станами, так і емоційними проявами клієнтів. Розвинений емоційний інтелект виступає невід'ємною складовою особистісно-професійної майстерності психолога та створює необхідні передумови для формування його емоційно-вольової готовності до роботи з постраждалими. Саме рівень розвитку емоційного інтелекту значною мірою визначає здатність фахівця ефективно здійснювати корекційно-відновлювальну роботу в умовах підвищеного емоційного навантаження [16].

Отримані результати дослідження емоційного інтелекту майбутніх психологів підтверджують важливість наукової позиції В. Федорчука та Л. Комарницької щодо ролі емоційної компетентності у професійній діяльності психолога. Науковці справедливо наголошують, що відсутність розвиненої емоційної компетентності може призвести до формалізації терапевтичної взаємодії, коли психолог керується власними припущеннями замість реального розуміння емоційного стану клієнта [176]. Емоційний інтелект виступає невід'ємною складовою професійної діяльності психолога

на всіх етапах роботи: від початкової діагностики до завершення терапевтичного процесу [107; 213].

Варто підкреслити значущість балансу між емоційним та загальним інтелектом у професійній діяльності [97]. Встановлені показники демонструють необхідність розвитку не лише емоційної компетентності, але й раціонального підходу до професійної взаємодії.

Отже, результати проведеного дослідження актуалізують потребу в інтеграції до освітнього процесу спеціально організованих заходів, спрямованих на цілеспрямований розвиток складових емоційного інтелекту.

Особливу увагу варто приділити формуванню навичок емоційної саморегуляції, поглибленню емпатійного розуміння та розвитку професійних компетенцій, специфічних для роботи з травмою війни. Важливим напрямком також постає посилення внутрішньої мотивації студентів до професійного самовдосконалення та розвитку емоційного інтелекту як ключової складової професійної готовності до роботи з постраждалими від військової агресії.

#### **2.4. Взаємозв'язок між компонентами готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

На попередніх етапах дослідження нами було проаналізовано рівні сформованості окремих компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного, емоційно-регулятивного) готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Однак для розуміння цілісної структури феномену готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії недостатньо лише констатації рівневих показників. Необхідно також виявити внутрішні закономірності, механізми взаємовпливу компонентів готовності майбутніх психологів та системоутворюючі фактори.

З метою встановлення щільності та спрямованості зв'язків між досліджуваними компонентами нами було застосовано процедуру

кореляційного аналізу. Математико-статистична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона ( $r$ -Pearson). Цей параметричний метод дозволяє визначити міру лінійного зв'язку між двома змінними. Розрахунок здійснювався за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

При цьому:

$x_i$  – значення змінної X (показник першої методики);

$y_i$  – значення змінної Y (показник другої методики);

$\bar{x}$  – середнє арифметичне значення для змінної X;

$\bar{y}$  – середнє арифметичне значення для змінної Y.

Оцінка статистичної значущості виявлених кореляційних зв'язків проводилася з урахуванням обсягу вибірки ( $n=257$ ). Критичні значення коефіцієнта кореляції для даної вибірки становлять:

$r \geq 0,13$  для рівня значущості  $p \leq 0,05$ ;

$r \geq 0,17$  для рівня значущості  $p \leq 0,01$ .

Для інтерпретації сили кореляційного зв'язку ми використовували загальноприйняту в психології шкалу Чеддока:

$0,1 < r < 0,3$  – слабкий зв'язок;

$0,3 < r < 0,5$  – помірний зв'язок;

$0,5 < r < 0,7$  – помітний зв'язок;

$0,7 < r < 0,9$  – сильний зв'язок.

Результати розрахунків дозволили побудувати кореляційну матрицю основних показників готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи (табл. 2.11). На підставі обчислення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона та аналізу сформованої матриці кореляційних зв'язків було здійснено якісний аналіз структурних взаємозалежностей у

системі готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії.

Таблиця 2.11

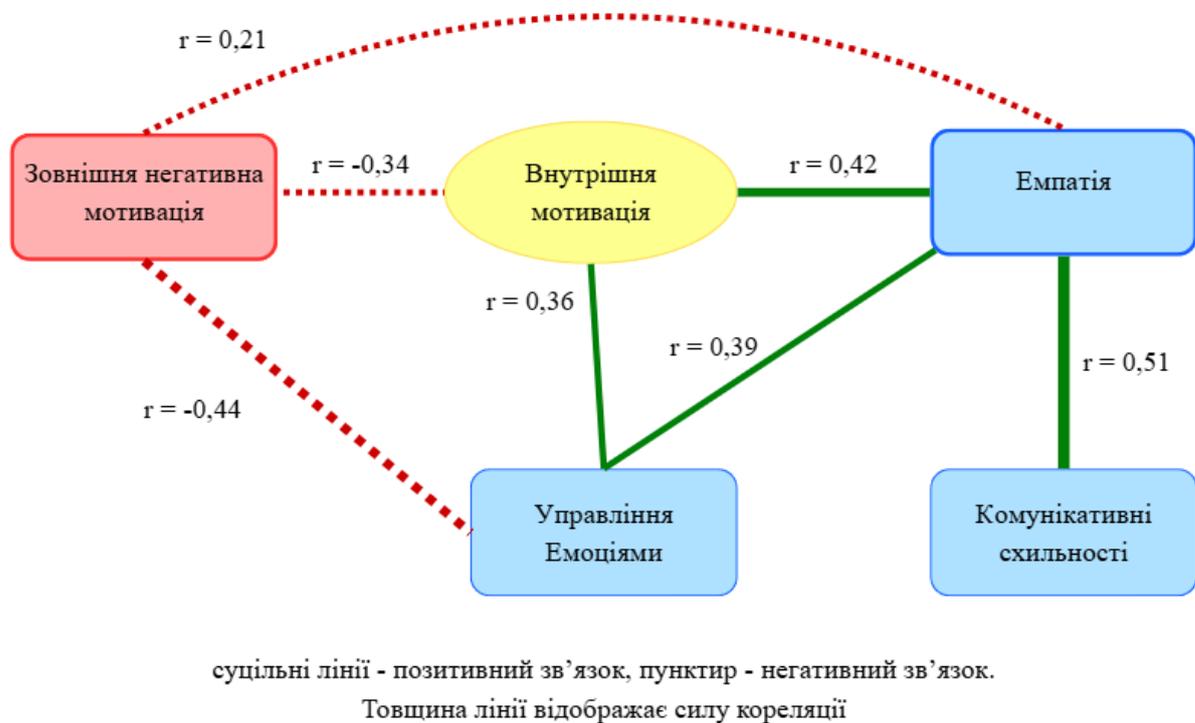
**Матриця кореляційних зв'язків між показниками готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи**

Показники	Внутрішня мотивація (ВМ)	Зовнішня негат. мотивація (ЗНМ)	Емпатія (заг. рівень)	Комунік. схильності (КОС)	Управління емоціями (EQ)
Внутрішня мотивація (ВМ)	1,00	<b>-0,34*</b>	<b>0,42**</b>	0,28*	<b>0,36**</b>
Зовнішня негатив. мотивація (ЗНМ)	<b>-0,34*</b>	1,00	-0,21*	-0,18	<b>-0,44**</b>
Емпатія (загальний рівень)	<b>0,42**</b>	-0,21*	1,00	<b>0,51**</b>	<b>0,39**</b>
Комунік. схильності (КОС)	0,28*	-0,18	<b>0,51**</b>	1,00	0,27*
Управління емоціями (EQ)	<b>0,36**</b>	<b>-0,44**</b>	<b>0,39**</b>	0,27*	1,00

Примітка: \* – кореляція значуща на рівні 0,05; \*\* – кореляція значуща на рівні 0,01.

Аналіз кореляційної матриці дозволив виявити системоутворюючі фактори та виокремити три ключові плеяди взаємозв'язків, що

характеризують психологічну структуру готовності фахівця, які наочно представлено на рис. 2.4.



**Рис. 2.4. Кореляційна плеяда показників готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи**

Аналіз табл. 2.11 та даного рис. 2.4 дозволяє виокремити наступні особливості.

1. Емпатія як системоутворюючий фактор комунікативної компетентності. Найтісніший зв'язок у всій кореляційній матриці виявлено між показниками **емпатії та комунікативними схильностями (КОС)** ( $r = 0,51$ ;  $p \leq 0,01$ ). За шкалою Чеддока цей зв'язок характеризується як помітний і наближається до сильного, що свідчить про те, що у контексті корекційно-відновлювальної роботи комунікативна компетентність психолога не є суто технічною навичкою (вмінням говорити), а базується на глибинній здатності до співпереживання. Емпатія виступає фундаментом для побудови комунікації, тому чим вище здатність фахівця відчувати емоційний стан постраждалого, тим ефективнішими є його комунікативні стратегії

безпосередньо в роботі. І навпаки, розвинені комунікативні навички без емпатійного підґрунтя можуть бути неефективними в роботі з травмою. Також виявлено значущий зв'язок між **емпатією** та **внутрішньою мотивацією** ( $r = 0,42$ ;  $p \leq 0,01$ ). Це вказує на те, що гуманістична спрямованість (емпатія) живиться щирим інтересом до професії. Додамо тут, що психологи, які працюють за покликанням (внутрішня мотивація), схильні до глибшого співпереживання, тоді як формальне ставлення до роботи знижує емпатійний потенціал.

2. Антагонізм мотиваційних полюсів та їх вплив на саморегуляцію. Кореляційний аналіз яскраво продемонстрував деструктивний вплив **зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ)** на професійну готовність, зокрема, виявлено стійкі обернені зв'язки ЗНМ з усіма конструктивними компонентами готовності: з **управлінням емоціями (EQ)** ( $r = -0,44$ ;  $p \leq 0,01$ ); з **внутрішньою мотивацією** ( $r = -0,34$ ;  $p \leq 0,05$ ); з **емпатією** ( $r = -0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ); з **комунікативними схильностями** ( $r = -0,18$ ;  $p \leq 0,05$ ). Найбільш показовим є від'ємний зв'язок середньої сили ( $r = -0,44$ ) між страхом/уникненням (ЗНМ) та здатністю керувати емоціями. Це означає, що домінування мотивів уникнення покарання чи критики блокує механізми емоційної саморегуляції. Психолог, який боїться помилитися, втрачає здатність ефективно керувати власним станом, що є критичним ризиком при роботі з травмою війни. Страх «звужує» професійний потенціал, знижуючи і емпатійність, і комунікативну активність.

Натомість **внутрішня мотивація (ВМ)** демонструє дзеркально протилежну тенденцію – позитивний зв'язок з **управлінням емоціями** ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,01$ ), тобто захопленість змістом діяльності є ресурсом для емоційної стабільності фахівця.

3. Ресурсна роль емоційного інтелекту. Показник **управління емоціями (EQ)** має позитивні кореляційні зв'язки з: **емпатією** ( $r = 0,39$ ;  $p \leq 0,01$ ); **внутрішньою мотивацією** ( $r = 0,36$ ;  $p \leq 0,01$ ); **комунікативними схильностями** ( $r = 0,27$ ;  $p \leq 0,05$ ). Здатність керувати власними емоціями виступає інтегратором професійної майстерності, а зв'язок з емпатією ( $r =$

0,39) підкреслює, що справжня емпатія – це не просто зараження емоціями клієнта, а керований процес. Фахівець повинен вміти не лише співпереживати, а й контейнувати власні відповідні емоції, що неможливо без розвиненої саморегуляції.

Аналіз кореляційної плеяди дозволяє нам змодельовати **психологічний портрет фахівця з високим рівнем готовності** до корекційно-відновлювальної роботи: це фахівець, у якого домінує **внутрішня мотивація** (інтерес до процесу допомоги), що виступає пусковим механізмом для активації **емпатії**. Високий рівень емпатії, у свою чергу, детермінує ефективність **комунікативних навичок** (вміння встановити контакт). Стійкість усієї конструкції забезпечується розвиненою здатністю до **управління емоціями**, яка захищає фахівця від вигорання та дозволяє трансформувати емпатійне співпереживання у професійну допомогу. І навпаки, наявність вираженої **зовнішньої негативної мотивації** (страх невдачі, тиск) виступає дезінтегруючим фактором, який "розсипає" структуру готовності: блокує саморегуляцію, пригнічує емпатію та знижує якість комунікації.

Проведений математичний аналіз дозволив структурувати компоненти готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи у вигляді ієрархічної системи взаємозв'язків:

- центральний системоутворюючий фактор – внутрішня мотивація. Вона має найбільшу кількість конструктивних зв'язків і саме від сформованості мотивації («Я хочу допомагати і розвиватися професійно») залежить активація інших професійно важливих якостей. Внутрішня мотивація запускає процес емпатійного пізнання;
- регулюючий механізм – блок «Емпатія – Емоційна саморегуляція». Ці дві якості взаємно підсилюють одна одну, вони забезпечують «екологічність» роботи психолога: здатність відчувати біль іншого, не руйнуючися самому;

- деструктивний фактор – зовнішня негативна мотивація (страх, тривога). Вона має зворотні кореляції з ключовими компетенціями. Вона діє як «вірус», що розмиває структуру професійної готовності: підвищує тривожність, блокує емпатію та погіршує саморегуляцію.

Отримані кореляційні зв'язки мають пряму прогностичну цінність для побудови програми формування готовності (далі наступний Розділ 3). По-перше, виявлений антагонізм між страхом (Зовнішня негативна мотивація) та професійними компетенціями вказує на те, що першим етапом підготовки має бути не навчання технікам, а робота зі зниженням особистісної тривожності та страху помилки. Без цього блоку навчання навичкам може бути заблоковане захисними механізмами психіки. По-друге, сильний зв'язок «Емпатія – Комунікація» диктує необхідність використовувати інтерактивні методи навчання (групові дискусії, рольові ігри), де комунікативні навички тренуються через проживання емоційного досвіду, а не через сухе заучування алгоритмів бесіди. По-третє, центральна роль внутрішньої мотивації підтверджує, що програма має містити блок сенсоутворення – рефлексію професійної місії та цінностей, що стане фундаментом для стійкості майбутнього фахівця.

Таким чином, результати кореляційного аналізу доводять, що підготовка до роботи з ПТСР та наслідками війни не може обмежуватися лише когнітивним рівнем. Критично важливою є глибинна робота з особистістю психолога. Виявлені закономірності слугують емпіричним обґрунтуванням для розробки Програми формування готовності, яка буде представлена у наступному розділі роботи.

## **Висновки до розділу 2**

1. Представлено та обґрунтовано комплекс психодіагностичних методик, який дозволяє вирішити діагностичне завдання емпіричного дослідження щодо рівня сформованості професійної готовності майбутніх

фахівців у галузі психології до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії.

2. У процесі дослідження мотиваційно-ціннісного компонента виявлено переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації у майбутніх психологів, проте оптимальний мотиваційний комплекс спостерігається лише у частини респондентів. Аналіз системи ціннісних орієнтацій продемонстрував домінування загальножиттєвих цінностей над професійними, що вказує на необхідність посилення професійної спрямованості під час підготовки фахівців.

3. Вивчення когнітивного компонента засвідчило позитивну динаміку в процесі навчання: від вузької спрямованості на соціономічний тип професій у студентів першого курсу до формування більш комплексного розуміння професії психолога на другому курсі. Водночас виявлено зниження емоційного ставлення до професійної діяльності та бажання нею займатися при зростанні оцінки власних професійних умінь, що свідчить про формування більш реалістичного уявлення про професію.

4. Аналіз операційно-діяльнісного компонента показав домінування спрямованості на завдання та себе над спрямованістю на взаємодію. Такий дисбаланс вказує на необхідність розвитку навичок міжособистісної взаємодії, необхідних для ефективної роботи з постраждалими від військової агресії.

5. Дослідження особистісного компонента виявило переважання середнього рівня розвитку емпатійних здібностей із нижчими показниками за раціональним та інтуїтивним каналами. Водночас значна частка респондентів демонструє низький рівень загальної емпатії, що потребує цілеспрямованої корекційної роботи. Аналіз комунікативних та організаторських схильностей показав, що лише близько половини майбутніх психологів володіють цими якостями на достатньому рівні.

6. Під час дослідження емоційно-регулятивного компонента продемонстровано найбільш проблемні результати за шкалою "Управління своїми емоціями", де більшість респондентів показали низький рівень.

Найкращі показники виявлено за шкалами "Самотивація" та "Розпізнавання емоцій інших людей", що створює базовий потенціал для розвитку емоційного інтелекту.

7. За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність статистично значущих зв'язків між компонентами готовності. Зокрема, зафіксовано позитивну кореляцію внутрішньої мотивації з показниками емпатії та комунікативними схильностями, а також взаємозв'язок між емпатією та здатністю до управління емоціями. Водночас виявлено зворотні зв'язки зовнішньої негативної мотивації з показниками емоційної саморегуляції та іншими складовими професійної готовності, що характеризує особливості внутрішньої структури досліджуваного феномену.

Виявлені особливості та дисбаланс у розвитку компонентів професійної готовності обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цілеспрямованої програми формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, що враховуватиме специфіку кожного структурного компонента та забезпечить їх інтегроване формування в освітньому процесі.

### **РОЗДІЛ 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ**

#### **3.1. Психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**

Проведене емпіричне дослідження засвідчило актуальність спеціально організованої підготовки психологів до роботи з особами, які зазнали впливу військової агресії. Отримані дані виявили нерівномірність розвитку структурних складових професійної готовності — мотиваційно-ціннісної, когнітивної, операційно-діяльнісної, особистісної та емоційно-регулятивної. Встановлений дисбаланс підтверджує необхідність цілеспрямованого формування зазначеної готовності шляхом упровадження комплексної програми, диференційованої відповідно до змісту кожного її компонента.

З'ясування сутнісного змісту проблеми та визначення психологічних передумов розвитку такої готовності було покладено в основу формувального експерименту.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричних даних дозволило конкретизувати мету дослідження через систему взаємопов'язаних завдань:

1) визначити психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, а також необхідні особливості у процесі їхньої професійної підготовки, які забезпечують ефективність цього процесу, та власне психологічні механізми формування;

2) розробити програму формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії та визначити найбільш оптимальні форми і методи роботи;

3) експериментально апробувати розроблену програму формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії та здійснити аналіз динаміки сформованості цієї готовності.

Визначаючи цілі й завдання процесу формування професійної готовності психолога, доцільно орієнтуватися не лише на наявний рівень його професійної підготовленості, а й на перспективи подальшого розвитку, а також потенційні виклики, що можуть виникати у практиці роботи з постраждалими [203].

Таким чином, узагальнення теоретичних положень і результатів емпіричного дослідження дало підстави окреслити ключові **психолого-педагогічні умови формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії:**

**1) системна теоретична підготовка,** організація просвіти для психологів, усвідомлення ними залежності успішності майбутньої професійної діяльності щодо корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії від власної готовності та мотивації, а також розуміння, що психологічні наслідки військової агресії мають комплексний характер і проявляються на психічному, соматичному та поведінковому рівнях, мають колективний характер із поєднанням з травматичною історичною пам'яттю, а також соціально-політичний контекст травми тощо;

**2) спеціальна психологічна підготовка,** яка спрямована на формування знань, умінь і навичок, практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання, розвиток резильєнтності, профілактику вторинної травматизації, емоційну стійкість, емпатійність, здатність до саморегуляції та самовідновлення, здатність працювати з колективною травмою та в умовах невизначеності, що забезпечують готовність до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від

військової агресії, а також за необхідності корекція характеристик особистості психолога, розвиток необхідних компетенцій;

**3) використання інтерактивних методів навчання** з метою формування та засвоєння специфічних компетентностей у процесі психологічної підготовки психологів щодо їхньої готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії: навчальне моделювання проблемних ситуацій і вироблення навичок їхнього конструктивного розв'язання, відпрацювання кейсів в процесі спільного виконання завдань тощо з урахуванням специфіки воєнної травматизації та її наслідків у різних категорій постраждалих осіб.

Зазначені умови формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії вимагають врахування комплексу необхідних особливостей у процесі їхньої професійної підготовки, які забезпечують ефективність цього процесу, та більш детального опису цих особливостей.

*Організаційно-педагогічні особливості* є фундаментальним компонентом успішної підготовки фахівців. Системність та інтегрованість навчання забезпечуються через логічну послідовність навчальних модулів, міждисциплінарні зв'язки між різними аспектами психотравматології, кризового консультування та реабілітаційної роботи, а також поетапне нарощування складності навчальних завдань.

*Психолого-педагогічні особливості* зосереджені на розвитку особистості майбутнього фахівця. Формування специфічних компетентностей має фокусуватися на розвитку діагностичних навичок для точної ідентифікації травматичних розладів, кризово-інтервенційних компетентностей для стабілізації гострих станів, навичок довготривалої психотерапевтичної роботи з травмою. Практико-орієнтоване навчання реалізується через супервізовану практику з реальними клієнтами, рольові ігри та симуляції специфічних ситуацій роботи з військовою травмою, стажування в спеціалізованих центрах реабілітації постраждалих від воєнних дій. Розвиток професійної рефлексії

передбачає регулярну групову та індивідуальну супервізію, практику ведення рефлексивних щоденників професійного розвитку, участь у балінтовських групах для обговорення складних випадків.

*Соціально-психологічні особливості* спрямовані на забезпечення психологічної стійкості фахівців. Формування стресостійкості психологів відбувається через навчання методам самопомоги та регуляції власних емоційних станів, профілактику професійного вигорання та вторинної травматизації, розвиток навичок емоційної саморегуляції та психогігієни. Створення професійних спільнот підтримки сприяє формуванню мереж професійної взаємодопомоги та колегіальної підтримки, створенню платформ для обміну досвідом та найкращими практиками, налагодженню міжнародної співпраці з експертами в галузі військової психології. Розвиток культурної компетентності забезпечує розуміння культурних, вікових, гендерних особливостей переживання травми, формування чутливості до соціально-культурного контексту травматичних подій, вдосконалення навичок крос-культурної комунікації при роботі з внутрішньо переміщеними особами.

*Методичні особливості* визначають якість освітнього процесу. Впровадження доказових підходів здійснюється через навчання протоколам терапії, що мають доведену ефективність, критичний аналіз наукових досліджень у галузі психотравматології, розвиток навичок оцінки ефективності корекційних втручань. Диференційований підхід до навчання реалізується шляхом побудови індивідуальних освітніх траєкторій, використання варіативних навчальних завдань різного рівня складності, забезпечення різноманітності форматів практичної підготовки. Інноваційні технології навчання включають симуляційні технології та віртуальну реальність для моделювання клінічних ситуацій, кейс-метод та проблемно-орієнтоване навчання, використання відеозаписів реальних сесій з подальшим аналізом.

*Нормативно-правові особливості* окреслюють професійні стандарти діяльності. Стандартизація та сертифікація охоплюють встановлення критеріїв

оцінки готовності до роботи з постраждалими, контроль якості надання психологічної допомоги постраждалим. Етичні аспекти професійної діяльності набуваються через розвиток здатності вирішувати етичні дилеми в роботі з постраждалими, вдосконалення навичок дотримання конфіденційності в умовах надзвичайних ситуацій, формування розуміння меж компетентності та відповідальності.

Упровадження зазначених психологічних умов та перелічених особливостей має відбуватися комплексно, з урахуванням постійної змінності ситуації та появи нових викликів у роботі з постраждалими від військової агресії. Такий підхід забезпечить формування професійної готовності психологів на рівні, що відповідає актуальним вимогам та потребам суспільства, яке переживає наслідки поточного військового конфлікту. Інтегроване впровадження всіх умов та особливостей створює синергетичний ефект, що значно підвищує якість підготовки фахівців та, як наслідок, ефективність психологічної допомоги постраждалим від військової агресії, сприяючи їхньому психологічному відновленню та адаптації до нових життєвих умов.

Доцільним вважаємо тут розкрити також і *психологічні механізми формування професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії*, яка базується на розумінні складної природи цього процесу, що включає взаємодію різних рівнів психічної організації фахівця, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок та особистісних якостей у цілісну професійну компетентність, оскільки така діяльність висуває підвищені вимоги до психологічної готовності фахівця. Так, аналіз наукових досліджень [23; 74; 181; 195] дозволяє виділити основні психологічні механізми, що забезпечують формування професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи. До них належать механізми когнітивного засвоєння професійних знань, розвитку практичних навичок, формування професійної

ідентичності та особистісної трансформації. Розглянемо детальніше кожен із визначених психологічних механізмів формування професійної готовності.

*Механізми когнітивного засвоєння професійних знань* включають процеси сприйняття, розуміння, аналізу та інтеграції теоретичної інформації щодо специфіки корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. В основі лежить формування системного розуміння природи психологічної травми, її впливу на особистість, методів діагностики та стратегій психологічної допомоги. Ключовим аспектом виступає розвиток професійного мислення, що дозволяє аналізувати складні випадки та приймати обґрунтовані рішення в процесі надання психологічної допомоги.

*Механізми розвитку практичних навичок* ґрунтуються на поетапному формуванні професійних дій через моделювання, відпрацювання та закріплення спеціальних навичок у роботі з постраждалими. Процес охоплює формування навичок встановлення терапевтичного контакту, проведення психологічної діагностики, застосування методів кризової інтервенції, технік стабілізації емоційного стану та інших специфічних втручань, необхідних для роботи з військовою травмою.

*Механізми формування професійної ідентичності* забезпечують інтеграцію професійних цінностей, етичних принципів та професійної позиції у структуру особистості психолога. У фокусі уваги перебуває розвиток професійної самосвідомості, формування адекватної професійної самооцінки, усвідомлення меж професійної компетентності та відповідальності при роботі з постраждалими від військової агресії.

*Механізми особистісної трансформації* охоплюють процеси розвитку професійно важливих якостей, емоційної стійкості, здатності до емпатії при збереженні професійних меж, формування навичок професійної рефлексії та саморегуляції. Пріоритетного значення набуває розвиток резильєнтності психолога як здатності зберігати професійну ефективність при роботі з травматичним матеріалом клієнтів.

Інтеграція зазначених механізмів реалізується через активні методи навчання, практичну діяльність під супервізією, професійну рефлексію та постійний професійний розвиток. Особливу роль відіграє створення умов для активізації кожного з описаних механізмів у процесі професійної підготовки психологів до роботи з постраждалими від військової агресії.

Результативність функціонування описаних психологічних механізмів залежить від мотивації фахівця до професійного розвитку, його готовності до самозмін та відкритості новому досвіду. Ключовим завданням постає створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює активізацію описаних механізмів формування професійної готовності. І саме врахування окреслених психологічних механізмів дозволяє оптимізувати процес професійної підготовки психологів та забезпечити формування необхідного рівня їх готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Варто додати, що особливе значення в структурі професійної готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії має здатність до створення безпечного терапевтичного простору, встановлення довірчих стосунків, валідації травматичного досвіду клієнта та сприяння відновленню його почуття контролю, безпеки та сенсу [64; 149].

Таким чином, формування професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії визначаються комплексним підходом, що охоплює психолого-педагогічні умови, а також зазначені організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, методичні та нормативно-правові особливості підготовки психологів. Системність навчання, модернізація освітнього змісту, практико-орієнтований підхід, розвиток професійної рефлексії, формування стресостійкості, створення спільнот підтримки, впровадження доказових методів роботи та встановлення чітких професійних стандартів становлять необхідний фундамент для якісної підготовки психологів до роботи з особами, що постраждали внаслідок військової агресії. Інтегроване впровадження цих

умов забезпечує синергетичний ефект, що відповідає актуальним викликам та потребам суспільства в кризовий період.

Зазначені умови були реалізовані в авторській навчальній програмі, зміст якої висвітлено у наступному підрозділі.

### **3.2. Зміст та особливості навчальної програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»**

На основі отриманих даних щодо недостатнього рівня готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії було розроблено **навчальну програму «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»**. Необхідним є зауважити, що для розуміння ефективності впровадження навчальної програми як на етапі планування та розробки, так і на етапі її реалізації були сформовані дві групи психологів (експериментальна та контрольна групи): учасники експериментальної групи проходили навчання за даною розробленою програмою (з урахуванням усіх зазначених психологічних умов формування готовності психолога, див. підрозд. 3.1), тоді як учасники контрольної групи продовжували навчання за стандартною програмою підготовки (з урахуванням лише першої психологічної умови формування готовності психолога, а саме: системна теоретична підготовка, див. підрозд. 3.1).

Формувальний експеримент тривав упродовж 2024 р. У ньому взяли участь 257 учасників, які були поділені на 2 групи, одна з яких склала **експериментальну групу** загальною кількістю 25 осіб (студенти-психологи денної та заочної форми навчання Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, термін навчання – 1,4 роки), а друга – **контрольну групу** загальною кількістю 232 особи (студенти-психологи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського

національного університету імені В. Н. Каразіна). В експерименті приймали участь здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» із приблизно однаковими вихідними показниками професійної готовності.

Навчальна програма орієнтована на формування професійної готовності майбутніх психологів до надання кваліфікованої психологічної допомоги особам, які зазнали травматичного впливу внаслідок військової агресії, з урахуванням виявлених у процесі дослідження прогалин у теоретичній та практичній підготовці. Програма розроблена з урахуванням сучасних тенденцій у галузі психотравматології, кризового консультування та наявного досвіду психологічної допомоги постраждалим. ***В основу програми покладено компетентнісний підхід, що забезпечує формування необхідних професійних знань, умінь та навичок, а також розвиток особистісних якостей та ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців [27; 159; 166], а також практико-орієнтоване навчання (як для контрольної групи досліджуваних, так і для експериментальної).***

У програмі акцентовано фокус на специфіці онлайн-консультування, зумовленій воєнними реаліями України, де постійні загрози та масове переміщення населення роблять дистанційну допомогу необхідною для забезпечення безпеки психологів і клієнтів. Формування інформаційно-цифрової компетентності включає освоєння інструментів для віртуальної взаємодії, що компенсують обмеження екранного формату, як відсутність невербальних сигналів, через розвиток цифрової емпатії та профілактику емоційного виснаження. Адаптовані протоколи охоплюють когнітивно-поведінкову терапію (КПТ) онлайн для полегшення тривожних реакцій (Foa E.B. [227]) та змішану позитивну терапію для обробки втрат (Herman J.L. [228]), що дозволяють поєднувати онлайн-сесії для доступності з офлайн-зустрічами для глибини роботи. Офлайн-методи, як групова терапія для обміну досвідом колективної травми (Титаренко Т.М. [224]) та арт-терапія для катарсису емоцій (Фільц О.О. [225]), застосовуються в захищених локаціях

для годин або цивільних, тоді як психодрама для вираження прихованих почуттів (Титаренко Т.М. [224]) ефективна офлайн, але адаптується для онлайн-сесій з ВПО. Це розширює застосування програми в змішаному та дистанційному режимах, відповідаючи культурним аспектам України, де історична пам'ять про травми посилює поточні переживання, а невизначеність вимагає швидкої адаптації форматів для безперервної допомоги.

***Навчальна програма складається з кількох напрямів.***

1. Забезпечення навчального процесу в закладі вищої освіти підсиленням практичної складової освітньо-професійної програми «Практична психологія» підготовки фахівців другого магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» (на прикладі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова) через відведення більшої кількості годин на практичні та семінарські заняття на такі освітні компоненти, зокрема: «Технології сучасної психотерапії», «Психологічна допомога особистості», «Екстремальна та кризова психологія».

2. Впровадження в освітній процес в закладі вищої освіти навчання у вигляді робочої програми навчальної вибіркової дисципліни «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії». Навчальна дисципліна є вибіркоким компонентом освітньо-професійної програми та спрямована на формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з постраждалими від військової агресії. На вивчення дисципліни відведено 3 кредити ЄКТС, що становить 90 годин загального обсягу, з яких аудиторна робота складає 32 години, включаючи 16 годин лекційних, 16 годин практичних занять, а на самостійну роботу – 58 годин. Форма підсумкового контролю – залік.

***Мета підготовки навчальної програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»*** полягає у формуванні професійної готовності майбутніх психологів до роботи з постраждалими від військової агресії через розвиток фундаментальних (мотиваційно-ціннісний та когнітивний) та професійно-прикладних

(операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний) структурних компонентів професійної готовності, визначених нами у 1 розділі (авторська розробка).

Досягнення мети передбачає опанування сучасних теоретичних знань, практичних методів та технік психологічної допомоги з урахуванням специфіки воєнної травматизації та її наслідків у різних категорій постраждалих осіб. Варто відмітити, що серед типових труднощів, що виникають під час реалізації програми формування професійної готовності психологів, можна виокремити: недостатню професійну активність учасників, низький рівень групової згуртованості в процесі навчання, знижену мотивацію до професійного розвитку, недостатню структурованість навчально-практичної діяльності. Тому враховуючи ці особливості та задля подолання таких перешкод при плануванні програми використовувалися спеціальні професійно-орієнтовані вправи та техніки, спрямовані на встановлення продуктивної взаємодії між учасниками програми підготовки, зниження професійної тривожності при освоєнні нових методів роботи, подолання професійних бар'єрів та розвиток професійної гнучкості, формування відкритості до професійного досвіду, стимулювання інтересу до опанування специфікою корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими тощо.

*Завдання навчальної програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»* відповідно до визначених нами структурних компонентів професійної готовності психолога полягали в наступних аспектах.

***Мотиваційно-ціннісний компонент:***

- формування професійної мотивації та системи ціннісних орієнтацій у роботі з постраждалими від військової агресії;
- розвиток професійної відповідальності та етичної позиції психолога.

***Когнітивний компонент:***

- формування системного розуміння психологічних наслідків військової агресії та механізмів розвитку травматичного досвіду;

– засвоєння теоретичних основ психотравматології та кризового консультування.

***Операційно-діяльнісний компонент:***

– оволодіння методами психологічної діагностики та оцінки психоемоційного стану постраждалих;

– розвиток практичних навичок застосування методів кризового консультування та психокорекції;

– формування вмінь розробляти індивідуальні та групові програми психологічної допомоги.

***Особистісний компонент:***

– розвиток професійно важливих якостей та компетентностей психолога;

– формування здатності до професійної рефлексії та самоаналізу.

***Емоційно-регулятивний компонент:***

– розвиток навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості;

– опанування методів профілактики емоційного вигорання при роботі з травмованими клієнтами.

Разом із цим визначено також і очікувані результати навчальної програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» унаслідок її опанування відповідно до формування структурних компонентів професійної готовності психолога.

***Мотиваційно-ціннісний компонент (знання):***

– професійні цінності та етичні стандарти в роботі з постраждалими;

– принципи формування терапевтичних стосунків;

– фактори розвитку професійної мотивації;

– значення професійного саморозвитку та самовдосконалення.

***Когнітивний компонент (знання):***

– теоретичні основи психологічної травми внаслідок військової агресії, її види, механізми формування та особливості прояву;

- сучасні наукові підходи до розуміння посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психологічних наслідків військової травматизації;
- методологічні засади та принципи психодіагностики травматичного досвіду;
- основні протоколи та моделі психологічної допомоги при роботі з військовою травмою.

*Операційно-діяльнісний компонент (знання):*

- критерії оцінки психологічного стану постраждалих від військової агресії;
- методи та техніки кризового втручання, психологічної регуляції;
- принципи побудови корекційно-відновлювальних програм для різних категорій постраждалих;
- специфіку застосування різних форм психологічної допомоги.

*Особистісний та емоційно-регулятивний компоненти (знання):*

- етичні принципи роботи з постраждалими від військової агресії;
- методи профілактики емоційного вигорання та саморегуляції;
- принципи професійної рефлексії та супервізійної підтримки;
- способи підтримки власного психологічного благополуччя.

Також майбутні психологи мають оволодіти системою професійних вмінь, що відображають сформованість усіх структурних компонентів професійної готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії.

*Мотиваційно-ціннісний компонент (вміння):*

- дотримуватися етичних принципів та норм професійної діяльності;
- встановлювати та підтримувати професійні межі;
- реалізовувати гуманістичні цінності у професійній взаємодії;
- підтримувати професійну мотивацію до роботи з постраждалими.

*Когнітивний компонент (вміння):*

- аналізувати та інтерпретувати прояви травматичного досвіду;
- визначати стратегії психологічної допомоги;

- обґрунтовувати вибір методів роботи;
- оцінювати ефективність психологічних інтервенцій.

*Операційно-діяльнісний компонент (вміння):*

- проводити психологічну діагностику та оцінку психоемоційного стану постраждалих;
- застосовувати методи кризового консультування та первинної психологічної допомоги;
- розробляти та впроваджувати індивідуальні та групові програми психологічної допомоги;
- використовувати сучасні техніки психологічної корекції та реабілітації.

*Особистісний компонент (вміння):*

- здійснювати професійну рефлексію;
- аналізувати власні професійні дії та їх наслідки;
- розвивати професійно важливі якості;
- використовувати супервізійну підтримку.

*Емоційно-регулятивний компонент (вміння):*

- здійснювати профілактику емоційного вигорання;
- застосовувати методи професійної саморегуляції;
- підтримувати власне психологічне благополуччя;
- регулювати емоційне напруження під час роботи з травмованими клієнтами.

Стосовно першого напрямку навчальної програми (забезпечення навчального процесу підсиленням практичної складової освітньо-професійної програми «Практична психологія»), то це забезпечувалося на практичних та семінарських заняттях таких освітніх компонентів, як «Технології сучасної психотерапії», «Психологічна допомога особистості», «Екстремальна та кризова психологія», через включення відповідних вправ, рольових ігор, роботи в малих групах, аналізу конкретних випадків, практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання і т.ін.

Стосовно другого напрямку (робоча навчальна програма вибіркової дисципліни «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»), то вона складається з двох модулів:

1. «Формування індивідуально-психологічних якостей та професійних цінностей психолога» на формування фундаментальних (мотиваційно-ціннісного, когнітивного) та професійно-прикладних (особистісного) компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії;

2. «Теоретико-практична підготовка та оволодіння психологічним інструментарієм» на формування професійно-прикладних (операційно-діяльнісного та емоційно-регулятивного) компонентів готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Перший модуль присвячений формуванню індивідуально-психологічних якостей майбутнього психолога, розвитку його особистісної готовності до роботи з постраждалими від військової агресії, становленню системи професійних цінностей, переконань та настанов, які є необхідними для ефективної взаємодії з травмованими клієнтами та якісного виконання професійних обов'язків в умовах кризового консультування.

Другий модуль передбачає поглиблене засвоєння теоретичних знань із галузі кризової психології та психотравматології, а також оволодіння сучасним психодіагностичним та психокорекційним інструментарієм, практичними прийомами і техніками психологічної допомоги постраждалим від військової агресії. Особлива увага приділяється формуванню практичних навичок застосування методів корекційно-відновлювальної роботи та розвитку професійної майстерності у здійсненні психологічного супроводу постраждалих.

Далі наведений зміст навчальних модулів дисципліни.

Модуль 1. Формування індивідуально-психологічних якостей та професійних цінностей психолога.

### **Тема 1. Професійно важливі індивідуально-психологічні якості психолога в роботі з постраждалими від військової агресії.**

Сутність та класифікація професійно важливих якостей психолога. Емпатія й емоційний інтелект в роботі з постраждалими. Стресостійкість і психологічна стабільність фахівця. Комунікативна компетентність психолога. Особливості розвитку професійної рефлексії. Значення гнучкості мислення та креативності у професійній діяльності.

### **Тема 2. Формування системи професійних цінностей та переконань у роботі з травмованими особами.**

Етичні принципи в роботі з постраждалими. Система професійних цінностей психолога. Професійна відповідальність та межі компетентності. Конфіденційність та її межі в роботі з травмованими. Культурна компетентність і толерантність. Формування професійної позиції психолога.

### **Тема 3. Розвиток професійних настанов та мотивації до роботи з постраждалими.**

Структура професійної мотивації психолога. Внутрішні та зовнішні мотиви професійної діяльності. Формування позитивних професійних настанов. Подолання професійних стереотипів та упереджень. Розвиток професійної спрямованості. Підтримка стійкої мотивації у роботі з постраждалими.

### **Тема 4. Особистісна готовність психолога до роботи з травмованими клієнтами.**

Компоненти особистісної готовності психолога. Емоційна зрілість, самоменеджмент і саморегуляція. Методи діагностики особистісної готовності. Способи підвищення психологічної стійкості. Робота з власними травматичними переживаннями. Профілактика емоційного вигорання.

Модуль 2. Теоретико-практична підготовка та оволодіння психологічним інструментарієм.

### **Тема 5. Теоретичні основи психотравми та її наслідків в умовах військової агресії.**

Поняття психологічної травми та її види. Механізми формування травматичного досвіду. Нейробіологія травми та її вплив на психіку. Посттравматичний стресовий розлад та його діагностичні критерії. Специфіка психотравми внаслідок військової агресії. Особливості переживання травматичного досвіду різними віковими групами.

### **Тема 6. Сучасні методи діагностики психологічної травми та її наслідків.**

Принципи психодіагностики травмованих осіб. Методи оцінки травматичного досвіду. Діагностичні критерії ПТСР та розладів адаптації. Психодіагностичний інструментарій для роботи з постраждалими. Особливості проведення клінічного інтерв'ю. Оцінка ризику суїцидальної поведінки.

### **Тема 7. Техніки та прийоми корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими.**

Базові принципи психологічної допомоги травмованим особам. Методи стабілізації психоемоційного стану. Техніки роботи з травматичними спогадами. Методи регуляції тривоги та страху. Робота з втратою та горюванням. Техніки відновлення ресурсного стану.

### **Тема 8. Практичний інструментарій кризового консультування та психологічного супроводу.**

Алгоритм кризової інтервенції. Методи психологічної підтримки та супроводу. Техніки психологічної стабілізації. Інструменти роботи з гострими стресовими реакціями. Методи групової роботи з постраждалими. Організація системи психологічної допомоги в кризових ситуаціях.

Варто зазначити, що у структурі навчальної вибіркової дисципліни лекційні заняття спрямовані на теоретичне засвоєння фундаментальних знань з корекційно-відновлювальної роботи психолога з постраждалими від військової агресії. Лекційний матеріал подається з використанням

мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, розбору конкретних випадків, у т.ч. застосовуються інтерактивні методи навчання: дискусії, бесіди, проблемні питання, що сприяє активному залученню здобувачів до освітнього процесу та кращому засвоєнню теоретичного матеріалу. Особлива увага приділяється встановленню міждисциплінарних зв'язків та інтеграції теоретичних знань з практичним досвідом.

Практичні заняття мають практико-орієнтований характер та передбачають відпрацювання конкретних навичок і технік роботи з постраждалими від військової агресії. На даних заняттях використовуються методи активного навчання: рольові ігри, психологічні тренінги, робота в малих групах, аналіз конкретних випадків, супервізійні сесії.

Рольові ігри залучають учасників до виконання певних ролей та взаємодії у змодельованих ситуаціях. Застосування методу дозволяє розвивати навички міжособистісного спілкування, відпрацьовувати професійні вміння у безпечному середовищі та краще розуміти різні точки зору. Завдяки практиці рольових ігор учасники підвищують рівень емпатії та емоційного інтелекту [30; 101].

Навчальний тренінг розглядається як інтерактивна форма навчання, спрямована на розвиток міжособистісних і професійних навичок та поведінки. У науковій літературі [102; 105; 154; 200] зазначається, що тренінговий метод полягає в організації активності учасників у певному просторі та часі з метою досягнення змін у їхньому житті та в них самих. Так, у сучасних дослідженнях [100; 105; 177] тренінг розглядається як спеціальна форма організації діяльності, яка має конкретні та передбачувані цілі, що можуть бути досягнуті у відносно короткій термін. Важливою характеристикою тренінгу є спосіб навчання учасників і розвитку необхідних здібностей та якостей, які дозволяють досягти успіху в певній сфері діяльності через інтенсивне навчання, що досягається за допомогою спеціальних методів. Окрім того, тренінгова робота веде до кращого самопізнання, формування психологічної

стійкості та відпрацювання конкретних поведінкових навичок, покращення групової динаміки та взаємодії між учасниками.

Робота в малих групах організовує спільну діяльність учасників для виконання конкретних завдань. Загалом метод групової роботи розвиває навички командної взаємодії, активізує участь кожного члена групи та сприяє формуванню лідерських якостей, а комунікативні навички учасників природно вдосконалюються в процесі такої роботи [177].

Аналіз конкретних випадків або кейс-метод базується на розборі реальних або змодельованих ситуацій з професійної практики, а практика аналізу випадків розвиває аналітичне мислення, формує навички прийняття рішень та допомагає поєднати теоретичні знання з практичним досвідом. Професійне судження учасників також постійно вдосконалюється [29; 143].

Супервізійні сесії забезпечують професійну підтримку, коли досвідчений фахівець допомагає менш досвідченому колезі розібратися у складних професійних ситуаціях, а супервізійний процес стимулює професійне зростання, підвищує якість професійної діяльності та запобігає професійному вигоранню, тому формування професійної ідентичності відбувається природним шляхом [100].

Відповідно здобувачі вищої освіти опановують практичний інструментарій психодіагностики та психокорекції, відпрацьовують навички кризового консультування та психологічного супроводу. Разом із цим значна увага приділяється розвитку професійної рефлексії, відпрацюванню навичок саморегуляції та профілактики професійного вигорання. На практичних заняттях створюються умови для формування професійних компетентностей через моделювання реальних професійних ситуацій та їх аналіз. Практичний інструментарій психодіагностики, який опановують майбутні психологи, включає роботу з різноманітними психологічними тестами, опитувальниками, проєктивними методиками завдяки яким психологи вчаться правильно підбирати методики відповідно до запиту клієнта, проводити тестування, обробляти та інтерпретувати результати, формулювати психологічні

висновки. Так, наприклад, у сфері психокорекції майбутні психологи освоюють методи індивідуальної та групової корекційної роботи, навчаються складати корекційні програми, проводити психокорекційні заняття, використовувати різні техніки (арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія, психодрама тощо) [6].

Навички кризового консультування відпрацьовуються через моделювання ситуацій роботи з різними типами криз: втрата близьких, розлучення, втрата роботи, життєві кризи, завдяки чому психологи вчаться встановлювати контакт з клієнтом у кризовому стані, надавати першу психологічну допомогу, працювати з гострими емоційними станами тощо [100; 125].

Психологічний супровід включає формування вмінь довготривалої роботи з клієнтом, відстеження динаміки змін, підтримку в процесі вирішення психологічних проблем, коли психологи освоюють різні формати такого супроводу: індивідуальний, сімейний, груповий.

Розвиток професійної рефлексії досягається через постійний аналіз власної практичної діяльності, ведення професійного щоденника, обговорення складних випадків з колегами та супервізором, при цьому майбутні психологи вчаться відслідковувати свої реакції, почуття, думки в процесі роботи з клієнтами [54].

Навички саморегуляції формуються через освоєння різних технік управління власним психоемоційним станом: дихальні вправи, медитація, релаксація, аутотренінг, коли психологи вчаться розпізнавати ознаки стресу та втоми, вчасно застосовувати методи самопомоги.

Профілактика професійного вигорання включає розуміння його природи, вміння розпізнавати ранні ознаки, володіння методами профілактики, коли майбутні психологи освоюють техніки емоційної саморегуляції, планування робочого навантаження, встановлення професійних меж.

Моделювання реальних професійних ситуацій відбувається через рольові ігри, аналіз відеозаписів консультацій, розбір складних випадків з практики. Завдяки такому методу роботи психологи отримують можливість відпрацювати різні професійні ролі в безпечному навчальному середовищі, отримати зворотний зв'язок від викладача та одногрупників.

Слід додати, що на практичних заняттях створюється атмосфера професійної майстерні, де здобувачі освіти можуть експериментувати з різними підходами та техніками, робити помилки та вчитися на них, формувати власний професійний стиль під керівництвом досвідчених викладачів.

Доцільно зазначити, що самостійна робота здобувачів освіти є невід'ємним компонентом освітнього процесу та орієнтована на поглиблення теоретичної підготовки й формування практичних умінь і навичок у сфері корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії.

Самостійна робота передбачає опрацювання наукової літератури, навчально-методичних матеріалів, ознайомлення з сучасними науковими дослідженнями у галузі психотравматології та кризового консультування, коли майбутні психологи готують аналітичні огляди, реферати, презентації з актуальних питань психологічної допомоги постраждалим, розробляють практичні рекомендації та методичні матеріали для роботи з різними категоріями клієнтів.

Важливою складовою самостійної роботи є проєктна діяльність, спрямована на розробку та апробацію авторських програм психологічної допомоги постраждалим від військової агресії. У рамках проєктної роботи здобувачі розробляють індивідуальні та групові корекційно-відновлювальні програми з урахуванням специфіки різних категорій постраждалих, створюють методичні комплекси діагностичних та корекційних методик, формують банк психоедукаційних матеріалів для роботи з травмою. Результати проєктної діяльності презентуються на практичних заняттях,

обговорюються в групі та впроваджуються під час проходження виробничої практики. Така форма роботи сприяє розвитку професійної креативності, формуванню навичок програмно-методичного забезпечення психологічної допомоги, здатності до самостійного професійного розвитку, формуванню навичок професійного саморозвитку, розвитку аналітичного та критичного мислення тощо. У процесі самостійної роботи розвивається професійна мотивація, формується індивідуальний стиль професійної діяльності, закріплюються навички самоорганізації та тайм-менеджменту. У тому числі здобувачі ведуть щоденник професійної рефлексії, де аналізують власний досвід, труднощі та досягнення у процесі навчання. Результати самостійної роботи обговорюються на практичних заняттях, враховуються при проведенні поточного та підсумкового контролю, що забезпечує системність та безперервність професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з постраждалими від військової агресії.

Доцільним є зауважити, що в основу навчальної вибіркової дисципліни покладено ключові принципи та переконання, ціннісні настанови, формування яких сприяє вдосконаленню особистості майбутнього психолога [32; 33; 58; 70; 178; 192]. Розглянемо їх далі.

Принцип гуманістичної спрямованості передбачає визнання безумовної цінності та унікальності особистості кожної людини, повагу до її гідності та права на самовизначення. У роботі з постраждалими від військової агресії психолог створює атмосферу безпеки, прийняття та підтримки, сприяє відновленню почуття власної гідності та цінності, розкриттю особистісного потенціалу клієнта.

Принцип професійної відповідальності полягає в усвідомленні психологом значущості своєї професійної діяльності та її впливу на психологічне благополуччя клієнтів. Це включає дотримання етичних норм та принципів роботи, постійне підвищення професійної компетентності, чесність та відкритість у професійних стосунках, готовність визнавати власні помилки та обмеження.

Принцип екологічності психологічної допомоги орієнтує на збереження балансу між професійною самовіддачею та турботою про власне психологічне благополуччя. Психолог усвідомлює важливість профілактики професійного вигорання, дотримується меж професійної компетентності, вмє розпізнавати та визнавати межі власних можливостей у роботі з травмованими клієнтами.

Принцип культурної сенситивності вимагає від психолога глибокого розуміння та врахування соціокультурного контексту, індивідуальних особливостей та життєвого досвіду клієнтів. Це включає повагу до різних світоглядних позицій, релігійних переконань, культурних традицій та цінностей, здатність адаптувати методи роботи відповідно до культурного контексту клієнта.

Принцип професійної рефлексії спонукає до постійного аналізу власної професійної діяльності, усвідомлення особистісних реакцій, обмежень та ресурсів у роботі з постраждалими. Психолог розвиває здатність до самопостереження та самоаналізу, готовність отримувати зворотний зв'язок та супервізійну підтримку, прагнення до професійного розвитку та самовдосконалення.

Принцип інтегративності забезпечує гнучкість та варіативність у виборі підходів та методів психологічної допомоги. Психолог володіє різними техніками та інструментами роботи, вмє їх творчо поєднувати та адаптувати відповідно до індивідуальних потреб клієнта та специфіки його травматичного досвіду.

Принцип системності орієнтує на комплексне розуміння травматичного досвіду та його наслідків у різних сферах життя людини. При наданні психологічної допомоги враховуються фізичні, емоційні, когнітивні, поведінкові та соціальні аспекти травматичного досвіду, а також ресурси та можливості відновлення клієнта.

Також необхідним є додати, що розроблена навчальна програма «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» базується на загальнометодичних принципах, які

забезпечують формування готовності психолога до такої діяльності [66; 82; 106; 153; 203]. Наведемо їх тут.

Фундаментальним є принцип активності, який передбачає інтенсивну залученість психологів-учасників у процес професійної підготовки, та сприяє формуванню їхньої готовності до проведення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими.

Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань відображає взаємопов'язаність розвитку різних компонентів професійної готовності психолога та нерівномірність їх формування. Кожна професійна компетенція майбутнього фахівця може перебувати на різних рівнях розвитку: на рівні професійного благополуччя, що відповідає нормативним вимогам до психолога, який працює з постраждалими; на рівні професійного ризику, що вказує на потенційні труднощі у здійсненні корекційно-відновлювальної роботи; на рівні актуальних професійних труднощів, що виявляються у відхиленнях від необхідного рівня готовності до роботи з постраждалими від військової агресії [153].

Принцип дослідницької позиції передбачає добровільний і творчий підхід кожного психолога-учасника до пошуку та вирішення професійних завдань у контексті корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Принцип рівності реалізується через два ключові аспекти. Перший – забезпечення рівномірної залученості всіх учасників у процес професійної підготовки через збалансованість їх практичної та вербальної активності. Другий – розподіл відповідальності між усіма учасниками за результати формування професійної готовності до роботи з постраждалими.

Принцип партнерської взаємодії спрямований на формування у психологів здатності вибудовувати рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини з постраждалими від військової агресії, незалежно від їхніх ролей у терапевтичному процесі.

Принцип "тут і зараз" орієнтує психологів на розвиток навичок усвідомленої присутності в актуальному моменті взаємодії, що є особливо важливим при роботі з травмованими особами. Це передбачає фокусування на власних реакціях, спостереження за партнерами та груповою динамікою в реальному часі.

Принцип новизни у формуванні професійної готовності реалізується через використання різноманітних методів підготовки: інноваційних вправ, моделювання типових ситуацій корекційно-відновлювальної роботи, ротацію партнерів для відпрацювання різних терапевтичних технік, що забезпечує гнучкість професійного реагування при роботі з постраждалими.

Принцип професійного зворотного зв'язку є ключовим фактором у формуванні готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи. Він реалізується не лише як навчальний елемент, але й як результат систематичної професійної рефлексії, що дозволяє фахівцю усвідомлювати ефективність своїх терапевтичних інтервенцій при роботі з постраждалими від військової агресії.

Принцип діяльнісної корекції визначає алгоритм формування професійної готовності через організацію активної практичної діяльності психолога. Це створює необхідне підґрунтя для розвитку його професійних компетенцій у сфері корекційно-відновлювальної роботи. Формування готовності відбувається безпосередньо в процесі професійної діяльності та практичного відпрацювання навичок.

Принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей у процесі професійної підготовки поєднує вимогу відповідності рівня професійного розвитку нормативним показникам з визнанням унікальності професійного стилю кожного психолога. Нормативність професійного розвитку розглядається як послідовність змін у процесі професійного становлення фахівця, що працює з постраждалими від військової агресії.

Індивідуалізація програми формування професійної готовності передбачає розробку оптимальних траєкторій професійного розвитку для

кожного психолога в межах професійних стандартів. Програми підготовки не повинні бути уніфікованими, а мають враховувати індивідуальний досвід, стиль роботи та особистісні ресурси фахівця для забезпечення ефективної корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими.

Принцип комплексності методів психологічного впливу визначає необхідність оволодіння психологом широким спектром професійних методів, технік і прийомів корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. Це забезпечує формування багатовимірної професійної компетентності фахівця.

Принцип активного залучення соціального оточення у процес корекційно-відновлювальної роботи базується на розумінні ключової ролі системи соціальної підтримки у психологічному відновленні постраждалих. Психолог має бути готовий до роботи не лише з клієнтом, але й з його найближчим оточенням як важливим ресурсом відновлення.

Принцип врахування різних рівнів організації психічних процесів визначає необхідність формування у психолога здатності використовувати корекційні методи, які активізують збережені психічні функції постраждалих для відновлення порушених процесів. Це передбачає розвиток вміння діагностувати рівні функціонування психічних процесів та обирати відповідні методи корекційного впливу.

Принцип поступового наростання складності у формуванні професійної готовності реалізується через етапність освоєння корекційно-відновлювальних технік – від базових до більш складних. При цьому враховується, що формальна складність професійних завдань не завжди відповідає їх психологічній складності для конкретного фахівця. Дотримання оптимального рівня складності забезпечує мотивацію до професійного розвитку та задоволення від опанування новими компетенціями у роботі з постраждалими.

Принцип оптимального дозування та варіативності професійного матеріалу передбачає, що у процесі формування готовності психолога до

корекційно-відновлювальної роботи необхідно забезпечити різноманітність навчальних кейсів, технік та методів роботи з поступовим розширенням їх діапазону. Це дозволяє сформувати гнучкий професійний інструментарій для роботи з різними категоріями постраждалих від військової агресії.

Принцип регуляції емоційної складності матеріалу вимагає створення сприятливого емоційного контексту в процесі професійної підготовки психолога. Практичні заняття, вправи та навчальні ситуації мають бути побудовані таким чином, щоб, з одного боку, розвивати емоційну стійкість фахівця при роботі з травматичним досвідом постраждалих, а з іншого – завершуватись на позитивній ноті, закріплюючи конструктивні моделі професійної поведінки та підтримуючи мотивацію до подальшого професійного розвитку.

Слід зауважити, що формування професійної готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії визначається через систему взаємопов'язаних критеріїв, які можна об'єднати в кілька ключових груп.

*Когнітивно-інформаційні* критерії, що включають:

спеціалізовані знання про психотравму, а саме, розуміння нейробіологічних, психологічних та соціальних механізмів формування травми, особливостей її прояву в різних категоріях постраждалих [14];

знання доказових підходів до психотерапії травму (обізнаність із сучасними науково обґрунтованими методами допомоги, включаючи травмафокусовану когнітивно-поведінкову терапію, EMDR (десенсибілізація та переробка рухами очей), наративну експозиційну терапію) [155];

розуміння специфіки травматизації внаслідок військової агресії – усвідомлення особливостей психотравматизації в умовах триваючого конфлікту [144; 145].

*Операційно-діяльнісні* критерії, до яких віднесено:

діагностичні вміння – здатність ідентифікувати травматичні стани, диференціювати ПТСР та визначати ресурси клієнта [74; 86];

терапевтична компетентність – володіння методами стабілізації, травмафокусованими протоколами терапії та технікам інтеграції травматичного досвіду [145];

навички профілактики професійного вигорання – здатність розпізнавати та запобігати вторинній травматизації, застосовувати техніки самовідновлення [75; 130].

*Особистісно-професійні* критерії до яких входять:

психологічна стійкість – здатність зберігати емоційну рівновагу та професійну ефективність в умовах високої емоційної напруги [96; 142];

емпатійна компетентність – здатність до співпереживання без надмірної ідентифікації з травматичним досвідом клієнта [187];

резильєнтність – здатність відновлюватися після впливу стресових факторів, використовувати виклики для професійного зростання [15; 172]);

толерантність до невизначеності – готовність працювати в умовах непередбачуваності, характерних для ситуації військової агресії [61].

*Мотиваційно-ціннісні* критерії включають:

професійна спрямованість та соціальна відповідальність – стійкий інтерес до проблематики психологічної травми та усвідомлення суспільного значення своєї діяльності [61; 119];

етична зрілість – прихильність до професійних етичних стандартів, здатність приймати етично обґрунтовані рішення [124].

*Інтегральні* критерії містять:

професійна компетентність – здатність ефективно застосовувати знання та вміння в процесі допомоги постраждалим від військової агресії;

професійна надійність та адаптивність – стабільність високих показників ефективності та здатність гнучко реагувати на зміни в професійному середовищі [74; 96].

Окреслені критерії утворюють цілісну систему оцінювання професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії, та виступають концептуальними

орієнтирами для розроблення й удосконалення програм професійної підготовки фахівців.

Водночас доцільно підкреслити, що цілеспрямований розвиток професійної готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії, а також інтеграція запропонованої програми в освітній процес мають суттєве значення для підвищення якості їхньої фахової підготовки. Змістове наповнення навчальних занять може варіюватися залежно від професійного досвіду викладача, індивідуальних характеристик студентської аудиторії та обсягу академічного навантаження, передбаченого навчальним планом.

Так, наприклад, одним із варіантів у рамках формування готовності магістрів-психологів можна запропонувати інтеграцію ветеранів як співведучих в освітньому процесі під час реалізації даної програми для підвищення автентичності та ефективності навчання, та розглядати таку модель навчання, яка базується на міждисциплінарному підході, інтегруючи психологію, педагогіку, нейронауку та соціальні науки, з акцентом на побудову резильєнтності та запобігання професійному вигоранню фахівців. Така робота може бути здійснена за такими напрямками:

1. Організація регулярної балінтівської супервізії за участю ветеранів як співведучих: балінтівські групи полегшують емоційну обробку в роботі з травмою, а терапія заснована на утриманні контртрансферу, коли терапевти керують проєктованими емоціями, та рефлексивній практиці Шона для професійного зростання, тим самим зменшуючи реакції загрози.

Реалізація: 10 тригодинних сесій для груп 8–10 студентів. Ветерани війни після терапії разом із викладачем (тренером) супроводжують студентів, фокусуючись на контртрансфері студентів. Рефлексивні протоколи (шкала 1–10).

2. Створення модельованого міжпрофесійного середовища з повною ротацією ролей: травма війни вимагає командної роботи (теорія соціального навчання Бандури), а міжпрофесійна освіта покращує співпрацю.

Реалізація: Шість чотиригодинних сесій через блоки. Ротація ролей за реальними кейсами, 90-хвилинні ради з відеофіксацією.

3. Запровадження проектного модуля «72 години комплексного психологічного супроводу ветерана»: імітує реальну роботу, акцентує реконструкцію наративної ідентичності, адаптація до навчання, у т.ч. експертиза.

Реалізація: 72-годинний супровід, звіт (з вимогою обсягу – до 30 стор.) та захист.

4. Побудова розвивального освітнього простору аргументації «Трибуна травми»: розвиває критичне мислення, метакогнітивну гнучкість, використовує сократичний діалог.

Реалізація: Щотижневі 120-хвилинні дебати за правилами Поппера, теми від ветеранів, оцінка за 12 критеріями.

5. Розвиток професійної рефлексії через обов'язковий модуль самозбереження «Психогігієна магістра»: запобігає вигоранню (про самоспівчуття); лонгітюдну резильєнтність, приклади з рекомендації ВООЗ (2022).

Реалізація: 36-годинний, плани на два роки, чек-іни, цифрові щоденники.

Теоретичний матеріал та практичні розробки, представлені в програмі, можуть комбінуватися та адаптуватися відповідно до конкретних навчальних цілей, завдань та умов освітнього процесу. Творче використання запропонованих матеріалів та інтерактивних методів навчання сприятиме розвитку професійної компетентності здобувачів освіти, формуванню їхньої особистісної готовності до роботи з травмованими клієнтами, підвищенню їхньої конкурентоспроможності та професійної мобільності при виконанні функціональних обов'язків психолога.

### 3.3. Аналіз динаміки сформованості готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії

За результатами апробації програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії», з метою перевірки ефективності програми, спрямованої на розвиток ключових компонентів професійної готовності психологів, необхідних для надання результативної психологічної допомоги особам, які постраждали внаслідок військової агресії, було проведено контрольний експеримент із застосуванням тих самих методик, що використовувалися на констатувальному етапі дослідження.

У наведених таблицях показано результати діагностичних зрізів до початку (1 зріз) та після проведення (2 зріз) формувального експерименту в експериментальній та контрольних групах. Дані подано у відсотках від загальної кількості досліджуваних. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою t-критерію Стьюдента (для порівняння показників у незалежних вибірках).

Перейдемо до аналізу динаміки показників за результатами впровадження програми для двох груп.

У табл. 3.1. представлено *результати дослідження мотиваційно-ціннісного компоненту* готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз показників мотивації професійної діяльності експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

Показники мотивації	Експериментальна група		Контрольна група		t-критерій
	до	після	до	після	

Внутрішня мотивація	15,85	18,73*	16,02	16,45	2,78*
Зовнішня позитивна мотивація	5,13	4,68	4,91	5,24	2,42*
Зовнішня негативна мотивація	15,89	12,56*	16,20	15,85	2,91*

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

Необхідним є констатувати, що впровадження програми призвело до суттєвих змін у мотиваційній сфері учасників експериментальної групи. Як видно з табл. 3.1, зафіксовано значне підвищення показників внутрішньої мотивації (з 15,85% до 18,73%) та зниження зовнішньої негативної мотивації (з 15,89% до 12,56%), що свідчить про формування більш оптимального мотиваційного комплексу. У контрольній групі подібних трансформацій не спостерігалось – показники внутрішньої мотивації зросли незначно (з 16,02% до 16,4%), а зовнішня негативна мотивація залишилась майже незмінною (з 16,20% до 15,85%).

Статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами ( $t=2,78$  при  $p \leq 0,05$  для внутрішньої та  $t=2,91$  при  $p \leq 0,05$  для зовнішньої негативної мотивації) підтверджують ефективність програми у формуванні продуктивної мотиваційної структури майбутніх психологів.

Також варто додати, що якісний аналіз трансформації мотиваційної сфери учасників експериментальної групи демонструє вагомі зрушення у структурі їхніх мотиваційних комплексів: частка учасників з оптимальним мотиваційним комплексом (ВМ > ЗПМ > ЗНМ) зросла з 45,2% до 68,7% – це зростання на 23,5% демонструє ефективність програми у формуванні мотиваційної основи професійної діяльності, орієнтованої на самореалізацію та внутрішнє задоволення від процесу роботи з постраждалими. Кількість учасників з несприятливим мотиваційним комплексом (ЗНМ > ЗПМ > ВМ)

зменшилась з 17,3% до 6,9% – скорочення на 10,4% свідчить про успішне подолання негативної мотивації, заснованої на страху невдачі та зовнішньому контролю. Частка учасників з проміжним мотиваційним комплексом ( $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ ) зменшилась з 37,5% до 24,4%, що відображає перехід значної кількості студентів до більш зрілої мотиваційної структури, де внутрішні мотиви чітко домінують над зовнішніми.

Такі позитивні зрушення у мотиваційній сфері майбутніх психологів експериментальної групи створюють сприятливе підґрунтя для формування стійкої професійної мотивації, необхідної для ефективної корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. Особливо важливим є формування домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою негативною, оскільки це забезпечує психологічну стійкість фахівця при роботі з емоційно складними випадками та запобігає професійному вигоранню.

Також *результати програми відобразились і на когнітивному компоненті готовності* майбутніх психологів. Результати, представлені у табл. 3.2, демонструють значні позитивні зрушення у рівні професійної готовності майбутніх психологів до типу професій "Людина-людина" внаслідок впровадження програми.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз показників професійної готовності майбутніх психологів до типу професій «Людина-людина» експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

<b>Рівень готовності</b>	<b>Експериментальна група</b>	<b>Контрольна група</b>
--------------------------	-------------------------------	-------------------------

	до	після	до	після
Високий	56,5	74,3*	57,1	60,2
Середній	42,3	24,5*	41,8	38,6
Низький	1,2	1,2	1,1	1,2

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

Як висвітлює табл. 3.2, аналіз даних експериментальної групи показує суттєве підвищення кількості студентів з високим рівнем готовності – з 56,5% до 74,3% після проходження програми, що відображає зростання на 17,8%. Така динаміка є статистично значущою ( $p \leq 0,05$ ) і свідчить про ефективність розробленої програми у формуванні професійної готовності до роботи з людьми, що критично важливо для майбутніх психологів, які працюватимуть з постраждалими від військової агресії.

Водночас спостерігається істотне зменшення кількості студентів із середнім рівнем готовності – з 42,3% до 24,5% (зниження на 17,8%), що вказує на якісне зростання їхньої професійної компетентності. Варто відзначити, що ці зміни відбулися за рахунок переходу значної частини студентів із середнього рівня готовності до високого, тоді як кількість студентів з низьким рівнем залишилася незмінною (1,2%).

У контрольній групі, де навчання відбувалось за стандартною програмою, також спостерігаються певні позитивні зміни, проте вони є набагато менш вираженими та статистично незначущими: кількість студентів з високим рівнем готовності зростає лише на 3,1% (з 57,1% до 60,2%), а з середнім – зменшилась на 3,2% (з 41,8% до 38,6%).

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп переконливо доводить ефективність впровадженої програми. Початкові показники обох груп були майже ідентичними, що забезпечило достовірність

порівняння. Після експерименту різниця між групами стала статистично значущою – в експериментальній групі кількість здобувачів з високим рівнем готовності на 14,1% перевищує відповідний показник контрольної групи (74,3% проти 60,2%).

Відсутність змін у показниках низького рівня готовності в експериментальній групі може вказувати на необхідність розробки додаткових індивідуалізованих підходів до студентів, які мають значні труднощі у формуванні професійної готовності до роботи в системі "Людина-людина".

Програма сприяла розвитку складових професійної готовності майбутніх психологів до роботи в системі "Людина-людина" (табл. 3.3). аналіз результатів експериментальної групи демонструє значні позитивні зміни за всіма складовими професійної готовності. Показники високого рівня зросли з 69,1% до 86,3% (збільшення на 17,2%). Ця динаміка є статистично значущою ( $p \leq 0,05$ ) і свідчить про суттєве зростання практичних умінь майбутніх психологів, необхідних для ефективної роботи з людьми, зокрема з постраждалими від військової агресії. особливо вражаючу динаміку демонструє зростання середнього рівня показників з 42,5% до 72,8% (підвищення на 30,3%), що є найбільшим приростом серед усіх аналізованих параметрів.

*Таблиця 3.3*

**Порівняльний аналіз показників складових професійної готовності майбутніх психологів до типу професій «Людина-людина» експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після

Уміння	69,1	86,3*	69,7	72,1
Ставлення	42,5	72,8*	43,0	46,2
Професійні уподобання	50,4	75,6*	51,0	53,7

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

Як демонструє табл. 3.3, це свідчить про формування позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності та суттєве покращення оцінки власних можливостей у реалізації професійних умінь.

Надзвичайно важливим досягненням програми є зростання показників третьої складової професійної готовності з 50,4% до 75,6% (на 25,2%). Ці дані відображають суттєве підвищення професійних уподобань майбутніх психологів та бажання займатися корекційно-відновлювальною роботою з постраждалими.

У контрольній групі також спостерігаються певні позитивні зміни, однак вони є значно менш вираженими: високий рівень зріс лише на 2,4% (з 69,7% до 72,1%), середній – на 3,2% (з 43,0% до 46,2%), низький – на 2,7% (з 51,0% до 53,7%). Зазначені зміни не досягають рівня статистичної значущості та можуть пояснюватись природними процесами професійного розвитку в ході стандартного навчання.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп переконливо доводить ефективність впровадженої програми. На початку експерименту показники обох груп були майже ідентичними, що забезпечило валідність порівняння. Після завершення формувального етапу різниця між групами стала статистично значущою за всіма параметрами: за високим рівнем показників різниця склала 14,2% на користь експериментальної групи (86,3% проти 72,1%), за середнім – 26,6% (72,8% проти 46,2%), за третім показником – 21,9% (75,6% проти 53,7%). Такі результати свідчать про

комплексний вплив розробленої програми на всі складові професійної готовності майбутніх психологів. Особливо цінним є збалансований розвиток усіх трьох компонентів, що забезпечує формування цілісної професійної компетентності. Значне підвищення емоційного ставлення до професійної діяльності та професійних уподобань є надзвичайно важливим для формування стійкої мотивації до роботи з постраждалими від військової агресії.

Статистична значущість змін в експериментальній групі при відсутності значимих змін у контрольній групі підтверджує, що виявлена динаміка є результатом цілеспрямованого впливу розробленої програми, а не природного процесу професійного становлення під час навчання.

Аналіз даних табл. 3.4 констатує суттєві зміни в *операційно-діяльнісному компоненті* готовності майбутніх психологів, зокрема у структурі їхньої професійної спрямованості. В експериментальній групі відбулося значуще перебалансування професійної спрямованості майбутніх фахівців. Найбільш помітні зміни стосуються спрямованості на взаємодію, показники якої зросли з 23,2% до 32,9% (приріст на 9,7%). Ця динаміка є статистично значущою ( $p \leq 0,05$ ) і свідчить про суттєве посилення орієнтації майбутніх психологів на побудову ефективних терапевтичних відносин, розвиток комунікативних навичок та емпатійного розуміння клієнтів, що особливо важливо при роботі з постраждалими від військової агресії. Одночасно спостерігається статистично значуще зниження спрямованості на завдання з 46,2% до 39,7% (зменшення на 6,5%). Важливо підкреслити, що таке зниження слід інтерпретувати як позитивну трансформацію, оскільки початкові показники свідчили про надмірну зосередженість на виконанні завдань на шкоду іншим аспектам психологічної діяльності. Нові значення відображають більш збалансовану професійну орієнтацію, де технічні аспекти роботи поєднуються з увагою до міжособистісних стосунків.

Таблиця 3.4

**Порівняльний аналіз показників професійної спрямованості майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

Спрямованість	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
На завдання	46,2	39,7*	46,5%	45,9
На себе	30,6	27,4	30,3	31,0
На взаємодію	23,2	32,9*	23,2	23,1

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

Як показує табл. 3.4, показники спрямованості на себе також зазнали певного зниження (з 30,6% до 27,4%), хоча ці зміни не досягли рівня статистичної значущості. Така тенденція є сприятливою, оскільки надмірна зосередженість на власних професійних потребах може перешкоджати ефективній допомозі клієнтам, особливо у контексті роботи з постраждалими.

У контрольній групі значущих змін у розподілі видів професійної спрямованості не виявлено. Показники спрямованості на завдання залишились майже незмінними (зниження з 46,5% до 45,9%), як і спрямованість на взаємодію (зниження з 23,2% до 23,1%). Спрямованість на себе незначно зросла (з 30,3% до 31,0%). Ці дані підтверджують, що стандартна програма підготовки практично не впливає на структуру професійної спрямованості майбутніх психологів.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп переконливо доводить ефективність впровадженої програми у формуванні більш збалансованої структури професійної спрямованості. На початку експерименту показники обох груп були майже ідентичними, що забезпечило

достовірність порівняння. Після експерименту найбільш значуща різниця між групами спостерігається за спрямованістю на взаємодію – 32,9% в експериментальній проти 23,1% у контрольній групі (різниця 9,8%).

Відзначимо, що досягнуте в експериментальній групі співвідношення видів професійної спрямованості (39,7% – на завдання, 27,4% – на себе, 32,9% – на взаємодію) є значно більш оптимальним для психологів, які працюватимуть з постраждалими від військової агресії. Такий розподіл забезпечує необхідний баланс між орієнтацією на досягнення конкретних терапевтичних результатів, увагою до побудови терапевтичних стосунків та здатністю до професійної саморефлексії і самозбереження.

Аналіз даних табл. 3.5. демонструє суттєву позитивну динаміку розвитку емпатійних здібностей майбутніх психологів, що є ключовим аспектом *особистісного компоненту готовності* до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. В експериментальній групі зафіксовано статистично значуще зростання показників за всіма каналами емпатії. Загальний показник емпатійних здібностей підвищився на 32,4% (з 18,34 до 24,29 балів), що свідчить про значний розвиток емпатійної компетентності майбутніх психологів. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігається за емоційним каналом емпатії, який зріс на 36,9% (з 3,12 до 4,27 бала), що демонструє суттєве підвищення здатності до емоційного співпереживання. Проникаюча здатність в емпатії збільшилась на 35,2% (з 3,18 до 4,30 бала), вказуючи на розвиток уміння створювати атмосферу довірливості та безпеки. Раціональний канал емпатії посилюється на 35,6% (з 2,84 до 3,85 бала), відображаючи покращення спрямованості пізнавальних процесів на розуміння іншої людини.

Таблиця 3.5

**Порівняльний аналіз показників емпатійних здібностей майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

Канал емпатії	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Раціональний	2,84	3,85*	2,87	2,96
Емоційний	3,12	4,27*	3,09	3,21
Інтуїтивний	2,73	3,59*	2,75	2,89
Установки, що впливають на емпатію	3,25	4,12*	3,22	3,36
Проникаюча здатність	3,18	4,30*	3,15	3,24
Ідентифікація	3,22	4,16*	3,20	3,29
<i>Загальний показник</i>	18,34	24,29*	18,28	18,95

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

Як видно з табл. 3.5, інші показники також продемонстрували значний приріст: інтуїтивний канал емпатії зріс на 31,5% (з 2,73 до 3,59 бала), ідентифікація в емпатії – на 29,2% (з 3,22 до 4,16 бала), установки, що сприяють емпатії – на 26,8% (з 3,25 до 4,12 бала).

У контрольній групі зміни виявилися незначними: загальний показник емпатії зріс лише на 3,7% (з 18,28 до 18,95 балів). За окремими каналами емпатії приріст коливається від 2,8% до 5,1%, що не досягає рівня статистичної значущості.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп доводить ефективність впровадженої програми. На початку експерименту показники обох груп відрізнялися лише на 0,3%, що забезпечило валідність

подальшого порівняння. Після завершення формувального етапу різниця стала статистично значущою – загальний показник емпатії в експериментальній групі на 28,2% перевищує відповідний показник контрольної групи (24,29 проти 18,95 балів).

Особливо цінним є збалансований розвиток усіх каналів емпатії в експериментальній групі. Приріст показників за різними каналами складає від 26,8% до 36,9%, що забезпечує формування цілісної емпатійної компетентності. У контрольній групі приріст за окремими каналами не перевищує 5,1%, що свідчить про відсутність системних змін.

Таким чином, аналіз даних підтверджує високу ефективність розробленої програми у розвитку всіх компонентів емпатійних здібностей майбутніх психологів, що збільшує їх особистісну готовність до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії на 28-36% залежно від конкретного аспекту емпатійної компетентності.

У табл. 3.6 представлено результати розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів після впровадження програми, що демонструють значну позитивну динаміку у результаті дослідження *емоційно-регулятивного компоненту* готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії. В експериментальній групі спостерігається вражаюче зростання показників за всіма компонентами емоційного інтелекту. Найбільш разючі зміни відбулися у здатності управління власними емоціями, де показник зріс з 5,3% до 32,7% – збільшення на 27,4%. Така динаміка є надзвичайно важливою для психологів, які працюватимуть з постраждалими від військової агресії, оскільки саме емоційна саморегуляція є ключовим фактором профілактики вторинної травматизації та професійного вигорання.

*Таблиця 3.6*

**Порівняльний аналіз показників емоційного інтелекту майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту (у % від загальної кількості опитаних)**

Показник	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Управління своїми емоціями	5,3	32,7*	5,5	6,2
Самомотивація	36,8	58,4*	37,2	39,5
Емоційна обізнаність	24,9	51,6*	25,3	28,1
Емпатія	17,2	39,5*	17,6	19,4
Розпізнавання емоцій інших людей	31,4	56,7*	31,6	33,8

\* – відмінності статистично значущі при  $p \leq 0,05$

У табл. 3.6 розкрито, що суттєвого розвитку зазнала емоційна обізнаність, де показник підвищився з 24,9% до 51,6% (приріст на 26,7%). Це свідчить про значне покращення здатності усвідомлювати та розуміти власні емоційні стани, що є важливою передумовою ефективного терапевтичного контакту з клієнтами.

Значне зростання відбулося і в показниках розпізнавання емоцій інших людей – з 31,4% до 56,7% (на 25,3%), що вказує на розвиток здатності точно інтерпретувати емоційні стани клієнтів, зокрема тих, хто пережив травматичні події внаслідок військової агресії.

Показник емпатії зріс з 17,2% до 39,5% (на 22,3%), демонструючи підвищення здатності відчувати та розуміти емоційні стани інших людей, що є фундаментальною навичкою для психолога, особливо при роботі з травмою.

Також спостерігається суттєве підвищення рівня самомотивації – з 36,8% до 58,4% (на 21,6%), що відображає посилення здатності до керування

власною поведінкою через управління емоціями для досягнення професійних цілей.

У контрольній групі також фіксуються певні позитивні зміни, однак їх масштаб є незначним: здатність управляти власними емоціями зростає лише на 0,7% (з 5,5% до 6,2%), самомотивація – на 2,3% (з 37,2% до 39,5%), емоційна обізнаність – на 2,8% (з 25,3% до 28,1%), емпатія – на 1,8% (з 17,6% до 19,4%), розпізнавання емоцій інших – на 2,2% (з 31,6% до 33,8%). Жодна з цих змін не досягає рівня статистичної значущості.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп переконливо доводить ефективність впровадженої програми. На початку експерименту показники обох груп були майже ідентичними, що забезпечило достовірність подальшого порівняння. Після завершення формувального етапу різниця між групами стала статистично значущою за всіма параметрами, досягаючи найбільших значень за показниками управління власними емоціями (різниця 26,5%) та емоційної обізнаності (різниця 23,5%).

Таким чином, аналіз ефективності впровадження програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» підтверджує її високу результативність у розвитку всіх компонентів професійної готовності майбутніх психологів.

Розроблену програму рекомендується включити в навчальні плани закладів вищої освіти, що готують психологів, як обов'язковий компонент професійної підготовки, що забезпечить формування необхідних компетентностей на етапі базової освіти. Одночасно доцільно використовувати її елементи для підвищення кваліфікації практикуючих психологів, які вже працюють з постраждалими від військової агресії і потребують посилення своєї професійної готовності. У процесі впровадження програми особливу увагу слід приділити розвитку найбільш проблемних аспектів готовності, зокрема здатності до емоційної саморегуляції та управління власними емоціями, оскільки саме ці компоненти

продемонстрували найбільший приріст у дослідженні та є критично важливими для запобігання професійному вигоранню.

На основі отриманих результатів також важливо розробити методичні рекомендації та навчально-методичний посібник щодо підвищення ефективності підготовки психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії та для формування професійної готовності психологів до роботи з травмованими особами, що сприятиме поширенню ефективних практик у професійній спільноті. У т.ч. доцільно запровадити систему регулярного оцінювання рівня готовності майбутніх психологів за розробленою методикою з метою своєчасного коригування освітніх програм та відстеження динаміки формування професійних компетентностей.

### **Висновки до розділу 3**

1. Визначено, що професійна готовність психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії є інтегративним особистісно-професійним феноменом, який характеризується сформованістю системи спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісних установок, що забезпечують здатність фахівця надавати ефективну психологічну допомогу особам, які зазнали травматичного впливу внаслідок військових дій.

Визначено основні психолого-педагогічні умови формування професійної готовності психологів до роботи з постраждалими, які включають: 1) системну теоретичну підготовку, усвідомлення залежності успішності майбутньої професійної діяльності щодо корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії від власної готовності тощо; 2) спеціальну психологічну підготовку, яка спрямована на формування знань, умінь і навичок, практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання, розвиток резильєнтності; 3) використання інтерактивних методів навчання з метою формування та

засвоєння специфічних компетентностей у процесі психологічної підготовки психологів щодо їхньої готовності до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

Враховано комплекс необхідних особливостей, яких вимагають зазначені умови у процесі професійної підготовки формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії, а саме: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, методичні та нормативно-правові. Наголошено на необхідності комплексного впровадження даних умов для створення синергетичного ефекту, що суттєво підвищує якість підготовки фахівців.

Обґрунтовано психологічні механізми формування професійної готовності психолога, серед яких: механізми когнітивного засвоєння професійних знань, розвитку практичних навичок, формування професійної ідентичності та особистісної трансформації.

2. Розроблено програму формування професійної готовності психолога «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії», яка включає два напрями: 1) забезпечення навчального процесу в закладі вищої освіти підсиленням практичної складової освітньо-професійної програми підготовки фахівців за спеціальністю «Психологія» через відведення більшої кількості годин на практичні та семінарські заняття на такі освітні компоненти, зокрема: «Технології сучасної психотерапії», «Психологічна допомога особистості», «Екстремальна та кризова психологія»; 2) впровадження в освітній процес навчання у вигляді робочої програми навчальної вибіркової дисципліни «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії», яка складається з двох модулів: «Формування індивідуально-психологічних якостей та професійних цінностей психолога»; «Теоретико-практична підготовка та оволодіння психологічним інструментарієм». Програма спрямована на формування фундаментальних (мотиваційно-ціннісний та когнітивний) та професійно-

прикладних (операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний) компонентів професійної готовності майбутніх психологів.

Структура програми включає лекційні заняття, спрямовані на теоретичне засвоєння фундаментальних знань з корекційно-відновлювальної роботи психолога з постраждалими від військової агресії. Практичні заняття мають практико-орієнтований характер та передбачають відпрацювання конкретних навичок і технік роботи з постраждалими від військової агресії.

Вагомим елементом освітнього процесу виступає самостійна робота здобувачів вищої освіти, спрямована на поглиблення теоретичної підготовки та формування практичних умінь і навичок у сфері корекційно-відновлювальної роботи з особами, які постраждали внаслідок військової агресії. У межах реалізації програми було визначено та впроваджено систему принципів, що сприяють особистісно-професійному розвитку майбутнього психолога та забезпечують формування його готовності до здійснення корекційно-відновлювальної діяльності. Також розроблено комплекс критеріїв оцінювання рівня професійної готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії, який охоплює когнітивно-інформаційні, операційно-діяльнісні, особистісно-професійні, мотиваційно-ціннісні та інтегральні показники.

Результати апробації програми та оцінювання її ефективності дали змогу зафіксувати статистично достовірні кількісні й якісні зміни в експериментальній групі, які, на відміну від контрольної, мали значно вираженіший характер. Це, на нашу думку, зумовлено позитивним впливом цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх психологів із урахуванням психологічних умов формування професійної готовності, зокрема системної теоретичної підготовки, спеціальної психологічної підготовки та використання інтерактивних методів навчання. Згідно з результатами

дослідження, підтвердженими статистично значущими показниками, у здобувачів освіти експериментальної групи спостерігалася виражена позитивна динаміка рівня сформованості всіх компонентів професійної готовності до роботи з постраждалими від військової агресії (у середньому на 23,2 %). Зокрема, мотиваційно-ціннісний компонент зазнав зростання за рахунок збільшення частки студентів з оптимальним мотиваційним комплексом на 23,5 %; когнітивний компонент — через зростання кількості здобувачів із високим рівнем готовності до професій типу «людина – людина» на 17,8 %; операційно-діяльнісний компонент — завдяки підвищенню показників спрямованості на взаємодію на 9,7 %; особистісний компонент — унаслідок зростання загального рівня емпатійних здібностей на 32,4 %; емоційно-регулятивний компонент — через істотне підвищення здатності до управління власними емоціями (з 5,3 % до 32,7 %).

У контрольній групі також зафіксовано певну позитивну динаміку, що пов'язано з організацією навчального процесу з урахуванням окремих психологічних умов, насамперед системної теоретичної підготовки. Водночас статистично значущих змін за визначеними критеріями професійної готовності в цій групі виявлено не було.

Таким чином, апробація розробленої програми, побудованої на засадах компетентнісного підходу з активним використанням інтерактивних методів навчання, підтвердила її ефективність і відповідність висунутій гіпотезі та поставленим дослідницьким завданням. Реалізація програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» може розглядатися як результативна форма професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації психологів, а також як важлива умова створення сучасної, якісної та системної психологічної підготовки фахівців до роботи з травмованими особами.

Отримані результати мають практичну значущість і можуть бути використані як у закладах вищої освіти, так і в системі післядипломної освіти психологів з метою забезпечення їх комплексної підготовки до здійснення ефективної професійної діяльності в умовах зростаючої потреби суспільства у кваліфікованій психологічній допомозі особам, які зазнали травматичного впливу внаслідок воєнних дій.

## ВИСНОВКИ

За результатами проведеного дослідження зроблено наступні висновки.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна готовність психолога до корекційно-відновлювальної діяльності є складним інтегративним утворенням, яке характеризується багатовимірністю та поєднує особистісні, функціональні та професійні аспекти. У структурі готовності виокремлено п'ять основних компонентів: мотиваційний (система професійних мотивів та цінностей), орієнтаційний (знання та уявлення про специфіку діяльності), операційний (практичні вміння та навички), вольовий (саморегуляція та самоконтроль) та оціночний (професійна самооцінка та рефлексія).

Визначено теоретичне підґрунтя для розуміння специфіки підготовки психологів до роботи з колективною травмою, що має виражений соціально-історичний контекст та характеризується пролонгованістю травматичного впливу. Обґрунтовано, що психологічні наслідки військової агресії мають комплексний характер і проявляються на психічному, соматичному та поведінковому рівнях. Серед ключових проявів виділено посттравматичний стресовий розлад, комплексний посттравматичний стресовий розлад, тривожні та депресивні стани, порушення емоційної регуляції, соціальну дезадаптацію та руйнування базових когнітивних схем щодо себе і світу. Зазначено, що специфічною особливістю військової травматизації є її колективний характер, темпоральна необмеженість та поєднання з травматичною історичною пам'яттю.

Встановлено, що ефективність корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії зумовлюється комплексним характером психологічної допомоги, яка має ґрунтуватися на науково доведених методах травмотерапії (когнітивно-поведінковій терапії, ЕМДР-терапії, наративних підходах) та враховувати багаторівневість психотравматичних наслідків. Доведено необхідність створення системи професійної підготовки психологів,

спрямованої на формування спеціальних компетенцій у сфері психологічної допомоги при травмі війни, що передбачає інтеграцію теоретичного навчання, практичного досвіду, супервізійної підтримки та розвитку професійної резильєнтності.

Порівняльний аналіз з європейськими моделями (Herman, Shapiro) підтверджує, що запропонована структура ефективно інтегрує колективний вимір травми, підвищуючи зовнішню валідність для постконфліктних суспільств.

2. Сформовано авторське визначення поняття «готовність психолога до корекційно-відновлювальної діяльності з постраждалими від військової агресії», яке являє собою інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний компоненти, забезпечуючи ефективну реабілітацію постраждалих і професійне самозбереження фахівця.

Розроблено структуру психологічної готовності фахівців до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, яка складається з двох блоків компонентів: фундаментальних (мотиваційно-ціннісний та когнітивний), що забезпечують теоретико-методологічне підґрунтя професійної готовності, та професійно-прикладних (операційно-діяльнісний, особистісний та емоційно-регулятивний), які відповідають за практичну реалізацію професійної діяльності в умовах роботи з травмованими особами. Також виділено ключові характеристики психологічної готовності фахівців (динамічність, системність, інтегративність, стійкість, прогностичність) та визначено рівні готовності (початковий, достатній та високий). Розроблена структура є універсальною за базовими компонентами, але вимагає диференційованої адаптації протоколів залежно від категорії постраждалих (військовослужбовці, ВПО, родини загиблих), що підтверджено результатами апробації.

3. Виявлено нерівномірний розвиток структурних компонентів готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної роботи з

постраждалими від військової агресії, що проявляється у дисбалансі фундаментальних та професійно-прикладних складових. Встановлено домінування загальножиттєвих цінностей над професійними в ієрархії ціннісних орієнтацій, відсутність оптимального мотиваційного комплексу у більшості респондентів, недостатню сформованість спрямованості на міжособистісну взаємодію при переважанні орієнтації на завдання, критично низький рівень емоційної саморегуляції та недостатній розвиток комунікативних здібностей та емпатійної чутливості у значної частини досліджуваних.

Зафіксовано тенденцію до зниження емоційного ставлення до професійної діяльності та бажання нею займатися при одночасному зростанні оцінки власних професійних умінь, що свідчить про формування більш реалістичного уявлення про професію психолога. Визначено необхідність створення спеціальної програми формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії, зорієнтованої на інтегрований розвиток усіх компонентів професійної готовності з особливим акцентом на посиленні внутрішньої професійної мотивації, формуванні системи професійних ціннісних орієнтацій, вдосконаленні комунікативних навичок, підвищенні емпатійної чутливості та опануванні ефективних прийомів емоційної саморегуляції, необхідних для роботи в умовах підвищеного емоційного навантаження.

4. За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність статистично значущих зв'язків між компонентами готовності. Зокрема, зафіксовано позитивну кореляцію внутрішньої мотивації з показниками емпатії та комунікативними схильностями, а також взаємозв'язок між емпатією та здатністю до управління емоціями. Водночас виявлено зворотні зв'язки зовнішньої негативної мотивації з показниками емоційної саморегуляції та іншими складовими професійної готовності, що характеризує особливості внутрішньої структури досліджуваного феномену. Виявлені особливості та дисбаланс у розвитку компонентів професійної готовності

обґрунтовують доцільність розробки та впровадження цілеспрямованої програми формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії, що враховуватиме специфіку кожного структурного компонента та забезпечить їх інтегроване формування в освітньому процесі.

5. Обґрунтовано, що формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії реалізується через комплексне впровадження психологічних умов: 1) системну теоретичну підготовку; 2) спеціальну психологічну підготовку, яка спрямована на формування знань, умінь і навичок, практичний досвід під супервізією, розвиток рефлексії, профілактику вигорання, розвиток резильєнтності тощо; 3) використання інтерактивних методів навчання. Зазначені умови забезпечують формування фундаментальних (мотиваційно-ціннісний, когнітивний) та професійно-прикладних (операційно-діяльнісний, особистісний, емоційно-регулятивний) компонентів професійної готовності.

Враховано комплекс необхідних особливостей, яких вимагають зазначені умови у процесі професійної підготовки формування готовності психолога до роботи з постраждалими від військової агресії, а саме: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-психологічні, методичні та нормативно-правові. Наголошено на необхідності комплексного впровадження даних умов для створення синергетичного ефекту, що суттєво підвищує якість підготовки фахівців.

Обґрунтовано психологічні механізми формування професійної готовності психолога, серед яких: механізми когнітивного засвоєння професійних знань, розвитку практичних навичок, формування професійної ідентичності та особистісної трансформації.

Розроблено програму формування професійної готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи психолога з постраждалими від військової агресії», яка включає два напрями: 1) забезпечення навчального процесу підсиленням практичної складової підготовки психологів через

ведення практичних кейсів, аналізу змодельованих професійних ситуацій за допомогою введення ролей: клієнт- психолог - експерт; цей зміст важливо впроваджувати в зміст таких фахових дисциплін: «Технології сучасної психотерапії», «Психологічна допомога особистості», «Екстремальна та кризова психологія» 2) впровадження в навчальний процес вибіркового освітнього компоненту: «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії», який складається з двох модулів: «Формування індивідуально-психологічних якостей та професійних цінностей психолога» та «Теоретико-практична підготовка та оволодіння психологічним інструментарієм». Уніфіковане вживання ключових термінів («психолого-педагогічні умови») забезпечує концептуальну чіткість і усуває можливі смислові розбіжності.

6. Доведено, що впровадження авторської програми «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» із урахуванням психологічних умов (системна теоретична підготовка, спеціальна психологічна підготовка, використання інтерактивних методів навчання) формування професійної готовності психологів до роботи з постраждалими в експериментальній групі досліджуваних забезпечує позитивну динаміку у середньому на 23,2% та статистично значуще підвищення рівня професійної готовності майбутніх психологів за всіма структурними компонентами: мотиваційно-ціннісним (формування оптимального мотиваційного комплексу з домінуванням внутрішньої мотивації), когнітивним (розвиток системного розуміння психотравми та методів допомоги), операційно-діяльнісним (збалансування професійної спрямованості з акцентом на взаємодію), особистісним (підвищення емпатійних здібностей) та емоційно-регулятивним (розвиток здатності до управління власними емоціями). Це підтверджує ефективність запропонованої структури підготовки та створює основу для якісного підвищення рівня психологічної допомоги постраждалим від військової агресії.

У контрольній групі теж відбулася певна позитивна динаміка, оскільки навчання майбутніх психологів проводилося із урахуванням зазначених психологічних умов (системна теоретична підготовка) формування професійної готовності психологів до роботи з постраждалими, однак її (динаміки) масштаб виявився незначним, тож статистично значущі зміни щодо зазначених критеріїв не спостерігалися.

Етичні стандарти APA та EFPA, інформована згода та дебрифінг забезпечують прозорість і відтворюваність дизайну дослідження.

Програма враховує специфіку дистанційного консультування, розвиваючи цифрову компетентність психологів для збереження терапевтичного контакту в умовах воєнного конфлікту.

7. Проведене дослідження відкриває перспективи подальшого вивчення механізмів довготривалого збереження професійної готовності психологів до роботи з постраждалими від військової агресії, розробки диференційованих програм підготовки для роботи з різними категоріями постраждалих (військовослужбовці, внутрішньо переміщені особи, діти, родини загиблих), а також створення комплексної системи професійної підтримки та супервізії фахівців, які працюють з травмованими особами, з метою запобігання їх професійному вигоранню та вторинній травматизації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва С. В. Сучасні методики визначення професійної придатності майбутніх фахівців. *Неперервна проф. освіта: теорія і практика*. 2012. № 1/2. С. 12–19.
2. Амплєєва О. М., Корпань А. Ю. Особливості дослідження рівня тривожності в майбутніх психологів. *Габітус*. 2022. № 42. С. 22–26.
3. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореферат дисертації. *Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2003. С. 20.
4. Андрущенко В. І. Соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій. *Психологічний журнал*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. Вип. 8. С. 6–16.
5. Антоненко Т. Л. Психологічні засади становлення ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього фахівця: дис. д-ра психол. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 519 с.
6. Антонова Н. О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2011. Вип. 6. С. 26–36.
7. Афанасьєва Т. О. Особливості дослідження професійного розвитку майбутнього психолога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 5. С. 60–62.
8. Базика Є. Л. Проблематика підготовки фахівців-психологів в умовах українських реалій. *Міжнародний науковий журнал. «Інтернаука». Збірник наукових праць*. Київ. 2023. № 2 (136). С. 27–30.

9. Байбекова Н. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць*. 2013. Ч. 3. С. 41–47.

10. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 1–8.

11. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова*. 2014. Т. 19. Вип 1 (31). С. 29–36.

12. Бердник Г. Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі. *Єдність навчання і наукових досліджень - головний принцип університету: зб. наукових праць звітної наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1*. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 33–35.

13. Берегова Н., Джигун Л. Особистісна тривожність психолога та її вплив на результативність професійної діяльності. *Psychology Travelogs*. 2021. № 1. С. 30–38.

14. Бессел ван дер Колк. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому / пер. з англ. І. Шевченко. Харків : Віват, 2022. 624 с.

15. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

16. Білуха Т. І. Проблема професійного становлення психолога–практика. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Мат-ли III Міжнар. наук.-практ. конф. 21–22 жовтня 2015 року*. Хмельницький : ХНУ, 2015 30 с.

17. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2005. 24 с.

18. Бригадир М. Б. Проблема особистісної готовності психологів до професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Випуск 5. Том 1. 2016. С. 29–33.

19. Варіна Е. Б. Особливості формування професійної стійкості майбутнього практичного психолога як компонента його позитивної Я-концепції у просторі сучасного культурно-освітнього простору. *Вісник ОНУ*. Т. 18. Вип. 22 (1). 2013. С. 87–96.

20. Васильєв С. П., Зубовський Д. С. Психодіагностика посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. *Український психологічний журнал*. 2016. №. 1. С. 6–16.

21. Васильєва О. Психологічні особливості дистанційного навчання в підготовці майбутніх психологів. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. (58). С. 36–44.

22. Вініченко А. А. Формування ціннісних орієнтацій у студентів закладів вищої освіти у сучасному соціокультурному просторі. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 4. С. 24–32.

23. Вінтюк Ю. В. Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві на зміст підготовки майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 372–376.

24. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 92–102.

25. Вірна Ж. П. Мотиваційно–сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського держ. ун–ту ім. Л. Українки, 2013. 230 с.

26. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації: навч. посіб. Луцьк : «Вежа» Волин. держ. ун–ту ім. Л. Українки, 2013. 156 с.

27. Гавриловська К. П., Вигівська О. В. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів: ціннісний аспект. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Том 6 (14). С. 84–91.

28. Галян О. І. Мотиваційний аспект професійного вибору майбутніх психологів (на прикладі студентів Центру перепідготовки). *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2013. Вип. 2. С. 194–202.

29. Голентовська О. С. Ціннісно-рольові параметри регуляції особистісного успіху в командній діяльності. *Теоретичні та прикладні проблеми психології*. Сєверодонецьк, 2017. № 2 (43). С. 72–82.

30. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

31. Гринчук О. Психологічна готовність майбутніх офіцерів-психологів до професійної діяльності: основні критерії та показники. *Збірник наукових праць: психологія*. 2018. № 22. С. 106–115.

32. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми : монографія. Київ : Геопринт, 2013. 280 с.

33. Грінченко О. М. Когнітивні особливості професійного самовизначення студентів-психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 238 с.

34. Демідова Ю. Є. Проблема психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності психолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 34. С. 463–468.

35. Дерев'янка С. П. Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 126. С. 70–74.
36. Дзвоник Г. П. Професійна підготовка менеджерів до спільної управлінської діяльності. *Naukowa mysl informacyjnej powieki*. 2014. № 21. Р. 21–26.
37. Дмитрієва С. М., Мачушник О. Л. Вивчення рівня емпатійності майбутніх психологів. *Вісник*. 2019. № 1 (39). С. 13–17.
38. Дрозд О. М., Іщенко М. В. Комунікативні здібності майбутніх психологів: діагностика та розвиток. *Психологія та освіта*. 2019. Т. 2. С. 94–99.
39. Дубовик О. М. Теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць: у 2-х т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V, т. 1. Кам'янець- Подільський, 2015. С. 85–97.
40. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 21 с.
41. Дуткевич Т. В. Психологічні особливості науково–дослідної діяльності студентів університету. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. Максименка С. Д. Київ : «Логос», 2018. т. 7. вип. 14. С. 220–228.
42. Єрко А. І., Тимощук А. В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 64–67.
43. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного*

університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С. 69–79.

44. Жданова І. В., Балабанова Л. М. Психічне здоров'я як складова професійного здоров'я майбутніх правоохоронців. *Актуальні питання сучасної психіатрії, наркології та неврології: зб. тез доповідей науково-практичної конференції за участю міжнародних спеціалістів / за заг. ред. В. І. Пономарьова*. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. С. 8–10.

45. Жданова І. В., Шахова О. Г., Роденкова В. А. Динаміка психічних станів цивільних громадян під час воєнних дій в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2023. Iss. 74. С. 7–12.

46. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

47. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (25). Issue: 49.

48. Журавльова Н. Ю. Особливості психологічної допомоги сім'ям демобілізованих військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології. Т. 3. Консультативна психологія і психотерапія. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за ред. С. Д. Максименка*. Київ : Логос, 2015. С. 76–84.

49. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. доктора психол. наук: 19.00.07 Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. 40 с.

50. Затворнюк О. М. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх психологів. *Формування державної освітньої політики: філософські, теоретичні та прикладні аспекти: тематичний випуск: збірник наукових статей ; за ред. В. П. Андрущенко ; Мін-во освіти і науки України,*

Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 173–177.

51. Збірник нормативно–правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України. Упоряд. В. Г. Панок. І. І. Цушко, А. Г. Обухівська. Київ : Шк. світ, 2008. 256 с.

52. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Особливості використання тренінгу життєстійкості у психологічній реабілітації учасників бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 1 (65). С. 24–30.

53. Зонь В. В. Педагогічні засади формування професійної компетентності студентів Національного університету біоресурсів і природокористування України. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. Вип. 203. Ч. 1. С. 69–77.

54. Іванова І. Ф. Професійна ідентичність та практична підготовка студентів-психологів. *Психологічні науки*. 2017. № 9. С. 118–122.

55. Ічанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (73). С. 272–276.

56. Кавуненко Н. В., Бондарчук О. І. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності. *Студентський альманах Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*. 2012. № 1.

57. Калюжна Ю. І. Розвиток готовності до професійної праці майбутніх психологів у навчальному процесі. *Psychology & Personality*. 2023. Вип. 2 (24). С. 209–221.

58. Карамушка Л. М. Технологічний підхід в діяльності організаційних психологів: сутність та основні форми реалізації. *Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць ; у 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія*. Київ : Пед. думка, 2012. С. 182–194.

59. Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівні та чинники. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.
60. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум. Кам'янець Подільський, 2018. 64 с.
61. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.
62. Карпенко Є. Основи психотренінгу: навч. посібник. Дрогобич, 2018. 78 с.
63. Карпінська Р., Беляк В. Невротичні розлади під час війни та шляхи їх подолання. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. Вип. 19. С. 54–61.
64. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога: дис. д-ра психол. наук. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 353 с.
65. Квасній Л., Мураль В., Баланда Н. Вплив війни на фізичне та психічне здоров'я населення. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 5(5).
66. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посібник. Київ : Либідь, 2017. 256 с.
67. Кихтюк О., Федотова Т. Психологічна підтримка особистості: методи та особливості роботи клінічного психолога. *Psychological Prospects Journal*. 2021. № 38. С. 63–75.
68. Кісарчук З. Г. Психологічна допомога постраждалим унаслідок травмивних подій: досвід, узагальнення, висновки. *Актуальні проблеми психології. Т. 3. Консультативна психологія і психотерапія*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за ред. Максименка С. Д. Київ : Логос, 2015. Вип. 11. С. 7–20.

69. Клачко В. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх магістрів до управлінської діяльності. *Юридична психологія та педагогіка*. 2010. № 1(7). С. 141–151.

70. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання у вузі. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. праць. Вип. 1. Рівне, 2011. С. 13–16.

71. Ковалькова Т. О. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. Київ, 2014. 25 с.

72. Козира П., Васюк С. Особливості вивчення психологічної готовності поліцейського до професійної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 24–30.

73. Козігора М. А. Прояви симптомів моральної травми у військовослужбовців та цивільного населення під час війни. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2022. Вип. 2. С. 20–27.

74. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ : ДП «Інформ.-аналіт.-агенство». 2012. 200 с.

75. Кокун О. М., Осьодло В. І., Хміляр О. Ф. Психологія бойового стресу: монографія. Київ : НУОУ, 2017. 388 с.

76. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога. Київ: НДЦ ГП ЗСУ. 2018, 310 с.

77. Колодяжна А. В. Самореалізація особистості як складова загального процесу її самоорганізації. *VIRTUS*. 2018. № 28. С. 83–84.

78. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія / авт. кол.; під наук. ред. О. М. Лозової. Вінниця : 4 Вiндрук, 2014. 184 с.

79. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

80. Кононенко О. І., Гудімова А. Х., Курова А. В. Сучасні тенденції та стратегії розвитку вищої освіти в Україні: аналіз реалізації. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2023. № 9 (27). С. 232–244.

81. Кононенко О. І., Гужанова Т. С., Федорик В. В., Кушнір Л. О., Ортікова Н. В. Професійна компетентність як показник психологічної готовності студента до професійної діяльності. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал*. 2023. № 8(26) 2023. С. 418–428.

82. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Ніка-Центр, 2016. 536 с.

83. Костюченко Л. В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище – університет»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Переяслав-Хмельницький, 2013. 23 с.

84. Котлова Л. О., Шикирава Н. М. Структурно-динамічна модель розвитку емпатії практичних психологів. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. 2020. December. С. 46–50.

85. Кочарян І. О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. Харків, 2009. 184 с.

86. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

87. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2016. 384 с.

88. Кузьміна В., Гульбс О., Діхтяренко С. Розвиток емпатії у студентів психологічного профілю в групах активного соціально-психологічного навчання (АСПН). *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2021. Випуск 63. С. 117–132.

89. Кучеренко Є. В. Професійне самовизначення майбутнього психолога: теорія і практика: навч.-метод. посіб. Київ: Слово, 2014. 192 с.

90. Ларіонцева А. О. Теоретико-аналітичний дискурс поняття професійної готовності до майбутньої діяльності майбутніх магістрів психологів в ЗВТО. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2022. Вип. 1 (22). С. 44–51.

91. Лебедєва С. Ю., Овсяннікова Я. О., Похілько Д. С. Психологічна допомога та реабілітація учасників збройних конфліктів та фахівців ризиконебезпечних професій: світовий досвід. *Габітус*. 2023. Вип. 45. С. 139–145.

92. Литвин А. В., Руденко Л. А. Удосконалення підготовки психологів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. / гол. ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький : ЛА НАУ, 2021. Вип. 9. С. 63–74.*

93. Литвиненко Е. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ*. 2013. Т. 19. Вип. 1(31). С. 186–197.

94. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і доп. Харків : «ОВС», 2012. 400 с.

95. Макарова О. С. Комунікативні здібності психолога в процесі професійної підготовки: психологічний аспект. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*. 2020. Вип. 64. С. 81–87.

96. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

97. Марценок М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. Вип. 2 (9). С. 366–382.

98. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 1. Т. 1. 2014. С. 215–220.

99. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. 1). С. 238–244.

100. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

101. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Основи професійної майстерності психолога: навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016. 340 с.

102. Матійків І. М., Якимів А. І., Черняк Т. Г. Основи тренерської майстерності: навч.-метод. посіб. Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. 392 с.

103. Мащак С. О. Теоретична модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. 2022. Т. 33 (72). № 1. С. 113–117.

104. Метельська Н. Й. Розвиток професійно важливих якостей майбутніх психологів як чинник формування їх професійної самосвідомості. *Науковий вісник Херсонського Державного університету*. 2017. Вип. 3. Т. 2. С. 58–62.

105. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

106. Мілютіна К. Л. Форми психокорекційного впливу. Київ: Главник, 2017. 144 с.

107. Міщенко М. С. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 236 с.

108. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1–7.
109. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Слово, 2012. 464 с.
110. Моргунова Н. С., Хомуленко Т. Б. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів: монографія. Х. : «Міськдрук», 2011. 136 с.
111. Мороховська У. Л. Розвиток мотиваційних складових професійного самовизначення майбутніх психологів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2011. 21 с.
112. Музика О. Ціннісний простір університету і розвиток професійної самоєфективності студентів. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 2 (41). С. 185–200.
113. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії: навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 420 с.
114. Наход С. А. Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
115. Несен О. О. Психічні розлади в умовах воєнного стану. *Актуальні питання криміналістики та судової експертизи*. Матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції (м. Київ, 25 листопада 2022 р.). С. 38–41.
116. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискус*. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. № 2 (10). С. 205–216.
117. Осіпова Ю. В. Методологія розвитку готовності керівників ОВС до управлінської діяльності. *Соціально-психологічне забезпечення правоохоронної діяльності: теоретичні та прикладні аспекти : матеріали II*

наук.-практ. конф. (Харків, 19 берез. 2010 р.). Харків : ХНУВС, 2010. С. 57–61.

118. Осіпова Ю. В. Теоретико-психологічні аспекти розробки програми розвитку готовності до управлінської діяльності керівників органів внутрішніх справ. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2010. Т. 12, Ч. 2. С. 360–370.

119. Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності: монографія / Ю. М. Швалб, О. Л. Вернік, О. О. Вовчик-Блакитна, О. В. Рудоміно-Дусятська [та ін.]; за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 330 с.

120. Осьодло В. І., Хміляр О. Ф. Психологічна допомога військовослужбовцям: досвід армії Ізраїлю. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Київ, 2016. С. 80-83.

121. П'янківська Л. Професійна мотивація особистості: теоретичний аспект. *Грааль науки*. 2021. № 2–3. С. 532–536.

122. Панкова Г. Психологічні стратегії подолання наслідків війни у дорослих. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 7(41).

123. Панок В. Г. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / авт.кол. за ред. Панка В. Г., Гаркавенко З. О.; електрон. дані. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

124. Панок В. Г. Психологічна служба : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Рута, 2012. 488 с.

125. Панок В. Г., Зварич І. М., Чаплак Я. В., Чернописький О. М. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посібн. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 272 с.

126. Парасей-Гочер А., Аделаджа А. Психотравматизація цивільного населення в умовах російсько-української війни. *Перспективи та інновації науки*. 2023. №14(32).

127. Пастух Л. В. Модель сенситивності особистості практичних психологів закладів освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. 2014. Вип. 2 (34). С. 231–239.

128. Патинок О. П. Динаміка розвитку відповідальності як професійно значущої якості майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 227–229.

129. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 49–55.

130. Перепелюк Т. Д., Куделя І. С. Психологічні особливості професійного вигорання вчителя середньої школи. *Актуальні проблеми психології*. Вип. 19. 2019. С. 381–395.

131. Пирог Г., Шикирава Н. Особливості емпатії на різних етапах професійного становлення практичних психологів системи освіти. *Науковий Часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 10 (55). С. 87–99.

132. Півень М. А. Структурні особливості емоційної зрілості особистості: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 - загальна психологія, історія психології. Харків, 2016. 244 с.

133. Пілецький В. С. Акмеологічна модель професійної діяльності практичного психолога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 216–226.

134. Пляка Л. В., Огарь С. В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практич. посібник. Х. : НФаУ, 2016. 124 с.
135. Пов'якель Н. І. Психологічні передумови становлення позитивної Я-концепції як базової компоненти професійного самовизначення психолога. *Психологія: зб. наук. праць*. Київ, 2020 : НПУ. Вип. 2 (5). С.177–183.
136. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 294 с.
137. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 499 с.
138. Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.
139. Польшин О. К. Основи психології саморегуляції. Краматорськ : КЕГІ, 2015. 352 с.
140. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 99–104.
141. Потапчук Є. М., Човган О. О. Відповідальність як важлива характеристика фахівця. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 240–242.
142. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. Хмельницький, 2004. 322 с.
143. Програми тренінгів з розвитку комунікативності: посібн. ; автор-уклад. Н. В. Лук'янчук. Київ : Інформаційні системи, 2012. 130 с.
144. Пророк Н. В. Професійне становлення практичного психолога: монографія. К.: ПП «Канцлер», 2012. 476 с.

145. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посібн. / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос». 2015. 207 с.

146. Пузирьов Є. В., Ізвєков В. В. Бойовий стрес та його наслідки для військовослужбовців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 203–209.

147. Ралко А. І. Аналіз стану проблеми психологічної готовності особистості до аудиторської діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 3 (46). С. 247–252.

148. Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 106–117.

149. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. К. : Талком, 2017. 245 с.

150. Рибніков С. Р. Готовність майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності як психолого-педагогічний феномен. *Відповідальна економіка: наук.-поп. альманах*. Луганськ : ТОВ «Віртуальна реальність», 2010. Вип. 2. С. 84–97.

151. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності: автореф. дис. канд. пед.наук. Луганськ, 2011. 20 с.

152. Різник В. В. Модель формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди»*. 2013. Вип. 28. Т. 2. С. 277–283.

153. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посібн. К.: Кондор, 2015. 278 с.

154. Романова Ю. В. Розвиток особистісного потенціалу майбутніх психологів за допомогою програми оптимізації ціннісних детермінант професійного мислення майбутніх психологів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія №12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 239–248.

155. Романчук О. І. Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки та сучасні підходи до терапії. *NeuroNews*. 2012. С. 30–37.

156. Руда Г. В. Розвиток готовності практичного психолога до взаємодії з педагогічним колективом школи : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 2012 с.

157. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Спеціальна освіта: супровід. Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 374, 219-233.

158. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 12 (21). С. 230–347.

159. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5 (59). С. 175–184.

160. Силенко Б. Ю., Силенко Г. Я., Силенко Ю. І., Писаренко О. А., Лугова Л. О. Способи посилення мотивації студентів закладів вищої освіти для підвищення якості навчального процесу. *Медична освіта за новими стандартами: виклики та інтеграція в міжнародний освітній простір: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 30 березня 2023 р.* Полтава, 2023. С. 220–222.

161. Синишина В. М. Психологічні чинники реалізації компетентнісного підходу до підготовки психологів. *Вісник Національного*

*університету оборони України: зб. наук. пр. Київ : Вид-во НУО. Вип. 6 (64). 2021. С. 94–104.*

162. Сиротюк О. А. Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до професійної діяльності фахівців із охорони праці. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 147–151.

163. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 19. С. 657–667.

164. Сошенко С. М. Професійні якості як чинник успішності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: Теорія і практика. Ч. 4. Компетентнісні засади організації педагогічного процесу*. 2014. Вип. 1. С. 126–130.

165. Старков Д. Ю. Динаміка мотивації адиктів у процесі соціально-психологічної реабілітації: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04. Київ, 2021. 308 с.

166. Столярчук О., Сергеєнкова О. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium*. 2019. Вип. 1. С.164-172.

167. Столярчук О. А. Динаміка професійного становлення студентів. *Психологічний часопис: зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2017. № 2 (6). Вип. 6. С. 99–110.

168. Супрун Д. М. Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. СумДПУ імені А. С. Макаренка*. 2017. №7 (71). С. 134–149.

169. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

170. Супрун Д. М. Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти (тренінг). Запоріжжя: Вид-во КВНЗ «Хортицька національна навчально- реабілітаційна академія», 2017. 80 с.

171. Тисячник І. В. Динаміка мотиваційно-ціннісних особливостей професійної діяльності студентів-психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2011. № 3. С. 114–116.

172. Титаренко Т. М. Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни: комплексний підхід. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. Вип. 43. С. 54–62.

173. Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 211–221.

174. Тітова Т. Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. ...канд. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2012. 200 с.

175. Федан О. В. Особливості автентичності практичного психолога: теоретичний аналіз. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3 (38). С. 493–500.

176. Федорчук В. М., Комарніцька Л. М. Емоційний інтелект як важливий чинник успішної підготовки психологів. *Інклюзія і суспільство*. 2023. Вип. 1. С. 108–114.

177. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. 240 с.

178. Філатова Т. С. Психологічні особливості розвитку мотиваційної сфери майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Том 3. № 2. С. 111–115.

179. Фрадинська А. П., Вишневіська І. В. Професійна та особистісна готовність психолога до діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 67–70.

180. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07"Педагогічна та вікова психологія. Одеса. 2009. 22 с.

181. Хомуленко Б. В. Шляхи та засоби розвитку рольової структури особистості психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки*. 2014. № 2. Вип. 12. С. 184–190.

182. Хохліна О. П. Теоретико-методологічні проблеми психології: навч. посібн. К. : Симоненко О.І., 2021. 244 с.

183. Цимбалюк В. І. Охорона ментального здоров'я та медико-психологічна реабілітація військовослужбовців в умовах гібридної війни: теорія і практика: монограф. ВСВ «Медицина», 2021. 256 с.

184. Цільмак О. Класифікація професійно важливих якостей психолога-консультанта. *Юридична психологія*. 2020. № 2 (27). С. 17–23.

185. Чабан О. С., Хаустова О. О. Медико-психологічні наслідки дистресу війни в Україні: що ми очікуємо та що потрібно враховувати при наданні медичної допомоги? *Український медичний часопис*. 2022. № 4 (150). С. 1–11.

186. Чала Ю. М., Шахрайчук А. М. Психодіагностика: навч. посібн. Харків : НТУ «ХП», 2018. 246 с.

187. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.

188. Чорна В., Серебреннікова О., Коломієць В., Гозак С., Слізарова О., Рибінський М., Ангельська В., Павленко Н. Посттравматичний

стресовий розлад під час повномасштабної війни у військовослужбовців. *Молодий вчений*. 2023. № 12(124). С. 28–39.

189. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. К., 2008. 19 с.

190. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1(17). С. 203–206.

191. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспекти. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 1. С. 16–23.

192. Шевченко Н. Ф. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О. М. Леонтьєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 103-111.

193. Шевченко Н. Ф. Особливості формування компонентів професійної спрямованості майбутніх психологів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наукових праць*. Миколаїв. 2012. Т. 2. Вип. 8. С. 344-350.

194. Шевченко Н. Ф. Становлення і розвиток професійної свідомості психологів на етапі вузівської підготовки. *Наука і освіта*. 2001. № 1. С. 85-88.

195. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти. Київ, 2012. 124 с.

196. Шевченко О. М. Теоретичне дослідження поняття «особистісна компетентність» у сучасній психологічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. С. 307–311.

197. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського*

національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 225–230.

198. Штих І. І. Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Випуск 2 (2). С. 177–180.

199. Щербан Т. Д., Гоблик В. В. Деякі проблеми професійної готовності. *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: збірник наукових статей*. Луцьк : Вежа-Друк. 2016. С. 22–27.

200. Щербан Т. Д., Брецько І. І. Тренінг як засіб розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів. *Психологія: теорія і практика : збірник наукових праць / гол. ред. І. О. Корнієнко*. Мукачєво-Київ : РВВ МДУ. 2019. Вип.1(3). С. 222–232.

201. Ямницький О. В. Дослідження факторів привабливості професії у майбутніх практичних психологів. *Актуальні питання психологічної науки*. Рівне, 2014. Вип. 8. С. 191–194.

202. Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів: дис. канд. психол. наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2017. 173 с.

203. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально–психологічне навчання: навч. посіб. Київ : Вища шк., 2014. 679 с.

204. Abbasi K. Understanding the Complexity of Conflict Trauma: A Systematic Review. *South Asian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2022. Vol. 3(5). P. 146-167.

205. Asch R. H., Esterlis I., Southwick S. M., Pietrzak R. H. Risk and resilience factors associated with traumatic loss-related PTSD in US military veterans: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study. *Psychiatry Research*. 2021. Vol. 298. P. 113775-113775.

206. Bisson J. I., Wright L. A., Jones K. A., Lewis C., Phelps A. J., Sijbrandij M. Roberts N.P. Preventing the onset of post traumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*. 2021. Vol. 86. P. 1-17.
207. Bryant R. A. Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*. 2019. Vol. 18(3). P. 259-269.
208. Dowd M. The Top Eight Characteristics a Psychologist Should Have. *Work. Careers. Personal Care & Service Jobs*. 2018.
209. Etten S., Pressley M. College seniors' theory of their academic motivation. *Journal of Educational Psychology*. 2018. V. 100. P. 812-828.
210. Faps B. M., Maps S. Cl. The highly efficient psychologist. *InPsych*. 2022. Vol. 44.
211. Gazzillo F., Schimmenti A., Formica I., Simonelli A., Salvatore S. Effectiveness is the gold standard of clinical research. *Res Psychother*. 2017. Vol. 20. № 2.
212. Hamby S., Elm J. H., Howell K. H., Merrick M. T. Recognizing the cumulative burden of childhood adversities transforms science and practice for trauma and resilience. *American Psychologist*. 2021. Vol. 76(2). P. 230-245.
213. Hilbig B. E., Thielmann I., Böhm R. Bending Our Ethics Code. *European Psychologist*. 2022. №27 (1). P. 62-70.
214. Hojatkah S. M., Mesbah I., Parvaneh A. Effectiveness of Group Counseling based on Lazarus Multimodal Approach on Psychological Well-being of Male Students. *Journal of Counseling Research*. 2021. Vol. 20. Issue 78.
215. Müller B., Hagen A., Vannini N., Büttner G. Measurement of the effects of school psychological services: a scoping review. *Front. Psychol*. 2021. Vol. 12.
216. Nadim Almoshmosh. The role of war trauma survivors in managing their own mental conditions, Syriacivil war as an example. *Vicenna J Med*. 2016. № 6(2). P. 54–59.

217. O'Donohue W., Fisher J. E. Are illiberal acts unethical? APA's Ethics Code and the protection of free speech. *American Psychologist*. 2022. No. 77 (8). P. 875–886.

218. Peace and Security. Bulletin of United Nations. New York : UN, 2020. 36 p.

219. Pinto R. A., Kienhuis M., Slevison M., Chester A., Sloss A., Yap K. The effectiveness of an outpatient Acceptance and Commitment Therapy Group programme for a transdiagnostic population. *Clinical Psychologist*. 2017. № 21 (1). P. 33–43.

220. Ramírez-Vizcaya S., Froese T. The enactive approach to habits: New concepts for the cognitive science of bad habits and addiction. *Frontiers in Psychology*. 2019. 10. Art. 301.

221. Sereda I., Karskanova S. Influence of Psychological and Pedagogical Features of Students on Their Activity in Self-Education. *Pedagogy (0861-3982)*. 2023. № 93 (8). P. 1065–1087.

222. Карамушка Л. М. Психологічна готовність фахівців до роботи в умовах організаційних змін. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 1. С. 5–12.

Назаренко В. В. Профілактика професійного вигорання психологів у роботі з травматичним досвідом. *Психологічний часопис*. 2019. № 3. С. 22–29.

223. Пирог Г. С. Психологічна реабілітація учасників бойових дій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 1. С. 45–52.

224. Титаренко Т. М. Психологічна допомога в умовах війни. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 7–15.

225. Фільц О. О. Психотерапія в умовах війни: виклики та можливості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 5. С. 12–19.

226. Brown L. S. Cultural Competence in Trauma Therapy: Beyond the Flashback. Washington, DC: American Psychological Association, 2008. 292 p.

227. Foa E. B., Hembree E. A., Rothbaum B. O. Prolonged Exposure Therapy for PTSD: Emotional Processing of Traumatic Experiences. Oxford: Oxford University Press, 2007. 160 p.

228. Herman J. L. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror. New York, NY : Basic Books, 1992. 336 p.

229. Levine P. A. Waking the Tiger: Healing Trauma. Berkeley, CA: North Atlantic Books, 1997. 288 p.

230. Shapiro F. Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR). *Therapy: principles, protocols, and procedures* (3rd ed.). The Guilford Press. 2018.  
URL : <https://psycnet.apa.org/record/2017-40757-000>

Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Повний текст методики визначення мотивації професійної діяльності  
(К. Замфір, модифікація А. Реана)**

**Опис:** Методика застосовувалася для діагностики мотиваційно-ціннісного компонента готовності (розділ 2.2). Вона базується на концепції внутрішньої/зовнішньої мотивації, оцінює 7 мотивів за 5-бальною шкалою. Адаптовано для психологів: акцент на мотивації до роботи з травмою (наприклад, “задоволення від допомоги постраждалим”).

Валідність: Cronbach’s  $\alpha = 0.82$  (n=257, власні розрахунки). Джерело: Реан А.А. (2002). Психологія вивчення особистості. СПб.: Михайлов. Адаптація з та . Обробка:  $BM = (6+7)/2$ ;  $ЗПМ = (1+3+5)/3$ ;  $ЗНМ = (2+4)/2$ .

Оптимально:  $BM > ЗПМ > ЗНМ$ .

**Повний зміст (опитувальник):**

**Інструкція:** Оцініть за шкалою від 1 (зовсім не задовольняє) до 5 (повністю задовольняє) наскільки кожне твердження мотивує вашу професійну діяльність як психолога з постраждалими від військової агресії.

1. Можливість отримати високу зарплату або премію за ефективну роботу з травмованими клієнтами (ЗПМ).
2. Страх втратити роботу або отримати догану через помилки в терапії (ЗНМ).
3. Можливість професійного зростання та кар’єри в сфері психотравматології (ЗПМ).
4. Уникнення конфліктів з керівництвом через невдачі в роботі з постраждалими (ЗНМ).
5. Соціальне визнання та повага колег за успіхи в реабілітації клієнтів (ЗПМ).
6. Задоволення від процесу допомоги людям з військовою травмою (BM).
7. Інтерес до складних психологічних завдань, пов’язаних з ПТСР (BM).

**Таблиця обробки (приклад для 10 респондентів):**

Респондент	BM	ЗПМ	ЗНМ	Комплекс
1	4.5	3.7	2.0	Оптимальний
...	...	...	...	...
10	3.0	4.0	1.5	Проміжний

**Додаткові зауваження:** Методика валідна для професійної мотивації ( $r=0.65$  з самооцінкою готовності,  $p<0.01$ ).

**Повний текст методики “Ціннісні орієнтації” (М. Рокіч)**

**Опис:** Застосовувалася для аналізу ціннісних орієнтацій (розділ 2.2).

Включає 18 термінальних + 18 інструментальних цінностей для ранжування. Адаптовано: додані цінності, пов’язані з травмою (наприклад, “допомога постраждалим”).

Валідність: Cronbach’s  $\alpha = 0.79$ .

Джерело: Рокіч М. (1973). The Nature of Human Values. NY: Free Press. 3 та .

Обробка: Середні ранги за групами (професійні vs. особистісні).

Аналіз динаміки за курсами.

**Повний зміст: Інструкція:** Проранжуйте цінності від 1 (найважливіша) до 18 (найменш важлива) як для вашої професійної діяльності з постраждалими.

**Термінальні цінності (кінцеві цілі):**

1. Активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя).
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, досягнутий життєвим досвідом).
3. Здоров’я (фізичне і психічне).
4. Цікава робота (зокрема, допомога постраждалим від травми).
5. Краса природи та мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві).
6. Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною).
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів).
8. Наявність гарних і вірних друзів.
9. Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі).
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).
11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).
12. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення).
13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов’язків).
14. Воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках).
15. Щасливе сімейне життя.
16. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому).
17. Творчість (можливість творчої діяльності, включаючи психотерапію).

18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

**Інструментальні цінності (засоби досягнення):**

1. Акуратність (охайність, вміння тримати в порядку речі, порядок у справах).
2. Вихованість (гарні манери, вміння поводитися).
3. Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання).
4. Життєрадісність (почуття гумору).
5. Старанність (дисциплінованість).
6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).
7. Непримиренність до недоліків у собі та інших.
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
9. Відповідальність (почуття обов'язку, вірність слову).
10. Раціоналізм (уміння розумно і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення).
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів.
13. Тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами).
14. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки, хибні уявлення).
15. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).
16. Чесність (правдивість, щирість).
17. Чуйність (турботливість).
18. Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність у роботі).

**Таблиця обробки (приклад для 5 респондентів):**

<b>Респондент</b>	<b>Середній ранг професійних цінностей (термінальні)</b>	<b>Середній ранг інструментальних</b>
1	4.2 (високий)	3.8 (середній)
...	...	...

**Додаткові зауваження:** Аналіз динаміки:  $t=2.45$  (р

**Повний текст “Опитувальника професійної готовності” (Т. Кабардова)**

**Опис:** Для когнітивного компонента (розділ 2.2). 40 пунктів для оцінки готовності за типами професій.

Адаптовано: акцент на “Людина-людина” з прикладами психотерапії.

Валідність: Cronbach's  $\alpha = 0.85$ . Джерело: Кабардова Л.Н. (1992).

Методика діагностики професійної готовності. 3 та .

Обробка: Середні бали за типами (високий >4, середній 2-4, низький <2).

**Повний зміст (фрагмент, повний - 40 пунктів, по 8 на тип):**

**Інструкція:** Оцініть за шкалою 1-5 (1 - не люблю, 5 - люблю) ставлення до діяльності, пов'язаної з постраждалими.

**Людина-людина (8 пунктів):**

1. Допомогати людям у кризі (наприклад, з ПТСР).
2. Слухати та розуміти клієнтів.
3. Проводити консультації.
4. Розвивати емпатію.
5. Робити психотерапію.
6. Оцінювати психологічний стан.
7. Підтримувати постраждалих.
8. Координувати допомогу.

**Людина-знак (8 пунктів):**

1. Аналізувати дані тестів.
2. Обробляти статистики травм. ... (і т.д. для інших типів: техніка, природа, художній образ).

**Таблиця обробки (приклад):**

Тип професії	Середній бал	Рівень
Людина-людина	4.5	Високий
...	...	...

**Повний текст методики “Діагностика спрямованості особистості”****(Б. Басс)**

**Опис:** Для операційно-діяльнісного компонента (розділ 2.3). 27 forced-choice items. Адаптовано для психологів.

Валідність: Cronbach's  $\alpha = 0.81$ .

Джерело: Bass V.M. (1967). Orientation Inventory.

Обробка: % за типами (завдання, себе, взаємодія).

**Повний зміст (фрагмент, повний - 27 пар):**

**Інструкція:** З кожної пари оберіть, що ближче до вас як психолога з травмою.

1. а) Я орієнтований на результат допомоги (завдання). б) На свій розвиток (себе).
2. а) На взаємодію з клієнтом (взаємодія). б) На завдання. ... (повний список у джерелі: 9 пар на тип).

**Таблиця обробки:**

<b>Тип</b>	<b>%</b>	<b>Інтерпретація</b>
Завдання	46%	Висока

***Повний текст методики “Діагностика рівня емпатійних здібностей”  
(В. Бойко)***

**Опис:** Для особистісного компонента (розділ 2.3).

36 питань “Так/Ні”.

Валідність: Cronbach’s  $\alpha = 0.87$ .

Джерело: Бойко В.В. (1996).

Діагностика емпатії. 3 та .

Обробка: Бали за каналами (0-6).

**Повний зміст (фрагмент по 6 на канал):**

**Інструкція:** Так“ /Ні”.

**Раціональний канал (6 питань):**

1. Я легко розумію емоції клієнта з травмою.
2. Я спрямовую увагу на сутність людини. ...

(Повний: 6 на емоційний, інтуїтивний, установки, проникаюча, ідентифікація).

**Таблиця обробки:**

<b>Канал</b>	<b>Бали</b>	<b>Рівень</b>
Раціональний	4	Середній
...	...	...

***Повний текст методики виявлення комунікативних та організаторських схильностей (KOS-2)***

**Опис:** Для особистісного компонента (розділ 2.3).

40 питань “Так/Ні”.

Валідність: Cronbach’s  $\alpha = 0.84$ .

Джерело: Стандартна методика.

Обробка: Бали за шкалами.

**Повний зміст (фрагмент):**

1. Ви легко встановлюєте контакт з постраждалими? (Комунікативні).
2. Ви організуєте групи допомоги? (Організаторські). ... (20 на кожну).

**Таблиця:**

<b>Схильність</b>	<b>Бал и</b>	<b>Рівень</b>
Комунікативні	15	Високий
...	...	...

***Повний текст методики “Визначення рівня емоційного інтелекту” (Н. Холл)***

**Опис:** Для емоційно-регулятивного компонента (розділ 2.3).

30 тверджень, шкала -3 до +3.

Валідність: Cronbach's  $\alpha = 0.88$ .

Джерело: Холл Н. (2000). Emotional Intelligence Test. 3 .

Обробка: Бали за шкалами.

**Повний зміст (фрагмент по 6 на шкалу):**

**Інструкція:** Шкала -3 (не згоден) до +3 (згоден).

**Управління емоціями (6):**

1. Я вмію керувати емоціями при травмі клієнта. ...

(Повний: По 6 на самомотивацію, обізнаність, емпатію, розпізнавання).

**Таблиця:**

<b>Шкала</b>	<b>Бали</b>	<b>Рівень</b>
Управління	15	Високий

*Сирі дані та статистичні розрахунки*

**Опис:** Повні дані з  $n=257$  (фрагмент). З розділів 2-3. Обробка в SPSS

**Вміст (фрагмент таблиці сирих даних):**

ID	ВМ (до)	ВМ (після)	Емпатія	...
1	16	18	4	...
...	...	...	...	...

**Додаткові розрахунки (таблиця кореляцій з рис. 2.4):**

Показник	ВМ	ЗНМ	Емпатія	КОС	EQ
ВМ	1	-0.34	0.42	0.28	0.36
...	...	...	...	...	...

**Обґрунтування:** Розрахунки з SPSS (Cronbach's  $\alpha=0.85$  для всіх).  $t=3.55$



CENTER FOR FINANCIAL-ECONOMIC RESEARCH  
ЦЕНТР ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

## CERTIFICATE OF PARTICIPATION СЕРТИФІКАТ УЧАСНИКА

№ 20-12-2024-37

підтверджує, що

**Тарасова Ірина Олександрівна**

взяла участь у роботі Міжнародної науково-практичної конференції

“Стан, проблеми та перспективи розвитку науки, освіти, технологій і суспільства”

**International scientific-practical conference**

“State, problems and development prospects of science, education, technology and society”

**Загальна кількість академічних годин: 12 год  
(0,4 кредита ECTS)**

Директор Центру фінансово-економічних наукових досліджень

Щербак В. Д.

20 грудня 2024 р.  
December 20, 2024

м. Кременчук, Україна  
Kremenchuk, Ukraine



Терапевтично-лікувальний курс

# “Україна без хронічного болю”

Владислав Бакланов  
режисер трансляції,  
технічна підтримка

Наталія Поливянна  
дослідження  
і аналіз даних

Катерина Трушик  
проект-менеджер

Наталія Летуновська, PhD  
дослідження

PAVEL GOLDSTEIN

Ірина Тарасова

Dmytro Shevchen...



# СЕРТИФІКАТ ТРЕНЕРА

№ 2024-2376-1001674-120009  
підтверджує

TRAINER CERTIFICATE  
is awarded to

**Ірина ТАРАСОВА**

за проведення тренінгу з оволодінням практичними  
*For conducting training with mastering practical skills*  
навичками «Актуальні аспекти діагностики та надання  
*«Peculiarities of diagnosis and medical care in martial law*  
медичної допомоги в умовах воєнного стану»  
*conditions»*

Секція 5. «Актуальні практичні випадки в практиці  
*Section 5. «Current cases in the practice of mental health*  
фахівців в сфері ментального здоров'я» в рамках 33-ої  
*specialists» within the framework of the 33d International*  
Міжнародної медичної виставки  
*Medical Exhibition*  
«PUBLIC HEALTH 2024»  
*«PUBLIC HEALTH 2024»*  
(0,2 кредити ЄКТС)  
*(0.2 ECTS credits)*

Захід проводився для фахівців усіх  
лікарських спеціальностей (128)

Начальник УВМА /  
Head of UMMA

Валерій САВИЦЬКИЙ/  
Valerii SAVYTSKIY

03 жовтня /  
October 2024





**INTERNATIONAL ALLIANCE  
FOR HUMAN RESOURCES READINESS**  
Military Veterans Civilians



**ITC** ISRAEL TRAUMA COALITION  
ארגון המאבק במצוקה, אכזבה, אכזריות

# CERTIFICATE

Освітньо- практичного тренінгу  
“Інструменти стійкості викладачів  
під час війни”

Educational and practical training  
“Tools for teacher resilience during  
war”

## РЕВІН ФРОЛ FROL REVIN

Дата проходження:  
жовтень 2025 рік, м. Київ, Україна

Training date:  
October 2025, Kyiv, Ukraine

**Автори курсу:**

 Тарасова Ірина  
 Гершанов Олександр

**Course authors:**

 Tarasova Iryna  
 Gershanov Oleksandr

**Ведучий тренер:**

Гершанов Олександр

**Lead trainer:**

Gershanov Oleksandr

**Тренери 1 модуля:**

Наталія Макієнко  
Вікторія Нечипоренко

**Trainers of module 1:**

Natalia Makienko  
Viktoria Nechyporenko

**Тренери 2 модуля:**

Олександр Колесніченко  
Федір Щусенко

**Trainers of module 2:**

Oleksandr Kolesnichenko  
Fedir Shchusenko

  
ТАРАСОВА ІРИНА  
Генеральний директор IAHRR  
TARASOVA IRYNA  
CEO IAHRR



  
ГЕРШАНОВ ОЛЕКСАНДР  
Програмний директор  
GERSHANOV OLEKSANDR  
Program Director



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Телефон: 234-11-08

E-mail: rector@udu.edu.ua

---

02.03.2016р. № 344  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Тарасової Ірини Олександрівни**

на тему: «**Формування готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії**»,  
поданого на здобуття ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

На базі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова у процес професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності «Психологія» впроваджено у повному обсязі психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), спрямований на формування готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії.

На констатувальному етапі здійснено діагностику рівня сформованості готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної роботи за визначеними критеріями та компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним, особистісним, емоційно-регулятивним).

На формувальному етапі в освітній процес денної та заочної форм навчання впроваджено, визначені у дослідженні, психолого-педагогічні умови: системність професійної підготовки, оновлення змісту з урахуванням травма-інформованого підходу, практико-орієнтованість навчання, розвиток професійної рефлексії, формування стресостійкості та емоційної саморегуляції, створення підтримувального професійного середовища та впровадження доказових методів психологічної допомоги. Для здобувачів денної форми реалізовано авторську програму «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії».

На контрольному етапі зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку за критерієм професійної спрямованості (мотиваційно-ціннісний компонент): частка здобувачів із високим рівнем зростає з 56,5 % до 74,3 %, при

зменшенні середнього рівня з 42,3 % до 24,5 %. Позитивні зміни встановлено також за іншими компонентами готовності.

Отримані результати підтвердили ефективність названих психолого-педагогічних умов.

Результати експерименту обговорено та схвалено на засіданні кафедри практичної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 6 від 23 грудня 2025 року).

Проректор з наукової роботи  
УДУ імені Михайла Драгоманова,  
доктор фізико-математичних наук, професор

Декан педагогічного факультету  
УДУ імені Михайла Драгоманова,  
кандидат педагогічних наук, професор



Григорій ТОРБІН

Тарас ОЛЕФІРЕНКО

МІНІСТЕРСТВО  
ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ

КИЇВСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

вул. Володимирська, 64/13  
м. Київ, 01601, Україна



Тел.: +38 (044) 239-33-33  
E-mail: office@knu.ua  
Web: <https://www.knu.ua>

MINISTRY  
OF EDUCATION AND SCIENCE  
OF UKRAINE

TARAS SHEVCHENKO  
NATIONAL UNIVERSITY  
OF KYIV

64/13 Volodymyrska St,  
Kyiv, 01601, Ukraine

26.12.2025 № \_\_\_\_\_

На № \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Тарасової Ірини Олександрівни

на тему «Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2024–2025 рр. результати наукового дослідження Тарасової Ірини Олександрівни «Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії» апробовано та впроваджено в освітній процес здобувачів вищої освіти в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка на базі спеціальності 053 «Психологія».

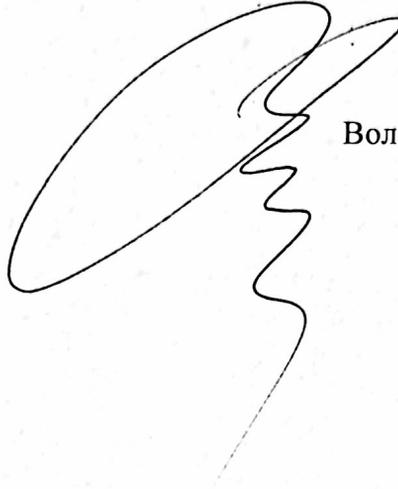
У магістратурі спеціальності 053 «Психологія» проведено експеримент на констатувальному, формуальному та контрольному етапах із застосуванням зазначених діагностик, зафіксовано позитивну динаміку готовності (середнє зростання 3–5% за компонентами в контрольній групі). Задіяно 112 – контрольній групі цього (мінімальна динаміка через акцент на системній теоретичній підготовці). Застосовані умови: системна теоретична підготовка, спеціальна психологічна (практика під супервізією, розвиток резильєнтності, профілактика вигорання), інтерактивні методи (рольові ігри, тренінги, групова робота, аналіз кейсів, супервізійні сесії).

Апробація охопила практичні заняття з дисциплін магістратури Інституту післядипломної освіти («Технології сучасної психотерапії», «Психологічна допомога особистості», «Екстремальна та кризова психологія», вибірково «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії»). На заняттях вивчали специфіку воєнної травми, механізми її формування, методи діагностики та корекції через моделювання ситуацій, рольові ігри, кейс-аналіз, розвиток саморегуляції та емпатії, групову взаємодію.

Результати впровадження підтверджують ефективність підходів; напрацювання мають наукове, методичне та практичне значення, сприяючи модернізації освітніх програм.

Результати отримали позитивні відгуки, підтвердили ефективність та рекомендовані для поширення в ЗВО України. Вони схвалені до впровадження рішенням Науково-методичної ради Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ректор

A large, stylized handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long, wavy tail.

Володимир БУГРОВ



НАПН України

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ  
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
( ДЗВО «УМО» )

вул. Січових Стрільців, 52-а, м. Київ, 04053 ; тел. (044) 484-10-96, (044) 481-38-00

E-mail: rector@umo.edu.ua; web: umo.edu.ua

Код ЄДРПОУ 35830447

09.02.26 № 01-02/56 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Тарасової Ірини Олександрівни**

**на тему: «Формування готовності психолога до корекційно-  
відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)  
спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Тарасової Ірини Олександрівни на тему «Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії» упродовж 2024–2025 років були апробовані та впроваджені в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія в Державному закладі вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося шляхом інтеграції розробленої автором моделі формування готовності психологів до корекційно-відновлювальної діяльності у зміст освітніх програм магістратури спеціальностей «Психологія» та «Кризова психологія з основами психотерапії». У межах дослідження було організовано та проведено експериментальну роботу, яка охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. У дослідженні взяли участь 80 здобувачів вищої освіти, які становили контрольну групу.

Результати наукової роботи впроваджувалися через оновлення змісту навчальних дисциплін, використання авторського діагностичного інструментарію, розроблення методичних матеріалів та застосування інтерактивних форм навчання. Матеріали дослідження були використані під час проведення практичних занять із дисциплін «Психологія розвитку особистості в умовах сучасного світу», «Психологічна допомога особистості: екофасилітативний підхід», «Кризова



Приватне акціонерне товариство  
«Вищий навчальний заклад  
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА  
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ  
ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company  
«Higher Education Institution  
«Interregional  
Academy  
of Personnel Management»

Україна, 03039, Київ-39, вул. Фрометівська, 2,  
Тел. +38 (044) 490-95-00, maup.com.ua  
e-mail: iapm@iapm.edu.ua

2, Frometivs'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine,  
Tel. +38 (044) 490-95-00, maup.com.ua  
e-mail: iapm@iapm.edu.ua

“ Од ” лютого 2026 № 2

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Тарасової Ірини Олександрівни**  
на тему: «Формування готовності психолога до корекційно-  
відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії»,  
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»  
в освітній процес ПрАТ «Вищий навчальний заклад» «Міжрегіональна  
Академія управління персоналом» на базі підготовки здобувачів вищої освіти  
за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати дисертаційного дослідження Тарасової Ірини Олександрівни на тему «Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», упродовж 2024-2025 років були апробовані та впроваджені в освітній процес Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «Вищий навчальний заклад» «Міжрегіональна Академія управління персоналом» на базі підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія».

Впровадження здійснювалося на другому (магістерському) рівні вищої освіти шляхом проведення педагогічного експерименту, який включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи. У ході експерименту застосовувалися авторські діагностичні методики, спрямовані на оцінювання рівня готовності майбутніх психологів до корекційно-відновлювальної роботи з особами, постраждалими від військової агресії. За результатами контрольного етапу зафіксовано позитивну динаміку сформованості готовності, що проявилася у середньому зростанні показників на 3-5 % за основними компонентами в контрольній групі.

У процесі впровадження були реалізовані такі педагогічні умови: системна теоретична підготовка, спеціальна психологічна підготовка (практика під супервізією, розвиток резильєнтності, профілактика професійного вигорання), а також інтерактивні методи навчання, зокрема тренінги, групова робота, аналіз кейсів та супервізійні сесії.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час проведення практичних занять з дисциплін: «Психологія кризових станів і травматичних подій», «Екстремальна та кризова психологія», а також змістового модуля «Корекційно-відновлювальна робота психолога з постраждалими від військової агресії» вибіркової дисципліни «Психологія посттравматичних стресових розладів». У межах зазначених дисциплін здобувачі вивчали специфіку воєнної травми, механізми її формування, методи психодіагностики та корекційно-відновлювальної роботи шляхом моделювання професійних ситуацій, рольових ігор, кейс-аналізу, розвитку навичок саморегуляції та емпатії, а також організації групової взаємодії.



Результати впровадження підтверджують ефективність запропонованих підходів, їх наукову обґрунтованість та практичну доцільність. Напрацювання дисертаційного дослідження мають наукове, методичне та практичне значення, сприяють модернізації освітніх програм і підвищенню якості професійної підготовки майбутніх психологів в умовах сучасних соціальних викликів.

Директор Навчально-наукового  
інституту психології та соціальних наук  
ПрАТ «Вищий навчальний заклад  
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»,  
доктор психологічних наук,  
професор, професор кафедри психології



Яна РАСВСЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ  
УКРАЇНИ  
ЦЕНТРАЛЬНИЙ  
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ  
ІНСТИТУТ  
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ  
Код 08138347

« 02 » 04 2024 р.

№ 172/1905

03049, м. Київ, пр-т Повітрофлотський, 28

ЗАТВЕРДЖУЮ

Начальник Центрального науково-  
дослідного інституту Збройних Сил України  
Заслужений діяч науки і техніки України,  
доктор технічних наук професор

полковник

Руслан ГРИЩУК

2024 р



АКТ

про реалізацію наукових досліджень  
Тарасової Ірини Олександрівни

Комісія у складі: голови начальника 1 науково-дослідного управління кандидата військових наук старшого дослідника полковника Черпа В.Л. та членів комісії: начальника 11 науково-дослідного відділу – заступника начальника 1 науково-дослідного управління доктора військових наук старшого наукового співробітника полковника Соломицького О.І., начальника 13 науково-дослідного відділу кандидата технічних наук старшого наукового співробітника полковника Возняка С.М., начальника науково-організаційного відділу кандидата військових наук полковника Середюка С.А.. встановила, що наукові положення дисертаційної роботи з теми: “Формування готовності психолога до корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від військової агресії”, розроблені особисто Тарасовою І.О., реалізовані в Центральному науково-дослідному інституті Збройних Сил України, а саме в ході розроблення:

методики оцінювання функціонування системи відновлення психічного здоров'я військовослужбовців у смугах виконання бойових завдань для оцінювання ефективності заходів з відновлення психічного здоров'я;

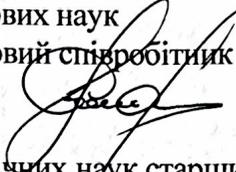
методики оцінювання рівня сформованості психічних якостей особового складу для оцінювання ефективності функціонування системи психологічної підтримки персоналу Збройних Сил України в умовах збройної агресії російської федерації.

Голова комісії: кандидат військових наук  
старший дослідник  
полковник



Василь ЧЕРЕП

Члени комісії: доктор військових наук  
старший науковий співробітник  
полковник



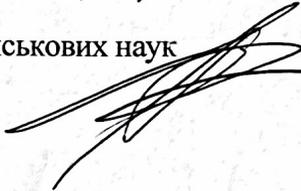
Олексій СОЛОМИЦЬКИЙ

кандидат технічних наук старший  
науковий співробітник  
полковник



Степан ВОЗНЯК

кандидат військових наук  
полковник



Сергій СЕРЕДЮК