

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

БУРТОВА ЄЛИЗАВЕТА ДМИТРІВНА

УДК: 378:378.02:372.8:159.9:37.015.3

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ
СИТУАЦІЯХ**

01 Освіта/Педагогіка
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Є.Д. Буртова
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Лебідь Ольга Валеріївна,**
доктор педагогічних наук,
професор

ДНІПРО – 2026

АНОТАЦІЯ

Буртова Є.Д. Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв’язання проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, що полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов такої підготовки та розробленні змістово-методичного забезпечення їх реалізації.

На основі конкретизації сутності понять «ситуація», «життєва ситуація», «складна життєва ситуація» та аналізу наукових підходів до трактування суміжних понять – стресової, кризової, критичної, травматичної, екстремальної життєвої ситуації – конкретизовано сутність складної життєвої ситуації, що зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі. Її визначено як ситуацію, у якій інтенсивність негативного впливу, тривалість переживання та дефіцит власних адаптаційних ресурсів особистості унеможливають самостійне відновлення нею психоемоційної рівноваги й ефективного функціонування, що зумовлює необхідність залучення професійної підтримки психолога для аналізу ситуації, мобілізації ресурсів клієнта та відновлення його здатності самостійно долати життєві труднощі. Систематизовано сім основних видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі: ситуації втрати та горювання; сімейні та міжособистісні кризові ситуації; ситуації насильства та порушення особистої безпеки; ситуації, пов’язані з війною та її наслідками; ситуації значущих життєвих змін та порушення адаптації; надзвичайні та екстремальні ситуації; ситуації загрози життю та суїцидального ризику.

Сформульовано авторські визначення кожного з виокремлених видів, розкрито їх сутнісні ознаки, типові психоемоційні прояви клієнтів, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги.

На основі теоретичного аналізу базових понять дослідження та врахування обґрунтованої сутності й систематизованих видів складних життєвих ситуацій сформульовано авторське визначення готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях як інтегративного особистісно-професійного утворення, що характеризує спрямованість і здатність майбутнього психолога до усвідомленого, практично дієвого, емоційно збалансованого та відповідального здійснення психологічної допомоги з урахуванням специфіки складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта.

Обґрунтовано структуру означеної готовності, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний (відображає спонукальну й ціннісну основу готовності майбутнього психолога до допомагаючої діяльності), когнітивно-змістовий (характеризує теоретичну основу надання психологічної допомоги), емоційно-емпатійний (характеризує здатність майбутнього психолога до емоційно зрілої, підтримувальної взаємодії з клієнтом за збереження власної психологічної стійкості), операційно-практичний (відображає здатність реалізовувати психологічну допомогу в конкретних професійних діях) та рефлексивно-особистісний (відображає здатність майбутнього психолога усвідомлювати, оцінювати й коригувати власну професійну діяльність та відповідально утримувати професійну позицію у взаємодії з клієнтом).

Виявлено особливості сучасної підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях в українській і зарубіжній освітній теорії та практиці. Встановлено, що в українському науково-освітньому просторі така підготовка представлена переважно через окремі напрями професійної діяльності психолога та характеризується фрагментарністю її відображення в освітньо-професійних програмах. У зарубіжному досвіді більш виразною є практикоорієнтована організація підготовки, що передбачає послідовне

формування професійних умінь, роботу зі змодельованими та реальними випадками, набуття практичного досвіду, систематичний зворотний зв'язок і супервізійний супровід. Визначено значущі для організації досліджуваної підготовки положення: її системний і наскрізний характер; орієнтація на різні типи складних життєвих ситуацій; поєднання теоретичного засвоєння і професійної дії; аналіз професійних випадків і моделювання професійної взаємодії; набуття практичного досвіду; забезпечення зворотного зв'язку, рефлексії та супервізії; підготовка до діяльності в умовах емоційного навантаження й невизначеності; урахування сучасного воєнного контексту.

Обґрунтовано методологічні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, представлені системним, компетентнісним, діяльнісним, студентоцентрованим, аксіологічним, травмоінформованим та ресурсним підходами. Їх положення конкретизовано загальною теорією систем Л. фон Берталанфі, теорією досвідного навчання Д. Колба, концепцією рефлексивної практики Д. Шона, інтегративною розвивальною моделлю супервізії К. Стольтенберга і Б. Макніла, теорією професійного розвитку Д. Сьюпера, клієнт-центрованою теорією К. Роджерса, теорією травми та відновлення Дж. Герман, теорією кризового втручання, теорією життєстійкості С. Мадді та процесуальною моделлю регуляції емоцій Дж. Гросса. Обґрунтовано загальнопедагогічні принципи системності, практичної спрямованості змісту навчання, поступового ускладнення навчальних завдань і міждисциплінарної інтеграції та специфічні принципи моделювання професійної діяльності, рефлексивності, психологічної безпеки освітнього середовища, гуманістичної (ціннісної) спрямованості й професійно-етичної нормативності.

Теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Першу педагогічну умову – збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій – обґрунтовано як змістову основу

формування готовності, що забезпечує системне засвоєння знань про специфіку складних життєвих ситуацій, психологічні стани, потреби й ресурси клієнтів, технології психологічної допомоги та професійно-етичні засади її надання. Другу педагогічну умову – організацію практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – визначено як діяльнісну основу, що забезпечує застосування набутих знань у процесі аналізу професійних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень, добору способів психологічної допомоги та моделювання взаємодії з клієнтом. Третю педагогічну умову – рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – обґрунтовано як механізм осмислення, оцінювання й корекції набутого професійного досвіду, розвитку здатності аналізувати власні дії, професійні труднощі, ризики та межі компетентності.

Розроблено змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, структуроване за п'ятьма взаємопов'язаними блоками: змістово-інформаційним, практико-моделювальним, рефлексивно-супервізійним, самостійно-пошуковим і контрольно-оцінювальним. Змістово-інформаційний блок представлено навчально-інформаційними матеріалами з проблематики складних життєвих ситуацій, особливостей їх переживання, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання; практико-моделювальний – професійними кейсами, ситуаційними професійно орієнтованими завданнями, завданнями для рольового й імітаційного моделювання та навчальних симуляцій; рефлексивно-супервізійний – рефлексивними й супервізійними завданнями та засобами зворотного зв'язку; самостійно-пошуковий – завданнями для самостійного пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення професійно значущої інформації; контрольно-оцінювальний – засобами контролю, самооцінювання та визначення напрямів подальшого професійного вдосконалення. Наскрізно в межах

означених блоків розроблено структурно-логічні схеми, алгоритми, таблиці, матриці та пам'ятки.

Відповідно до обґрунтованої структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях визначено критерії її сформованості та відповідні показники: критерій ціннісної спрямованості (мотивація до професійної допомагаючої діяльності; ціннісна орієнтація на професійний розвиток; спрямованість на взаємодію і співпрацю; цінність допомоги та милосердя до інших людей); критерій професійної обізнаності (знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій; знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями; розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації; знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування); критерій емоційної регуляції (емоційна емпатія; емоційна стійкість; емоційна саморегуляція; толерантне ставлення до клієнтів); критерій практичної діяльності (уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта; уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації; уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта; уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації); критерій професійної рефлексії (рефлексивність; асертивність; соціальна впевненість у взаємодії з людьми; професійна відповідальність). Обґрунтовано три рівні сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – базовий, достатній і високий – та визначено їх змістові характеристики за сукупністю встановлених критеріїв і показників.

Ефективність обґрунтованих педагогічних умов експериментально перевірено в процесі педагогічного експерименту, до якого залучено 116 здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія, з яких 52 особи увійшли до експериментальної та 64 – до контрольної групи. За результатами вихідної

діагностики встановлено подібний характер розподілу здобувачів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості досліджуваної готовності; застосування критерію χ^2 Пірсона підтвердило відсутність статистично значущих відмінностей між групами до початку формувального впливу.

На формувальному етапі педагогічного експерименту упроваджено педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Реалізація першої педагогічної умови передбачала модернізацію змісту професійно спрямованих освітніх компонентів шляхом наскрізної інтеграції проблематики різних типів складних життєвих ситуацій, особливостей їх переживання, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання. Реалізація другої педагогічної умови здійснювалася через систематичне залучення здобувачів до аналізу професійних кейсів, виконання ситуаційних професійно орієнтованих завдань, рольового та імітаційного моделювання, навчальних симуляцій, що забезпечували відпрацювання аналізу ситуації клієнта, визначення його психологічного стану, потреб і ресурсів, обґрунтування способів психологічної допомоги, прийняття професійних рішень та моделювання взаємодії «психолог – клієнт». Реалізація третьої педагогічної умови передбачала систематичне рефлексивно-супервізійне опрацювання набутого професійного досвіду шляхом самоаналізу виконаних дій і прийнятих рішень, отримання зворотного зв'язку, спільного аналізу професійних труднощів, пошуку альтернативних способів реагування та апробації скоригованих дій у змодельованих професійних ситуаціях.

Після впровадження педагогічних умов встановлено позитивну динаміку сформованості готовності за всіма визначеними критеріями в ЕГ. Частка здобувачів із високим рівнем готовності зросла на 25,67%, а з базовим рівнем зменшилася на 18,95%, тоді як у КГ приріст частки здобувачів із високим рівнем становив 2,97%. Застосування критерію χ^2 Пірсона виявило статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ за результатами контрольної діагностики, що підтвердило ефективність обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні психологи, готовність до професійної діяльності, психологічна допомога, психологічне консультування, складна життєва ситуація, кризова психологічна допомога, практикоорієнтоване навчання, моделювання професійної діяльності, супервізія, професійна рефлексія.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лебідь О.В., **Буртова Є.Д.** Складна життєва ситуація як ключова дефініція у структурі поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях». *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8 (54). С. 541–552. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-8(54)-541-552

2. **Буртова Є.Д.** Емпіричне уточнення педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 1837–1849. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1837-1849

3. Лебідь О.В., **Буртова Є.Д.**, Пентко Ю.Є. Селф-коучинг як технологія підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2214–2228. DOI: 10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2214-2228

4. **Буртова Є.Д.** Сутність готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. № 2 (30). С. 122–134. DOI: 10.32342/3041-2196-2025-2-30-10

5. **Буртова Є.Д.**, Тютюнник С.В. Напрями інтеграції просвітницького компонента у зміст підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 6 (58). С. 1837–1847. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-1837-1847

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. **Буртова Є.Д.** Педагогічний потенціал супервізії у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference (August 8, 2025). Liverpool, England, United Kingdom: International Center of Scientific Research. 2025. pp. 159–161.*

7. **Буртова Є.Д.** Емпатія як складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук: матер. VII Міжнар. наук. конф. (м. Харків, 15 серпня, 2025 р.). Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025. С. 228–230.*

8. **Буртова Є.Д.** Педагогіка турботи у викладанні «важких тем» майбутнім психологам. *Наука та освіта в сучасних дослідженнях: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 10 вересня 2025 р.). Research Europe, 2025. С. 31–32.*

9. **Буртова Є.Д., Шкляр П.С.** Травмоінформоване навчання майбутніх психологів до кризових втручань у післявоєнному суспільстві. *Світ наукових досліджень: матер. міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конф. (23–24 вересня 2025 р.). Вип. 44. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6405/>*

10. Суховерша М.В., **Буртова Є.Д.** До питання типологізації клієнтів, які потребують психологічної допомоги. *Практична психологія у сучасному вимірі: матер. XVII Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (Дніпро, 21 квітня 2026 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2026. С. 290–293.*

11. **Буртова Є.** Підготовка майбутніх психологів до першої сесії з клієнтом у стані втрати. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: матер. 4-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (Дніпро, 9–10 квітня 2026 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2026. С. 43–45.*

12. **Буртова Є.** Терапевтична присутність як компонент готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Педагогічна освіта в період трансформацій: наукові пошуки та інноваційні практики*: матер. Всеукр. студ. наук.-практ. інтернет-конф. (24 квітня 2026 р.). Запоріжжя, 2026. С. 218–221.

13. **Буртова Є.** Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги здобувачам професійної освіти у складних життєвих ситуаціях. *Трансформація української освіти в умовах невизначеності: стратегії стійкості, інноваційного розвитку та євроінтеграції*: матер. I Всеукр. наук.-практ. конф, (м. Кривий Ріг, 12 травня 2026 р.). Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2026. С. 207–210.

ABSTRACT

Burtova Ye.D. Preparing Future Psychologists to Provide Psychological Support to Clients in Difficult Life Situations. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Specialty 015 Professional Education (by specializations). – Alfred Nobel University, Alfred Nobel University, Dnipro, 2026.

The dissertation provides a theoretical justification and practical solution to the problem of preparing future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations, which consists in identifying, theoretically substantiating, and experimentally testing the pedagogical conditions of such training, as well as developing the content and methodological support for their implementation.

Based on specifying the essence of the concepts ‘situation’, ‘life situation’, and ‘difficult life situation’, as well as analyzing scientific approaches to interpreting related concepts – such as stressful, crisis, critical, traumatic, and extreme life situations – the essence of a difficult life situation that determines a client’s need for psychological assistance has been clarified. It is defined as a situation in which the intensity of negative impact, the duration of distress, and the deficit of the personality’s own adaptive resources

make it impossible to independently restore psycho-emotional balance and effective functioning, thereby necessitating professional support from a psychologist to analyze the situation, mobilize the client's resources, and restore their ability to overcome life difficulties independently. Seven main types of difficult life situations requiring psychological assistance for clients have been systematized: situations of loss and grief; family and interpersonal crisis situations; situations of violence and personal safety violation; situations related to war and its consequences; situations of significant life changes and maladaptation; emergency and extreme situations; and life-threatening situations involving suicidal risk. The author's definitions for each of the identified types have been formulated, outlining their essential features, typical psycho-emotional manifestations of clients, specific needs, and tentative directions for psychological assistance.

Based on the theoretical analysis of the basic concepts of the study and taking into account the substantiated essence and systematized types of difficult life situations, the author's definition of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations has been formulated as an integrative personal and professional formation that characterizes the orientation and ability of a future psychologist for conscious, practically effective, emotionally balanced, and responsible implementation of psychological assistance, considering the specificity of the difficult life situation, psychological state, needs, and resources of the client.

The structure of the specified readiness has been substantiated, comprising five interconnected components: motivational-value (reflects the incentive and value basis of the future psychologist's readiness for helping activity), cognitive-content (characterizes the theoretical basis of providing psychological assistance), emotional-empathic (characterizes the future psychologist's ability for emotionally mature, supportive interaction with the client while maintaining their own psychological stability), operational-practical (reflects the ability to implement psychological assistance in specific professional actions), and reflective-personal (reflects the future psychologist's ability to realize, evaluate, and adjust their own professional activity and responsibly maintain a professional stance in interaction with the client).

The features of the modern preparation of future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations within Ukrainian and foreign educational theory and practice have been identified. It has been established that in the Ukrainian scientific and educational space, such training is represented predominantly through separate areas of a psychologist's professional activity and is characterized by a fragmented reflection in educational and professional programs. In foreign experience, a more pronounced practice-oriented organization of training is observed, which involves the sequential formation of professional skills, work with simulated and real cases, acquisition of practical experience, systematic feedback, and supervisory support. Key provisions significant for organizing the studied preparation have been determined: its systemic and cross-cutting nature; orientation toward various types of difficult life situations; combination of theoretical acquisition and professional action; analysis of professional cases and simulation of professional interaction; acquisition of practical experience; provision of feedback, reflection, and supervision; preparation for activity under conditions of emotional burden and uncertainty; and consideration of the contemporary war context.

The methodological foundations for studying the problem of preparing future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations have been substantiated, represented by systemic, competence-based, activity-based, student-centered, axiological, trauma-informed, and resource-based approaches. Their provisions are operationalized through Ludwig von Bertalanffy's general system theory, David Kolb's experiential learning theory, Donald Schön's concept of reflective practice, Cal Stoltenberg and Brian McNeill's Integrative Developmental Model of supervision, Donald Super's theory of career development, Carl Rogers' person-centered theory, Judith Herman's trauma and recovery theory, crisis intervention theory, Salvatore Maddi's hardiness theory, and James Gross's process model of emotion regulation. General pedagogical principles – such as systematicity, practical orientation of learning content, gradual increase in task complexity, and interdisciplinary integration – as well as specific principles – including professional activity simulation, reflexivity,

psychological safety of the educational environment, humanistic (value-driven) orientation, and professional-ethical normativity – have been substantiated.

A complex of pedagogical conditions for preparing future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations has been theoretically substantiated. The first pedagogical condition – enriching the content of professional training of future psychologists with the issues of providing psychological assistance to clients in various types of difficult life situations – has been substantiated as the content-based foundation for developing readiness, which ensures systematic acquisition of knowledge about the specifics of difficult life situations, clients' psychological states, needs, and resources, psychological assistance technologies, and the professional-ethical principles of its delivery. The second pedagogical condition – organizing a practice-oriented educational environment based on simulating future psychologists' professional activity in providing psychological assistance to clients in difficult life situations – has been defined as the action-based foundation that ensures the application of acquired knowledge in analyzing professional situations, making informed decisions, selecting psychological assistance methods, and simulating client interaction. The third pedagogical condition – reflective-supervisory support of future psychologists in the process of mastering methods of providing psychological assistance to clients in difficult life situations – has been substantiated as a mechanism for comprehending, evaluating, and adjusting acquired professional experience, as well as developing the ability to analyze one's own actions, professional difficulties, risks, and limits of competence.

The content and methodological support for implementing the pedagogical conditions of preparing future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations has been developed, structured into five interconnected blocks: content-informational, practice-modeling, reflective-supervisory, independent-exploratory, and control-evaluative. The content-informational block is represented by educational and informational materials on the problems of difficult life situations, the characteristics of experiencing them, client psychological states, needs, and resources, psychological assistance technologies, and the professional-ethical foundations of its delivery; the practice-modeling block consists of professional cases, situational

professionally oriented tasks, assignments for role-playing, simulation modeling, and educational simulations; the reflective-supervisory block comprises reflective and supervisory tasks along with feedback tools; the independent-exploratory block includes tasks for the independent search, analysis, systematization, and generalization of professionally significant information; and the control-evaluative block features tools for assessment, self-evaluation, and identifying directions for further professional development. Across these blocks, structural-logical diagrams, algorithms, tables, matrices, and memos have been developed in a cross-cutting manner.

In accordance with the substantiated structure of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations, the criteria for its development and corresponding indicators have been defined: the value orientation criterion (motivation for professional helping activity; value orientation toward professional development; orientation toward interaction and cooperation; the value of helping and mercy toward other people); the professional awareness criterion (knowledge of the essence, features, and typology of difficult life situations; knowledge of clients' psychological needs caused by difficult life situations; understanding of clients' psychological manifestations and emotional states depending on the type of difficult life situation; knowledge of psychological assistance technologies according to the type of difficult life situation and the professional-ethical principles of their application); the emotional regulation criterion (emotional empathy; emotional stability; emotional self-regulation; tolerant attitude toward clients); the practical activity criterion (ability to identify the type of client's difficult life situation; ability to analyze the client's psychological state and needs, taking into account the type of difficult life situation; ability to select appropriate psychological assistance technologies in accordance with the type of difficult life situation and the client's needs; ability to design an algorithm for providing psychological assistance to a client, considering the type of difficult life situation); and the professional reflection criterion (reflexivity; assertiveness; social confidence in interaction with people; professional responsibility). Three levels of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life

situations – basic, sufficient, and high – have been substantiated, and their content characteristics have been defined based on the set of established criteria and indicators.

The effectiveness of the substantiated pedagogical conditions was experimentally verified during a pedagogical experiment involving 116 higher education students majoring in 053 Psychology, with 52 individuals assigned to the experimental group and 64 to the control group. Based on the results of the baseline diagnostic, a similar distribution pattern of students by readiness levels was established across both groups; the application of Pearson's chi-squared test (χ^2) confirmed the absence of statistically significant differences between the groups prior to the formative intervention.

At the formative stage of the pedagogical experiment, the pedagogical conditions for preparing future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations were implemented. The implementation of the first pedagogical condition involved modernizing the content of professionally oriented educational components through the cross-cutting integration of issues related to various types of difficult life situations, the characteristics of experiencing them, client psychological states, needs, and resources, psychological assistance technologies, and the professional-ethical foundations of its delivery. The implementation of the second pedagogical condition was carried out through the systematic engagement of students in analyzing professional cases, completing situational professionally oriented tasks, role-playing, simulation modeling, and educational simulations, which ensured the practice of analyzing the client's situation, determining their psychological state, needs, and resources, substantiating psychological assistance methods, making professional decisions, and modeling the 'psychologist – client' interaction. The implementation of the third pedagogical condition involved the systematic reflective-supervisory processing of the acquired professional experience through self-analysis of completed actions and decisions made, receiving feedback, jointly analyzing professional difficulties, searching for alternative response methods, and testing corrected actions in simulated professional situations.

Following the implementation of the pedagogical conditions, a positive dynamics of readiness development across all specified criteria was established in the experimental

group (EG). The proportion of students with a high level of readiness increased by 25.67%, while the proportion with a basic level decreased by 18.95%, whereas in the control group (CG), the increase in the proportion of students with a high level was 2.97%. The application of Pearson's chi-squared test (χ^2) revealed statistically significant differences between the EG and CG based on the post-experimental diagnostic results, thereby confirming the effectiveness of the substantiated and implemented pedagogical conditions.

Keywords: professional preparation, future psychologists, readiness for professional activity, psychological assistance, psychological counseling, difficult life situation, crisis psychological assistance, practice-oriented learning, modeling of professional activity, supervision, professional reflection.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Lebid, O.V., & **Burtova, Ye.D.** (2025). *Skladna zhyttieva sytuatsiia yak kliuchova definitsiia u strukturi poniattia 'hotovnist maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh'* [A difficult life situation as a key definition in the structure of the concept of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky* [Prospects and Innovations of Science], no. 8 (54), pp. 541–552. [In Ukrainian].
2. **Burtova, Ye.D.** (2025). *Empirychne utochnennia pedahohichnykh umov pidhotovky maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Empirical clarification of pedagogical conditions for training future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], no. 11 (41), pp. 1837–1849. [In Ukrainian].
3. Lebid, O.V., **Burtova, Ye.D.**, & Pentko, Yu.Ye. (2026). *Self-kouchynh yak tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh psykholohiv do suprovodu kliientiv, yaki perebuvaiut u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Self-coaching as a technology for training future

psychologists to support clients in difficult life situations]. *Visnyk nauky ta osvity* [Bulletin of Science and Education], no. 1 (43), pp. 2214–2228. [In Ukrainian].

4. **Burtova, Ye.D.** (2025). *Sutnist hotovnosti maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [The essence of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 2 (30), pp. 122–134. [In Ukrainian].

5. **Burtova, Ye.D.**, & **Tiutiunnyk, S.V.** (2026). *Napriamy intehratsii prosvitnytskoho komponenta u zmist pidhotovky maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Directions for integrating the educational component into the content of training future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii* [Scientific Innovations and Advanced Technologies], no. 6 (58), pp. 1837–1847. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-6\(58\)-1837-1847](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-6(58)-1837-1847) [In Ukrainian].

The works of approbation character are published

6. **Burtova, Ye.D.** (2025). *Pedahohichniyi potentsial supervizii u pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [The pedagogical potential of supervision in training future psychologists to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Theoretical and Practical Scientific Achievements: Research and Results of Their Implementation: Collection of Scientific Papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference (August 8, 2025)*. Liverpool, United Kingdom: International Center of Scientific Research, pp. 159–161. [In Ukrainian].

7. **Burtova, Ye.D.** (2025). *Empatiia yak skladova hotovnosti maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Empathy as a component of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Innovatsiini tendentsii*

sohodennia v sferi pryrodnych, humanitarnykh ta tochnykh nauk: materialy VII Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii [Innovative Trends of Today in Natural, Humanitarian and Exact Sciences: Proceedings of the VII International Scientific Conference]. Kharkiv, Vinnytsia: UKRLOGOS Group, pp. 228–230. [In Ukrainian].

8. **Burtova, Ye.D.** (2025). *Pedahohika turboty u vykladanni ‘vazhkykh tem’ maibutnim psykholoham* [Pedagogy of care in teaching ‘difficult topics’ to future psychologists]. *Nauka ta osvita v suchasnykh doslidzhenniakh: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Science and Education in Modern Research: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Zhytomyr: Research Europe, pp. 31–32. [In Ukrainian].

9. **Burtova, Ye.D., & Shkliar, P.S.** (2025). *Travmoinformovane navchannia maibutnikh psykholohiv do kryzovykh vtruchan u pisliavoiennomu suspilstvi* [Trauma-informed training of future psychologists for crisis interventions in post-war society]. *Svit naukovykh doslidzhen: materialy mizhnarodnoi multydystryplinarnoi naukovoï internet-konferentsii* [World of Scientific Research: Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific Internet Conference], issue 44. Available at: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6405/> [In Ukrainian].

10. Sukhoversha, M.V., & **Burtova, Ye.D.** (2026). *Do pytannia typolohizatsii kliientiv, yaki potrebuiut psykholohichnoi dopomohy* [On the typology of clients requiring psychological assistance]. *Praktychna psykholohiia u suchasnomu vymiri: materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv ta naukovtsiv* [Practical Psychology in the Modern Dimension: Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Researchers]. Dnipro: Alfred Nobel University, pp. 290–293. [In Ukrainian].

11. **Burtova, Ye.** (2026). *Pidhotovka maibutnikh psykholohiv do pershoi sesii z kliientom u stani vtraty* [Training future psychologists for the first counselling session with a client experiencing loss]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori: materialy 4-i Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Theory and Practice of Professional Development of a Specialist in an Innovative Sociocultural Space: Proceedings of the 4th International

Scientific and Practical Conference]. Dnipro: Alfred Nobel University, pp. 43–45. [In Ukrainian].

12. **Burtova, Ye.** (2026). *Terapevtychna prysutnist yak komponent hotovnosti maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy kliientam u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Therapeutic presence as a component of future psychologists' readiness to provide psychological assistance to clients in difficult life situations]. *Pedahohichna osvita v period transformatsii: naukovi poshuky ta innovatsiini praktyky: materialy Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* [Teacher Education during the Period of Transformations: Scientific Research and Innovative Practices: Proceedings of the All-Ukrainian Student Scientific and Practical Internet Conference]. Zaporizhzhia, pp. 218–221. [In Ukrainian].

13. **Burtova, Ye.** (2026). *Pidhotovka maibutnikh psykholohiv do nadannia psykholohichnoi dopomohy zdobuvacham profesiinoi osvity u skladnykh zhyttievykh sytuatsiiakh* [Training future psychologists to provide psychological assistance to vocational education students in difficult life situations]. *Transformatsiia ukrainskoi osvity v umovakh nevyznachenosti: stratehii stiikosti, innovatsiinoho rozvytku ta yevrointehratsii: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Transformation of Ukrainian Education under Conditions of Uncertainty: Strategies of Resilience, Innovative Development and European Integration: Proceedings of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kryvyi Rih: Kryvyi Rih State Pedagogical University, pp. 207–210. [In Ukrainian].

ЗМІСТ

ВСТУП.....	22
 РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ.....	35
1.1. Сутність та види складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі.....	35
1.2. Готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: сутність і структура.....	70
1.3. Теорія і практика підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: вітчизняний та зарубіжний досвід.....	89
1.4. Методологічні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.....	106
Висновки до першого розділу.....	133
 РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ.....	138
2.1. Процедура виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.....	138
2.2. Зміст та теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.....	165
2.3. Змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов	185

підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.....	
Висновки до другого розділу.....	201
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ.....	205
3.1. Організація та методичне забезпечення педагогічного експерименту....	205
3.2. Діагностика вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях...	226
3.3. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях...	248
3.4. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов.....	269
Висновки до третього розділу.....	284
ВИСНОВКИ.....	288
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	295
ДОДАТКИ.....	321

ВСТУП

Сучасні соціальні реалії характеризуються зростанням потреби населення у професійній психологічній допомозі, що зумовлено поширенням і урізноманітненням складних життєвих ситуацій, здатних порушувати психологічну рівновагу, адаптацію та повсякденне функціонування людини. Їх виникнення пов'язане з широким спектром обставин – значущими втратами й життєвими змінами, сімейними та міжособистісними кризами, насильством, надзвичайними подіями природного й техногенного характеру, загрозами життю та безпеці. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах повномасштабної війни в Україні, що суттєво розширила спектр психологічних труднощів і категорій осіб, які потребують професійної допомоги. Відповідно, зростають вимоги до психолога, здатного працювати з різними за характером і психологічними наслідками життєвими ситуаціями та надавати допомогу з урахуванням стану, потреб і ресурсів конкретного клієнта.

Різноманітність складних життєвих ситуацій та зумовлених ними психологічних запитів клієнтів підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів. Надання психологічної допомоги в таких ситуаціях потребує розуміння їх специфіки та особливостей переживання клієнтом, здатності визначати його актуальний психологічний стан, потреби й ресурси, обґрунтовано обирати та застосовувати відповідні форми, методи і технології психологічної допомоги. Це актуалізує необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх психологів до такого виду професійної діяльності та пошуку ефективних шляхів її педагогічного забезпечення.

Нормативно-правове підґрунтя підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги визначається низкою законодавчих і нормативних документів. Закон України «Про вищу освіту» [45], визначає компетентнісну спрямованість професійної підготовки здобувачів вищої освіти та орієнтацію її результатів на здатність майбутнього фахівця успішно здійснювати професійну діяльність. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» [47], закріплює засади надання допомоги у сфері психічного здоров'я, зокрема

психологічної та психосоціальної допомоги, психологічної підтримки, консультування і кризового втручання. Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 053 Психологія для першого (бакалаврського) рівня [142], конкретизує вимоги до результатів професійної підготовки майбутніх психологів, серед яких визначено здатність організовувати та надавати психологічну допомогу. Професійні стандарти «Практичний психолог закладу освіти» [116] та «Практичний психолог (соціальна сфера)» [115] конкретизують вимоги до професійної діяльності психолога, визначаючи трудові функції та професійні компетентності щодо організації й надання психологічної допомоги, виявлення психологічних проблем і потреб осіб, зокрема тих, які перебувають у складних життєвих обставинах, психологічного супроводу та взаємодії з іншими фахівцями. Окреслені нормативні вимоги засвідчують необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та формування відповідної професійної готовності.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх психологів, дотичні до проблеми надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, представлені в наукових дослідженнях за такими напрямками: теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх психологів (В. Анушкевич [38], В. Вінтюк [30], Н. Діденко [38], А. Карпенко [55], С. Яланська [38], А. Ямницький [171] та ін.); формування готовності майбутніх психологів до різних видів професійної діяльності (О. Байбекова [8], Г. Луцик [82], О. Матійків [88], О. Руденок [124], В. Юрков [169], Т. Ярая [173] та ін.); підготовка майбутніх психологів до психологічного консультування та надання психологічної допомоги (А. Анушкевич [6], В. Бикова [10], Г. Вошколуп [10], І. Оліник [10] та ін.); підготовка до професійної діяльності в кризових, надзвичайних та екстремальних ситуаціях (Г. Алексєєва [3], О. Антоненко [3], О. Амурова [4], Ю. Винославська [28], О. Кононець [28], А. Карпенко [55], А. Литвин [78], О. Овсянніков [3], Л. Руденко [78], І. Черезова [3] та ін.); підготовка до роботи з окремими категоріями клієнтів та специфічними

психологічними проблемами (О. Бочелюк [14], О. Саковська [128], О. Тарасова [148] та ін.) тощо.

Попри значну кількість наукових праць і належне розроблення окремих аспектів досліджуваної проблеми, цілісного дослідження підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях не виявлено. Теоретичний аналіз наукової літератури й нормативно-правових документів, а також вивчення практичного досвіду закладів вищої освіти щодо такої підготовки дали змогу виявити низку суперечностей між:

- зростаючою потребою суспільства у психологах, здатних кваліфіковано надавати психологічну допомогу клієнтам у різних складних життєвих ситуаціях, та недостатнім рівнем готовності майбутніх психологів до здійснення цього виду професійної діяльності;

- необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих педагогічних умов формування їхньої готовності до цього виду професійної діяльності;

- необхідністю формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та недостатньою розробленістю відповідного навчально-методичного забезпечення цього процесу.

З урахуванням актуальності досліджуваної проблеми, виявлених суперечностей та необхідності їх розв'язання обрано тему дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях».**

Зв'язок теми дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає основним напрямкам досліджень кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університету імені Альфреда Нобеля», проведених у межах комплексних наукових тем «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784), «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі»

(державний реєстраційний номер 0122U200059). Тему затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 8 від 7 листопада 2023 р.).

Об’єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх психологів.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Гіпотеза дослідження: реалізація в закладі вищої освіти теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій; організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях), позитивно впливатиме на формування їхньої готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для досягнення мети та доведення гіпотези сформульовано **завдання дослідження:**

1. Розкрити сутність складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, та систематизувати їх основні види.

2. Уточнити сутність та обґрунтувати структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

3. Виявити особливості сучасної підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях в українській і зарубіжній освітній теорії і практиці.

4. Обґрунтувати методологічні засади підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

5. Виокремити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

6. Розробити та впровадити змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

7. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для розв'язання завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз наукової та навчально-методичної літератури, законодавчих і нормативно-правових документів, освітньо-професійних програм – для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми, нормативних вимог та особливостей сучасної теорії і практики підготовки майбутніх психологів; дефінітивний аналіз – для розкриття й уточнення сутності базових понять дослідження; порівняльний аналіз – для розмежування суміжних понять дослідження та зіставлення українського і зарубіжного досвіду підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; структурно-змістовий аналіз – для обґрунтування компонентної структури та показників досліджуваної готовності; класифікація – для виокремлення й упорядкування основних видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі; систематизація та узагальнення – для впорядкування результатів теоретичного пошуку, визначення методологічних основ та обґрунтування педагогічних умов досліджуваної підготовки;

– *емпіричні*: експертне оцінювання – для визначення значущості змістових індикаторів педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання

психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; анкетування, тестування, психодіагностичне опитування та метод професійних кейсів – для діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності педагогічних умов досліджуваної підготовки;

– *методи математичної статистики* для: кількісного узагальнення та опису результатів дослідження (методи описової статистики); перевірки придатності матриці експертних оцінок до факторного аналізу (коефіцієнт вибіркової адекватності Кайзера–Меєра–Олкіна (КМО), критерій сферичності Бартлетта); виявлення латентної структури змістових індикаторів педагогічних умов (факторний аналіз методом головних компонент із варімакс-ротацією); перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальною та контрольною групами за результатами педагогічного експерименту (критерій χ^2 Пірсона). Статистичне опрацювання, систематизацію та візуалізацію кількісних даних здійснено з використанням IBM SPSS Statistics та Microsoft Excel;

– *графічні методи* – для унаочнення, систематизації та порівняльного представлення результатів дослідження у вигляді таблиць, рисунків і діаграм.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

– концептуальні положення системного (Ю. Вінтюк [30], О. Дубасенюк [114], Н. Родіна [121] та ін.), компетентнісного (В. Білик [11], Т. Григоренко [34], О. Пасхал [108], В. Синишина [134] та ін.), діяльнісного (О. Макогін [84], О. Туриніна [154], Т. Якимович [84], О. Ямницький [171] та ін.), студентоцентрованого (О. Біляковська [12], К. Біницька [12], В. Савіщенко [126] та ін.), аксіологічного (Н. Сіранчук [161], В. Синишина [133], Д. Чернілевський [161], Н. Шевченко [165], О. Шолох [167] та ін.), травмоінформованого (Т. Майер [206], Б. Паламар [206], С. Паламар [206], С. Рамасубраманіан (*S. Ramasubramanian*) [213], Е. Рівеста (*E. Riewestah*) [213] та ін.), ресурсного (Я. Бугерко [15], Н. Кінах [57], Т. Кравцова [67], О. Малихін [85], О. Матвієнко [87], Г. Удовіченко [85] та ін.) підходів;

– наукові та практико-орієнтовані положення щодо підготовки майбутніх психологів до: консультативної діяльності та надання психологічної допомоги (Н. Байбекова [8], В. Бикова [10], Г. Вошколуп [10], І. Олійник [10] та ін.); діяльності в кризових, екстремальних і надзвичайних ситуаціях (Я. Амурова [4], В. Анушкевич [6], П. Баратюк [102], А. Литвин [78], Л. Руденко [78], Л. Онуфрієва [102] та ін.); роботи з особами, які пережили війну та психотравмувальні події (В. Амеліна [9], Д. Бирик [9], Р. Ільченко [170], І. Тарасова [148], І. Чанчиков [91], С. Яланська [170] та ін.); роботи з дітьми та підлітками, які перебувають у складних життєвих обставинах (В. Амеліна [9], Д. Бирик [9], С. Ісаєвич [52], А. Карпенко [55], Г. Луцик [82], І. Чанчиков [9] та ін.); роботи із сімейними, міжособистісними та конфліктними проблемами клієнтів (С. Байда [228], О. Бондарчук [13]? Т. Венцеславська [228], А. Руденок [228] та ін.); роботи з особами, які зазнали насильства (Л. Опанасенко [103], О. Іванець [103] та ін.); психологічної допомоги особам, які переживають втрату та горювання (С. Кузікова [72] та ін.);

– теоретичні положення щодо готовності особистості до професійної діяльності та готовності майбутніх психологів до професійної діяльності (Я. Амурова [4], І. Варава [25], А. Десятник [36], Т. Жаровчева [42], М. Карасєвич [54], С. Карасєвич [54], А. Книш [58], Т. Кобилянська [60], І. Матійків [88], О. Осипенко [36], О. Хуртенко [157], І. Якимчук [157] та ін.);

– теоретичні положення щодо сутності та психологічних особливостей складних життєвих (Е. Грішин [35], А. Коваленкова [61], Л. Лойко [120], О. Односталко [99], І. Потоцька [120], В. Предко [113], Т. Рисинець [120] та ін.), кризових (Г. Алексєєва [3], О. Антоненко [3], О. Винославська [28], М. Кононець [28], Д. Мельничук [100], М. Оксютів [100], О. Ткачишина [15], І. Черезова [3] та ін.), екстремальних (К. Боришкевич [79], Н. Литовченко [79], Н. Сергієнко [132], І. Чугуєва [162] та ін.) ситуацій;

– теоретичні положення щодо сутності, змісту та напрямів психологічної допомоги як виду професійної діяльності психолога (О. Аврамчук [1], О. Винославська [28], М. Кононець [28], В. Кобильченко [59], Т. Кривенко [69], Є. Лашко [159], М. Лисенко [153], Ю. Мельник [96], Т. Новак [96], Н. Пилипенко

[109], Р. Попелюшко [111], С. Редько [153], В. Синишина [136], О. Смук [136], С. Сукач [159], І. Трубавіна [153], О. Ченчева [159], М. Ярошук [96] та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Бердянського державного педагогічного університету, Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. На різних етапах до експерименту було залучено 116 студентів спеціальності 053 Психологія. Їх було розподілено на дві групи: експериментальна – 52 студентів; контрольна – 64 студент (працювала за традиційною навчальною програмою).

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що: *уперше*

- сформульовано авторське визначення поняття «складна життєва ситуація, що зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі» як складної життєвої ситуації, у якій інтенсивність негативного впливу, тривалість переживання та дефіцит власних адаптаційних ресурсів особистості унеможливають самостійне відновлення нею психоемоційної рівноваги й ефективного функціонування, що зумовлює необхідність залучення професійної підтримки психолога для аналізу ситуації, мобілізації ресурсів клієнта та відновлення його здатності самостійно долати життєві труднощі.

- систематизовано види складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, та сформульовано авторські визначення ситуацій втрати та горювання; сімейних і міжособистісних кризових ситуацій; ситуацій насильства та порушення особистої безпеки; ситуацій, пов'язаних із війною та її наслідками; ситуацій значущих життєвих змін та порушення адаптації; надзвичайних та екстремальних ситуацій; ситуацій загрози життю та суїцидального ризику;

- обґрунтовано сутність поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» як інтегративного особистісно-професійного утворення, що характеризує спрямованість і здатність майбутнього психолога до усвідомленого, практично

дієвого, емоційно врівноваженого та відповідального здійснення психологічної допомоги з урахуванням специфіки складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта;

- визначено й обґрунтовано структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-емпатійний, операційно-практичний та рефлексивно-особистісний компоненти;

- виокремлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій; організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях;

- розроблено змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов, структуроване за змістово-інформаційним, практико-моделювальним, рефлексивно-супервізійним, самостійно-пошуковим і контрольо-оцінювальним блоками та спрямоване на цілісне формування компонентів досліджуваної готовності.

уточнено:

- сутність поняття «складна життєва ситуація» шляхом його розмежування із суміжними поняттями «кризова ситуація», «критична ситуація», «екстремальна ситуація», «стресова ситуація», «психотравмувальна ситуація»; конкретизовано ознаки складної життєвої ситуації, що зумовлюють потребу клієнта в професійній психологічній допомозі;

- методологічні основи підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, представлені

системним, компетентнісним, діяльнісним, студентоцентрованим, аксіологічним, травмоінформованим та ресурсним підходами, концепціями й теоріями, що конкретизують їх положення відповідно до предмета дослідження, та принципами, які визначають практичну реалізацію означених методологічних орієнтирів у професійній підготовці майбутніх психологів

подальшого розвитку набули:

– теоретичні положення щодо професійної підготовки майбутніх психологів, конкретизовані в контексті їх підготовки до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях через обґрунтування її змістової спрямованості, практикоорієнтованого характеру, наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності та забезпечення рефлексивного осмислення набутого досвіду;

– зміст, форми, методи, технології та засоби професійної підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, зокрема через інтеграцію відповідної проблематики в освітні компоненти, застосування кейс-методу, ситуаційних професійно орієнтованих завдань, рольового та імітаційного моделювання, навчальних симуляцій, рефлексивного діалогу та супервізії.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці, апробації та впровадженні в процес професійної підготовки майбутніх психологів змістово-методичного забезпечення реалізації педагогічних умов їх підготовки до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Модернізовано зміст освітніх компонентів «Психодіагностика. Практикум загальної психології», «Психологія розвитку та вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Тренінг комунікативності та креативності», «Дитяча психологія», «Кризове телефонне консультування» шляхом його доповнення тематикою складних життєвих ситуацій, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, вікових, особистісних і соціально-психологічних особливостей їх переживання, психодіагностичного вивчення клієнта, професійної комунікації, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання.

Розроблено змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов, структуроване за п'ятьма взаємопов'язаними блоками, у межах яких підготовлено:

- змістово-інформаційного блоку – навчально-інформаційні матеріали щодо сутності й типології складних життєвих ситуацій, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, особливостей переживання ними різних типів складних життєвих ситуацій, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання;

- практико-моделювального блоку – комплекс професійних кейсів, ситуаційних професійно орієнтованих завдань, завдань для рольового та імітаційного моделювання, навчальних симуляцій, спрямованих на аналіз ситуації клієнта, визначення його психологічного стану, потреб і ресурсів, обґрунтування професійних рішень, добір способів психологічної допомоги та моделювання взаємодії «психолог – клієнт»;

- рефлексивно-супервізійного блоку – комплекс рефлексивних і супервізійних завдань, рефлексивних запитань і щоденників, матеріалів для індивідуальної та групової рефлексивної супервізії, супервізійного аналізу змодельованих професійних ситуацій і надання конструктивного зворотного зв'язку;

- самостійно-пошукового блоку – завдання для самостійного пошуку, аналізу, порівняння, систематизації та узагальнення професійно значущої інформації, опрацювання наукових і професійних джерел та обґрунтування способів психологічної допомоги відповідно до специфіки ситуації клієнта;

- контрольно-оцінювального блоку – завдання та засоби контролю і самооцінювання професійно значущих знань і виконаних професійних дій, отримання зворотного зв'язку, виявлення труднощів і визначення напрямів подальшого професійного вдосконалення.

Наскрізно в межах усіх блоків розроблено та використано візуально-узагальнювальні матеріали – структурно-логічні схеми, алгоритми, таблиці, матриці та пам'ятки.

Результати дослідження можуть бути використані в закладах вищої освіти для оновлення змісту освітньо-професійних програм, робочих програм і силабусів освітніх компонентів зі спеціальності С4 Психологія, організації практичних занять, самостійної роботи, практичної підготовки, рефлексивної та супервізійної роботи зі здобувачами; у системі підвищення кваліфікації психологів, підготовці кваліфікаційних робіт та подальших дослідженнях із проблем професійної підготовки майбутніх психологів.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (довідка про впровадження № 411 від 29.06.2026 р.), Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 64-06/524 від 22.07.2026 р.), Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова (довідка про впровадження № 1662 від 06.07.2026 р.); результати дослідження також використано у просвітницькій, освітній та консультативній діяльності Дніпровського міського об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка (довідка № 36 від 26.06.2026 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження репрезентовано в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях різних рівнів: міжнародних: «Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation» (Ліверпуль, Англія, 2025), «Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук» (м. Харків, 2025), «Світ наукових досліджень» (Тернопіль, Україна; Ополь, Польща, 2025), «Наука та освіта в сучасних дослідженнях» (Житомир, 2025), «Практична психологія у сучасному вимірі» (Дніпро, 2026), «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Дніпро, 2026); всеукраїнських: «Педагогічна освіта в період трансформацій» (Запоріжжя, 2026), «Трансформація української освіти в умовах невизначеності: стратегії стійкості, інноваційного розвитку та євроінтеграції» (Кривий Ріг, 2026), «Соціальна робота, соціальна педагогіка, практична психологія: теорія та інноватика» (Полтава; Лубни; Миргород, 2026).

Результати та висновки виконаної роботи обговорено на інтерактивному методологічному он-лайн семінарі молодих дослідників «Компетентнісні засади освітнього процесу в умовах впровадження інновацій: вітчизняний та міжнародний досвід (Житомир – Полтава – Київ, 2023), засіданнях кафедри психології та педагогіки, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (упродовж 2023–2025 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 13 публікаціях, з яких: 5 статей у провідних наукових фахових виданнях України, внесених до міжнародних наукометричних баз, 8 тез доповідей у збірниках матеріалів міжнародних конференцій.

Особистий внесок в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в обґрунтуванні змісту підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях [19]; розробці змістово-методичного забезпечення підготовки майбутніх психологів до кризових втручань [24]; теоретичному обґрунтуванні сутності поняття «складна життєва ситуація» як складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги [74]; обґрунтуванні можливостей використання селф-коучингу в підготовці майбутніх психологів до супроводу клієнтів у складних життєвих ситуаціях [75]; характеристиці особливостей клієнтів, які потребують психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях [147].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (230 найменування, у тому числі 57 іноземними мовами), 10 додатків. Дисертація містить 59 таблиць, 16 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 438 сторінки, з них – 273 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

1.1. Сутність та види складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі

Психологічна допомога набуває особливого значення в життєвих обставинах, які порушують звичний спосіб функціонування особистості, актуалізують її внутрішні та зовнішні ресурси й можуть перевищувати можливості самостійного подолання труднощів. Такі обставини в науковому дискурсі розглядаються крізь призму поняття «складна життєва ситуація», змістове наповнення якого потребує окремого теоретичного аналізу.

З'ясування сутності поняття «складна життєва ситуація» та визначення видів таких ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, є важливим теоретичним підґрунтям дослідження підготовки майбутніх психологів до її надання.

Розкриття сутності складної життєвої ситуації доцільно розпочати зі звернення до більш загального поняття «життєва ситуація», яка тлумачиться зазвичай як система суб'єктивних та об'єктивних елементів, що з'являються під час активної взаємодії [120]. Подібним чином це поняття визначається і в іншій науковій традиції – як сукупність значущих подій для людини, які впливають на її поведінку та світогляд у певний проміжок часу [113].

Ширше трактування цього поняття пропонують І. Ващенко та І. Ананова, які на підставі критичного огляду й узагальнення наукових джерел здійснили ґрунтовний аналіз сутності поняття «життєва ситуація» та розглядають цей феномен як: умову життя особистості; конкретну сукупність обставин у житті індивіда; сукупність значущих подій і обставин, що впливають на світовідчуття та поведінку в певний період життєвого циклу; найважливішу подію на життєвому шляху особистості у певний час; частину середовища, найближчу й значущу для індивіда, яка слугує «проявником» внутрішніх детермінант буття; складову

способу життя людини, включену до її життєвого шляху, що впливає на адаптацію та відображає взаємодію особистості із соціальною ситуацією [27]. Отже, життєва ситуація постає як системне утворення, де об'єктивні умови поєднуються з суб'єктивними смислами та впливають на емоційний стан і поведінку.

У межах нашого дослідження життєві ситуації розуміємо як сукупність значущих обставин і подій, що впливають на емоційний стан, поведінку та цінності людини, вимагаючи адаптації та мобілізації ресурсів, особливо у складних і стресових умовах [74].

Життєві ситуації потребують гнучкого реагування з боку особистості та поділяються на повсякденні, які становлять звичне тло буденного життя, й складні: протягом усього життя кожна людина в різних сферах свого буття опиняється у складній ситуації, яка є невід'ємною частиною її розвитку і здатна змінити сприйняття навколишнього світу, а джерелом такої ситуації можуть бути як власні дії людини, так і зовнішні впливи [113].

Зауважимо, що у разі підвищеної загрози чи дефіциту ресурсів життєва ситуація набуває характеру складної, що, як правило, потребує фахової психологічної допомоги. Відтак поняття «життєва ситуація» становить вихідну категорію для подальшого розгляду сутності складної життєвої ситуації, а завданням подальшого аналізу є уточнення її змісту, співвідношення із суміжними поняттями, а також систематизація складних життєвих ситуацій з урахуванням специфіки професійної діяльності психолога. Водночас у науковій літературі для характеристики життєвих ситуацій, що порушують звичний перебіг життя людини та потребують мобілізації її адаптаційних ресурсів, використовуються різні поняття, зміст яких частково перетинається, що зумовлює необхідність уточнення сутності складної життєвої ситуації та її співвідношення з іншими близькими за змістом поняттями.

Насамперед зауважимо, що аналіз наукової літератури засвідчує: у вжитку паралельно функціонують поняття «складна життєва ситуація» (А. Коваленкова [61], О. Лебідь [74], Л. Лойко [120], І. Потоцька [120], Т. Рисинець [120] та ін.) і «важка життєва ситуація» (М. Лещенко [83], Т. Мазур [83], Ю. Орешета [83] та ін.),

зміст яких здебільшого перетинається. Показово, що навіть дослідники, які послуговуються терміном «важка життєва ситуація», фактично не протиставляють його поняттю «складна життєва ситуація», а розглядають перше як інтенсивніший, гостріший вияв другого: М. Лещенко, Т. Мазур та Ю. Орешета характеризують психологічну стійкість як здатність особистості «оптимально відобразити дійсність в складних, в тому числі важких, ситуаціях» [83], що додатково підтверджує обґрунтованість використання в нашому дослідженні поняття «складна життєва ситуація» як родового щодо «важкої», адже навіть автори, які послуговуються терміном «важка», у наведеній цитаті самі вживають слово «складних» на позначення ширшої категорії.

Для уточнення семантики звернімося до тлумачного джерела: «важкий» – який вимагає великого напруження, великих зусиль для здійснення, проведення, подолання та ін.; який несе з собою всілякі незгоди, труднощі, страждання; значний за ступенем, силою прояву; дуже сумний, гнітючий, безрадісний; нелегкий для порозуміння, незлагідний у стосунках; непривітний (про людину та її вдачу) [141]. Натомість «складний» – який становить сукупність багатьох взаємозв’язаних явищ, ознак, відношень, процесів та ін.; з різноманітними і суперечливими якостями, властивостями, особливостями (про людину, її вдачу, почуття та ін.); важкий для розуміння, вирішення, здійснення [141]. У дослідженні вживаємо термін «складна життєва ситуація», оскільки він є аналітично нейтральним і не несе емоційно-оцінних конотацій, на відміну від «важкої», а також точніше відбиває багатофакторну природу явища та взаємодію зовнішніх змін із внутрішніми реакціями індивіда [61] і узгоджується з уживаними у літературі дефініціями як взаємодії чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати подоланню [120]. Така операційність дозволяє виділяти вимірювані параметри (інтенсивність, тривалість, керованість, рівень впливу) і краще відповідає меті нашої роботи – сформулювати цілісне уявлення про готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Використання зазначених параметрів слугує основою і для спроб типологізації складних життєвих ситуацій, здійснюваних у наукових дослідженнях. Зокрема,

Т. Рисинець, І. Потоцька та Л. Лойко запропонували класифікацію за провідними чинниками, основним параметром категоризації та індивідуальними проявами, виокремивши сім типів: стресові – зумовлені дією стресорів і позначені специфічною психофізіологічною реакцією з підвищенням тривоги; конфліктні – постають із внутрішнього чи зовнішнього конфлікту й супроводжуються активізацією психологічних захисних реакцій; фруструючі – спричинені суперечливими чинниками та виявляються амбівалентністю почуттів, думок і поведінки, а також когнітивною дезорієнтацією; травматичні – пов’язані з травматогенними впливами, ключовим параметром яких є сильне емоційне переживання або психічний стрес із ризиком посттравматичного стресового розладу; екстремальні – зумовлені екстремальними чинниками, що перевищують внутрішні ресурси, і характеризуються високими внутрішніми витратами та мобілізацією сил і можливостей; надзвичайні – виникають за небезпечних для життя умов і визначаються наявністю факторів ризику та загрози безпечному існуванню; ситуації напруги – спричинені змінами у звичних умовах життя й діяльності та супроводжуються відчуттям нервово-психічної напруги, від якої людина прагне звільнитися [120]. І. Ващенко і І. Ананова подають класифікацію складних життєвих ситуацій: за інтенсивністю, ступенем втрати або загрози, тривалістю (хронічні, короткострокові), ступенем керованості подіями (контрольовані, неконтрольовані), рівнем впливу; за основними типами відповідно до особливостей ситуацій: стрес, фрустрація, конфлікт і криза [27]. До складних життєвих ситуацій О. Односталко відносить: смерть близької людини; втрата здоров’я, коханого, роботи; міжособистісний і внутрішньоособистісний конфлікт; розлучення та ситуації, що виходять за межі звичайного людського досвіду: участь у бойових діях, насильство, стихійні лиха і катастрофи [99]. Наведені класифікації ґрунтуються на різних принципах – механізмі виникнення ситуації (Т. Рисинець, І. Потоцька, Л. Лойко [120]), її формальних параметрах (І. Ващенко, І. Ананова [27]) та змістовому наповненні події (О. Односталко [99]), – однак не суперечать одна одній, а взаємодоповнюють її, розкриваючи складну життєву ситуацію з різних боків. Узагальнюючи наведене, у подальшому використовуємо термін

«складна життєва ситуація» як родове поняття для всіх випадків, коли вимоги до особистості виходять за звичні норми.

Погоджуємось з точкою зору А. Коваленкової, що «характеристика поняття «складної життєвої ситуації» визначається як такої, що значно відрізняються від нормальних повсякденних обставин. Для позначення складних ситуацій у новітніх дослідженнях сучасних вчених використані різні поняття: «важкі ситуації», «екстремальні ситуації», «кризові ситуації», «психотравмувальні ситуації», «стресові ситуації» та інші значення. Кожен з цих термінів має свою спорідненість за значенням та специфікою. Їх поєднує детермінанта складної життєвої ситуації, в якій відбувається зміна звичної поведінки, порушення адаптації до життя. Внаслідок цього людина не в змозі забезпечувати належний рівень своїх побутових потреб за допомогою вже знайомих моделей поведінки, що були притаманні особистості раніше» [61]. З огляду на мету дослідження детальнішого термінологічного розмежування потребують ті поняття, які найчастіше вживаються як синоніми «складної життєвої ситуації», – стресові, критичні, кризові, психотравмуючі та екстремальні.

У першу чергу розглянемо сутність поняття «*стресові ситуації*». Р. Шварцер (R. Schwarzer) і А. Луцинська (A. Luszczynska) визначають цей феномен як зміни у звичному життєвому порядку, які потребують значних зусиль для адаптації та часто супроводжуються негативними емоційними реакціями [218]. Також науковці стверджують, що стресова ситуація – це обставина або комплекс обставин, які істотно порушують звичний спосіб життя людини, викликають сильний стрес і вимагають від неї термінового пошуку нових способів адаптації [219]. До стресових ситуацій належать події, що спричиняють втрату контролю над власним життям, змінюють його перебіг та можуть призводити до глибоких психологічних наслідків. При цьому особливістю таких ситуацій є їхня непередбачуваність, гострота перебігу та необхідність швидкого прийняття рішень, часто в умовах обмежених ресурсів [219]. Отже, стресові ситуації виступають базовим рівнем напружених життєвих обставин, який, за відсутності ефективних механізмів подолання, може перерости у більш складні та загрозливі форми. Тому, наступним

кроком є розгляд *критичних ситуацій*, які відзначаються більшою інтенсивністю впливу та вимагають швидких і рішучих дій в умовах обмеженого часу та ресурсів.

Щодо критичної ситуації, то І. Тичина визначає її як ситуацію неможливості, тобто таку ситуацію, в якій суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя [151]. Учений зазначає, що найгострішими критичними життєвими ситуаціями є кризи, а найважливішим завданням є пошук шляхів їх подолання [151]. На думку Ю. Пазиніч, критичні ситуації – це значущі проблемні або складні ситуації, які потрібно вирішити чи подолати; при цьому йдеться не про звичайні ситуації з притаманними їм проблемами чи труднощами, а про ті, що потребують пошуку нового рішення, залучення нетипових чи незвичайних ресурсів досвіду; емоційно пережита життєва обставина, яка у сприйнятті людини є складною психологічною проблемою, що потребує вирішення або подолання [106]. Критична ситуація – це ситуація значного дисбалансу між ресурсами особистості та елементами її оточення, яка вимагає негайних змін у так званому «звичному способі життя» [198]. Найсильнішими критичними ситуаціями особистості є такі, що пов'язані з усвідомленням власної смертності (невиліковна хвороба, участь у бойових діях і тому подібне), або зіткнення зі смертю іншого (переживання втрати близької людини) [152]. У критичній ситуації особистість втрачає психічну гнучкість, сприймає все надто прямолінійно, тимчасово стає зовсім дезадаптованою, не може пристосуватися до обставин, які змінилися [152]. Отже, критичні ситуації характеризуються високим рівнем загрози для психологічної рівноваги особистості, необхідністю швидкого реагування та пошуку нових стратегій дій в умовах обмежених ресурсів. Вони суттєво перевищують за інтенсивністю впливу звичайні життєві труднощі та стресові ситуації, оскільки передбачають значний дисбаланс між внутрішніми можливостями людини та зовнішніми вимогами середовища.

Наступним кроком є розгляд *кризових ситуацій* як найбільш гострої форми життєвих труднощів, яка супроводжується порушенням здатності до адекватного функціонування та вимагає комплексного психологічного втручання. Кризовою ситуацією В. Зливков, С. Лукомська і О. Федан називають ситуацію, коли людина

стикається із перешкодами у реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів [50]. За визначенням Д. Фалецького (*D. Falęcki*) і Б. Марковського (*B. Markowski*), кризова ситуація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх обставин, у яких опинився певний суб'єкт, організація чи система, що впливають на її функціонування таким чином, що всередині неї виникає змінний процес, унаслідок чого настає дисбаланс, а потім його врегулювання завдяки вжитим регулятивним заходам [190]. Учені також зазначають, що кожна кризова життєва ситуація є різною, проте вони мають спільні риси: раптовість і тиск часу, недостатність та невизначеність інформації, втрата контролю над ситуацією, виникнення паніки, нездатність системи впоратися з реальними або відчутними подіями, які стають дедалі серйознішими [190]. Отже, кризові ситуації є найбільш гострою формою життєвих труднощів, що відрізняються раптовістю виникнення, високим рівнем невизначеності та дефіцитом часу для прийняття рішень. Їх характерною ознакою є порушення здатності особистості чи системи функціонувати у звичному режимі, втрата контролю над подіями та необхідність залучення нетипових ресурсів для стабілізації стану. Тривалий перебіг або неефективне подолання кризової ситуації можуть призводити до значних психологічних наслідків, включно з формуванням стійких травматичних переживань.

Саме в цьому контексті доцільно розглянути феномен *психотравмуючої ситуації* як особливого різновиду складних життєвих обставин, наслідки якої безпосередньо пов'язані з виникненням психологічної травми та довготривалими змінами у психоемоційному стані людини.

Психотравмуюча ситуація, за визначенням В. Шеремет, – це надзвичайна подія, що викликає сильний негативний вплив і психоемоційну напругу, несе загрозу для життя людини та потребує від неї великих зусиль для подолання її наслідків [166]. Т. Дзюба стверджує, що психотравмуючі ситуації (загроза втрати здоров'я або життя) можуть приймати форму незвичних подій, суттєво порушують базальне почуття безпеки людини, її віри в те, що життя організоване у відповідності до певного порядку й піддається контролю. Ці ситуації можуть

ставати причиною розвитку хворобливих станів – травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психопатичних розладів [37]. Як висновок Т. Дзюба підкреслює, що психотравмуюча ситуація породжує в психіці людини травматичний процес, який зумовлює прогрес дезорганізації психічної діяльності зі спробами психіки утримати, локалізувати і дисоціювати цей процес [37]. Таким чином, психотравмуюча ситуація постає як особливий різновид складних життєвих ситуацій, у яких загроза життю чи здоров'ю поєднується з потужним негативним емоційним впливом, що зумовлює розвиток травматичного процесу та довготривалі зміни у психоемоційному стані людини. Важливо зазначити, що у багатьох випадках психотравмуючі ситуації виникають у контексті *екстремальних ситуацій* – подій, які характеризуються раптовістю, високим рівнем небезпеки та необхідністю швидкої мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для збереження життя чи мінімізації шкоди.

Екстремальна ситуація може відбуватись у різних сферах життя: в соціальній, природній, особистій сфері та впливати на стан психічного та фізичного здоров'я. Учений зазначає, що екстремальна ситуація – це крайня, гранична ситуація, яка має мінімальне або максимальне значення деякого критерію [162]. Б. Беттельгейм (*B. Bettelheim*) характеризує екстремальні ситуації їхньою повною винятковістю та високим дестабілізуючим характером, і, крім того, підкреслює, що успішне протистояння їм передбачає дуже сильну адаптивність [182]. Також дефініція «екстремальна ситуація» подається як несприятливі для життєдіяльності умови, що вимагають мобілізації прихованих можливостей організму; об'єктивно складні умови діяльності, які сприймаються й оцінюються як напружені чи небезпечні; несприятливий, складний стан умов життєдіяльності людини, що набув для окремої особи або групи осіб особливої значущості [2]. Отже, узагальнюючи наведені підходи, можна зробити висновок, що екстремальна ситуація – це винятковий, граничний за рівнем небезпеки стан або подія, яка виникає раптово чи розвивається стрімко, супроводжується високою загрозою для життя, здоров'я та безпеки людини, вимагає негайної мобілізації фізичних, психологічних і соціальних ресурсів для збереження життєдіяльності та мінімізації негативних наслідків.

Розглянуті феномени – стресова, критична, кризова, психотравмуюча та екстремальна ситуації – є різновидами складної життєвої ситуації, що відрізняються причинами виникнення, інтенсивністю й тривалістю впливу та психологічними наслідками. Водночас у нормативно-правовому полі України використовується термін «складні життєві обставини», який у Законі України «Про соціальні послуги» визначено як «обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї і не можуть бути подолані самотійно» [48]. На відміну від цього нормативного поняття, термін «складна життєва ситуація» дає змогу акцентувати не лише на зовнішніх обставинах, а й на їх суб'єктивному сприйнятті та взаємодії з адаптаційними можливостями й ресурсами особистості. Саме тому в межах нашого дослідження використовуємо поняття «складна життєва ситуація» як таке, що найбільш повно відповідає психологічному контексту досліджуваної проблеми.

У Законі України «Про соціальні послуги» до чинників, що можуть зумовити складні життєві обставини, віднесено похилий вік, захворювання та інвалідність, безробіття й малозабезпеченість, втрату соціальних зв'язків, сімейне неблагополуччя, жорстоке поводження та насильство, торгівлю людьми, а також наслідки пожеж, стихійних лих, катастроф, воєнних дій, збройного конфлікту, окупації, примусового чи вимушеного переміщення та інших загроз життю і безпеці людини [48]. Отже, законодавче трактування акцентує переважно на об'єктивних чинниках складних життєвих обставин, тоді як поняття «складна життєва ситуація» дає змогу врахувати також їх суб'єктивне сприйняття, психологічне реагування та ресурси особистості.

Так, Є. Грішин подає достатньо ґрунтовну характеристику поняттю «складна життєва ситуація». Науковець стверджує, що складна життєва ситуація, зумовлена низкою зовнішніх та внутрішніх причин і обставин життя, виникає як певна подія життя, яку особистість може сприймати по-різному: 1) як така що нездоланна та невідконтрольна, що своєю чергою зумовлює виникнення ненормативної екзистенційної кризи особистості, яка супроводжується негативними психоемоційними станами (стресом, тривогою), дистресом, симптомокомплексами

«вивченої безпорадності», «емоційного вигорання», «хронічною втомою» тощо і має руйнівні наслідки для особистості; 2) як така ситуація, успішне розв'язання якої є можливим та достатньо добре контролюється особистістю, що на тлі комплексу психологічних ресурсів особистості (оптимізму, здатності до саморегуляції, адекватної самооцінки, проактивних копінгів, життєстійкості, само ефективності, високої осмисленості життя та духовних ціннісних орієнтацій) та за умови наявності соціальної підтримки, сприяє розвиткові резильєнтності [35].

На переконання А. Коваленкової, складні життєві ситуації виникають тоді, коли порушується або змінюється звичний ритм життя і людина не в змозі розв'язати якусь проблему при наявності прийнятних та повсякденних схем поведінки. Джерело складної ситуації може бути як у власних діях індивіда, його внутрішньому світі, так і може бути пов'язане із впливом зовнішніх факторів. Як висновок вчена зауважує, що складну життєву ситуацію можна схарактеризувати як соціально нестабільну, кризову, стресогенну, непередбачувану, переломну, екстремальну, невизначену і критичну, а подекуди фатальну [61].

Проведений аналіз дає підстави розглядати складну життєву ситуацію як узагальнювальне поняття, що охоплює різні за походженням, перебігом та інтенсивністю обставини, спільною ознакою яких є порушення звичного перебігу життя людини та необхідність мобілізації ресурсів для їх подолання.

У контексті нашого дослідження *складну життєву ситуацію* розуміємо як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність об'єктивних обставин та суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя, спричиняють дезадаптацію та вимагають від особистості мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання.

Визначаючи складну життєву ситуацію як багатовимірний соціально-психологічний феномен, важливо виокремити ознаки, що зумовлюють потребу саме в професійній психологічній допомозі. Не кожна складна життєва ситуація потребує втручання фахівця, оскільки за достатності адаптаційних ресурсів особистість здатна самотійно відновити психоемоційну рівновагу. Така потреба виникає тоді, коли інтенсивність, тривалість або раптовість впливу ситуації

перевищують наявні ресурси, а звичні способи її подолання виявляються недостатніми чи неефективними. Тому, під **складною життєвою ситуацією, що зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі**, розуміємо таку складну життєву ситуацію, у якій інтенсивність негативного впливу, тривалість переживання та дефіцит власних адаптаційних ресурсів особистості унеможливають самотійне відновлення нею психоемоційної рівноваги й ефективного функціонування, що зумовлює необхідність залучення професійної підтримки психолога для аналізу ситуації, мобілізації ресурсів клієнта та відновлення його здатності самотійно долати життєві труднощі.

Складні життєві ситуації, що зумовлюють потребу клієнта в психологічній допомозі, є неоднорідними за причинами виникнення, характером переживання та психологічними наслідками. Узагальнення наукових підходів до їх розуміння та аналіз практики психологічної допомоги дали підстави виокремити й систематизувати основні види таких ситуацій, що становлять предмет професійної діяльності практичного психолога (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Види складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі

<i>Вид складної життєвої ситуації</i>	<i>Характерні життєві обставини</i>
1. Ситуації втрати та горювання	Смерть близької людини; втрата значущих стосунків, здоров'я, працездатності, соціального статусу, роботи, житла, майна; інші значущі фізичні, психологічні, соціальні, духовні та матеріальні втрати
2. Сімейні та міжособистісні кризові ситуації	Гострі сімейні й міжособистісні конфлікти; подружні та партнерські кризи; зрада; розлучення; розрив значущих стосунків; порушення батьківсько-дитячої та іншої значущої міжособистісної взаємодії
3. Ситуації насильства та порушення особистої безпеки	Фізичне, психологічне, сексуальне й економічне насильство; примус і контроль; булінг, кібербулінг, мобінг, харасмент, сталкінг, газлайтинг та інші форми порушення особистих меж і безпеки
4. Ситуації, пов'язані з війною та її наслідками	Переживання бойових дій та обстрілів; окупація; вимушене переміщення; розлука з близькими; воєнно зумовлені втрати; руйнування житла та звичного способу життя; тривала невизначеність і загроза безпеці

5. Ситуації значних життєвих змін та порушення адаптації	Переїзд; зміна місця проживання, роботи, професії, соціального статусу чи оточення; входження в нові соціальні умови та ролі; інші значущі зміни, що потребують перебудови звичного способу життя
6. Надзвичайні та екстремальні ситуації	Катастрофи, аварії, стихійні лиха, пожежі та інші раптові, небезпечні або інтенсивні події, що порушують нормальні умови життєдіяльності та створюють загрозу життю, здоров'ю чи безпеці
7. Ситуації загрози життю та суїцидального ризику	Гострі психологічні кризи, за яких життєві обставини суб'єктивно переживаються як нестерпні або такі, що не мають прийняттого розв'язання, та виникає загроза заподіяння особистістю шкоди власному життю

Виокремлена типологія складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі (див. табл. 1.1), потребує подальшого змістового розкриття, оскільки саме розуміння специфіки кожного виду – його сутнісних ознак, типових психоемоційних проявів клієнта, зумовлених ними потреб та орієнтовних напрямів психологічної допомоги – становить змістову основу для подальшого обґрунтування структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Розглянемо послідовно кожен із виокремлених видів складних життєвих ситуацій.

Ситуації втрати та горювання. Втрата в психологічній науці розглядається як розрив зв'язку з особою, об'єктом чи явищем, що має значну цінність для людини; дослідники виокремлюють кілька типів втрат – фізичні, психологічні, соціальні, духовні, матеріальні, причому одна подія нерідко поєднує декілька з них [68]. «Важкі втрати викликають горе» [158], яке тлумачиться як емоційний стан, що виникає внаслідок втрати чи травматичної події, наслідки якої є важкими для психіки, і охоплює широкий спектр переживань – від смутку й тривоги до безнадії, провини чи гніву [68]. Власне «горювання» визначається як тривалий психологічний процес, спрямований на поступове прийняття втрати, адаптацію до нових життєвих умов і відновлення внутрішньої рівноваги, інтенсивність і тривалість якого залежать від значущості втрати, особистісних характеристик і соціальної підтримки [68]. У межах нашого дослідження *ситуацію втрати та горювання* розуміємо як складну життєву ситуацію, зумовлену

розривом значущого для клієнта зв'язку з особою, об'єктом чи цінністю, яка супроводжується тривалим емоційним, когнітивним і поведінковим переживанням, а в разі ускладненого перебігу потребує фахової психологічної допомоги для відновлення внутрішньої рівноваги.

Емоційні та поведінкові прояви клієнта, який переживає втрату, суттєво різняться залежно від етапу й характеру горювання. На етапі шоку типовими є заціпеніння, невіра в реальність втрати, часткова емоційна знеструмленість. На етапі гострого горя переважають інтенсивний біль, плач, нав'язливі спогади, потреба неодноразово говорити про обставини смерті [164]. Ускладнене горювання проявляється стійким, інтенсивним відчуттям туги за померлим, яке зберігається понад шість місяців після події; повторюваними нав'язливими спогадами чи думками; емоційним заціпенінням; втратою інтересу до життя; відчуттям безнадійності; уникненням нагадувань про втрату або, навпаки, надмірною фіксацією на них; вираженими труднощами у відновленні соціальної й професійної активності [164]. Ще одну змістовну модель типових проявів горювання пропонують О. Чабан і О. Скрипник, виокремлюючи п'ять взаємопов'язаних вимірів переживання втрати. Фізичний вимір виявляється у фізіологічних реакціях – відсутності сну й апетиту, підвищенні артеріального тиску, тахікардії, а також підвищеному рівні кортизолу, порушенні регуляції гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової системи та пригніченні імунної відповіді. Емоційний вимір охоплює відчай, страждання, провину, гнів, ворожість і тугу. Когнітивні прояви горя складаються з нав'язливих думок про втрату, суперечливих роздумів, а також труднощів із концентрацією уваги та пам'яттю. Соціальний вимір виявляється у порушенні соціальних зв'язків, самоізоляції, труднощах у розкритті свого горя іншим людям. Духовний вимір пов'язаний із втратою довіри до життя й любові та пошуком значущої мети, вищих цінностей і зв'язку з трансцендентним [158].

Людина, яка переживає втрату, насамперед потребує присутності поруч і невербальної підтримки – особливо на етапі шоку її не варто залишати саму, водночас не слід «перевантажувати» опікою, оскільки велике горе долається лише часом [164]. На етапі гострого горя актуалізується потреба говорити про втрату,

детально й неодноразово проговорювати обставини, що її спричинили, – доки вони не втратять свого травматичного, лякаючого характеру, – а також потреба вільно плакати без спроб її втішити чи «раціоналізувати» [164]. На етапі відновлення клієнт потребує поступового залучення до повсякденної діяльності й підтримки в плануванні майбутнього, з правом періодично повертатися до переживань гострого періоду [164].

Першочерговим завданням майбутнього психолога є диференціація нормального і ускладненого горювання, оскільки від цього залежить вибір форми допомоги: консультування є достатнім у випадках природного перебігу горювання, тоді як ускладнене чи патологічне горювання потребують психотерапії, часом у поєднанні з медикаментозним лікуванням [164]. Психологічна допомога має узгоджуватися з етапом горювання: на етапі шоку – присутність і невербальна підтримка; на етапі гострого горя – можливість говорити про обставини втрати без «згладжування» болю; на етапі відновлення – поступове залучення до щоденної діяльності й планування майбутнього [164]. Загальними орієнтирами психологічної підтримки є повернення до звичного способу життя, розширення знань клієнта про процес горювання, допомога у визначенні пріоритетів і поточних справ, підготовка до складних дат (річниць, днів народження), робота з думками, що супроводжуються почуттям провини чи гніву, і формування реалістичних довгострокових очікувань [1]. Серед ефективних технік опрацювання горя виокремлюють також арттерапевтичні, які надають клієнту безпечний символічний спосіб виразити невимовне, легітимізувати амбівалентні почуття й напрацювати ресурси адаптації [68]. У межах комплексних реабілітаційних програм результативним є поетапне поєднання групової й індивідуальної роботи, тілесно-орієнтованих практик, когнітивно-поведінкової терапії та психоедукації [62].

Узагальнимо охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги в ситуаціях втрати та горювання (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структурно-змістова характеристика ситуації втрати та горювання¹

Аналіз психологічних проявів особистості в *сімейній та міжособистісній кризовій ситуації* потребує попереднього уточнення змісту базових понять «криза» і «кризова ситуація», а також визначення їх змістового наповнення в межах цього дослідження. «Поняття «криза» (від грецького «*crisis*» – рішення, вибір, поворотний пункт, зміна напрямку, шанс) характеризує те, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом. Іншими словами, криза – це ситуація емоційного й розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу» [71]. Кризова ситуація – це ситуація перешкоди індивіду на шляху до реалізації важливих життєвих цілей; коли особистість не може подолати цю ситуацію за допомогою звичних методів. Результатом цього є втрата енергетичних ресурсів, виснаження організму, психосоматичні наслідки та соціально-психологічна дезадаптація. У кризовій

¹ Рисунок структурно-змістової характеристики ситуації втрати та горювання був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

ситуації виникає емоційна напруга, яка може призвести до адаптації до нових обставин або до погіршення виконання життєвих функцій [100].

У межах нашого дослідження *сімейні та міжособистісні кризові ситуації* розуміємо як *різновид складної життєвої ситуації, що виникає в системі значущих стосунків особистості (подружніх, партнерських, батьківсько-дитячих, дружніх) і полягає в порушенні звичного балансу стосунків унаслідок дії таких чинників, як конфлікт, зрада, розлучення чи втрата значущого зв'язку.*

Цей тип складної життєвої ситуації супроводжується комплексом емоційних, когнітивних і поведінкових проявів, інтенсивність яких залежить від значущості стосунків, характеру події та індивідуальної чутливості особистості. Типовими є тривога, пригніченість, смуток, гнів, почуття безпорадності й самотності, емоційне виснаження, зниження самооцінки та підвищена вразливість; ситуація може суб'єктивно сприйматися як нездолання, що посилює фрустрацію, фіксацію на проблемі, песимістичну оцінку себе й життєвих перспектив та ускладнює планування майбутнього [71]. Особливості переживання таких криз зумовлені передусім порушенням значущих стосунків і блокуванням потреб у близькості, прийнятті та безпеці. Серед різновидів криз у науковій літературі окремо виокремлюються кризи відносин, що виникають у ситуаціях, які різко змінюють звичний уклад взаємодії та потребують пошуку нових способів реагування [50]. У поведінковій сфері це може виявлятися уникненням проблеми, панічним або демонстративним реагуванням, запереченням реальності змін у стосунках, зниженням гнучкості поведінки та непропорційно сильними реакціями на дії партнера чи інших значущих осіб. Водночас характер переживання кризи значною мірою залежить від ставлення особистості до ситуації та обраних способів її подолання – від неефективних форм реагування до більш продуктивного й гнучкого самоопанування [150].

Специфічні потреби особистості, яка перебуває в сімейній чи міжособистісній кризовій ситуації, значною мірою пов'язані з порушенням емоційної близькості, довіри та звичного характеру взаємодії зі значущими іншими. Д. Спренкл (D. Sprenkle) і Б. Фішер (B. Fisher), розглядаючи характеристики функціонування

сімейної системи, особливого значення надають взаємній підтримці, турботі про потреби один одного, психологічній безпеці, довірі та згуртованості [222]. Відповідно, у кризовій ситуації актуалізуються потреби клієнта у відчутті психологічної захищеності у стосунках, прийнятті та підтримці, збереженні або відновленні довіри, можливості бути почутим і зрозумілим значущою людиною. Такий акцент узгоджується із системними уявленнями про сімейне функціонування, у яких згуртованість, адаптивність і комунікація розглядаються як важливі характеристики взаємодії в сімейній системі. Важливими є також потреби в емоційному контакті та можливості відкрито виражати власні переживання, почуття й очікування без страху осуду або відторгнення. М. Саврасов, Е. Панасенко та Г. Семенков, аналізуючи сімейний конфлікт як психологічну кризу, акцентують на значенні емпатії, емоційної підтримки та відкритої комунікації у подоланні кризових явищ у сімейній взаємодії [127]. Це дає підстави розглядати як специфічні для клієнта потреби в емпатійному розумінні його переживань, емоційній підтримці, довірливому діалозі та безпечному просторі для вираження почуттів, а також у збереженні значущого емоційного зв'язку й відчуття взаємності у стосунках.

Задоволення означених потреб особистості в сімейній чи міжособистісній кризовій ситуації забезпечується завдяки цілеспрямованій психологічній допомозі. Р. Федоренко серед напрямів такої допомоги виокремлює сімейне консультування, спрямоване на пошук шляхів розв'язання конкретних конфліктних ситуацій; поведінково орієнтовану роботу, що передбачає корекцію неефективних моделей взаємодії, удосконалення комунікації та способів спільного розв'язання проблем; клієнт-центровану психологічну допомогу, засновану на недирективній взаємодії, вербалізації партнерами власних почуттів, емпатії, щирості та прийнятті; роботу з цінностями партнерів і сім'ї; а також психокорекційну роботу, орієнтовану на поліпшення міжособистісної комунікації та подружньої адаптації [155].

Узагальнимо охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги в сімейних і міжособистісних кризових ситуацій (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Структурно-змістова характеристика сімейних і міжособистісних кризових ситуацій²

Розгляд психологічних проявів особистості в *ситуаціях насильства та порушення особистої безпеки* передбачає насамперед конкретизацію змісту поняття «наси́льство» та окреслення меж його використання в цьому дослідженні. Відповідно до Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», домашнє насильство охоплює дії або бездіяльність фізичного, психологічного, сексуального чи економічного характеру, а також погрози їх учинення. Незалежно від форми, насильство пов'язане з порушенням особистої безпеки, автономії та гідності людини, може супроводжуватися примусом, контролем, приниженням, переслідуванням чи обмеженням її волевиявлення [46].

У науковій літературі насильство розглядається як багатоаспектне явище, що не обмежується фізичним впливом і може набувати різних форм залежно від характеру порушення особистих меж, прав і свобод людини. Так, Н. Мілорадова та В. Доценко наголошують, що насильство може відрізнятися за формою, динамікою

² Рисунок структурно-змістової характеристики сімейних і міжособистісних кризових ситуацій був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

та інтенсивністю, проте його спільною ознакою є порушення однією людиною прав і свобод іншої; пояснення його виникнення дослідниці пов'язують із взаємодією соціокультурних, сімейно-системних та індивідуально-психологічних чинників [93]. В. Синишина та О. Смук, аналізуючи гендерно зумовлене насильство, акцентують на фізичній, сексуальній, психологічній та економічній шкоді, якої воно завдає особистості, та звертають увагу на його суттєві й тривалі психологічні наслідки [136].

Водночас сучасні дослідження засвідчують розширення уявлень про форми насильницького впливу. К. Сахарова, О. Чередніченко та Н. Липовська до проявів психологічного насильства в різних середовищах відносять булінг, кібербулінг, мобінг, віктимблеймінг, харасмент, сталкінг, аутинг і газлайтинг, підкреслюючи їх спрямованість на психологічний стан та особисті межі людини [130]. О. Степаненко окремо виокремлює кібернасильство, що реалізується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і може проявлятися через стеження, шантаж, кібербулінг, поширення приватних матеріалів без згоди особи та інші форми цифрового переслідування [143].

У межах нашого дослідження *ситуації насильства та порушення особистої безпеки* розуміємо як *різновид складних життєвих ситуацій, у яких особистість зазнає фізичного, психологічного, сексуального, економічного насильства чи інших форм примусу, контролю та порушення особистих меж, що створюють реальну або суб'єктивно переживану загрозу її життю, здоров'ю, психічному благополуччю, гідності та автономії*.

Переживання насильства та порушення особистої безпеки супроводжується комплексом взаємопов'язаних емоційних, когнітивних, поведінкових, соціальних і психофізіологічних проявів. Зокрема, до емоційних проявів належать страх, тривога, пригніченість, почуття безпорадності, провини й сорому, емоційна нестабільність, дратівливість та спалахи агресії (В. Синишина, О. Смук [136]); до когнітивних – труднощі концентрації уваги, невпевненість у власних оцінках і рішеннях, негативне сприйняття себе та ситуації; до особистісних – зниження самооцінки, невпевненість у собі, внутрішньоособистісна конфліктність, втрата

інтересу до себе та негативні зміни у ставленні до життя (Л. Романовська, О. Василенко [122]). За тривалого психологічного тиску до зазначених проявів можуть приєднуватися психічна нестабільність, розгубленість, порушення адекватного сприйняття ситуації та відчуття постійної загрози, що особливо характерно для повторюваних форм психологічного насильства – булінгу, мобінгу, харасменту, сталкінгу та газлайтингу (К. Сахарова, О. Чередніченко, Н. Липовська [130]).

У поведінковій і соціальній сферах пережите насильство може виявлятися конформністю, уникненням, обмеженням власної активності, недовірою до інших, труднощами міжособистісної взаємодії та соціальним дистанціюванням (Л. Романовська, О. Василенко [122]). Психофізіологічними проявами можуть бути порушення сну, головний біль, нестача повітря, внутрішні спазми, шлунково-кишковий дискомфорт та інші соматичні реакції (В. Синишина, О. Смук [136]).

Означені психологічні прояви визначають специфічні потреби клієнта, який опинився в ситуації насильства та порушення особистої безпеки. Першочергового значення набуває потреба у відновленні фізичної та психологічної безпеки, оскільки саме переживання загрози й втрата відчуття захищеності становлять одну з визначальних характеристик такої ситуації. Не менш значущими є потреби в емоційній підтримці, прийнятті та неосудливому ставленні, відновленні почуття власної гідності й самоцінності, автономії та контролю над власним життям. Виявлені в дослідженнях невпевненість у собі, конформність, внутрішньоособистісна конфліктність і порушення ставлення до себе (Л. Романовська, О. Василенко [122]) дають підстави виокремити потребу у відновленні впевненості у власних можливостях та здатності самостійно приймати рішення. Водночас недовіра, уникнення спілкування та порушення міжособистісної взаємодії актуалізують потребу у відновленні безпечних соціальних зв'язків і доступі до підтримувального оточення. В. Синишина та О. Смук, характеризуючи психологічну допомогу постраждалим від гендерно зумовленого насильства, наголошують на необхідності стабілізації психоемоційного стану та подолання посттравматичних проявів [136].

Психологічна допомога клієнтам, які пережили насильство та порушення особистої безпеки, передбачає комплекс напрямів роботи, орієнтованих на подолання психологічних наслідків пережитого досвіду та відновлення психологічного функціонування особистості. У наукових джерелах серед основних напрямів такої допомоги виокремлюються забезпечення психологічної безпеки й стабілізація стану, емоційна підтримка, зниження тривоги та посттравматичних проявів, відновлення почуття контролю й самоцінності, а також актуалізація особистісних і соціальних ресурсів. В. Синишина та О. Смук акцентують на консультуванні, психологічній підтримці, супроводі та кризовій інтервенції постраждалих від гендерно зумовленого насильства [136]. Окремий напрям становить кризова інтервенція, спрямована на швидке відновлення психологічної рівноваги, оцінювання актуального ризику та підтримку клієнта в найбільш гострий період переживання насильства; відповідний підхід представлено, зокрема, у роботі К. Кальницької та Т. Мазур [53].

Узагальнено охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги в ситуаціях насильства та порушення особистої безпеки (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Структурно-змістова характеристика ситуацій насильства та порушення особистої безпеки³

³ Рисунок структурно-змістової характеристики ситуацій насильства та порушення особистої безпеки був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

Ситуації, пов'язані з війною та її наслідками. Війна створює особливий контекст життєдіяльності особистості, у якому поєднуються безпосередня загроза життю і здоров'ю, переживання втрат, руйнування звичного способу життя, вимушене переміщення, тривала невизначеність та необхідність адаптації до постійно змінюваних умов. Л. Котлова, І. Долінчук та І. Лющенко серед травмувальних обставин воєнного часу називають переживання втрати близької людини або майна, перебування поблизу місць вибухів, постійне отримання інформації про обстріли та насильство; автори пов'язують їх із тривалим стресовим впливом на психічне здоров'я особистості [65]. Н. Лук'янчук також наголошує, що психічне здоров'я в умовах війни зазнає впливу як безпосередніх бойових дій, так і їхніх соціальних та економічних наслідків, а серед найбільш значущих воєнних чинників виокремлює постійну загрозу життю, втрату рідних і домівок та вимушене переміщення [80].

Важливою характеристикою воєнно зумовлених ситуацій є тривалість і невизначеність їх перебігу. Г. Склєрова зазначає, що ситуації невизначеності воєнного часу принципово відрізняються від аналогічних ситуацій мирного періоду: людина часто не має попереднього досвіду та сформованих моделей поведінки для реагування на них, а сама невизначеність пов'язана з прямою загрозою таким базовим цінностям, як життя, здоров'я, честь і гідність [139]. Водночас вимушене переміщення створює додаткове навантаження, оскільки потребує витрачання психологічних ресурсів не лише на збереження психічного і фізичного здоров'я, а й на подолання труднощів адаптації до нового середовища (І. Фільчук [156]).

У межах нашого дослідження **ситуації, пов'язані з війною та її наслідками**, розуміємо як *різновид складних життєвих ситуацій, що виникають унаслідок безпосереднього або опосередкованого впливу воєнних подій і характеризуються поєднанням загрози життю та здоров'ю, втрат, вимушеного переміщення, руйнування звичного способу життя і соціальних зв'язків, тривалої невизначеності та інших воєнно зумовлених стресорів, які порушують психологічну рівновагу, адаптацію та повсякденне функціонування особистості.*

Переживання ситуацій, пов'язаних із війною та її наслідками, може супроводжуватися широким спектром психоемоційних, поведінкових і психофізіологічних проявів, характер та інтенсивність яких залежать від безпосередності контакту з травмувальними подіями, тривалості впливу воєнних стресорів, пережитих втрат і наявних ресурсів особистості. Л. Котлова, І. Долінчук та І. Ілющенко серед характерних проявів впливу війни на психічне здоров'я виокремлюють тривожність, страхи, нестійкість емоційного стану та невпевненість у майбутньому; результати їхнього емпіричного дослідження також засвідчили прояви фрустрації, ригідності й агресивності [65]. Н. Лук'янчук до поширених наслідків воєнного стресу відносить хронічний стрес, порушення сну, тривожні та депресивні прояви, а також порушення міжособистісних зв'язків, що ускладнюють адаптацію людини до змінених соціальних умов [80]. І. Фільчук звертає увагу на постійний страх за власне життя, відчай, апатію, розлади сну, депресивні й тривожні стани, які за тривалого або інтенсивного травматичного впливу можуть поєднуватися з посттравматичною симптоматикою [156].

Окрему групу становлять прояви, пов'язані з переживанням психотравмального досвіду війни. Н. Журавльова та Т. Гурлева поряд з основними симптомами ПТСР звертають увагу на низьку стресостійкість, зниження довіри до себе, автономності та інтернальності, які можуть впливати на виникнення, вираженість і перебіг посттравматичних проявів [44]. Авторки водночас підкреслюють індивідуальний характер реагування на травматичні події: переживання війни не обов'язково призводить до розвитку ПТСР, а подальший психологічний стан залежить, зокрема, від попереднього травматичного досвіду, соціальної підтримки, усвідомлення власних ресурсів і здатності спиратися на них [44].

Серед специфічних потреб клієнта в ситуаціях, пов'язаних із війною та її наслідками, першочергового значення набуває потреба у відновленні відчуття фізичної та психологічної безпеки й стабільності. Воєнні події руйнують базову довіру до світу, супроводжуються реальною або очікуваною загрозою життю та тривалим перебуванням в умовах невизначеності. Л. Нянько та В. Нянько

наголошують, що військові дії призводять до порушення відчуття безпеки, зниження базової довіри до світу, виснаження фізичних і психічних ресурсів людини внаслідок тривалого перебування в екстремальних умовах [98].

Не менш значущими є потреби в емоційній підтримці, прийнятті та зниженні психоемоційного напруження, особливо за наявності тривоги, страху, пригніченості, апатії та посттравматичних проявів. Важливого значення набуває також потреба у відновленні відчуття контролю над власним життям, здатності адаптуватися до змінених умов та актуалізації внутрішніх ресурсів, що особливо важливо в умовах тривалої невизначеності й вимушеного переміщення. Для осіб, які втратили звичне соціальне середовище, актуалізується потреба у відновленні соціальних зв'язків, належності та доступі до зовнішніх ресурсів підтримки. Значення такої підтримки підкреслює Н. Лук'янчук, виокремлюючи допомогу сім'ї, друзів, волонтерських організацій і державних інституцій як важливу складову подолання психологічних наслідків війни [80].

До основних напрямів психологічної підтримки в умовах війни Л. Нянько та В. Нянько відносять кризову інтервенцію та стабілізацію стану, психоедукацію, роботу з травматичним досвідом, групову й сімейну терапію, довготривалу підтримку та соціальну реінтеграцію; серед конкретних методів автори називають когнітивно-поведінкову терапію, EMDR, травма-фокусовану КПТ, арт-терапію та інші психотерапевтичні підходи, наголошуючи на необхідності їх адаптації до стану й потреб конкретної людини [98]. Н. Лук'янчук також виокремлює кризове консультування, КПТ, EMDR, групову терапію, релаксаційні техніки та соціальну підтримку, підкреслюючи доцільність комплексного поєднання індивідуальних і групових форм допомоги [80]. Окремого значення набуває ресурсно-відновлювальний напрям допомоги. Так, Н. Журавльова та Т. Гурлева пропонують технологію психологічної допомоги постраждалим від війни, побудовану на принципах суб'єктності, діалогічності та терапевтичного контакту, з акцентом на опрацюванні стресостійкості, довіри до себе, автономності й інтернальності як ресурсних характеристик особистості [44].

Узагальнено охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних з війною та її наслідками (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Структурно-змістова характеристика ситуацій, пов'язаних з війною та її наслідками⁴

Ситуації значущих життєвих змін та порушення адаптації пов'язані зі змінами важливих умов життєдіяльності особистості, що порушують усталений спосіб життя та потребують пристосування до нових обставин. Їх психологічне значення визначається не лише масштабом або характером самих змін, а й співвідношенням нових вимог життєвої ситуації з наявними адаптаційними можливостями та ресурсами особистості. О. Емішянц наголошує, що соціально-психологічна адаптація забезпечує входження людини в нові умови та систему соціальних відносин і набуває особливого значення за швидких суспільних трансформацій, зміни місця проживання, роботи, професії та соціального оточення

⁴ Рисунок структурно-змістової характеристики ситуацій, пов'язаних з війною та її наслідками був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

[41]. О. Матвієнко, розглядаючи адаптацію до змінених умов існування, акцентує на ролі особистісних ресурсів, які дають змогу долати суперечності між особистістю та новими вимогами життєвого середовища [87].

У психологічному контексті адаптація розглядається як процес і результат пристосування особистості до мінливих умов середовища. І. Поспелова, О. Косьянова та Г. Клосс пов'язують соціально-психологічну адаптацію з пристосуванням до нових умов відповідно до вимог соціального середовища та власних потреб, мотивів і прагнень людини. Особливо ускладнюють цей процес раптові й непередбачувані життєві зміни, щодо яких особистість не має сформованих способів реагування [112]. За недостатності адаптаційних можливостей може виникати дезадаптація. Л. Герасименко характеризує її як порушення пристосування до змін навколишнього середовища, а психосоціальну дезадаптацію пов'язує зі збоєм механізмів психічного пристосування в умовах гострого або хронічного емоційного стресу [31]. А. Сіленко та Л. Мазуренко акцентують на порушенні взаємодії особистості із соціальним середовищем, зниженні ефективності соціального функціонування, труднощах реалізації соціальних ролей і саморегуляції [137].

У межах нашого дослідження *ситуації значущих життєвих змін та порушення адаптації* розуміємо як різновид складних життєвих ситуацій, що виникають унаслідок суттєвих змін умов життєдіяльності особистості, які порушують усталений спосіб життя та висувають нові вимоги до її пристосування, а за недостатності наявних адаптаційних можливостей і ресурсів спричиняють труднощі психологічної та соціальної адаптації й порушення повсякденного функціонування.

Типовий профіль клієнта в ситуаціях значущих життєвих змін та порушення адаптації характеризується насамперед труднощами пристосування до нових умов і перебудови звичного способу життя. А. Сіленко та Л. Мазуренко пов'язують соціальну дезадаптацію з порушеннями саморегуляції, зниженням соціальної активності, труднощами реалізації звичних соціальних ролей та інтеграції в систему соціальних відносин. Серед характерних проявів можуть спостерігатися

внутрішня напруженість, емоційна нестійкість, невпевненість у власних можливостях, труднощі самоконтролю, конфліктність, ускладнення міжособистісної взаємодії та зниження ефективності соціального функціонування [137].

Охарактеризовані прояви актуалізують потреби клієнта у відновленні психологічної рівноваги, стабільності та відчуття контролю над власним життям, а також у підтримці адаптації до нових умов. Л. Герасименко пов'язує успішність адаптації з підтриманням балансу між особистістю та середовищем, збереженням ідентичності, психічного і фізичного здоров'я та інтегрованості в систему соціальних зв'язків [31]. Важливими є також потреби в актуалізації особистісних ресурсів, відновленні здатності до саморегуляції та соціальної підтримки. О. Матвієнко наголошує на значенні особистісних ресурсів для подолання нестандартних життєвих ситуацій [87], а Н. Слободяник серед ресурсів стійкості в умовах змін виокремлює саморегуляцію, локус контролю, соціальну підтримку та інші внутрішні й зовнішні ресурси [140].

Визначені потреби клієнта зумовлюють відповідні напрями психологічної допомоги в ситуаціях значущих життєвих змін та порушення адаптації. І. Поспелова, О. Косьянова та Г. Клосс, досліджуючи соціально-психологічні бар'єри адаптації в умовах невизначеності, наголошують на необхідності подолання таких бар'єрів і підвищення адаптивності особистості до нових та незвичних умов; важливого значення при цьому набувають соціальна гнучкість, психічна пластичність і толерантність до невизначеності [112]. Н. Слободяник пов'язує ефективне пристосування до змін із психологічними ресурсами особистості, зокрема саморегуляцією, почуттям контролю, стресостійкістю та соціальною підтримкою, що обґрунтовує доцільність ресурсно орієнтованої роботи з клієнтом [140]. О. Матвієнко також наголошує на значенні актуалізації особистісних ресурсів як внутрішньої основи подолання нестандартних життєвих ситуацій і адаптації до змінених умов [87].

Водночас, з огляду на те, що порушення адаптації може охоплювати психологічний, поведінковий і соціальний рівні функціонування, психологічна

допомога має передбачати не лише роботу з внутрішнім станом клієнта, а й підтримку його взаємодії з новим соціальним середовищем. Л. Герасименко підкреслює системний характер адаптації, яка охоплює підтримання психічної рівноваги, цілеспрямованої поведінки та адекватної взаємодії із соціальним оточенням [31].

Узагальнено охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги в ситуаціях значущих життєвих змін та порушення адаптації (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Структурно-змістова характеристика ситуацій значущих життєвих змін та порушення адаптації⁵

Окрему групу складних життєвих ситуацій у межах нашого дослідження становлять *надзвичайні та екстремальні ситуації*, характеристика яких потребує окремого розгляду. У науковій літературі поняття «надзвичайна» та «екстремальна ситуація» є близькими за змістом, однак акцентують різні аспекти впливу

⁵ Рисунок структурно-змістової характеристики ситуацій значущих життєвих змін та порушення адаптації був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

несприятливих обставин на життєдіяльність людини. Надзвичайна ситуація характеризується передусім порушенням нормальних умов життя і діяльності людей унаслідок небезпечної події та може бути пов'язана з природними, техногенними, соціальними й іншими чинниками. О. Лавніченко наголошує, що визначальною ознакою надзвичайної ситуації є саме порушення нормальних умов життєдіяльності, спричинене небезпечною подією, наслідки якої можуть становити загрозу для людей та завдавати значних матеріальних втрат [73].

У психологічному вимірі важливого значення набуває поняття екстремальності ситуації. Н. Сергієнко зазначає, що екстремальність впливу визначається не лише його силою і тривалістю, а й новизною, несподіваністю та незвичністю умов, до яких людина не адаптована і в яких не готова діяти. Такі умови потребують максимальної мобілізації ресурсів організму, а мірою їх екстремальності може виступати напруження адаптаційного процесу та поява ознак часткової або повної дезадаптації. При цьому для психологічного розуміння ситуації недостатньо враховувати лише її об'єктивні характеристики, оскільки суттєве значення мають сприйняття, осмислення, реагування та поведінка самої людини в цих обставинах [132]. Це положення поглиблюють Н. Литовченко та К. Боришкевич, які об'єднувальною ознакою екстремальних, надзвичайних, кризових і травмівних ситуацій визначають їх екстраординарність щодо звичного життєвого досвіду людини. Екстремальна ситуація може спричиняти сильні емоційні переживання, різкі зміни життєдіяльності та потребувати залучення внутрішніх ресурсів для відновлення психологічної рівноваги. Водночас характер її переживання значною мірою залежить від суб'єктивного сприйняття та особистісного смислу ситуації [79].

У межах нашого дослідження *надзвичайні та екстремальні ситуації* розуміємо як *різновид складних життєвих ситуацій, що виникають унаслідок дії небезпечних, незвичних, раптових або інтенсивних обставин, які порушують звичні умови життєдіяльності особистості, створюють реальну або суб'єктивно переживану загрозу її життю, здоров'ю чи психологічному благополуччю та висувають підвищені вимоги до її адаптаційних можливостей і ресурсів.*

Перебування в надзвичайній або екстремальній ситуації супроводжується значним психоемоційним напруженням і може виявлятися у переживанні страху, тривоги, розгубленості, безпорадності, втрати відчуття безпеки й контролю над ситуацією. На когнітивному рівні можливими є звуження уваги, труднощі осмислення ситуації та прийняття рішень; на поведінковому – дезорганізованість, загальмованість або, навпаки, надмірне збудження та імпульсивність. Інтенсивність і характер таких проявів залежать не лише від об'єктивної небезпечності ситуації, а й від її суб'єктивного сприйняття людиною, попереднього досвіду та наявних ресурсів подолання. У наукових джерелах, зокрема, підкреслюється, що несподіваність небезпеки, невизначеність її наслідків і відсутність досвіду дій можуть зумовлювати розгубленість, неконтрольований страх, хаотичність і неадекватність поведінкових реакцій [146].

У надзвичайних та екстремальних ситуаціях першочергового значення для клієнта набуває потреба у фізичній і психологічній безпеці. О. Мезенцева підкреслює, що в умовах надзвичайної ситуації людина може відчувати дефіцит захищеності, насамперед психологічної, а фізична й психологічна безпека виступають базовими складниками загального стану безпеки [89]. Важливою є також потреба у зрозумілій і достовірній інформації, що дає змогу орієнтуватися в ситуації та знижувати рівень невизначеності, оскільки недостатня поінформованість про розвиток надзвичайної події, небезпечні чинники та можливі наслідки може посилювати психологічне напруження, страх і панічні реакції [89]. З огляду на значне психоемоційне напруження, розгубленість і можливу дезорганізацію поведінки актуалізуються також потреби у психоемоційній стабілізації, емоційній підтримці та відновленні відчуття контролю над власними діями.

Н. Литовченко та К. Боришкевич підкреслюють, що переживання екстремальної ситуації потребує внутрішньої роботи, спрямованої на подолання події, залучення ресурсів і відновлення психологічної рівноваги та осмисленості буття [79]. Це дає підстави виокремити також потребу в актуалізації внутрішніх

ресурсів і доступі до зовнішньої підтримки, необхідних для подолання наслідків пережитої події.

Щодо напрямів психологічної допомоги в надзвичайних та екстремальних ситуаціях, О. Ченчева та співавтори акцентують на першій психологічній допомозі та стабілізації психоемоційного стану постраждалих [159]. Психологічна допомога в таких ситуаціях має поетапний характер і може охоплювати кризову інтервенцію, оцінювання актуального стану, ризиків і першочергових потреб клієнта, психоемоційну стабілізацію, психоедукацію, техніки управління стресом, психологічне консультування та подальше опрацювання пережитого досвіду. Важливими при цьому є забезпечення психологічної безпеки, актуалізація внутрішніх і зовнішніх ресурсів клієнта та запобігання його повторній травматизації.

Узагальнено охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги у надзвичайних та екстремальних ситуаціях (рис. 1.6).



Рис. 1.6. Структурно-змістова характеристика надзвичайних та екстремальних ситуацій⁶

⁶ Рисунок структурно-змістової характеристики надзвичайних та екстремальних ситуацій був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

Окрему групу складних життєвих ситуацій у межах нашого дослідження становлять *ситуації загрози життю та суїцидального ризику*, що потребують особливої уваги з огляду на безпосередню небезпеку для життя особистості та необхідність невідкладного професійного реагування. Їх виникнення пов'язане не з одним ізольованим чинником, а зі складною взаємодією психологічних, соціальних, психофізіологічних і соціокультурних обставин. М. Момот зазначає, що важливого значення набуває суб'єктивне сприйняття людиною проблемної ситуації та власних можливостей її подолання: ситуація набуває суїцидонебезпечного характеру, коли особистість оцінює її як гранично складну, а власні ресурси – як недостатні для знаходження прийняттого виходу [94].

Важливою особливістю таких ситуацій є поєднання високого рівня психологічного страждання зі звуженням суб'єктивно доступних способів розв'язання життєвої проблеми. М. Реуцький серед умов, що підвищують імовірність суїцидальної поведінки, визначив зростання стресу до важкопереносимого рівня та нездатність людини впоратися з ним самотійно або за допомогою інших; суттєве значення мають також міжособистісні кризи, зниження самооцінки, втрата сенсу життя та життєвої перспективи. Водночас суїцидальний ризик не слід ототожнювати із завершеним суїцидальним наміром: суїцидальні думки можуть мати непостійний характер, а суїцидальна спроба в окремих випадках виступає проявом гострої потреби людини в допомозі в суб'єктивно нестерпній ситуації [118].

У межах нашого дослідження *ситуації загрози життю та суїцидального ризику* розуміємо як *різновид складних життєвих ситуацій, у яких внаслідок гострої психологічної кризи, інтенсивного психоемоційного напруження та суб'єктивного переживання життєвих обставин як нестерпних або таких, що не мають прийняттого розв'язання, виникає загроза заподіяння особистістю шкоди власному життю, що потребує своєчасного виявлення суїцидального ризику та невідкладного надання професійної допомоги*.

Перебування клієнта в ситуації загрози життю та суїцидального ризику може виявлятися комплексом емоційних, когнітивних і поведінкових змін. На

емоційному рівні характерними є інтенсивне психологічне страждання, почуття безвиході, безпорадності, самотності, відчуженості, тривога, пригніченість, емоційне виснаження. Особливого значення набуває переживання безнадійності та втрати життєвої перспективи, за якого людина не бачить можливості позитивної зміни ситуації та недооцінює власні ресурси її подолання. У дослідженнях серед психологічних станів, пов'язаних із суїцидальним ризиком, виокремлюються депресивні прояви, посттравматичний стрес, почуття безвиході та ізоляції [94]. Водночас підвищення ризику пов'язують із міжособистісними кризами, зниженням самооцінки, втратою сенсу життя та перспективи [118].

На когнітивному й поведінковому рівнях може спостерігатися звуження бачення можливих способів розв'язання проблеми, зосередженість на психотравмувальних переживаннях і темі смерті, поява суїцидальних думок та намірів, соціальне дистанціювання, зміни звичної поведінки. До ознак, що потребують особливої уваги, у науковій літературі відносять прямі або непрямі висловлювання про суїцид, прохання про допомогу, соціальну ізоляцію, самопошкоджувальну поведінку, роздавання значущих речей, виражену зацікавленість темою смерті [91]. Сукупність таких проявів свідчить про необхідність для психолога не лише розпізнавати емоційний стан клієнта, а й своєчасно оцінювати наявність суїцидального ризику та визначати подальшу стратегію професійної допомоги.

У ситуації загрози життю та суїцидального ризику першочерговою для клієнта є потреба у безпеці та збереженні життя. Особливого значення набувають також потреби в емоційній підтримці, прийнятті, безпечному контакті з іншою людиною та доступі до професійної допомоги. М. Реуцький наголошує на важливості уважності, особистої участі й підтримувальної бесіди з людиною, яка перебуває в суїцидальній кризі, а також своєчасного залучення відповідного фахівця та кризової допомоги [118]. Не менш значущими є потреби у зниженні інтенсивності психологічного страждання, подоланні відчуття безвиході та ізоляції, відновленні надії й життєвої перспективи, доступі до соціальної та професійної підтримки. Це особливо важливо з огляду на те, що серед чинників суїцидального ризику в

літературі виокремлюються переживання значної втрати, самотність, міжособистісні кризи, зниження самооцінки, втрата сенсу життя та перспективи, а виникненню суїцидальної поведінки може сприяти нездатність людини впоратися з надмірним стресом самотійно або за допомогою інших [118].

Щодо орієнтовних напрямів психологічної допомоги клієнтам у ситуаціях загрози життю та суїцидального ризику, першочергового значення набуває кризове психологічне втручання, спрямоване на стабілізацію стану, зниження гостроти кризових переживань і відновлення здатності клієнта контролювати ситуацію. І. Норкіна серед завдань кризового втручання виокремлює зменшення вираженості симптомів, відновлення докризового рівня функціонування, усвідомлення подій, що спричинили стан дисбалансу, та виявлення внутрішніх ресурсів особистості [97]. В. Синишина безпосередньо в контексті суїцидальної спрямованості наголошує на психологічному консультуванні, підтримці, супроводі та кризовій психологічній інтервенції, а серед конкретних засобів виокремлює мотиваційні еутимні техніки та прогресивну релаксацію [135]. Таким чином, психологічна допомога в таких ситуаціях може поєднувати кризову інтервенцію і консультування, емоційну підтримку та психоемоційну стабілізацію, роботу із суїцидогенними переживаннями, ресурсно орієнтовану роботу, релаксаційні техніки й подальший психологічний супровід.

Узагальнимо охарактеризовані сутнісні ознаки, типові прояви, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги у ситуаціях загрози життю та суїцидального ризику (рис. 1.7).



Рис. 1.7. Структурно-змістова характеристика ситуацій загрози життю та суїцидального ризику⁷

Отже, здійснений аналіз дав змогу розкрити специфіку основних видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, з урахуванням їх сутнісних ознак, типових психологічних проявів і потреб клієнтів та орієнтовних напрямів психологічної допомоги. Таке розуміння специфіки ситуацій, станів і потреб клієнтів та можливих напрямів роботи з ними є необхідним для подальшого обґрунтування того, до чого саме має бути готовий майбутній психолог, а відтак – уточнення сутності й структури досліджуваної готовності та визначення змістових орієнтирів професійної підготовки.

⁷ Рисунок структурно-змістової характеристики ситуацій загрози життю та суїцидального ризику був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

1.2. Готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: сутність і структура

Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях як предмет цього дослідження передбачає визначення не лише змісту й особливостей відповідного процесу професійної підготовки, а й результату, на досягнення якого він спрямований. У цьому контексті особливого значення набуває категорія «готовність», оскільки саме через неї конкретизується результат підготовки майбутнього фахівця до виконання певного виду професійної діяльності. У науковій літературі поняття «підготовка» і «готовність» закономірно розглядаються як взаємопов'язані та взаємозумовлені [138]: підготовка відображає процес цілеспрямованого професійного становлення майбутнього фахівця, тоді як готовність характеризує результат цього процесу та його спроможність до здійснення відповідної професійної діяльності.

З огляду на предмет нашого дослідження таким результатом є готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Її зміст безпосередньо пов'язаний зі специфікою професійної діяльності, до здійснення якої готують майбутнього психолога, – наданням психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Водночас особливості такої діяльності зумовлені специфікою складних життєвих ситуацій та потребами клієнтів, які в них опинилися, що було предметом теоретичного аналізу в підрозділі 1.1.

Отже, з'ясування сутності та структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях потребує послідовного аналізу нормативних вимог до відповідної професійної діяльності та результатів професійної підготовки психологів, а також наукових підходів до трактування понять, що утворюють зміст досліджуваного феномену.

Вихідним орієнтиром для конкретизації змісту досліджуваної готовності є вимоги до професійної діяльності психолога та результатів його професійної підготовки, закріплені у відповідних нормативних документах. Нормативним підґрунтям такого аналізу є Професійний стандарт «Практичний психолог закладу

освіти» [116], Професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)» [115], Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 Психологія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [142]. У таблиці 1.2 узагальнено перелік трудових функцій і професійних компетентностей, що конкретизують зміст готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Таблиця 1.2

**Трудові функції та професійні компетентності, що розкривають зміст
готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги
клієнтам у складних життєвих ситуаціях**

Назва документу	Трудові функції	Професійні компетентності
Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти»	Г. Надання психологічної допомоги за запитом та/або відповідно до виявленої потреби в такій допомозі	Г.1. Здатність визначати структуру, зміст, види психологічної допомоги, форми та методи відповідно до запиту та/або виявленої потреби в такій допомозі
		Г.2. Здатність планувати, реалізовувати та визначати ефективність психологічної допомоги відповідно до визначених завдань, прогнозувати (проектувати) вплив психологічної допомоги на результати навчання здобувача освіти, професійної діяльності педагогічних (науково-педагогічних) працівників та рівень психологічної безпеки освітнього середовища
Професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)»	Б. Організація та надання психологічної допомоги особам різних вікових та соціальних груп, які звертаються за допомогою	Б1. Виявлення психологічних проблем у представників різних вікових/соціальних груп, зокрема уразливих категорій та осіб у складних життєвих обставинах (залежності, самотність, ПТСР, перебування під слідством/у пенітенціарних закладах тощо)
		Б2. Проведення діагностичних заходів для виявлення потреб осіб, які звертаються за допомогою
		Б3. Визначення потреб осіб, які звертаються за психологічною допомогою
		Б4. Розроблення індивідуальної програми психологічного супроводу/реабілітації
		Б6. Документування і службове листування (етико-правова коректність, фіксація ризиків/складання направлень)
	В. Моніторинг, оцінка ефективності виконання індивідуальної	В1. Моніторинг виконання індивідуальної програми
		В2. Аналіз результатів і потреб у корекції втручань

	програми реабілітації осіб з інвалідністю (програми психологічного супроводу особи)	В3. Складання психологічного висновку за результатами оцінювання
		В4. Оцінка ефективності та уточнення програми психологічного супроводу
	Г. Взаємодія із різними суб'єктами соціальної роботи (установами/закладами) та іншими заінтересованими сторонами	Г1. Виявлення міжвідомчих проблем і розроблення способів їх подолання
		Г2. Налагодження контактів та взаємодія з охороною здоров'я, соц.захистом, освітою, правоохоронними органами тощо
		Г3. Взаємодія з особами, які звертаються, їхніми батьками/родинами
Стандарт вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти		Г4. Перенаправлення (маршрутизація) до профільних фахівців/установ за потреби
		СК3. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків
		СК4. Здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел
		СК5. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій
		СК8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу
		СК10. Здатність дотримуватися норм професійної етики

Аналіз змісту стандартів (див. табл. 1.2) показує, що вони узгоджено вибудовують повний цикл готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: від прийому запиту й виявлення потреб, валідної діагностики та проєктування індивідуальної програми – до реалізації допомоги, моніторингу ефективності, корекції втручань і фіксації результатів; доповнюють цей цикл неухильне дотримання етики й документування.

Зауважимо, що у науковій літературі не сформовано цілісного трактування феномену «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях». Тому далі уточнюємо зміст ключових понять, що складають цей конструкт: *«готовність»*, *«психологічна допомога»*, *«готовність психолога до надання психологічної допомоги»*, – з подальшим виходом на інтегроване авторське визначення, що спирається на охарактеризовану

в підрозділі 1.1 сутність складної життєвої ситуації, яка зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі.

Розкриття сутності досліджуваного феномену доцільно розпочати із загальнішої за обсягом категорії «готовність», оскільки саме вона є вихідною для розуміння будь-якого різновиду професійної готовності, зокрема готовності психолога до надання психологічної допомоги. З метою з'ясування первинного змістового наповнення означеного поняття звернемося насамперед до його лексикографічного тлумачення.

За тлумачним словником української мови, *готовий* – «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; який знаходиться в стані, близькому до чого-небудь; доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; який вже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності; виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії, стану» [51]. Семантичний зміст прикметника «готовий» конкретизується у трактуванні похідного від нього поняття «готовність», представленому в українських та зарубіжних лексикографічних джерелах. У психологічному словнику (АРА) «готовність» визначається як «стан готовності діяти або реагувати на подразник; стан сприйнятливості до певного досвіду чи діяльності» [33]. Кембриджський словник визначає готовність як налаштованість або стан підготовленості до чогось [215]. Отже, наведені лексикографічні трактування засвідчують, що поняття «готовність» пов'язується з підготовленістю до чогось, налаштованістю на певну діяльність та станом готовності до дії чи реагування. Водночас словникові дефініції відображають передусім загальний зміст цього поняття, тоді як його сутність як педагогічної категорії потребує звернення до відповідних наукових досліджень.

У науковому дискурсі поняття «готовність» набуває більш диференційованого змісту та розглядається дослідниками з різних позицій, що зумовлює множинність його трактувань. Одним із поширених є розуміння готовності як певного стану особистості, що забезпечує можливість успішного здійснення діяльності. Так, О. Самойленко і П. Лисак визначають готовність як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий результат під час виконання того чи іншого виду

діяльності [129]. У такому трактуванні акцент зроблено передусім на функціональному аспекті готовності – актуалізації психічних можливостей особистості відповідно до вимог конкретної діяльності.

Водночас у наукових працях поняття «готовність» не обмежується характеристикою певного психічного стану, а набуває значення більш складного особистісного утворення. Узагальнюючи наявні в науковій літературі підходи, І. Варава характеризує готовність як системну характеристику, динамічне утворення, активно-дієвий стан особистості, сукупність професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, цілеспрямоване вираження особистості, цілісне вираження всіх її підструктур, складноструктуроване особистісне утворення, інтегративну якість, результат професійної підготовки, істотну передумову ефективності діяльності та вирішальну умову швидкої адаптації випускника до умов праці [25]. Наведені трактування дають підстави констатувати, що готовність пов'язується як із певним станом особистості, так і з її підготовленістю до здійснення відповідної діяльності.

Оскільки предметом нашого дослідження є підготовка майбутніх психологів до здійснення конкретного виду професійної діяльності – надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, подальше уточнення сутності досліджуваної готовності потребує переходу від загального поняття «готовність» до його трактування у професійному контексті. У науковій літературі для характеристики готовності особистості до здійснення професійної діяльності використовуються поняття «готовність до праці», «готовність до професійної діяльності» та «професійна готовність» (див. табл. 1.3). Їх змістові межі значною мірою перетинаються, однак кожне з них відображає певні аспекти підготовленості особистості до професійної діяльності. Тому аналіз зазначених понять є необхідним для послідовного звуження понятійного поля дослідження та подальшого з'ясування сутності готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Таблиця 1.3

Трактування понять «готовність до праці», «готовність до професійної діяльності» та «професійна готовність» у науковій літературі

<i>Автор</i>	<i>Поняття</i>	<i>Визначення поняття</i>
Л. Мельничук, Н. Терновик, А. Яцюрник	Готовність до професійної діяльності	інтегральним особистісним утворенням, що відображає рівень сформованості мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових компонентів, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій психолога [90]
О. Никоненко, Ю. Шинкаренко		інтегративна психологічна характеристика, що відображає ступінь сформованості внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективного здійснення професійних функцій у сфері психологічної допомоги [95]
Т. Кобилянська		багатошарове утворення, всі компоненти якого взаємопов'язані і взаємозумовлені, і відсутність у майбутнього фахівця хоча б одного з них обов'язково призведе до виникнення диспропорції в структурі особистості фахівця [60]
А. Шиманський		певний стан особистості, що забезпечує їй можливість успішно входити у професійне середовище та швидко професійно розвиватися [221]
С. Карасевич, М. Карасевич	Професійна готовність	закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання; психічний, активно-дієвий стан особистості; система інтегрованих властивостей; регулює діяльність, забезпечує її ефективність [54]
Т. Жаровцева		не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості [42]
Р. Михайлишин		закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання [92]
Л. Сіроха	Готовність до праці	невід'ємна складова особистісного розвитку людини [138]

Порівняння наведених у табл. 1.3 визначень засвідчує змістову близькість понять «готовність до праці», «готовність до професійної діяльності» та «професійна готовність», змістові межі яких значною мірою перетинаються, однак смислові акценти дещо різняться. Готовність до праці характеризує готовність особистості до трудової діяльності в найбільш загальному розумінні, професійна готовність переважно постає як інтегральна характеристика особистості фахівця, тоді як готовність до професійної діяльності конкретизує спрямованість готовності на здійснення діяльності у певній професійній сфері, виконання відповідних

професійних функцій і завдань. З огляду на предмет нашого дослідження саме поняття «готовність до професійної діяльності» використовуватимемо як базове для подальшої конкретизації досліджуваного феномену відповідно до професії психолога, певного виду його професійної діяльності та специфічних умов її здійснення.

Наступним рівнем такої конкретизації є поняття «готовність майбутнього психолога до професійної діяльності» (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Трактування поняття «готовність майбутнього психолога до професійної діяльності» у науковій літературі

<i>Автор</i>	<i>Поняття</i>
А. Десятник, О. Осипенко	феномен, що містить впорядковану сукупність мотиваційних, ціннісно-сміслових, емоційно-вольових, когнітивних та інших регуляторних властивостей, зумовлених пізнавальним інтересом до свідомо обраної професії психолога, професійною спрямованістю, позитивне ставлення до даної професії, установка на оволодіння професійною майстерністю, професійно значущими якостями та здатностями особистості [36]
А. Книш	складне утворення, що включає і глибоке розуміння особливостей професійної діяльності, і високий рівень розвитку професійно значущих якостей, і стійкий рівень ідентифікації з психологом, вона є необхідним складником загальної професійної готовності [58]
О. Черепехіна	комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують успішну взаємодію всіх суб'єктів професійної діяльності [160]
І. Матійків	сформованість взаємопов'язаних і взаємозумовлених досвіду, особистісних якостей, знань із галузі психології, умінь і навичок, ціннісних настанов, які знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно до професійної ситуації та забезпечують успішність процесу виконання різних видів робіт [88]
Т. Ярая	складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти та характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей майбутніх психологів [173]

Аналіз наведених у табл. 1.4 визначень показує, що готовність майбутнього психолога до професійної діяльності науковці розглядають як складне, цілісне утворення, зміст якого пов'язують із мотивацією та професійною спрямованістю, системою професійних знань, умінь і навичок, ціннісними настановами, професійно значущими особистісними якостями та здатністю діяти відповідно до вимог професійної ситуації. Попри відмінності в акцентах, спільною для наведених

трактувань є орієнтація на сукупність взаємопов'язаних характеристик майбутнього психолога, які забезпечують успішне здійснення ним професійної діяльності.

Водночас професійна діяльність психолога є багатоаспектною та охоплює різні види діяльності, тому готовність до неї може конкретизуватися відповідно до змісту професійних завдань, на виконання яких вона спрямована. У межах нашого дослідження таким видом професійної діяльності є надання психологічної допомоги клієнтам. Відтак подальше уточнення досліджуваного феномену потребує з'ясування сутності поняття «психологічна допомога», зміст і особливості якої визначатимуть специфіку готовності майбутнього психолога до її надання.

Так, Н. Пилипенко виокремлює такі: кризове втручання в ситуацію з метою усунення або мінімізації психологічних наслідків складної ситуації (неадекватного емоційного реагування, виведення з шокowego стану та зменшення ознак кризового стану, підвищення ресурсної спроможності для виходу з гострої кризової ситуації з адекватним управлінням своєї поведінки тощо), з соціальною підтримкою також; психологічно-терапевтична допомога (більш тривала терапевтична, психокорекційна та реабілітаційна робота фахівців з метою відновлення соціально-психологічного благополуччя та психічного здоров'я особистості клієнта); самодопомога (здатність людини до психологічної підтримки самої себе, з опорою на потенціал віри, надії і любові у ставленні до самої себе як адаптаційного потенціалу до найскладніших у житті кожного ситуацій) [109].

У Законі України «Про систему охорони психічного здоров'я» (2025 р.) психологічна допомога визначається як комплекс заходів, спрямованих на розвиток соціально-психологічної компетентності осіб, зняття психоемоційної напруги та гармонізацію психічного стану [47]. «Психологічна допомога, відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я – це гуманна, підтримуюча та практична допомога людям, які нещодавно постраждали від дії значних стресових чинників і охоплює певну низку елементів» [101]. У керівній рамці GIZ (2018 р.) психологічну допомогу визначено як методика, яка має на меті відновлення стабільності після емоційних зривів і водночас запобігання подальшій

шкоді [188]. У науковій літературі психологічна допомога розглядається як загальні дії, у результаті яких із людиною відбуваються якісні позитивні зміни: поліпшується її самопочуття, формуються й успішно розвиваються корисні навички й уміння, вирішуються особистісні проблеми й настає емоційне полегшення; [59] і «полягає у наданні професійної підтримки, спрямованої на поліпшення психоемоційного стану та психологічного благополуччя людини; передбачає активну взаємодію між психологом і клієнтом, щоб зрозуміти проблему, визначити шляхи її подолання та навчити клієнта ефективних стратегій керування власними почуттями, думками і поведінкою» [212]. Ураховуючи наведені трактування, констатуємо, що психологічна допомога постає як багатовимірний процес: від гуманної підтримки в гострому стресі та відновлення стабільності з попередженням шкоди – до цілеспрямованої професійної взаємодії, що знижує психоемоційну напругу, гармонізує стан, розвиває соціально-психологічну компетентність і навчає ефективних стратегій саморегуляції та подолання труднощів.

Головною метою психологічної допомоги є «експрес-корекція гострої симптоматики, що перешкоджає нормальному функціонуванню людини в напрямі відновлення та впорядкування оптимального рівня загальної активності, подолання гострих фобій, депресивних станів та тривоги» [101]; ненав'язливе надання підтримки тим, хто не хоче її отримувати; адекватне оцінювання потреб і психологічних проблем постраждалих; слухання людей, не примушуючи їх говорити; заохочення позитивних моментів, що допомагає активізувати внутрішній потенціал подолання» [109] складної ситуації.

Отже, надання психологічної допомоги є специфічним видом професійної діяльності психолога, спрямованим на підтримку клієнта, стабілізацію його психоемоційного стану, подолання психологічних труднощів, актуалізацію внутрішніх ресурсів та відновлення здатності конструктивно функціонувати в актуальних життєвих обставинах. Зміст такої діяльності визначається характером психологічних проблем і потреб клієнта, особливостями його стану та життєвої ситуації. Особливого значення це набуває в контексті складних життєвих ситуацій,

типологічна різноманітність яких – від ситуацій втрати, сімейних і міжособистісних криз та порушення особистої безпеки до наслідків війни, значних життєвих змін, надзвичайних ситуацій і кризових станів із загрозою життю – зумовлює різні за змістом і складністю запити на психологічну допомогу та, відповідно, диференційовані вимоги до готовності психолога до її надання (див. пп. 1.1). Водночас аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «готовність майбутнього психолога до надання психологічної допомоги» не набуло усталеного теоретичного трактування. Натомість у наукових дослідженнях представлені суміжні за змістом види готовності майбутніх психологів, конкретизовані відповідно до окремих професійних завдань, форм психологічної допомоги, категорій клієнтів та умов її надання. Аналіз таких наукових позицій у співвіднесенні з виокремленими нами типами складних життєвих ситуацій дає змогу виявити змістові характеристики готовності, необхідні психологу для надання відповідної допомоги, та надалі інтегрувати їх у теоретичне розуміння досліджуваного феномену.

Так, готовність психолога до роботи із сімейними та міжособистісними кризовими ситуаціями представлена в дослідженнях, присвячених попередженню та подоланню конфліктів. О. Бондарчук готовність майбутнього психолога до попередження конфліктів у професійній діяльності розглядає як особистісне утворення, що забезпечує усвідомлення специфічних особливостей професійної діяльності психолога, які мають потенційно конфліктогенний характер, та позитивне налаштування на попередження деструктивних конфліктів на основі залучення ресурсів власної особистості [13]. Близькою за спрямованістю є позиція А. Руденок, яка готовність майбутнього психолога до запобігання та подолання сімейних конфліктів визначає як складне особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати відповідні професійні завдання [124]. У наведених трактуваннях готовність до роботи з конфліктними ситуаціями пов'язується з усвідомленням їх специфіки, професійною

спрямованістю, відповідними знаннями й уміннями та особистісними ресурсами психолога.

Окремий напрям становлять дослідження готовності психолога до роботи з категоріями клієнтів, психологічні труднощі яких потребують комплексного діагностичного, консультативного, корекційного та профілактичного супроводу. Зокрема, Г. Луцик готовність майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, характеризує як якість, що формується у процесі навчання, спрямованого на формування загальних, спеціальних і фахових компетентностей, які уможливають виконання професійних завдань у ході діагностичної, консультативної, психокорекційної та профілактичної роботи з підлітками-девіантами [81]. Ця позиція є важливою для нашого дослідження тим, що готовність пов'язується не з окремою професійною дією, а з комплексом взаємопов'язаних видів психологічної допомоги відповідно до проблем і потреб певної категорії клієнтів.

Особливої уваги в контексті виокремлених нами ситуацій, пов'язаних із війною та її наслідками, заслуговують дослідження готовності психологів до роботи з особами, які зазнали психотравмувального впливу воєнних подій. Д. Бирик, І. Чанчиков і В. Амеліна готовність психолога до роботи з дітьми, травмованими війною, визначають як інтегральну характеристику фахівця, що забезпечує його здатність ефективно виконувати професійні функції в умовах війни та післявоєнної кризи, зберігаючи при цьому стабільність власного психічного стану й створюючи безпечний простір для дитини [9]. Своєю чергою, Т. Кривенко готовність майбутнього психолога до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам трактує як суб'єктивний стан особистості, за якого майбутній психолог усвідомлює себе здатним і підготовленим до надання їм психологічної допомоги [69]. У цих трактуваннях поряд зі спроможністю виконувати професійні функції актуалізуються такі важливі для роботи в складних життєвих ситуаціях характеристики, як усвідомлення власної підготовленості, збереження психологом стабільності власного психічного стану та здатність створювати безпечний простір для клієнта.

Найбільш безпосередньо зі специфікою надання психологічної допомоги в гострих кризових станах співвідноситься готовність майбутніх психологів до кризового консультування. В. Анушкевич готовність бакалавра психології до кризового консультування розглядає як інтегрований конструкт, що об'єднує знаннявий фундамент щодо кризових станів і алгоритмів первинної допомоги, операційно-процедурну спроможність швидко структурувати погано визначені ситуації та ухвалювати обґрунтовані рішення, етико-правову відповідальність у роботі з чутливою інформацією, рефлексивну здатність до самокорекції і взаємооцінювання, а також соціально-комунікативні вміння взаємодіяти з клієнтом і міжвідомчими службами [6]. Таке трактування є особливо значущим для нашого дослідження, оскільки акцентує не лише знання й практичні вміння, а й здатність діяти в умовах невизначеності, приймати професійні рішення, дотримуватися етичних і правових вимог та здійснювати рефлексивну регуляцію власної діяльності.

Отже, аналіз суміжних видів готовності засвідчує, що її зміст конкретизується залежно від характеру складної життєвої ситуації, категорії клієнтів та професійних завдань, які постають перед психологом у процесі надання допомоги. Попри відмінності у предметній спрямованості розглянутих видів готовності, у їх трактуванні простежуються спільні змістові характеристики: професійна спрямованість і мотивація до надання допомоги, знання щодо психологічних проблем, станів і особливостей клієнта, володіння способами, методами й алгоритмами професійних дій, здатність оцінювати ситуацію та приймати обґрунтовані професійні рішення, професійно значущі особистісні якості та внутрішні ресурси, емоційна стійкість і саморегуляція, комунікативна спроможність, рефлексивність, дотримання етичних і безпекових вимог професійної взаємодії. Сукупність означених характеристик відображає основні змістові аспекти готовності психолога, необхідні для здійснення професійної допомоги клієнтам із різними психологічними проблемами та потребами в умовах складних життєвих ситуацій.

Проведений аналіз дає змогу простежити послідовну конкретизацію поняття «готовність» відповідно до професійного контексту, конкретної професії, виду професійної діяльності та специфічних умов її здійснення. Логіку такого понятійного звуження в контексті предмета нашого дослідження узагальнено на рис. 1.8.

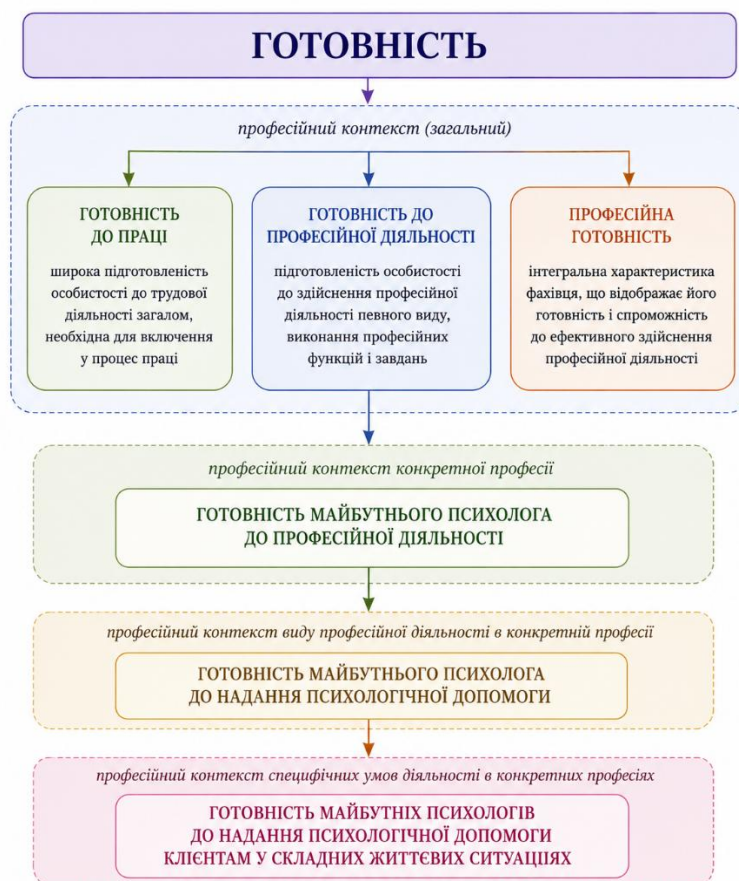


Рис. 1.8. Логіка конкретизації поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях»⁸

Як видно з рис. 1.8, готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях є результатом послідовної конкретизації загального поняття «готовність» відповідно до професійного контексту, професії психолога, виду його професійної діяльності – надання психологічної допомоги – та специфічних умов її здійснення, зумовлених

⁸ Логіка конкретизації поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях була візуально розроблена з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

перебуванням клієнта у складній життєвій ситуації. Така логіка конкретизації дає змогу визначити понятійні межі досліджуваного феномену та створює теоретичне підґрунтя для формулювання його авторського розуміння.

Готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях розуміємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризує спрямованість і здатність майбутнього психолога до усвідомленого, практично дієвого, емоційно зрівноваженого та відповідального здійснення психологічної допомоги з урахуванням специфіки складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта.

Сформульоване визначення відображає інтегративний характер досліджуваної готовності, що зумовлює необхідність конкретизації її внутрішньої структури. Уже під час аналізу наукових трактувань різних видів готовності було виявлено низку взаємопов'язаних змістових характеристик, які розкривають окремі аспекти її прояву, однак у наведених визначеннях вони поставали переважно як сутнісні ознаки відповідних видів готовності. Відтак подальший аналіз доцільно спрямувати на наукові підходи до структуризації суміжних видів готовності майбутніх психологів, пов'язаних із наданням психологічної допомоги, з метою виявлення закономірностей їх компонентної побудови та подальшого обґрунтування структури досліджуваного нами феномену.

Порівняльний структурно-змістовий аналіз наукових підходів до побудови суміжних видів готовності майбутніх психологів засвідчує, що, попри відмінності у назвах і кількості компонентів, у них простежуються відносно стійкі змістові акценти. В одних моделях вони оформлені як самостійні компоненти, в інших – інтегровані до ширших структурних утворень або представлені через окремі особистісні й професійні характеристики. Це дає підстави систематизувати наявні підходи не за формальним збігом назв компонентів, а за їх змістовим наповненням.

Найвиразніше в аналізованих моделях простежується *мотиваційно-ціннісний акцент*, пов'язаний із професійною спрямованістю майбутнього психолога, мотивацією до допомагаючої діяльності, прийняттям її цінностей і морально-

етичних засад. Так, Н. Байбекова [8] безпосередньо виокремлює мотиваційно-ціннісний складник готовності до консультативної роботи, А. Юрков [229] розмежовує мотиваційний і ціннісно-орієнтаційний компоненти, а О. Василенко та інші [227] до мотиваційного компонента готовності до надання реабілітаційних послуг постраждалим від війни включають мотиваційно-ціннісні установки й моральні принципи допомоги. Аналогічний зміст закладено у мотиваційно-ціннісному компоненті готовності до діяльності в екстремальних умовах А. Карпенко [55], а Т. Кривенко [69] мотивацію до роботи з комбатантами відносить до ціннісно-організаційної складової.

Не менш послідовно представлений *когнітивний акцент*, що відображає необхідність володіння майбутнім психологом системою спеціалізованих знань про проблеми й стани клієнтів, специфіку ситуацій, у яких вони перебувають, а також способи і технології психологічної допомоги. Когнітивний компонент виокремлюють А. Руденок [124] у готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів, О. Василенко та співавтори [227] – у готовності до психологічної реабілітації постраждалих від війни, Т. Ярая [172] – у структурі психологічної готовності до професійної діяльності, В. Саковська [128] – у готовності до роботи з проблемою булінгу. У Т. Кривенко [69] відповідний зміст зосереджено в когнітивно-професійній складовій, що охоплює знання наслідків бойового стресу, діагностики, підходів і протоколів допомоги, а В. Анушкевич [6] пов'язує когнітивний компонент готовності до кризового консультування зі здатністю інтерпретувати симптоматику й контекст ситуації, визначати невідкладність та добирати алгоритми первинної допомоги.

Окремий стійкий змістовий акцент пов'язаний з *емоційною регуляцією та здатністю психолога до емпатійної взаємодії з клієнтом*. У різних моделях цей зміст оформлюється як емоційно-вольовий, емоційно-регулятивний або особистісний компонент. Так, Д. Бирик, І. Чанчиков і В. Амеліна [9] наголошують на здатності до емоційної саморегуляції в роботі з дітьми, травмованими війною; І. Медвідь [205] виокремлює емоційно-регулятивний компонент готовності до прийняття рішень у стресових умовах, пов'язуючи його зі стресостійкістю та

регуляцією емоцій; Л. Опанасенко й О. Іванець [103] до емоційно-вольового компонента готовності до роботи з випадками домашнього насильства включають стійкість, врівноваженість, витримку, емпатію та самоконтроль. Подібно Т. Кривенко [69] в емоційно-вольовій складовій готовності до роботи з колишніми комбатантами поєднує емпатію, особистісну стійкість і здатність до саморегуляції.

Практично в усіх аналізованих моделях наявний *діяльнісно-практичний акцент*, який характеризує здатність майбутнього психолога переводити професійні знання у конкретні дії щодо клієнта. Він представлений операційно-діяльнісним компонентом у А. Руденок [124], операційним – у О. Василенко та співавторів [227], Т. Яраї [172] й В. Саковської [128], конативним – у О. Бондарчук [13], діяльнісним – у В. Анушкевич [6]. До його змісту дослідники відносять практичні вміння й навички, вибір і застосування способів психологічної допомоги, структурування складної або невизначеної ситуації, ухвалення професійних рішень і реалізацію відповідних алгоритмів дій. Б. Бенкс (*B. Banks*) і Дж. Діамбра (*J. Diambra*) [178] цей аспект фіксують через симульовану поведінку реагування на суїцид, тобто практичне виконання професійних дій у змодельованій ситуації взаємодії з клієнтом із суїцидальним ризиком.

Менш однорідно за назвами, але досить виразно за змістом простежується *рефлексивно-особистісний акцент*. У частині моделей він представлений як особистісний компонент, в інших – через рефлексивні характеристики, самооцінювання, професійну відповідальність, самопізнання та здатність до самокорекції. Так, О. Василенко та інші [227] до особистісного компонента відносять відповідальність, гнучкість поведінки, здатність до рефлексії та прагнення до самовдосконалення; А. Юрков [229] пов'язує окремі складники готовності з професійним розвитком, самопізнанням і самооцінкою; В. Саковська [128] включає до особистісного компонента професійно важливі якості та усвідомлену Я-концепцію. Найбільш чітко рефлексивну складову артикулює В. Анушкевич [6], пов'язуючи її зі здатністю майбутнього психолога виявляти власні прогалини, переоцінювати рішення та планувати саморозвиток. Отже, рефлексивний і особистісний аспекти не завжди структурно відокремлюються

дослідниками, однак їх зміст систематично присутній у моделях готовності через здатність майбутнього психолога усвідомлювати й оцінювати власні професійні дії, відповідально регулювати свою поведінку, зберігати професійну позицію та спрямовувати власний розвиток.

Таким чином, структурно-змістове узагальнення наукових підходів показало, що в різних моделях готовності майбутніх психологів, пов'язаних із наданням психологічної допомоги, незалежно від варіативності назв і способів групування компонентів, стійко відтворюються п'ять взаємопов'язаних змістових ліній: мотиваційно-ціннісна, когнітивно-змістова, емоційно-емпатійна, операційно-практична та рефлексивно-особистісна. Їх виокремлення ґрунтується не на формальному збігу назв компонентів у проаналізованих працях, а на смисловій близькості характеристик, які дослідники пов'язують із підготовленістю психолога до надання допомоги клієнтам у проблемних, кризових, травматичних, конфліктних та інших складних життєвих ситуаціях. З огляду на це структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях визначаємо як єдність *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, емоційно-емпатійного, операційно-практичного та рефлексивно-особистісного компонентів* (див. рис. 1.9).

Виокремлення саме цих п'яти компонентів зумовлене не довільним групуванням характеристик, а їх функціональною роллю в цілісному процесі надання психологічної допомоги клієнту, який опинився у складній життєвій ситуації: від виникнення внутрішнього спонукання допомогти – через розуміння суті проблеми клієнта та володіння емоційним ресурсом взаємодії з ним – до практичної реалізації допомоги та подальшого осмислення її результатів. Кожен компонент відповідає за окрему функціональну ланку цього процесу, а їх сукупність забезпечує його цілісність: відсутність хоча б одного з компонентів унеможливорює або суттєво знижує ефективність психологічної допомоги, що й підтверджено проаналізованими вище дослідженнями суміжних видів готовності.

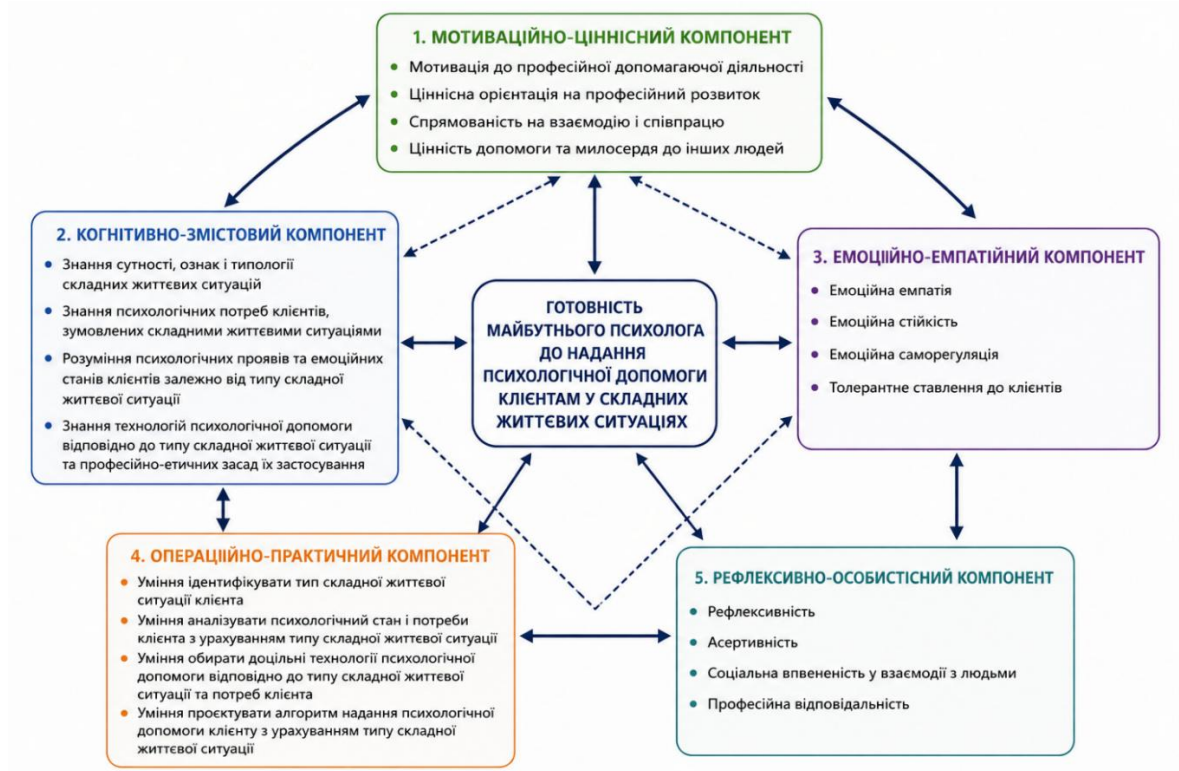


Рис. 1.9 Структура готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях⁹

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає спонукальну основу готовності – те, що визначає, чи прагне майбутній психолог узагалі здійснювати допомагаючу діяльність і наскільки ця діяльність узгоджується з його ціннісною системою. Його показниками визначено *мотивацію до професійної допомагаючої діяльності, ціннісну орієнтацію на професійний розвиток, спрямованість на взаємодію і співпрацю та цінність допомоги і милосердя до інших людей*. Логіка добору цих показників відтворює різні рівні мотиваційної регуляції особистості: від безпосереднього спонукування до дії – через стійку довгострокову професійну настанову на самовдосконалення та комунікативну готовність до співпраці з клієнтом і колегами – до глибоких гуманістичних цінностей, які надають допомагаючій діяльності особистісного сенсу.

⁹ Структура готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях була візуально розроблена з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

Когнітивно-змістовий компонент забезпечує теоретичну й фактологічну основу допомоги, оскільки без розуміння природи складної життєвої ситуації та потреб клієнта неможливе ані коректне визначення проблеми, ані добір адекватних засобів впливу. Показниками цього компонента визначено *знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій, знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених такими ситуаціями, розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації, а також знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу ситуації та професійно-етичних засад їх застосування*. Логіка добору цих показників відтворює послідовність професійного мислення психолога: спершу він має розпізнати ситуацію клієнта, далі – зрозуміти зумовлені нею внутрішні переживання, і лише після цього – застосувати відповідний технологічний інструментарій з дотриманням етичних меж професійної діяльності.

Емоційно-емпатійний компонент характеризує здатність психолога вибудовувати емоційно зрілу, підтримувальну взаємодію з клієнтом, не втрачаючи при цьому власної психологічної стійкості. До його показників віднесено *емоційну емпатію, емоційну стійкість, емоційну саморегуляцію та толерантне ставлення до клієнтів*. Такий добір показників відображає двоспрямованість емоційної складової готовності: одні з них забезпечують здатність психолога співпереживати клієнту та приймати його без оцінних суджень, тоді як інші убезпечують самого фахівця від емоційного виснаження та вторинної травматизації під час роботи зі складними, зокрема кризовими й травматичними, переживаннями клієнта.

Операційно-практичний компонент відображає власне діяльнісний вимір готовності – здатність психолога переводити наявні знання й мотивацію у конкретні професійні дії. Його показниками визначено *уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта, уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу ситуації, уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу ситуації та потреб клієнта, а також уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги з урахуванням типу складної життєвої ситуації*. Логіка їх послідовності відтворює природний хід

практичної роботи психолога – від первинного розпізнавання ситуації до глибшого аналізу, вибору засобів і остаточного оформлення цілісного плану дій, – що узгоджується з циклом надання психологічної допомоги, представленим у профільних професійних стандартах (див. табл. 1.3).

Рефлексивно-особистісний компонент забезпечує здатність психолога усвідомлювати, оцінювати й коригувати власну професійну діяльність, а також відповідально утримувати професійну позицію в складних, емоційно навантажених ситуаціях взаємодії з клієнтом. Показниками цього компонента визначено *рефлексивність, асертивність, соціальну впевненість у взаємодії з людьми та професійну відповідальність*. Добір цих показників поєднує здатність до самоаналізу й корекції власних дій зі стійкістю професійної позиції під час взаємодії з клієнтом та іншими суб'єктами допомоги, а також з усвідомленим прийняттям наслідків власних професійних рішень – що є особливо значущим з огляду на високий ступінь невизначеності та потенційні ризики, притаманні складним життєвим ситуаціям.

Отже, визначені мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-емпатійний, операційно-практичний та рефлексивно-особистісний компоненти разом з їх показниками утворюють цілісну, функціонально узгоджену структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Кожен компонент відображає окремий, функціонально необхідний аспект досліджуваної готовності, а сукупність їх показників конкретизує її зміст і створює підґрунтя для подальшого визначення критеріїв та рівнів сформованості цієї готовності.

1.3. Теорія і практика підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: український та зарубіжний досвід

Визначення сутності та структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, здійснене в підрозділі 1.2, окреслює бажаний результат професійної підготовки психолога,

проте не розкриває процесу, за допомогою якого цей результат досягається. У логіці нашого дослідження підготовка і готовність постають як взаємопов'язані й взаємозумовлені категорії: так, «готовність» прийнято тлумачити як результат процесу підготовки, а підготовку – як процес, що формує готовність особистості до діяльності. Відтак послідовність наукового пошуку вимагає переходу від характеристики результату до аналізу теорії і практики його досягнення – тобто до з'ясування того, на яких теоретичних засадах ґрунтується підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та як ця підготовка реалізується в українській і зарубіжній освітній практиці.

Актуальність такого аналізу зумовлена трьома чинниками. По-перше, перш ніж пропонувати власні педагогічні умови, важливо з'ясувати, які теоретичні моделі й підходи до підготовки психологів уже існують у науці – це дасть змогу зрозуміти, на що спиратися, а що досі залишається недостатньо розробленим. По-друге, аналіз українського досвіду покаже, наскільки чинна система підготовки психологів в Україні справді готує їх до надання психологічної допомоги, і де в ній є прогалини. По-третє, аналіз зарубіжного досвіду – зокрема країн із розвиненими системами підготовки фахівців до надання психологічної допомоги в складних життєвих ситуаціях – дасть змогу виявити ефективні моделі, технології й підходи, які можна творчо адаптувати до українських умов, з урахуванням, зокрема, наслідків війни (див. рис. 1.10).

Відповідно до окресленої логіки насамперед звернемося до теоретичних напрацювань щодо підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги різним категоріям клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Їх аналіз дасть змогу з'ясувати, які напрями такої підготовки вже стали предметом наукового дослідження, як науковці визначають її зміст і способи реалізації та які аспекти залишаються недостатньо розробленими.



Рис. 1.10. Напрями аналізу теорії і практики підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях¹⁰

О. Винославська та М. Кононець, розглядаючи підготовку психологів до надання допомоги у кризових ситуаціях, наголошують на необхідності формування не лише професійних, а й комплексу соціальних навичок, серед яких креативність, критичне мислення, ефективна комунікація, тайм-менеджмент, гнучкість і стресостійкість. Специфіку такої підготовки авторки пов'язують з особливими умовами професійної діяльності психолога, оскільки надання допомоги у кризових ситуаціях, зокрема в умовах війни, потребує здійснення професійних дій за дефіциту часу, непередбачуваності й раптовості. Відповідно, поряд із засвоєнням теоретичних засад психологічної допомоги важливого значення набувають практичні заняття і психологічні тренінги, спрямовані на закріплення знань та розвиток професійних умінь і навичок [28]. Отже, підготовка до надання психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях потребує врахування не лише змісту майбутньої діяльності, а й особливих умов її здійснення, що актуалізує необхідність формування здатності майбутнього психолога ефективно діяти в

¹⁰ Напрями аналізу теорії і практики підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях були візуально розроблені з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

ситуаціях невизначеності, дефіциту часу та підвищеного емоційного навантаження.

Більш системне бачення організації спеціалізованої підготовки психологів представлено в моделі М. Робертса (*M. Roberts*) та співавторів. Науковці розглядають підготовку як послідовний процес переходу від первинного ознайомлення зі змістом професійної діяльності через набуття практичного досвіду до експертності, що забезпечує здатність психолога самостійно й компетентно здійснювати професійну діяльність. При цьому спеціалізований зміст не має обмежуватися окремими навчальними курсами, а повинен наскрізно інтегруватися в дидактичну, практичну та прикладну складові професійної підготовки. Особливого значення для нашого дослідження набуває положення про необхідність спеціальної підготовки психологів до розпізнавання, розуміння й професійного опрацювання соціальних обставин і травматичних подій, що впливають на психологічне благополуччя клієнтів. До таких обставин автори відносять природні та антропогенні катастрофи, насильство, війну, розлуку, втрату, сімейну дезорганізацію, бідність і дискримінацію. Організація відповідної підготовки має поєднувати дидактичне опанування змісту зі спостереженням, практичною участю та супервізованою діяльністю в різних системах надання психологічної допомоги, забезпечуючи поступове розширення самостійності майбутнього психолога [216]. Для нашого дослідження принциповим у цій моделі є розуміння підготовки як наскрізного й поетапного процесу, в якому знання про складні обставини життя клієнта послідовно трансформуються у досвід практичної допомоги під професійним супроводом.

Конкретизацію механізмів такого переходу від знання до професійної дії знаходимо в дослідженні М. Барнетт (*M. Barnett*), Е. Паффер (*E. Puffer*), Л. Нг (*L. Ng*), Ф. Ягуга (*F. Jaguga*). Автори наголошують, що підготовка до здійснення психологічних інтервенцій має забезпечувати формування як загальних терапевтичних умінь – встановлення контакту, емпатійної взаємодії, рефлексивного слухання, – так і специфічних умінь, зумовлених характером конкретного психологічного втручання. Важливого значення набуває здатність

концептуалізувати випадок, розуміти теоретичне обґрунтування інтервенції та адаптувати її до індивідуальних особливостей клієнта. У методичному аспекті ефективною визначено комбінацію теоретичного навчання, демонстрації професійних дій, рольового відпрацювання з негайним зворотним зв'язком, оцінювання сформованості компетентності та подальшої супервізії [179]. Таким чином, значущим для нашого дослідження є положення про необхідність створення в освітньому процесі можливостей для багаторазового відпрацювання професійних дій у змодельованих ситуаціях із подальшим зворотним зв'язком і супервізійним опрацюванням набутого досвіду.

Окреслені положення знаходять відображення і в конкретних практиках професійної підготовки майбутніх психологів. Так, В. Бикова, Г. Вошколуп та І. Олійник описують досвід інтеграції коучингових стратегій у викладання дисципліни «Основи психологічного консультування». Підготовка передбачає поєднання засвоєння концептуальних засад, етичних стандартів, методів і технологій консультування з практичним відпрацюванням професійних дій. З цією метою використовуються інтерактивні та гостьові лекції із залученням фахівців-практиків, аналіз реальних клієнтських кейсів, відпрацювання технік активного слухання, постановки відкритих запитань і рефреймінгу, а також симуляції консультативних ситуацій. У процесі такої підготовки здобувачі навчаються обирати відповідні моделі роботи, застосовувати консультативні техніки, формулювати запитання та ідентифікувати рівень складності завдань, що виникають у консультативній діяльності [10]. Наведений досвід підтверджує доцільність перенесення акценту із засвоєння теоретичних положень про психологічну допомогу на аналіз клієнтських випадків, моделювання професійних ситуацій та практичне відпрацювання способів взаємодії з клієнтом.

Безпосередньо до проблеми підготовки психологів до діяльності в умовах складних і кризових ситуацій звертаються О. Діденко, С. Яланська та В. Анушкевич. За результатами опитування 115 здобувачів вищої освіти встановлено високу затребуваність умінь працювати в кризових ситуаціях і надавати першу психологічну допомогу (94%), а також розробляти програми

психологічних інтервенцій та ефективно застосовувати їх в індивідуальній і груповій роботі (95%). Практичне забезпечення такої підготовки автори демонструють на прикладі освітньої програми «Кризова психологія. Соціально-психологічна реабілітація», у межах якої освітній компонент «Індивідуальна, групова психотерапія та консультування» охоплює психологічне і кризове консультування, практики відновлення та основні психотерапевтичні напрями. Методичний інструментарій передбачає проблемне, частково-пошукове й дослідницьке навчання, практичні заняття, інтерактивні методи та використання спеціальних психологічних технік [38]. Особливо показовим у контексті нашого дослідження є визначення в цій програмі фахової компетентності, що безпосередньо передбачає здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Цей досвід засвідчує можливість цілеспрямованого включення досліджуваної підготовки не лише до змісту окремих дисциплін, а й до компетентнісної моделі професійної підготовки психолога.

Узагальнення розглянутих наукових позицій дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях поступово набуває ознак окремого напрямку професійної підготовки, однак у наукових працях представлена переважно через окремі її аспекти – кризову допомогу, психологічні інтервенції, консультування, роботу з травматичними подіями. Водночас простежуються спільні підходи до її організації: поєднання теоретичного і практичного навчання; орієнтація на аналіз конкретного клієнтського випадку; моделювання й відпрацювання професійних дій; залучення до реальної практики; забезпечення зворотного зв'язку та супервізійного супроводу; поступове розширення професійної самостійності здобувача. Разом із тим цілісна модель підготовки майбутніх психологів саме до надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій у проаналізованих дослідженнях не представлена, що актуалізує необхідність її подальшого теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення.

Наступним напрямом дослідження стало вивчення сучасної практики підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях у закладах вищої освіти України. Якщо аналіз наукових напрацювань дав змогу з'ясувати теоретичні підходи до розв'язання досліджуваної проблеми, то звернення до змісту освітньо-професійних програм дає можливість встановити, якою мірою відповідна спрямованість реалізується безпосередньо у професійній підготовці майбутніх психологів.

З цією метою здійснено контент-аналіз освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053/С4 Психологія, представлених закладами вищої освіти України. Аналіз не передбачав послідовної характеристики кожної окремої програми, а був спрямований на виявлення загальних тенденцій репрезентації досліджуваної підготовки. Основну увагу зосереджено на назві, фокусі та особливостях ОПП, додаткових спеціальних (фахових) компетентностях і програмних результатах навчання, визначених закладами вищої освіти, а також у змісті обов'язкових і вибіркового освітніх компонентів та практичної підготовки. Маркерами досліджуваної спрямованості визначено представленість психологічного консультування, кризової та екстремальної психології, першої й екстреної психологічної допомоги, психотерапії, психокорекції, психологічної реабілітації, роботи з травматичним досвідом, сімейного консультування, супервізії та інших форм професійної взаємодії з клієнтом у складних життєвих ситуаціях.

Аналіз назв освітньо-професійних програм засвідчив, що найбільш поширеними є узагальнені назви «Психологія» та «Практична психологія», які не конкретизують певної сфери або умов майбутньої професійної діяльності. Водночас у частині закладів вищої освіти реалізуються профільовані програми, назва яких відображає певний напрям професійної підготовки. Зокрема, у Державному університеті «Житомирська політехніка» реалізується ОПП «Екстремальна психологія», у Донецькому державному університеті внутрішніх справ – ОПП «Юридична психологія», у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця – ОПП «Психологія бізнесу», у

Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка – ОПП «Соціальна психологія». Отже, диференціація назв ОПП переважно пов'язана зі сферою професійного застосування психологічних знань, тоді як безпосередня орієнтація на підготовку психологів до діяльності у кризових та екстремальних умовах відображена лише в окремих програмах. До таких належать, зокрема, ОПП «Екстремальна та кризова психологія» Національного університету цивільного захисту України та Університету економіки та права «КРОК», а також «Кризова психологія» Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Порівняння загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання показало, що їх основне ядро в проаналізованих ОПП відтворює вимоги Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тому наявність у ОПП здатності організовувати та надавати психологічну допомогу, здійснювати психопрофілактичну роботу, складати та реалізовувати план консультативного процесу тощо не може сама по собі розглядатися як специфічна ознака спрямованості конкретної ОПП на роботу з клієнтами у складних життєвих ситуаціях. Значущими для нашого аналізу є передусім ті компетентності й результати навчання, які додатково визначені або конкретизовані самим закладом вищої освіти.

Проведений аналіз засвідчив, що в більшості ОПП нормативно задана здатність до психологічної допомоги не отримує спеціальної конкретизації щодо типів складних життєвих ситуацій, окремих категорій клієнтів або особливостей професійної взаємодії з ними. Водночас виявлено окремі приклади такої конкретизації. Так, в ОПП «Психологія» Дніпровського гуманітарного університету серед компетентностей, визначених закладом вищої освіти та освітньою програмою, передбачено здатність брати участь в організації психологічного захисту громадян у кризових ситуаціях. В окремих ОПП стандартна здатність до надання психологічної допомоги конкретизується щодо осіб, які отримали психологічні травми, зокрема внаслідок війни (наприклад, у Державному університеті «Житомирська політехніка», Дніпровському

гуманітарному університеті, Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця); аналогічна конкретизація простежується і в програмних результатах навчання, пов'язаних із консультативним процесом.

Отже, на рівні компетентностей і програмних результатів навчання досліджувана спрямованість представлена переважно опосередковано, через загальну здатність майбутнього психолога надавати психологічну допомогу. Її спеціальна конкретизація щодо роботи саме з клієнтами у складних життєвих ситуаціях має вибірковий характер і виявляється лише в окремих ОПП.

Найбільш виразно досліджувана спрямованість представлена на рівні освітніх компонентів. У більшості проаналізованих програм до обов'язкової частини включено базові дисципліни допомагаючого спрямування: «Психологічне консультування» або «Основи психологічного консультування», «Психодіагностика», «Психокорекція» або «Основи психокорекції», «Психотерапія» або «Основи психотерапії», «Клінічна психологія». Вони формують базові знання й уміння, необхідні для організації психологічної допомоги, однак самі по собі не забезпечують спеціалізованої підготовки до роботи з різними видами складних життєвих ситуацій.

У частині ОПП цей зміст доповнюється спеціалізованими дисциплінами кризового, екстремального, травма- та реабілітаційного спрямування. Так, в ОПП «Екстремальна психологія» Державного університету «Житомирська політехніка» передбачено «Основи психологічного консультування», «Основи психокорекції», «Психологію екстремальних та кризових ситуацій», а також дисципліни, пов'язані з діяльністю психолога в особливих умовах. У Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського серед обов'язкових компонентів представлено «Кризову психологію з навичками першої психологічної допомоги», що поєднує вивчення кризових станів із формуванням практичних умінь першої психологічної допомоги. В ОПП «Психологія» Одеського національного університету імені І.І. Мечникова представлені «Основи психологічного консультування», «Соціально-психологічні технології раннього втручання»,

«Основи психотерапії», «Основи психологічної реабілітації» та «Кризова психологія».

Інший варіант реалізації досліджуваної спрямованості простежується в ОПП «Психологія» Державного податкового університету, де поряд із «Психотерапією», «Психокорекцією», «Психодіагностикою», «Кризовою психологією» та «Психологічним консультуванням» здобувачам пропонуються «Кризове консультування» й «Екстрена психологічна допомога особистості». У Національній академії внутрішніх справ поєднуються «Психологія сім'ї та сімейне консультування», «Основи психокорекції і психотерапії», «Основи психологічного консультування», «Військова психологія» та «Реабілітаційна психологія», що розширює спектр потенційних контекстів психологічної допомоги – від сімейних труднощів до наслідків воєнних подій та психологічного відновлення.

Узагальнення виявлених прикладів дає підстави виокремити кілька способів включення досліджуваної підготовки до змісту ОПП. Перший полягає у профілізації всієї освітньої програми, як у випадку ОПП «Кризова психологія». Другий передбачає формування комплексу обов'язкових професійних компонентів, що охоплюють консультування, психотерапію, психокорекцію, кризову психологію, реабілітацію та практичну підготовку. Третій спосіб пов'язаний із введенням окремих спеціалізованих освітніх компонентів, орієнтованих на конкретний вид психологічної допомоги або певну категорію складних ситуацій.

У вибірковій частині ОПП також виявлено дисципліни, що розширюють можливості спеціалізації здобувачів у напрямі роботи зі складними життєвими ситуаціями, зокрема «Психологія травмуючих ситуацій», «Психологія подолання наслідків пережитого насилля», «Психологічна реабілітація в соціальній сфері», «Соціально-психологічна допомога різним групам населення» та ін. Водночас у значній частині ОПП конкретні назви вибіркових компонентів у тексті самої програми не подаються, а вибіркова частина представлена узагальнено або винесена до окремих каталогів. Це обмежує можливості повної оцінки представленості досліджуваної підготовки на вибіркового рівні. Крім того,

віднесення відповідних дисциплін до вибіркової частини означає, що їх опанування не є обов'язковим для всіх майбутніх психологів.

Водночас проведений аналіз виявив певну фрагментарність досліджуваної підготовки. У більшості розглянутих ОПП достатньо виразно представлені окремі її складники – психологічне консультування, психодіагностика, психокорекція, психотерапія, кризова психологія, перша психологічна допомога, психологічна реабілітація. Проте вони переважно існують як сукупність окремих освітніх компонентів, а не як цілісно спроектована система підготовки саме до надання психологічної допомоги клієнтам у різних видах складних життєвих ситуацій. Не завжди простежується наскрізна логіка, яка б послідовно поєднувала розуміння сутності й типології складних життєвих ситуацій, розпізнавання їх психологічних проявів, визначення потреб клієнта, вибір адекватного виду й технології психологічної допомоги, практичне відпрацювання відповідних дій та рефлексію результатів професійної взаємодії.

Аналіз практичної підготовки також засвідчив значно меншу конкретизацію її спрямованості на роботу з клієнтами у складних життєвих ситуаціях. ОПП передбачають навчальні, діагностичні, діагностично-корекційні, консультативні, реабілітаційні, виробничі та інші види практик, однак у їх назвах і загальних описах здебільшого не конкретизовано набуття здобувачами досвіду надання психологічної допомоги саме таким клієнтам. Тому на підставі змісту ОПП не завжди можливо стверджувати, що практична підготовка передбачає систематичне відпрацювання відповідних професійних дій.

Отже, узагальнення результатів контент-аналізу дає підстави констатувати, що підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях певною мірою представлена у змісті досліджених ОПП, однак переважно не має системного й наскрізного характеру. Найбільш виразно вона простежується на рівні назв окремих обов'язкових і вибірових освітніх компонентів кризового, екстремального, травма- та реабілітаційного спрямування. На рівні додаткових компетентностей і програмних результатів навчання, практичної підготовки відповідна конкретизація є значно менш

поширеною. Виявлена фрагментарність актуалізує необхідність цілісного структурування складників підготовки майбутніх психологів до роботи з клієнтами, які переживають різні види складних життєвих ситуацій.

Таблиця 1.5

Представленість підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях у змісті освітньо-професійних програм

<i>Одиниця аналізу</i>	<i>Що аналізувалося</i>	<i>Виявлена тенденція</i>
Назва, фокус та особливості ОПП	Наявність у назві та профілі ОПП орієнтації на психологічну допомогу в кризових, екстремальних, травматичних та інших складних життєвих ситуаціях	Переважають загальні назви «Психологія» та «Практична психологія»; профілізація щодо особливих умов професійної діяльності представлена в окремих ОПП
Додаткові спеціальні (фахові) компетентності та ПРН, визначені ЗВО	Конкретизація здатності до психологічної допомоги щодо типів ситуацій, категорій клієнтів і способів професійної діяльності	Базові компетентності та ПРН переважно відтворюють вимоги Стандарту; додаткова конкретизація щодо складних життєвих ситуацій представлена вибірково
Обов'язкові освітні компоненти	Психологічне консультування, психокорекція, психотерапія, кризова та екстремальна психологія, перша й екстрена психологічна допомога, психологічна реабілітація, робота з травматичним досвідом	Базові допомагаючі дисципліни представлені широко; спеціалізовані компоненти кризового, екстремального, травма- та реабілітаційного спрямування — лише в частині ОПП
Вибіркові освітні компоненти	Дисципліни, пов'язані з травматичними ситуаціями, наслідками насильства, реабілітацією, допомогою окремим групам населення тощо	Розширюють можливості спеціалізації, але не забезпечують обов'язкової відповідної підготовки всіх здобувачів; у частині ОПП конкретний перелік вибірових компонентів у тексті програми не розкривається
Практична підготовка	Спрямованість практик на безпосередню роботу з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	Передбачені різні види практик, однак їх спрямованість саме на роботу з такими клієнтами переважно не конкретизована
Актуальний кризовий і воєнний контекст	Психологічна травматизація, наслідки війни, діяльність в екстремальних та особливих умовах	Представлений переважно через окремі компетентності, ПРН або спеціалізовані освітні компоненти, а не як наскрізний складник більшості ОПП

Виявлені особливості української практики підготовки майбутніх психологів актуалізують звернення до зарубіжного досвіду розв'язання досліджуваної проблеми. З огляду на це третім напрямом аналізу стало вивчення практики підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях у зарубіжних закладах вищої освіти. Основну увагу зосереджено не на загальній структурі бакалаврських програм, а на тих їх складниках, які забезпечують формування здатності майбутнього психолога розпізнавати психологічні проблеми клієнта, здійснювати професійну комунікацію, консультування й психологічне втручання, набувати досвіду практичної роботи та рефлексивно опрацьовувати складні професійні випадки.

Показовим у цьому контексті є досвід *Маастрихтського університету (Нідерланди)* [201]. Особливість бакалаврської програми полягає передусім у проблемно-орієнтованій організації навчання, за якої опанування теоретичного матеріалу відбувається через роботу малих тьюторських груп із проблемними ситуаціями. Для досліджуваної проблеми цінність такого підходу полягає в можливості інтегрувати аналіз професійних випадків у процес підготовки психолога, поєднуючи осмислення психологічної проблеми з пошуком способів її професійного розв'язання. Важливою є й послідовність формування практичних умінь: від розвитку комунікативних навичок до проведення первинної консультативної бесіди із симульованими клієнтами та опанування психодіагностичного процесу, оцінювання потреби клієнта в допомозі й терапевтичному втручанні в межах спеціалізації «Клінічна психологія».

Водночас аналіз доступного змісту бакалаврської програми не виявив окремих освітніх компонентів, безпосередньо присвячених кризовому консультуванню, психологічній травмі, першій психологічній допомозі чи супервізії. Отже, значущим для нашого дослідження є не стільки наявність спеціальної кризово орієнтованої дисципліни, скільки спосіб організації професійної підготовки, що передбачає поступове формування практичних умінь, роботу з проблемними випадками та використання симульованої професійної взаємодії.

Інший підхід представлено в бакалаврській програмі *University of Bath (Велика Британія)* [184], де суттєве місце посідає тривала професійна практика: третій рік навчання повністю відведено під ‘*work placement*’ (стажування). У контексті нашого дослідження принципового значення набуває саме тривалість і включеність практичного досвіду в структуру професійної підготовки, що створює організаційні передумови для формування здатності застосовувати набуті психологічні знання та вміння в реальних професійних умовах. Водночас на підставі загального опису програми неможливо стверджувати, що практика спеціально спрямована на роботу з клієнтами у складних життєвих ситуаціях.

Аналіз бакалаврської програми психології *Університету SWPS (Польща)* [210] також засвідчив орієнтацію на поступове формування практичних умінь. Поряд із фундаментальною психологічною підготовкою передбачено воркшоп «Базові психологічні вміння» та проєктний компонент «Психологічна розмова: індивідуальний проєкт», спрямований на опанування навичок професійної психологічної бесіди. Разом із тим серед доступних у навчальному плані обов’язкових компонентів не виявлено дисциплін, безпосередньо присвячених кризовій психології, психотравмі, першій психологічній допомозі або кризовому консультуванню; найближчими за проблематикою є «Психопатологія» та «Клінічна психологія і психологія здоров’я».

Подібна тенденція простежується в бакалаврській програмі психології *Університету Миколаса Ромеріса (Литва)* [211]. Її значущими для досліджуваної проблеми складниками є послідовне формування комунікативних і діагностичних умінь через «Тренінг комунікативних навичок», «Навчання навичкам спостереження та опитування», а надалі – «Психологічне консультування», «Клінічну психологію», «Вступ до психопатології та психіатрії». Завершальний етап підготовки передбачає стажування обсягом 15 кредитів ЄКТС. Водночас серед представлених у навчальному плані обов’язкових і вибіркових компонентів не виявлено дисциплін, назви яких безпосередньо вказували б на спеціальну підготовку до кризового консультування, роботи з психологічною травмою чи надання першої психологічної допомоги.

Результативність практикоорієнтованої підготовки до роботи зі складними випадками підтверджується результатами зарубіжних емпіричних досліджень. Зокрема, Дж. Маккелпранг (*J. Mackelprang*), Дж. Карле (*J. Karle*), К. Райль (*K. Reihl*), Р. Кеш (*R. Cash*), досліджуючи підготовку здобувачів у США до роботи з клієнтами із суїцидальними проявами, встановили тенденцію до вищої сформованості навичок суїцидальної інтервенції у здобувачів із більшим досвідом клінічної підготовки, а безпосередній досвід роботи з клієнтами із суїцидальними думками або попередніми спробами суїциду був пов'язаний зі статистично значуще кращими результатами оцінювання відповідних професійних умінь [202]. Практикоорієнтований характер такої підготовки виявлявся у поєднанні аудиторного опанування питань оцінювання суїцидального ризику, запобігання суїциду, правових та етичних аспектів, документування й поственції з клінічною практикою та супервізією. Під час клінічної практики майбутні психологи безпосередньо працювали зі складними випадками: 50% здобувачів, які розпочали практичну підготовку, мали досвід роботи з клієнтами із суїцидальними думками, 45% – із клієнтами, які раніше здійснювали спроби суїциду, ще 45% – із проявами несуйцидального самоушкодження. Водночас автори наголошують, що для формування відповідних професійних умінь недостатньо лише інформаційної підготовки, а тому доцільною є мультимодальна організація навчання, за якої здобувач навчається під керівництвом супервізора, поступово бере на себе більшу відповідальність за роботу з клієнтом, а професійні дії відпрацьовуються й оцінюються в реальних умовах або ситуаціях, максимально наближених до майбутньої практики, зокрема із залученням стандартизованих клієнтів [202].

Практикоорієнтований характер зарубіжної підготовки психологів простежується в досвіді, представленому Е. Шернофф (*E. Shernoff*), С. Берман (*S. Bearman*) та Т. Краточвіллом (*T. Kratochwill*), які розглядають професійну підготовку як один із ключових засобів забезпечення готовності майбутніх психологів до застосування доказових практик психологічної допомоги дітям і молоді. Практична реалізація такої підготовки має поетапний характер: на початковому етапі студенти опановують установлення контакту, залучення клієнта

та формування терапевтичного альянсу, надалі – теоретичні засади психологічних втручань, концептуалізацію випадку й прийняття клінічних рішень, після чого переходять до засвоєння конкретних доказових технологій роботи з емоційними та поведінковими проблемами дітей і молоді. Принципово важливо, що навчання не обмежується аудиторним засвоєнням технологій: одним із основних завдань курсу є реалізація студентом відповідного психологічного втручання з реальною дитиною або групою дітей з емоційними, соціальними чи поведінковими проблемами; майбутні психологи здійснюють мультиметодне оцінювання, контролюють правильність реалізації втручання, співвідносять отримані результати з науковими даними та аналізують вплив культурних і соціальних чинників на процес допомоги [220].

Важливою особливістю описаної практики є поєднання безпосереднього досвіду надання психологічної допомоги з моделюванням професійних дій, їх повторним відпрацюванням і зворотним зв'язком. Під час консультативної підготовки студенти спостерігають моделювання доказових практик, практично відпрацьовують відповідні способи професійної взаємодії та отримують конкретний зворотний зв'язок щодо якості виконання, що сприяє перенесенню сформованих умінь із навчального середовища в реальну професійну практику. Підготовка доповнюється супервізійним компонентом та завданнями, що потребують самостійного пошуку й критичного оцінювання доказових втручань щодо проблем, не опрацьованих безпосередньо на заняттях, зокрема булінгу, травматичного стресу та вживання психоактивних речовин [220].

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становить досвід підготовки українських фахівців до надання психологічної допомоги в умовах війни, представлений у дослідженні німецьких науковців М. Гарбаде (*M. Garbade*), С. Заксера (*C. Sachser*), Е. Пфайффер (*E. Pfeiffer*) у співпраці з українською психологинею М. Гриньовою. Автори проаналізували реалізацію в Україні програми «TF-CBT Ukraine», спрямованої на підготовку фахівців до застосування травмофокусованої когнітивно-поведінкової терапії в роботі з дітьми та підлітками, які зазнали психотравмувального впливу війни. Програма передбачала

послідовне поєднання самостійного опрацювання спеціалізованих навчальних матеріалів, триденного онлайн-тренінгу, щонайменше десяти щомісячних супервізій упродовж року та безпосереднього застосування TF-CBT у роботі щонайменше з трьома українськими дітьми або підлітками. Така організація підготовки забезпечувала перехід від засвоєння теоретичних і технологічних основ психологічної допомоги до їх практичного застосування з реальними клієнтами під систематичним супервізійним супроводом [193].

Узагальнення розглянутого зарубіжного досвіду засвідчує, що жодна з проаналізованих програм не виокремлює підготовку до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях в окрему дисципліну, проте всі вони об'єднані практикоорієнтованою організацією навчання – послідовним формуванням консультативних умінь, роботою зі змодельованими та реальними випадками, супервізованою практикою. Значущість саме такої організації підтверджують і наведені емпіричні дослідження: професійні вміння формуються через безпосередній супервізований досвід, а не інформаційне засвоєння теорії.

Узагальнення результатів аналізу теоретичних напрацювань, української та зарубіжної практики дало змогу виокремити положення, значущі для організації підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Вони відображають змістові, практикоорієнтовані та організаційні аспекти такої підготовки, що виявилися найбільш значущими за результатами проведеного аналізу. Узагальнено їх представлено в табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Узагальнення положень щодо підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

<i>Виявлене положення</i>	<i>Його значення для організації підготовки майбутніх психологів</i>
Системний і наскрізний характер підготовки	Відповідний зміст не має локалізуватися в межах однієї дисципліни, а повинен послідовно розгортатися в теоретичній і практичній підготовці здобувачів
Орієнтація на різні типи складних життєвих ситуацій	Зміст підготовки має охоплювати розуміння специфіки різних складних життєвих ситуацій, психологічних станів, потреб і запитів клієнтів та відповідних способів психологічної допомоги
Поєднання теоретичного засвоєння і професійної дії	Теоретичні знання мають трансформуватися в здатність аналізувати ситуацію клієнта, визначати його потреби, обирати й обґрунтовувати способи психологічної допомоги

Аналіз професійних випадків	Робота з клієнтськими кейсами забезпечує наближення змісту навчання до реальних професійних завдань та формує здатність приймати обґрунтовані професійні рішення
Моделювання професійної взаємодії	Рольове відпрацювання, симуляції та робота із симульованими клієнтами створюють можливості для безпечного формування й багаторазового відпрацювання способів професійної взаємодії
Практичний досвід надання психологічної допомоги	Поступове включення здобувачів у реальну професійну діяльність забезпечує перенесення сформованих знань і вмінь у практику та розширення професійної самостійності
Зворотний зв'язок, рефлексія та супервізія	Аналіз виконаних професійних дій, отримання зворотного зв'язку та супервізійне опрацювання випадків забезпечують осмислення власних рішень, труднощів і меж професійної компетентності
Підготовка до діяльності в умовах емоційного навантаження й невизначеності	Необхідним є розвиток здатності зберігати професійну ефективність, емоційну стійкість і гнучкість у складних та непередбачуваних умовах
Урахування сучасного воєнного контексту	Зміст підготовки має враховувати ситуації втрати, травматизації, вимушеного переміщення, насильства, загрози життю та інші наслідки війни, що визначають актуальні запити клієнтів

Наведений досвід засвідчує доцільність поетапного поєднання теоретичної, практичної та супервізійної складових підготовки, що актуалізує необхідність визначення методологічних основ її організації, які розглянемо в наступному підрозділі.

1.4. Методологічні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Розкриття методологічних основ дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях передбачає послідовний рух від загального до конкретного рівня наукового аналізу. На першому, найзагальнішому рівні визначено методологічні підходи, що задають нам оптику вивчення проблеми. На другому рівні охарактеризовано наукові концепції та теорії, які конкретизують обрані підходи стосовно предмета дослідження. На третьому, найбільш операційному рівні сформульовано принципи – загальнопедагогічні та специфічні для цього дослідження, – що є практичним виявом зазначених підходів і теорій і безпосередньо слугують теоретичним підґрунтям для педагогічних умов

підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. рис. 1.11).

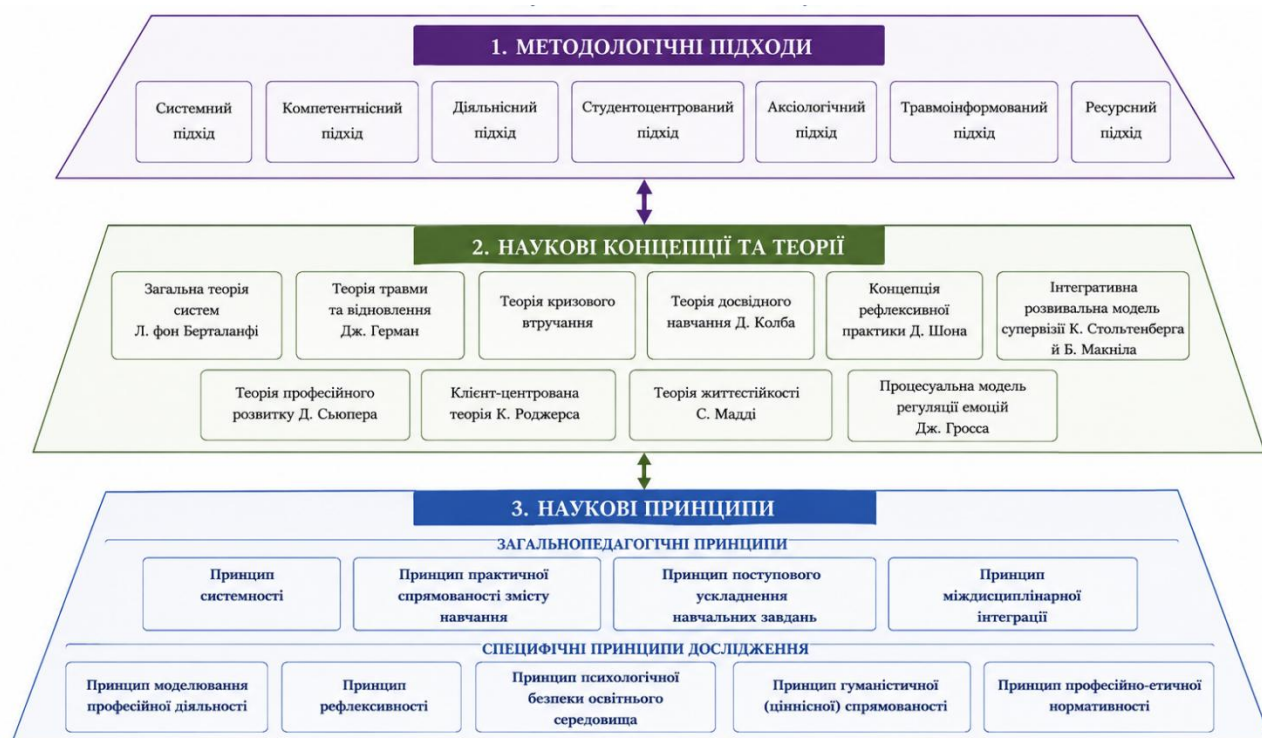


Рис. 1.11. Структура методологічних основ дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях¹¹

Відповідно до окресленої структури насамперед звернемося до методологічних підходів, що визначають загальну логіку дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Одним із базових для нашого дослідження визначено *системний підхід*.

Системний підхід розглядається як загальнонауковий метод аналізу сукупності чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище та мають бути враховані під час прийняття відповідних рішень [114]. У психолого-педагогічній науці його положення набули розвитку в працях О. Дубасенюк [114]

¹¹ Структура методологічних основ дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

– у контексті системного осмислення професійної педагогічної освіти, Н. Родіної [121] – системного дослідження та моделювання психологічних феноменів; безпосередньо у професійній підготовці майбутніх психологів системний підхід реалізовано Ю. Вінтюком [30] у процесі дослідження формування їхньої професійної компетентності.

У контексті нашого дослідження системний підхід дає змогу розглядати підготовку майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях як цілісну педагогічну систему, утворену сукупністю взаємопов'язаних складників, об'єднаних спільною метою та спрямованих на формування відповідної готовності. Така позиція узгоджується з положенням О. Дубасенюк про те, що системний підхід до професійної підготовки передбачає її аналіз як «множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування» [114]. При цьому відносно самостійні складники підготовки мають розглядатися «в їхньому взаємозв'язку та динаміці» [114], що уможливорює виявлення їх функцій, зв'язків і відношень, системоутворювальних чинників та провідних умов функціонування системи. Відповідно, застосування системного підходу орієнтує на визначення мети та структурних складників досліджуваної підготовки, встановлення взаємозв'язків між ними, обґрунтування педагогічних умов її реалізації, взаємоузгодження змісту, форм, методів і засобів та оцінювання результативності їх комплексного впровадження.

У контексті системного підходу теоретико-концептуальним підґрунтям дослідження визначено *загальну теорію систем Л. фон Берталанфі (L. von Bertalanffy)*. Учений визначає систему як «комплекс взаємодіючих компонентів» [181] та наголошує, що «будь-яка функція зрештою є результатом взаємодії всіх частин» [181]. Водночас Л. фон Берталанфі звертає увагу на обмеженість аналітичного способу пізнання складних систем: розгляд частин окремо та подальше їх поєднання є можливим лише за умови, коли взаємодія між ними відсутня або настільки незначна, що нею можна знехтувати; натомість для систем визначальною є саме взаємодія їх складників [181]. Це положення має принципове

значення для досліджуваної проблеми, оскільки підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги не може бути зведена до ізольованого засвоєння теоретичних знань, формування практичних умінь, професійних цінностей чи особистісних якостей. Її результативність визначається узгодженістю та взаємодією всіх складників освітнього процесу, зорієнтованих на формування цілісної готовності майбутнього психолога до відповідної професійної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є також положення Л. фон Берталанфі про ієрархічність систем. Науковець зазначає, що системи часто мають таку структуру, за якої їх окремі елементи самі є системами нижчого рівня, а їх поєднання утворює системи вищого порядку; особливу значущість такої ієрархічної організації він підкреслює для біології, психології та соціології [181]. Відповідно, підготовку майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях розглядаємо як підсистему їхньої професійної підготовки, яка, своєю чергою, має власну внутрішню структуру. Така ієрархічність забезпечує підпорядкованість усіх елементів підготовки спільній меті – формуванню готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги зазначеній категорії клієнтів.

Не менш значущим є тези загальної теорії систем про відкритість систем та їх динамічну взаємодію із середовищем. Розкриваючи модель відкритої системи, Л. фон Берталанфі наголошує на «динамічній взаємодії її компонентів» та можливості поширення системних закономірностей на соціальні явища [181]. З цих позицій підготовка майбутніх психологів постає не як замкнена система, обмежена аудиторним навчанням, а як відкрита педагогічна система, що функціонує у взаємодії з освітнім, професійним і соціальним середовищем. Її зміст і способи організації мають співвідноситися з реальними запитами практики психологічної допомоги, особливостями складних життєвих ситуацій сучасної людини та професійними завданнями, з якими майбутній психолог стикається у процесі взаємодії з клієнтом.

Сучасне осмислення загальної теорії систем поглиблює зазначені положення. Так, Ф. Трамонті (*F. Tramonti*), Ф. Джорджі (*F. Giorgi*) та А. Фаналі (*A. Fanali*),

розглядаючи евристичний потенціал теорії Л. фон Берталанфі для психології та практики у сфері психічного здоров'я, акцентують на цілісності, багаторівневості та взаємозалежності складних систем, властивості яких виникають у процесі взаємодії їх елементів і не можуть бути пояснені через їх ізольований аналіз [226]. Зазначені положення поглиблюють системне бачення досліджуваної підготовки, акцентуючи на взаємозалежності її складників, узгоджена взаємодія яких забезпечує досягнення визначеного результату.

Отже, положення системного підходу та загальної теорії систем Л. фон Берталанфі становлять методологічне підґрунтя цілісного проєктування досліджуваної підготовки, визначення її структурних складників і взаємозв'язків між ними, обґрунтування педагогічних умов, узгодження змісту, форм, методів і засобів та оцінювання результативності їх комплексної реалізації.

Основні положення системного підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях:

1. Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях розглядається як цілісна педагогічна система, усі складники якої взаємопов'язані та спрямовані на досягнення системотвірного результату – сформованості готовності майбутніх психологів, представленої єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, емоційно-емпатійного, операційно-практичного та рефлексивно-особистісного компонентів.

2. Результативність підготовки забезпечується комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов та узгодженістю змісту, форм, методів і засобів їх реалізації, спрямованих на цілісне формування визначених компонентів готовності.

3. Зміст та організація підготовки узгоджуються з особливостями професійної діяльності психолога, типологією складних життєвих ситуацій, потребами клієнтів і актуальними запитами практики психологічної допомоги.

Водночас системне бачення досліджуваної підготовки потребує конкретизації її результативної спрямованості, що зумовлює звернення до **компетентнісного підходу**, орієнтованого на результати професійної підготовки та здатність

майбутнього фахівця застосовувати набуті знання, уміння й особистісні ресурси у професійній діяльності.

Компетентнісний підхід посідає важливе місце в сучасних дослідженнях професійної підготовки майбутніх психологів. Окремі аспекти його реалізації представлено в працях В. Синишиної [134], яка досліджує психологічні чинники реалізації компетентнісного підходу в підготовці психологів; Н. Мась [86] – професійну підготовку майбутніх військових психологів на засадах компетентнісного підходу; В. Білик [11] – застосування компетентнісного підходу до природничо-наукової підготовки майбутніх психологів; Т. Григоренко [58] – реалізацію компетентнісного підходу в професійній підготовці спеціальних і клінічних психологів; О. Пасхал [108] – формування професійної іншомовної компетентності майбутніх психологів на засадах компетентнісного підходу.

Для нашого дослідження принципового значення набувають положення компетентнісного підходу щодо практикоорієнтованості професійної підготовки та спрямованості освітнього процесу на готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Зокрема, Н. Муқан, Н. Чубінська та Г. Чжунцзюнь пов'язують реалізацію цього підходу з «формуванням здатності або готовності мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання й уміння, навички та психічні якості)» [207], необхідні для виконання певного завдання відповідно до конкретної ситуації. Важливим є й акцент на включенні в освітній процес «практикоорієнтованих життєвих ситуацій» [207] та забезпеченні готовності фахівця «розв'язувати професійні завдання в конкретній і нестандартній практичній ситуації» [207]. Зазначені положення орієнтують підготовку майбутніх психологів на формування готовності до практичного застосування знань і вмінь у конкретних ситуаціях психологічної допомоги клієнтам.

На нашу думку, *реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях* передбачає:

1. Підготовка спрямовується на формування готовності майбутніх психологів інтегровано застосовувати професійні знання, уміння, способи діяльності, цінності та особистісні ресурси для надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

2. Зміст підготовки орієнтується на формування взаємопов'язаних компонентів готовності та здатності мобілізувати їх відповідно до типу складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів конкретного клієнта.

3. Результатом підготовки є здатність майбутнього психолога розв'язувати професійні завдання у конкретних, варіативних і нестандартних ситуаціях психологічної допомоги, обґрунтовано добираючи та застосовуючи відповідні способи професійних дій.

Практикоорієнтовану спрямованість окреслених положень поглиблює *теорія досвідного навчання Д. Колба (D. Kolb)*, у якій навчання пов'язується з трансформацією досвіду та ґрунтується на взаємодії конкретного досвіду, рефлексивного спостереження, абстрактної концептуалізації й активного експериментування [176]. Д. Колб наголошує, що «навчання є безперервним процесом, що ґрунтується на досвіді» [176], та визначає його як «процес, у якому знання створюється через трансформацію досвіду» [176]. Важливим є й положення про необхідність не лише набуття нового досвіду, а й його спостереження та рефлексивного осмислення, концептуального узагальнення і подальшого використання для прийняття рішень та розв'язання проблем [176].

Сучасне осмислення теорії досвідного навчання акцентує на безперервному характері цього процесу. Дж. Іган (*J. Egan*), Дж. Макбрайєр (*J. McBrayer*), С. Толман (*S. Tolman*) та Е. Баллестерос (*E. Ballesteros*) зауважують, що цикл Д. Колба не обмежується окремим навчальним епізодом: кожний новий досвід спирається на попередній і водночас створює підґрунтя для подальшого навчання та професійного розвитку [189]. Л. Алмейда (*L. Almeida*) та Л. Насіменто (*L. Nascimento*) конкретизуючи механізм досвідного навчання, зазначають, що конкретний досвід стає основою для подальшої рефлексії й аналізу; рефлексивне спостереження передбачає осмислення досвіду з різних позицій; абстрактна

концептуалізація – його узагальнення у поняттях і теоретичних моделях, а активне експериментування – практичне застосування, перевірку й уточнення сформованих уявлень у нових ситуаціях [176]. Зазначені положення обґрунтовують систематичне залучення майбутніх психологів до практикоорієнтованих ситуацій психологічної допомоги, їх рефлексивного осмислення, теоретичного узагальнення та подальшого застосування набутого досвіду в нових професійних ситуаціях.

Водночас набуття й трансформація професійного досвіду можливі лише за умови активного включення майбутнього психолога в діяльність, наближену за змістом і способами виконання до реальної практики психологічної допомоги. Це зумовлює звернення до *діяльнісного підходу*, який дає змогу конкретизувати процесуальний механізм формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Діяльнісний підхід набув застосування в дослідженнях професійної підготовки майбутніх психологів. Зокрема, О. Ямницький [171] розглядає його в контексті професійної підготовки майбутніх практичних психологів, а О. Туриніна [154] – особистісно-діяльнісний підхід як методологічну основу дослідження особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.

Розкриваючи сутність діяльнісного підходу в професійній освіті, О. Макогін і Т. Якимович наголошують на його спрямованості на встановлення зв'язку змісту професійної освіти з майбутньою професійною діяльністю та зазначають, що «діяльність є сутністю процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання» [84]. Особливо значущим для нашого дослідження є положення авторів про діяльнісний характер засвоєння знань, відповідно до якого «знання можна опанувати лише у процесі їхнього використання в діяльності, лише оперуючи ними» [84].

О. Ямницький, обґрунтовуючи діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутніх практичних психологів, акцентує на значущості конкретної професійної діяльності у процесі їхньої підготовки [171]. Важливим для нашого дослідження є структурне розуміння діяльності, відповідно до якого її основними складниками є мотив, мета, завдання, дії, операції та умови; при цьому дії підпорядковуються

свідомій меті та співвідносяться із завданнями, а операції – з умовами їх виконання [171]. З позицій діяльнісного підходу підготовка майбутнього психолога має орієнтуватися на структуру та зміст його майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи опанування професійних дій, необхідних для аналізу ситуації клієнта, визначення способів психологічної допомоги та їх практичної реалізації.

Діяльнісну спрямованість професійної підготовки конкретизують Е. Фаллон (*E. Fallon*), С. Уолш (*S. Walsh*) і Т. Прендергаст (*T. Prendergast*), які пов'язують діяльнісно орієнтоване навчання з активним залученням здобувачів до виконання дій та осмислення того, що вони роблять [191]. Особливого значення для нашого дослідження набуває положення про активне залучення здобувачів до навчального процесу через безпосереднє виконання дій, участь у діяльнісних ситуаціях та критичне рефлексивне осмислення власної діяльності [191], що акцентує єдність безпосередньої діяльності та її рефлексивного осмислення. Одним із засобів такого навчання автори визначають роботу з кейсами, яка передбачає застосування знань до конкретної ситуації та розв'язання відповідної проблеми [191].

Сучасне трактування діяльнісного підходу поглиблює положення про суб'єктну позицію здобувача в освітньому процесі. О. Чуйко, А. Кунцевська, А. Голотенко та Д. Цзяхан розглядають студента, зокрема, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає усвідомлення себе як майбутнього фахівця та опанування змісту професійної практики, її завдань і технологій [187]. Реалізацію діяльнісного підходу автори пов'язують з орієнтацією освітнього процесу на конкретний зміст і цілі професійної практики та аналіз її сутності й структури [187]. Для нашого дослідження зазначене обґрунтовує необхідність побудови підготовки відповідно до змісту й структури діяльності психолога з надання психологічної допомоги та активного залучення здобувачів до виконання відповідних професійних дій у спеціально організованому практикоорієнтованому середовищі.

Положення діяльнісного підходу щодо підготовки майбутнього фахівця у процесі активного включення в професійно орієнтовану діяльність поглиблює **концепція рефлексивної практики Д. Шона (*D. Schön*)**. Її вихідним положенням

є нерозривний зв'язок професійного пізнання і практичної дії. Д. Шон звертає увагу на неявне практичне знання фахівця, позначаючи його поняттям *knowing-in-practice* – знання, що виявляється безпосередньо у процесі професійної діяльності. Водночас фахівці «часто розмірковують над тим, що вони роблять, іноді навіть у процесі самого виконання дії» [217], що розкривається автором через поняття *reflection-in-action* – рефлексії в дії. Вона передбачає осмислення власних дій безпосередньо у процесі їх виконання, критичний перегляд покладеного в їх основу практичного знання та, за необхідності, коригування подальших дій відповідно до ситуації. Особливого значення така рефлексія набуває в умовах невизначеності, унікальності та нестандартності професійної ситуації, коли фахівець не може обмежитися механічним застосуванням усталених способів дій, а має переосмислювати ситуацію й перебудовувати власну діяльність [185].

В освітньому контексті ці положення конкретизуються в ідеї рефлексивного практикуму, у межах якого набуття професійного досвіду поєднується з безпосереднім виконанням практичних дій та їх рефлексивним осмисленням. Сучасне переосмислення концепції Д. Шона розширює її також у напрямі етичної рефлексії, що передбачає осмислення фахівцем не лише ефективності власних дій, а й їх цілей, ціннісних підстав та можливих наслідків [224]. Для нашого дослідження це обґрунтовує необхідність залучення майбутніх психологів до моделювання ситуацій психологічної допомоги, у яких практичне виконання професійних дій поєднується з їх осмисленням, оцінюванням і коригуванням відповідно до особливостей конкретної складної життєвої ситуації клієнта, його потреб та етичних засад психологічної практики.

Основні положення діяльнісного підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях:

1. Підготовка майбутніх психологів орієнтується на зміст, структуру та послідовність професійної діяльності з надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

2. Засвоєння професійних знань і способів психологічної допомоги здійснюється у взаємозв'язку з їх практичним застосуванням у професійно орієнтованій діяльності.

3. Набуття досвіду професійної діяльності передбачає активну суб'єктну позицію майбутнього психолога та поєднання виконання професійних дій з їх осмисленням, оцінюванням і коригуванням відповідно до особливостей конкретної ситуації та потреб клієнта.

Водночас активне включення майбутнього психолога у професійно орієнтовану діяльність передбачає визнання його суб'єктної позиції в освітньому процесі, урахування індивідуальних освітніх потреб, можливостей і досвіду та створення умов для активної участі у власній професійній підготовці. Зазначене зумовлює звернення до *студентоцентрованого підходу*, положення якого доповнюють діяльнісне бачення досліджуваної підготовки акцентом на особистості здобувача та його активній ролі в освітньому процесі.

Студентоцентрований підхід набув ґрунтовного висвітлення в сучасних дослідженнях вищої та професійної освіти. Зокрема, О. Біляковська та К. Біницька досліджують студентоцентрований підхід як парадигму забезпечення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти [12]; В. Савіщенко – концептуальні засади його реалізації в організації освітнього процесу в умовах воєнного стану [126]; Т. Лисенко – студентоцентроване навчання в контексті професійної підготовки та міждисциплінарної освіти [77]; В. Вишківська, Л. Кондратенко, О. Патлайчук, О. Малінка – студентоцентрований підхід і персоналізацію навчання в контексті трансформації професійної підготовки майбутніх фахівців [29].

Сутність студентоцентрованого підходу пов'язуємо насамперед зі зміною позиції здобувача в освітньому процесі – від переважно об'єкта педагогічного впливу до активного, самостійного й відповідального суб'єкта власної професійної підготовки. Т. Лисенко зазначає, що за такої організації освітнього процесу студент стає активним суб'єктом навчальної діяльності, а освітнє середовище має забезпечувати розвиток його самостійності, критичного мислення та активної участі у власному навчанні. Студентоцентрована спрямованість передбачає також

індивідуалізацію освітнього процесу, розширення свободи здобувача у виборі освітньої траєкторії, можливостей для самовизначення і самореалізації за педагогічної підтримки викладача [77]. Отже, принциповим для студентоцентрованого підходу є не лише врахування індивідуальних особливостей здобувача, а й надання йому реальної суб'єктної позиції у власній підготовці.

Зміна позиції здобувача закономірно зумовлює трансформацію характеру взаємодії між ним і викладачем. В. Савіщенко пов'язує студентоцентризм із переорієнтацією освітнього процесу на особистість здобувача, його інтереси та здібності й утвердженням суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а також із розширенням його прав, обов'язків і відповідальності [126]. О. Біляковська та К. Біницька акцентують на зміщенні уваги з трансляції готових знань на навчальну діяльність самого здобувача: студент стає повноправним суб'єктом освітньої взаємодії та відповідальним за її результати, тоді як діяльність викладача набуває спрямовального, підтримувального й фасилітативного характеру [12]. Таким чином, студентоцентрованість змінює не лише позицію студента, а й сам характер педагогічної взаємодії, яка вибудовується на засадах партнерства, підтримки та розподіленої відповідальності за результати підготовки.

Ще одним важливим виміром студентоцентрованого підходу є автономія та персоналізація освітнього процесу. В. Вишківська, Л. Кондратенко, О. Патлайчук та О. Малінка пов'язують студентоцентроване навчання з автономністю студента, гнучкістю освітньої траєкторії, мотивацією до навчання, саморефлексією та формуванням суб'єктної позиції [29]. Персоналізація передбачає здатність здобувача аналізувати й проектувати власну діяльність, здійснювати вибір, самоконтроль, самооцінку й саморегуляцію, спиратися на власний досвід та визначати напрями саморозвитку [29]. Отже, персоналізація забезпечує можливість співвіднесення загальних цілей професійної підготовки з індивідуальними освітніми потребами, можливостями й динамікою професійного становлення конкретного здобувача.

У контексті нашого дослідження зазначені положення набувають конкретного змісту. Студентоцентрована організація підготовки майбутніх психологів до

надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях передбачає врахування індивідуального рівня сформованості їхньої готовності, освітніх потреб і професійних труднощів; надання можливостей вибору окремих завдань і способів їх виконання; залучення здобувачів до самооцінювання та рефлексії власних професійних дій; створення умов для поступового зростання їхньої самостійності й відповідальності за результати власної професійної підготовки. У такий спосіб майбутній психолог виступає не лише учасником запропонованої викладачем системи підготовки, а активним суб'єктом формування власної готовності до професійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям реалізації студентоцентрованого підходу в нашому дослідженні визначено *інтегративну розвивальну модель супервізії К. Стольтенберга (C. Stoltenberg) і Б. Макніла (B. McNeill)*. Її ключовою ідеєю є розвивальний характер супервізійного супроводу, за якого зміст, способи та міра підтримки мають відповідати актуальному рівню професійного розвитку здобувача. Автори розглядають професійне становлення майбутнього терапевта як поступове просування від початкового до більш високих рівнів, зосереджуючи увагу на трьох взаємопов'язаних характеристиках – мотивації, автономності та усвідомленні себе й клієнта [204].

Принципово важливим для студентоцентрованого підходу є те, що здобувачі можуть перебувати на різних рівнях розвитку в різних сферах професійної діяльності, тому супервізійна підтримка не може бути однаковою для всіх. К. Стольтенберга (C. Stoltenberg) і Б. Макніла (B. McNeill) зазначають, що конкретний здобувач у певний момент може функціонувати на різних рівнях у різних сферах професійної практики. Відповідно, центральною метою моделі є створення різних і гнучких фасилітативних супервізійних середовищ та інтервенцій, які сприяють просуванню здобувача від одного рівня професійного розвитку до наступного [204]. Для нашого дослідження зазначені положення обґрунтовують необхідність диференційованого супервізійного супроводу майбутніх психологів з урахуванням актуального рівня їхньої готовності, професійного досвіду, труднощів, потреб у підтримці та ступеня самостійності.

Для нашого дослідження зазначені положення обґрунтовують необхідність диференційованого супервізійного супроводу майбутніх психологів з урахуванням актуального рівня їхньої готовності, професійного досвіду, труднощів, потреб у підтримці та ступеня самостійності. Водночас урахування індивідуальних особливостей здобувача передбачає розгляд його професійного становлення в ширшій перспективі – як процесу поступового професійного самовизначення, розвитку уявлень про себе та побудови власної професійної траєкторії. У цьому аспекті положення студентоцентрованого підходу поглиблює *теорія професійного розвитку Д. Сьюпера (D. Super)* [223].

У теорії Д. Сьюпера професійний вибір розглядається не як одноразова подія, а як процес, що розгортається впродовж певних етапів розвитку. Науковець наголошував, що професійний вибір слід розглядати як «процес, що розгортається, а не як одноразову подію» [209]. Професійний розвиток при цьому пов'язується з послідовним розв'язанням відповідних завдань розвитку, а на етапі переходу до ранньої дорослості особливого значення набувають дослідження себе і світу професій, планування, постановка та досягнення професійних цілей [209]. Важливим положенням теорії є також визнання індивідуальних відмінностей людей за здібностями, талантами, прагненнями й особистісними характеристиками, які у взаємодії із соціальними та ситуаційними чинниками визначають особливості їхнього професійного розвитку [208].

Центральне місце в теорії Д. Сьюпера посідає Я-концепція особистості, пов'язана з усвідомленням власних переконань, цінностей, прагнень і здібностей та сформована у взаємодії індивідуальних і середовищних чинників [208]. Професійна зрілість виявляється у здатності особистості, усвідомлюючи себе та світ професій, здійснювати вибір, планувати й нести відповідальність; важливими складниками професійного розвитку при цьому є самопізнання, дослідження професійного середовища та планування [208]. У контексті нашого дослідження ці положення обґрунтовують необхідність урахування індивідуальних особливостей, професійних потреб і можливостей майбутніх психологів, створення умов для усвідомлення ними власних професійних ресурсів і труднощів, визначення

індивідуальних цілей та активної участі в побудові власної траєкторії формування готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Основні положення *студентоцентрованого підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях*:

1. Підготовка ґрунтується на визнанні майбутнього психолога активним, самостійним і відповідальним суб'єктом власного професійного становлення.

2. Освітня взаємодія будується на партнерських і суб'єкт-суб'єктних засадах, із забезпеченням педагогічної підтримки, можливостей вибору, самооцінювання та поступового зростання самостійності здобувача.

3. Організація підготовки передбачає врахування індивідуального досвіду, освітніх потреб, професійних труднощів та актуального рівня готовності майбутніх психологів.

Водночас визнання майбутнього психолога активним суб'єктом власного професійного становлення потребує врахування ціннісних орієнтирів, які визначають спрямованість його професійної діяльності та характер взаємодії з клієнтом. Це зумовлює звернення до *аксіологічного підходу*, що акцентує на ціннісних засадах професійної підготовки майбутніх психологів та формуванні їхнього ціннісного ставлення до людини, професії й психологічної допомоги.

Окремі аспекти аксіологічного підходу представлено в працях Н. Шевченко – у контексті аксіологічних засад професійної підготовки практичних психологів [165]; О. Шолох – формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх психологів [167]; В. Синишиної – розвитку особистісних і професійних цінностей майбутніх психологів [133]; Д. Чернілевського та Н. Сіранчук – реалізації аксіологічного підходу в освітньому процесі та його спрямованості на формування системи цінностей особистості [161].

Сутність аксіологічного підходу в професійній підготовці майбутніх психологів пов'язана передусім із визнанням цінностей визначальними орієнтирами професійного становлення та майбутньої професійної діяльності.

Н. Шевченко розглядає аксіологічну підсистему професійної підготовки як сукупність усвідомлених філософсько-світоглядних настанов, духовно-моральних цінностей і методологічних орієнтацій та наголошує на необхідності гуманістичної спрямованості підготовки практичного психолога [165]. Цю позицію доповнюють Д. Чернілевський і Н. Сіранчук, пов'язуючи гуманістичну функцію освіти з утвердженням пріоритету загальнолюдських цінностей, серед яких життя і сама людина [161]. Для нашого дослідження це дає підстави розглядати аксіологічний підхід як методологічну основу ціннісної спрямованості підготовки майбутнього психолога, у центрі якої перебувають людина, її гідність, благополуччя та цінність психологічної допомоги іншому.

Важливим положенням аксіологічного підходу є взаємозв'язок особистісних і професійних цінностей майбутнього психолога. О. Шолох зазначає, що ціннісно-сміслові орієнтації виконують функцію регуляторів поведінки та виявляються, зокрема, у професійній діяльності, а її успішність пов'язує з відповідністю професійних та особистісних цінностей фахівця [167]. Особливого значення це набуває саме для психолога, оскільки поряд із професійними методами й технологіями інструментом його діяльності виступає власна особистість зі сформованими життєвими й особистісними цінностями. Отже, підготовка майбутнього психолога має забезпечувати не лише засвоєння професійних знань і способів допомоги, а й становлення ціннісних орієнтирів, які регулюють вибір цілей, способів і меж професійної взаємодії з клієнтом.

Ціннісна спрямованість підготовки водночас передбачає усвідомлене прийняття майбутнім психологом цінності самої професії та її гуманістичного призначення. В. Синишина пов'язує реалізацію аксіологічного підходу зі становленням персональних цінностей майбутніх фахівців та наголошує, що розвиток особистості майбутнього психолога відбувається через усвідомлення цінності професії психолога та її людиновимірності [133]. Н. Шевченко, своєю чергою, серед важливих напрямів професійної підготовки практичних психологів виокремлює її гуманістичну спрямованість, професійне й особистісне самовизначення та розвиток особистісного потенціалу студентів [165]. У контексті

нашого дослідження це орієнтує підготовку на усвідомлення майбутніми психологами гуманістичного смислу психологічної допомоги, відповідальності за власні професійні дії та їх наслідки для клієнта.

Ціннісні засади професійної підготовки набувають конкретного змісту у безпосередній взаємодії психолога з клієнтом. У цьому аспекті положення аксіологічного підходу поглиблює *клієнт-центрована теорія К. Роджерса (C. Rogers)*, у центрі якої перебуває людина, її суб'єктивний досвід та внутрішній потенціал до розвитку. Вихідним для цієї теорії є переконання, що людина, яка звертається по допомогу, здатна бути активним суб'єктом власних змін, тому психологічна взаємодія має зосереджуватися передусім на переживаннях клієнта, а не на домінувальній ролі терапевта. Така позиція визначає недирективний характер психологічної допомоги та передбачає рівноправне ставлення до клієнта, повагу до його суб'єктивного досвіду й довіру до його здатності до розвитку та самоактуалізації [163].

Особливого значення в теорії К. Роджерса набуває характер взаємин між психологом і клієнтом. Умовами, що сприяють терапевтичним змінам, визначено безумовну позитивну увагу, конгруентність та емпатійне розуміння. Безумовне позитивне ставлення передбачає прийняття клієнта незалежно від оцінювання його конкретних дій; емпатійність – розуміння його почуттів і переживань; конгруентність – справжність та узгодженість психолога у взаємодії з клієнтом [163]. У цьому контексті психолог постає не як той, хто визначає за клієнта напрям змін, а як фахівець, який створює психологічні умови, що сприяють розкриттю його внутрішніх ресурсів і можливостей для розвитку [105].

Для нашого дослідження ці положення мають принципове значення, оскільки конкретизують ціннісну основу професійної позиції майбутнього психолога у взаємодії з клієнтом, який перебуває у складній життєвій ситуації. Підготовка до надання психологічної допомоги має передбачати становлення ставлення до клієнта не лише як до носія певної проблеми чи складної життєвої ситуації, а передусім як до цілісної особистості з власним досвідом, переживаннями, потребами та ресурсами. Сучасне осмислення клієнт-центрованого підходу також

зберігає центральність досвіду й переживань клієнта та розглядає психотерапевтичну взаємодію як справжню міжособистісну зустріч, а людину – цілісно, не зводячи її до симптому чи певного типу [66]. Отже, положення К. Роджерса орієнтують підготовку майбутніх психологів на засвоєння гуманістичних цінностей професійної діяльності та їх практичне втілення через повагу до суб'єктності клієнта, прийняття, емпатійне розуміння, конгруентність і визнання його внутрішнього потенціалу.

Основні положення *аксіологічного підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях*:

1. Підготовка спрямовується на формування гуманістичної професійної позиції майбутнього психолога, усвідомлення цінності психологічної допомоги та відповідальності за професійні рішення.

2. Підготовка забезпечує формування ціннісного ставлення до клієнта як до суб'єкта власного життя, поваги до його гідності, автономії, унікального досвіду, потреб і ресурсів.

3. Організація освітньої взаємодії ґрунтується на повазі до особистості здобувача, діалогічності, прийнятті, відповідальності та етичності, забезпечуючи практичне засвоєння гуманістичних орієнтирів не лише на рівні знань, а й у досвіді взаємодії.

Водночас визнання цінності, гідності, суб'єктності та унікальності досвіду клієнта набуває особливого значення у взаємодії з людьми, складні життєві ситуації яких пов'язані з переживанням травматичних подій. Необхідність розуміння впливу травматичного досвіду та побудови психологічної допомоги з урахуванням зумовлених ним потреб і вразливостей клієнта зумовлює звернення до ***травмоінформованого підходу***.

Травмоінформований підхід упродовж останніх років набуває дедалі більшого поширення в освітньому й професійно-підготовчому дискурсі, а в Україні його актуальність істотно посилилася в умовах повномасштабної російської агресії та пов'язаної з нею масової травматизації населення. Т. Головатенко пов'язує

актуалізацію травмоінформованого навчання з необхідністю створення безпечного освітнього простору в умовах війни, коли його учасники стикаються з вимушеним переміщенням, втратами, загрозою життю та необхідністю регуляції власного психічного стану [32]. В. Желанова та К. Гапчик розглядають поширення травмоінформованого підходу від клінічного і психосоціального осмислення травми до освітнього й організаційного контекстів [43]. Це дає підстави розглядати травмоінформованість не лише як орієнтир безпосередньої психологічної допомоги, а й як методологічну основу підготовки майбутніх психологів до взаємодії з клієнтами, які мають травматичний досвід.

Сутність травмоінформованого підходу полягає не стільки в застосуванні окремих методів роботи з травмою, скільки у зміні загальної логіки розуміння людини та взаємодії з нею. С. Рамасубраманіан (*S. Ramasubramanian*) та Е. Рівестал (*E. Riewestahl*) характеризують такий зсув переходом від запитання «Що з вами не так?» до «Що з вами сталося?», що спрямовує увагу не на дефіцитарне оцінювання людини, а на розуміння пережитого нею досвіду [213]. Основу підходу становлять чотири взаємопов'язані орієнтири: усвідомлення поширеності й наслідків травми, розпізнавання її ознак і проявів, реагування на основі знань про травму та запобігання ретравматизації. Їх реалізація пов'язується з безпекою, довірою і прозорістю, співпрацею, підтримкою суб'єктності та можливості вибору, урахуванням культурних особливостей і досвіду людини [213]. У підготовці майбутніх психологів це орієнтує на формування здатності розуміти можливий вплив травматичного досвіду на стан і поведінку клієнта та відповідно вибудовувати професійну взаємодію з ним.

Важливим є й ресурсний характер травмоінформованого підходу. У психолого-педагогічних дослідженнях його пов'язують із розумінням і врахуванням травматичного досвіду, відновленням почуття безпеки, самоефективності, зв'язків та розширенням можливостей людини [16]. С. Рамасубраманіан (*S. Ramasubramanian*) та Е. Рівестал (*E. Riewestahl*) водночас застерігають від дефіцитарного сприйняття людей із травматичним досвідом як неспроможних чи «пошкоджених», наголошуючи на підтримці їхнього голосу,

суб'єктності та участі у прийнятті рішень [213]. Для майбутнього психолога це означає необхідність бачити в клієнті не лише наслідки травматичного досвіду, а й його ресурси, можливості відновлення та здатність бути активним учасником процесу психологічної допомоги.

Окремого значення набуває інтеграція травмоінформованих положень у професійну підготовку майбутніх фахівців. Зарубіжні дослідження засвідчують доцільність такого навчання за умови поєднання теоретичного розуміння травми з практичним застосуванням набутих знань і способів професійної взаємодії [213]. У підготовці педагогічних фахівців простежується тенденція як до створення спеціальних модулів і програм, так і до інтегрування травмоінформованої проблематики в зміст професійної підготовки [32], а М. Козир та І. Леонтьєва серед перспектив прямо називають упровадження спеціальних курсів із травмоінформованої освіти для педагогів і психологів та використання інтерактивних методів роботи [63]. Зазначене підтверджує доцільність цілеспрямованого включення травмоінформованої проблематики до змісту й методичного забезпечення підготовки майбутніх психологів.

Особливістю реалізації травмоінформованого підходу в сучасних українських умовах є його подвійна спрямованість: майбутні психологи самі навчаються в умовах війни й можуть мати травматичний досвід та водночас готуються до професійної взаємодії з клієнтами, які пережили травматичні події. Дослідження Т. Мієр та співавторів засвідчує необхідність урахування травматичного досвіду здобувачів, підтримки їхнього відчуття безпеки, зв'язку з іншими та контролю над власним життям і навчанням [206]. У контексті нашого дослідження це означає, що підготовка майбутніх психологів має, з одного боку, здійснюватися в травмоінформованому освітньому середовищі, а з другого – забезпечувати їх готовність розпізнавати можливі прояви травматичного досвіду клієнта, створювати умови безпечної професійної взаємодії, підтримувати його суб'єктність і ресурси та запобігати ретравматизації у процесі психологічної допомоги.

Теоретичні засади травмоінформованого підходу в нашому дослідженні поглиблює *теорію травми та відновлення Дж. Герман (J. Herman)*. Дослідниця розглядає психологічну травму як досвід, що перевищує адаптаційні можливості людини та порушує функціонування її системи самозахисту. Основні прояви травматичного реагування вона пов'язує з гіперзбудженням, вторгненням та звуженням, які відображають різні способи реагування людини на пережитий травматичний досвід [230]. Відновлення після травми Дж. Герман (J. Herman) розглядає як послідовність трьох етапів: встановлення безпеки, пригадування й оплакування травматичного досвіду та відновлення зв'язків [196]. Для нашого дослідження ці положення обґрунтовують необхідність формування в майбутніх психологів здатності розпізнавати прояви травматичного досвіду клієнта, першочергово забезпечувати його психологічну безпеку та стабілізацію, а подальшу допомогу спрямовувати на підтримку відновлення його суб'єктності, ресурсів і зв'язків із життям.

Водночас психологічна допомога клієнтам у складних життєвих ситуаціях нерідко здійснюється в умовах гострої кризи, що потребує від психолога здатності своєчасно оцінювати стан клієнта та добирати адекватні способи професійного реагування. У цьому аспекті положення травмоінформованого підходу доповнює *теорія кризового втручання*, яка ґрунтується на розумінні кризи як стану, що виникає тоді, коли певна подія або ситуація сприймається людиною як така, що перевищує наявні в неї ресурси та звичні механізми подолання. Науковці характеризують кризовий стан наявністю провокуючої події, порушенням психологічної рівноваги й дезорганізацією, зниженням ефективності звичних копінг-стратегій та обмеженістю гострої кризової реакції в часі. Важливо, що кризовий характер ситуації визначається не лише об'єктивними характеристиками події, а й тим, наскільки загрозливою вона сприймається конкретною людиною, тому одна й та сама подія може мати різне психологічне значення для різних клієнтів [225]. Основною метою кризового втручання є зниження інтенсивності кризового стану, стабілізація клієнта, відновлення його функціонування та активізація ефективних способів подолання труднощів [174].

Кризове втручання має оперативний, структурований і практично спрямований характер та передбачає послідовний перехід від визначення проблеми, забезпечення безпеки клієнта й надання підтримки до пошуку можливих альтернатив, планування подальших дій та їх реалізації. Першочергового значення при цьому набувають своєчасність допомоги, оцінювання інтенсивності кризи й можливих ризиків, мобілізація особистісних і соціальних ресурсів клієнта та, за необхідності, його перенаправлення до інших фахівців [225].

У контексті нашого дослідження положення теорія кризового втручання конкретизують зміст готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Вона обґрунтовує необхідність формування здатності оцінювати психологічний стан, потреби й можливі ризики клієнта, встановлювати пріоритетні завдання допомоги, забезпечувати психологічну безпеку й підтримку, активізувати особистісні та соціальні ресурси, визначати доцільні способи професійного реагування та планувати подальші дії. Це орієнтує підготовку майбутніх психологів на опанування цілісної послідовності професійних дій з урахуванням особливостей конкретної складної життєвої ситуації та актуальних потреб клієнта.

Основні положення *травмоінформованого підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях*:

1. Зміст підготовки забезпечує формування системного розуміння травматичного досвіду, його впливу на психологічний стан, поведінку, потреби й ресурси клієнта та засад травмоінформованої психологічної допомоги.

2. Підготовка спрямовується на формування здатності розпізнавати можливі прояви травматичного досвіду, оцінювати стан, потреби й ризики клієнта, забезпечувати психологічну безпеку та стабілізацію, підтримувати його суб'єктність і ресурси та запобігати ретравматизації.

3. Організація підготовки ґрунтується на засадах психологічної безпеки, довіри, передбачуваності, підтримки суб'єктності та врахування можливого травматичного досвіду самих здобувачів.

Закладена в травмоінформованому підході орієнтація на підтримку суб'єктності та ресурсів клієнта актуалізує необхідність розгляду ресурсного потенціалу особистості як важливого чинника подолання складних життєвих ситуацій. Водночас у контексті професійної підготовки значущими є не лише ресурси клієнта, а й власні особистісні та професійні ресурси майбутнього психолога, необхідні для здійснення психологічної допомоги в умовах підвищеного емоційного навантаження. Це зумовлює звернення до *ресурсного підходу* як наступного методологічного орієнтира дослідження.

Ресурсний підхід у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спрямований на виявлення, актуалізацію, розвиток та ефективне використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. Його принциповою особливістю є розгляд ресурсів не лише як уже наявних і доступних засобів діяльності, а й як потенційних резервів, що потребують актуалізації та розвитку [85].

О. Малихін і Г. Удовіченко, розглядаючи ресурсний підхід у проєктуванні освітнього процесу університету, наголошують, що ресурси можуть не лише використовуватися в наявному стані, а й створюватися, пробуджуватися, активізуватися та нарощуватися в процесі професійної підготовки. Особливого значення автори надають людським ресурсам суб'єктів освіти, а сформовані компетентності розглядають як потенціал, який набуває ресурсного характеру в процесі його реалізації у професійній діяльності [85].

У психологічній площині Я. Бугерко визначає ресурси як властивості та систему здатностей особистості, що допомагають ефективно розв'язувати життєві проблеми, долати несприятливі обставини та підтримувати самореалізацію. Дослідниця розмежовує індивідуальні й середовищні ресурси та підкреслює значення управління ними й ефективного їх використання [15]. Особливо значущим для нашого дослідження є положення Я. Бугерко про психодуховні ресурси як внутрішні властивості, що забезпечують психологічну стійкість особистості у складних життєвих ситуаціях, а також результати вивчення їх актуалізації саме в процесі професійної підготовки майбутніх психологів [15].

Педагогічний аспект ресурсного підходу конкретизує Т. Кравцова, пов'язуючи його реалізацію з урахуванням потреб, інтересів, здібностей і потенційних можливостей здобувачів та створенням умов для залучення їхніх ресурсів до різних видів діяльності, що сприяють професійному розвитку й саморозвитку [67]. Н. Кінах, своєю чергою, акцентує на переході від дефіцитарної моделі до моделі розвитку, зорієнтованої на активізацію внутрішніх і зовнішніх можливостей суб'єктів освітнього процесу, та пов'язує ресурсність фахівця з його професійною стійкістю і психологічною безпекою [57].

Узагальнення зазначених позицій дає підстави розглядати ресурсний підхід у контексті нашого дослідження у двох взаємопов'язаних напрямках: як орієнтацію професійної підготовки на розвиток, збереження й відновлення особистісних і професійних ресурсів майбутнього психолога та як формування його здатності виявляти й актуалізувати внутрішні й зовнішні ресурси клієнта для подолання складної життєвої ситуації.

Визначена логіка ресурсного підходу потребує конкретизації психологічних механізмів, завдяки яким майбутній психолог здатний зберігати професійну ефективність в емоційно напружених ситуаціях, мобілізувати власні ресурси та регулювати емоційні реакції у процесі взаємодії з клієнтом. Теоретичне підґрунтя для розкриття цих механізмів становлять *теорія життєстійкості С. Мадді (S. Maddi)* та *процесуальна модель регуляції емоцій Дж. Гросса (J. Gross)*.

Теорія життєстійкості С. Мадді поглиблює ресурсну логіку дослідження, розкриваючи психологічні механізми збереження ефективності особистості в умовах стресу та несприятливих життєвих обставин. У концепції С. Мадді життєстійкість представлена взаємопов'язаними настановами залученості, контролю та прийняття виклику, сукупність яких автор пов'язує зі здатністю людини конструктивно взаємодіяти зі стресовими обставинами та перетворювати зміни на можливості для розвитку [203]. Важливим є положення про те, що життєстійкість не є лише сталою особистісною характеристикою: вона може цілеспрямовано розвиватися через формування відповідних настанов і способів подолання стресу; описане С. Мадді тренування життєстійкості передбачає

переосмислення стресової ситуації, розширення способів її бачення та подальше вироблення плану конструктивних дій [203]. У контексті нашого дослідження положення теорії С. Мадді орієнтують професійну підготовку на цілеспрямований розвиток життєстійкості майбутніх психологів через формування здатності зберігати професійну включеність в емоційно напружених ситуаціях, усвідомлювати межі й можливості власного впливу, конструктивно переосмислювати складні обставини та обирати продуктивні способи дій. Це дає підстави передбачати в процесі підготовки не лише засвоєння способів психологічної допомоги клієнту, а й практичне відпрацювання майбутніми психологами стратегій подолання професійно складних і стресових ситуацій, спрямованих на підтримання власної стійкості та професійної ефективності.

Поряд із життєстійкістю важливим внутрішнім ресурсом майбутнього психолога є здатність регулювати власні емоційні реакції, теоретичне пояснення якої дає процесуальна модель регуляції емоцій Дж. Гросса. У цій моделі регуляція емоцій розглядається як можливість впливати на емоційний процес на різних етапах його розгортання – від виникнення емоціогенної ситуації до сформованої емоційної відповіді. Відповідно виокремлено п'ять груп стратегій: вибір ситуації, модифікація ситуації, спрямування уваги, когнітивна зміна та модуляція реакції [194]. Вибір і модифікація ситуації дають змогу впливати на умови виникнення емоцій, спрямування уваги – змінювати фокус на емоціогенних стимулах, когнітивна зміна – переосмислювати значення ситуації, а модуляція реакції – впливати на емоційну відповідь після її виникнення [194].

У контексті нашого дослідження процесуальна модель Дж. Гросса орієнтує підготовку майбутніх психологів на формування здатності усвідомлювати динаміку власних емоційних реакцій та гнучко застосовувати різні способи їх регуляції залежно від професійної ситуації [195]. Це особливо важливо під час взаємодії з клієнтами у складних життєвих ситуаціях, коли психолог має зберігати емоційну включеність і емпатійність, водночас підтримуючи самоконтроль, професійну позицію та здатність приймати виважені рішення. Отже, положення моделі Дж. Гросса доцільно враховувати у практичній підготовці через

моделювання емоційно напружених професійних ситуацій, їх подальший аналіз і рефлексію застосованих способів емоційної регуляції.

Основні положення *ресурсного підходу до підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях*:

1. Підготовка забезпечує формування у майбутніх психологів розуміння внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, їх ролі в подоланні складних життєвих ситуацій та способів їх виявлення й актуалізації у процесі психологічної допомоги.

2. Підготовка спрямовується на формування здатності майбутнього психолога виявляти ресурси клієнта, співвідносити їх із його потребами, чинниками вразливості та актуальною життєвою ситуацією й сприяти їх мобілізації у процесі психологічної допомоги.

3. Організація підготовки передбачає створення ресурсно підтримувального освітнього середовища, що сприяє усвідомленню, збереженню та відновленню особистісних і професійних ресурсів майбутніх психологів, розвитку їх життєстійкості, емоційної саморегуляції та здатності зберігати професійну ефективність в емоційно напружених ситуаціях.

Окреслені методологічні підходи та теоретичні положення визначають загальну спрямованість досліджуваної підготовки й потребують подальшої конкретизації на рівні принципів її організації. У межах нашого дослідження принципи розглядаємо як вихідні положення, що визначають вимоги до побудови змісту й організації підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. З огляду на їх функціональне призначення виокремлено дві групи принципів: **загальнопедагогічні**, що відображають загальні закономірності організації професійної підготовки, та **специфічні**, зумовлені особливостями предмета, змісту й процесу досліджуваної підготовки.

До загальнопедагогічних принципів віднесено принципи системності, практичної спрямованості змісту навчання, поступового ускладнення навчальних завдань та міждисциплінарної інтеграції. *Принцип системності* передбачає взаємопов'язану реалізацію мети, змісту, форм, методів і засобів підготовки,

спрямованих на формування всіх компонентів готовності майбутніх психологів. *Принцип практичної спрямованості* змісту навчання орієнтує добір і структурування навчального матеріалу відповідно до реальних завдань психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та можливостей його практичного застосування. *Принцип поступового ускладнення навчальних завдань* передбачає послідовний перехід від виконання типових і структурованих завдань до розв'язання комплексних, варіативних і нестандартних ситуацій психологічної допомоги. *Принцип міждисциплінарної інтеграції* забезпечує об'єднання знань і способів діяльності, набутих у межах різних освітніх компонентів, для цілісного розуміння ситуації клієнта та обґрунтованого вибору способів психологічної допомоги.

Специфічні принципи конкретизують вимоги до підготовки майбутніх психологів з урахуванням особливостей надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Принцип моделювання професійної діяльності* передбачає відтворення в освітньому процесі змісту, послідовності дій та умов реальної діяльності психолога з надання психологічної допомоги. *Принцип рефлексивності* забезпечує систематичне осмислення, оцінювання й коригування здобувачами власних професійних дій та визначення напрямів подальшого професійного розвитку. *Принцип психологічної безпеки освітнього середовища* передбачає створення умов довіри, підтримки й захищеності здобувачів та мінімізацію ризиків їх ретравматизації під час роботи з травматично чутливим змістом і моделювання складних ситуацій психологічної допомоги. *Принцип гуманістичної (ціннісної) спрямованості* орієнтує підготовку на визнання цінності, гідності, суб'єктності та унікальності досвіду клієнта як основи професійної взаємодії. *Принцип професійно-етичної нормативності* передбачає наскрізне дотримання професійно-етичних норм, меж і вимог під час аналізу ситуації клієнта, прийняття професійних рішень та моделювання психологічної допомоги.

Отже, методологічні основи дослідження підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях становлять взаємопов'язану сукупність методологічних підходів, наукових теорій

і концепцій та сформульованих на їх основі принципів. Їх поєднання забезпечує цілісне бачення досліджуваної підготовки як системного, практикоорієнтованого й особистісно значущого процесу, спрямованого на формування готовності майбутнього психолога до професійної взаємодії з клієнтом з урахуванням його індивідуального досвіду, потреб, стану та ресурсів. Визначені методологічні орієнтири становлять теоретичне підґрунтя для подальшого обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукових підходів до розуміння життєвої ситуації та зіставлення суміжних понять «складна життєва ситуація», «важка життєва ситуація», «стресова ситуація», «критична ситуація», «кризова ситуація», «психотравмуюча ситуація» та «екстремальна ситуація» встановлено їх змістову спорідненість і водночас відмінності за причинами виникнення, інтенсивністю й тривалістю впливу, характером переживання та психологічними наслідками для особистості. У контексті дослідження складну життєву ситуацію визначено як багатовимірний соціально-психологічний феномен, що охоплює сукупність об'єктивних обставин та суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя, спричиняють дезадаптацію та вимагають від особистості мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для їх подолання.

Конкретизовано сутність складної життєвої ситуації, що зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі, як такої, у якій інтенсивність негативного впливу, тривалість переживання та дефіцит власних адаптаційних ресурсів особистості унеможливають самостійне відновлення нею психоемоційної рівноваги й ефективного функціонування, що зумовлює необхідність залучення професійної підтримки психолога для аналізу ситуації, мобілізації ресурсів клієнта та відновлення його здатності самостійно долати життєві труднощі.

Систематизовано сім основних видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі: ситуації втрати та

горювання, сімейні та міжособистісні кризові ситуації, ситуації насильства та порушення особистої безпеки, ситуації, пов'язані з війною та її наслідками, ситуації значущих життєвих змін та порушення адаптації, надзвичайні та екстремальні ситуації, ситуації загрози життю та суїцидального ризику. Сформульовано авторські визначення кожного з виокремлених видів складних життєвих ситуацій. Щодо кожного виду розкрито сутнісні ознаки, типові психоемоційні прояви клієнта, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги.

Розкрито наукові підходи до розуміння готовності майбутнього психолога до професійної діяльності з метою визначення її загальних змістових характеристик та подальшої конкретизації відповідно до предмета дослідження. З'ясовано сутність поняття «психологічна допомога» та охарактеризовано її основні напрями з метою конкретизації змісту професійної діяльності, до здійснення якої формується досліджувана готовність.

Послідовне звуження понятійного поля – від готовності як загальної категорії до готовності до професійної діяльності, готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, готовності до надання психологічної допомоги та врахування специфіки її здійснення в складних життєвих ситуаціях – стало підґрунтям для формулювання авторського визначення досліджуваного феномену. Готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях розуміємо як інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризує спрямованість і здатність майбутнього психолога до усвідомленого, практично дієвого, емоційно врівноваженого та відповідального здійснення психологічної допомоги з урахуванням специфіки складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта.

На основі порівняльного структурно-змістового аналізу наукових підходів до побудови суміжних видів готовності майбутніх психологів обґрунтовано структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів:

мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-емпатійний, операційно-практичний та рефлексивно-особистісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає спонукальну й ціннісну основу готовності майбутнього психолога до допомагаючої діяльності (показники – мотивація до професійної допомагаючої діяльності, ціннісна орієнтація на професійний розвиток, спрямованість на взаємодію і співпрацю та цінність допомоги і милосердя до інших людей). Когнітивно-змістовий компонент характеризує теоретичну основу надання психологічної допомоги (показники – знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій, знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених такими ситуаціями, розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації, знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу ситуації та професійно-етичних засад їх застосування). Емоційно-емпатійний компонент характеризує здатність майбутнього психолога до емоційно зрілої, підтримувальної взаємодії з клієнтом за збереження власної психологічної стійкості (показники – емоційна емпатія, емоційна стійкість, емоційна саморегуляція, толерантне ставлення до клієнтів). Операційно-практичний компонент відображає здатність реалізовувати психологічну допомогу в конкретних професійних діях (показники – уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта, уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу ситуації, уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу ситуації та потреб клієнта, уміння проектувати алгоритм надання психологічної допомоги з урахуванням типу складної життєвої ситуації). Рефлексивно-особистісний компонент відображає здатність майбутнього психолога усвідомлювати, оцінювати й коригувати власну професійну діяльність та відповідально утримувати професійну позицію у взаємодії з клієнтом (показники – рефлексивність, асертивність, соціальну впевненість у взаємодії з людьми та професійну відповідальність).

Проаналізовано теоретичні напрацювання та український і зарубіжний досвід підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у

складних життєвих ситуаціях. Встановлено, що в наукових дослідженнях така підготовка представлена переважно через окремі її аспекти – кризову допомогу, психологічне консультування та інтервенції, роботу з травматичними подіями, тоді як її цілісна модель щодо різних типів складних життєвих ситуацій не представлена. Порівняння українського та зарубіжного досвіду засвідчило, що в українських освітньо-професійних програмах досліджувана спрямованість представлена переважно фрагментарно, тоді як у зарубіжній практиці більш виразною є практикоорієнтована організація підготовки, що передбачає послідовне формування професійних умінь, роботу зі змодельованими та реальними випадками, набуття практичного досвіду, зворотний зв'язок і супервізійний супровід. За результатами проведеного аналізу визначено положення, значущі для організації досліджуваної підготовки майбутніх психологів: її системний і наскрізний характер, орієнтація на різні типи складних життєвих ситуацій, поєднання теоретичного засвоєння з професійною дією, аналіз професійних випадків і моделювання професійної взаємодії, набуття практичного досвіду надання психологічної допомоги, забезпечення зворотного зв'язку, рефлексії та супервізії, підготовка до діяльності в умовах емоційного навантаження й невизначеності та врахування сучасного воєнного контексту.

Визначено та обґрунтовано методологічні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, основу яких становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, студентоцентризований, аксіологічний, травмоінформований та ресурсний підходи. Їх положення конкретизовано й поглиблено загальною теорією систем Л. фон Берталанфі, теорією досвідного навчання Д. Колба, концепцією рефлексивної практики Д. Шона, інтегративною розвивальною моделлю супервізії К. Стольтенберга і Б. Макніла, теорією професійного розвитку Д. Сьюпера, клієнт-центризованою теорією К. Роджерса, теорією травми та відновлення Дж. Герман, теорією кризового втручання, теорією життєстійкості С. Мадді та процесуальною моделлю регуляції емоцій Дж. Гросса. На цій основі обґрунтовано загальнопедагогічні принципи системності, практичної

спрямованості змісту навчання, поступового ускладнення навчальних завдань і міждисциплінарної інтеграції та специфічні принципи моделювання професійної діяльності, рефлексивності, психологічної безпеки освітнього середовища, гуманістичної (ціннісної) спрямованості й професійно-етичної нормативності.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [20; 23; 18; 74; 147].

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

2.1. Процедура виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Проведений у підрозділі 1.3 аналіз теорії і практики підготовки майбутніх психологів дав змогу визначити загальні орієнтири її організації, зокрема необхідність поєднання спеціалізованого теоретичного змісту з практичним відпрацюванням професійних дій, моделюванням ситуацій психологічної допомоги, рефлексією, супервізією та поступовим набуттям досвіду взаємодії з клієнтами. Наступним етапом дослідження стало цілеспрямоване визначення саме педагогічних умов, здатних забезпечити реалізацію окреслених орієнтирів у професійній підготовці майбутніх психологів.

Здійснений із цією метою аналіз наукової літератури засвідчив відсутність досліджень, у яких педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів розглядалися б безпосередньо стосовно надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях як цілісного, узагальненого феномену. Це закономірно, оскільки складна життєва ситуація, як показано в підрозділі 1.1, є збірним поняттям, що охоплює сім якісно різних за своєю природою типів (табл. 1.1), кожен із яких традиційно вивчається в межах окремих вузькоспеціалізованих напрямів психолого-педагогічної науки.

У зв'язку з цим стратегія пошуку теоретичних підстав для формулювання педагогічних умов була вибудована за принципом аналогії: для кожного з семи типів складних життєвих ситуацій, виокремлених у підрозділі 1.1, здійснено пошук і аналіз досліджень, присвячених педагогічним умовам формування готовності майбутніх фахівців (психологів, соціальних працівників, інших представників допомагаючих професій) до роботи із суміжними, структурно подібними за своєю природою явищами. Такий підхід дає змогу виявити, які педагогічні умови вже

обґрунтовано в науковій літературі для формування готовності до роботи з подібними категоріями клієнтів чи проблем, і на цій основі встановити спільні, наскрізні закономірності, що виявляються незалежно від конкретного типу складної життєвої ситуації.

Результати такого аналізу представлено послідовно за кожним типом складних життєвих ситуацій, розпочинаючи із ситуації втрати та горювання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ситуацій втрати та горювання)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Підготовка студентів-психологів до роботи з горем та втратою	С. Кузікова (2024) [72]	– впровадження окремого систематизованого курсу (модуля) з консультування горя та втрати до навчального плану підготовки психологів; – включення до навчальних програм рольових ігор та інтервізій як засобу відпрацювання ситуацій консультування клієнтів, які переживають горе; – використання методу структурованої рефлексивної письмової роботи про особистий досвід переживання втрати; – організація до- та післядипломної супервізії й інтервізії; – включення мультикультурних тем до навчальних планів з урахуванням культурної варіативності переживання втрати; – застосування в освітньому процесі структури навчання через відкриття для інтеграції нового змісту з консультування горя з попереднім особистим і професійним досвідом студентів.
Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травмуючий досвід (з акцентом на втрату близьких як одну з названих травмуючих подій)	Н. Сабат, Н. Сабат (2026) [125]	– впровадження тренінгової програми в межах травмоінформованого підходу; – використання методів рольового моделювання та кейс-аналізу професійних ситуацій взаємодії з дитиною, яка переживає втрату; – залучення здобувачів до волонтерської та практичної діяльності на базі закладів соціальної підтримки й реабілітаційних центрів; – включення навчальних дисциплін, що розкривають технології психосоціальної підтримки дітей у ситуації втрати;

		– організація групових рефлексивних занять і супервізії.
--	--	--

Аналіз таблиці 2.1 засвідчує, що безпосередньо тематиці підготовки психологів до роботи із втратою та горюванням присвячено вкрай обмежену кількість досліджень – лише два джерела з усього опрацьованого масиву літератури прямо стосуються цієї проблематики, що підтверджує наявність суттєвої прогалини в науковому доробку з обраної теми. При цьому обидва джерела суттєво різняться за глибиною й ракурсом розкриття питання. Дослідження С. Кузікової є єдиним у вибірці, що розглядає підготовку до консультування горя як самостійний, цілісно осмислений предмет: авторка пропонує систематизований курс із питань горя та втрати, а також вирізняється увагою до особистісного виміру підготовки – рефлексивного опрацювання студентами власного досвіду втрати, що є специфічним саме для роботи з горюванням і практично не трапляється в інших опрацьованих джерелах. Натомість дослідження Н. Сабат і Н. Сабат розглядає втрату близьких лише як один із компонентів ширшого травмуючого досвіду дитини на тлі війни, а тому запропоновані авторками умови мають радше загальний травмоінформований характер (волонтерська практика, міжвідомча взаємодія, реабілітаційні заклади), ніж специфічно орієнтований на роботу з горюванням.

Попри відмінності в фокусі, обидва дослідження демонструють спільний методологічний знаменник: активні практико-орієнтовані форми навчання (рольове моделювання, кейс-аналіз, тренінгові вправи) та супервізійний/інтервізійний супровід як обов’язковий елемент підготовки. Це дає підстави розглядати супервізію, рефлексивну практику та моделювання консультативних ситуацій як наскрізні, інваріантні щодо типу складної життєвої ситуації умови, що можуть слугувати базовим каркасом, доповненим специфічним змістовим наповненням (моделі горювання, техніки роботи з жалобою), яке в жодному з опрацьованих суміжних досліджень системно не представлено, при розробці авторської системи педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання допомоги клієнтам у ситуаціях втрати та горювання.

Попри обмеженість власне педагогічних досліджень, психологічна література, присвячена специфіці роботи фахівця з утратою та горюванням, є значно ширшою і представлена низкою джерел. Так, О. Аврамчук [1] здійснює огляд доказових когнітивно-поведінкових протоколів роботи з ускладненим горюванням, розкриваючи конкретні техніки – когнітивну реструктуризацію, експозицію, роботу з травматичними спогадами. Г. Красіна, С. Красін та Л. Кондрацька [68] описують арттерапевтичні техніки роботи з горюванням (символізацію болю, побудову нарративу втрати, роботу з ресурсами адаптації). О. Швед і Н. Скрипник [164] окреслюють специфіку супроводу ускладненого горювання за стадіями та формулюють профіль необхідних фахівцю компетентностей. Жодне з цих джерел не формулює педагогічних умов підготовки психологів – усі вони орієнтовані на зміст і техніки безпосередньої практичної допомоги, а не на процес навчання студентів. Проте саме ця обставина дає підстави для висновку: якщо психологічна практика вже накопичила доказові, апробовані підходи до роботи з горюванням, то педагогічні умови підготовки майбутніх психологів мають бути спрямовані передусім на трансформацію цього практичного знання в навчальний зміст. Зокрема, окреслений О. Шведом і Н. Скрипник профіль компетентностей фахівця (знання динаміки горювання, навички кризового консультування й психоедукації, здатність до емоційної саморегуляції та профілактики вигорання) [164] може слугувати орієнтиром для змістового наповнення педагогічних умов, а вказівка авторів на участь консультантів у тренінгах з подолання стресу та в супервізійних групах підтверджує вже виявлену закономірність: супервізія та рефлексивна практика є наскрізною умовою підготовки [164], яку варто поширити не лише на відпрацювання консультативних навичок, а й на профілактику професійного вигорання майбутнього фахівця. Таким чином, зіставлення психологічної та педагогічної літератури з проблеми втрати і горювання дає змогу окреслити не лише організаційні, а й змістові орієнтири для розробки авторської системи педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Розширюючи коло суміжних досліджень за межі власне втрати й горювання, варто звернутися до другої категорії складних життєвих ситуацій – сімейних та міжособистісних кризових ситуацій. У таблиці 2.2 представлено три дослідження, що охоплюють різні прояви цієї категорії: психолого-педагогічний супровід дітей із дистантних сімей, підготовку психологів до роботи з неповними сім'ями та підготовку до профілактики й подолання сімейних конфліктів.

Таблиця 2.2

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі сімейних та міжособистісних кризових ситуацій)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей	Л. Шпільчак (2016) [168]	– збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї та рівня психолого-педагогічної культури батьків; – удосконалення технології психолого-педагогічного супроводу під час навчальних і позааудиторних занять; – корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей під час різних видів соціально-педагогічної практики.
Формування готовності майбутніх психологів до роботи з неповними сім'ями	Г. Пастошук (2020) [107]	– удосконалення теоретичної підготовки студентів-психологів з акцентом на прикладному характері знань; – організація змісту навчання з опорою на активні методи (рольові ігри, метод кейсів, лекції-дискусії); – наближення процесу навчання до реальних умов праці (мікровикладання, аналіз конкретних ситуацій); – залучення майбутніх психологів до активної самостійної та психолого-просвітницької діяльності; – співпраця студентів із громадськими організаціями та службами у справах дітей; – розвиток і підсилення професійних та пізнавальних мотивів, трансформація навчальних мотивів у професійні; – застосування супервізії та інтервізії для відпрацювання консультативних навичок.
Підготовка майбутніх психологів до профілактики та	Т. Венцеславська, С. Байда, А. Руденок, Д. Карпова,	– впровадження тренінгової програми, що охоплює засвоєння понять «сімейний конфлікт» і «сімейна криза», причин їх виникнення, а також сучасних стратегій психодіагностичної та корекційної роботи;

подолання сімейних конфліктів	Ю. Потапчук (2021) [228]	– використання активних методів навчання – рольових ігор, розігрування професійних ситуацій, групового обговорення стратегій поведінки; – включення до змісту підготовки завдань, спрямованих на розвиток емпатійних здібностей, комунікативних умінь і навички активного слухання; – організація практичного відпрацювання прийомів запобігання та подолання сімейних конфліктів через аналіз і розв’язання проблемних ситуацій.
-------------------------------	--------------------------	---

Аналіз таблиці 2.2 засвідчує, що порівняно з категорією втрати й горювання коло суміжних досліджень тут дещо ширше – три джерела замість двох, – однак і воно залишається фрагментованим, охоплюючи не сімейну кризу як цілісний феномен, а її окремі підтипи: дистантну сім’ю (спричинену трудовою міграцією батьків), неповну сім’ю та подружній/сімейний конфлікт. Кожне дослідження зосереджується на власному вузькому зрізі проблеми, і жодне не претендує на узагальнену модель підготовки психолога до роботи з сімейною кризою як такою.

Попри цю фрагментованість, дослідження демонструють спільний методологічний вектор, суголосний із виявленим у категорії втрати й горювання: усі автори наголошують на практико-орієнтованих активних методах навчання (рольові ігри, кейс-метод, аналіз конкретних ситуацій) і на наближенні освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності – через мікрОВикладання (Г. Пастощук), різні види соціально-педагогічної практики (Л. Шпільчак) або практичне відпрацювання прийомів подолання конфлікту (Т. Венцеславська та співавтори). Водночас лише в дослідженні Г. Пастощук з’являється мотиваційний вимір підготовки – розвиток і трансформація навчальних мотивів студентів у професійні, – а також ідея співпраці з громадськими організаціями та службами у справах дітей, яка не представлена в жодному з інших опрацьованих джерел цієї чи попередньої категорії.

Отже, аналіз досліджень цієї категорії дає підстави доповнити виявлений у таблиці 2.1 інваріантний каркас педагогічних умов (супервізія, рефлексивна практика, моделювання консультативних ситуацій) ще одним наскрізним елементом – міжвідомчою й міжорганізаційною взаємодією (із соціальними службами, громадськими організаціями, а в контексті горювання – потенційно й із

хоспісною чи паліативною допомогою), а також мотиваційним компонентом підготовки, що загалом наближає нас до формулювання цілісної авторської системи педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Наступний блок аналізу присвячено підготовці майбутніх психологів до надання допомоги клієнтам у ситуаціях, пов’язаних із насильством та порушенням особистісної безпеки. У таблиці 2.3 узагальнено джерела, у яких безпосередньо або опосередковано розглядаються педагогічні умови формування готовності психологів до роботи з цією категорією складних життєвих ситуацій.

Таблиця 2.3

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ситуації, пов’язаних з насильством та порушенням особистої безпеки)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Підготовка студентів-психологів до організації профілактики віктимної поведінки підлітків	В. Бочелюк (2013) [14]	– професійна мотивація як процес формування ціннісних орієнтацій студентів; – організація самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; – забезпечення формування професійної ідентичності майбутніх психологів засобами інтерактивних технологій.
Підготовка майбутніх психологів до запобігання шкільному булінгу	А. Баймуханова (A. Baimukhanova), Ж. Абдыхаликова (Zh. Abdykhalykova), Ж. Сагітова (Zh. Sagitova) (2024) [177]	– впровадження факультативного курсу з профілактики булінгу, що поєднує теоретичний і практичний блоки та охоплює поняття булінгу; – використання аналізу кейсів і педагогічних ситуацій, зокрема відеокейсів; – застосування тренінгових вправ, спрямованих на формування відчуття безпеки в освітньому середовищі; – використання перегляду й аналізу художніх фільмів на тему булінгу; – організація проєктної роботи в групах для формування практичних алгоритмів дій у випадках булінгу; – включення до змісту підготовки алгоритмів роботи психолога з дітьми та батьками в ситуаціях булінгу.

Порівняння представлених у таблиці 2.3 джерел засвідчує, що спільним для обох досліджень є орієнтація на активні, практико-орієнтовані форми навчання: жодне з них не обмежується суто теоретичним інформуванням студентів, натомість передбачає їхнє безпосереднє залучення до аналізу ситуацій, вправ чи проєктної діяльності. Водночас джерела істотно різняться масштабом і глибиною опрацювання проблеми. Дослідження В. Бочелюка окреслює умови на більш загальному, організаційно-мотиваційному рівні, придатному радше як базова рамка підготовки психологів до профілактичної роботи з різними формами віктимної поведінки. Натомість дослідження А. Баймуханової (*A. Baimukhanova*) та співавторів є вузьким за предметом (стосується виключно шкільного булінгу), проте пропонує суттєво деталізованішу й методично завершену систему підготовки. Разом із тим жодне з двох джерел не охоплює підготовку психологів до роботи з клієнтами, які вже зазнали насильства, а не лише до його запобігання й профілактики. Поза увагою залишається істотний аспект підготовки майбутніх психологів: формування їхньої готовності до безпосередньої роботи з клієнтами, які перебувають у ситуації, що вже відбулася, а не лише до попередження її виникнення.

Показовим є те, що масив психологічної та соціально-психологічної літератури, присвяченої безпосередньо особливостям роботи психолога з жертвами насильства, є значно ширшим, аніж коло праць, які розглядають саме підготовку майбутніх фахівців до такої діяльності. Так, опрацьовані додатково джерела – О. Василенко та С. Горбань [26] щодо діяльності психолога з жертвами домашнього насильства, К. Кальницька та Т. Мазур [53] щодо кризової інтервенції у соціально-психологічній допомозі жінкам-жертвам насильства в сім'ї, В. Синишина та О. Смук [136] щодо психологічної допомоги жінкам, що постраждали від гендерно обумовленого насильства, а також Р. Попелюшко [111] щодо особливостей психологічної допомоги жертвам шкільного булінгу – розкривають змістові й методичні аспекти безпосередньої практичної роботи психолога з постраждалими, однак жодне з них не формулює педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до такої діяльності. Показово, що О. Василенко та

С. Горбань прямо визначають розробку відповідної тренінгової програми для майбутніх психологів як перспективний напрям подальших досліджень, що опосередковано підтверджує наявність окресленої прогалини [26]. Водночас окремі структурні елементи, які повторюються у цих джерелах незалежно одне від одного – зокрема, апробований п’ятиетапний протокол опитування дитини-постраждалої (представлений як у роботі щодо домашнього насильства, так і в дослідженні шкільного булінгу) та стадійна модель кризової інтервенції [53] – можуть розглядатися як потенційний змістовий ресурс для формулювання педагогічних умов, наприклад, у вигляді оволодіння студентами стандартизованим протоколом опитування постраждалої особи чи алгоритмом поетапної кризової інтервенції, навіть попри те, що жодне із зазначених джерел не артикулює цей матеріал як складову підготовки психологів.

Наступна таблиця охоплює підготовку майбутніх психологів до роботи в ситуаціях, пов’язаних із війною та її наслідками, – категорію, яка виявилася найбільш чисельно представленою в опрацьованому масиві літератури: у таблиці 2.4 узагальнено дев’ять джерел, що розкривають педагогічні умови підготовки психологів до роботи в різних аспектах воєнної дійсності.

Таблиця 2.4

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ситуацій, пов’язаних із війною та її наслідками)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Підготовка практичних психологів до подолання тривожності в учнів закладів загальної середньої освіти	І. Дроботько (2024) [39]	– суб’єкт-суб’єктний підхід до підготовки майбутніх фахівців до подолання тривожності у підлітків; – створення сприятливих умов для підвищення мотивації до оволодіння професійними знаннями і навичками; – впровадження активних форм і методів у зміст підготовки практичних психологів до подолання тривожності у підлітків; – залучення здобувачів освіти до активної діяльності на основі засвоєння фахових компетентностей на практичних семінарах, тренінгах, практичних заняттях тощо.

Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України	А. Юрков (2021) [169]	– моделювання професійної діяльності офіцера-психолога на підставах організаційно-практичної методики вибору, систематизації, розкриття змісту навчального матеріалу у практиці проведення курсантами (студентами) мінілекцій; – моделювання практичних ситуацій професійної діяльності офіцера-психолога на засадах проблемності за допомогою інтерактивних методів навчання (рольові та ділові ігри, мозковий штурм); – організація самоосвіти з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності.
Формування психологічної резилієнтності майбутніх психологів у період війни	Л. Дунець (2026) [40]	– впровадження тренінгової програми, що охоплює розвиток саморегуляції, стресостійкості, емоційної компетентності та внутрішніх ресурсів особистості; – інтеграція тренінгових технологій у навчальний план як складника психопрофілактичної роботи, а не одноразового заходу; – поєднання когнітивно-поведінкових технік, майндфулнес-практик і тілесно-орієнтованих вправ в єдиній програмі супроводу здобувачів.
Підготовка майбутніх психологів до роботи з людьми, травмованими війною	С. Яланська, В. Анушкевич, Р. Ільченко (2025) [170]	– впровадження практико-орієнтованої сертифікатної програми, що охоплює поєднання академічної підготовки з реальною практикою через партнерство з благодійними організаціями; – опанування студентами конкретного покрокового протоколу надання допомоги замість абстрактного теоретичного викладу; – опанування студентами ресурсних і тілесно-орієнтованих технік.
Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-психологів	С. Бабак, А. Стаднік, Ю. Мельник (2020) [7]	– використання розмаїття форм навчання, що охоплює лекції, тренінги, консультації, наставництво, коучинг, менторинг та самостійну роботу; – застосування методів моделювання типових і проблемних професійних ситуацій та навчання в діяльності.
Підготовка майбутніх психологів до психологічної допомоги в кризових ситуаціях	Г. Алексєєва, І. Черезова, О. Антоненко, О. Овсянніков (2026) [3]	– впровадження цифрових платформ відеозв'язку для моделювання й реального проведення консультування на відстані; – використання інтерактивних цифрових інструментів (опитувальники, дошки, сервіси тестування), що охоплюють активізацію навчальної взаємодії та групової роботи студентів; – застосування онлайн-психодіагностичних платформ для дистанційного дослідження психологічного стану клієнта; – впровадження віртуальних тренінгів і кейс-симуляцій, що охоплюють відпрацювання консультативних навичок до контакту з реальним клієнтом.

Формування готовності майбутніх військових психологів до вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності	В. Рижиков, А. Юрков (2021) [119]	– впровадження моделювання практичних проблемних ситуацій професійної діяльності засобами інтерактивних методів навчання, що охоплює рольові та ділові ігри й метод мозкового штурму; – впровадження організації самоосвіти, що охоплює розвиток навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності.
Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травмуючий досвід (з війною)	Н. Сабат, Н. Сабат (2026) [125]	– впровадження комплексної підготовки майбутніх фахівців на засадах травмоінформованого підходу; – засвоєння технологій кризового втручання, алгоритмів надання першої психологічної допомоги та навичок міжвідомчої взаємодії із службами захисту дітей; – включення здобувачів у волонтерську діяльність, тренінги з розвитку емпатії та рефлексивні практики; – проходження практики на базі реабілітаційних центрів та установ.
Підготовка практичного психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни	І. Тарасова (2024) [148]	– впровадження до навчальних планів модулів/дисциплін з психодіагностики, кризової інтервенції та психокорекції; – організація проходження практики на базі реабілітаційних центрів, психіатричних клінік, кризових центрів та військових шпиталів; – включення супервізії до освітнього процесу як обов'язкового компонента підготовки, що забезпечує контрольоване відпрацювання складних випадків; – використання практичних тренінгів з опанування технік когнітивно-поведінкової терапії, арт-терапії, тілесно-орієнтованої та групової терапії; – організація роботи навчально-психологічних лабораторій і кризових практикумів для відпрацювання навичок кризової інтервенції.

Аналіз таблиці 2.4 засвідчує, що підготовка майбутніх психологів до роботи в ситуаціях, пов'язаних із війною, здійснюється за кількома відносно самостійними напрямками. Перший, найчисельніший напрямок охоплює клінічно-корекційну підготовку до роботи з травмованими війною клієнтами – дорослими [148; 170] і дітьми [125], а також із суміжними проявами на кшталт тривожності в підлітків [39]. Другий напрямок стосується підготовки офіцерів-психологів до професійної діяльності безпосередньо в системі Збройних сил України [7; 119; 169] – тут акцент зміщується з клінічної роботи з травмою на моделювання військово-професійної діяльності та вирішення конфліктних ситуацій. Третій напрямок є специфічним

саме для воєнного контексту й зосереджується не на клієнтові, а на самому майбутньому психологові – формуванні його власної психологічної резилієнтності як передумови ефективної допомоги іншим [40]. Четвертий напрямок відображає технологічну адаптацію підготовки до умов війни – впровадження дистанційних і цифрових форматів консультування та тренування консультативних навичок [3].

Попри розмаїття напрямків, спільним для переважної більшості джерел є опора на практико-орієнтовані й діяльнісні форми підготовки – моделювання професійних ситуацій, рольові й ділові ігри, тренінгові програми, практикуми на базі реабілітаційних центрів і кризових служб, а також супервізію як обов’язковий компонент відпрацювання складних випадків. Найбільш комплексно ці елементи поєднано в дослідженні І. Тарасової [148], яке вирізняється не лише розмаїттям форм, а й чіткою прив’язкою кожної умови до конкретного етапу підготовки.

Виявлена структура напрямків підготовки до роботи в ситуаціях, пов’язаних із війною, дає змогу окреслити конкретні педагогічні умови, які можуть бути враховані при розробці авторської системи педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Зокрема, доцільним видається запозичення практики моделювання професійних ситуацій через рольові й ділові ігри та мозковий штурм, впровадження супервізії як обов’язкового складника відпрацювання складних випадків, організації практики на базі профільних установ (реабілітаційних, кризових центрів).

Наступна таблиця охоплює підготовку майбутніх психологів до роботи із ситуаціями значних життєвих змін та порушень адаптації – категорію, що об’єднує роботу з дезадаптивною поведінкою підлітків, невротичними проявами, розладами, пов’язаними із вживанням психоактивних речовин, та діагностикою психічних розладів загалом. У таблиці 2.5 узагальнено п’ять джерел, що розкривають педагогічні умови підготовки психологів до цієї роботи.

Таблиця 2.5

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ситуацій значних життєвих змін та порушення адаптації)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів	Г. Луцик (2021) [82]	– спрямованість освітнього середовища на якісну теоретичну підготовку майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.
Підготовка майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки	С. Ісаєвич (2017) [52]	– створення та впровадження інтегрованих програмних засобів для проведення лекційних та лабораторних занять з дисципліни «Психодіагностика невротичних проявів у дітей»; – розробка програми з профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, та апробація її в період виробничих психологічних практик студентів; – здійснення багаторівневого контролю знань майбутніх психологів.
Підготовка психологів з питань розладів, пов'язаних із вживанням психоактивних речовин	П. Козира (2025) [64]	– інтеграція теми залежностей у базові програми психологічної освіти як обов'язкового компонента, а не факультативу; – впровадження спеціалізованих сертифікаційних та післядипломних програм, що охоплюють поглиблене опанування клінічних компетенцій з доказовою базою; – застосування цифрового моделювання та інтерактивних кейсів, що охоплюють відпрацювання діагностичних і терапевтичних навичок у контрольованому середовищі; – міждисциплінарна підготовка, що охоплює спільне навчання з лікарями, наркологами та соціальними працівниками.
Формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів та надання професійної психологічної допомоги	Т. Новак, М. Ярощук, Ю. Мельник (2025) [96]	– інтеграція навчальних дисциплін (диференційна психологія, психодіагностика, патопсихологія, психотерапія), що охоплює формування цілісної професійної компетентності замість ізольованого викладання; – поєднання теоретичного і практичного навчання з опорою на тренінгові форми роботи та супервізійну підтримку; – впровадження симуляційних занять, кейс-методу й аналізу відеоматеріалів, що охоплюють моделювання реальних ситуацій психологічної допомоги; – створення безпечного освітнього середовища, що дозволяє студенту навчатися на власних помилках без страху оцінки;

		– партнерська взаємодія «викладач – студент» із поступовим ускладненням завдань і рефлексивним аналізом набутого досвіду.
Підготовки майбутніх психологів до застосування методик подолання тривожності у підлітків	С. Замахіна (2025) [49]	– інтеграція міждисциплінарних знань (вікова психологія, психотерапія, психодіагностика, педагогіка) у зміст фахової підготовки; – практико-орієнтована організація освітнього процесу через моделювання консультативних ситуацій, аналіз кейсів, тренінги, рольові ігри та супервізійні групи; – створення емоційно підтримувального й психологічно безпечного освітнього середовища; – використання цифрових засобів психодіагностики та корекції – онлайн-платформ, мобільних застосунків, інтерактивних програм емоційної регуляції; – побудова партнерської взаємодії між викладачами, студентами, практичними психологами й закладами освіти для проходження практики й супервізії; – індивідуалізація навчального процесу з урахуванням особистісного досвіду, тривожності та професійних інтересів студентів.

Аналіз таблиці 2.5 засвідчує неоднорідність опрацьованих джерел як за глибиною, так і за предметною спрямованістю. Дослідження Г. Луцик [82], присвячене формуванню толерантності до невизначеності, представлене лише однією узагальненою умовою, яка до того ж стосується радше теоретичної підготовки до роботи з девіантною поведінкою підлітків, ніж безпосередньо толерантності до невизначеності, – це свідчить про побіжний, а не системний розгляд педагогічних умов у цьому джерелі. Натомість дослідження С. Ісаєвича [52] конкретизує підготовку до профілактичної роботи з дітьми, які мають невротичні ознаки, через розробку окремого навчального курсу з апробацією програми в межах практики та багаторівневий контроль знань. Дослідження П. Козири [64] зосереджене на підготовці до роботи з розладами, пов'язаними із вживанням психоактивних речовин, і вирізняється наполяганням на обов'язковості (а не факультативності) цієї теми в базовій програмі та міждисциплінарною взаємодією з лікарями й наркологами. Найбільш розгорнутими є дослідження Т. Новак, М. Ярошук, Ю. Мельник [96] та С. Замахіної [49], присвячені відповідно діагностиці психічних розладів і подоланню тривожності в підлітків, – обидва

пропонують по п'ять-шість педагогічних умов і охоплюють не лише змістовий, а й середовищний вимір підготовки.

Спільним для більшості джерел є практико-орієнтований підхід через моделювання ситуацій, кейс-метод, тренінгові форми та супервізію, а також дедалі частіше використання цифрових засобів діагностики й корекції. Показово, що саме в цій таблиці вперше серед опрацьованих категорій з'являється ідея психологічно безпечного освітнього середовища [96], яке дозволяє студентів навчатися на власних помилках без страху оцінювання, а також ідея обов'язковості, а не факультативності, складних тем у навчальній програмі [64] – обидві ідеї можуть бути безпосередньо враховані при розробці авторської системи педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Наступна таблиця охоплює підготовку майбутніх психологів до діяльності в надзвичайних та екстремальних ситуаціях. У таблиці 2.6 узагальнено чотири джерела, що суттєво різняться між собою як за рівнем методичної розробленості, так і за масштабом розгляду проблеми – від технологічних інновацій у межах окремого тренінгу до системного порівняльного аналізу міжнародного досвіду підготовки психологів.

Таблиця 2.6

Огляд суміжних досліджень педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (на прикладі надзвичайних та екстремальних ситуацій)

Суміжна сфера дослідження	Автори, рік	Педагогічні умови, виокремлені авторами
Підготовка студентів-психологів до екстремальних ситуацій	Л. Онуфрієва, А. Баратюк (2025) [102]	– впровадження ВР-тренінгу з комплексом симуляторів різного стресогенного впливу (висота, глибина, швидкість, темрява), що охоплює послідовне занурення студентів у змодельовані екстремальні умови з поступовим ускладненням навантаження; – побудова тренінгу за принципом гарантованого успіху в змодельованій ситуації, що охоплює цілеспрямоване нарощування особистісного ресурсу «досягнення» через виконувані завдання; – використання ефекту повного занурення (імерсивності) віртуального середовища, що охоплює мультимодальну

		стимуляцію органів чуття для формування реалістичного поведінкового досвіду без реального ризику для життя і здоров'я; – попереднє навчання технік саморегуляції з подальшим їх відпрацюванням безпосередньо у стресогенному середовищі.
Формування готовності майбутніх психологів ДСНС до кризової інтервенції	Я. Амурова (2025) [4]	– впровадження групової психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання; – побудова психокорекційної роботи за трьома послідовними етапами (психоосвіта і первинна діагностика емоційної стійкості; тренінгові, рольові й моделювальні вправи, аналіз професійно значущих ситуацій; рефлексивний аналіз і повторна діагностика); – створення психологічно безпечного групового простору, що охоплює вільне вираження учасниками емоцій, переживань і спонтанних реакцій; – використання дихальних, тілесно-орієнтованих і релаксаційних технік, елементів арттерапії та методів самодопомоги; – застосування рольових і моделювальних вправ, що охоплює відтворення типових ситуацій професійної діяльності (встановлення первинного контакту, стабілізація постраждалих, надання психологічної підтримки).
Підготовка майбутніх практичних психологів до діяльності в надзвичайних ситуаціях	А. Литвин, Л. Руденко (2023) [78]	– організація проходження практики здобувачами за всіма видами професійної діяльності психолога, а не лише за вузькоспеціалізованим напрямом; – організація продуктивної взаємодії здобувачів і викладачів через спільне виконання творчих проблемних завдань; – інтеграція теорії, експериментальних досліджень і навчальної практики у закладі вищої освіти.
Підготовка психологів до роботи з дітьми в екстремальних умовах	А. Карпенко (2025) [55]	– впровадження супервізованої інтернатури як обов'язкового етапу практичної підготовки; – періодичне оновлення освітніх програм із включенням спеціалізованих курсів з кризової психології та психотерапії травми; – організація стажування студентів у спеціалізованих центрах допомоги постраждалим від війни; – забезпечення академічної мобільності та інтеграція національної системи підготовки в міжнародний освітній простір; – адаптація (а не пряме копіювання) міжнародних моделей підготовки до українського воєнного контексту.

Аналіз таблиці 2.6 демонструє показовий контраст між джерелами. Дослідження Л. Онуфрієвої та А. Баратюк [102] вирізняється технологічною новизною: автори пропонують підготовку на основі VR-тренінгу з комплексом стресогенних симуляторів, побудованого за принципом поступового ускладнення

навантаження й гарантованого успіху, що дає змогу відпрацьовувати техніки саморегуляції безпосередньо в змодельованому стресогенному середовищі без реального ризику для здоров'я. Дослідження Я. Амурової [4], присвячене підготовці психологів ДСНС, пропонує чітко структуровану трьохетапну модель психокорекційної роботи, що поєднує тілесно-орієнтовані техніки, елементи арттерапії та рольове моделювання типових професійних ситуацій. Дослідження А. Литвина та Л. Руденко [78] залишається на рівні загальних організаційно-методичних рекомендацій без розкриття конкретних технік чи форм роботи, що суттєво поступається іншим джерелам за глибиною опрацювання. Дослідження А. Карпенко [55] вирізняється серед усіх принципово іншим масштабом розгляду: замість опису окремої технології чи моделі підготовки авторка пропонує системний порівняльний аналіз досвіду підготовки психологів до роботи з дітьми в екстремальних умовах у Великій Британії, США, Ізраїлі та Хорватії, обґрунтовуючи, що ефективною є не пряма імплементація чи інвазія зарубіжних моделей, а їх інтеграція – адаптація до українського соціокультурного й воєнного контексту.

Попри відмінності в масштабі й глибині розробки, спільним для перших трьох джерел є принцип поступового, дозованого занурення студента в змодельовану стресову ситуацію з попереднім опануванням технік саморегуляції, а дослідження А. Карпенко додає до цього організаційний вимір, якого бракувало іншим джерелам, – інститут супервізованої інтернатури, регулярне оновлення навчальних програм новими спеціалізованими курсами та стажування студентів у профільних центрах допомоги постраждалим від війни. Саме поєднання цих двох рівнів – змістово-технологічного (як конкретно моделювати стресову ситуацію в навчанні) та організаційно-системного (як вибудувати цілісну траєкторію підготовки) – може бути безпосередньо враховане при розробці педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

На відміну від попередніх шести категорій складних життєвих ситуацій, для яких – попри різний ступінь опрацьованості – вдалося виявити хоча б поодинокі

дослідження, що прямо чи опосередковано стосуються педагогічних умов підготовки психологів, для категорії кризових станів, пов'язаних із загрозою життю та суїцидальним ризиком, у межах здійсненого пошуку не вдалося виявити наукових праць, які б формували педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у стані суїцидального ризику. Разом з тим це не свідчить про брак наукового інтересу до проблеми суїцидального ризику загалом: опрацьовані в межах пошуку джерела засвідчують, що вона активно досліджується психологами та суміжними фахівцями, однак у форматі, який не передбачає безпосереднього звернення до питань підготовки психолога як фахівця.

Так, дослідження С. Болтівець, І. Рашковської та Л. Себало описує техніки психологічної самодопомоги (дихальні вправи, арттерапевтичні прийоми, вправи на «захист уяви») для дітей і дорослих в умовах бомбардувань [183], проте йдеться про прийоми для самих постраждалих, а не про підготовку фахівця, який мав би їх застосовувати. О. Ченчева, Є. Лашко, С. Сукач та І. Лашко систематизують типи стресових реакцій (гострий, гіпер- і гіпостресові стани, кумулятивний стрес, ПТСР) і пропонують розгорнутий протокол першої психологічної допомоги з конкретними підтримувальними фразами та переліком неприпустимих реакцій [159] – але автори прямо формують висновок про потребу системного навчання цим прийомам населення загалом, а не цілеспрямованої підготовки психологів. Робота П. Фрієйро (*P. Frieiro*), С. Перес-Мартін (*S. Pérez-Martín*), А.М. Родрігес-Гонсалес (*A.M. Rodríguez-González*) і Х. Домінгес Алонсо (*J. Domínguez Alonso*) емпірично підтверджує провідну захисну роль сімейної підтримки та соціальної інклюзії у профілактиці суїцидальної поведінки молоді [192], але не порушує питання підготовки фахівців, які мали б із цими чинниками працювати. Найближчою до предмета нашого дослідження є стаття І. Трубавіної, М. Лисенка, С. Редько та В. Острєцова, яка присвячена саме першій психологічній допомозі цивільному населенню при суїцидах в умовах війни [153]. Автори систематизують тригери суїцидальної поведінки воєнного часу та методики першої психологічної допомоги (когнітивно-поведінкова терапія, діалектична поведінкова терапія,

складання плану безпеки, обмеження доступу до засобів заподіяння шкоди), проте розробку змісту підготовки фахівців до розпізнавання суїцидальної поведінки й опанування цих методик прямо визначають як перспективу подальших досліджень, а не результат уже виконаної роботи. Тобто навіть це дослідження, яке безпосередньо звернулося до цієї проблематики, підтверджує: цілеспрямована педагогічна розробка підготовки психологів до роботи з суїцидальним ризиком у воєнних умовах на сьогодні залишається радше завданням, ніж наявним науковим доробком.

Зіставлення результатів аналізу теорії і практики підготовки майбутніх психологів, здійсненого в підрозділі 1.3, із результатами цілеспрямованого аналізу педагогічних умов підготовки фахівців до роботи з різними типами складних життєвих ситуацій дало змогу виявити повторювані змістові, організаційні та методичні орієнтири. На основі їх узагальнення було виокремлено десять змістових індикаторів педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях:

1. Використання цифрового освітнього середовища у підготовці до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях.
2. Забезпечення емоційної безпеки студентів під час опрацювання матеріалів складних життєвих ситуацій.
3. Інтеграція теоретичного, практичного та особистісно-розвивального компонентів підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.
4. Міждисциплінарна інтеграція медичних і соціальних знань у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.
5. Збагачення змісту дисциплін тематикою психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях.
6. Залучення практичного досвіду фахівців, що працюють із клієнтами у складних життєвих ситуаціях.

7. Моделювання професійної діяльності у роботі з клієнтами у складних життєвих ситуаціях.

8. Навчання студентів технікам саморегуляції та психоемоційного відновлення в процесі підготовки до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях.

9. Поступове ускладнення змісту й форм навчальної діяльності зі складними життєвими ситуаціями.

10. Рефлексивно-супервізійний супровід студентів у роботі зі складними життєвими ситуаціями.

Попередньо визначені змістові індикатори розглядалися лише як окремі складові педагогічних умов, тоді як закономірності їх групування у більш узагальнені змістові блоки потребували емпіричної верифікації.

З цією метою було організовано експертне оцінювання, спрямоване на кількісне визначення значущості кожного індикатора та встановлення їх структурної впорядкованості. До участі в експертизі були залучені 28 фахівців, що мають підтверджений досвід у сфері підготовки майбутніх психологів, кризового консультування, травматерапії та психосоціального супроводу постраждалих від воєнних дій. Серед експертів – науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти та практичні психологи. Середній стаж їх професійної діяльності становив понад 10 років, що забезпечило високий рівень компетентності оцінювання та репрезентативність суджень фахівців різних напрямів.

Для оцінки індикаторів було розроблено авторську анкету, у якій експерти оцінювали кожне твердження за п'ятибальною шкалою Лайкерта від 1 (малозначущий аспект) до 5 (критично важливий аспект, що потребує обов'язкової реалізації). Інструкція передбачала індивідуальність та самостійність оцінювання без можливості групового обговорення, що дозволило уникнути ефекту конформності та забезпечити валідність отриманих даних.

Розроблена анкета стала інструментом для проведення факторного аналізу експертних оцінок, що дало змогу перейти від окремих педагогічних умов до виявлення латентних факторів, які структурно організують підготовку майбутніх

психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Анкету експертного оцінювання наведено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Анкета експертного оцінювання значущості змістових індикаторів
педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання
психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях**

№	Змістовий індикатор	Твердження для оцінювання	Бали
1	Використання цифрового освітнього середовища у підготовці до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	використання цифрових платформ для аналізу кейсів складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
		застосування мультимедійних матеріалів, що моделюють умови складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
2	Забезпечення емоційної безпеки студентів під час опрацювання матеріалів складних життєвих ситуацій	формулювання правил, що запобігають ретравматизації студентів	1 2 3 4 5
		застосування засобів профілактики емоційного виснаження під час роботи зі складними життєвими ситуаціями	1 2 3 4 5
3	Інтеграція теоретичного, практичного та особистісно-розвивального компонентів підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	поєднання теоретичного навчання з практичним опрацюванням кейсів складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
		сприяння особистісному зростанню та професійному самовизначенню студентів у процесі опрацювання складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
4	Міждисциплінарна інтеграція медичних і соціальних знань у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	урахування медичних і соціальних аспектів допомоги особам у складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
		ознайомлення з механізмами взаємодії служб підтримки під час надання допомоги особам у складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
5	Збагачення змісту дисциплін тематикою психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях	включення тем, пов'язаних із війною, втратою, насильством, переселенням як підтипами складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
		відображення специфіки роботи психолога з клієнтами у різних видах складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
6	Залучення практичного досвіду фахівців, що працюють із клієнтами у складних життєвих ситуаціях	знайомство студентів з реальними кейсами психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
		співпраця з організаціями, які надають підтримку клієнтам у складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
7	Моделювання професійної діяльності у роботі з	створення навчальних ситуацій, наближених до реальних умов надання психологічної	1 2 3 4 5

	клієнтами у складних життєвих ситуаціях	допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	
		використання симульованих консультацій та рольових завдань щодо надання допомоги у складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
8	Навчання студентів технікам саморегуляції та психоемоційного відновлення в процесі підготовки до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	ознайомлення студентів із техніками самопомоги для опрацювання емоційно напруженого змісту складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
		оволодіння прийомами зняття емоційної напруги (дихальні техніки, релаксація, техніки заземлення) у процесі підготовки	1 2 3 4 5
9	Поступове ускладнення змісту й форм навчальної діяльності зі складними життєвими ситуаціями	забезпечення поступового зростання самостійності студентів у виконанні завдань щодо допомоги в складних життєвих ситуаціях	1 2 3 4 5
		побудова навчальних завдань за принципом поступового ускладнення	1 2 3 4 5
10	Рефлексивно-супервізійний супровід студентів у роботі зі складними життєвими ситуаціями	рефлексивне опрацювання емоційного досвіду, набутого під час роботи з кейсами складних життєвих ситуацій	1 2 3 4 5
		інтервізійний аналіз студентських кейсів та усвідомлення професійних меж під керівництвом викладача	1 2 3 4 5

Оцінки за двома твердженнями кожного змістового індикатора було усереднено, що дало змогу отримати інтегральний бал за кожним із 10 індикаторів, використаний надалі як змінна для факторного аналізу. Перед проведенням факторного аналізу було перевірено придатність кореляційної матриці до факторизації. З цією метою застосовано два статистичні критерії: коефіцієнт вибіркової адекватності Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) та критерій сферичності Бартлетта. За класифікацією Кайзера мінімально прийнятним вважається значення КМО від 0,60, при цьому в діапазоні 0,70–0,79 адекватність вибірки оцінюється як добра, а від 0,80 – як дуже добра [180]. У нашому дослідженні значення КМО становило 0,78, що відповідає добрій адекватності вибірки й підтверджує достатню придатність матриці експертних оцінок для факторного аналізу. Критерій Бартлетта у нашому дослідженні перевіряв нульову гіпотезу про те, що кореляційна матриця експертних оцінок змістових індикаторів педагогічних умов не відрізняється від одиничної, тобто між індикаторами відсутні статистично значущі зв'язки, і вони не утворюють спільних факторів [180]. Отримане значення $\chi^2(45) =$

214,63; $p < 0,001$ дало підстави відхилити нульову гіпотезу й підтвердило наявність суттєвих кореляцій між індикаторами, необхідних для застосування факторного аналізу. Обидва показники були автоматично розраховані у середовищі IBM SPSS Statistics.

Для виявлення латентної структури системи педагогічних умов було застосовано факторний аналіз методом головних компонент із подальшою варімакс-ротацією. Як зазначає К. Ділбек (*K. Dilbeck*), варімакс-ротація є статистичною процедурою, яка максимізує спільну дисперсію показників, пов'язаних з одним фактором, та мінімізує їх перехресні кореляції, що дозволяє отримати більш «чисті» фактори та полегшує їх змістове тлумачення [175]. Застосування ортогональної (варімакс) ротації передбачає взаємну незалежність виокремлюваних факторів, що є прийнятним припущенням з огляду на змістову відмінність компонентів педагогічних умов, виявлених у дослідженні.

Факторний аналіз дав змогу виокремити три узагальнені фактори, які сукупно пояснюють 73,2% загальної дисперсії й відображають ключові змістові блоки підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Узагальнені факторні навантаження змістових індикаторів педагогічних умов за трьома виокремленими факторами (з урахуванням навантажень $\geq 0,50$) подано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Матриця факторних навантажень змістових індикаторів педагогічних умов
підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги
клієнтам у складних життєвих ситуаціях**

№	Змістовий індикатор	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
5	Збагачення змісту дисциплін тематикою психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях	0,82	0,31	0,28
7	Моделювання професійної діяльності у роботі з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	0,79	0,34	0,26
10	Рефлексивно-супервізійний супровід студентів у роботі зі складними життєвими ситуаціями	0,84	0,29	0,21
3	Інтеграція теоретичного, практичного та особистісно-розвивального компонентів підготовки майбутніх	0,63	0,27	0,49

	психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях			
2	Забезпечення емоційної безпеки студентів під час опрацювання матеріалів складних життєвих ситуацій	0,33	0,81	0,24
8	Навчання студентів технікам саморегуляції та психоемоційного відновлення в процесі підготовки до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	0,38	0,79	0,29
9	Поступове ускладнення змісту й форм навчальної діяльності зі складними життєвими ситуаціями	0,44	0,69	0,33
1	Використання цифрового освітнього середовища у підготовці до роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	0,29	0,32	0,71
4	Міждисциплінарна інтеграція медичних і соціальних знань у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	0,27	0,30	0,74
6	Залучення практичного досвіду фахівців, що працюють із клієнтами у складних життєвих ситуаціях	0,51	0,36	0,62

Аналіз матриці факторних навантажень показав, що перший фактор було інтерпретовано як *«Практико-рефлексивна підготовка»*. До нього віднесено індикатори, пов'язані зі збагаченням змісту навчальних дисциплін тематикою щодо складних життєвих ситуацій, моделюванням професійної діяльності у роботі з клієнтами, рефлексивно-супервізійним супроводом студентів, а також інтеграцією теоретичного, практичного та особистісно-розвивального компонентів підготовки. Сукупність цих індикаторів відображає спрямованість освітнього процесу на активне відпрацювання практичних способів надання психологічної допомоги й рефлексивне осмислення студентами власного професійного досвіду.

Другий фактор отримав назву *«Безпечне та ресурсне освітнє середовище»*. Він акумулює індикатори, що стосуються забезпечення емоційної безпеки студентів під час роботи зі змістом складних життєвих ситуацій, навчання технікам саморегуляції та психоемоційного відновлення, а також поступового ускладнення змісту й форм навчальної діяльності. Цей фактор характеризує створення такого освітнього середовища, яке одночасно мінімізує ризики вторинної травматизації та підтримує ресурсний стан студентів.

Третій фактор було позначено як *«Структурно-змістова та міждисциплінарна організація»*. До його складу увійшли індикатори, пов'язані з

використанням цифрового освітнього середовища у підготовці до роботи зі складними життєвими ситуаціями, міждисциплінарною інтеграцією медичних і соціальних знань, а також залученням практичного досвіду фахівців, які працюють із клієнтами у складних життєвих ситуаціях. У сукупності ці індикатори описують організаційний і ресурсний контекст підготовки, що розширює можливості змістового наповнення та суб'єктної взаємодії в освітньому процесі.

Аналіз матриці факторних навантажень (табл. 2.8) показав наявність трьох латентних факторів, що по-різному «грукують» змістові індикатори педагогічних умов. Для їх змістової інтерпретації ми орієнтувалися на ті індикатори, які мають найвищі навантаження за кожним фактором ($\geq 0,50$), та шукали спільний смисловий знаменник для відповідних груп індикаторів. На цій основі Фактор 1, Фактор 2 та Фактор 3 було інтерпретовано й позначено відповідно як «Практико-рефлексивна підготовка», «Безпечне та ресурсне освітнє середовище» та «Структурно-змістова та міждисциплінарна організація».

Перший фактор «Практико-рефлексивна підготовка», у межах якого найвищі факторні навантаження мають індикатори 5 «Збагачення змісту дисциплін тематикою психологічної допомоги у складних життєвих ситуаціях» (0,82), 7 «Моделювання професійної діяльності у роботі з клієнтами у складних життєвих ситуаціях» (0,79) та 10 «Рефлексивно-супервізійний супровід студентів у роботі зі складними життєвими ситуаціями» (0,84). Індикатор 3 «Інтеграція теоретичного, практичного та особистісно-розвивального компонентів підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» також демонструє суттєве навантаження (0,63), проте його зміст має інтегративний характер і відображає загальну спрямованість системи підготовки. Натомість індикатори 5, 7 і 10 репрезентують конкретні змістові та організаційні напрями підготовки, що можуть бути цілеспрямовано реалізовані в освітньому процесі.

Відповідно до отриманих результатів факторного аналізу та змістової інтерпретації індикаторів у конструюванні системи педагогічних умов було враховано зміст усіх трьох виокремлених факторів, однак з різною

функціональною роллю. Індикатори Фактора 1 – як такі, що мають найвищі факторні навантаження (0,82; 0,79; 0,84) і відображають конкретні, безпосередньо реалізовані в освітньому процесі напрями діяльності, – визначили змістову структуру трьох провідних педагогічних умов. Натомість індикатори Факторів 2 і 3 не виокремлено в самостійні педагогічні умови, оскільки за своїм змістом вони описують не окремі напрями діяльності, а супровідні організаційно-ресурсні передумови й засоби реалізації провідних умов – зокрема техніки емоційної саморегуляції, засоби профілактики емоційного виснаження, цифрові освітні платформи та міждисциплінарну взаємодію. Таким чином, усі три латентні фактори використано в конструюванні системи педагогічних умов: Фактор 1 задав їхню структуру, а Фактори 2 і 3 – змістове наповнення механізмів реалізації.

На цій основі сформульовано три провідні педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях: *1) збагачення змісту професійно спрямованих дисциплін тематикою надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; 2) організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; 3) рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.*

Відповідно до компонентів готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, обґрунтованих у підрозділі 1.2 (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, емоційно-емпатійного, операційно-практичного та рефлексивно-особистісного), необхідно перевірити, наскільки сформульовані педагогічні умови здатні забезпечити формування кожного з них. Для цього визначено ступінь впливу кожної педагогічної умови на формування кожного компонента готовності: одна позначка (V) відповідає опосередкованому впливу умови на формування компонента, дві позначки (VV) – безпосередньому, вираженому впливу. Результати такого зіставлення подано у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Ступінь впливу педагогічних умов на формування компонентів готовності
майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у
складних життєвих ситуаціях**

<i>Компонент готовності</i>	<i>Умова 1</i>	<i>Умова 2</i>	<i>Умова 3</i>
Мотиваційно-ціннісний	✓	✓✓	✓
Когнітивно-змістовий	✓✓	✓	✓
Емоційно-емпатійний	✓	✓	✓✓
Операційно-практичний	✓	✓✓	✓
Рефлексивно-особистісний	✓	✓	✓✓

Як засвідчують дані таблиці 2.9, умова 1 (збагачення змісту професійно спрямованих дисциплін тематикою надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях) найбільш виражено впливає на когнітивно-змістовий компонент, оскільки саме зміст навчальних дисциплін є основним джерелом систематизованих знань студентів про складні життєві ситуації та технології психологічної допомоги; на інші компоненти вона впливає опосередковано. Умова 2 (організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях) найсильніше формує операційно-практичний і мотиваційно-ціннісний компоненти, оскільки безпосередня практика надання допомоги одночасно формує конкретні уміння та поглиблює ціннісне ставлення до допомагаючої діяльності. Умова 3 (рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях) найбільшою мірою впливає на емоційно-емпатійний та рефлексивно-особистісний компоненти, оскільки супервізійна й інтервізійна робота безпосередньо спрямована на опрацювання емоційних реакцій і розвиток професійної рефлексії студентів.

Кожна з трьох педагогічних умов, виокремлених за результатами проведеного емпіричного етапу дослідження, потребує розкриття своєї сутності, теоретичних

підстав і механізмів реалізації в освітньому процесі підготовки майбутніх психологів.

2.2. Зміст та теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Розглянемо детальніше зміст та теоретичне обґрунтування визначених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Першою педагогічною умовою підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях визначено *збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій.*

Необхідність виокремлення зазначеної педагогічної умови зумовлена потребою забезпечення відповідності змісту професійної підготовки майбутніх психологів характеру й змісту професійних завдань, які постають перед фахівцем у процесі надання психологічної допомоги. Результати теоретичного аналізу, представлені в підрозділі 1.1, засвідчили, що різноманітність складних життєвих ситуацій та специфіка їх переживання клієнтами детермінують особливості психологічної допомоги, що актуалізує необхідність відповідного змістового спрямування професійної підготовки майбутніх психологів. Відтак її зміст має забезпечувати формування у здобувачів системи знань про сутність і типологію складних життєвих ситуацій, психологічні потреби клієнтів, характерні прояви та емоційні стани залежно від типу ситуації, а також технології психологічної допомоги та професійно-етичні засади їх застосування.

З огляду на це проблематика надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях має бути представлена у змісті професійної підготовки не як сукупність відокремлених відомостей, а як цілісна система професійно значущих знань, зорієнтована на розуміння майбутніми психологами

логіки професійної діяльності з різними категоріями клієнтів. Її побудова передбачає встановлення змістових зв'язків між типом складної життєвої ситуації, особливостями її переживання, психологічним станом і потребами клієнта та відповідними можливостями професійної психологічної допомоги. Такий підхід забезпечує інтеграцію теоретичних знань навколо професійно значущої проблематики та створює когнітивне підґрунтя для подальшого опанування способів професійної діяльності.

Особливого значення при цьому набувають системність і послідовність структурування відповідного змісту. Фрагментарне засвоєння відомостей про окремі складні життєві ситуації, психологічні стани клієнтів, їх діагностику або способи психологічної допомоги не забезпечує цілісного розуміння майбутнім психологом взаємозв'язку між характером ситуації, особливостями її переживання та специфікою професійної допомоги. У цьому контексті теоретичне обґрунтування першої педагогічної умови спирається на визначені методологічні засади дослідження (пп. 1.4), передусім положення системного, компетентнісного та діяльнісного підходів, а також принципи системності, практичної спрямованості змісту навчання, міждисциплінарної інтеграції та поступового ускладнення навчальних завдань. Системний підхід і принцип системності орієнтують на цілісне представлення проблематики складних життєвих ситуацій; компетентнісний підхід – на співвіднесення змісту підготовки зі структурою та показниками досліджуваної готовності; діяльнісний підхід і принцип практичної спрямованості – на його відповідність змісту майбутньої професійної діяльності психолога; принцип міждисциплінарної інтеграції – на встановлення змістових зв'язків між взаємопов'язаними складниками професійної підготовки; принцип поступового ускладнення навчальних завдань – на послідовне поглиблення та ускладнення професійно орієнтованого змісту.

З огляду на структуру готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (пп. 1.2) змістове наповнення їх професійної підготовки має забезпечувати засвоєння чотирьох взаємопов'язаних груп знань: про сутність, ознаки й типологію складних життєвих

ситуацій; про психологічні потреби клієнтів, зумовлені складними життєвими ситуаціями; про психологічні прояви та емоційні стани клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації; про технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичні засади їх застосування. Зазначені змістові напрями корелюють із показниками когнітивно-змістового компонента готовності та визначають предметне наповнення першої педагогічної умови.

Внутрішня логіка структурування такого змісту передбачає його поступове ускладнення: від осмислення феномену складної життєвої ситуації – до розуміння психологічного стану та потреб клієнта; від урахування особистісного й соціального контексту її переживання – до усвідомлення специфіки професійної взаємодії та обґрунтованого вибору технологій психологічної допомоги. Така послідовність забезпечує перехід від предметних психологічних знань до їх інтеграції навколо професійного завдання допомоги конкретному клієнтові та створює когнітивне підґрунтя для подальшого формування відповідних професійних умінь.

Відповідно до встановленого взаємозв'язку педагогічних умов із компонентами досліджуваної готовності (див. табл. 2.9), перша педагогічна умова має домінуючий безпосередній вплив на когнітивно-змістовий компонент. Її змістова спрямованість забезпечує теоретичне підґрунтя для формування системи професійно значущих знань, необхідних для розуміння складної життєвої ситуації, психологічного стану й потреб клієнта та можливостей професійної допомоги.

Відповідно до визначених змістових орієнтирів першої педагогічної умови здійснено добір освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх психологів, зміст яких має потенціал для інтеграції проблематики надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій. Добір освітніх компонентів здійснювався з урахуванням їх предметної спрямованості, змістового зв'язку з проблематикою дослідження та можливостей забезпечення формування визначених показників когнітивно-змістового компонента готовності майбутніх психологів.

Реалізаційний потенціал першої педагогічної умови пов'язуємо зі змістовими можливостями освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх психологів, предметне поле яких безпосередньо або опосередковано охоплює проблематику психологічного стану і потреб особистості, особливостей переживання складних життєвих ситуацій, психодіагностичного вивчення клієнта, професійної взаємодії та надання психологічної допомоги. З огляду на це для змістового збагачення визначено освітні компоненти «Психодіагностика. Практикум загальної психології», «Психологія розвитку та вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Тренінг комунікативності та креативності», «Дитяча психологія» та «Кризове телефонне консультування».

Вибір зазначених освітніх компонентів зумовлений їх змістовою відповідністю предметному полю досліджуваної готовності та можливістю комплексного представлення проблематики складних життєвих ситуацій у різних аспектах професійної підготовки психолога. Зокрема, потенціал психодіагностичної підготовки пов'язаний із вивченням психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта; вікової та дитячої психології – з розумінням вікової специфіки переживання складних життєвих ситуацій; соціальної психології – з урахуванням соціально-психологічних чинників їх виникнення й переживання та ресурсів соціальної підтримки; психології особистості – з осмисленням особистісних чинників і ресурсів подолання складних життєвих ситуацій; комунікативної підготовки – з розумінням особливостей професійної взаємодії психолога з клієнтом; кризового телефонного консультування – з опануванням знань про технології психологічної допомоги в різних типах складних життєвих ситуацій та професійно-етичні засади їх застосування.

Таким чином, змістовий потенціал відібраних освітніх компонентів дає змогу комплексно охопити визначені змістові напрями першої педагогічної умови та забезпечити їх відповідність показникам когнітивно-змістового компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Конкретизацію запропонованого змістового

збагачення освітніх компонентів представлено в табл. 2.10, а розгорнуту характеристику змісту запропонованих тем – у додатку А.

Таблиця 2.10

Змістове збагачення освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

<i>Освітній компонент</i>	<i>Теми, запропоновані для змістового збагачення</i>
Психодіагностика. Практикум загальної психології	– «Складна життєва ситуація як об’єкт психодіагностичного вивчення»; – «Психодіагностика психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта у складній життєвій ситуації»; – «Психодіагностика клієнтів у різних типах складних життєвих ситуацій»; – «Психодіагностичний аналіз випадку клієнта у складній життєвій ситуації»; – «Професійно-етичні засади психодіагностичної роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях».
Психологія розвитку та вікова психологія	– «Вікові особливості переживання складних життєвих ситуацій»; – «Психологічні прояви та потреби особистості у складних життєвих ситуаціях на різних етапах онтогенезу»; – «Вікові ресурси подолання складних життєвих ситуацій»; – «Урахування вікових особливостей клієнта у психологічній допомозі в складних життєвих ситуаціях».
Соціальна психологія	– «Соціально-психологічні чинники виникнення та переживання складних життєвих ситуацій»; – «Соціальні зв’язки та соціальна підтримка як ресурси подолання складних життєвих ситуацій»; – «Сімейні та міжособистісні кризові ситуації: соціально-психологічний аспект»; – «Соціально-психологічні наслідки вимушеної зміни соціального середовища».
Психологія особистості	– «Особистість у складній життєвій ситуації»; – «Особистісні чинники переживання складних життєвих ситуацій»; – «Копінг-стратегії, життєстійкість і психологічні ресурси особистості»; – «Індивідуально-психологічні особливості клієнта у визначенні напрямів психологічної допомоги».
Тренінг комунікативності та креативності	– «Професійна комунікація психолога з клієнтом у складній життєвій ситуації»; – «Встановлення психологічного контакту та емпатійне слухання клієнта»; – «Асертивність і толерантність у професійній взаємодії психолога з клієнтом»; – «Емоційна саморегуляція психолога у складних ситуаціях професійної взаємодії»; – «Професійні межі та відповідальність психолога у взаємодії з клієнтом».
Дитяча психологія	– «Дитина у складній життєвій ситуації»;

	– «Психологічні прояви та потреби дітей у різних типах складних життєвих ситуацій»; – «Переживання дитиною втрати, сімейної кризи, насильства, війни та вимушеного переміщення»; – «Особливості психологічної допомоги дитині у складній життєвій ситуації».
Кризове телефонне консультування	– «Складні життєві ситуації у практиці кризового консультування»; – «Технології психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій»; – «Психологічна допомога в ситуаціях втрати та горювання»; – «Психологічна допомога у сімейних та міжособистісних кризових ситуаціях»; – «Кризова допомога постраждалим від насильства, війни та екстремальних подій»; – «Кризове втручання при загрозі життю та суїцидальному ризику»; – «Професійно-етичні засади кризового консультування».

Аналіз запропонованого змістового наповнення освітніх компонентів (див. табл. 2.10; дод. А) засвідчує його спрямованість на формування всіх показників когнітивно-змістового компонента досліджуваної готовності. Формуванню знань про сутність, ознаки й типологію складних життєвих ситуацій сприяє включення відповідної проблематики до змісту психодіагностичної, віково-психологічної, соціально-психологічної, особистісної та консультативної підготовки. Знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями, конкретизуються через розгляд їх вікової, особистісної та соціально-психологічної специфіки. Розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів забезпечується змістом тем, присвячених особливостям переживання різних типів складних життєвих ситуацій, психодіагностичному вивченню стану клієнта та індивідуальним особливостям його реагування. Знання технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад їх застосування поглиблюються через тематику, пов'язану з професійною взаємодією, визначенням напрямів допомоги, кризовим консультуванням та особливостями психологічної допомоги різним категоріям клієнтів.

Важливою характеристикою запропонованого змістового збагачення є його міждисциплінарний характер. Проблема складних життєвих ситуацій не локалізується в межах одного освітнього компонента, а розкривається через

взаємопов'язані предметні аспекти: психодіагностичний, віково-психологічний, соціально-психологічний, особистісний, комунікативний і консультативний. Це дає змогу розглядати клієнта у складній життєвій ситуації комплексно – з позицій особливостей його психологічного стану, віку, індивідуально-психологічних характеристик, соціального контексту, актуальних потреб і ресурсів, а також можливостей професійної психологічної допомоги. При цьому зміст окремих освітніх компонентів не дублюється, а взаємодоповнюється відповідно до їх предметної спрямованості.

Друга педагогічна умова – *організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.*

Теоретичне обґрунтування зазначеної педагогічної умови потребує передусім уточнення сутності поняття «практикоорієнтоване освітнє середовище». У науковій літературі проблематика практичної спрямованості професійної підготовки представлена низкою взаємопов'язаних понять, зокрема «практикоорієнтований підхід», «практикоорієнтоване навчання», «практикоорієнтовані методи навчання», «практикоорієнтоване освітнє середовище». Звернення до наукових трактувань зазначених понять дає змогу з'ясувати, у який спосіб у професійній підготовці забезпечується її орієнтація на майбутню професійну діяльність здобувачів, та на цій основі уточнити сутність практикоорієнтованого освітнього середовища.

На переконання О. Антонової практикоорієнтоване навчання спрямоване на формуванням досвіду практичної діяльності студентів під час їхнього занурення в середовище, близьке до професійного, в процесі навчальних, практичних занять; передбачає використання професійноорієнтованих технологій навчання і методик моделювання фрагментів професійної діяльності; спрямоване на набуття досвіду практичної діяльності з метою розв'язання навчальних завдань [5]. Отже, визначальними характеристиками практикоорієнтованого навчання постають наближеність освітньої діяльності до професійної, моделювання її окремих

фрагментів та набуття здобувачами досвіду практичного розв'язання професійно значущих завдань.

Суголосною є позиція дослідників, які розглядають практикоорієнтоване навчання як освіту, у процесі якої опанування навчальної програми спрямовується на розвиток практичних знань через здійснення реальних практичних дій, а його важливою характеристикою визначають інтеграцію пізнавального, теоретичного та практичного компонентів професійної освіти [200]. У такому розумінні практична орієнтованість не протиставляється теоретичній підготовці, а передбачає їх взаємозв'язок, за якого теоретичні знання набувають прикладного значення через їх застосування у практичній діяльності.

Саме необхідність забезпечення такого взаємозв'язку теорії і практики зумовлює увагу науковців до практикоорієнтованого навчання як засобу наближення професійної підготовки до реальної діяльності майбутнього фахівця. Науковці наголошують на важливості його активного впровадження з метою подолання розриву між теоретичною підготовкою та реальною професійною діяльністю [131].

Зазначена спрямованість практикоорієнтованого навчання конкретизується в особливостях побудови самого освітнього процесу. Його основу вчені вбачають в інтеграції емоційно-образних і логічних компонентів змісту, здобутті нових теоретичних знань і розвитку практичного досвіду їх застосування для розв'язання відповідних завдань і ситуацій, емоційно-пізнавальній насиченості творчого пошуку [200]. Таким чином, практична орієнтованість не протиставляється теоретичній підготовці, а передбачає їх взаємозв'язок, за якого теоретичне знання набуває професійної значущості через його застосування в діяльності.

Такий характер практикоорієнтованого навчання безпосередньо пов'язаний із практико-орієнтованим підходом як більш загальною засадою організації професійної підготовки. У професійній підготовці практикоорієнтований підхід передбачає спрямування освітнього процесу на досягнення конкретних результатів підготовки та опанування здобувачами відповідних видів професійної діяльності

через роботу з навчальним знанням, яке набуває практичного втілення у досвіді діяльності [200].

Узагальнення наведених наукових позицій дає підстави розглядати практикоорієнтованість професійної підготовки як спрямованість освітнього процесу на забезпечення зв'язку теоретичних знань із майбутньою професійною діяльністю, набуття здобувачами досвіду їх практичного застосування та опанування способів розв'язання професійно значущих завдань. Реалізація такої спрямованості потребує відповідної організації освітнього середовища, у межах якого створюються можливості для включення здобувачів у діяльність, наближену за змістом і характером до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим доцільним є звернення безпосередньо до поняття «практикоорієнтоване освітнє середовище». Так, узагальнюючи позицію І. Пінчук, практикоорієнтоване освітнє середовище можна розглядати як систему педагогічно організованих умов, заходів і впливів, спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, набуття ним практичного досвіду та здатності застосовувати здобуті знання й уміння у професійно орієнтованій діяльності [110].

Розглянуті наукові позиції слугують підґрунтям для конкретизації сутності практикоорієнтованого освітнього середовища в контексті досліджуваної проблеми. Під *практикоорієнтованим освітнім середовищем підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях* розуміємо спеціально організоване освітнє середовище, спрямоване на наближення освітньої діяльності здобувачів до змісту й характеру майбутньої професійної діяльності психолога та набуття ними досвіду розв'язання професійно значущих завдань щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Одним із провідних засобів організації практикоорієнтованого освітнього середовища є впровадження практикоорієнтованих методів і технологій навчання, спрямованих на наближення освітньої діяльності здобувачів до змісту й характеру майбутньої професійної діяльності. Значущість таких методів у створенні відповідного освітнього середовища підкреслюється науковцями, які зазначають,

що «інтеграція інтерактивних та практикоорієнтованих методів є фундаментальною умовою для створення ефективного освітнього середовища, яке сприяє не лише засвоєнню знань, а й активній пізнавальній діяльності здобувача освіти» [144]. У наукових працях серед засобів забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки виокремлюють стажування, виробничу практику, проєктну діяльність, навчальні симуляції та використання тренажерів [144]; ділові ігри, майстер-класи фахівців-практиків, кейс-метод [76].

Аналіз представлених у науковій літературі засобів практикоорієнтованого навчання засвідчує їх значне різноманіття. Водночас у контексті нашого дослідження особливого значення набувають ті методи й технології, які дають змогу моделювати зміст, ситуації та окремі дії майбутньої професійної діяльності психолога, створюючи можливості для набуття здобувачами досвіду розв'язання професійно значущих завдань ще в процесі професійної підготовки. Така спрямованість безпосередньо відповідає визначеній педагогічній умові, в основу якої покладено моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Серед практикоорієнтованих методів особливе місце посідає метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-стаді), який Н. Опушко визначає одним із найбільш ефективних методів практикоорієнтованого навчання [104]. Його значущість для досліджуваної проблеми полягає в можливості представлення професійної ситуації у вигляді конкретного випадку, що потребує її аналізу, визначення проблеми, оцінювання вихідних умов, пошуку й обґрунтування можливих способів професійних дій та прийняття відповідного рішення. Водночас моделювання професійної діяльності не обмежується аналізом конкретних випадків. Залежно від характеру професійного завдання воно може передбачати відтворення професійної ситуації, взаємодії її учасників, послідовності професійних дій та прийняття рішень. Тому поряд із кейс-методом моделювальний потенціал мають *ситуаційні професійно орієнтовані завдання, рольові та імітаційні методи, навчальні симуляції*, які дають змогу відтворювати різні аспекти майбутньої професійної діяльності в освітньому процесі.

Зазначені методи мають спільну практикоорієнтовану спрямованість, однак відрізняються характером відтворення професійної діяльності та ступенем залучення здобувачів до виконання професійних дій. Якщо кейс-метод передбачає переважно аналітичне опрацювання професійної ситуації та обґрунтування можливих рішень, то рольові й імітаційні методи забезпечують безпосереднє відтворення професійної взаємодії, а навчальні симуляції дають змогу моделювати комплексну послідовність професійних дій в умовах, максимально наближених до реальної практики. Ситуаційні професійно орієнтовані завдання, своєю чергою, можуть бути інтегровані в різні методи навчання та спрямовувати діяльність здобувачів на виконання конкретного професійного завдання.

У контексті підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях можливості зазначених методів визначаються передусім тим, які складники та дії професійної діяльності психолога вони дають змогу відтворити в освітньому процесі. Їх функціональний потенціал у межах другої педагогічної умови систематизовано в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Функціональні можливості практикоорієнтованих методів у моделюванні професійної діяльності майбутніх психологів

<i>Метод</i>	<i>Особливості моделювання професійної діяльності</i>	<i>Можливості в контексті підготовки до надання психологічної допомоги</i>
Кейс-метод (case study)	Моделювання професійної ситуації через аналіз конкретного випадку	Аналіз складної життєвої ситуації клієнта; ідентифікація її типу; визначення психологічного стану, потреб, ризиків і ресурсів клієнта; обґрунтування можливих напрямів і технологій психологічної допомоги
Ситуаційні професійно орієнтовані завдання	Моделювання окремого професійного завдання або проблеми, що потребує прийняття професійного рішення	Визначення психологічного запиту; аналіз умов професійної ситуації; вибір способу дії; обґрунтування професійного рішення; проектування окремих етапів психологічної допомоги
Рольові методи	Моделювання міжособистісної професійної взаємодії через виконання визначених ролей	Відтворення взаємодії «психолог – клієнт»; встановлення контакту; активне й емпатійне слухання; формулювання запитань; прояв асертивності й толерантності; дотримання професійних меж
Імітаційні методи	Відтворення фрагментів професійної діяльності та	Відпрацювання дій психолога в різних типах складних життєвих ситуацій; прийняття

	послідовності професійних дій	професійних рішень; вибір і застосування способів психологічної допомоги
Навчальні симуляції	Комплексне відтворення професійної ситуації в умовах, наближених до реальної практики	Інтегроване виконання послідовності професійних дій: від первинного аналізу ситуації та встановлення контакту до визначення потреб клієнта, вибору способу допомоги, реалізації професійної взаємодії та рефлексії її результатів

Відповідно до встановленого взаємозв'язку педагогічних умов із компонентами досліджуваної готовності (див. табл. 2.9), друга педагогічна умова має домінуючий безпосередній вплив на операційно-практичний компонент. Моделювання професійної діяльності створює можливості для включення майбутніх психологів у розв'язання професійно значущих ситуацій, що передбачають ідентифікацію типу складної життєвої ситуації клієнта, аналіз його психологічного стану й потреб, вибір доцільних технологій психологічної допомоги та проєктування алгоритму її надання. Саме виконання зазначених професійних дій у змодельованих ситуаціях забезпечує перехід від засвоєних знань до їх практичного застосування та набуття досвіду розв'язання завдань, характерних для майбутньої професійної діяльності психолога. Водночас вплив другої педагогічної умови не обмежується операційно-практичним компонентом. Залучення здобувачів до аналізу професійних ситуацій, рольової взаємодії, імітації професійних дій і навчальних симуляцій створює можливості для актуалізації професійно значущих знань, ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, емпатійного реагування, емоційної саморегуляції та рефлексії власних професійних дій, що зумовлює опосередкований вплив зазначеної умови на інші компоненти досліджуваної готовності.

Реалізація моделювального потенціалу практикоорієнтованих методів (див. табл. 2.11) потребує відповідного дидактичного наповнення. Одним із його елементів є практикоорієнтовані завдання, виконання яких передбачає застосування здобутих знань і вмінь у ситуаціях, наближених до реальних умов діяльності. У науковій літературі практикоорієнтовані завдання пов'язують із формуванням здатності діяти в соціально значущих ситуаціях, застосовувати набуті знання для розв'язання практичних проблем, аналізувати цілі та умови

діяльності, обирати способи розв'язання завдання, планувати необхідні дії, оцінювати отриманий результат і за потреби здійснювати його корекцію [200].

У професійній підготовці практикоорієнтовані завдання набувають професійно контекстуалізованого характеру, оскільки їх зміст визначається типовими ситуаціями, проблемами та завданнями майбутньої професійної діяльності. Відповідно, їх дидактична цінність полягає не лише у перевірці здатності здобувачів застосовувати засвоєні знання, а й у створенні умов для прийняття професійних рішень у змодельованих ситуаціях, що відтворюють окремі аспекти майбутньої діяльності.

У контексті досліджуваної проблеми практикоорієнтовані завдання розглядаємо як один із дидактичних засобів моделювання професійної діяльності майбутніх психологів, що дає змогу відтворювати ситуації надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та залучати здобувачів до розв'язання відповідних професійно значущих завдань. Зміст таких завдань має відображати характер професійної діяльності психолога та передбачати необхідність аналізу ситуації клієнта, прийняття професійно обґрунтованих рішень і визначення можливих способів психологічної допомоги.

Водночас конкретний зміст, структура та методика використання практикоорієнтованих завдань визначаються характером професійних дій, які підлягають моделюванню, та цільовою спрямованістю відповідного етапу професійної підготовки. Їх конкретизацію в межах розробленого змістово-методичного забезпечення другої педагогічної умови представлено в підрозділі 2.3.

Третя педагогічна умова – *рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях*

Теоретичне обґрунтування третьої педагогічної умови потребує передусім уточнення сутності супервізії та її можливостей у професійній підготовці майбутніх психологів. З огляду на комплексний характер поняття «рефлексивно-супервізійний супровід» доцільним вважаємо послідовне звернення до змісту взаємопов'язаних категорій «супервізія», «супервізор», «супервізант»,

«супервізійний супровід», «рефлексивна супервізія», що створює теоретичне підґрунтя для конкретизації сутності рефлексивно-супервізійного супроводу в контексті досліджуваної проблеми.

У професійному тезаурусі Міжнародної спілки супервізорів супервізію визначено як процес професійної підтримки та нагляду, спрямований на забезпечення безпеки й розвитку фахівця у професійній діяльності. Її зміст пов'язується з організацією процесу консультування, формуванням професійних компетентностей і професійно значущих якостей супервізанта, а також розвитком практики надання допомоги клієнтам. Суб'єктами такої взаємодії є супервізор – кваліфікований фахівець, який здійснює супервізію, забезпечує професійний зворотний зв'язок, надає рекомендації та сприяє розв'язанню професійних труднощів, і супервізант – фахівець допомагаючої професії, який отримує супервізію з метою розвитку професійних навичок та розв'язання складних випадків роботи з клієнтами [149].

Наведені положення дають підстави розглядати супервізію не лише як форму професійного контролю, а насамперед як засіб професійної підтримки й розвитку фахівця. На це вказують і визначені Міжнародною спілкою супервізорів завдання супервізії, серед яких професійна підтримка фахівців у сфері психічного здоров'я, забезпечення дотримання етичних норм і стандартів надання послуг, подолання професійних труднощів, аналіз і вдосконалення професійної діяльності, стимулювання мотивації до професійного розвитку та запобігання професійному вигоранню [149].

Зазначені характеристики дають змогу виокремити *супровідну функцію супервізії*, яка виявляється у систематичній професійній підтримці фахівця, аналізі складних випадків його практичної діяльності, наданні професійного зворотного зв'язку, сприянні усвідомленню труднощів і визначенню способів удосконалення професійних дій. Показово, що в професійному тезаурусі Міжнародної спілки супервізорів використовується поняття «супервізійний супровід» щодо взаємодії супервізора із супервізантом, хоча окремого його визначення не запропоновано.

Водночас для нашого дослідження значущою є не лише підтримувальна та розвивальна функція супервізії, а й закладений у ній рефлексивний потенціал, пов'язаний з осмисленням фахівцем власного професійного досвіду, прийнятих рішень, способів взаємодії з клієнтом, емоційних реакцій, труднощів і результатів професійних дій. Це зумовлює необхідність звернення до поняття «рефлексивна супервізія».

Концептуально значущим для нашого дослідження є визначення американських науковців, відповідно до якого рефлексивна супервізія постає водночас як особливий спосіб професійної взаємодії, у межах якої «те, яким ти є» у стосунках, є не менш важливим, ніж «те, що ти робиш», і як сукупність спеціальних навичок та стратегій, що використовуються супервізором у роботі із супервізантом [197]. Змістове наповнення запропонованого визначення узгоджується з результатами концептуального аналізу рефлексивної супервізії, здійсненого М. Чіпу (*M. Chipu*). На основі аналізу наукових джерел дослідниця виокремила дев'ять її визначальних характеристик: взаємини між супервізором і супервізантом, ефективну комунікацію, командну роботу, рефлексію, компетентності, зворотний зв'язок, безперервну підтримку, автономний вибір і співпрацю [186]. Особливого значення для нашого дослідження набувають довіра і взаємоповага у супервізійній взаємодії, саморефлексія та спільне осмислення професійного досвіду, систематичний конструктивний зворотний зв'язок, безперервна підтримка та поступове набуття здобувачами здатності до самостійного прийняття професійних рішень.

Колектив американських авторів під керівництвом Л. Хаффайнса (*L. Huffhines*) також наголошує, що рефлексивна супервізія має ґрунтуватися на трьох основних принципах: регулярності (систематичність і передбачуваність супервізійних зустрічей, що створюють простір для поглибленого осмислення професійного досвіду); співпраці (визнання значущості позиції супервізованого, спільне осмислення професійних труднощів і вироблення шляхів їх подолання); рефлексії (зосередження на осмисленні власних емоцій, попереднього досвіду,

актуальних обставин, цінностей, переконань та упереджень і їхнього впливу на професійну взаємодію) [197].

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває саме рефлексивна складова супервізії, оскільки професійна підготовка майбутнього психолога передбачає не лише отримання підтримки й зворотного зв'язку щодо виконуваних професійних дій, а й розвиток здатності осмислювати власний досвід, аналізувати прийняті рішення, емоційні реакції та способи взаємодії з клієнтом. «Зосередження уваги на рефлексії та співпраця в її процесі сприяють розвитку рефлексивної здатності особистості, що, своєю чергою, дає змогу реалізовувати рефлексивну практику, за якої людина втілює рефлексію у своїх рішеннях, розв'язанні проблем і реагуванні на виклики» [197]. Отже, рефлексивний характер супервізії забезпечує перетворення набутого досвіду професійної діяльності на предмет цілеспрямованого осмислення та основу для вдосконалення подальших професійних дій.

Означене зумовлює акцентування в межах нашого дослідження не лише на супервізійному, а саме на рефлексивно-супервізійному супроводі майбутніх психологів. Використання такого поняття підкреслює, що супервізійна взаємодія розглядається нами не лише як форма професійної підтримки, надання зворотного зв'язку та допомоги у розв'язанні складних професійних ситуацій, а й як простір систематичного рефлексивного осмислення здобувачами власних професійних дій, рішень, емоційних реакцій, труднощів і способів взаємодії з клієнтом. У контексті підготовки до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях це набуває особливого значення, оскільки дає змогу майбутньому психологу не лише аналізувати результативність власних дій, а й усвідомлювати особистісні чинники, що можуть впливати на професійну взаємодію та прийняття професійних рішень.

Рефлексивно-супервізійний супровід підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях розуміємо як спеціально організований процес професійно-педагогічної взаємодії здобувачів із супервізором, спрямований на рефлексивне осмислення досвіду

розв'язання змодельованих професійних ситуацій, аналіз прийнятих професійних рішень, власних дій та емоційних реакцій у взаємодії з клієнтом, отримання професійного зворотного зв'язку та визначення способів удосконалення подальших професійних дій.

Важливим для обґрунтування формувального потенціалу визначеної педагогічної умови є з'ясування можливостей рефлексивної супервізії щодо професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця. За результатами концептуального аналізу М. Чіпу (*M. Chipu*), рефлексивна супервізія сприяє розвитку самоусвідомлення, підвищенню емоційної усвідомленості, удосконаленню сприйняття себе та розуміння того, як особистість сприймається іншими, а також підтримує професійне зростання [186]. Дослідниця пов'язує рефлексивну супервізію також із розвитком здатності до розв'язання проблем, критичного мислення та автономного прийняття рішень; у процесі такої взаємодії супервізований навчається розпізнавати упередження, що можуть впливати на прийняття рішень, та визначати способи корекції професійних дій [186].

Зазначене дає підстави визначити диференційований формувальний потенціал третьої педагогічної умови щодо компонентів готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Провідним є її вплив на емоційно-емпатійний та рефлексивно-особистісний компоненти. Розвиток емоційної усвідомленості й саморегуляції, осмислення власних емоційних реакцій та їхнього впливу на взаємодію з клієнтом сприяють формуванню емоційно-емпатійного компонента. Розвиток самоусвідомлення, здатності до рефлексії професійного досвіду, розпізнавання власних упереджень та усвідомлення їхнього впливу на професійні рішення забезпечує формування рефлексивно-особистісного компонента. Водночас спрямованість супервізійної взаємодії на професійну підтримку та розвиток фахівця посилює мотивацію до професійного вдосконалення, що зумовлює її вплив на мотиваційно-ціннісний компонент; розвиток критичного мислення та здатності до аналізу професійних проблем сприяє формуванню когнітивно-змістового компонента, а набуття досвіду

розв'язання професійних проблем, автономного прийняття рішень і корекції власних професійних дій – операційно-практичного компонента готовності.

Аналіз наукової літератури засвідчує варіативність форм і способів організації рефлексивно-супервізійного супроводу. Залежно від кількості та характеру взаємодії учасників дослідники виокремлюють індивідуальну й групову рефлексивну супервізію, групову рефлексивну консультацію, колегіальну супервізію, групи рефлексивної практики та рефлексивне обговорення професійних випадків [186; 197]. У межах зазначених форм застосовуються рефлексивний діалог, аналіз професійного випадку, саморефлексія та колегіальна рефлексія, рефлексивне запитування, конструктивний зворотний зв'язок, рольове моделювання, а також структуровані моделі групового опрацювання професійного досвіду, зокрема «рефлексивна команда» та «Семиока модель» (*Seven-Eyed Model of Supervision*) [186].

Практичний інструментарій стимулювання рефлексивного мислення супервізантів конкретизовано О. Стягуною, яка доцільними в процесі супервізії визначає методи інтерактивного навчання, виконання рефлексивних завдань і вправ, ведення рефлексивного щоденника та створення спеціального рефлексивного простору. Серед методик розвитку рефлексивного мислення авторка виокремлює «Асоціативний куш», метод ПРЕС (позиція – обґрунтування – приклад – висновок), методики «Закінчи речення», «Колесо балансу», «Дій!» та «Фішбоун» [145]. Зазначені методики орієнтовані на різні аспекти рефлексивного опрацювання професійного досвіду: його усвідомлення й самоаналіз, аргументацію професійної позиції, виявлення причин професійних труднощів, оцінювання результативності власних дій та визначення напрямів їх подальшого вдосконалення.

Так, метод ПРЕС передбачає послідовне формулювання позиції, її обґрунтування, наведення прикладу та формулювання висновку, що дає змогу супервізанту аргументувати прийняте професійне рішення та критично його осмислити. Методика «Закінчи речення» спрямована на розвиток самосвідомості й самопізнання супервізанта, самоаналіз виконаної роботи та осмислення набутого

досвіду; вона може застосовуватися в усній або письмовій формі як в індивідуальній, так і в груповій супервізії. Методика «Фішбоун» забезпечує структурований аналіз професійної проблеми через встановлення її можливих причин, співвіднесення їх із фактами й аргументами та формулювання підсумкового висновку. На завершальному етапі супервізії може використовуватися методика «Дій!», спрямована на визначення супервізантом подальших професійних дій з урахуванням отриманих під час супервізії знань і сформованих навичок [144].

Отже, рефлексивно-супервізійний супровід може реалізовуватися через поєднання різних форм супервізійної взаємодії та комплексу методів і методик, що забезпечують послідовний перехід від відтворення й аналізу професійного досвіду до його рефлексивного осмислення, отримання зворотного зв'язку, корекції професійних рішень і визначення способів удосконалення подальших професійних дій.

З огляду на мету нашого дослідження та специфіку підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях пріоритетними формами реалізації рефлексивно-супервізійного супроводу визначено індивідуальну та групову рефлексивну супервізію, а провідними способами її здійснення – рефлексивний діалог, супервізійний аналіз змодельованих професійних ситуацій, рефлексивне запитування, колегіальну рефлексію та конструктивний супервізійний зворотний зв'язок. Їх комплексне застосування забезпечує систематичне осмислення майбутніми психологами набутого досвіду професійних дій, виявлення труднощів і помилок, усвідомлення власних емоційних реакцій та особистісних чинників професійної взаємодії, а також визначення способів удосконалення подальших дій щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Узагальнення теоретично обґрунтованих педагогічних умов дає змогу конкретизувати форми, методи й технології їх реалізації відповідно до структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. При цьому кожна з визначених педагогічних умов

має провідну спрямованість на формування окремих компонентів готовності, однак її реалізаційний потенціал не обмежується ними, а забезпечує взаємопов'язаний вплив на інші складники досліджуваної готовності. Систематизацію форм, методів, технологій та засобів реалізації педагогічних умов у співвіднесенні з компонентами готовності представлено в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

Форми, методи, технології та засоби реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

<i>Компонент готовності</i>	<i>Умова 1</i>	<i>Умова 2</i>	<i>Умова 3</i>
Мотиваційно-ціннісний	Змістове опрацювання професійно-етичних засад і професійної відповідальності психолога	Кейс-метод, професійно орієнтовані завдання, рольове моделювання	Рефлексивний діалог, рефлексивна супервізія, супервізійний зворотний зв'язок
Когнітивно-змістовий	Змістове збагачення освітніх компонентів проблематикою складних життєвих ситуацій, потреб клієнтів, технологій та етичних засад психологічної допомоги	Кейс-метод, професійно орієнтовані завдання, навчальні симуляції	Аналіз професійних ситуацій, рефлексивне запитування, метод ПРЕС
Емоційно-емпатійний	Змістове опрацювання психологічних станів і потреб клієнтів, емпатійного слухання та емоційної саморегуляції	Рольове моделювання, навчальні симуляції, моделювання взаємодії «психолог – клієнт»	Рефлексивна супервізія, рефлексивний діалог, саморефлексія емоційних реакцій
Операційно-практичний	Змістове опрацювання технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад їх застосування	Кейс-метод, професійно орієнтовані завдання, рольове моделювання, навчальні симуляції	Аналіз і корекція професійних дій, «Фішбоун», «Дій!», супервізійний зворотний зв'язок
Рефлексивно-особистісний	Змістове опрацювання професійних меж, відповідальності та особистісних чинників професійної взаємодії	Рефлексія змодельованої професійної діяльності, самооцінювання професійних дій	Рефлексивна супервізія, рефлексивний діалог, рефлексивне запитування, рефлексивний щоденник

Отже, визначені педагогічні умови утворюють взаємопов'язану сукупність цілеспрямованих педагогічних впливів, реалізація яких забезпечує формування всіх компонентів готовності майбутніх психологів до надання психологічної

допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Їх взаємодоповнювальний характер виявляється у поєднанні змістового збагачення професійної підготовки, набуття досвіду розв'язання змодельованих професійних ситуацій та його подальшого рефлексивного осмислення в процесі супервізійної взаємодії. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов та визначення основних засобів їх реалізації створюють підґрунтя для розробки відповідного змістово-методичного забезпечення, яке конкретизує способи їх упровадження в процес професійної підготовки майбутніх психологів.

2.3. Змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Реалізація визначених педагогічних умов потребує відповідного змістово-методичного забезпечення, яке конкретизує зміст, форми, методи, технології та засоби підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З огляду на взаємопов'язаний характер обґрунтованих педагогічних умов їх змістово-методичне забезпечення розроблялося не як сукупність відокремлених матеріалів для реалізації кожної умови, а як цілісний комплекс, у якому змістове збагачення професійної підготовки поєднується з практико-орієнтованим опрацюванням професійних ситуацій та рефлексивно-супервізійним осмисленням набутого досвіду. Така побудова змістово-методичного забезпечення зумовлена логікою формування досліджуваної готовності.

Відповідно, змістово-методичне забезпечення було спрямоване на створення послідовного взаємозв'язку між засвоєнням професійно значущого змісту, його застосуванням у ситуаціях, наближених до професійної діяльності психолога, та рефлексивним осмисленням і корекцією виконаних професійних дій. Це дало змогу інтегрувати засоби реалізації трьох педагогічних умов у межах освітніх компонентів професійної підготовки та забезпечити їх взаємодоповнювальний

вплив на компоненти готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Змістово-методичне забезпечення розроблено для освітніх компонентів, визначених у підрозділі 2.2, зміст яких було доповнено тематикою складних життєвих ситуацій та особливостей надання психологічної допомоги клієнтам, які їх переживають. Його зміст охоплював сутність і типологію складних життєвих ситуацій, психологічні стани, потреби та ресурси клієнтів, вікові, особистісні й соціально-психологічні особливості переживання таких ситуацій, специфіку психодіагностичної роботи, професійної комунікації, консультування та кризової допомоги, технології психологічної допомоги, а також професійно-етичні засади діяльності психолога.

При цьому змістове збагачення освітніх компонентів не обмежувалося розширенням обсягу теоретичної інформації. Для забезпечення її професійно-практичної спрямованості розроблений зміст поєднувався з відповідними формами й методами практико-орієнтованого навчання, що передбачали моделювання професійної діяльності психолога та взаємодії «психолог – клієнт» у ситуаціях, наближених до реальних. Їх зміст передбачав необхідність аналізу ситуації клієнта, визначення його психологічного стану, потреб і ресурсів, прийняття професійних рішень, добору способів психологічної допомоги, моделювання комунікативних дій психолога та врахування професійно-етичних обмежень.

Не менш важливим складником розробленого забезпечення стало рефлексивно-супервізійне опрацювання результатів змодельованої професійної діяльності, що забезпечувало усвідомлене осмислення здобувачами набутого професійного досвіду та визначення орієнтирів його подальшого вдосконалення.

Отже, змістово-методичне забезпечення було побудовано таким чином, щоб кожна змодельована професійна ситуація могла виконувати одночасно навчальну, практико-орієнтовану та рефлексивно-розвивальну функції.

Структуру змістово-методичного забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях утворено відповідно до функціонального

призначення розроблених матеріалів і представлено п'ятьма взаємопов'язаними блоками: *змістово-інформаційним, практико-моделювальним, рефлексивно-супервізійним, самотійно-пошуковим та контрольньо-оцінювальним*. Наскрізню допоміжну функцію в межах усіх блоків виконували візуально-узагальнювальні засоби – структурно-логічні схеми, алгоритми, таблиці, матриці та пам'ятки.

Змістово-інформаційний блок забезпечував теоретичне підґрунтя підготовки та був спрямований на формування системних знань про складні життєві ситуації, особливості їх переживання клієнтами, психологічні стани, потреби й ресурси, способи психологічної допомоги та професійно-етичні засади діяльності психолога. Практико-моделювальний блок забезпечував застосування засвоєних знань у змодельованих професійних ситуаціях і формування вмінь аналізувати ситуацію клієнта, приймати й обґрунтовувати професійні рішення, добирати способи психологічної допомоги та моделювати професійну взаємодію. Рефлексивно-супервізійний блок спрямовувався на осмислення набутого досвіду професійних дій, усвідомлення їх підстав і наслідків, власних емоційних реакцій і труднощів, а також визначення способів корекції та вдосконалення подальших професійних дій. Самостійно-пошуковий блок забезпечував поглиблення та індивідуалізацію підготовки через самотійний пошук, аналіз, порівняння, систематизацію й узагальнення професійно значущої інформації та обґрунтування професійних рішень. Контрольно-оцінювальний блок був спрямований на контроль і самооцінювання засвоєних знань та виконаних професійних дій, отримання зворотного зв'язку, виявлення труднощів і визначення напрямів подальшого вдосконалення. Візуально-узагальнювальні засоби використовувалися наскрізно та забезпечували структурування й систематизацію професійно значущої інформації, унаочнення алгоритмів професійних дій і взаємозв'язків між характеристиками складної життєвої ситуації, станом, потребами й ресурсами клієнта та способами психологічної допомоги.

Зазначені блоки не функціонували ізольовано, а інтегрувалися в межах конкретних тем і навчальних занять відповідно до їх дидактичної мети та предметного змісту. Співвідношення окремих блоків могло варіюватися: під час

опрацювання одних тем переважав змістово-інформаційний складник, інших – практико-моделювальний або рефлексивно-супервізійний. Водночас загальна логіка розробленого забезпечення передбачала рух від знання й розуміння професійної ситуації через моделювання професійної дії до її рефлексивного осмислення, оцінювання та корекції.

Розроблені комплекти змістово-методичного забезпечення систематизовано в додатку Б відповідно до освітніх компонентів: матеріали до освітнього компонента «Психодіагностика. Практикум загальної психології» представлено в додатку Б.1; «Психологія розвитку та вікова психологія» – у додатку Б.2; «Соціальна психологія» – у додатку Б.3; «Психологія особистості» – у додатку Б.4; «Тренінг комунікативності та креативності» – у додатку Б.5; «Дитяча психологія» – у додатку Б.6; «Кризове телефонне консультування» – у додатку Б.7. У кожному комплекті представлено взаємопов'язані змістово-інформаційні, практико-моделювальні, рефлексивно-супервізійні, самостійно-пошукові та контрольні оцінювальні матеріали, конкретизовані відповідно до предметної спрямованості освітнього компонента.

Узагальнення розробленого змістово-методичного забезпечення дало змогу структурувати його як цілісний комплекс взаємопов'язаних блоків, кожен із яких має відповідне змістове та методичне наповнення і забезпечує реалізацію визначених педагогічних умов. Структуру змістово-методичного забезпечення, взаємозв'язок його основних блоків, засобів їх реалізації та очікуваного результату представлено на рис. 2.1.

Подана на рис. 2.1 структура відображає загальну організацію змістово-методичного забезпечення, водночас його цілісність визначається взаємозв'язком засвоєння професійно значущого змісту, його професійно-практичного опрацювання та подальшого рефлексивно-супервізійного осмислення. Тому важливого значення набувало методичне конструювання засобів, що забезпечували перехід від засвоєння професійно значущих знань до їх застосування у змодельованих ситуаціях надання психологічної допомоги та рефлексивного осмислення набутого досвіду.

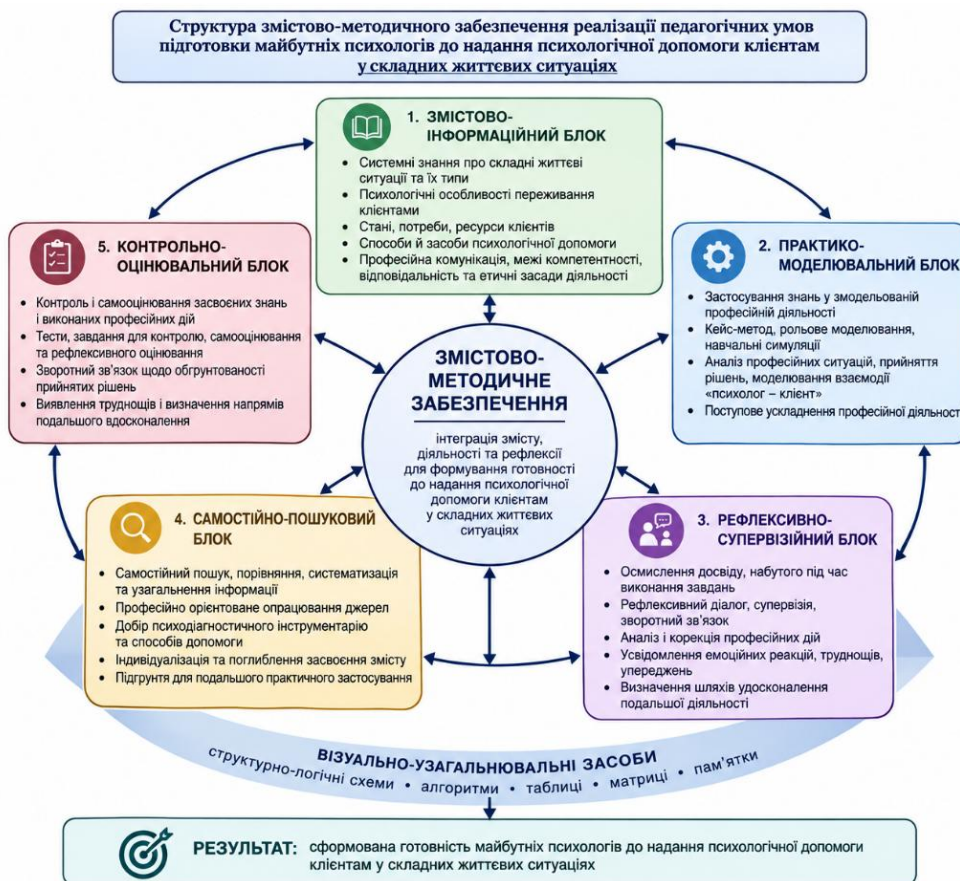


Рис. 2.1. Структура змістово-методичного забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях¹²

Змістово-інформаційний блок конкретизовано в інформаційно-теоретичних матеріалах, розроблених відповідно до тематичного збагачення освітніх компонентів, визначеного в підрозділі 2.2. Під час їх конструювання враховувалася необхідність забезпечення не лише повноти професійно значущої інформації, а й установлення міждисциплінарних зв'язків між знаннями про складні життєві ситуації, особливості їх переживання, психодіагностичне вивчення клієнта, способи психологічної допомоги та професійно-етичні засади діяльності психолога.

¹² Рисунок структури змістово-методичного забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

Зміст матеріалів структурувався таким чином, щоб професійно значуща інформація розкривалася в логіці «характеристика складної життєвої ситуації – психологічні прояви – потреби та ресурси клієнта – напрями психологічної допомоги – професійно-етичні орієнтири діяльності психолога». Для систематизації та узагальнення відповідної інформації використовувалися структурно-логічні схеми, порівняльні таблиці, матриці, алгоритми та пам'ятки, зразки яких представлено в додатках Б.1–Б.7.

Методичне наповнення *практико-моделювального блоку* становили професійно орієнтовані завдання, кейси, рольове моделювання та навчальні симуляції, що розроблялися відповідно до змісту освітніх компонентів і характеру професійних дій, які моделювалися. Базовою одиницею цього блоку визначено професійно орієнтоване завдання, побудоване на основі опису ситуації надання психологічної допомоги клієнтові у складній життєвій ситуації.

Під час їх розробки враховано представлений у науковій літературі алгоритм створення практикоорієнтованих завдань, який охоплює визначення спрямованості завдання, типів інформації для його конструювання, ступеня самостійності здобувачів у здобутті й опрацюванні інформації, вибір структури завдання та визначення формату відповіді [200].

Зазначений алгоритм було конкретизовано відповідно до предмета нашого дослідження та особливостей професійної діяльності психолога з клієнтами у складних життєвих ситуаціях. При конструюванні професійно орієнтованих завдань визначалися професійна дія, на опрацювання якої спрямовувалося завдання, зміст і обсяг вихідної інформації про клієнта та його життєву ситуацію, ступінь самостійності здобувача в аналізі представлених даних і прийнятті професійного рішення, структура завдання та очікуваний результат його виконання. При цьому зміст вихідної інформації та характер очікуваного результату варіювалися залежно від предметної спрямованості освітнього компонента й дидактичної мети конкретного завдання. Конкретизацію етапів конструювання професійно орієнтованих завдань у розробленому змістово-методичному забезпеченні представлено в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Конкретизація етапів конструювання професійно орієнтованих завдань

<i>Етап конструювання</i>	<i>Конкретизація в розробленому змістово-методичному забезпеченні</i>
Визначення спрямованості завдання	Визначення професійної дії або комплексу дій, на опрацювання яких спрямоване завдання: аналіз ситуації клієнта, визначення його стану, потреб і ресурсів, добір способу психологічної допомоги, прийняття та обґрунтування професійного рішення, моделювання взаємодії з клієнтом
Визначення типів інформації для створення завдання	Добір відомостей про складну життєву ситуацію клієнта, його психологічний стан, емоційні й поведінкові прояви, потреби, ресурси, запит та інші професійно значущі обставини
Визначення ступеня самостійності здобувачів	Варіювання від аналізу заданої інформації та виконання дій за визначеними орієнтирами до самостійного аналізу ситуації, вибору, обґрунтування й моделювання професійних дій
Вибір структури завдання	Представлення професійного контексту (ситуації), вихідних даних про клієнта, професійного завдання та умов його виконання
Визначення формату відповіді на завдання	Усна або письмова аргументована відповідь, аналіз професійної ситуації, обґрунтоване професійне рішення, алгоритм дій, модель професійної взаємодії

Представлена конкретизація забезпечувала варіативність професійно орієнтованих завдань залежно від їх дидактичної мети, змісту освітнього компонента та складності професійних дій, що підлягали опрацюванню. Водночас спільною основою їх побудови залишався професійний контекст, представлений через опис складної життєвої ситуації клієнта та сукупність професійно значущої інформації, необхідної для її аналізу й прийняття відповідного рішення.

Зміст професійно орієнтованих завдань передбачав поступове ускладнення характеру діяльності здобувачів. На початковому рівні завдання спрямовувалися на виокремлення й аналіз окремих характеристик професійної ситуації: розпізнавання психологічних проявів клієнта, визначення його стану, актуальних потреб і ресурсів, виявлення чинників ризику та професійно-етичних обмежень. На наступному рівні передбачалося встановлення взаємозв'язків між виявленими характеристиками та обґрунтування професійного рішення: визначення напрямів психодіагностичного вивчення, добір способів психологічної допомоги, формулювання доцільних професійних дій. Більш складні завдання вимагали комплексного аналізу ситуації, самостійного вибору й аргументації способу професійного реагування та моделювання взаємодії з клієнтом.

Залежно від дидактичної мети та характеру професійної діяльності професійно орієнтовані завдання реалізовувалися у *формі кейсів, рольового моделювання та навчальних симуляцій*. Їх співвідношення визначалося специфікою професійної дії, яка становила предмет навчального опрацювання.

Кейс-метод використовувався для опрацювання професійних ситуацій, що потребували комплексного аналізу інформації про клієнта, встановлення суттєвих характеристик складної життєвої ситуації, визначення психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта, зіставлення можливих способів професійного реагування та аргументованого прийняття рішення. Кейси конструювалися таким чином, щоб вихідна інформація не передбачала механічного відтворення готового алгоритму, а вимагала її інтерпретації, встановлення взаємозв'язків між окремими даними та обґрунтування обраного способу психологічної допомоги.

Рольове моделювання спрямовувалося на відтворення окремих елементів професійної взаємодії «психолог – клієнт». Його зміст визначався необхідністю опрацювання професійної комунікації психолога: встановлення психологічного контакту, уточнення запиту, використання активного й емпатійного слухання, формулювання запитань, вербалізації емоційного стану клієнта, надання психологічної підтримки, дотримання професійних меж та реагування на складні комунікативні прояви клієнта. Рольові завдання містили опис ситуації, характеристики ролей учасників, професійне завдання психолога та умови взаємодії, водночас не задавали єдиного наперед визначеного сценарію її перебігу.

Навчальні симуляції передбачали цілісніше відтворення професійної ситуації та поєднували аналіз вихідної інформації, прийняття професійного рішення, його реалізацію в змодельованій взаємодії та подальше оцінювання виконаних дій. Залежно від змісту освітнього компонента професійний фокус симуляції міг бути психодіагностичним, консультативним, комунікативним або кризовим. Варіативність вихідних умов давала змогу моделювати ситуації втрати й горювання, сімейних та міжособистісних криз, насильства, вимушеного переміщення, наслідків воєнних і травмівних подій та інших складних життєвих ситуацій.

Виконання професійно орієнтованого завдання, кейсу, рольового моделювання або навчальної симуляції не завершувалося фактом прийняття професійного рішення чи виконання відповідної дії. Змодельована професійна діяльність ставала предметом подальшого рефлексивно-супервізійного опрацювання, що забезпечувало взаємозв'язок практико-моделювального та рефлексивно-супервізійного блоків змістово-методичного забезпечення.

Методичне наповнення **рефлексивно-супервізійного блоку** було розроблено з урахуванням необхідності створення умов для цілеспрямованого осмислення здобувачами власних професійних рішень і дій, виконаних під час аналізу кейсів, рольового моделювання та навчальних симуляцій. Основними засобами такого опрацювання визначено рефлексивний діалог, рефлексивне запитання, індивідуальну та групову рефлексивну супервізію, супервізійний зворотний зв'язок, самооцінювання професійних дій і ведення рефлексивного щоденника. Для структурування окремих етапів рефлексивного аналізу використовувалися також метод ПРЕС, «Фішбоун» та методика «Дій!».

Рефлексивно-супервізійне опрацювання професійної ситуації будувалося послідовно навколо кількох фокусів (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Логіка рефлексивно-супервізійного опрацювання
змодельованої професійної ситуації**

<i>Фокус рефлексивного аналізу</i>	<i>Орієнтовні питання</i>
Відтворення професійної дії	Що було зроблено? Які дії було виконано?
Обґрунтування рішення	Чому було обрано саме такий спосіб дії?
Аналіз наслідків	Як обрані дії могли вплинути на стан і поведінку клієнта?
Самоаналіз	Які емоції, труднощі, сумніви або установки виникали під час взаємодії?
Пошук альтернатив	Що можна було зробити інакше? Які альтернативні рішення можливі?
Корекція подальших дій	Що необхідно врахувати або змінити під час виконання наступного професійного завдання?

Визначена послідовність забезпечувала перехід від опису виконаних професійних дій до їх аргументованого аналізу, усвідомлення власних реакцій і труднощів, пошуку альтернативних способів професійного реагування та визначення орієнтирів для подальшого вдосконалення професійних дій. Залежно від змісту змодельованої ситуації та завдань рефлексивного опрацювання зазначені фокуси реалізовувалися у форматі рефлексивного діалогу, індивідуального або групового супервізійного обговорення та рефлексивного запитування.

Важливим засобом рефлексивно-супервізійного опрацювання визначено *супервізійний зворотний зв'язок*. При його організації враховано положення Н. Кривоконь про те, що оцінювання в супервізії має спрямовуватися на професійний розвиток і вдосконалення практичної діяльності фахівця, ґрунтуватися на справедливих і відомих супервізованому критеріях та супроводжуватися постійним систематичним зворотним зв'язком [70]. Відповідно, у розробленому змістово-методичному забезпеченні супервізійний зворотний зв'язок виконував не лише оцінювальну, а насамперед коригувальну та розвивальну функції: спрямовувався на визначення сильних сторін виконаних професійних дій, виявлення труднощів і недостатньо обґрунтованих рішень та окреслення способів їх подальшого вдосконалення.

Для структурування такого зворотного зв'язку розроблено *лист супервізійного зворотного зв'язку* (див. дод. Б.8), який передбачав послідовний аналіз ситуації клієнта, визначення його психологічних проявів, потреб і ресурсів, обґрунтування прийнятого професійного рішення, добору способів психологічної допомоги, особливостей професійної взаємодії та дотримання професійно-етичних засад. За кожним із визначених аспектів фіксувалися сильні сторони виконаних дій, положення, що потребували уточнення або корекції, та орієнтири для подальшого вдосконалення.

Методично значущою характеристикою рефлексивно-супервізійної взаємодії було створення психологічно безпечного й неосудливого простору для аналізу професійних дій. За висновками М. Чіпу (*M. Chipu*), таке середовище ґрунтується на відкритості, повазі й конфіденційності та створює можливості для вільного

обговорення професійних труднощів і усвідомлення власних емоційних переживань [186]. Відповідно, предметом супервізійного аналізу визначалися не особистісні характеристики здобувача, а виконані ним професійні дії, прийняті рішення, способи взаємодії з клієнтом, труднощі, що виникли під час виконання завдання, та можливості їх корекції.

Для структурування процесу обґрунтування професійного рішення застосовувався *метод ПРЕС*. О. Стягунова рекомендує його використання в супервізійній взаємодії у випадках, що потребують визначення й аргументації власної позиції щодо вирішення проблеми; метод передбачає послідовне проходження чотирьох етапів: позиція, обґрунтування, приклад, висновок [145]. У розробленому забезпеченні метод було адаптовано до аналізу змодельованих ситуацій надання психологічної допомоги: здобувач формулював професійну позицію щодо ситуації клієнта або способу допомоги, обґрунтовував її з опорою на професійні знання, конкретизував відповідними фактами ситуації та формулював підсумкове професійне рішення.

На завершальному етапі рефлексивно-супервізійного опрацювання використовувалася *адаптована методика «Дій!»*. В її первинному варіанті методика призначена для формулювання супервізантом планів подальшої діяльності з урахуванням знань і навичок, отриманих у процесі супервізії [145]. Відповідно до завдань дослідження методику адаптовано до навчально-професійного контексту: після аналізу змодельованої ситуації здобувач визначав, що необхідно змінити у власних професійних діях, які знання або вміння потребують поглиблення та що саме він зробить інакше під час виконання наступного аналогічного професійного завдання.

Для поглибленого причинно-наслідкового аналізу професійних труднощів застосовувалася *методика «Фішбоун»*. О. Стягунова розглядає її як засіб розвитку рефлексивного мислення супервізанта, що дає змогу в процесі супервізійної бесіди структурувати проблему через виокремлення її причин, підтверджувальних фактів та формулювання висновку [145]. Структуру застосування методики «Фішбоун»

для рефлексивно-супервізійного аналізу професійних труднощів майбутніх психологів представлено на рис. 2.2.

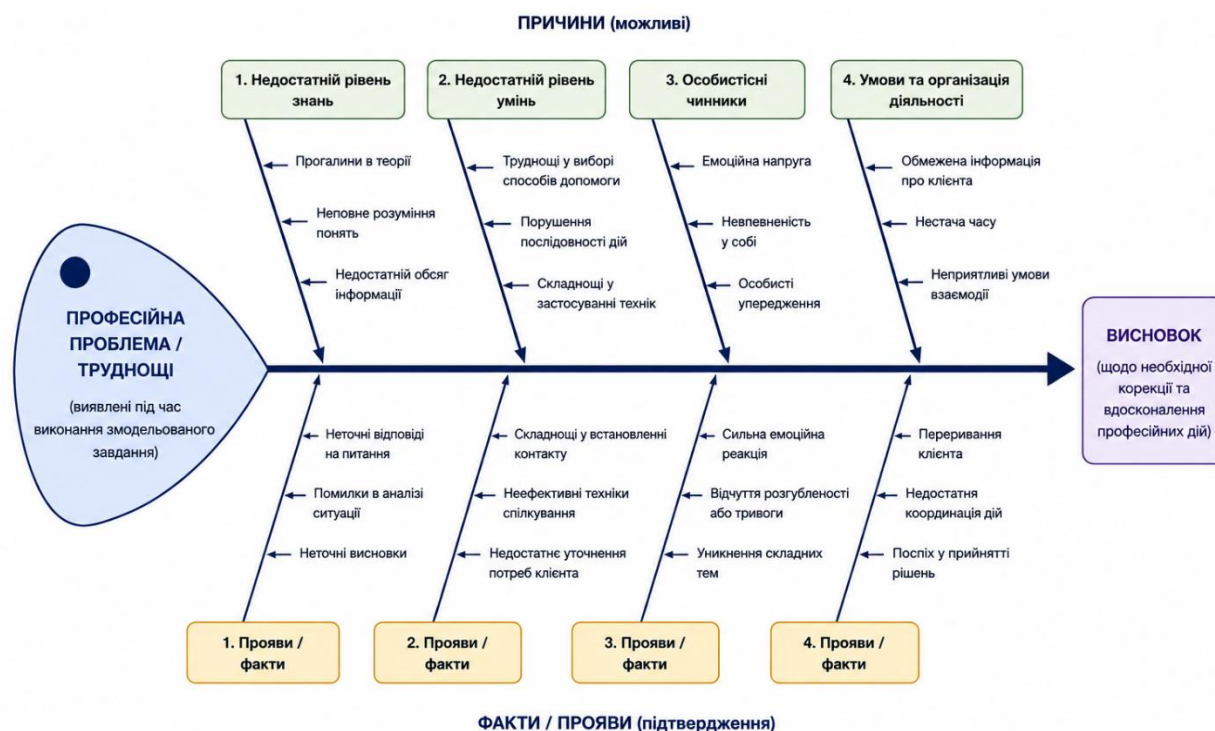


Рис. 2.2. Структура застосування методики «Фішбоун» у рефлексивно-супервізійному аналізі професійних труднощів майбутніх психологів¹³

Окремим засобом пролонгованого рефлексивного опрацювання навчально-професійного досвіду визначено *рефлексивний щоденник*. На відміну від рефлексивного діалогу та супервізійного обговорення, що здійснювалися безпосередньо після виконання професійно орієнтованого завдання, рефлексивний щоденник забезпечував індивідуальну фіксацію й осмислення здобувачами власних професійних рішень, труднощів, емоційних реакцій та змін у розумінні способів надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Структуру рефлексивного щоденника розроблено відповідно до загальної логіки рефлексивно-супервізійного опрацювання змодельованої професійної ситуації (див. дод. Б.9). Після виконання окремих професійно орієнтованих завдань здобувачам пропонувалося стисло фіксувати: яке професійне рішення було

¹³ Рисунок структури застосування методики «Фішбоун» у рефлексивно-супервізійному аналізі професійних труднощів майбутніх психологів був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структуру

прийнято; чим воно обґрунтовувалося; що викликало найбільші труднощі; які власні емоційні реакції було усвідомлено; що потребує уточнення або вдосконалення; що буде враховано під час виконання наступного аналогічного завдання. Така структура узгоджувалася з визначеними фокусами рефлексивно-супервізійного аналізу – відтворенням професійної дії, обґрунтуванням рішення, аналізом його наслідків, самоаналізом, пошуком альтернатив і корекцією подальших дій.

Рефлексивний щоденник не передбачав оцінювання особистості здобувача або правильності його емоційних переживань; предметом рефлексії виступали професійні дії, рішення, труднощі та способи їх подальшого вдосконалення. Це відповідало прийнятому в розробленому забезпеченні підходу до створення психологічно безпечного й неосудливого простору рефлексивно-супервізійної взаємодії.

Для забезпечення єдності рефлексивно-супервізійного опрацювання професійного досвіду було розроблено наскрізний інструментарій, що використовувався незалежно від предметної спрямованості освітнього компонента та конкретного змісту змодельованої професійної ситуації. До його складу увійшли метод ПРЕС, методика «Фішбоун», методика «Дій!», рефлексивний щоденник, рефлексивне запитання та лист супервізійного зворотного зв'язку. Методичне призначення зазначених інструментів та передбачувані результати їх використання узагальнено в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Наскрізний рефлексивно-супервізійний інструментарій змістово-методичного забезпечення

<i>Інструмент</i>	<i>Методичне призначення</i>	<i>Результат рефлексивного опрацювання</i>
Метод ПРЕС	Структурування та аргументація професійної позиції	Обґрунтування прийнятого професійного рішення
Методика «Фішбоун»	Причинно-наслідковий аналіз професійних труднощів і помилок	Виявлення причин труднощів та визначення способів їх корекції
Методика «Дій!»	Перехід від рефлексивного аналізу до корекції подальших професійних дій	Визначення конкретних дій щодо вдосконалення професійної діяльності

Рефлексивний щоденник	Систематичне індивідуальне осмислення набутого професійного досвіду	Самоаналіз професійних рішень, дій, труднощів та емоційних реакцій
Рефлексивне запиткування	Послідовне поглиблення рефлексивного аналізу професійного досвіду	Усвідомлення підстав, наслідків та альтернатив професійних дій
Лист супервізійного зворотного зв'язку	Структурування професійного зворотного зв'язку за визначеними фокусами аналізу	Виявлення сильних сторін, труднощів та орієнтирів корекції професійних дій

Самостійно-пошуковий блок змістово-методичного забезпечення конкретизовано в системі завдань для самостійної роботи, інтегрованих у зміст відповідних освітніх компонентів. Їх розробка спрямовувалася на поглиблення, систематизацію та самостійне опрацювання професійно значущої інформації, необхідної для аналізу складних життєвих ситуацій та обґрунтування способів психологічної допомоги клієнтам. Зміст завдань передбачав пошук, відбір, аналіз, порівняння та узагальнення інформації про психологічні особливості переживання різних типів складних життєвих ситуацій, стани, потреби й ресурси клієнтів, психодіагностичний інструментарій, способи психологічної допомоги та професійно-етичні орієнтири діяльності психолога.

Під час конструювання завдань для самостійної роботи враховувалася необхідність поступового переходу від опрацювання й систематизації заданої інформації до самостійного пошуку професійно значущих відомостей та їх використання для обґрунтування професійних рішень. Відповідно, частина завдань передбачала структурування та зіставлення опрацьованого матеріалу, інша – самостійний добір інформації за визначеними параметрами, а найбільш складні завдання – її застосування для аналізу конкретної професійної ситуації, добору психодіагностичного інструментарію або способу психологічної допомоги та аргументації власного вибору.

Характер самостійно-пошукової діяльності конкретизувався відповідно до предметної спрямованості освітнього компонента. Зокрема, у межах психодіагностичної підготовки передбачався добір та обґрунтування психодіагностичних методик; під час опрацювання вікових та індивідуально-психологічних особливостей – порівняння проявів, потреб і ресурсів клієнтів

різного віку та з різними індивідуальними характеристиками; у межах консультативної та кризової підготовки – аналіз і систематизація способів психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації, стану та потреб клієнта.

Результати самостійної роботи представлялися у формі порівняльних таблиць, структурно-логічних схем, матриць «стан – потреби – ресурси», карт ресурсів клієнта, алгоритмів професійних дій, пам'яток та письмових обґрунтувань професійних рішень. Такі форми представлення результатів забезпечували не лише накопичення професійно значущої інформації, а її структурування та встановлення взаємозв'язків між характеристиками ситуації клієнта, його психологічними проявами, потребами й ресурсами та можливими способами психологічної допомоги. Зразки відповідних завдань представлено в додатках Б.1–Б.7.

Контрольно-оцінювальний блок змістово-методичного забезпечення конкретизовано в системі завдань, спрямованих на перевірку засвоєння професійно значущих знань, оцінювання обґрунтованості професійних рішень і виконаних професійних дій та самооцінювання здобувачами результатів власної навчально-професійної діяльності. Відповідно, його зміст охоплював взаємопов'язані засоби контролю знаннєвого та практико-діяльнісного складників підготовки, доповнені засобами самооцінювання.

Для поточного контролю засвоєння професійно значущих знань розроблено питання та тестові завдання відповідно до тематичного наповнення кожного освітнього компонента. Їх зміст охоплював сутність і різновиди складних життєвих ситуацій, психологічні особливості їх переживання, стани, потреби та ресурси клієнтів, способи психологічної допомоги, особливості професійної комунікації, межі професійної компетентності, відповідальність та етичні засади діяльності психолога. Поряд із завданнями на відтворення й розуміння професійно значущої інформації передбачалися завдання, що вимагали її застосування для розпізнавання професійно значущих ознак ситуації та вибору обґрунтованого способу дії.

Оцінювання виконання професійно орієнтованих завдань, кейсів, рольового моделювання та навчальних симуляцій здійснювалося відповідно до характеру

змодельованої професійної діяльності. Основними орієнтирами такого оцінювання виступали повнота аналізу ситуації клієнта; правильність визначення його психологічного стану, потреб і ресурсів; обґрунтованість прийнятого професійного рішення; доцільність обраних способів психологічної допомоги; відповідність професійних дій особливостям клієнта й ситуації; дотримання професійно-етичних засад та професійних меж.

Важливим складником контрольно-оцінювального блоку було самооцінювання професійних дій, яке забезпечувало залучення здобувача до аналізу результатів власної діяльності. Самооцінювання спрямовувалося на співвіднесення виконаних дій із визначеними орієнтирами, виявлення достатньо сформованих способів професійного реагування, встановлення труднощів і недостатньо обґрунтованих рішень та визначення того, що потребує подальшого вдосконалення. У цьому аспекті контрольно-оцінювальний блок безпосередньо взаємодівав із рефлексивно-супервізійним: результати оцінювання й самооцінювання ставали підставою для подальшого рефлексивного аналізу та корекції професійних дій.

Відповідно до визначеного призначення контрольно-оцінювального блоку його методичне наповнення було диференційовано залежно від об'єкта оцінювання – професійно значущих знань, аналізу професійної ситуації, професійних рішень і дій та їх самооцінювання здобувачами (табл. 2.16).

Представлена структура контрольно-оцінювального блоку забезпечувала поєднання контролю засвоєння професійно значущих знань з оцінюванням їх застосування під час аналізу й розв'язання змодельованих професійних ситуацій. Водночас включення самооцінювання професійних дій створювало взаємозв'язок контрольно-оцінювального та рефлексивно-супервізійного блоків змістово-методичного забезпечення, оскільки виявлені труднощі, недостатньо обґрунтовані рішення та професійні дії, що потребували вдосконалення, ставали предметом подальшого рефлексивного опрацювання.

Таблиця 2.16

**Структура контрольно-оцінювального блоку змістово-методичного
забезпечення**

<i>Об'єкт оцінювання</i>	<i>Засоби оцінювання</i>	<i>Основні орієнтири оцінювання</i>
Професійно значущі знання	питання для контролю, тестові завдання	повнота, правильність та усвідомленість засвоєння професійно значущих знань
Аналіз професійної ситуації	професійно орієнтовані завдання, кейси	повнота аналізу ситуації; визначення психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта
Професійне рішення	кейси, професійно орієнтовані завдання	обґрунтованість, доцільність та відповідність рішення особливостям ситуації клієнта
Професійні дії та взаємодія з клієнтом	рольове моделювання, навчальні симуляції	доцільність професійних дій; якість професійної комунікації; дотримання професійних меж та етичних засад
Самооцінювання професійних дій	рефлексивні запитання, рефлексивний щоденник	усвідомлення сильних сторін і труднощів власних професійних дій; визначення напрямів їх удосконалення

Таким чином, змістово-методичне забезпечення утворювало цілісний комплекс взаємопов'язаних навчальних матеріалів і методичних засобів, орієнтований на формування визначених компонентів готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Висновки до другого розділу

У другому розділі на основі аналізу наукової літератури та узагальнення педагогічних умов, визначених у дослідженнях професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з різними типами складних життєвих ситуацій, виокремлено змістові індикатори педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. За результатами їх експертного оцінювання та факторного аналізу емпірично визначено комплекс педагогічних умов досліджуваної підготовки: 1) збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій; 2) організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі

моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях; 3) рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання такої допомоги.

Теоретично обґрунтовано та охарактеризовано зміст визначених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, розкрито їх функціональне призначення та взаємозв'язок у процесі формування досліджуваної готовності.

Першу педагогічну умову – збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій – обґрунтовано як змістову основу формування досліджуваної готовності. Визначено, що її реалізація передбачає інтеграцію до змісту професійно спрямованих освітніх компонентів знань про сутність, ознаки та типологію складних життєвих ситуацій, психологічні особливості їх переживання клієнтами різного віку, характерні емоційні стани, актуальні потреби, чинники вразливості та психологічні й соціальні ресурси особистості. Окремим напрямом змістового збагачення визначено опанування технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації, стану й потреб клієнта, а також професійно-етичних засад їх застосування. Обґрунтовано доцільність наскрізної інтеграції зазначеної проблематики в професійну підготовку з урахуванням предметної специфіки окремих освітніх компонентів, що забезпечує поступове поглиблення та систематизацію професійно значущих знань.

Другу педагогічну умову – організацію практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – обґрунтовано як діяльнісну основу формування готовності. Її зміст пов'язано зі створенням в освітньому процесі ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності психолога, у яких здобувачі застосовують засвоєні знання для аналізу конкретної ситуації клієнта, визначення його психологічного стану,

потреб, ресурсів і можливих ризиків, прийняття та аргументації професійних рішень, добору доцільних способів психологічної допомоги та проектування послідовності професійних дій. Визначено доцільність використання професійно орієнтованих кейсів, проблемно-ситуаційних завдань, рольового та імітаційного моделювання, навчальних симуляцій, що забезпечують поступовий перехід від аналізу професійної ситуації до самостійного моделювання взаємодії з клієнтом і прийняття професійно обґрунтованого рішення.

Третю педагогічну умову – рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – обґрунтовано як механізм осмислення, оцінювання та корекції набутого досвіду професійної діяльності. Встановлено, що її зміст передбачає систематичний самоаналіз здобувачами виконаних професійних дій і прийнятих рішень, отримання структурованого зворотного зв'язку, спільний аналіз професійних труднощів, виявлення причин недостатньо результативних способів реагування, пошук альтернативних рішень та їх подальшу апробацію у змодельованих професійних ситуаціях. Рефлексивно-супервізійний супровід спрямовано на розвиток здатності майбутнього психолога аргументувати власну професійну позицію, оцінювати відповідність обраних дій стану, потребам і ресурсам клієнта, усвідомлювати професійні ризики та межі власної компетентності, здійснювати корекцію професійних дій на основі їх критичного осмислення.

Розроблено змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, структуроване за змістово-інформаційним, практико-моделювальним, рефлексивно-супервізійним, самостійно-пошуковим і контрольньо-оцінювальним блоками. Змістово-інформаційний блок спрямовано на систематизацію й поглиблення професійно значущих знань про складні життєві ситуації, особливості їх переживання, стани, потреби й ресурси клієнтів та способи психологічної допомоги; практико-моделювальний – на застосування набутих знань під час розв'язання змодельованих професійних ситуацій і прийняття

професійних рішень; рефлексивно-супервізійний – на осмислення, оцінювання та корекцію виконаних професійних дій; самостійно-пошуковий – на поглиблення й індивідуалізацію підготовки через самостійну роботу з професійно значущою інформацією; контрольно-оцінювальний – на контроль, самооцінювання, отримання зворотного зв'язку та визначення напрямів подальшого професійного вдосконалення.

Конкретизовано навчально-методичне наповнення розробленого забезпечення відповідно до предметної спрямованості освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх психологів. До нього включено змістові матеріали з проблематики складних життєвих ситуацій і психологічної допомоги клієнтам, професійно орієнтовані завдання та кейси, матеріали для рольового й імітаційного моделювання та навчальних симуляцій, завдання для самостійної роботи, рефлексивно-супервізійний інструментарій, засоби поточного контролю й самооцінювання, а також структурно-логічні схеми, алгоритми, таблиці, матриці та пам'ятки. Розроблені матеріали систематизовано в окремі комплекти відповідно до освітніх компонентів «Психодіагностика. Практикум загальної психології», «Психологія розвитку та вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Тренінг комунікативності та креативності», «Дитяча психологія» та «Кризове телефонне консультування».

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [17; 19; 21; 22; 24; 75].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

3.1. Організація та методичне забезпечення дослідження

Для досягнення мети дослідження та перевірки ефективності розроблених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях було організовано педагогічне дослідження, яке здійснювалося відповідно до розробленої програми. Організація дослідження передбачала визначення його етапів, експериментальної бази, вибірки учасників, формування експериментальних і контрольних груп, добір комплексу діагностичних методик, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, а також вибір методів математичної статистики для опрацювання й інтерпретації отриманих результатів. Загальну логіку та основні етапи педагогічного дослідження подано на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Логіка та етапи педагогічного дослідження¹⁴

¹⁴ Рисунок логіки та етапів педагогічного дослідження був візуально розроблений з використанням генеративного штучного інтелекту [ChatGPT, 2026] на основі теоретичної бази, розробленої авторами. Авторка перевірила і затвердила структур

Дослідження проводилося протягом 2023–2026 рр. та охоплювало чотири взаємопов'язані етапи: теоретико-пошуковий, проєктувально-констатувальний, формувальний та узагальнювально-аналітичний.

I етап – теоретико-пошуковий (2023 р.). На першому етапі здійснено теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Проаналізовано філософську, психолого-педагогічну та науково-методичну літературу, нормативно-правові документи, освітні програми й практику професійної підготовки майбутніх психологів. Визначено основні види складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, уточнено сутність поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях», обґрунтовано її структуру, виокремлено компоненти, визначено критерії, показники та рівні сформованості.

Проаналізовано сучасний стан підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, виявлено наявні суперечності та недостатньо реалізовані можливості її змістового й організаційно-методичного забезпечення. Визначено методологічні підходи до підготовки майбутніх психологів, сформульовано мету, завдання, об'єкт, предмет і гіпотезу дослідження, окреслено загальну логіку його проведення.

II етап – проєктувально-констатувальний (січень – серпень 2024 р.). На другому етапі було здійснено проєктування експериментальної частини дослідження та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. На основі аналізу наукової літератури, результатів вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх психологів, експертного оцінювання та статистичного опрацювання отриманих даних було визначено й обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Було розроблено програму педагогічного експерименту, визначено експериментальну базу та вибірку дослідження, сформовано експериментальні й контрольні групи, дібрано комплекс діагностичних методик і методів математичної статистики. На завершення етапу

було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту, у процесі якого визначено вихідний рівень сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та перевірено початкову порівнянність експериментальних і контрольних груп.

III етап – формувальний (вересень 2024 р. – червень 2025 р.). На третьому етапі здійснювалося експериментальне впровадження розроблених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. В освітній процес експериментальних груп було впроваджено розроблену методику, що передбачала реалізацію визначених педагогічних умов. У контрольних групах освітній процес здійснювався за традиційною організацією професійної підготовки. Упродовж формувального етапу забезпечувалися педагогічний супровід експерименту, моніторинг результатів упровадження педагогічних умов та поточний аналіз одержаних результатів.

IV етап – узагальнювально-аналітичний (липень 2025 р. – травень 2026 р.). На завершальному етапі проведено контрольний зріз рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, здійснено статистичне опрацювання та інтерпретацію результатів педагогічного експерименту. На основі порівняльного аналізу результатів експериментальних і контрольних груп оцінено ефективність розроблених педагогічних умов. Узагальнено результати дослідження, сформульовано висновки та підготовлено практичні рекомендації щодо їх упровадження в професійну підготовку майбутніх психологів.

Педагогічний експеримент проводився на базі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку здобувачів за спеціальністю 053 Психологія. Експеримент проведено на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя), Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. Відповідно до програми педагогічного експерименту до участі в дослідженні було залучено 116 здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія, які на початку

формувального етапу навчалися на другому та третьому курсах. До експериментальної групи (ЕГ, $n = 52$) увійшли здобувачі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Контрольну групу (КГ, $n = 64$) склали здобувачі Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя) та Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова. До складу обох груп увійшли студенти другого та третього курсів. Розподіл учасників педагогічного експерименту наведено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Розподіл учасників педагогічного експерименту

Заклад вищої освіти	Курс	ЕГ	КГ	Разом
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)	II	25	–	25
	III	27	–	27
Бердянський державний педагогічний університет (м. Запоріжжя)	II	–	17	17
	III	–	16	16
Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова	II	–	15	15
	III	–	16	16
Разом		52	64	116

Відповідно до визначених структурних компонентів готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. пп. 1.2) було визначено критерії її оцінювання. Такий підхід узгоджується з позицією О. Хуртенко й І. Якимчук, згідно з якою «критеріями готовності майбутнього психолога до професійної діяльності є ступінь сформованості його компонентів» [157]. Відтак мотиваційно-ціннісному компоненту відповідає критерій ціннісної спрямованості, когнітивно-змістовому – критерій професійної обізнаності, емоційно-емпатійному – критерій емоційної регуляції, операційно-практичному – критерій практичної діяльності, рефлексивно-особистісному – критерій професійної рефлексії. Кожен критерій конкретизовано системою показників, які відображають найсуттєвіші прояви відповідного компонента та забезпечують можливість його комплексної діагностики. Для оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях було

визначено три рівні: *базовий, достатній і високий*. Такий підхід відповідає усталеній практиці педагогічних досліджень та дає змогу не лише встановити рівень сформованості досліджуваного феномену, а й простежити динаміку його сформованості в процесі педагогічного експерименту. Відповідно до визначених критеріїв і показників конкретизовано зміст кожного рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Базовий рівень характеризується недостатньо вираженою мотивацією до професійної допомагаючої діяльності, нестійкою орієнтацією на професійний розвиток і взаємодію з клієнтом, поверховим усвідомленням цінності психологічної допомоги. Для нього характерні фрагментарні знання щодо сутності складних життєвих ситуацій, психологічних потреб клієнтів, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання. Емоційна сфера відзначається недостатнім розвитком емпатії, емоційної стійкості, навичок саморегуляції та толерантного ставлення до клієнтів. Практичні вміння щодо аналізу складних життєвих ситуацій, визначення психологічних потреб клієнтів, вибору технологій психологічної допомоги та проєктування алгоритму її надання сформовані недостатньо й реалізуються переважно за зразком. Рефлексивність, асертивність, соціальна впевненість і професійна відповідальність проявляються ситуативно.

Достатній рівень характеризується позитивною мотивацією до професійної діяльності психолога, орієнтацією на професійний розвиток, співпрацю та надання психологічної допомоги клієнтам. Для нього властиві достатній обсяг знань щодо типології складних життєвих ситуацій, психологічних потреб клієнтів, сучасних технологій психологічної допомоги та етичних принципів професійної діяльності, хоча окремі знання ще потребують поглиблення й систематизації. Емоційна сфера характеризується достатнім рівнем емпатії, емоційної стійкості, саморегуляції та толерантності. Практичні вміння щодо аналізу ситуацій, визначення потреб клієнтів, добору технологій психологічної допомоги та планування професійних дій сформовані на достатньому рівні, однак потребують удосконалення в

нестандартних професійних ситуаціях. Рефлексивність, асертивність, соціальна впевненість і професійна відповідальність проявляються достатньою мірою.

Високий рівень характеризується стійкою професійною мотивацією, усвідомленою ціннісною орієнтацією на надання психологічної допомоги, прагненням до безперервного професійного розвитку та високим рівнем гуманістичної спрямованості. Для нього характерні системні й глибокі знання щодо сутності складних життєвих ситуацій, психологічних особливостей клієнтів, сучасних технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад діяльності психолога. Емоційна сфера відзначається високим рівнем емпатії, емоційної стійкості, здатністю до ефективної саморегуляції та толерантної взаємодії з клієнтами. Практичні вміння забезпечують самостійний аналіз складних життєвих ситуацій, визначення психологічних потреб клієнтів, обґрунтований вибір і застосування адекватних технологій психологічної допомоги та проєктування ефективного алгоритму професійних дій. Для цього рівня характерні розвинена професійна рефлексія, асертивність, соціальна впевненість, високий рівень професійної відповідальності та готовність до ефективного надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для діагностики визначених критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях було дібрано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, які забезпечували її комплексне оцінювання.

Діагностичний інструментарій оцінювання критерію ціннісної спрямованості (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Діагностичні методики та шкала оцінювання готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм ціннісної спрямованості

Показник	Методика діагностики	Діапазон балів		
		Б*	Д*	В*
Мотивація до професійної допомагаючої діяльності	Авторська анкета «Мотивація майбутніх психологів до професійної допомагаючої діяльності» (дод. В.1)	16–37	38–58	59–80

Ціннісна орієнтація на професійний розвиток	Опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна (шкала «Розвиток себе», «Досягнення») (дод. В.2)	20–46	47–73	74–100
Спрямованість на взаємодію і співпрацю	Методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета» (В. Смекала, М. Кучера) (шкала «Спрямованість на взаємодію») (дод. В.3)	0–20	21–40	41–60
Цінність допомоги та милосердя до інших людей	Методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. Бубнової (шкала «Допомога і милосердя до інших людей») (дод. В.4)	0–2	3–4	5–6

*Б – базовий; Д – достатній; В – високий

Для діагностики показника *«мотивація до професійної допомагаючої діяльності»* було розроблено авторську анкету «Мотивація майбутніх психологів до професійної допомагаючої діяльності» (див. дод. В.1). Необхідність створення авторської методики зумовлена відсутністю психодіагностичних інструментів, які б комплексно оцінювали мотивацію майбутніх психологів саме до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Анкета спрямована на виявлення професійної спрямованості здобувачів, їхнього інтересу до допомагаючої діяльності, готовності до професійного саморозвитку, усвідомлення соціальної значущості професії психолога та прагнення здійснювати психологічну допомогу особам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Анкета містить 16 тверджень, які оцінювалися за п'ятибальною шкалою Лайкерта: 1 бал – повністю не згоден(на), 2 бали – скоріше не згоден(на), 3 бали – важко відповісти, 4 бали – скоріше згоден(на), 5 балів – повністю згоден(на). Під час обробки результатів бали за позитивно сформульованими твердженнями підсумовувалися, а для тверджень із негативним змістом застосовувалося зворотне кодування. Загальний показник міг набувати значень від 16 до 80 балів.

З метою визначення рівня сформованості мотивації до професійної допомагаючої діяльності межі рівнів було визначено шляхом рівномірного поділу можливого діапазону значень: базовий рівень – 16–37 балів, достатній – 38–58 балів, високий – 59–80 балів.

Для діагностики показника *«ціннісна орієнтація на професійний розвиток»* використано «Опитувальник термінальних цінностей» І. Сеніна. Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона дає змогу дослідити систему термінальних цінностей особистості, які визначають спрямованість життєвих і професійних прагнень, а також виявити пріоритетні орієнтири самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Відповідно до мети дослідження для оцінювання ціннісної орієнтації майбутніх психологів на професійний розвиток використано шкали «Розвиток себе» та «Досягнення» (див. дод. В.2), оскільки саме вони найбільш повно відображають ціннісне ставлення особистості до професійного самовдосконалення. Шкала «Розвиток себе» характеризує прагнення особистості до самопізнання, розширення власних можливостей, безперервного професійного й особистісного самовдосконалення, підвищення рівня компетентності та реалізації власного потенціалу. Шкала «Досягнення» відображає орієнтацію на постановку професійно значущих цілей, планування діяльності, досягнення високих результатів, прагнення до успіху та самореалізації у професійній сфері. Сукупність зазначених шкал дає можливість оцінити не лише прагнення майбутніх психологів до професійного зростання, а й ціннісне підґрунтя цього прагнення, що повністю відповідає змісту досліджуваного показника.

Опитувальник містить 80 тверджень, значущість яких респонденти оцінювали за п'ятибальною шкалою: 1 бал – твердження не мало жодного значення; 2 бали – мало незначне значення; 3 бали – мало певне значення; 4 бали – мало важливе значення; 5 балів – було дуже важливим. Для кожного твердження обирався лише один варіант відповіді.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики. Для кожної із двох обраних шкал («Розвиток себе» та «Досягнення») підсумовувалися бали за десятьма твердженнями, що входили до її складу. Таким чином, показник за кожною шкалою міг варіювати від 10 до 50 балів.

З метою визначення рівня сформованості показника *«ціннісна орієнтація на професійний розвиток»* було використано інтегральний показник, який

обчислювався шляхом підсумовування результатів за шкалами «Розвиток себе» та «Досягнення». Відповідно, загальний показник міг набувати значень від 20 до 100 балів. Межі рівнів було визначено шляхом рівномірного поділу всього можливого діапазону значень інтегрального показника: базовий рівень – 20–46 балів, достатній рівень – 47–73 бали, високий рівень – 74–100 балів.

Для діагностики показника *«спрямованість на взаємодію і співпрацю»* використано методику вивчення спрямованості особистості В. Смекала і М. Кучера (див. дод. В.3). Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона дає змогу визначити домінуючу спрямованість особистості та оцінити її орієнтацію на міжособистісну взаємодію, співробітництво, підтримання конструктивних стосунків і спільне досягнення результатів. Відповідно до мети дослідження використано шкалу *«спрямованість на взаємодію»*, яка найбільш повно відображає готовність майбутніх психологів до партнерської взаємодії, командної роботи, професійного спілкування та встановлення продуктивних взаємин із клієнтами, що є важливою складовою їхньої майбутньої професійної діяльності.

Опитувальник містить 30 запитань, результати яких оброблялися відповідно до ключа методики. Для оцінювання показника використовувалися бали за шкалою *«спрямованість на взаємодію»*, які стали основою для визначення рівня його сформованості. Межі рівнів було визначено шляхом рівномірного поділу можливого діапазону значень: базовий рівень – 0–20 балів, достатній – 21–40 балів, високий – 41–60 балів.

Для діагностики показника *«цінність допомоги та милосердя до інших людей»* використано методику «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнової (дод. В.4). Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона дає змогу дослідити систему базових ціннісних орієнтацій особистості та визначити місце окремих життєвих цінностей у їх ієрархії. Відповідно до мети дослідження для оцінювання зазначеного показника використано шкалу *«Допомога і милосердя до інших людей»*, яка відображає ціннісне ставлення особистості до надання допомоги іншим, готовність виявляти турботу, співчуття,

підтримку та безкорисливу участь у розв'язанні проблем людей, які потребують допомоги.

Методика містить 66 тверджень, на кожне з яких респондент мав дати одну з двох відповідей: «так» або «ні». Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики. Для визначення показника «цінність допомоги та милосердя до інших людей» підраховувалася кількість відповідей, що збігалися з ключем за відповідною шкалою. Максимальне значення показника становило 6 балів. Відповідно до рекомендацій автора методики рівень сформованості досліджуваного показника визначався за такими межами: базовий рівень – 0–2 бали, достатній рівень – 3–4 бали, високий рівень – 5–6 балів.

Діагностичний інструментарій оцінювання критерію професійної обізнаності (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Діагностичні методики та шкала оцінювання готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної обізнаності

Показник	Методика діагностики	Діапазон балів		
		Б*	Д*	В*
Знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій	Авторський тест професійної обізнаності, блок 1 (питання 1–10)	0–4	5–7	8–10
Знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями	Авторський тест професійної обізнаності, блок 2 (питання 11–20)	0–4	5–7	8–10
Розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації	Авторський тест професійної обізнаності, блок 3 (питання 21–30)	0–4	5–7	8–10
Знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування	Авторський тест професійної обізнаності, блок 4 (питання 31–40)	0–4	5–7	8–10

*Б – базовий; Д – достатній; В – високий

Авторський тест (див. дод. Д) побудовано відповідно до структури критерію професійної обізнаності та охоплює чотири змістові блоки, кожен із яких спрямований на діагностику одного з визначених показників цього критерію.

Загальний обсяг методики становить 40 тестових завдань закритого типу, по 10 завдань у кожному блоці. Кожне завдання містить чотири варіанти відповідей, серед яких лише одна є правильною. Така форма забезпечує стандартизованість процедури діагностики, об'єктивність оцінювання результатів та можливість автоматизованого опрацювання відповідей, зокрема із використанням сервісу Google Forms.

Перший блок тесту спрямований на діагностику *показника «знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій»*. Завдання цього блоку перевіряють рівень засвоєння майбутніми психологами сутності поняття «складна життєва ситуація», знання її характерних ознак, уміння розмежовувати стресові, критичні, кризові, психотравмувальні та екстремальні ситуації, а також орієнтуватися в основних видах складних життєвих ситуацій, що потребують професійної психологічної допомоги.

Другий блок призначений для оцінювання *показника «знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями»*. Завдання цього блоку спрямовані на визначення рівня знань щодо психологічних потреб клієнтів у різних складних життєвих ситуаціях, зокрема потреб у безпеці, психологічній підтримці, відновленні контролю над власним життям, стабілізації психоемоційного стану, переживанні втрати, адаптації до нових життєвих умов та відновленні соціального функціонування.

Третій блок забезпечує діагностику *показника «розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації»*. Завдання мають переважно ситуаційний характер і спрямовані на перевірку здатності майбутніх психологів розпізнавати типові психологічні реакції, емоційні стани та поведінкові прояви клієнтів після переживання втрати, насильства, психотравмувальних подій, вимушеного переселення, кризових та інших складних життєвих ситуацій.

Четвертий блок спрямований на оцінювання *показника «знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування»*. Завдання цього блоку дають змогу

визначити рівень знань майбутніх психологів щодо сучасних технологій психологічної допомоги, особливостей кризового консультування, психологічної стабілізації, добору адекватних способів психологічного втручання залежно від типу складної життєвої ситуації, а також дотримання принципів професійної етики, зокрема конфіденційності, інформованої згоди, професійної компетентності та перенаправлення клієнта до інших фахівців у разі потреби.

Оцінювання результатів здійснюється шляхом підрахунку кількості правильних відповідей. За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал, за неправильну відповідь або її відсутність – 0 балів. Максимальна кількість балів за кожним блоком становить 10 балів. Для оцінювання кожного показника критерію професійної обізнаності використано трирівневу шкалу: базовий рівень – 0–4 бали, достатній рівень – 5–7 балів, високий рівень – 8–10 балів. Такий розподіл балів дає змогу диференціювати рівень сформованості кожного показника окремо.

Діагностичний інструментарій оцінювання критерію емоційної регуляції (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Діагностичні методики та шкала оцінювання готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм емоційної регуляції

Показник	Методика діагностики	Б*	Д*	В*
Емоційна емпатія	Методика діагностики емпатії А. Меграбяна – Н. Епштейна [117] (дод. Е.1)	0–3 стени	4–6 стенів	7–10 стенів
Емоційна стійкість	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник), фактор С («емоційна нестійкість – емоційна стійкість») [117] (дод. Е.2)	0–4 бали	5–8 балів	9–12 балів
Емоційна саморегуляція	Опитувальник регуляції емоцій (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ) Дж. Гросса, О. Джона (дод. Е.3)	10–29	30–49	50–70
Толерантне ставлення до клієнтів	Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова), субшкали «Соціальна толерантність» і «Толерантність як риса особистості» (субшкали «Соціальна толерантність» та «Толерантність як риса особистості») (дод. Е.4)	14–37	38–60	61–84

*Б – базовий; Д – достатній; В – високий

Для діагностики показника *«емоційна емпатія»* було використано методику діагностики емпатії А. Меграбяна – Н. Епштейна (дод. Е.1). Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона є одним із найбільш поширених і валідизованих психодіагностичних інструментів для оцінювання емоційної складової емпатії та дає змогу визначити здатність особистості емоційно відгукуватися на переживання інших людей, співпереживати їм, розуміти їхній емоційний стан і виявляти емоційну чутливість у міжособистісній взаємодії.

Методика складається з 25 тверджень, що відображають типові ситуації міжособистісної взаємодії, пов'язані зі сприйняттям переживань інших людей, співчуттям, співпереживанням, емоційною чутливістю та здатністю емоційно реагувати на страждання, радість або труднощі інших. Респондент визначає ступінь своєї згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою частоти прояву відповідної поведінки або переживання («завжди», «часто», «рідко», «ніколи»). Підрахунок результатів здійснюється відповідно до ключа методики шляхом сумування отриманих балів.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики А. Меграбяна – Н. Епштейна. Після підрахунку сумарного («сирого») бала результати переводилися у стандартизовані стени за нормативною таблицею методики. Отримані результати інтерпретувалися за трьома рівнями сформованості емоційної емпатії: базовий рівень – 0–3 стени, достатній рівень – 4–6 стенів, високий рівень – 7–10 стенів.

Показник «емоційна стійкість» діагностувався за допомогою теста Кеттелла (16 RF-опитувальник) [117], зокрема за фактором С («емоційна нестійкість – емоційна стійкість»). Вибір цього фактору зумовлений тим, що він дає змогу оцінити емоційну врівноваженість особистості, здатність контролювати власні емоційні реакції, зберігати самовладання та ефективність діяльності в емоційно напружених ситуаціях. Високі показники за фактором С характеризують емоційну зрілість, стриманість, стійкість до психоемоційних навантажень і здатність підтримувати емоційну стабільність, що є важливими професійно значущими

якостями психолога під час надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Крім того, тест Кеттелла (16 RF-опитувальник) було використано для діагностики окремих показників критерію професійної рефлексії. Зокрема, *показник «соціальна впевненість у взаємодії з людьми»* оцінювався за фактором Н («нерішучість – сміливість»), оскільки він характеризує впевненість у міжособистісній взаємодії, готовність до встановлення професійного контакту, відкритість, соціальну сміливість та активність у спілкуванні. *Показник «професійна відповідальність»* визначався за фактором G («підвласність почуттям – висока нормативність поведінки»), вибір якого зумовлений тим, що він дає змогу оцінити дисциплінованість, сумлінність, відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків, дотримання норм і правил поведінки, а також здатність керуватися ними у професійній діяльності. Високі показники за фактором G характеризують відповідальність, точність, наполегливість у досягненні професійної мети та ділову спрямованість, що є важливими особистісними передумовами ефективного надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Використання саме цих факторів є обґрунтованим, оскільки їх психологічний зміст безпосередньо відповідає показникам досліджуваної готовності. Фактор С характеризує емоційну саморегуляцію та стресостійкість, фактор Н – соціальну впевненість і готовність до професійної взаємодії з клієнтами, а фактор G – відповідальність, нормативність поведінки та дотримання професійних норм, що є важливими особистісними передумовами ефективної діяльності психолога.

Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник) містить 105 запитань, кожне з яких передбачає вибір одного з трьох запропонованих варіантів відповіді. Оброблення результатів здійснювалося відповідно до ключа методики. Для діагностики показників дослідження використовувалися фактори С («емоційна нестійкість – емоційна стійкість»), Н («нерішучість – сміливість») та G («підвласність почуттям – висока нормативність поведінки»). Кожен із зазначених факторів включає шість запитань. Відповідно до ключа методики відповіді оцінювалися у 0, 1 або 2 бали,

після чого визначався сумарний первинний бал за кожним фактором. Таким чином, мінімально можливий результат становив 0 балів, а максимально можливий – 12 балів.

Для забезпечення єдиного підходу до інтерпретації результатів у межах дослідження первинні бали за кожним із факторів було розподілено на три рівні сформованості відповідних показників: базовий (0–4 бали), достатній (5–8 балів) та високий (9–12 балів). Поділ діапазону первинних балів на три рівні здійснено за принципом рівних інтервалів, що забезпечило можливість зіставлення та порівняльного аналізу результатів на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту.

Для діагностики показника *«емоційна саморегуляція»* було використано Опитувальник регуляції емоцій (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ), розроблений Дж. Гроссом (*J. Gross*) та О. Джоном (*O. John*) (див. дод. Е.3). Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона є одним із найбільш поширених і психометрично валідних інструментів для оцінювання особливостей регуляції емоцій та широко використовується у сучасних психологічних дослідженнях. Методика дає змогу визначити здатність особистості свідомо керувати власними емоційними переживаннями, змінювати способи їх осмислення та контролювати зовнішній прояв емоцій, що є важливою професійною передумовою ефективної діяльності психолога.

Опитувальник складається з 10 тверджень, які характеризують типові способи регуляції емоцій у різних життєвих ситуаціях. Респондент оцінює ступінь своєї згоди з кожним твердженням за семибальною шкалою, де 1 бал означає «зовсім не погоджуюся», а 7 балів – «повністю погоджуюся». Зміст тверджень відображає дві взаємопов'язані стратегії регуляції емоцій: когнітивну переоцінку, що характеризує здатність людини змінювати інтерпретацію ситуації для регулювання власних емоційних переживань, та пригнічення емоційної експресії, яке відображає здатність контролювати зовнішній прояв емоцій. У межах цього дослідження результати обох шкал розглядалися інтегрально, оскільки емоційна саморегуляція трактується як цілісна здатність особистості свідомо керувати власними

емоційними переживаннями шляхом їх когнітивного переосмислення та контролю зовнішніх емоційних проявів. Саме тому інтегральний показник, отриманий за опитувальником ERQ, забезпечує комплексне оцінювання досліджуваного показника.

Підрахунок результатів здійснювався шляхом сумування балів, отриманих за двома шкалами опитувальника. Мінімальна кількість балів становить 10, максимальна – 70. Оскільки автори методики не пропонують нормативного розподілу результатів за рівнями сформованості, для цілей педагогічного експерименту нами було здійснено розподіл повного діапазону можливих балів на три рівні сформованості показника «емоційна саморегуляція»: базовий рівень – 10–29 балів, достатній рівень – 30–49 балів, високий рівень – 50–70 балів.

Для діагностики показника *«толерантне ставлення до клієнтів»* було використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності», розроблений Г. Солдатовою, О. Кравцовою, О. Хухласвим та Л. Шайгеровою (див. дод. Е.4). Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона є валідним психодіагностичним інструментом для оцінювання толерантних установок особистості, її готовності до прийняття інших людей, поваги до їхніх індивідуальних особливостей, переконань і відмінностей, що є важливою професійною характеристикою майбутнього психолога.

Опитувальник містить 22 твердження, які оцінюються за шестибальною шкалою від 1 («абсолютно не згоден») до 6 («повністю згоден»). Під час обробки результатів використовується пряме та реверсивне кодування відповідей відповідно до ключа методики.

Автори методики виокремлюють три субшкали: «Етнічна толерантність», «Соціальна толерантність» та «Толерантність як риса особистості». Відповідно до змісту показника «толерантне ставлення до клієнтів» у дослідженні оцінювання здійснювалося за результатами двох субшкал – «Соціальна толерантність» та «Толерантність як риса особистості». Зазначені субшкали дають змогу оцінити готовність майбутніх психологів приймати індивідуальні особливості клієнтів, поважати їхні погляди та переконання, виявляти доброзичливість, терпимість і

безоцінне ставлення, що є необхідними передумовами ефективної професійної взаємодії та надання психологічної допомоги.

Підрахунок результатів здійснювався шляхом сумування балів за двома зазначеними субшкалами. Максимальна кількість балів становить 84, мінімальна – 14. Для визначення рівня сформованості показника «толерантне ставлення до клієнтів» здійснювався підрахунок сумарної кількості балів, отриманих за субшкалами «Соціальна толерантність» та «Толерантність як риса особистості». Отримані результати було розподілено на три рівні сформованості показника: базовий (14–37 балів), достатній (38–60 балів) і високий (61–84 бали).

Діагностичний інструментарій оцінювання критерію практичної діяльності (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Діагностичні методики та шкала оцінювання готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм практичної діяльності

Показник	Методика діагностики		Діапазон балів		
			Б*	Д*	В*
Уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта	Авторська методика «Комплекс професійних кейсів з надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» (дод. Г)	завдання 1 усіх кейсів	0–3	4–6	7–8
Уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації		завдання 2 усіх кейсів	0–3	4–6	7–8
Уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта		завдання 3 усіх кейсів	0–3	4–6	7–8
Уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації		завдання 4 усіх кейсів	0–3	4–6	7–8

*Б – базовий; Д – достатній; В – високий

Для діагностики показників критерію практичної діяльності було розроблено авторську методику «Комплекс професійних кейсів з надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» (див. дод. Ж). Необхідність

створення авторської методики зумовлена відсутністю психодіагностичних інструментів, які б комплексно оцінювали практичні вміння майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам саме у складних життєвих ситуаціях. Наявні психодіагностичні методики переважно спрямовані на оцінювання окремих професійних компетентностей або теоретичних знань і не забезпечують комплексного оцінювання практичних умінь майбутніх психологів відповідно до визначених показників критерію практичної діяльності.

Авторська методика побудована відповідно до структури критерію практичної діяльності та містить чотири професійно орієнтовані кейси, які моделюють типові ситуації професійної діяльності психолога: переживання втрати близької людини, домашнє насильство, вимушене переселення та переживання кризового стану із суїцидальним ризиком. Добір кейсів здійснювався з урахуванням найбільш поширених категорій клієнтів, які звертаються за психологічною допомогою у сучасних соціальних умовах.

Кожен кейс супроводжується чотирма відкритими професійними завданнями, кожне з яких спрямоване на діагностику одного з показників критерію практичної діяльності. Перше завдання призначене для діагностики показника *«уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта»* та передбачає визначення типу складної життєвої ситуації й обґрунтування прийнятого рішення. Друге завдання спрямоване на діагностику показника *«уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації»* та передбачає аналіз психологічного стану клієнта й визначення його актуальних психологічних потреб. Третє завдання призначене для діагностики показника *«уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта»* і передбачає обґрунтований вибір технологій психологічної допомоги. Четверте завдання спрямоване на діагностику показника *«уміння проектувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації»* та передбачає розробку послідовного алгоритму професійної допомоги клієнту.

Аналіз відповідей респондентів здійснювався методом експертного оцінювання. До складу експертної групи було залучено трьох викладачів фахових дисциплін спеціальності 053 Психологія, які забезпечують професійну підготовку майбутніх психологів та мають науковий ступінь і практичний досвід психологічного консультування, кризової психологічної допомоги чи іншої професійної психологічної діяльності. Перед початком експертного оцінювання всі експерти були ознайомлені з розробленими критеріями оцінювання та єдиними вимогами до аналізу відповідей респондентів, що забезпечувало уніфікований підхід до оцінювання результатів виконання професійних кейсів.

Для проведення експертного оцінювання було розроблено бланк експертного оцінювання (див. дод. К), який містив чотири завдання до кожного професійного кейсу та шкалу їх оцінювання. Кожен експерт самостійно оцінював відповіді респондентів на кожне із чотирьох завдань за трьохбальною шкалою: 0 балів – відповідь неправильна або відсутня; 1 бал – відповідь частково правильна, містить окремі професійно доцільні елементи, але є неповною чи недостатньо обґрунтованою; 2 бали – відповідь повна, логічно обґрунтована, відповідає сучасним науковим підходам, професійно-етичним вимогам та свідчить про правильне виконання завдання. Підсумковий бал за кожним завданням визначався як середнє арифметичне оцінок, виставлених трьома експертами.

Оскільки кожен із чотирьох показників оцінювався у всіх чотирьох професійних кейсах, максимальна кількість балів за кожним показником становила 8 балів. Відповідно до завдань дослідження отримані результати було розподілено на три рівні сформованості: базовий рівень – 0–3 бали, достатній рівень – 4–6 балів, високий рівень – 7–8 балів.

Діагностичний інструментарій оцінювання критерію професійної рефлексії (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Діагностичні методики та шкала оцінювання готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної рефлексії

Показник	Методика діагностики	Б*	Д*	В*
Рефлексивність	Методика визначення рівня рефлексивності А. Карпова (дод. Л.1)	0–3 стени	4–6 стени	7–10 стени
Асертивність	Шкала асертивності Ратуса (<i>Rathus Assertiveness Schedule</i>) (дод. Л.2) [214]	–90 до –15 балів	–14 до +30 балів	+31 до +90 балів
Соціальна впевненість у взаємодії з людьми	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник), фактор Н («нерішучість – сміливість») (дод. Е.2) [117]	0–4 бали	5–8 балів	9–12 балів
Професійна відповідальність	Тест Кеттелла (16 RF-опитувальник), фактор G («підвласність почуттям – висока нормативність поведінки») (дод. Е.2) [117]	0–4 бали	5–8 балів	9–12 балів

*Б – базовий; Д – достатній; В – високий

Для діагностики показника «рефлексивність» було використано методику діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова (див. дод. Л.1). Доцільність використання цієї методики зумовлена тим, що вона є одним із найбільш поширених і валідизованих психодіагностичних інструментів для оцінювання рівня розвитку рефлексивності особистості. Методика дає змогу комплексно оцінити здатність людини до усвідомлення, аналізу та осмислення власних думок, дій, переживань, прийнятих рішень і їх наслідків, а також прогнозування власної поведінки у різних життєвих і професійних ситуаціях.

У контексті цього дослідження рефлексивність розглядається як важлива складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, оскільки забезпечує здатність майбутнього фахівця аналізувати власну професійну діяльність, усвідомлювати особливості взаємодії з клієнтом, критично оцінювати прийняті професійні рішення, прогнозувати їх можливі наслідки та здійснювати корекцію власних дій відповідно до потреб конкретної ситуації психологічної допомоги.

Методика містить 27 тверджень, що охоплюють різні прояви рефлексивності: схильність до аналізу власної діяльності, планування майбутніх дій, осмислення прийнятих рішень, самоаналіз, прогнозування наслідків власної поведінки, здатність враховувати позицію іншої людини та оцінювати власну поведінку у міжособистісній взаємодії. Респондент оцінює ступінь своєї згоди з кожним твердженням за семибальною шкалою від 1 («абсолютно невірно») до 7 («абсолютно вірно»). Під час обробки результатів відповіді оцінюються відповідно до ключа методики з урахуванням прямих і зворотних тверджень, після чого визначається інтегральний показник рівня розвитку рефлексивності.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключа методики А. Карпова. Після підрахунку сумарного («сирого») бала результати переводилися у стандартизовані стени за авторською таблицею. Отримані результати інтерпретувалися за трьома рівнями сформованості рефлексивності: базовий рівень – 0–3 стени, достатній рівень – 4–6 стени, високий рівень – 7–10 стени.

Для діагностики показника «асертивність» було використано Шкалу асертивності Ратуса (*Rathus Assertiveness Schedule, RAS*). Методика є одним із найбільш поширених стандартизованих психодіагностичних інструментів для оцінювання рівня асертивності особистості та широко застосовується у психологічних дослідженнях і професійній підготовці фахівців допомагаючих професій. Методика містить 30 тверджень, що описують типові ситуації міжособистісної взаємодії. Респондент оцінює ступінь характерності кожного твердження для себе за шестибальною шкалою від –3 («зовсім нехарактерно для мене») до +3 («дуже характерно для мене»). Підсумковий показник визначається шляхом алгебраїчного підсумовування відповідей за всіма твердженнями після реверсивного кодування відповідей на 17 зворотних пунктів методики. Загальний результат може коливатися від –90 до +90 балів.

Відповідно до прийнятої у дослідженні шкали оцінювання визначалися три рівні сформованості асертивності: базовий рівень – від –90 до –15 балів, достатній рівень – від –14 до +30 балів, високий рівень – від +31 до +90 балів. Вищі значення свідчили про більш виражену здатність майбутніх психологів упевнено, відкрито й

конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, відстоювати власну професійну позицію та ефективно реалізовувати професійне спілкування під час надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Для діагностики показників «соціальна впевненість у взаємодії з людьми» та «професійна відповідальність» було використано відповідно фактор Н («нерішучість – сміливість») і фактор G («підвласність почуттям – висока нормативність поведінки») тесту Кеттелла (16 RF-опитувальника). Методику застосування, процедуру обробки результатів та шкалу оцінювання цього психодіагностичного інструменту наведено вище під час обґрунтування діагностики критерію емоційної регуляції (див. дод. Е.2).

Таким чином, для комплексної діагностики критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях нами було дібрано психодіагностичний інструментарій, який поєднав стандартизовані психодіагностичні методики та розроблені нами авторські діагностичні засоби. Добір методик здійснювався з урахуванням змісту кожного критерію та показника досліджуваної готовності, що забезпечило змістову валідність їх оцінювання. Застосований комплекс психодіагностичних методик дав змогу комплексно оцінити всі структурні компоненти готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, а також забезпечив можливість здійснення порівняльного аналізу результатів на різних етапах педагогічного експерименту за єдиною трирівневою шкалою (базовий, достатній, високий).

3.2. Діагностика вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Відповідно до логіки педагогічного експерименту наступним етапом дослідження стало визначення вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Організація вихідної діагностики була спрямована на виявлення стану

сформованості досліджуваної готовності перед цілеспрямованим упровадженням в ЕГ обґрунтованих педагогічних умов (див. пп. 2.2).

Діагностика здійснювалася відповідно до визначених у попередньому підрозділі критеріїв і показників готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях із використанням комплексу стандартизованих та авторських діагностичних методик (див. табл. 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6). Отримані результати аналізувалися як за окремими показниками й критеріями, так і в узагальненому вигляді, що дало змогу встановити особливості сформованості кожного компонента досліджуваної готовності та визначити її рівневий розподіл.

Аналіз результатів вихідної діагностики здійснювався послідовно за визначеними критеріями готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Розпочнемо з аналізу результатів діагностики за показниками *критерію ціннісної спрямованості* (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Результати діагностики вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за показниками критерію ціннісної спрямованості

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Мотивація до професійної допомагаючої діяльності</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	5	20	14	56	6	24
ЕГ ₂ (n=27)	4	14,81	15	55,56	8	29,63
Усього ЕГ (n=52)	9	17,31	29	55,77	14	26,92
КГ ₁ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
КГ ₂ (n=32)	5	15,63	18	56,25	9	28,13
Усього КГ (n=64)	12	18,75	36	56,25	16	25
<i>Ціннісна орієнтація на професійний розвиток</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	6	24	14	56	5	20
ЕГ ₂ (n=27)	5	18,52	15	55,56	7	25,93
Усього ЕГ (n=52)	11	21,15	29	55,77	12	23,08
КГ ₁ (n=32)	8	25	18	56,25	6	18,75
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
Усього КГ (n=64)	14	21,88	36	56,25	14	21,88
<i>Спрямованість на взаємодію і співпрацю</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	7	28	14	56	4	16

ЕГ ₂ (n=27)	6	22,22	15	55,56	6	22,22
Усього ЕГ (n=52)	13	25	29	55,77	10	19,23
КГ ₁ (n=32)	9	28,13	18	56,25	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
Усього КГ (n=64)	16	25	36	56,25	12	18,75
<i>Цінність допомоги та милосердя до інших людей</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	14	56	7	28
ЕГ ₂ (n=27)	3	11,11	15	55,56	9	33,33
Усього ЕГ (n=52)	7	13,46	29	55,77	16	30,77
КГ ₁ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
КГ ₂ (n=32)	4	12,5	18	56,25	10	31,25
Усього КГ (n=64)	10	15,63	36	56,25	18	28,13

За результатами діагностики за показниками критерію ціннісної спрямованості було отримано дані, що характеризують вихідний стан мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.7).

Аналіз результатів засвідчив, що як в експериментальних, так і в контрольних групах переважна більшість здобувачів продемонструвала достатній рівень сформованості всіх досліджуваних показників. Частка студентів із достатнім рівнем за окремими показниками коливалася від 55,77% до 56,25% в ЕГ та стабільно становила 56,25 % у КГ, що свідчить про відносно однорідний характер розподілу результатів.

Найбільш сформованим показником виявилася цінність допомоги та милосердя до інших людей. Високий рівень за цим показником продемонстрували 30,77% здобувачів ЕГ та 28,13% КГ, тоді як частка студентів із базовим рівнем була найменшою (13,46% та 15,63% відповідно). Отримані результати свідчать про сформовану гуманістичну спрямованість більшості майбутніх психологів та позитивне ставлення до допомагаючої професійної діяльності.

Достатньо високі результати також зафіксовано за показником мотивації до професійної допомагаючої діяльності. Високий рівень було виявлено у 26,92% здобувачів ЕГ та 25,00% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 17,31 % і 18,75 %. Це свідчить про наявність у значної частини майбутніх психологів позитивної мотивації до професійної діяльності, хоча приблизно кожен шостий студент ще не має достатньо вираженої професійної мотивації.

Дещо нижчими виявилися результати за показником ціннісної орієнтації на професійний розвиток. Високий рівень продемонстрували 23,08% студентів ЕГ та 21,88% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 21,15% і 21,88%. Це дає підстави стверджувати, що прагнення до систематичного професійного самовдосконалення сформоване не у всіх здобувачів і потребує цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки.

Найменш сформованим серед показників критерію ціннісної спрямованості виявився показник спрямованості на взаємодію і співпрацю. Високий рівень було зафіксовано лише у 19,23% студентів ЕГ та 18,75% КГ, тоді як базовий рівень становив по 25,00% у кожній із груп. Такі результати свідчать, що майже чверть майбутніх психологів ще недостатньо орієнтована на партнерську взаємодію, співробітництво та ефективне професійне спілкування, що є важливою умовою успішного надання психологічної допомоги клієнтам.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили близькі показники ЕГ та КГ за всіма показниками критерію ціннісної спрямованості. Відмінності між групами не перевищували 2–3 %, що свідчить про їхню початкову порівнянність. Водночас переважання достатнього рівня та порівняно невелика частка студентів із високим рівнем сформованості досліджуваних показників підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток мотиваційно-ціннісної складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З метою встановлення однорідності експериментальних і контрольних груп на вихідному етапі педагогічного експерименту застосовано критерій χ^2 Пірсона. Статистичне порівняння здійснювалося за кожним із визначених критеріїв готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях з урахуванням розподілу здобувачів за базовим, достатнім і високим рівнями. Розрахунки проводилися окремо для ЕГ₁ і КГ₁ та ЕГ₂ і КГ₂. Отримані значення χ^2 дали змогу визначити статистичну значущість відмінностей між відповідними групами та зробити висновок щодо їх однорідності до початку впровадження педагогічних умов.

Нульова гіпотеза (H_0) передбачала відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальними та контрольними групами за рівнями готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за відповідним критерієм. Альтернативна гіпотеза (H_1), навпаки, ґрунтувалася на припущенні про наявність статистично значущих відмінностей між порівнюваними групами.

Розрахунок здійснювався за формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i},$$

де:

- χ^2 – емпіричне значення критерію Пірсона;
- O_i – фактична (спостережувана) кількість респондентів у i -й категорії;
- E_i – теоретично очікувана кількість респондентів у i -й категорії;
- Σ – сума за всіма категоріями розподілу.

Статистичну значущість відмінностей оцінювали на рівні $p \leq 0,05$. Отримані емпіричні значення χ^2 зіставляли з відповідними критичними значеннями критерію χ^2 Пірсона з урахуванням кількості ступенів вільності. Результати статистичного порівняння ЕГ і КГ за критерієм ціннісної спрямованості представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати перевірки статистичної однорідності експериментальних і контрольних груп за критерієм ціннісної спрямованості

Групи, що порівнюються	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$	Інтерпретація результату
ЕГ ₁ – КГ ₁	0,127	5,991	H_0 не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено
ЕГ ₂ – КГ ₂	0,046	5,991	H_0 не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено

Отримані результати статистичного порівняння засвідчили, що емпіричні значення χ^2 для обох пар груп не перевищували критичного значення ($\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$; $p \leq 0,05$), що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, статистично

значущих відмінностей між ЕГ₁ і КГ₁, а також між ЕГ₂ і КГ₂ за критерієм ціннісної спрямованості не виявлено. Це свідчить про статистичну однорідність експериментальних і контрольних груп за вихідним рівнем сформованості критерію ціннісної спрямованості та підтверджує коректність їх подальшого використання у педагогічному експерименті для оцінювання ефективності впровадження обґрунтованих педагогічних умов.

Подальший аналіз передбачав розгляд результатів діагностики за показниками *критерію професійної обізнаності* (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Результати діагностики вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за показниками критерію професійної обізнаності

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	8	32	13	52	4	16
ЕГ ₂ (n=27)	6	22,22	15	55,56	6	22,22
Усього ЕГ (n=52)	14	26,92	28	53,85	10	19,23
КГ ₁ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	8	25	17	53,13	7	21,88
Усього КГ (n=64)	18	28,13	34	53,13	12	18,75
<i>Знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	9	36	13	52	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	7	25,93	15	55,56	5	18,52
Усього ЕГ (n=52)	16	30,77	28	53,85	8	15,38
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	17	53,13	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	9	28,13	17	53,13	6	18,75
Усього КГ (n=64)	20	31,25	34	53,13	10	15,63
<i>Розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	10	40	12	48	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	8	29,63	15	55,56	4	14,81
Усього ЕГ (n=52)	18	34,62	27	51,92	7	13,46
КГ ₁ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
Усього КГ (n=64)	22	34,38	33	51,56	9	14,06
<i>Знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	12	48	11	44	2	8
ЕГ ₂ (n=27)	10	37,04	14	51,85	3	11,11
Усього ЕГ (n=52)	22	42,31	25	48,08	5	9,62
КГ ₁ (n=32)	15	46,88	15	46,88	2	6,25

КГ ₂ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
Усього КГ (n=64)	27	42,19	31	48,44	6	9,38

За результатами діагностики за показниками критерію професійної обізнаності було отримано дані, що характеризують вихідний стан когнітивно-змістового компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.9).

Аналіз результатів засвідчив, що як в експериментальних, так і в контрольних групах переважна більшість здобувачів продемонструвала достатній рівень сформованості всіх досліджуваних показників. Частка студентів із достатнім рівнем коливалася від 48,08% до 53,85% в ЕГ та від 48,44% до 53,13% у КГ, що свідчить про відносно однорідний характер розподілу результатів.

Найбільш сформованим показником виявилось знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій. Високий рівень за цим показником продемонстрували 19,23% здобувачів ЕГ та 18,75% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 26,92% і 28,13%. Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів уже володіє загальними уявленнями про різновиди складних життєвих ситуацій та їх основні характеристики, однак рівень сформованості цих знань ще не є достатнім для значної частини студентів.

Дещо нижчі результати отримано за показником знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями. Високий рівень було зафіксовано у 15,38% студентів ЕГ та 15,63% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 30,77% і 31,25%. Це свідчить про недостатню сформованість у частини здобувачів знань щодо специфіки психологічних потреб клієнтів різних категорій, що може ускладнювати визначення пріоритетних напрямів психологічної допомоги.

Подібна тенденція спостерігалася і за показником розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації. Високий рівень продемонстрували лише 13,46% здобувачів ЕГ та 14,06% КГ, тоді як базовий рівень був характерний для 34,62% і 34,38% студентів відповідно. Отримані результати свідчать про недостатній рівень сформованості знань щодо

психологічних особливостей переживання різних складних життєвих ситуацій та їх емоційних проявів.

Найменш сформованим серед показників критерію професійної обізнаності виявився показник знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування. Високий рівень за цим показником було виявлено лише у 9,62% студентів ЕГ та 9,38% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 42,31% і 42,19%. Це свідчить про недостатню готовність більшості майбутніх психологів до обґрунтованого вибору сучасних технологій психологічної допомоги та їх професійно-етичного застосування залежно від особливостей конкретної ситуації клієнта.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили близькі показники експериментальної та контрольної груп за всіма показниками критерію професійної обізнаності. Відмінності між групами не перевищували 1–2%, що свідчить про їхню початкову порівнянність. Водночас значна частка студентів із базовим рівнем сформованості окремих показників, особливо щодо знання технологій психологічної допомоги, підтверджує необхідність цілеспрямованого формування когнітивно-змістового компонента готовності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Для встановлення однорідності ЕГ і КГ за критерієм професійної обізнаності здійснено статистичне порівняння отриманих розподілів із використанням критерію χ^2 Пірсона (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Результати перевірки статистичної однорідності експериментальних і контрольних груп за критерієм професійної обізнаності

Групи, що порівнюються	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$	Інтерпретація результату
ЕГ1 – КГ1	0,072	5,991	Но не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено
ЕГ2 – КГ2	0,128	5,991	Но не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено

Результати статистичної перевірки засвідчили, що емпіричні значення χ^2 для обох пар груп не перевищували критичного значення ($\chi^2_{кр} = 5,991$; $p \leq 0,05$), що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, статистично значущих відмінностей між ЕГ₁ і КГ₁, а також між ЕГ₂ і КГ₂ за критерієм професійної обізнаності не виявлено. Це свідчить про статистичну однорідність експериментальних і контрольних груп за вихідним рівнем сформованості когнітивно-змістового компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та підтверджує коректність їх подальшого використання у педагогічному експерименті для оцінювання ефективності впровадження обґрунтованих педагогічних умов.

Наступним етапом стало визначення вихідного рівня готовності майбутніх психологів за показниками *критерію емоційної регуляції* (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Результати діагностики вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за показниками критерію емоційної регуляції

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Емоційна емпатія</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	5	20	14	56	6	24
ЕГ ₂ (n=27)	4	14,81	15	55,56	8	29,63
Усього ЕГ (n=52)	9	17,31	29	55,77	14	26,92
КГ ₁ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
КГ ₂ (n=32)	5	15,63	18	56,25	9	28,13
Усього КГ (n=64)	12	18,75	36	56,25	16	25
<i>Емоційна стійкість</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	9	36	13	52	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	7	25,93	15	55,56	5	18,52
Усього ЕГ (n=52)	16	30,77	28	53,85	8	15,38
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	17	53,13	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	9	28,13	17	53,13	6	18,75
Усього КГ (n=64)	20	31,25	34	53,13	10	15,63
<i>Емоційна саморегуляція</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	10	40	12	48	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	8	29,63	15	55,56	4	14,81
Усього ЕГ (n=52)	18	34,62	27	51,92	7	13,46
КГ ₁ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
Усього КГ (n=64)	22	34,38	33	51,56	9	14,06

<i>Толерантне ставлення до клієнтів</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	6	24	14	56	5	20
ЕГ ₂ (n=27)	5	18,52	15	55,56	7	25,93
Усього ЕГ (n=52)	11	21,15	29	55,77	12	23,08
КГ ₁ (n=32)	8	25	18	56,25	6	18,75
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
Усього КГ (n=64)	14	21,88	36	56,25	14	21,88

За результатами діагностики за показниками критерію емоційної регуляції було отримано дані, що характеризують вихідний стан емоційно-емпатійного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.11).

Аналіз результатів засвідчив, що як в експериментальних, так і в контрольних групах переважна більшість здобувачів продемонструвала достатній рівень сформованості всіх досліджуваних показників. Частка студентів із достатнім рівнем коливалася від 51,92% до 55,77% в ЕГ та від 51,56% до 56,25% у КГ, що свідчить про відносно однорідний характер розподілу результатів.

Найбільш сформованим показником виявилася емоційна емпатія. Високий рівень за цим показником продемонстрували 26,92% здобувачів ЕГ та 25,00% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 17,31% і 18,75%. Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів здатна до емоційного співпереживання, розуміння емоційного стану інших людей та виявлення емпатійного ставлення, що є важливою передумовою ефективної професійної взаємодії з клієнтом.

Достатньо високі результати також зафіксовано за показником толерантного ставлення до клієнтів. Високий рівень продемонстрували 23,08% студентів ЕГ та 21,88% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 21,15 % і 21,88 %. Це свідчить про сформованість у значної частини майбутніх психологів гуманістичних установок, готовності приймати індивідуальні особливості клієнтів та будувати професійну взаємодію на засадах поваги, безоцінного ставлення і толерантності.

Дещо нижчими виявилися результати за показником емоційної стійкості. Високий рівень було зафіксовано у 15,38% студентів ЕГ та 15,63% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 30,77% і 31,25%. Отримані результати свідчать,

що значна частина здобувачів ще недостатньо здатна зберігати емоційну рівноваженість, самовладання та ефективність професійної діяльності в емоційно напружених ситуаціях.

Найменш сформованим серед показників критерію емоційної регуляції виявився показник емоційної саморегуляції. Високий рівень було виявлено лише у 13,46% студентів ЕГ та 14,06% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 34,62% і 34,38%. Це свідчить про недостатню сформованість умінь свідомо регулювати власні емоційні реакції, контролювати емоційні прояви та використовувати конструктивні стратегії емоційної регуляції під час професійної взаємодії з клієнтами.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили близькі показники експериментальної та контрольної груп за всіма показниками критерію емоційної регуляції. Відмінності між групами не перевищували 1–2%, що свідчило про їхню зовнішню подібність та потребувало статистичної перевірки. Водночас порівняно невисока частка студентів із високим рівнем сформованості емоційної стійкості та емоційної саморегуляції підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційно-емпатійного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для встановлення однорідності ЕГ і КГ за критерієм емоційної регуляції здійснено статистичне порівняння отриманих розподілів із використанням критерію χ^2 Пірсона (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати перевірки статистичної однорідності експериментальних і контрольних груп за критерієм емоційної регуляції

Групи, що порівнюються	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$	Інтерпретація результату
ЕГ1 – КГ1	0,022	5,991	Но не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено
ЕГ2 – КГ2	0,049	5,991	Но не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено

Результати статистичної перевірки засвідчили, що емпіричні значення χ^2 для обох пар груп не перевищували критичного значення ($\chi^2_{кр} = 5,991$; $p \leq 0,05$), що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, статистично значущих відмінностей між ЕГ₁ і КГ₁, а також між ЕГ₂ і КГ₂ за критерієм емоційної регуляції не виявлено. Це свідчить про статистичну однорідність експериментальних і контрольних груп за вихідним рівнем сформованості емоційно-емпатійного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та підтверджує коректність їх подальшого використання у педагогічному експерименті для оцінювання ефективності впровадження обґрунтованих педагогічних умов.

Наступним етапом стало визначення вихідного рівня готовності майбутніх психологів за показниками *критерію практичної діяльності* (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Результати діагностики вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за показниками критерію практичної діяльності

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	10	40	12	48	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	8	29,63	15	55,56	4	14,81
Усього ЕГ (n=52)	18	34,62	27	51,92	7	13,46
КГ ₁ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
Усього КГ (n=64)	22	34,38	33	51,56	9	14,06
<i>Уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	12	48	11	44	2	8
ЕГ ₂ (n=27)	10	37,04	14	51,85	3	11,11
Усього ЕГ (n=52)	22	42,31	25	48,08	5	9,62
КГ ₁ (n=32)	15	46,88	15	46,88	2	6,25
КГ ₂ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
Усього КГ (n=64)	27	42,19	31	48,44	6	9,38
<i>Уміння обрати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	14	56	10	40	1	4
ЕГ ₂ (n=27)	11	40,74	14	51,85	2	7,41
Усього ЕГ (n=52)	25	48,08	24	46,15	3	5,77
КГ ₁ (n=32)	17	53,13	14	43,75	1	3,13

КГ ₂ (n=32)	14	43,75	16	50	2	6,25
Усього КГ (n=64)	31	48,44	30	46,88	3	4,69
<i>Уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	15	60	9	36	1	4
ЕГ ₂ (n=27)	12	44,44	13	48,15	2	7,41
Усього ЕГ (n=52)	27	51,92	22	42,31	3	5,77
КГ ₁ (n=32)	18	56,25	13	40,63	1	3,13
КГ ₂ (n=32)	15	46,88	15	46,88	2	6,25
Усього КГ (n=64)	33	51,56	28	43,75	3	4,69

За результатами діагностики за показниками критерію практичної діяльності було отримано дані, що характеризують вихідний стан операційно-практичного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.13).

Аналіз результатів засвідчив, що як в експериментальних, так і в контрольних групах переважна більшість здобувачів продемонструвала базовий або достатній рівень сформованості досліджуваних практичних умінь. Частка студентів із достатнім рівнем коливалася від 42,31% до 51,92% в ЕГ та від 43,75% до 51,56% у КГ, тоді як високий рівень за всіма показниками не перевищував 14,06%. Це свідчить про недостатню сформованість практичної готовності більшості майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах складних життєвих ситуацій клієнтів.

Найбільш сформованим серед показників критерію практичної діяльності виявилось уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта. Високий рівень за цим показником продемонстрували 13,46% здобувачів ЕГ та 14,06% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 34,62% і 34,38%. Отримані результати свідчать, що більшість студентів уже здатна розпізнавати основні типи складних життєвих ситуацій, однак значна частина майбутніх психологів ще припускається труднощів під час їх професійної ідентифікації.

Дещо нижчими виявилися результати за показником уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації. Високий рівень було зафіксовано лише у 9,62% студентів ЕГ та 9,38% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 42,31% і 42,19%. Це свідчить, що для

значної частини здобувачів характерними є труднощі у визначенні психологічних потреб клієнтів та комплексному аналізі їхнього емоційного стану.

Ще нижчі результати отримано за показником уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта. Високий рівень продемонстрували лише 5,77% здобувачів ЕГ та 4,69% КГ, тоді як майже половина студентів перебувала на базовому рівні (48,08% та 48,44% відповідно). Отримані результати свідчать про недостатню сформованість умінь здійснювати професійно обґрунтований вибір сучасних технологій психологічної допомоги залежно від особливостей конкретної життєвої ситуації клієнта.

Найменш сформованим виявився показник уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації. Високий рівень було встановлено лише у 5,77% студентів ЕГ та 4,69% КГ, тоді як базовий рівень продемонстрували понад половина здобувачів (51,92% та 51,56% відповідно). Це свідчить про недостатню готовність більшості майбутніх психологів до комплексного планування процесу психологічної допомоги, визначення його послідовності та інтеграції різних професійних дій у цілісний алгоритм роботи з клієнтом.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили близькі показники експериментальної та контрольної груп за всіма показниками критерію практичної діяльності. Відмінності між групами не перевищували 1–2%, що свідчило про їхню зовнішню подібність та потребувало статистичної перевірки. Водночас значна частка студентів із базовим рівнем сформованості практичних умінь, особливо щодо вибору технологій психологічної допомоги та проєктування алгоритму її надання, підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку операційно-практичного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для встановлення однорідності ЕГ і КГ за критерієм практичної діяльності здійснено статистичне порівняння отриманих розподілів із використанням критерію χ^2 Пірсона (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Результати перевірки статистичної однорідності експериментальних і контрольних груп за критерієм практичної діяльності

Групи, що порівнюються	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$	Інтерпретація результату
ЕГ1 – КГ1	0,263	5,991	Н ₀ не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено
ЕГ2 – КГ2	0,093	5,991	Н ₀ не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено

Результати статистичної перевірки засвідчили, що емпіричні значення χ^2 для обох пар груп не перевищували критичного значення ($\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$; $p \leq 0,05$), що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, статистично значущих відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм практичної діяльності не виявлено. Це свідчить про статистичну однорідність експериментальних і контрольних груп за вихідним рівнем сформованості операційно-практичного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та підтверджує коректність їх подальшого використання в педагогічному експерименті.

Завершальним було визначення вихідного рівня готовності майбутніх психологів за показниками *критерію професійної рефлексії* (див. табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Результати діагностики вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за показниками критерію професійної рефлексії

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Рефлексивність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	7	28	14	56	4	16
ЕГ ₂ (n=27)	6	22,22	15	55,56	6	22,22
Усього ЕГ (n=52)	13	25	29	55,77	10	19,23
КГ ₁ (n=32)	9	28,13	18	56,25	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
Усього КГ (n=64)	16	25	36	56,25	12	18,75
<i>Асертивність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	9	36	13	52	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	7	25,93	15	55,56	5	18,52

Усього ЕГ (n=52)	16	30,77	28	53,85	8	15,38
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	17	53,13	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	9	28,13	17	53,13	6	18,75
Усього КГ (n=64)	20	31,25	34	53,13	10	15,63
<i>Соціальна впевненість у взаємодії з людьми</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	10	40	12	48	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	8	29,63	15	55,56	4	14,81
Усього ЕГ (n=52)	18	34,62	27	51,92	7	13,46
КГ ₁ (n=32)	12	37,5	16	50	4	12,5
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
Усього КГ (n=64)	22	34,38	33	51,56	9	14,06
<i>Професійна відповідальність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	6	24	15	60	4	16
ЕГ ₂ (n=27)	5	18,52	16	59,26	6	22,22
Усього ЕГ (n=52)	11	21,15	31	59,62	10	19,23
КГ ₁ (n=32)	8	25	19	59,38	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	19	59,38	7	21,88
Усього КГ (n=64)	14	21,88	38	59,38	12	18,75

За результатами діагностики за показниками критерію професійної рефлексії було отримано дані, що характеризують вихідний стан рефлексивно-особистісного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.15).

Аналіз результатів засвідчив, що як в експериментальних, так і в контрольних групах переважна більшість здобувачів продемонструвала достатній рівень сформованості всіх досліджуваних показників. Частка студентів із достатнім рівнем коливалася від 51,92% до 59,62% в ЕГ та від 51,56% до 59,38% у КГ, що свідчить про відносно однорідний характер розподілу результатів.

Найбільш сформованим показником критерію професійної рефлексії виявилася професійна відповідальність. Високий рівень за цим показником продемонстрували 19,23% здобувачів ЕГ та 18,75% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 21,15% і 21,88%. Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів характеризується достатнім рівнем відповідального ставлення до професійних обов'язків, дотримання професійних норм і вимог, хоча рівень сформованості цієї якості ще потребує подальшого розвитку.

Дещо нижчі результати отримано за показником рефлексивності. Високий рівень було виявлено у 19,23% студентів ЕГ та 18,75% КГ, тоді як базовий рівень

становив відповідно 25,00% і 25,00%. Це свідчить, що значна частина майбутніх психологів уже здатна аналізувати власну діяльність, оцінювати прийняті рішення та осмислювати результати професійної взаємодії, однак ці вміння ще не набули достатнього рівня розвитку у всіх здобувачів.

Ще нижчими виявилися результати за показником асертивності. Високий рівень продемонстрували 15,38% здобувачів ЕГ та 15,63% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 30,77% і 31,25%. Отримані результати свідчать, що значній частині майбутніх психологів ще бракує впевненості у відстоюванні власної професійної позиції, конструктивному вираженні власних думок і почуттів та ефективній міжособистісній взаємодії без порушення прав інших людей.

Найменш сформованим серед показників критерію професійної рефлексії виявився показник соціальної впевненості у взаємодії з людьми. Високий рівень було зафіксовано лише у 13,46% студентів ЕГ та 14,06% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 34,62% і 34,38%. Це свідчить про недостатню готовність значної частини майбутніх психологів до впевненої професійної взаємодії з клієнтами, встановлення продуктивного психологічного контакту та активної комунікації в різних професійних ситуаціях.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили близькі показники експериментальної та контрольної груп за всіма показниками критерію професійної рефлексії. Відмінності між групами не перевищували 1–2%, що свідчило про їхню зовнішню подібність та потребувало статистичної перевірки. Водночас порівняно невисока частка студентів із високим рівнем сформованості асертивності, соціальної впевненості у взаємодії з людьми та рефлексивності підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивно-особистісного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Для встановлення однорідності ЕГ і КГ за критерієм професійної рефлексії здійснено статистичне порівняння отриманих розподілів із використанням критерію χ^2 Пірсона (див. табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Результати перевірки статистичної однорідності експериментальних і контрольних груп за критерієм професійної рефлексії

Групи, що порівнюються	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}} (p \leq 0,05)$	Інтерпретація результату
ЕГ1 – КГ1	0,015	5,991	Н ₀ не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено
ЕГ2 – КГ2	0,031	5,991	Н ₀ не відхиляється; статистично значущих відмінностей не встановлено

Результати статистичної перевірки засвідчили, що емпіричні значення χ^2 для обох пар груп не перевищували критичного значення ($\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$; $p \leq 0,05$), що не дає підстав для відхилення нульової гіпотези. Отже, статистично значущих відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм професійної рефлексії не виявлено. Це свідчить про статистичну однорідність експериментальних і контрольних груп за вихідним рівнем сформованості рефлексивно-особистісного компонента готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та підтверджує коректність їх подальшого використання в педагогічному експерименті.

Узагальнення результатів діагностики за окремими показниками дало змогу визначити вихідний рівень готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за кожним із визначених критеріїв (див. табл. 3.17).

Таблиця 3.17

Розподіл майбутніх психологів за рівнями готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за визначеними критеріями на вихідному етапі педагогічного експерименту

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Критерій ціннісної спрямованості</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	5,5	22	14	56	5,5	22
ЕГ ₂ (n=27)	4,5	16,67	15	55,56	7,5	27,78
Усього ЕГ (n=52)	10	19,23	29	55,77	13	25
КГ ₁ (n=32)	7,5	23,44	18	56,25	6,5	20,31

КГ ₂ (n=32)	5,5	17,19	18	56,25	8,5	26,56
Усього КГ (n=64)	13	20,31	36	56,25	15	23,44
<i>Критерій професійної обізнаності</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	9,75	39	12,25	49	3	12
ЕГ ₂ (n=27)	7,75	28,7	14,75	54,63	4,5	16,67
Усього ЕГ (n=52)	17,5	33,65	27	51,92	7,5	14,42
КГ ₁ (n=32)	12	37,5	16,25	50,78	3,75	11,72
КГ ₂ (n=32)	9,75	30,47	16,75	52,34	5,5	17,19
Усього КГ (n=64)	21,75	33,98	33	51,56	9,25	14,45
<i>Критерій емоційної регуляції</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	7,5	30	13,25	53	4,25	17
ЕГ ₂ (n=27)	6	22,22	15	55,56	6	22,22
Усього ЕГ (n=52)	13,5	25,96	28,25	54,33	10,25	19,71
КГ ₁ (n=32)	9,5	29,69	17,25	53,91	5,25	16,41
КГ ₂ (n=32)	7,5	23,44	17,5	54,69	7	21,88
Усього КГ (n=64)	17	26,56	34,75	54,3	12,25	19,14
<i>Критерій практичної діяльності</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	12,75	51	10,5	42	1,75	7
ЕГ ₂ (n=27)	10,25	37,96	14	51,85	2,75	10,19
Усього ЕГ (n=52)	23	44,23	24,5	47,12	4,5	8,65
КГ ₁ (n=32)	15,5	48,44	14,5	45,31	2	6,25
КГ ₂ (n=32)	12,75	39,84	16	50	3,25	10,16
Усього КГ (n=64)	28,25	44,14	30,5	47,66	5,25	8,2
<i>Критерій професійної рефлексії</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	8	32	13,5	54	3,5	14
ЕГ ₂ (n=27)	6,5	24,07	15,25	56,48	5,25	19,44
Усього ЕГ (n=52)	14,5	27,88	28,75	55,29	8,75	16,83
КГ ₁ (n=32)	10	31,25	17,5	54,69	4,5	14,06
КГ ₂ (n=32)	8	25	17,75	55,47	6,25	19,53
Усього КГ (n=64)	18	28,13	35,25	55,08	10,75	16,8

Аналіз узагальнених результатів за визначеними критеріями засвідчив певні особливості розподілу майбутніх психологів експериментальних і контрольних груп за базовим, достатнім та високим рівнями готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.17).

Результати дослідження показали, що за всіма визначеними критеріями як в експериментальних, так і в контрольних групах переважав достатній рівень сформованості готовності. Частка студентів із достатнім рівнем коливалася від 47,12% до 55,77% в ЕГ та від 47,66% до 56,25% у КГ, що свідчить про відносно однорідний характер розподілу результатів і підтверджує порівнянність досліджуваних груп на вихідному етапі педагогічного експерименту.

Найбільш сформованим виявився критерій ціннісної спрямованості. Високий рівень за цим критерієм продемонстрували 25,00% студентів експериментальної групи та 23,44% контрольної групи, тоді як базовий рівень становив відповідно 19,23% і 20,31%. Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів уже має позитивну мотивацію до професійної діяльності, гуманістичні цінності та орієнтацію на допомогу іншим, хоча рівень сформованості цих якостей ще потребує подальшого розвитку.

Дещо нижчі результати отримано за критерієм емоційної регуляції. Високий рівень було виявлено у 19,71% здобувачів ЕГ та 19,14% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 25,96% і 26,56%. Це свідчить, що значна частина майбутніх психологів уже характеризується достатнім рівнем емпатії, толерантності та емоційної стійкості, однак розвиток емоційної саморегуляції потребує подальшої цілеспрямованої роботи.

Наступним за рівнем сформованості став критерій професійної рефлексії. Високий рівень продемонстрували 16,83% студентів ЕГ та 16,80% КГ, тоді як базовий рівень становив відповідно 27,88% і 28,13%. Отримані результати свідчать, що розвиток рефлексивності, асертивності, соціальної впевненості та професійної відповідальності ще не є достатнім у значної частини майбутніх психологів.

Нижчі результати зафіксовано за критерієм професійної обізнаності. Високий рівень було встановлено лише у 14,42% студентів експериментальної групи та 14,45% контрольної групи, тоді як базовий рівень становив відповідно 33,65% і 33,98%. Це свідчить про недостатню сформованість системи професійних знань щодо особливостей складних життєвих ситуацій, психологічних потреб клієнтів і сучасних технологій психологічної допомоги.

Найменш сформованим виявився критерій практичної діяльності. Високий рівень за цим критерієм продемонстрували лише 8,65% студентів ЕГ та 8,20% КГ, тоді як базовий рівень був характерний майже для половини здобувачів (відповідно 44,23% та 44,14%). Отримані результати свідчать, що найбільші труднощі у майбутніх психологів виникають саме під час практичного застосування професійних знань: аналізу складних життєвих ситуацій, визначення потреб

клієнта, вибору доцільних технологій психологічної допомоги та проектування алгоритму її надання.

Загалом результати констатувального етапу засвідчили, що експериментальні та контрольні групи характеризуються близькими показниками сформованості готовності за всіма визначеними критеріями. Відмінності між групами були незначними, що підтверджує їхню початкову порівнянність. Водночас встановлений розподіл рівнів засвідчив переважання достатнього рівня сформованості готовності та недостатню представленість високого рівня, особливо за критеріями професійної обізнаності й практичної діяльності. Це підтверджує необхідність упровадження розроблених педагогічних умов, спрямованих на комплексне формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Узагальнення отриманих результатів за всіма визначеними критеріями дало змогу встановити загальний вихідний рівень готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (див. табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Розподіл майбутніх психологів за загальним рівнем готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях на вихідному етапі педагогічного експерименту

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ ₁ (n=25)	8,7	34,8	12,7	50,8	3,6	14,4
ЕГ ₂ (n=27)	7	25,93	14,8	54,81	5,2	19,26
Усього ЕГ (n=52)	15,7	30,19	27,5	52,88	8,8	16,92
КГ ₁ (n=32)	10,9	34,06	16,7	52,19	4,4	13,75
КГ ₂ (n=32)	8,7	27,19	17,2	53,75	6,1	19,06
Усього КГ (n=64)	19,6	30,63	33,9	52,97	10,5	16,41

Для наочності отримані результати щодо загального вихідного рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях представлено на рисунку 3.2.

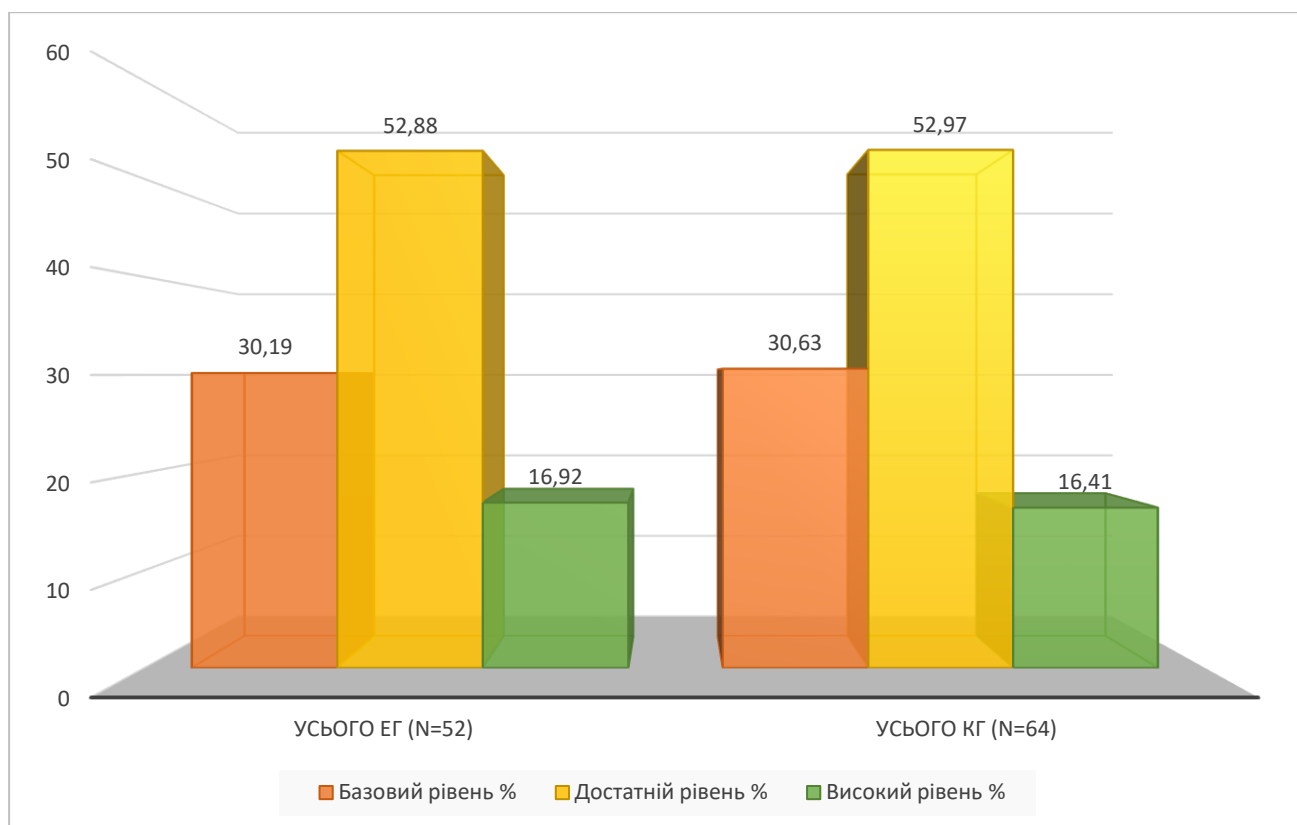


Рис. 3.2. Розподіл майбутніх психологів ЕГ і КГ за загальним рівнем готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях на вихідному етапі педагогічного експерименту

Отримані результати характеризують загальний вихідний стан сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях та засвідчують переважання достатнього рівня її сформованості за наявності значної частки здобувачів із базовим рівнем і порівняно невеликої кількості студентів із високим рівнем готовності. Це свідчить про недостатню сформованість окремих компонентів досліджуваної готовності та підтверджує необхідність упровадження обґрунтованих педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

3.3. Упровадження педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

Упровадження обґрунтованих педагогічних умов здійснювалося в межах формувального етапу педагогічного експерименту протягом 2024/2025 навчального року. Організація експериментальної роботи передбачала послідовне введення розробленого змістово-методичного забезпечення в освітній процес, координацію діяльності викладачів, залучених до експерименту, організаційно-методичний супровід здобувачів та систематичне відстеження перебігу реалізації запланованих заходів.

До формувального етапу було залучено дві експериментальні групи, які навчалися паралельно: 25 здобувачів другого курсу та 27 здобувачів третього курсу (загалом 52 особи). Залучення здобувачів різних курсів дало змогу реалізовувати педагогічні умови в межах тих освітніх компонентів професійної підготовки, які відповідно до навчальних планів опановувалися ними протягом зазначеного навчального року. Відтак експериментальний вплив не зосереджувався в межах окремого спеціально введеного освітнього компонента, а здійснювався наскрізно, шляхом змістового збагачення визначених професійно орієнтованих освітніх компонентів.

Безпосереднє впровадження розробленого змістово-методичного забезпечення в межах відповідних освітніх компонентів здійснювали викладачі, які забезпечували їх викладання, за організаційно-методичної координації та консультативного супроводу автора дослідження. Такий спосіб організації формувального етапу дав змогу інтегрувати експериментальні матеріали в реальний освітній процес без порушення логіки та послідовності вивчення освітніх компонентів і водночас забезпечити узгодженість дій викладачів щодо реалізації визначених педагогічних умов.

Підготовка до безпосереднього впровадження педагогічних умов розпочалася з організаційно-методичної роботи з викладачами, залученими до експерименту. До початку реалізації формувального етапу було проведено організаційно-методичний семінар, під час якого викладачів ознайомлено з метою і завданнями

експериментальної роботи, змістом визначених педагогічних умов, структурою розробленого змістово-методичного забезпечення та особливостями його використання в межах конкретних освітніх компонентів. Особливу увагу приділено узгодженню тем, у зміст яких інтегрувалися питання щодо складних життєвих ситуацій і психологічної допомоги клієнтам; визначенню місця професійно орієнтованих завдань, кейсів, рольового моделювання та навчальних симуляцій у практичній підготовці; способам організації рефлексивно-супервізійного опрацювання виконаних професійних дій; використанню розроблених матеріалів для самостійної роботи, контролю та самооцінювання.

Для кожного освітнього компонента викладачам було надано відповідний комплект навчально-методичних матеріалів, розроблених у межах дослідження та представлених у додатках Б.1–Б.7. Водночас викладачі мали можливість адаптувати послідовність використання окремих завдань, кейсів і допоміжних матеріалів до логіки конкретного навчального заняття, зберігаючи їх цільову спрямованість і загальну логіку реалізації педагогічних умов.

Організаційно-методична взаємодія з викладачами не обмежувалася початковим семінаром. Упродовж навчального року проводилися поточні консультації, під час яких обговорювалися особливості використання розроблених матеріалів, результати виконання здобувачами професійно орієнтованих завдань, труднощі, що виникали під час моделювання професійних ситуацій, та доцільність коригування способів організації окремих видів навчальної діяльності. Це забезпечувало єдність загальної логіки експериментального впливу за збереження предметної специфіки кожного освітнього компонента.

Окремий напрям організаційної роботи становила підготовка здобувачів експериментальних груп. На початку формувального етапу з кожною групою було проведено ознайомчу зустріч, під час якої увагу зосереджено на професійному значенні готовності психолога до роботи з клієнтами, які переживають складні життєві ситуації, та особливостях організації навчальної діяльності протягом року. Здобувачів ознайомлено з передбаченими видами роботи: аналізом професійних ситуацій, виконанням професійно орієнтованих завдань, роботою з кейсами,

рольовим моделюванням, навчальними симуляціями, самостійно-пошуковими завданнями та рефлексивним опрацюванням досвіду виконання професійних дій.

Для забезпечення інформаційно-методичного супроводу реалізації розробленого забезпечення використовувалися цифрові засоби організації навчальної та комунікативної взаємодії. Для кожного освітнього компонента, залученого до формувального етапу експерименту, функціонував окремий курс у Google Classroom, до якого поряд зі здобувачами та викладачем було долучено й автора дослідження. У відповідних курсах розміщувалися змістово-інформаційні матеріали, професійно орієнтовані завдання, кейси, структурно-логічні схеми, алгоритми, матриці, пам'ятки, завдання для самостійної роботи та матеріали для поточного контролю. Це забезпечувало доступність розробленого змістово-методичного забезпечення для здобувачів та давало змогу координувати його використання викладачами відповідно до загальної логіки формувального етапу.

Поряд із цим для оперативної взаємодії всіх учасників експериментальної роботи нами було створено спільну групу у WhatsApp, до якої долучено здобувачів обох експериментальних груп і викладачів. Група використовувалася для розміщення організаційних повідомлень, інформування про заплановані консультації та спільні заходи, уточнення організаційних питань, а також оперативного обговорення труднощів, що виникали під час виконання окремих видів навчально-професійної діяльності. Здобувачі та викладачі мали можливість звертатися із запитаннями щодо використання розроблених матеріалів, виконання завдань та організації окремих етапів роботи.

Поряд із реалізацією розробленого змістово-методичного забезпечення в межах окремих освітніх компонентів протягом 2024–2025 навчального року нами проводилися спільні позааудиторні заходи для здобувачів обох експериментальних груп. Їх проведення мало інтегративний характер і було спрямоване на встановлення міжпредметних зв'язків між змістом освітніх компонентів, перенесення засвоєних знань у змодельовані ситуації професійної діяльності та рефлексивне осмислення набутого досвіду. Загалом упродовж формувального етапу було проведено п'ять спільних заходів (див. табл. 3.19), розподілених

протягом навчального року відповідно до логіки поступового ускладнення навчально-професійної діяльності здобувачів.

Таблиця 3.19

Спільні позааудиторні заходи з підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях

<i>Період</i>	<i>Спільний захід</i>	<i>Зміст</i>	<i>Для чого проводився</i>
Вересень 2024 р.	Ознайомчо-організаційна зустріч «Психологічна допомога клієнтам у складних життєвих ситуаціях: професійні орієнтири підготовки»	Ознайомлення з організацією роботи протягом року; представлення логіки «ситуація – стан – потреби – ресурси – професійне рішення»; пояснення форматів роботи з кейсами, рефлексивним щоденником, самоаналізом	Забезпечити розуміння здобувачами цілей і логіки експериментальної підготовки та способів роботи з розробленими матеріалами
Листопад 2024 р.	Кейс-практикум «Від ситуації клієнта до професійного рішення психолога»	Робота в малих групах із комплексними кейсами; визначення психологічного стану, потреб, ресурсів клієнта; обґрунтування можливих напрямів допомоги; порівняння різних рішень	Інтегрувати знання, отримані з різних освітніх компонентів, і навчити переносити їх у змодельовану професійну ситуацію
Січень 2025 р.	Комунікативний практикум «Складна розмова з клієнтом»	Робота в тріадах «психолог – клієнт – спостерігач»; моделювання першого контакту; емпатійне слухання; реагування на сильні емоції; професійні межі; зворотний зв'язок	Відпрацювати професійну комунікацію не ізольовано, а в контексті конкретних складних життєвих ситуацій
Березень 2025 р.	Навчальна симуляція «Від звернення клієнта до визначення стратегії психологічної допомоги»	Комплексна ситуація: первинний запит → аналіз стану → визначення потреб і ресурсів → професійне рішення → моделювання фрагмента взаємодії → обґрунтування подальших дій	Забезпечити цілісне відтворення професійної діяльності психолога та перевірити здатність здобувачів інтегрувати набуті знання й уміння
Травень 2025 р.	Рефлексивно-супервізійна зустріч «Професійне рішення психолога: аналізуємо власні дії»	Аналіз виконаних протягом року завдань і симуляцій; метод ПРЕС, «Фішбоун», «Дій!», рефлексивні запитання; обговорення типових труднощів і альтернативних професійних рішень	Узагальнити набутий досвід, забезпечити його рефлексивне осмислення, виявити професійні труднощі та визначити напрями подальшого вдосконалення

Упродовж формувального етапу також здійснювався консультативний супровід здобувачів. Поряд із консультаціями викладачів у межах відповідних освітніх компонентів здобувачі мали можливість звертатися до автора дослідження з питань виконання запропонованих завдань, роботи з навчально-методичними матеріалами та організації самостійної роботи. За потреби проводилися групові консультації, під час яких уточнювалися вимоги до виконання окремих видів завдань та обговорювалися труднощі, що виникали в процесі їх виконання.

Отже, загальна організація формувального етапу передбачала поєднання аудиторної роботи в межах освітніх компонентів, самостійної діяльності здобувачів, цифрового супроводу, консультативної підтримки та організаційно-методичної взаємодії з викладачами. Після створення зазначених організаційних передумов здійснювалося безпосереднє впровадження педагогічних умов відповідно до визначених механізмів їх реалізації.

Безпосереднє впровадження педагогічних умов здійснювалося у взаємозв'язку, однак для розкриття змісту та послідовності експериментальної роботи доцільно конкретизувати особливості реалізації кожної з них. При цьому виокремлення педагогічних умов в описі має аналітичний характер, оскільки в реальному освітньому процесі засоби їх реалізації взаємодоповнювали один одного та інтегрувалися в межах відповідних освітніх компонентів і спільних позааудиторних заходів.

Реалізація першої педагогічної умови – *збагачення змісту професійно спрямованих дисциплін тематикою надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях* – здійснювалася безпосередньо під час опанування здобувачами визначених освітніх компонентів. Розроблений додатковий зміст інтегрувався в тематично відповідні лекційні та практичні заняття, самостійну роботу й поточний контроль таким чином, щоб проблематика складних життєвих ситуацій розкривалася з позицій предметної специфіки кожного освітнього компонента. Це дало змогу уникнути дублювання навчального матеріалу та забезпечити поступове розширення уявлень здобувачів про особливості

переживання клієнтом складної життєвої ситуації та професійні орієнтири надання йому психологічної допомоги.

Так, під час вивчення освітнього компонента «Психодіагностика. Практикум загальної психології» увагу здобувачів спрямовували на психодіагностичне вивчення стану, потреб і ресурсів клієнта у складній життєвій ситуації; у межах «Психології розвитку та вікової психології» – на вікову специфіку переживання таких ситуацій; «Соціальної психології» – на соціально-психологічні чинники їх виникнення й подолання та ресурси соціальної підтримки; «Психології особистості» – на особистісні чинники, копінг-стратегії, життєстійкість і психологічні ресурси клієнта; «Дитячої психології» – на специфіку переживання складних життєвих ситуацій дитиною та особливості психологічної допомоги; «Тренінгу комунікативності та креативності» – на професійну комунікацію, емпатійне слухання, емоційну саморегуляцію та професійні межі; «Кризового телефонного консультування» – на технології кризової допомоги та визначення її пріоритетів залежно від стану, потреб, ризиків і ресурсів клієнта.

Наприклад, під час опрацювання відповідної тематики в межах освітнього компонента «Психодіагностика. Практикум загальної психології» після засвоєння загальних положень психодіагностичної роботи здобувачам пропонувалися описи клієнтів, які перебували у складних життєвих ситуаціях. На їх основі студенти визначали, яку інформацію необхідно отримати про психологічний стан клієнта, його актуальні потреби та наявні ресурси, після чого обґрунтовували напрями психодіагностичного вивчення та добір відповідного інструментарію.

Під час вивчення «Психології розвитку та вікової психології» змістове збагачення реалізовувалося через зіставлення особливостей переживання аналогічної складної життєвої ситуації клієнтами різного віку. Зокрема, здобувачам пропонувалося проаналізувати одну ситуацію втрати або вимушеної зміни життєвих обставин стосовно дитини, підлітка, особи юнацького та дорослого віку. У процесі обговорення встановлювалися відмінності у психологічних проявах, потребах, доступних ресурсах та відповідних орієнтирах психологічної допомоги.

У межах «Психології особистості» робота будувалася навколо питання про те, чому однакові за об'єктивними характеристиками життєві обставини можуть по-різному переживатися різними людьми. За описами змодельованих ситуацій здобувачі визначали особистісні ресурси й чинники вразливості клієнта, аналізували його копінг-стратегії та обґрунтовували необхідність індивідуалізації психологічної допомоги.

Під час вивчення «Соціальної психології» акцент переносився на соціальний контекст складної життєвої ситуації. Здобувачі будували карти соціальної підтримки змодельованих клієнтів, визначаючи реально доступні та потенційні джерела емоційної, інформаційної й інструментальної підтримки. У процесі обговорення окремо аналізувалися ситуації, у яких соціальне оточення могло виступати не ресурсом, а додатковим чинником психологічної напруги.

Важливим принципом реалізації першої педагогічної умови була наскрізність змістового збагачення. Проблематика складних життєвих ситуацій не розглядалася в межах окремих освітніх компонентів ізольовано, а послідовно конкретизувалася відповідно до їх предметної спрямованості. Зокрема, ситуація втрати опрацьовувалася в межах кількох освітніх компонентів у різних професійно значущих аспектах: під час вивчення «Психології розвитку та вікової психології» аналізувалася вікова специфіка її переживання; «Психології особистості» – особистісні ресурси, чинники вразливості та копінг-стратегії клієнта; «Соціальної психології» – соціальні зв'язки та ресурси підтримки; «Психодіагностики. Практикуму загальної психології» – напрями психодіагностичного вивчення стану, потреб і ресурсів клієнта; «Тренінгу комунікативності та креативності» – особливості професійної комунікації з клієнтом, який переживає втрату; «Кризового телефонного консультування» – пріоритети та способи надання психологічної допомоги. Така організація змістового збагачення забезпечувала розгляд однієї складної життєвої ситуації з різних професійно значущих позицій та сприяла формуванню в здобувачів цілісного бачення стану, потреб і ресурсів клієнта та можливих напрямів психологічної допомоги.

Основні напрями змістового збагачення визначених освітніх компонентів та приклади навчальної діяльності здобувачів, через яку вони реалізовувалися під час формувального етапу, узагальнено в табл. 3.20.

Таблиця 3.20

**Практична реалізація змістового збагачення професійної підготовки
майбутніх психологів**

<i>Освітній компонент</i>	<i>Акцент змістового збагачення</i>	<i>Приклад діяльності здобувачів</i>
Психодіагностика. Практикум загальної психології	Стан, потреби, ресурси клієнта; добір діагностичного інструментарію	Обґрунтування напрямів психодіагностичного вивчення за описом ситуації клієнта
Психологія розвитку та вікова психологія	Вікова специфіка переживання	Порівняння переживання аналогічної ситуації клієнтами різного віку
Соціальна психологія	Соціальні чинники та ресурси підтримки	Побудова карти соціальної підтримки клієнта
Психологія особистості	Особистісні ресурси, вразливість, копінг	Аналіз ресурсного профілю та копінг-стратегій
Дитяча психологія	Особливості переживання складних ситуацій дитиною	Визначення проявів, потреб, ресурсів та орієнтирів допомоги
Тренінг комунікативності та креативності	Професійна комунікація	Аналіз і трансформація професійно некоректних висловлювань
Кризове телефонне консультування	Пріоритети кризової допомоги	Побудова алгоритму «безпека – стан – потреби – ресурси – допомога»

Отже, реалізація першої педагогічної умови забезпечувала систематичне включення проблематики складних життєвих ситуацій та психологічної допомоги клієнтам у зміст професійної підготовки майбутніх психологів. При цьому предметна специфіка освітніх компонентів дала змогу розглядати складну життєву ситуацію клієнта комплексно – у діагностичному, віковому, соціально-психологічному, особистісному, комунікативному та кризово-консультативному аспектах. Засвоєний у такий спосіб професійно значущий зміст становив основу для його подальшого застосування у змодельованих ситуаціях професійної діяльності, що забезпечувалося в процесі реалізації другої педагогічної умови.

Реалізація другої педагогічної умови – *організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх*

психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – здійснювалася шляхом систематичного залучення здобувачів до виконання професійно орієнтованих завдань, аналізу кейсів, рольового моделювання та навчальних симуляцій. На відміну від першої педагогічної умови, спрямованої передусім на збагачення професійно значущого змісту підготовки, реалізація другої умови передбачала створення ситуацій, у яких здобувач мав не лише продемонструвати знання про складні життєві ситуації та особливості їх переживання, а й діяти в умовах, наближених до професійної діяльності психолога: аналізувати інформацію про клієнта, визначати його стан, потреби й ресурси, формулювати професійну проблему, приймати та обґрунтовувати рішення, добирати способи психологічної допомоги й моделювати професійну взаємодію.

Практикоорієнтована спрямованість підготовки забезпечувалася безпосереднім включенням змодельованих професійних ситуацій у практичні заняття визначених освітніх компонентів. Так, під час опрацювання теми «Вікові особливості переживання складних життєвих ситуацій» освітнього компонента «Психологія розвитку та вікова психологія» здобувачам було запропоновано проаналізувати переживання аналогічної складної життєвої ситуації клієнтами різних вікових груп. Як основу для моделювання було обрано ситуацію втрати близької людини, представлену в чотирьох варіантах відповідно до віку умовного клієнта: дитячого, підліткового, юнацького та дорослого. Здобувачі працювали з описами ситуацій дитини, підлітка, особи юнацького та дорослого віку та визначали, як вікові особливості можуть позначатися на сприйнятті події, характері психологічних проявів, актуальних потребах і доступних ресурсах.

Робота здійснювалася в малих групах, кожна з яких аналізувала ситуацію стосовно визначеного вікового періоду, після чого результати представлялися для спільного обговорення. Здобувачі заповнювали порівняльну матрицю «віковий період – особливості сприйняття ситуації – психологічні прояви – актуальні потреби – ресурси – орієнтири психологічної допомоги». Під час представлення результатів викладач не пропонував готового варіанта розв’язання ситуації, а за допомогою уточнювальних запитань спрямовував здобувачів на обґрунтування

зроблених висновків: «Які характеристики в описі клієнта дають підстави для такого висновку?», «Що в цій реакції пов'язане саме з віковими особливостями, а що – з індивідуальним переживанням втрати?», «Які потреби клієнта є першочерговими?», «На які ресурси можна спиратися під час надання психологічної допомоги?».

У процесі групової роботи найбільше запитань виникало під час розмежування вікових та індивідуальних особливостей переживання втрати. Зокрема, здобувачі обговорювали: «Чи можна замкненість підлітка однозначно пов'язувати з переживанням втрати?», «Як відрізнити вікову емоційну нестійкість від реакції на складну життєву ситуацію?», «Чи однаковою буде потреба в підтримці значущого дорослого в дитини й підлітка?». Окрему дискусію викликало питання про те, наскільки психолог може визначати напрями допомоги, спираючись лише на вік клієнта.

Під час обговорення викладач пропонував здобувачам повертатися до конкретного опису клієнта й аргументувати висновки наявними в ньому ознаками. Наприклад, на відповідь про те, що підліткові після втрати «потрібно дати можливість побути наодинці», ставилося уточнювальне запитання: «На підставі чого ми визначили саме таку потребу цього клієнта?». Це спонукало здобувачів відмовлятися від узагальнених вікових характеристик і співвідносити вік із конкретними проявами, потребами та ресурсами клієнта.

У процесі повторного аналізу було помітно, що здобувачі поступово переходили від узагальнених суджень про представників певної вікової групи до аналізу конкретної ситуації клієнта, ураховуючи поряд із віком характер втрати, психологічні прояви, актуальні потреби, соціальне оточення та доступні ресурси. За результатами обговорення було сформульовано спільний висновок про те, що вік клієнта є важливим, проте не самодостатнім орієнтиром для визначення напрямів психологічної допомоги, а має розглядатися у взаємозв'язку з його індивідуально-психологічними особливостями та конкретними обставинами складної життєвої ситуації.

Закріплення відпрацьованого способу аналізу здійснювалося під час самостійної роботи. Зокрема, виконуючи завдання «Складна життєва ситуація крізь призму віку», здобувачі самостійно обирали одну зі складних життєвих ситуацій – втрату близької людини, вимушене переміщення, сімейну кризу, розлучення батьків, втрату роботи або суттєву зміну життєвих обставин – та характеризували особливості її сприйняття і переживання представниками трьох різних вікових груп. Результати оформлювалися у вигляді порівняльної таблиці «віковий період – особливості сприйняття ситуації – психологічні прояви – актуальні потреби». Під час наступного практичного заняття окремі роботи використовувалися як матеріал для порівняння й обговорення, що давало змогу зіставити різні способи аналізу однієї професійної проблеми.

У виконаних роботах здобувачі конкретизували вікові відмінності переживання обраних ситуацій. Наприклад, аналізуючи вимушене переміщення, один зі здобувачів для підліткового віку визначив серед можливих проявів замкненість, дратівливість, труднощі адаптації в новому колективі, а серед актуальних потреб – безпеку, прийняття та збереження значущих соціальних зв'язків. Для дорослого віку акцент було зроблено на тривозі щодо майбутнього, втраті звичного способу життя та потребі у відновленні відчуття контролю.

Аналіз виконаних робіт дав змогу виявити й окремі труднощі у співвіднесенні психологічних проявів клієнта з його актуальними потребами. Так, в одній із робіт у графі «актуальні потреби» підлітка, який переживає втрату, було зазначено: «більше спілкуватися з друзями, не залишатися наодинці». Під час обговорення здобувачі звернули увагу на те, що наведене формулювання фактично містить рекомендацію щодо поведінки клієнта, а не визначає його психологічну потребу. У результаті обговорення його було уточнено: «потреба в емоційній підтримці, прийнятті та збереженні значущих соціальних зв'язків».

Більш складний рівень моделювання професійної діяльності реалізовувався під час опанування освітнього компонента «Тренінг комунікативності та креативності». Зокрема, під час опрацювання теми «Встановлення психологічного контакту та емпатійне слухання клієнта» було проведено вправу «Почути клієнта»,

спрямовану на відпрацювання професійної комунікації з клієнтом, який перебуває у складній життєвій ситуації. На відміну від завдань, що передбачали письмовий аналіз опису ситуації, у цьому випадку здобувач мав безпосередньо відтворити професійні дії психолога в умовах змодельованої взаємодії.

Для виконання вправи здобувачі об'єднувалися в тріади «психолог – клієнт – спостерігач». Учасник, який виконував роль клієнта, отримував короткий опис складної життєвої ситуації та основні характеристики його актуального емоційного стану. Наприклад, моделювалася ситуація звернення клієнтки після вимушеного переміщення, яка втратила звичне соціальне оточення, відчувала тривогу щодо майбутнього та невпевненість у можливості адаптуватися до нових умов. Завдання здобувача в ролі психолога полягало не в тому, щоб одразу запропонувати спосіб розв'язання проблеми, а у встановленні контакту, уточненні актуального стану та потреб клієнта, використанні прийомів активного й емпатійного слухання та підтриманні професійно коректної комунікації.

Здобувач, який виконував функцію спостерігача, фіксував особливості професійної взаємодії за визначеними орієнтирами: спосіб установлення контакту; характер поставлених запитань; використання уточнення, перефразування та відображення почуттів; наявність оцінювальних або директивних висловлювань; дотримання професійних меж; реакцію клієнта на комунікативні дії психолога. Після завершення фрагмента взаємодії учасники змінювалися ролями, що давало можливість здобувачам набути досвіду не лише виконання професійної ролі психолога, а й спостереження та аналізу професійних дій інших учасників.

Під час перших програвань було виявлено характерну для частини здобувачів тенденцію передчасно переходити від вислуховування клієнта до надання порад і пропонування готових способів розв'язання ситуації. Зокрема, замість уточнення переживань і потреб клієнта використовувалися висловлювання на зразок «Вам потрібно більше спілкуватися з людьми», «Спробуйте знайти нове коло знайомств», «Вам треба зосередитися на позитивному». Такі фрагменти ставали предметом спільного аналізу: здобувачам пропонувалося визначити, яку функцію

виконує відповідна репліка, наскільки вона враховує актуальний стан клієнта та якою могла б бути його реакція на подібне висловлювання.

Викладач спрямовував обговорення за допомогою запитань: «Що ми вже знаємо про стан клієнта на момент надання цієї рекомендації?», «Чи була визначена його актуальна потреба?», «Що може відчувати клієнт у відповідь на таку репліку?», «Як можна переформулювати висловлювання, щоб воно не містило готового рішення?», «Яке запитання допоможе психологу краще зрозуміти переживання клієнта?». Після обговорення здобувачеві пропонувалося повторно відтворити відповідний фрагмент взаємодії, замінивши директивне висловлювання уточненням, перефразуванням або відображенням почуттів.

Наприклад, замість рекомендації «Вам потрібно більше спілкуватися з людьми» під час повторного моделювання використовувалися формулювання: «Схоже, втрата звичного кола спілкування зараз особливо важко вами переживається»; «Що для вас є найскладнішим у новому середовищі?»; «Якої підтримки вам зараз найбільше бракує?». Таким чином здобувачі мали можливість безпосередньо зіставити різні способи професійного реагування та простежити, як зміна комунікативної дії психолога впливає на подальший перебіг змодельованої взаємодії.

Окрему увагу під час обговорення результатів вправи було приділено позиції здобувачів, які виконували роль клієнта. Вони характеризували, які репліки сприяли відчуттю прийняття й можливості продовжувати розмову, а які, навпаки, сприймалися як передчасне оцінювання ситуації або намагання психолога швидко запропонувати готове рішення. Це давало можливість майбутнім психологам побачити професійну комунікацію не лише з позиції власного наміру, а й з позиції того, як конкретна професійна дія може сприйматися клієнтом.

За результатами виконання вправи здобувачі формулювали короткий висновок щодо власної професійної взаємодії: визначали комунікативну дію, яка була вдалою; фіксували труднощі, що виникли під час виконання ролі психолога; та зазначали, яку дію вони змінили б під час повторного проведення аналогічної розмови. У такий спосіб моделювання не завершувалося самим програванням

професійної ситуації, а передбачало аналіз виконаної дії, її корекцію та повторне застосування вдосконаленого способу професійного реагування.

Наступний рівень моделювання професійної діяльності передбачав ускладнення навчальної ситуації та зменшення обсягу попередньо заданої інформації про клієнта. Такий формат використовувався, зокрема, під час опанування освітнього компонента «Кризове телефонне консультування», де здобувачі мали не лише продемонструвати окремі професійні дії, а самостійно визначити логіку взаємодії з клієнтом на основі інформації, що поступово отримувалася в процесі змодельованої консультації.

Так, під час опрацювання теми «Психологічна допомога в ситуаціях втрати та горювання» проводилася навчальна симуляція телефонного звернення клієнта. На початку роботи здобувач, який виконував роль психолога, отримував лише вихідну інформацію: «Клієнтка телефонує на лінію психологічної допомоги через декілька місяців після смерті близької людини та повідомляє, що останнім часом їй дедалі складніше справлятися зі своїм станом». Інша інформація про обставини втрати, актуальний емоційний стан, соціальне оточення, способи подолання труднощів та наявні ресурси заздалегідь не повідомлялася.

Здобувач, який виконував роль клієнта, отримував розширену картку ситуації, у якій містилася інформація, що могла бути розкрита лише у відповідь на відповідні запитання психолога. Зокрема, зазначалося, що клієнтка проживає сама, після втрати значно обмежила спілкування з друзями, має труднощі зі сном, періодично відчуває провину, однак підтримує контакт із сестрою та продовжує працювати. Таким чином, повнота інформації, яку отримував майбутній психолог, безпосередньо залежала від того, які запитання він ставив, що уточнював і на які висловлювання клієнта реагував.

У процесі перших симуляцій виявлялося, що окремі здобувачі намагалися якомога швидше визначити спосіб допомоги, не отримавши достатньої інформації про стан і потреби клієнта. У змодельованих діалогах використовувалися репліки на зразок: «Вам потрібно намагатися повертатися до звичного життя», «Можливо, вам варто частіше зустрічатися з друзями», «Спробуйте переключитися на роботу

або інші справи». Після завершення такого фрагмента симуляція призупинялася, а групі пропонувалося визначити, якої інформації психологу ще бракує для обґрунтування професійного рішення.

Під час обговорення викладач використовував запитання: «Що ми на цей момент знаємо про психологічний стан клієнтки?», «Які її потреби ми вже встановили, а які лише припускаємо?», «Чи достатньо інформації про її повсякденне функціонування?», «Що ми знаємо про ресурси підтримки?», «Яке наступне запитання психолога дозволить отримати професійно значущу інформацію?». Здобувачі доходили висновку, що професійне рішення не повинно випереджати аналіз ситуації клієнта.

Після обговорення фрагмент консультації відтворювався повторно. У другій спробі здобувачі частіше використовували уточнювальні й відкриті запитання: «Що останнім часом стало для вас найскладнішим?», «Як змінився ваш звичний день після втрати?», «Що відбувається з вами в ті моменти, коли стає особливо важко?», «Чи є зараз люди, до яких ви можете звернутися по підтримку?», «Що хоча б трохи допомагає вам справлятися?». Отримана в такий спосіб інформація ставала підставою для подальшого визначення стану, актуальних потреб і ресурсів клієнта та обґрунтування можливого напрямку психологічної допомоги.

Особливе значення мало те, що сценарій не передбачав єдиного наперед визначеного «правильного» маршруту консультації. Якщо здобувач не уточнював певного аспекту ситуації, відповідна інформація могла залишитися невиявленою, що ставало предметом подальшого групового аналізу. Наприклад, після однієї із симуляцій обговорення було побудовано навколо питання: «Ми визначили, що клієнтці бракує підтримки. Але чи з'ясували ми, якою підтримкою вона вже реально може скористатися?». Це спрямовувало здобувачів на розмежування припущення психолога та інформації, фактично отриманої від клієнта.

Після завершення симуляції здобувач, який виконував роль психолога, коротко обґрунтовував логіку власних дій за послідовністю «ситуація – стан – потреби – ресурси – професійне рішення – спосіб допомоги». Інші учасники аналізували, які професійно значущі відомості було встановлено, які залишилися

невиявленими, на якому етапі рішення було достатньо обґрунтованим та які альтернативні професійні дії могли бути використані. Після отримання зворотного зв'язку окремі фрагменти консультації програвалися повторно із застосуванням скоригованого способу професійного реагування.

Інший тип навчальної симуляції використовувався під час опрацювання теми «Кризове втручання при загрозі життю та суїцидальному ризику». До сценарію поступово вводилася інформація, що вказувала на можливу небезпеку для клієнта. Завдання здобувача полягало у своєчасному розпізнаванні зміни професійної ситуації та відповідній зміні пріоритетів власних дій. Якщо на початковому етапі увага зосереджувалася на встановленні контакту, з'ясуванні стану та актуальних потреб, то після появи інформації про можливу загрозу пріоритет переносився на питання безпеки та необхідності залучення відповідної допомоги.

Під час обговорення особливу увагу приділяли моменту, в який здобувач розпізнавав необхідність змінити первинно обрану стратегію. Типовими питаннями викладача були: «Яка інформація змінила ваше бачення ситуації?», «Чи можемо ми після отримання цієї інформації продовжувати консультацію за попереднім планом?», «Що тепер стає першочерговим професійним завданням?», «Де в цій ситуації проходять межі самостійних професійних дій психолога?». Такий формат давав змогу моделювати не лише виконання заздалегідь визначеного алгоритму, а й необхідність перебудови професійного рішення в умовах зміни інформації про клієнта.

Отже, моделювання професійної діяльності в процесі реалізації другої педагогічної умови здійснювалося з поступовим ускладненням характеру навчально-професійних дій: від аналізу готового опису професійної ситуації та визначення стану, потреб і ресурсів клієнта – до прийняття й обґрунтування професійного рішення; від моделювання окремих комунікативних дій – до відтворення цілісного фрагмента професійної взаємодії; від роботи з повною вихідною інформацією – до ситуацій її поступового отримання безпосередньо в процесі взаємодії; від виконання первинно обраного способу дії – до його корекції відповідно до нової інформації та отриманого зворотного зв'язку.

Реалізація третьої педагогічної умови – *рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях* – здійснювалася систематично впродовж формувального етапу та була безпосередньо пов'язана з виконанням здобувачами професійно орієнтованих завдань, рольового моделювання й навчальних симуляцій. Якщо реалізація другої педагогічної умови забезпечувала включення здобувача у змодельовану професійну діяльність, то третя була спрямована на подальше осмислення набутого досвіду, усвідомлення підстав і наслідків власних професійних рішень, виявлення труднощів та визначення способів корекції професійних дій.

Так, під час опрацювання теми «Встановлення психологічного контакту та емпатійне слухання клієнта» освітнього компонента «Тренінг комунікативності та креативності» здобувачі виконували вправу «Почути клієнта», організовану у форматі рольового моделювання «психолог – клієнт – спостерігач». На початковому етапі її виконання було виявлено характерну для частини здобувачів складність – передчасний перехід від з'ясування стану, переживань і потреб умовного клієнта до надання йому рекомендацій. Під час самоаналізу студенти звертали увагу на власне прагнення швидко запропонувати клієнтові конкретний спосіб дії, а також відзначали труднощі у використанні паузи, формулюванні відкритих запитань, відображенні почуттів та утриманні від передчасної інтерпретації ситуації.

Після завершення першого програвання здійснювалося рефлексивно-супервізійне опрацювання виконаних професійних дій. Здобувач, який виконував роль психолога, спочатку самостійно визначав найбільш і найменш вдалі моменти взаємодії та пояснював, чим керувався під час вибору відповідних комунікативних дій. Після цього учасник у ролі клієнта характеризував власне сприйняття реплік психолога, а спостерігач представляв зафіксовані ним особливості встановлення контакту, використання уточнення, перефразування, відображення почуттів, пауз та наявність директивних висловлювань.

Наприклад, предметом одного з таких розборів стала репліка умовного психолога: «Вам потрібно більше спілкуватися з людьми і спробувати знайти нове коло знайомств». Під час обговорення здобувачам було запропоновано визначити, яку інформацію про стан і потреби клієнта психолог уже мав на момент надання такої рекомендації, чи достатньою була ця інформація для переходу до поради та як відповідне висловлювання могло бути сприйняте клієнтом. У результаті спільного аналізу було запропоновано альтернативні варіанти професійного реагування: «Схоже, втрата звичного кола спілкування зараз особливо складно вами переживається»; «Що для вас є найскладнішим у новому середовищі?»; «Якої підтримки вам зараз найбільше бракує?».

Після рефлексивно-супервізійного обговорення відповідний фрагмент взаємодії програвався повторно, однак здобувач уже мав застосувати скоригований спосіб професійного реагування. У такий спосіб забезпечувався завершений цикл: виконання професійної дії, її самоаналіз, отримання зворотного зв'язку, визначення допущеної помилки, пошук альтернативного способу реагування та його повторне практичне застосування.

Рефлексивно-супервізійне опрацювання застосовувалося не лише до комунікативних дій здобувачів. Під час вивчення теми «Кризове втручання при загрозі життю та суїцидальному ризику» освітнього компонента «Кризове телефонне консультування» предметом такого аналізу ставала послідовність прийняття професійного рішення. Після роботи з навчальним кейсом здобувачі мали визначити ознаки потенційної небезпеки, оцінити першочергові потреби умовного клієнта, обґрунтувати пріоритетність професійних дій та встановити необхідність залучення додаткової допомоги.

Під час первинного виконання завдання в окремих роботах простежувалося прагнення одразу перейти до психологічної підтримки та стабілізації емоційного стану клієнта, не виокремивши попередньо питання його безпеки як першочергове. Саме такі рішення використовувалися як матеріал для супервізійного розбору. Здобувачам пропонувалося повернутися до вихідних даних кейсу та визначити: які ознаки вказують на можливий ризик; яку інформацію необхідно уточнити до

вибору подальшої тактики; яке завдання психолога в цій ситуації є першочерговим; які дії виходять за межі його професійної компетентності.

Для структурування аналізу використовувалася методика «Фішбоун». У центральній частині схеми фіксувалася виявлена професійна проблема, наприклад: «не визначено безпеку клієнта як першочерговий орієнтир кризового втручання». Далі здобувачі встановлювали можливі причини такого рішення, співвідносили їх із конкретними даними кейсу та формулювали скориговану послідовність професійних дій. Після обговорення вони повторно поверталися до навчального кейсу та складали послідовність професійних дій уже з урахуванням визначених ризиків, першочерговості забезпечення безпеки клієнта, меж професійної компетентності психолога та необхідності залучення додаткової допомоги. Скоригований варіант зіставлявся з первинним, а здобувач мав коротко пояснити, яке саме рішення він змінив і що стало підставою для такої зміни.

Показовим було зіставлення первинного та скоригованого варіантів виконання завдань. Наприклад, в одному з навчальних кейсів первинна логіка професійних дій була представлена здобувачем як: «заспокоїти клієнта – з'ясувати причини його стану – запропонувати можливі способи розв'язання проблеми». Після супервізійного обговорення послідовність було скориговано: «уточнити наявність безпосередньої загрози – визначити рівень безпеки – встановити актуальний стан і першочергові потреби – визначити доступні ресурси – обрати допустимі в межах компетентності психолога дії – за необхідності залучити спеціалізовану допомогу». Отже, предметом корекції було не формальне виправлення відповіді, а перебудова самої логіки прийняття професійного рішення.

Поряд із груповим рефлексивно-супервізійним опрацюванням професійних дій використовувалася індивідуальна рефлексія здобувачів. Упродовж формульовального етапу після виконання окремих професійно орієнтованих завдань і навчальних симуляцій вони робили короткі записи в рефлексивному щоденнику. Записи не мали характеру розгорнутого звіту: здобувачеві пропонувалося зафіксувати ситуацію або професійну дію, яка викликала труднощі, власне

рішення, отриманий зворотний зв'язок та те, що він планує змінити під час наступного виконання аналогічного завдання.

Зміст записів давав змогу простежити зміну характеру самоаналізу здобувачів. На початкових етапах траплялися переважно загальні формулювання: «було складно правильно відповісти клієнту», «не знав, що сказати далі», «треба більше практикуватися». Після кількох циклів рефлексивно-супервізійного опрацювання записи ставали конкретнішими та стосувалися окремих професійних дій: «поспішив перейти до поради, не уточнивши потребу клієнта»; «поставив декілька закритих запитань поспіль і не дав клієнту можливості розгорнути відповідь»; «визначив спосіб допомоги до того, як перевірів наявні ресурси клієнта». Відповідно конкретизувалися й орієнтири подальшої роботи: «спочатку уточнити потребу, а потім обговорювати можливі дії»; «перевіряти своє припущення запитанням»; «перед вибором способу допомоги визначити, на що клієнт уже може спиратися».

Роль викладача під час рефлексивно-супервізійного опрацювання полягала не в повідомленні здобувачеві «правильного» способу дії, а в організації професійного аналізу виконаного рішення. Для цього використовувалися уточнювальні запитання: «На які дані про клієнта Ви спиралися?», «Яку потребу клієнта Ви визначили як першочергову?», «Які ще пояснення цієї реакції можливі?», «Який ризик має запропонована Вами дія?», «Що зміниться, якщо клієнт не прийме запропонований спосіб допомоги?», «Чи залишається ця дія в межах компетентності психолога?». Викладач також звертав увагу групи на альтернативні професійні рішення, однак їх порівняння здійснювалося за критеріями відповідності стану й потребам клієнта, безпеки, професійної етичності та обґрунтованості, а не за принципом пошуку єдиної правильної відповіді.

Отже, рефлексивно-супервізійний супровід реалізовувався в різних формах навчально-професійної діяльності та спрямовувався на ті труднощі, які безпосередньо виявлялися під час виконання здобувачами конкретних професійних дій. Залежно від характеру виявленої труднощі добиралися відповідні засоби її рефлексивного опрацювання, а результатом ставало визначення конкретного

напрямку корекції та, за можливості, повторна апробація скоригованого способу дії. Основні варіанти такої роботи узагальнено в табл. 3.21.

Таблиця 3.21

**Практична реалізація рефлексивно-супервізійного супроводу
майбутніх психологів**

<i>Форма професійної діяльності</i>	<i>Виявлена типова трудність</i>	<i>Засіб рефлексивно-супервізійного опрацювання</i>	<i>Напрямок корекції професійної дії</i>
Рольове моделювання «Почути клієнта»	Передчасний перехід до порад	Самоаналіз, зворотний зв'язок учасників тріади, повторне програвання	Перехід від директивної рекомендації до уточнення стану, потреб та емпатійного реагування
Аналіз кризового кейсу	Недостатнє врахування пріоритету безпеки	«Фішбоун», супервізійні запитання	Перебудова послідовності професійного рішення з першочерговим оцінюванням безпеки
Обґрунтування способу допомоги	Формулювання рішення без достатньої аргументації	Метод ПРЕС	Аргументування професійної позиції даними про стан, потреби, ресурси та ризики клієнта
Навчальна симуляція	Труднощі переходу від аналізу ситуації до конкретної професійної дії	Метод «Дій!», повторне моделювання	Формулювання конкретного способу корекції та його апробація
Самостійне виконання професійно орієнтованих завдань	Недостатнє усвідомлення власних професійних труднощів	Рефлексивний щоденник	Фіксація труднощів, ресурсів і індивідуальних орієнтирів професійного вдосконалення

Під час поточних консультацій із викладачами обговорювався й перебіг рефлексивно-супервізійної роботи зі здобувачами. За їхніми спостереженнями, найбільше включення в обговорення спостерігалось після тих завдань, у яких здобувачі могли зіставити первинний і скоригований варіанти власних дій та повторно перевірити обране рішення під час моделювання. Водночас викладачі відзначали, що на початкових етапах частина здобувачів часто зверталася із запитаннями на зразок: «А як тут правильно відповісти?», «Який варіант допомоги треба обрати?», «А якщо можливі два варіанти, який із них правильний?». Такі запитання засвідчували орієнтацію на пошук готового алгоритму дії, тому під час

подальших обговорень акцент посилювався на необхідності не відтворити наперед визначену відповідь, а обґрунтувати професійне рішення конкретними даними про клієнта, його стан, потреби, ресурси та ризики.

У таких випадках викладачеві рекомендувалося не підтверджувати одразу правильність одного із запропонованих варіантів, а повертати здобувача до аналізу ситуації запитаннями: «Що у цьому кейсі підтверджує Ваш вибір?», «За яких умов це рішення буде доцільним?», «Що змусило б Вас змінити його?». Поступово це змінювало і характер групового обговорення: поряд із запитанням про те, що робити психологу, здобувачі дедалі частіше аргументували, чому саме ця дія є доцільною щодо конкретного клієнта.

Отже, комплексна реалізація визначених педагогічних умов забезпечила цілеспрямовану підготовку майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Результативність здійсненого формувального впливу перевірялася на контрольному етапі педагогічного експерименту.

3.4. Аналіз та інтерпретація результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов

У цьому підрозділі висвітлено результати оцінювання ефективності впровадження педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Для цього здійснено порівняльний аналіз результатів вихідної та підсумкової діагностики за критеріями ціннісної орієнтації, професійної обізнаності, емоційної регуляції, практичної діяльності, професійної рефлексії. Отримані результати дали змогу визначити динаміку сформованості означеного виду готовності та оцінити результативність реалізації розроблених педагогічних умов.

Для проведення підсумкової діагностики було використано комплекс методик, аналогічний застосованому на вихідному етапі дослідження (див. табл. 3.2–3.6), що дало змогу забезпечити зіставність одержаних результатів.

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях *критерієм ціннісної орієнтації* наведено в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм ціннісної орієнтації

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Мотивація до професійної допомагаючої діяльності</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	2	8	11	44	12	48
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	11	40,74	14	51,85
Усього ЕГ (n=52)	4	7,69	22	42,31	26	50
КГ ₁ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
КГ ₂ (n=32)	5	15,63	17	53,13	10	31,25
Усього КГ (n=64)	11	17,19	35	54,69	18	28,13
<i>Ціннісна орієнтація на професійний розвиток</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	3	12	11	44	11	44
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	12	44,44	13	48,15
Усього ЕГ (n=52)	5	9,62	23	44,23	24	46,15
КГ ₁ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	17	53,13	9	28,13
Усього КГ (n=64)	13	20,31	35	54,69	16	25
<i>Спрямованість на взаємодію і співпрацю</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	3	12	12	48	10	40
ЕГ ₂ (n=27)	3	11,11	12	44,44	12	44,44
Усього ЕГ (n=52)	6	11,54	24	46,15	22	42,31
КГ ₁ (n=32)	8	25	18	56,25	6	18,75
КГ ₂ (n=32)	7	21,88	17	53,13	8	25
Усього КГ (n=64)	15	23,44	35	54,69	14	21,88
<i>Цінність допомоги та милосердя до інших людей</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	1	4	10	40	14	56
ЕГ ₂ (n=27)	1	3,7	10	37,04	16	59,26
Усього ЕГ (n=52)	2	3,85	20	38,46	30	57,69
КГ ₁ (n=32)	5	15,63	18	56,25	9	28,13
КГ ₂ (n=32)	4	12,5	18	56,25	10	31,25
Усього КГ (n=64)	9	14,06	36	56,25	19	29,69

Аналіз результатів підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм ціннісної орієнтації засвідчив позитивну динаміку показників в експериментальних групах після впровадження

педагогічних умов. Зокрема, в експериментальних групах за всіма показниками критерію переважали здобувачі з високим і достатнім рівнями. Частка здобувачів із високим рівнем становила 50% за показником мотивації до професійної допомагаючої діяльності, 46,15% – ціннісної орієнтації на професійний розвиток, 42,31% – спрямованості на взаємодію і співпрацю та 57,69% – цінності допомоги та милосердя до інших людей. У контрольних групах відповідні показники високого рівня були помітно нижчими й становили 28,13%, 25%, 21,88% та 29,69% відповідно. Водночас частка здобувачів із базовим рівнем за всіма показниками в експериментальних групах була нижчою, ніж у контрольних.

Статистичне зіставлення результатів, одержаних в експериментальних і контрольних групах за підсумками формувального етапу дослідження, проведено з використанням критерію χ^2 Пірсона. Розраховані значення та результати їх статистичної оцінки представлено в таблиці 3.23.

Таблиця 3.23

Результати перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм ціннісної орієнтації після впровадження педагогічних умов

Пари груп	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$ ($p = 0,05$)	Висновок
ЕГ ₁ –КГ ₁	15,565	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами
ЕГ ₂ –КГ ₂	13,510	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами

За результатами застосування критерію χ^2 Пірсона встановлено, що в обох порівнюваних парах груп розраховані емпіричні показники перевищують критичне значення $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ при $p = 0,05$. Відповідно, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей між експериментальними та контрольними групами не підтвердилася. Зафіксовані відмінності за критерієм ціннісної орієнтації є статистично значущими та характеризують позитивні зміни в експериментальних групах за досліджуваними показниками. Така динаміка підтверджує

результативність реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З метою узагальнення змін, що відбулися за критерієм ціннісної орієнтації, визначено динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях шляхом порівняння результатів вихідної та підсумкової діагностики. Отримані результати наведено в таблиці 3.24.

Таблиця 3.24

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм ціннісної орієнтації (у відсоткових пунктах)

Група	Базовий рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ ₁	-13	-12	+25
ЕГ ₂	-9,26	-13,9	+23,15
Усього ЕГ	-11,06	-12,98	+24,04
КГ ₁	-3,13	0	+3,13
КГ ₂	0	-2,34	+2,34
Усього КГ	-1,57	-1,17	+2,74

Дані таблиці 3.24 свідчать, що найбільш виражена позитивна динаміка за критерієм ціннісної орієнтації спостерігалася в експериментальних групах. Зокрема, в експериментальних групах частка здобувачів із високим рівнем зросла на 24,04%, тоді як частка з базовим і достатнім рівнями зменшилася відповідно на 11,06% та 12,98%. У контрольних групах зміни були значно менш вираженими: частка здобувачів із високим рівнем збільшилася лише на 2,74%. Отже, найбільш суттєвий перерозподіл відбувся в експериментальних групах у напрямі збільшення частки здобувачів із високим рівнем сформованості готовності за критерієм ціннісної орієнтації.

Аналіз результатів підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної обізнаності засвідчив позитивну динаміку показників в експериментальних групах після впровадження педагогічних умов формування досліджуваної готовності. Зокрема, в

експериментальних групах частка здобувачів із високим рівнем за окремими показниками становила від 38,46% до 48,08%, тоді як у контрольних групах – від 12,50% до 21,88%. Найбільшу частку високого рівня в ЕГ зафіксовано за показником знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій (48,08%), а найменшу – за показником знання технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад їх застосування (38,46%). Водночас за останнім показником найбільш виразною була й відмінність між ЕГ і КГ: 38,46% проти 12,50% здобувачів із високим рівнем.

Статистичне оцінювання відмінностей між підсумковими результатами експериментальних і контрольних груп здійснено за допомогою критерію χ^2 Пірсона. Одержані в процесі розрахунків значення представлено в таблиці 3.26.

Таблиця 3.26

Результати перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм професійної обізнаності після впровадження педагогічних умов

Пари груп	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$ ($p = 0,05$)	Висновок
ЕГ ₁ –КГ ₁	27,181	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.
ЕГ ₂ –КГ ₂	24,447	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.

За результатами застосування критерію χ^2 Пірсона встановлено, що в обох порівнюваних парах груп розраховані емпіричні показники перевищують критичне значення $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ при $p = 0,05$. Відповідно, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей між експериментальними та контрольними групами не підтвердилася. Зафіксовані відмінності за *критерієм професійної обізнаності* є статистично значущими та характеризують позитивні зміни в експериментальних групах за досліджуваними показниками. Така динаміка підтверджує результативність реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

ЕГ ₁ (n=25)	2	8	11	44	12	48
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	11	40,74	14	51,85
Усього ЕГ (n=52)	4	7,69	22	42,31	26	50
КГ ₁ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
КГ ₂ (n=32)	5	15,63	17	53,13	10	31,25
Усього КГ (n=64)	11	17,19	35	54,69	18	28,13
<i>Емоційна стійкість</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	12	48	9	36
ЕГ ₂ (n=27)	3	11,11	13	48,15	11	40,74
Усього ЕГ (n=52)	7	13,46	25	48,08	20	38,46
КГ ₁ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	9	28,13	16	50	7	21,88
Усього КГ (n=64)	19	29,69	33	51,56	12	18,75
<i>Емоційна саморегуляція</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	13	52	8	32
ЕГ ₂ (n=27)	4	14,81	13	48,15	10	37,04
Усього ЕГ (n=52)	8	15,38	26	50	18	34,62
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	16	50	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	16	50	6	18,75
Усього КГ (n=64)	21	32,81	32	50	11	17,19
<i>Толерантне ставлення до клієнтів</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	2	8	11	44	12	48
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	12	44,44	13	48,15
Усього ЕГ (n=52)	4	7,69	23	44,23	25	48,08
КГ ₁ (n=32)	7	21,88	18	56,25	7	21,88
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	17	53,13	9	28,13
Усього КГ (n=64)	13	20,31	35	54,69	16	25

Аналіз результатів підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм емоційної регуляції засвідчив відмінності між експериментальними та контрольними групами. Зокрема, в ЕГ частка здобувачів із високим рівнем за окремими показниками становила від 34,62% до 50%, тоді як у КГ – від 17,19% до 28,13%. Найвищу частку високого рівня в ЕГ зафіксовано за показником емоційної емпатії (50%), дещо нижчу – толерантного ставлення до клієнтів (48,08%). Водночас найменшою вона залишалася за показником емоційної саморегуляції (34,62%), що свідчить про відносно більшу складність формування цього складника готовності.

Для статистичного зіставлення підсумкових показників експериментальних і контрольних груп використано критерій χ^2 Пірсона. Одержані за результатами його застосування дані систематизовано в таблиці 3.29.

Таблиця 3.29

Результати перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм емоційної регуляції після впровадження педагогічних умов

Пари груп	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$ ($p = 0,05$)	Висновок
ЕГ ₁ –КГ ₁	15,366	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.
ЕГ ₂ –КГ ₂	12,915	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.

За результатами застосування критерію χ^2 Пірсона встановлено, що в обох порівнюваних парах груп розраховані емпіричні показники перевищують критичне значення $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ при $p = 0,05$. Відповідно, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей між експериментальними та контрольними групами не підтвердилася. Зафіксовані відмінності за критерієм емоційної регуляції є статистично значущими та характеризують позитивні зміни в експериментальних групах за досліджуваними показниками. Така динаміка підтверджує результативність реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З метою узагальнення змін, що відбулися за критерієм емоційної регуляції, визначено динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях шляхом порівняння результатів вихідної та підсумкової діагностики. Отримані результати наведено в таблиці 3.30.

Таблиця 3.30

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм емоційної регуляції (у відсоткових пунктах)

Група	Базовий рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ ₁	–18	–6	+24
ЕГ ₂	–12,04	–10,19	+22,22
Усього ЕГ	–14,91	–8,17	+23,08
КГ ₁	–3,13	0	+3,13

КГ ₂	0	-3,13	+3,13
Усього КГ	-1,57	-1,56	+3,13

Дані таблиці 3.30 свідчать, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася в експериментальних групах, де частка здобувачів із високим рівнем за критерієм емоційної регуляції зросла на 23,08%, тоді як частка з базовим рівнем зменшилася на 14,91%, а з достатнім – на 8,17%. У контрольних групах зміни були значно менш вираженими: частка здобувачів із високим рівнем збільшилася лише на 3,13%. Отже, в ЕГ простежується виразний перерозподіл здобувачів у напрямі високого рівня сформованості готовності за критерієм емоційної регуляції.

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм *практичної діяльності* наведено в таблиці 3.31.

Таблиця 3.31

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм практичної діяльності

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	3	12	11	44	11	44
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	12	44,44	13	48,15
Усього ЕГ (n=52)	5	9,62	23	44,23	24	46,15
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	16	50	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	16	50	6	18,75
Усього КГ (n=64)	21	32,81	32	50	11	17,19
<i>Уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	12	48	9	36
ЕГ ₂ (n=27)	3	11,11	13	48,15	11	40,74
Усього ЕГ (n=52)	7	13,46	25	48,08	20	38,46
КГ ₁ (n=32)	14	43,75	15	46,88	3	9,38
КГ ₂ (n=32)	12	37,5	15	46,88	5	15,63
Усього КГ (n=64)	26	40,63	30	46,88	8	12,5
<i>Уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	5	20	13	52	7	28
ЕГ ₂ (n=27)	4	14,81	14	51,85	9	33,33
Усього ЕГ (n=52)	9	17,31	27	51,92	16	30,77
КГ ₁ (n=32)	16	50	14	43,75	2	6,25

КГ ₂ (n=32)	14	43,75	15	46,88	3	9,38
Усього КГ (n=64)	30	46,88	29	45,31	5	7,81
<i>Уміння проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	6	24	13	52	6	24
ЕГ ₂ (n=27)	5	18,52	14	51,85	8	29,63
Усього ЕГ (n=52)	11	21,15	27	51,92	14	26,92
КГ ₁ (n=32)	17	53,13	14	43,75	1	3,13
КГ ₂ (n=32)	15	46,88	14	43,75	3	9,38
Усього КГ (n=64)	32	50	28	43,75	4	6,25

Аналіз результатів підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм практичної діяльності засвідчив суттєві відмінності між експериментальними та контрольними групами. В ЕГ частка здобувачів із високим рівнем за окремими показниками становила від 26,92% до 46,15%, тоді як у КГ – від 6,25% до 17,19%. Найвищі результати в ЕГ зафіксовано за показником уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта (46,15%), а найнижчі – за умінням проєктувати алгоритм надання психологічної допомоги (26,92%), що вказує на більшу складність оволодіння комплексними професійними діями.

Для статистичного зіставлення підсумкових показників експериментальних і контрольних груп використано критерій χ^2 Пірсона. Одержані за результатами його застосування дані систематизовано в таблиці 3.32.

Таблиця 3.32

Результати перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм практичної спрямованості після впровадження педагогічних умов

Пари груп	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$ (p = 0,05)	Висновок
ЕГ ₁ –КГ ₁	29,992	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.
ЕГ ₂ –КГ ₂	29,946	5,991	Н ₀ відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.

За результатами застосування критерію χ^2 Пірсона встановлено, що в обох порівнюваних парах груп розраховані емпіричні показники перевищують критичне значення $\chi^2_{кр} = 5,991$ при $p = 0,05$. Відповідно, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей між експериментальними та контрольними групами не підтвердилася. Зафіксовані відмінності за критерієм практичної спрямованості є статистично значущими та характеризують позитивні зміни в експериментальних групах за досліджуваними показниками. Така динаміка підтверджує результативність реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З метою узагальнення змін, що відбулися за критерієм практичної спрямованості, визначено динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях шляхом порівняння результатів вихідної та підсумкової діагностики. Отримані результати наведено в таблиці 3.33.

Таблиця 3.33

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм практичної спрямованості (у відсоткових пунктах)

Група	Базовий рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ ₁	-33	+7	+26
ЕГ ₂	-25	-2,78	+27,78
Усього ЕГ	-28,85	+1,92	+26,92
КГ ₁	-3,13	+0,78	+2,35
КГ ₂	0	-3,13	+3,13
Усього КГ	-1,56	-1,17	+2,73

Дані таблиці 3.33 свідчать, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася в експериментальних групах, де частка здобувачів із високим рівнем за критерієм практичної спрямованості зросла на 26,92%, а частка з базовим рівнем зменшилася на 28,85%. Частка здобувачів із достатнім рівнем змінилася незначно (+1,92%), що свідчить про перерозподіл передусім від базового до вищих рівнів. У контрольних групах зміни були значно меншими: частка здобувачів із високим рівнем збільшилася лише на 2,73%.

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної рефлексії наведено в таблиці 3.34.

Таблиця 3.34

Результати підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної рефлексії

Група	Базовий рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
<i>Рефлексивність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	2	8	11	44	12	48
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	12	44,44	13	48,15
Усього ЕГ (n=52)	4	7,69	23	44,23	25	48,08
КГ ₁ (n=32)	8	25	18	56,25	6	18,75
КГ ₂ (n=32)	7	21,88	17	53,13	8	25
Усього КГ (n=64)	15	23,44	35	54,69	14	21,88
<i>Асертивність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	12	48	9	36
ЕГ ₂ (n=27)	3	11,11	13	48,15	11	40,74
Усього ЕГ (n=52)	7	13,46	25	48,08	20	38,46
КГ ₁ (n=32)	10	31,25	17	53,13	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	9	28,13	16	50	7	21,88
Усього КГ (n=64)	19	29,69	33	51,56	12	18,75
<i>Соціальна впевненість у взаємодії з людьми</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	4	16	13	52	8	32
ЕГ ₂ (n=27)	4	14,81	13	48,15	10	37,04
Усього ЕГ (n=52)	8	15,38	26	50	18	34,62
КГ ₁ (n=32)	11	34,38	16	50	5	15,63
КГ ₂ (n=32)	10	31,25	16	50	6	18,75
Усього КГ (n=64)	21	32,81	32	50	11	17,19
<i>Професійна відповідальність</i>						
ЕГ ₁ (n=25)	2	8	12	48	11	44
ЕГ ₂ (n=27)	2	7,41	12	44,44	13	48,15
Усього ЕГ (n=52)	4	7,69	24	46,15	24	46,15
КГ ₁ (n=32)	7	21,88	19	59,38	6	18,75
КГ ₂ (n=32)	6	18,75	18	56,25	8	25
Усього КГ (n=64)	13	20,31	37	57,81	14	21,88

Аналіз результатів підсумкової діагностики рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної рефлексії засвідчив виразні відмінності між експериментальними та контрольними групами. В ЕГ частка

здобувачів із високим рівнем за окремими показниками становила від 34,62% до 48,08%, тоді як у КГ – від 17,19% до 21,88%. Найвищу частку високого рівня в ЕГ зафіксовано за показником рефлексивності (48,08%), дещо нижчу – професійної відповідальності (46,15%), а найнижчу – соціальної впевненості у взаємодії з людьми (34,62%).

З метою статистичного підтвердження виявлених розбіжностей у підсумкових показниках експериментальних і контрольних груп проведено їх порівняння за критерієм χ^2 Пірсона. Результати здійснених розрахунків подано в таблиці 3.35.

Таблиця 3.35

Результати перевірки статистичної значущості відмінностей між експериментальними та контрольними групами за критерієм професійної рефлексії після впровадження педагогічних умов

Пари груп	$\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$ ($p = 0,05$)	Висновок
ЕГ ₁ –КГ ₁	18,163	5,991	H_0 відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.
ЕГ ₂ –КГ ₂	15,405	5,991	H_0 відхиляється. Виявлено статистично значущі відмінності між групами.

За результатами застосування критерію χ^2 Пірсона встановлено, що в обох порівнюваних парах груп розраховані емпіричні показники перевищують критичне значення $\chi^2_{\text{кр}} = 5,991$ при $p = 0,05$. Відповідно, нульова гіпотеза про відсутність відмінностей між експериментальними та контрольними групами не підтвердилася. Зафіксовані відмінності за критерієм професійної рефлексії є статистично значущими та характеризують позитивні зміни в експериментальних групах за досліджуваними показниками. Така динаміка підтверджує результативність реалізованих педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

З метою узагальнення змін, що відбулися за критерієм професійної рефлексії, визначено динаміку рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях шляхом

порівняння результатів вихідної та підсумкової діагностики. Отримані результати наведено в таблиці 3.36.

Таблиця 3.36

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критерієм професійної рефлексії (у відсоткових пунктах)

Група	Базовий рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ ₁	-20	-6	+26
ЕГ ₂	-13,89	-10,19	+24,08
Усього ЕГ	-16,83	-8,18	+25
КГ ₁	-3,13	0	+3,13
КГ ₂	0	-3,13	+3,12
Усього КГ	-1,57	-1,57	+3,13

Дані таблиці 3.36 свідчать, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася в експериментальних групах, де частка здобувачів із високим рівнем за критерієм професійної рефлексії зросла на 25%, тоді як частка з базовим і достатнім рівнями зменшилася відповідно на 16,83% та 8,18%. У контрольних групах зміни були значно менш вираженими: частка здобувачів із високим рівнем збільшилася лише на 3,13%. Отже, в ЕГ відбувся виразний перерозподіл здобувачів у напрямі високого рівня сформованості готовності за критерієм професійної рефлексії.

На завершальному етапі експерименту здійснено узагальнення даних, отриманих за сукупністю визначених критеріїв сформованості досліджуваної готовності. На основі розрахованих середніх показників визначено підсумковий розподіл майбутніх психологів в експериментальних і контрольних групах за відповідними рівнями. Отримані дані представлено в таблиці 3.37.

Таблиця 3.37

Узагальнені результати підсумкової діагностики готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за визначеними критеріями (%)

Група	Рівні	Критерії				
		ціннісної орієнтації	професійної обізнаності	емоційної регуляції	практичної спрямованості	професійної рефлексії

ЕГ (52)	Базовий	8,17	10,58	11,06	15,38	11,06
	Достатній	42,79	45,67	46,15	49,04	47,12
	Високий	49,04	43,75	42,79	35,58	41,83
КГ (64)	Базовий	18,75	32,42	25	42,58	26,56
	Достатній	55,08	50	52,73	46,48	53,52
	Високий	26,17	17,58	22,27	10,94	19,92

З метою визначення загального впливу впроваджених педагогічних умов на рівень сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях здійснено порівняння узагальнених результатів вихідної та підсумкової діагностики. Динаміку загального рівня сформованості означеного виду готовності наведено в таблиці 3.38 і рис. 3.3.

Таблиця 3.38

Динаміка загального рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях (у відсоткових пунктах)

Група	Базовий рівень	Достатній рівень	Високий рівень
ЕГ (52)	-18,95	-6,73	+25,67
КГ (64)	-1,57	-1,41	+2,97

Дані таблиці 3.38 та рисунка 3.3 свідчать про виражену позитивну динаміку загального рівня сформованості готовності майбутніх психологів в експериментальній групі. Частка здобувачів із високим рівнем зросла на 25,67%, тоді як частка з базовим рівнем зменшилася на 18,95%, а з достатнім – на 6,73%. У контрольній групі зміни були незначними: приріст частки здобувачів із високим рівнем становив лише 2,97%. Отримані результати засвідчують, що найбільш суттєві зміни у сформованості досліджуваної готовності відбулися саме в експериментальній групі.

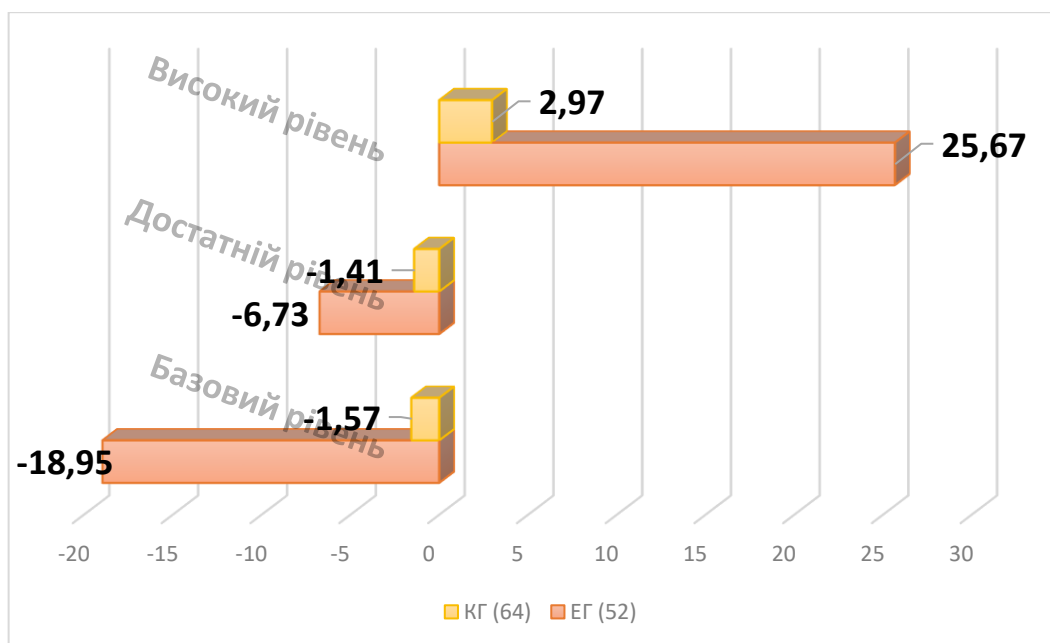


Рис. 3.3. Динаміка загального рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях в експериментальній і контрольній групах

Отже, результати контрольного етапу педагогічного експерименту засвідчили позитивні зміни у сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за всіма визначеними критеріями. Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, а також їх статистична перевірка підтвердили ефективність упроваджених педагогічних умов формування досліджуваної готовності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено організацію та результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Педагогічний експеримент здійснювався послідовно на констатувальному, формувальному та контрольному етапах. На констатувальному етапі визначено вихідний рівень сформованості досліджуваної готовності та перевірено однорідність експериментальних і контрольних груп; на формувальному – упроваджено обґрунтовані педагогічні умови та розроблене змістово-методичне

забезпечення; на контрольному – здійснено повторну діагностику, встановлено динаміку рівнів сформованості готовності та проведено статистичну перевірку одержаних результатів.

Експериментальною базою педагогічного експерименту стали ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро), Бердянський державний педагогічний університет (м. Запоріжжя) та Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова. До експериментальної роботи залучено 116 здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія: 52 особи увійшли до експериментальної групи, 64 – до контрольної. Така організація дала змогу здійснити порівняльне вивчення змін у сформованості досліджуваної готовності за умов цілеспрямованого педагогічного впливу та за традиційної організації професійної підготовки.

На констатувальному етапі визначено вихідний стан сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за критеріями ціннісної спрямованості, професійної обізнаності, емоційної регуляції, практичної спрямованості та професійної рефлексії. Узагальнення результатів за сукупністю критеріїв засвідчило переважання достатнього рівня сформованості досліджуваної готовності: в експериментальній групі його виявлено у 54,42% здобувачів, у контрольній – у 55,47%. Базовий рівень зафіксовано відповідно у 30,01% та 29,69%, високий – у 15,58% та 14,84% здобувачів. Отриманий розподіл засвідчив, що на початку експерименту значна частина майбутніх психологів не досягла високого рівня готовності та потребувала цілеспрямованого формування професійно значущих знань, умінь, емоційно-регулятивних і рефлексивних якостей, необхідних для надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Для математико-статистичної перевірки однорідності експериментальної та контрольної груп застосовано критерій χ^2 Пірсона, за допомогою якого зіставлено вихідні розподіли здобувачів за рівнями сформованості досліджуваної готовності. Встановлено відсутність статистично значущих відмінностей між ЕГ і КГ на

констатувальному етапі, що підтвердило їх статистичну однорідність і забезпечило коректність подальшого порівняння результатів формувального впливу.

На формувальному етапі здійснено комплексне впровадження обґрунтованих педагогічних умов та відповідного змістово-методичного забезпечення в професійну підготовку здобувачів експериментальної групи.

Реалізація першої педагогічної умови – збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій – здійснювалася шляхом інтеграції відповідного змісту до професійно спрямованих освітніх компонентів («Психодіагностика. Практикум загальної психології», «Психологія розвитку та вікова психологія», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Тренінг комунікативності та креативності», «Дитяча психологія», «Кризове телефонне консультування»). Навчальний матеріал було доповнено питаннями щодо сутності й типології складних життєвих ситуацій, особливостей їх переживання клієнтами різного віку, психологічних проявів, актуальних потреб і ресурсів особистості, а також технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад їх застосування. Змістове збагачення здійснювалося наскрізно, відповідно до предметної спрямованості кожного освітнього компонента, що забезпечувало послідовне поглиблення й конкретизацію професійно значущих знань у контексті майбутньої діяльності психолога.

Реалізація другої педагогічної умови – організація практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – здійснювалася шляхом систематичного включення здобувачів у виконання ситуаційних професійно орієнтованих завдань, аналіз професійних кейсів, рольове та імітаційне моделювання, навчальні симуляції. Зміст завдань передбачав ідентифікацію типу складної життєвої ситуації, аналіз психологічного стану, потреб, ресурсів і чинників вразливості клієнта, визначення професійної проблеми, обґрунтування способів психологічної допомоги, проектування послідовності професійних дій та моделювання безпосередньої взаємодії

«психолог – клієнт». Рольове моделювання використовувалося для відпрацювання встановлення психологічного контакту, уточнення запиту, активного й емпатійного слухання, надання психологічної підтримки та дотримання професійних меж, а навчальні симуляції – для цілісного відтворення послідовності професійних дій від аналізу вихідної ситуації та прийняття рішення до його реалізації й оцінювання.

Реалізація третьої педагогічної умови – рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – здійснювалася безпосередньо після виконання професійно орієнтованих завдань, рольового моделювання та навчальних симуляцій. Здобувачі аналізували власні професійні рішення й дії, отримували зворотний зв'язок від інших учасників і викладача, спільно визначали причини виявлених труднощів, розглядали альтернативні способи професійного реагування та апробували скориговані дії під час повторного або наступного моделювання. Для структурування цієї роботи застосовувалися рефлексивні запитання, метод ПРЕС, методики «Фішбоун» і «Дій!», рефлексивний щоденник та лист супервізійного зворотного зв'язку.

На контрольному етапі встановлено позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях за всіма визначеними критеріями, найбільш виражену в експериментальній групі. За узагальненими результатами частка здобувачів із високим рівнем готовності в ЕГ зросла на 25,67%, а з базовим рівнем зменшилася на 18,95%, тоді як у КГ приріст високого рівня становив лише 2,97%. Статистична перевірка результатів за критерієм χ^2 Пірсона підтвердила статистичну значущість відмінностей між експериментальною та контрольною групами після завершення формувального етапу, що засвідчило результативність упроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [19; 21; 22].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування і запропоновано практичне розв'язання вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, що знайшло відображення в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Результати наукового дослідження уможливили ґрунтовно викласти такі висновки:

1. На основі конкретизації сутності понять «ситуація», «життєва ситуація», «складна життєва ситуація», а також аналізу наукових підходів до трактування суміжних понять – стресової, кризової, критичної, травматичної, екстремальної життєвої ситуації – конкретизовано сутність складної життєвої ситуації, що зумовлює потребу клієнта в психологічній допомозі, як такої, у якій інтенсивність негативного впливу, тривалість переживання та дефіцит власних адаптаційних ресурсів особистості унеможливають самостійне відновлення нею психоемоційної рівноваги й ефективного функціонування, що зумовлює необхідність залучення професійної підтримки психолога для аналізу ситуації, мобілізації ресурсів клієнта та відновлення його здатності самостійно долати життєві труднощі.

Систематизовано сім основних видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі: ситуації втрати та горювання, сімейні та міжособистісні кризові ситуації, ситуації насильства та порушення особистої безпеки, ситуації, пов'язані з війною та її наслідками, ситуації значущих життєвих змін та порушення адаптації, надзвичайні та екстремальні ситуації, ситуації загрози життю та суїцидального ризику. Сформульовано авторські визначення кожного з виокремлених видів складних життєвих ситуацій. Щодо кожного виду розкрито сутнісні ознаки, типові психоемоційні прояви клієнта, специфічні потреби та орієнтовні напрями психологічної допомоги.

2. На основі ґрунтовного теоретичного аналізу базових понять дослідження – «готовність», «готовність до професійної діяльності», «готовність майбутніх психологів до професійної діяльності», «психологічна допомога», – а також обґрунтованої сутності та систематизованих видів складних життєвих ситуацій, що зумовлюють потребу клієнтів у психологічній допомозі, сформульовано авторське визначення поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» як інтегративне особистісно-професійне утворення, що характеризує спрямованість і здатність майбутнього психолога до усвідомленого, практично дієвого, емоційно врівноваженого та відповідального здійснення психологічної допомоги з урахуванням специфіки складної життєвої ситуації, психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта.

Обґрунтовано структуру означеної готовності, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний (відображає спонукальну й ціннісну основу готовності майбутнього психолога до допомагаючої діяльності), когнітивно-змістовий (характеризує теоретичну основу надання психологічної допомоги), емоційно-емпатійний (характеризує здатність майбутнього психолога до емоційно зрілої, підтримувальної взаємодії з клієнтом за збереження власної психологічної стійкості), операційно-практичний (відображає здатність реалізовувати психологічну допомогу в конкретних професійних діях) та рефлексивно-особистісний (відображає здатність майбутнього психолога усвідомлювати, оцінювати й коригувати власну професійну діяльність та відповідально утримувати професійну позицію у взаємодії з клієнтом).

3. Виявлено особливості сучасної підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях в українській і зарубіжній освітній теорії та практиці. Встановлено, що в українському науково-освітньому просторі така підготовка представлена переважно через окремі напрями професійної діяльності психолога та характеризується фрагментарністю її відображення в освітньо-професійних програмах, тоді як у зарубіжному досвіді більш виразною є практикоорієнтована організація підготовки, що передбачає послідовне формування професійних умінь, роботу зі змодельованими та

реальними випадками, набуття практичного досвіду, систематичний зворотний зв'язок і супервізійний супровід. Узагальнення результатів аналізу дало змогу визначити положення, значущі для організації досліджуваної підготовки: системний і наскрізний характер підготовки; орієнтація на різні типи складних життєвих ситуацій; поєднання теоретичного засвоєння і професійної дії; аналіз професійних випадків; моделювання професійної взаємодії; набуття практичного досвіду надання психологічної допомоги; забезпечення зворотного зв'язку, рефлексії та супервізії; підготовка до діяльності в умовах емоційного навантаження й невизначеності; урахування сучасного воєнного контексту.

4. Визначено та обґрунтовано методологічні основи дослідження проблеми підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, основу яких становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, студентоцентризований, аксіологічний, травмоінформований та ресурсний підходи. Їх положення конкретизовано й поглиблено загальною теорією систем Л. фон Берталанфі, теорією досвідного навчання Д. Колба, концепцією рефлексивної практики Д. Шона, інтегративною розвивальною моделлю супервізії К. Стольтенберга і Б. Макніла, теорією професійного розвитку Д. Сьюпера, клієнт-центризованою теорією К. Роджерса, теорією травми та відновлення Дж. Герман, теорією кризового втручання, теорією життєстійкості С. Мадді та процесуальною моделлю регуляції емоцій Дж. Гросса. На цій основі обґрунтовано загальнопедагогічні принципи системності, практичної спрямованості змісту навчання, поступового ускладнення навчальних завдань і міждисциплінарної інтеграції та специфічні принципи моделювання професійної діяльності, рефлексивності, психологічної безпеки освітнього середовища, гуманістичної (ціннісної) спрямованості й професійно-етичної нормативності.

5. Теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Першу педагогічну умову – збагачення змісту професійної підготовки майбутніх психологів проблематикою надання психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій – обґрунтовано як змістову

основу формування готовності, що забезпечує системне засвоєння знань про специфіку складних життєвих ситуацій, психологічні стани, потреби й ресурси клієнтів, технології психологічної допомоги та професійно-етичні засади її надання. Другу педагогічну умову – організацію практикоорієнтованого освітнього середовища на основі моделювання професійної діяльності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – визначено як діяльнісну основу, що забезпечує застосування набутих знань у процесі аналізу професійних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень, добору способів психологічної допомоги та моделювання взаємодії з клієнтом. Третю педагогічну умову – рефлексивно-супервізійний супровід майбутніх психологів у процесі оволодіння способами надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – обґрунтовано як механізм осмислення, оцінювання й корекції набутого професійного досвіду, розвитку здатності аналізувати власні дії, професійні труднощі, ризики та межі компетентності.

6. Розроблено змістово-методичне забезпечення реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, структуроване за п'ятьма взаємопов'язаними блоками: змістово-інформаційним, практико-моделювальним, рефлексивно-супервізійним, самостійно-пошуковим і контрольно-оцінювальним. Змістово-інформаційний блок представлено навчально-інформаційними матеріалами з проблематики складних життєвих ситуацій, особливостей їх переживання, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання; практико-моделювальний – професійними кейсами, ситуаційними професійно орієнтованими завданнями, завданнями для рольового й імітаційного моделювання та навчальних симуляцій; рефлексивно-супервізійний – рефлексивними й супервізійними завданнями та засобами зворотного зв'язку; самостійно-пошуковий – завданнями для самостійного пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення професійно значущої інформації; контрольно-оцінювальний – засобами контролю, самооцінювання та визначення напрямів подальшого професійного вдосконалення. Наскрізно в межах

означених блоків розроблено структурно-логічні схеми, алгоритми, таблиці, матриці та пам'ятки.

Упровадження обґрунтованих педагогічних умов здійснено засобами розробленого змістово-методичного забезпечення відповідно до функціонального призначення кожної з них. Реалізація першої педагогічної умови передбачала модернізацію змісту професійно спрямованих освітніх компонентів шляхом наскрізної інтеграції проблематики різних типів складних життєвих ситуацій, особливостей їх переживання, психологічних станів, потреб і ресурсів клієнтів, технологій психологічної допомоги та професійно-етичних засад її надання. Реалізація другої педагогічної умови здійснювалася через систематичне залучення здобувачів до аналізу професійних кейсів, виконання ситуаційних професійно орієнтованих завдань, рольового та імітаційного моделювання, навчальних симуляцій, що забезпечували відпрацювання аналізу ситуації клієнта, визначення його психологічного стану, потреб і ресурсів, обґрунтування способів психологічної допомоги, прийняття професійних рішень та моделювання взаємодії «психолог – клієнт». Реалізація третьої педагогічної умови передбачала систематичне рефлексивно-супервізійне опрацювання набутого професійного досвіду шляхом самоаналізу виконаних дій і прийнятих рішень, отримання зворотного зв'язку, спільного аналізу професійних труднощів, пошуку альтернативних способів реагування та апробації скоригованих дій у змодельованих професійних ситуаціях.

7. Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях у процесі педагогічного експерименту, до якого залучено 116 здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія (52 особи – експериментальна група, 64 – контрольна).

Відповідно до обґрунтованої структури готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях визначено критерії її сформованості та відповідні показники: критерій ціннісної спрямованості (мотивація до професійної допомагаючої діяльності; ціннісна

орієнтація на професійний розвиток; спрямованість на взаємодію і співпрацю; цінність допомоги та милосердя до інших людей); критерій професійної обізнаності (знання сутності, ознак і типології складних життєвих ситуацій; знання психологічних потреб клієнтів, зумовлених складними життєвими ситуаціями; розуміння психологічних проявів та емоційних станів клієнтів залежно від типу складної життєвої ситуації; знання технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та професійно-етичних засад їх застосування); критерій емоційної регуляції (емоційна емпатія; емоційна стійкість; емоційна саморегуляція; толерантне ставлення до клієнтів); критерій практичної діяльності (уміння ідентифікувати тип складної життєвої ситуації клієнта; уміння аналізувати психологічний стан і потреби клієнта з урахуванням типу складної життєвої ситуації; уміння обирати доцільні технології психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта; уміння проектувати алгоритм надання психологічної допомоги клієнту з урахуванням типу складної життєвої ситуації); критерій професійної рефлексії (рефлексивність; асертивність; соціальна впевненість у взаємодії з людьми; професійна відповідальність). Обґрунтовано три рівні сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях – базовий, достатній і високий – та визначено їх змістові характеристики за сукупністю встановлених критеріїв і показників.

За результатами вихідної діагностики визначено вихідний рівень сформованості досліджуваної готовності за встановленими критеріями. Встановлено подібний характер розподілу здобувачів ЕГ та КГ за рівнями сформованості готовності. Застосування критерію χ^2 Пірсона підтвердило відсутність статистично значущих відмінностей між ЕГ і КГ та їх однорідність до початку формувального впливу. За результатами повторної діагностики встановлено позитивну динаміку сформованості готовності за всіма визначеними критеріями, найбільш виражену в ЕГ: частка здобувачів із високим рівнем готовності зросла на 25,67%, а з базовим – зменшилася на 18,95%, тоді як у КГ приріст частки здобувачів із високим рівнем становив 2,97%. Після впровадження

в ЕГ групі педагогічних умов, проведено повторну діагностику сформованості досліджуваної готовності. Встановлено позитивну динаміку за всіма визначеними критеріями, найбільш виражену в ЕГ: частка здобувачів із високим рівнем готовності зросла на 25,67%, а з базовим – зменшилася на 18,95%, тоді як у КГ приріст частки здобувачів із високим рівнем становив 2,97%. Застосування критерію χ^2 Пірсона виявило статистично значущі відмінності між ЕГ та КГ за результатами контрольної діагностики, що підтвердило ефективність обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в поглибленні теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам в окремих видах складних життєвих ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамчук О. Огляд психологічної допомоги при ускладненому горюванні базованої на когнітивно-поведінковій терапії. *Psychological journal*. 2019. Т. 5. Вип. 8.
2. Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І. Юридична психологія. Київ: КНТ, 2007. 360 р.
3. Алексєєва Г., Черезова І., Антоненко О., Овсянніков О. Цифрові технології у підготовці майбутніх психологів до психологічної допомоги в кризових ситуаціях. *Молодь і ринок*. 2026. Вип. 5/249. С. 87–94. DOI: 10.24919/2308-4634.2026.353772.
4. Амурова Я.В. Психокорекційні засоби формування готовності майбутніх психологів ДСНС до кризової інтервенції. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum*. 2025. DOI: 10.65237/2336-3630-2025-12(2)-1.
5. Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: колективна монографія. Житомир: Рута, 2016. С. 262–285.
6. Анушкевич В. Проблемно орієнтоване навчання у формуванні готовності бакалавра психології до кризового консультування у воєнних та післявоєнних умовах. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 11 (51). DOI: 10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2012-2022.
7. Бабак С.А., Стаднік А.В., Мельник Ю.Б. Психолого-педагогічні засади формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-психологів. *International Journal of Education and Science*. 2020. Т. 3. Вип. 3. DOI: 10.26697/ijes.2020.3.4.
8. Байбекова Н. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Збірник наукових праць*. 2013. Вип. 3.
9. Биби́к Д., Чанчиков І., Амеліна В. Психолого-педагогічний супровід формування готовності психологів до корекційно-відновлювальної роботи з

дітьми, які постраждали від війни. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 10 (50). DOI: 10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1382-1395.

10. Бикова В., Вошколуп Г., Олійник І. Підготовка майбутніх психологів до застосування коучингових стратегій у консультуванні клієнтів. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. Вип. 29 (1). С. 32–40. DOI: 10.32342/3041-2196-2025-1-29-3.

11. Білик В.Г. Компетентнісний підхід до природничо-наукової підготовки психологів у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 2. С. 162–167.

12. Біляковська О.О., Біницька К.М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. 2023. Вип. 1. С. 10–15. DOI: 10.60022/1(1)-2GF.

13. Бондарчук О.І. Складові особистісної готовності майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 27 травня 2016 р.)*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. С. 14–16.

14. Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 1 (31). С. 43–51.

15. Бугерко Я.М. Ресурсний підхід в сучасній психології. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. Вип. 3. С. 79–84. DOI: 10.51547/ppr.dp.ua/2023.3.12.

16. Бужинська С., Толмачова І., Бровченко А. Принципи забезпечення травма-інформованого підходу в освітньому процесі ЗВО: психолого-педагогічний аспект. *Перспективи та інновації науки*. 2026. Вип. 3 (61). DOI: 10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3175-3188.

17. Буртова Є. Емпіричне уточнення педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих

ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 1837–1849. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1837-1849

18. Буртова Є. Сутність готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. № 2 (30). С. 122–134. DOI: 10.32342/3041-2196-2025-2-30-10

19. Буртова Є., Тютюнник С. Напрями інтеграції просвітницького компонента у зміст підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 6 (58). С. 1837–1847. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-1837-1847

20. Буртова Є.Д. Емпатія як складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук*: матер. VII Міжнар. наук. конф. (м. Харків, 15 серпня, 2025 р.). Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025. С. 228–230.

21. Буртова Є.Д. Педагогіка турботи у викладанні «важких тем» майбутнім психологам. *Наука та освіта в сучасних дослідженнях*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 10 вересня 2025 р.). Research Europe, 2025. С. 31–32.

22. Буртова Є.Д. Педагогічний потенціал супервізії у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference (August 8, 2025)*. Liverpool, England, United Kingdom: International Center of Scientific Research. 2025. pp. 159–161.

23. Буртова Є.Д. Терапевтична присутність як компонент готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Педагогічна освіта в період трансформацій: наукові пошуки*

та інноваційні практики: матер. Всеукр. студ. наук.-практ. інтернет-конф. (24 квітня 2026 р.). Запоріжжя, 2026. С. 218–221.

24. Буртова Є.Д., Шкляр П.С. Травмоінформоване навчання майбутніх психологів до кризових втручань у післявоєнному суспільстві. *Світ наукових досліджень*: матер. міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конф. (23–24 вересня 2025 р.). Вип. 44. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6405/>

25. Варава І.П. Аналіз дефініції «готовність» у контексті професійної підготовки майбутніх техніків-програмістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Т. 37. Вип. 2. С. 104–111. DOI: 10.31376/2410-0897-2018-2-37-104-111.

26. Василенко О., Горбань С. Особливості діяльності психолога з жертвами домашнього насильства. *Psychology Travelogs*. 2024. Вип. 3. С. 77–85. DOI: 10.31891/PT-2024-3-8.

27. Ващенко І., Ананова І. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 46. С. 59–87.

28. Винославська О., Кононець М. Перспективи застосування навчальних квест-кімнат для підготовки психологів до надання допомоги у кризових ситуаціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. Т. 2. Вип. 26. С. 16–23. DOI: 10.31108/2.2022.2.26.2.

29. Вишківська В.Б., Кондратенко Л.І., Паилайчук О.В., Малінка О.О. Студентоцентроване навчання як фактор удосконалення системи професійної підготовки у закладах вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2022. Вип. 87. С. 20–23. DOI: 10.31392/NPU-ps.series5.2022.87.04.

30. Вінтюк Ю. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 5 (45).

31. Герасименко Л.О. Психосоціальна дезадаптація (сучасні концептуальні моделі). *Український вісник психоневрології*. 2018. Т. 26. Вип. 1. С. 62–65.

32. Головатенко Т. Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. *Oświatologia*. 2023. Вип. 12. С. 42–54. DOI: 10.28925/2226-3012.2023.12.4.

33. Готовність. Словник психології АРА. URL: <https://dictionary.apa.org/readiness>

34. Григоренко Т. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині*. 2019. Вип. 1 (12). С. 78–86. DOI: 10.29038/2415-8143-2019-01-78-86.

35. Грішин Е.О. Складна життєва ситуація як передумова формування резильєнтності особистості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 2021. Вип. 65. С. 25–41. DOI: 10.34142/23129387.2021.65.02.

36. Десятник А., Осипенко О. Структура готовності до професійної діяльності психолога. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2025. Вип. 73. С. 48. DOI:10.34142/23129387.2025.73.04.

37. Дзюба Т.М. Психотравмуюча ситуація в життєдіяльності людини: зміст, особливості, наслідки. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. XII. Вип. 15. С. 113–120.

38. Діденко О., Яланська С., Анушкевич В. Підготовка майбутніх психологів затребуваних на ринку праці в умовах воєнного та повоєнного часу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317982>

39. Дроботько І. Педагогічні умови підготовки практичних психологів до подолання тривожності в учнів закладів загальної середньої освіти: дис. ... доктора філософії у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта. Київський міжнародний університет, 2024. 342 с.

40. Дунець Л.М. Тренінгові програми як інструмент формування психологічної резилієнтності майбутніх психологів у період війни. *Ментальне здоров'я*. 2026. Вип. 1. С. 68–73. DOI: 10.32782/3041-2005/2026-1.11.

41. Емішянц О.Б. Психологічні проблеми соціальної адаптації особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Т. 2. Вип. 5. С. 150–154.
42. Жаровчева Т.Г. Професійна готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. *Наука і освіта*. 2009. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/54.pdf.pdf
43. Желанова В., Гапчик К. Генеза становлення проблеми травма-інформованого підходу у науковому дискурсі. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 8 (38). DOI: 10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1196-1208.
44. Журавльова Н.Ю., Гурлева Т.С. Психологія національної безпеки та безпеки життєдіяльності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 1. С. 190–196. DOI: 10.32782/2709-3093/2023.1/31.
45. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
46. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству». Відомості Верховної Ради. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>
47. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні». Відомості Верховної Ради. 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text>
48. Закон України «Про соціальні послуги». Відомості Верховної Ради. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
49. Замахіна С.П. Педагогічні умови підготовки майбутніх психологів до застосування методик подолання тривожності у підлітків. *Pedagogical Sciences Theory and Practice*. 2025. Вип. 4. С. 105–112. DOI: 10.26661/2786-5622-2025-4-14.
50. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
51. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків: ФОЛІО, 2002. 542 с.

52. Ісаєвич С.І. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. 2017. Т. IX. Вип. 10. С. 80–87.

53. Кальницька К., Мазур Т. Кризова інтервенція у соціально-психологічній допомозі жінкам-жертвам насильства в сім'ї. *Ukraine – EU. Innovations in Education, Technology, Business and Law: collection of international scientific papers*. 2018. С. 352–354.

54. Карасєвич С.А., Карасєвич М.П. Професійна готовність майбутніх фахівців фізичної культури до тренерської діяльності. *SWorldJournal*. 2023. Вип. 22. С. 65–70. DOI: 10.30888/2663-5712.2023-22-04-064.

55. Карпенко А. Форми і методи організації професійної підготовки майбутніх психологів до роботи з дітьми в екстремальних умовах. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 8 (16). DOI: 10.52058/3041-1572-2025-8(16)-101-114.

56. Карпенко А.А. Інтеграція зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів до роботи з дітьми в екстремальних умовах. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. DOI: 10.5281/ZENODO.17253763.

57. Кінах Н. Ресурсний підхід як методологічна основа формування стійкого освітнього середовища. *Педагогічний пошук*. Issue 1 (129). Р. 16–19.

58. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2026. Вип. 1. С. 84–91.

59. Кобильченко В. Концептуальні засади психологічної допомоги молодшим школярам із порушеннями зору та їх найближчому соціальному оточенню. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. Т. 4. Вип. 89. С. 7–14.

60. Кобилянська Т. Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної культури. *Молодь і ринок*. 2018. Вип. 11 (166). URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/152285/151398>

61. Коваленкова А. Теоретичний аналіз проблеми визначення складної життєвої ситуації та її характерні особливості. *Науковий часопис НПУ імені*

М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2023. С. 26–37. DOI: 10.31392/NPU-nc.series12.2023.21(66).03.

62. Когут О.О. Траєкторія життя людини після втрати. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 4. С. 124–130. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2025.4.20.

63. Козир М., Леонтєва І. Інноваційні освітні технології у травма-інформованому підході: потенціал асоціативних карт. *Інноватика у вихованні*. 2025. Вип. 22. С. 124–135.

64. Козира П. Підготовка психологів з питань розладів, пов'язаних із вживанням психоактивних речовин. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. Вип. 7 (47). DOI: 10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1224-1235.

65. Котлова Л.О., Долінчук І.О., Ілющенко І.О. Психічне здоров'я молоді в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. Вип. 53. С. 63–68.

66. Кочарян О.С., Барінова Н.В., Барінов С.А. Можливості сучасної клієнт-центрованої та еспірієнтальної психотерапії. *Psychological Counseling and Psychotherapy*. 2023. Вип. 20. С. 6–13. DOI: 10.26565/2410-1249-2023-20-01.

67. Кравцова Т. Ресурсний підхід до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 2. Вип. 29. С. 246–251.

68. Красіна Г., Красін С., Кондрацька Л. Арттерапевтичні техніки в роботі з горюванням: сучасний досвід та перспективи використання. *Наукові перспективи*. 2025. Вип. 10 (64). DOI: 10.52058/2708-7530-2025-10(64)-1485-1496.

69. Кривенко Т. Модель формування психологічної готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги колишнім комбатантам. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. Вип. 6 (58). DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-2078-2088.

70. Кривоконь Н.І. Стандарти та регламенти супервізії в соціальній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2019. Вип. 2 (14). С. 52–59.

71. Кризова психологія: навч. посіб. / за заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Харків: НУЦЗУ, 2010. 401 с.

72. Кузікова С.Б. Особливості підготовки студентів-психологів до роботи з горем та втратою. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 1. С. 95–99. DOI: 10.32782/psyspu/2024.1.17.

73. Лавніченко О.В. Про зміст понять «надзвичайна обставина» та «надзвичайна ситуація». *Чесць і закон*. 2011. Вип. 4. С. 34–38.

74. Лебідь О., Буртова Є. Складна життєва ситуація як ключова дефініція у структурі поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях». *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8 (54). С. 541–552. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-8(54)-541-552.

75. Лебідь О., Буртова Є., Пентко Ю. Селф-коучинг як технологія підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2214–2228. DOI: 10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2214-2228

76. Лєсовець Н.М. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої галузі. *Grail of Science*. 2023. Вип. 24. С. 576–581. DOI: 10.36074/grail-of-science.17.02.2023.108.

77. Лисенко Т.А. Студентоцентроване навчання у контексті міждисциплінарної освіти: нові підходи до формування професійних компетентностей. *Академічні візії*. 2024. DOI: 10.5281/ZENODO.14568474.

78. Литвин А.В., Руденко Л.А. Деякі аспекти підготовки майбутніх практичних психологів до діяльності в надзвичайних ситуаціях. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2023. Т. 11. Вип. 2. С. 111–124. DOI: 10.32755/sjeducation.2023.02.111.

79. Литовченко Н., Боришкевич К. Особистісні особливості переживання екстремальної ситуації. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2023. DOI: 10.52363/dcrp-2023.1.8.

80. Лук'янчук Н. Психологічна підтримка особистості під час війни в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. Вип. 1 (77). С. 513–520. DOI: 10.31732/2663-2209-2025-77-513-520.

81. Луцик Г. Стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. *Спеціальна та інклюзивна освіта в Україні і за кордоном*. 2019. Вип. 2. С. 51–57. DOI: 10.25128/2415-3605.19.2.7.

82. Луцик Г.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 93. С. 94–99. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2020-93-13.

83. Мазур Т.В., Лещенко М.Є., Орешета Ю.В. Інтегральна характеристика психологічної стійкості особистості у важких життєвих ситуаціях. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2017. Вип. 1 (9). С. 40–45.

84. Макогін О., Якимович Т. Діяльнісний підхід до розробки навчально-інструкційних матеріалів з професійно-практичної підготовки. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Issue 1 (8). Р. 20–25.

85. Малихін О. В., Удовіченко Г. М. Ресурсний підхід до проектування освітнього процесу університету. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*. 2017. Вип. 15. С. 12–19.

86. Мась Н.М. Психолого-педагогічний аналіз умов професійної підготовки майбутніх військових психологів на основі компетентнісного підходу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Т. 2. Вип. 3. URL: https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol3_2/03.pdf

87. Матвієнко О. Проблеми адаптації особистості до змін умов існування: ресурсний підхід. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2016. Вип. 1 (16). С. 132–137.

88. Матійків І. Формування готовності психолога до майбутньої професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. Вип. 1. С. 46–55.

89. Мезенцева О. Психологічні аспекти безпеки в умовах надзвичайних ситуацій. *Наука в ЦНТУ: основні досягнення та перспективи розвитку: матер. ІІ наук.-тех. online конф.* Кропивницький: ЦНТУ, 2020. С. 55–57.

90. Мельничук Л.Б., Терновик Н.А., Яцюрик А.О. Діагностика готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія». *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2025. Вип. 3. С. 193–199. DOI: 10.32782/3041-2021/2025-3-27.

91. Мисак Б., Скавуляк В. Суїцидальна поведінка людей похилого віку в умовах терористичних загроз. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: матер. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (19 квітня 2018 р.).* Івано-Франківськ: НАІР, 2018. С. 117–119.

92. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2016. Вип. 31. С. 11–18.

93. Мілорадова Н.Е., Доценко В.В. Особливості прояву домашнього насильства під час війни. *Habitus.* 2023. Вип. 47. С. 194–199. DOI: 10.32782/2663-5208.2023.47.34.

94. Момот М.А. Психологічні чинники схильності до суїцидальної поведінки військовослужбовців збройних сил України. *Наукові записки. Серія: Психологія.* Issue 3. Р. 55–60. DOI:10.32782/cusu-psy-2024-3-8.

95. Никоненко О., Шинкаренко Ю. Дослідження впливу копінг-стратегій майбутніх психологів на їх особистісну готовність до професійної діяльності. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2026. Вип. 1 (81). С. 478–487. DOI: 10.31732/2663-2209-2026-81-478-487.

96. Новак Т.В., Ярощук М.В., Мельник Ю.С. Формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів та надання професійної психологічної допомоги. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2025. Вип. 2 (6). С. 166–171. DOI: 10.32782/3041-1297/2025-2-25.

97. Норкіна І. Кризове втручання у випадку психотравмуючої ситуації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2019. № 1 (10). С. 75–78. DOI: 10.17721/BSP.2019.1(10).19.

98. Нянько Л.Ю., Нянько В.В. Психологічна підтримка в умовах війни. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2024. Вип. 1. С. 40–46. DOI: 10.32782/2311-8458/2024-1-6.

99. Односталко О.С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя: автореф. дис. канд. психол. наук. Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2020.

100. Оксютрович М., Мельничук Д. Конструктивні стратегії поведінки особистості у психогенних кризових ситуаціях. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. Вип. 1 (69). С. 253–260. DOI: 10.31732/2663-2209-2022-69-253-260.

101. Олійник Ю.О., Романів А.С., Параняк Н.М. Домедична психологічна допомога в умовах війни. *Habitus*. 2022. Вип. 37. С. 174–179. DOI: 10.32843/2663-5208.2022.37.32.

102. Онуфрієва Л.А., Баратюк П.Ю. Психологічна підготовка студентів-психологів до екстремальних ситуацій засобами віртуальної реальності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. Вип. 5 (87). С. 159–164.

103. Опанасенко Л., Іванець О. Дослідження емоційно-вольового компоненту готовності психологів до роботи з проблемою домашнього насильства. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 4 (22). DOI: 10.52058/2786-4952-2023-4(22)-473-485.

104. Опушко Н. Практико орієнтоване навчання як важливий компонент дуальної форми здобуття освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 70. С. 240–252. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-70-240-252.

105. Осика О.В. Клієнт-центрована терапія К. Роджерса в психокорекційній роботі зі студентами. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 28. С. 407–416.

106. Пазиніч Ю.М. Psychology of Conflicts: the Concepts ‘Conflict’, ‘Critical Life Situstion’, ‘Crisis’. *Молодь: наука та інновації*: матер. Всеукр. наук.-тех. конф.

студ., аспірантів та молодих вчених (м. Дніпро, 11–12 листопада 2021 р.).. Дніпро: Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», 2021. С. 138–139.

107. Пастощук Г.Д. Чинники та шляхи забезпечення формування готовності майбутніх психологів до роботи з неповними сім'ями. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2020. Вип. 3. С. 131–136. DOI: 10.32838/2709-3093/2020.3/22.

108. Пасхал О.С. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх психологів: компетентнісний підхід. *Наукові записки*. 2021. Вип. 52. С. 42–48. DOI: 10.31392/NZ-npu-152.2021.05.

109. Пилипенко Н.М. Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Т. 70. Вип. 6. С. 142–148.

110. Пінчук І.О. Практико зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Т. 2. Вип. 72. С. 109–113. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.23.

111. Попелюшко Р. Особливості психологічної допомоги жертвам шкільного булінгу. *Psychology Travelogs*. 2023. Вип. 1. С. 106–115. DOI: 10.31891/PT-2023-1-11.

112. Поспелова І., Косьянова О., Клосс Г. Особливості соціально-психологічної адаптації осіб із різним ставлення до невизначеності. *Наука і освіта*. 2023. Вип. 2. С. 110–120. DOI: 10.24195/2414-4665-2023-2-17.

113. Предко В.В. Складна життєва ситуація як провідна умова формування життєстійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 1 (54). С. 74–99. DOI: 10.33216/2219-2654-2021-54-1-74-99.

114. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.

115. Професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)», 2021. URL: <https://surl.li/vqiqqz>

116. Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», 2020.
URL: https://osvita.ua/doc/files/news/777/77702/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf
117. Психологу для роботи: діагностичні методики / уклад.: Лемак М.В., Петрище В.Ю. Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 615 с.
118. Реуцький М.В. Суїцидальна поведінка: історія вивчення питання, психоедукація та психопрофілактика, виклики та феномени сучасності. *Адаптація: психолого-медичні проблеми*: колективна монографія, 2022. С. 120–137.
119. Рижиков В., Юрков А. Розробка моделі формування готовності майбутніх військових психологів до вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності. *Молодь і ринок*. 2021. Вип. 7–8 (193–194). РС. 43–47.
120. Рисинець Т.П., Потоцька І.С., Лойко Л.С. Психологічний аналіз категорій життєвої ситуації та складної життєвої ситуації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 1 (2). С. 69–73.
121. Родіна Н.В. Системні дослідження психіки особистості: досвід наукової школи «Системне моделювання психологічних феноменів». *Психологія та соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (52). С. 125–143. DOI: 10.18524/2707-0409.2020.2(52).225434.
122. Романовська Л., Василенко О. Соціально-психологічний стан жінок, які стали жертвами насильства в сім'ї. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. № 1 (46). С. 197–200.
123. Руденок А., Гуляк І. Компоненти професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Psychology Travelogs*. 2021. Вип. 1. С. 72–82. DOI: 10.31891/PT-2021-1-7.
124. Руденок А.І. Характеристика когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.). Хмельницький: ХНУ, 2013. С. 61–63.

125. Сабат Н.В., Сабат Н.І. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми, які пережили травмуючий досвід. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки*. 2026. Вип. 2. С. 301–307.

126. Савіщенко В. Концепція реалізації студентоцентрованого підходу організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2022. Вип. 3. С. 303–312. DOI: 10.31733/2078-3566-2022-3-303-312.

127. Саврасов М.В., Панасенко Е.А., Семенков Г.Л. Сімейний конфлікт як психоогічна криза: адаптаційні стратегії особистості. *Habitus*. 2025. Вип. 73. С. 217–221. DOI: 10.32782/2663-5208.2025.73.37.

128. Саковська В. Психологічна підготовка майбутніх психологів до роботи з проблемою булінгу в закладах освіти. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. С. 293–295. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0060793.pdf#page=293>

129. Самойленко О., Лисак П. Психологічна готовність особистості як предмет наукового дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2 (13). С. 232–241.

130. Сахарова К.О., Чередніченко О.М., Липовська Н.А. Форми психологічного насильства в організаційному середовищі. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 6. С. 97–103. DOI: 10.51547/ppp.dp.ua/2021.6.15.

131. Свєртнев О., Хлібкевич С., Кравченко А. Практико-орієнтоване навчання в системі професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2025. Т. 187. Вип. 31. С. 292–297. DOI: 10.58407/visnik.253147.

132. Сергієнко Н. П. Вплив екстремальних ситуацій на емоційний стан особистості, 2012. URL: <https://surl.li/qbdicm>

133. Синишина В. Акмеологічний та аксіологічний підходи розвитку особистості майбутніх психологів. *Наукові перспективи*. 2021. Вип. 10 (16). DOI: 10.52058/2708-7530-2021-10(16)-423-437.

134. Синишина В. Психологічні чинники реалізації компетентнісного підходу до підготовки психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. С. 94–104. DOI: 10.33099/2617-6858-2021-64-6-94-104.

135. Синишина В.М. Еутимні техніки як профілактика та антикризова інтервенція у випадку актуальної суїцидальної спрямованості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 4. С. 27–32. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2021.4.5.

136. Синишина В.М., Смуk О.Т. Психологічна допомога жінкам, що постраждали від гендерно-обумовленого насильства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 6. С. 33–37. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2022.6.6.

137. Сіленко А.О., Мазуренk о.Л.І. Соціальна дезадаптація як результат порушення процесу соціально-психологічної адаптації особистості. *Ментальне здоров'я*. 2026. Вип. 2. С. 281–287. DOI: 10.32782/3041-2005/2026-2.46.

138. Сіроха Л. Професійна готовність як невід'ємна складова успішної професійної діяльності особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1 (10). С. 87–91. DOI: 10.17721/BSP.2019.1(10).22.

139. Склярoвa Г. До питання про ситуації невизначеності мирного та воєнного часу. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. Вип. 3 (75). С. 254–258. DOI: 10.31732/2663-2209-2024-75-254-258.

140. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Scientific notes of Taurida National V.I. Vernadsky University, series Psychology*. 2024. Вип. 4. С. 91–95. DOI: 10.32782/2709-3093/2024.4/14.

141. Словник.UA: портал української мови та культури. URL: <https://chatgpt.com/c/68c6eecb-8474-8324-ab43-dce64baafce9>

142. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 053 Психологія галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки для першого (бакалаврського) рівня вищої

освіти, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/688/8f7/6616888f714f3824790023.pdf>

143. Степаненко О.В. Психологічне насильство як форма домашнього насильства. *Нове українське прав.* 2023. Вип. 3. С. 155–159. DOI: 10.51989/NUL.2023.3.22.

144. Столяренко О., Столяренко О., Пінаєва О. Інтеграція інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання як засіб підвищення освітніх результатів у професійній підготовці фахівців. *Проблеми освіти.* 2025. Вип. 2 (103). С. 523–537. DOI: 10.52256/2710-3986.2-103.2025.34.

145. Стягунова О. Супервізія як інструмент розвитку професійної саморефлексії, 2024. 13 с.

146. Суспільство в умовах емерджентного розвитку»: монографія / за ред. Н.Є. Кульчицької. Чортків: ЗУНУ, 2023. 320 с.

147. Суховерша М.В., Буртова Є.Д. До питання типологізації клієнтів, які потребують психологічної допомоги. *Практична психологія у сучасному вимірі:* матер. XVII Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (Дніпро, 21 квітня 2026 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2026. С. 290–293.

148. Тарасова І. Професійна підготовка практичного психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Т. 2. Вип. 7 (2). С. 91–101. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.23.

149. Тезаурус. Міжнародна спілка супервізорів. URL: <https://supervision-spilka.com/tezaurus>

150. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

151. Тичина І.М. Творчість як засіб подолання життєвої кризи у дорослому віці. *Духовність українства.* 2000. Вип. 2. С. 33–36.

152. Ткачишина О.Р. Кризові ситуації: адаптаційні ресурси особистості та соціальні стереотипи. *Теорія і практика сучасної психології.* 2020. Т. 3. Вип. 1. С. 116–120. DOI: 10.32840/2663-6026.2020.1-3.20.

153. Трубавіна І.М., Лисенко М.М., Редько С.О., Острєцов В.В. Перша психологічна допомога цивільному населенню при суїцидах під час війни: постановка проблеми. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2026. Т. 1. Вип. 31. С. 42–50. DOI: 10.32342/3041-2196-2026-1-31-3.

154. Туриніна О.Л. Особистісно-діяльнісний підхід як методологічний принцип дослідження особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів. *Наукові праці МАУП*. 2008. Вип. 1 (17). С. 204–209.

155. Федоренко Р.П. Психологія молодії сім'ї і сімейна криза: монографія. Луцьк: Вежа, 2007. 168 с.

156. Фільчук І. Психологічні наслідки війни. URL: <https://surl.li/gkufmw>

157. Хуртенко О.В., Якимчук І.П. Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога у контексті його професійної адаптації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 1 (54). С. 186–192.

158. Чабан О., Скринник О. Сучасні погляди на втрату та патологічне горювання. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9. Вип. 4.

159. Ченчева О.О., Лашко Є.Є., Сукач С.В., Лашко І.В. Перша психологічна допомога, самопомімога та стабілізація психоемоційного стану у надзвичайних ситуаціях. *Проблеми охорони праці в Україні*. 2026. Вип. 42 (1). DOI: 10.36804/nndipbor.42-1.2026.28-32.

160. Черепехіна О.А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності в спорті: автореф. дис. ... канд. псих. н.; спец.: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2006. 26 с.

161. Чернілевський Д.В., Сіранчук Н.З. Проблеми і завдання педагогічної науки України: аксіологічний підхід. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 2 (88). С. 282–286.

162. Чугуєва І.Є., Макарова Л.М., Макарова Л.А. Психологія екстремальних ситуацій: метод. рекоменд. та матеріали для сам. роб. студ. Миколаїв, 2022. 105 с.

163. Шаповалова Л.О. Концептуалізація гуманістичної теорії К. Роджерса, центрованої на людині. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2017. Вип. 68. С. 159–167.

164. Швед О.В., Скрипнік Н.Г. Проблема ускладненого горювання у роботі психолога. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2025. Вип. 73. С. 173. DOI: 10.34142/23129387.2025.73.11.

165. Шевченко Н.Ф. Аксіологічний аспект підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах. 2012. Вип. 37 (61). С. 20–24.

166. Шеремет В.В. Вплив дитячих травм на формування дорослого «Я-стану». *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 1. С. 169–174. DOI: 10.32782/cusu-psy-2025-1-22.

167. Шолох О.А. Аксіологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2017. С. 178–181.

168. Шпільчак Л.Я. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей: дис. канд. пед. наук, 13.00.04. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, 2016. 260 с.

169. Юрков А.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Т. 1. Вип. 34. С. 37–42. DOI: 10.32843/2663-6085/2021/34-1.6.

170. Яланська С.П., Анушкевич В.І., Ільченко Р.М. Підготовка майбутніх психологів до роботи з людьми, травмованими війною. *Психологія та соціальна робота*. 2025. С. 324–333. DOI: 10.32782/2707-0409.2025.1.31.

171. Ямницький О.В. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх практичних психологів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2014. Вип. 3–4. С. 39–45.

172. Ярая Т.А. Деякі аспекти формування психологічної готовності майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: матер. VII*

Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. С. 288–291.

173. Ярая Т.А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. псих. н.; спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. 2014. 23 с.

174. Ahmad N.S. Crisis Intervention: Issues and Challenges. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*. С. 452–455.

175. Allen M. Factor Analysis: Varimax Rotation. *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*, 2017. DOI: 10.4135/9781483381411.n191.

176. Almeida L.G.D., Nascimento L.F.C. The approach to experiential learning by David Kolb and its influence on the development of professional competencies in leadership. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*. 2024. Vol. 17, Issue 10. P. e12179. DOI: 10.55905/revconv.17n.10-474.

177. Baimukhanova A., Abdykhalykova Z., Sagitova Zh. Preparing future educational psychologists to prevent school bullying. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*. 2024. Issue 56. P. 2453–2459. DOI: 10.54919/physics/56.2024.245ki3.

178. Banks B.P., Diambra J.F. Suicide Response Preparedness in Counseling Students: A Study of Knowledge, Attitudes, and Simulated Behavior. *Journal of Counselor Preparation and Supervision Manus*. 2019.

179. Barnett M.L., Puffer E.S., Ng L.C., Jaguga F. Effective training practices for non-specialist providers to promote high-quality mental health intervention delivery: A narrative review with four case studies from Kenya, Ethiopia, and the United States. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2023. Issue 10. P. e26. DOI: 10.1017/gmh.2023.19.

180. Bartlett M.S. Tests of Significance in Factor Analysis. *British Journal of Statistical Psychology*. 1950. Issue 3. No. 2. P. 77–85. DOI: 10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x.

181. Bertalanffy von L. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller, 1968. 289 p.
182. Bettelheim B. Individual and mass behavior in extreme situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Issue 38 (4). P. 417–452.
183. Boltivets S., Rashkovska I., Sebaló L. Psychological Self-Help in Conditions of Bombing of Ukraine. *Mental Health & Human Resilience International Journal*. 2024. Vol. 8, Issue 2. P. 1–6. DOI: 10.23880/mhrij-16000259.
184. BSc Psychology with work placement. University of Bath. URL: <https://www.bath.ac.uk/courses/undergraduate-2026/psychology/bsc-psychology-with-work-placement/>
185. Cáceres C.H. Re-Educating The Reflective Practitioner: A Critique of Donald Schön's Reflective Practice and Design Education For Engineering. Unpublished, 2017. DOI: 10.13140/RG.2.2.31642.24004.
186. Chipu M.G. A conceptual analysis of reflective supervision for creating a positive intensive care practice environment. *International Journal of Nursing Sciences*. 2026. Issue 13. No. 1. P. 88–95. DOI: 10.1016/j.ijnss.2025.12.016.
187. Chuiko O., Kuntsevskaya A., Holotenko A., Jiahang D. Activity-Based Approach In Social Workers' Professional Training. *Propósitos y Representaciones*. 2021. Vol. 9. Issue SPE3. DOI: 10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1189.
188. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Guiding Framework for Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS) in Development Cooperation: As Exemplified in the Context of the Crises in Syria and Iraq. Amman; Eschborn, 2018, 64 p.
189. Egan J.D., McBrayer J.S., Tolman S., Ballesterio E. Reconceptualizing Kolb's Learning Cycle as Episodic & Lifelong. *ELTH*. 2023. Issue 6/1. P. 24–33.
190. Fałęcki D.K., Markowski B.M. The crisis and the crisis situation – relations. *Higher School of Commerce in Kielce*. P. 84–95.
191. Fallon E., Walsh S., Prendergast T. An Activity-based Approach to the Learning and Teaching of Research Methods: Measuring Student Engagement and Learning. 2013. DOI: 10.21427/D7Q72W.

192. Frieiro P., Pérez-Martín S., Rodríguez-González A.M., Domínguez Alonso J. Social Support and Inclusion as Protective Factors Against Suicidal Behavior in Young People. *International Journal of Social Psychiatry*. 2026. DOI: 10.1177/00207640261468244.
193. Garbade M., Hrynova M., Sachser C., Pfeiffer E. “When the safe place is not safe”: therapists’ perspectives on implementing TF-CBT during the war in Ukraine. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2026. DOI: 10.1186/s13034-026-01142-0.
194. Goldenberg A., Halperin E., Van Zomeren M., Gross J.J. The Process Model of Group-Based Emotion: Integrating Intergroup Emotion and Emotion Regulation Perspectives. *Personality and Social Psychology Review*. 2016. Issue 20. No 2. P. 118–141. DOI: 10.1177/1088868315581263.
195. Gross J.J. The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*. 2015. Issue 26. No. 1. Pp. 130–137. DOI: 10.1080/1047840X.2015.989751.
196. Herman J.L. Trauma and Recovery. New York: Basic Books, Div. of Harper Collins Publishers, 1992. 276 p.
197. Huffhines L., Herman R., Silver R.B., Low C.M., Newland R., Parade S.H. Reflective supervision and consultation and its impact within early childhood-serving programs: A systematic review. *Infant Mental Health Journal*. 2023. Issue 44. No 6. P. 803–836. DOI: 10.1002/imhj.22079.
198. Kaźmierczak I., Sarzyńska-Wawer J., Wawer A., Chądzyńska M. Describing a critical life event and its psychological consequences: The type of language used by patients suffering from depression and its relationship with personality development. *Current Psychology*. 2022. Issue 41. No 7. P. 4368–4378. DOI: 10.1007/s12144-020-00944-5.
199. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 1984. 256 p.
200. Kuandykova E., Karbayeva Sh., Karmenova N., Tleuberge K., Tleuberge A. The importance of practice-oriented tasks in the field of education. *Scientific Herald of*

Uzhhorod University Series Physics. 2024. Issue 55. P. 2197–2207. DOI: 10.54919/physics/55.2024.219sv7.

201. Maastricht University. Psychology: Bachelor. Why this programme. URL: https://www.maastrichtuniversity.nl/education/bachelor/programmes/psychology/why-this-programme?utm_source=chatgpt.com

202. Mackelprang J.L., Karle J., Reihl K.M., Cash R.E. Suicide intervention skills: Graduate training and exposure to suicide among psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*. 2014. Issue 8. No 2. P. 136–142. DOI: 10.1037/tep0000050.

203. Maddi S.R. The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. 1999. P. 173–185.

204. McNeill B.W., Stoltenberg C.D. Supervision essentials for the integrative developmental model. Washington, DC: American Psychological Association, 2016. 166 p.

205. Medvid I.V. Typology of Profiles of Psychological Readiness of Psychologists for Decision-Making in Stressful Conditions: Results of Cluster Analysis. *International Journal of Human Research and Social Science Studies*. 2026. Vol. 3. Issue 5. DOI: 10.55677/ijhrsss/18-2026-Vol03I05.

206. Miyer T.I., Palamar B.I., Palamar S.P., Kotenko O.V., Bondarenko H.L., Polovina O.A., Rudenko N.M. Trauma-informed training as a means of stabilizing the negative impact of stressful and destructive factors of war on the inner world of future specialists. *Wiadomości Lekarskie*. 2024. Issue 77. No 5. P. 965–970. DOI: 10.36740/WLek202405114.

207. Mukan N., Chubinska N., Zhongjun G. Competency-based approach in higher education: The main concepts. *Академічні візії*. 2023. DOI: 10.5281/ZENODO.8177296.

208. Pasha Sh., Reza Abedi M. Investigating the Effect of Training Career Path Skills based on Super's Career Development Theory on Academic Self-Concept of Students of Isfahan University. *Propósitos y Representaciones*. 2020. Vol. 8. Issue SPE2. DOI: 10.20511/pyr2020.v8nSPE2.667.

209. Patton W.A., Lokan J. Perspectives on Donald Super's Construct of Career Maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2001. Issue 1/2. P. 31–48.

210. Programy studiów – Psychologia, studia pierwszego stopnia. Wydział Psychologii w Warszawie, Uniwersytet SWPS. URL: <https://swps.pl/oferta/warszawa/studia-pierwszego-stopnia/psychologia>

211. Psychology, Bachelor's programme: Study plan. Mykolas Romeris University. URL: https://www.mruni.eu/en/study_program/psychology/

212. Puchyna O.V., Voliarska O.S. Peculiarities of providing psychological assistance in an online format. *Ukrainian educational and scientific medical space*. 2023. Issue 1. P. 65–71. DOI: 10.31612/3041-1548.1.2023.08.

213. Ramasubramanian S., Riewestah E. Trauma-Informed Approaches. *International Encyclopedia of Health Communication*. 2021 DOI: 10.13140/RG.2.2.21865.62565

214. Rathus S.A. A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*. 1973. Issue 4. No 3. P. 398–406. DOI: 10.1016/S0005-7894(73)80120-0.

215. Readiness. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/readiness?utm_source=chatgpt.com

216. Roberts M.C., Carlson C.I., Erickson M.T., Friedman R.M., La Greca A.M., Lemanek K.L., Russ S.W., Schroeder C.S., Vargas L.A., Wohlford P.E. A Model for Training Psychologists to Provide Services for Children and Adolescents. *Professional Psychology: Research and Practice*. 1998. Vol. 3. Issue 29. P. 293–299.

217. Schon D.A. The reflective practitioner. How professionals think in action. A Member of the Perseus Books Group. 1982. 380 p.

218. Schwarzer R., Luszczynska A. Stressful life events. Handbook of health psychology. New York: Psychology Press, 2012.

219. Schwarzer R., Schulz U. The role of stressful life events. Freie Universität Berlin, 2001.

220. Shernoff E.S., Bearman S.K., Kratochwill T.R., Eckert T. Training the Next Generation of School Psychologists to Deliver Evidence-Based Mental Health Practices:

Current Challenges and Future Directions. *School Psychology Review*. 2017. Issue 46. No 2. P. 219–232. DOI: 10.17105/SPR-2015-0118.V46-2.

221. Shymanskyi A. Contemporary psychological perspectives on personal readiness for professional activity. *Personality and environmental issues*. 2024. Vol. 3. Issue 1. P. 31–37. DOI: 10.31652/2786-6033-2024-3(1)-31-37.

222. Sprenkle D.H., Fisher B.L. An Empirical Assessment of the Goals of Family Therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*. 1980. Issue 6. No 2. P. 131–139. DOI: 10.1111/j.1752-0606.1980.tb01297.x.

223. Super D.E., Starishevsky R., Matlin N., Jordaan J.P. Career Development: Self-Concept Theory. Essays in Vocational Development. New York: College Entrance Examination Board, 1963.

224. Tan Ch. Revisiting Donald Schön's notion of reflective practice: a Daoist interpretation. *Reflective Practice*. 2020. Issue 21. No 5. P. 686–698. DOI: 10.1080/14623943.2020.1805307.

225. Tedrick S., Wachter Morris C.A. Integrating Individual Psychology and Crisis Theory: An application and case study. *The Journal of Individual Psychology*. 2011. Issue 67 (4). P. 364–379.

226. Tramonti F., Giorgi F., Fanali A. General system theory as a framework for biopsychosocial research and practice in mental health. *Systems Research and Behavioral Science*. 2019. Issue 36. No 3. P. 332–341. DOI: 10.1002/sres.2593.

227. Vasylenko O., Komar T., Pavlyuk Ye., Beregova N., Dzhyhu L., Ihumnova O., Havrylkevych V. Training of Future Psychologists: Providing Sustainable Rehabilitation Services to War Victims. *European Journal of Sustainable Development*. 2024. Vol. 13. Issue 1. P. 249. DOI: 10.14207/ejsd.2024.v13n1p249.

228. Ventseslavska T., Baida S., Rudenok A., Karpov D., Potapchuk Y. Training future psychologists in preventing and overcoming family conflicts. *LAPLAGE EM REVISTA*. 2021. Issue 7. No 3B. P. 582–593. DOI: 10.24115/S2446-6220202173B1599p.582-593.

229. Yurkov A. Substantiation of the need to establish the readiness of future psychologists to tackle conflict situations in the professional activity. *Збірник наукових*

праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2021. Issue 2 (25). P. 225–235.

230. Zaleski K.L., Johnson D.K., Klein J.T. Grounding Judith Herman's Trauma Theory within Interpersonal Neuroscience and Evidence-Based Practice Modalities for Trauma Treatment. *Smith College Studies in Social Work*. 2016. Issue 86. No. 4. P. 377–393. DOI: 10.1080/00377317.2016.1222110.

ДОДАТКИ

Додаток А

Змістове наповнення тем, запропонованих для збагачення освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх психологів

<i>Освітній компонент</i>	<i>Тема</i>	<i>Змістове наповнення теми</i>
Психодіагностика. Практикум загальної психології	Складна життєва ситуація як об'єкт психодіагностичного вивчення	Поняття та ознаки складної життєвої ситуації; основні типи складних життєвих ситуацій; психологічні прояви їх переживання; завдання психодіагностичного вивчення клієнта; визначення предмета та меж психодіагностичної роботи психолога.
	Психодіагностика психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта у складній життєвій ситуації	Параметри оцінювання психологічного стану клієнта; емоційні, когнітивні та поведінкові прояви переживання складної життєвої ситуації; визначення актуальних психологічних потреб; виявлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів клієнта.
	Психодіагностика клієнтів у різних типах складних життєвих ситуацій	Особливості психодіагностичного вивчення клієнтів у ситуаціях втрати й горювання, сімейних та міжособистісних криз, насильства, війни й вимушеного переміщення, значних життєвих змін, надзвичайних та екстремальних подій; урахування специфіки ситуації під час добору діагностичного інструментарію.
	Психодіагностичний аналіз випадку клієнта у складній життєвій ситуації	Структура психодіагностичного аналізу випадку; співвіднесення життєвої ситуації з психологічними проявами, потребами та ресурсами клієнта; інтеграція психодіагностичних даних; формулювання психологічного висновку.
	Професійно-етичні засади психодіагностичної роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	Добровільність та інформована згода; конфіденційність; компетентність психолога; недопущення стигматизації та повторної травматизації; межі використання психодіагностичних результатів; професійна відповідальність психолога.
Психологія розвитку та вікова психологія	Вікові особливості переживання складних життєвих ситуацій	Особливості сприйняття та переживання складних життєвих ситуацій на різних етапах онтогенезу; вікові відмінності емоційного й поведінкового реагування; роль рівня психічного та особистісного розвитку в переживанні життєвих труднощів.
	Психологічні прояви та потреби особистості у складних життєвих	Вікова специфіка психологічних проявів складних життєвих ситуацій; потреби в безпеці, підтримці, прийнятті, автономії та відновленні стабільності; особливості їх прояву в дітей, підлітків, молоді, дорослих та осіб похилого віку.

	ситуаціях на різних етапах онтогенезу	
	Вікові ресурси подолання складних життєвих ситуацій	Внутрішні й зовнішні ресурси подолання в різні вікові періоди; значення сім'ї, значущих дорослих, однолітків і соціального оточення; вікові можливості саморегуляції та адаптації.
	Урахування вікових особливостей клієнта у психологічній допомозі в складних життєвих ситуаціях	Вікова доцільність форм, способів і засобів психологічної допомоги; адаптація професійної комунікації до віку клієнта; урахування вікових потреб і ресурсів при визначенні напрямів допомоги.
Соціальна психологія	Соціально-психологічні чинники виникнення та переживання складних життєвих ситуацій	Роль міжособистісних відносин, сімейного та соціального середовища у виникненні й переживанні складних життєвих ситуацій; соціальна ізоляція, конфлікти, порушення зв'язків; вплив соціального контексту на психологічний стан клієнта.
	Соціальні зв'язки та соціальна підтримка як ресурси подолання складних життєвих ситуацій	Види та джерела соціальної підтримки; підтримувальні соціальні мережі; роль сім'ї, друзів, професійних і громадських спільнот; дефіцит соціальної підтримки як чинник ускладнення переживання ситуації.
	Сімейні та міжособистісні кризові ситуації: соціально-психологічний аспект	Конфлікти, розлучення, розрив значущих стосунків, сімейні кризи; порушення міжособистісної взаємодії; психологічні потреби учасників кризової ситуації; можливості відновлення соціальних зв'язків.
	Соціально-психологічні наслідки вимушеної зміни соціального середовища	Вимушене переміщення, втрата звичного соціального середовища та соціальних ролей; труднощі адаптації та інтеграції; відновлення соціальних зв'язків і ресурсів підтримки.
Психологія особистості	Особистість у складній життєвій ситуації	Складна життєва ситуація в контексті життєвого шляху особистості; суб'єктивне сприйняття й оцінювання ситуації; індивідуальні відмінності у реагуванні на життєві труднощі.
	Особистісні чинники переживання складних життєвих ситуацій	Особистісні властивості, що впливають на характер переживання ситуації; самооцінка, локус контролю, толерантність до невизначеності, оптимізм та інші індивідуально-психологічні чинники.
	Копінг-стратегії, життєстійкість і психологічні ресурси особистості	Адаптивні й неадаптивні копінг-стратегії; життєстійкість; психологічні ресурси особистості; їх значення для подолання складних життєвих ситуацій та відновлення психологічного благополуччя.
	Індивідуально-психологічні особливості клієнта у визначенні напрямів психологічної допомоги	Урахування особистісних особливостей, ресурсів і способів подолання під час визначення напрямів допомоги; індивідуалізація психологічної підтримки; співвіднесення потреб клієнта з можливостями професійної допомоги.

Тренінг комунікативності та креативності	Професійна комунікація психолога з клієнтом у складній життєвій ситуації	Особливості комунікації з клієнтом у стані психологічного напруження; вербальні й невербальні засоби взаємодії; створення атмосфери довіри та психологічної безпеки.
	Встановлення психологічного контакту та емпатійне слухання клієнта	Установлення й підтримання контакту; активне та емпатійне слухання; уточнення, перефразування, відображення почуттів; особливості реагування на інтенсивні переживання клієнта.
	Асертивність і толерантність у професійній взаємодії психолога з клієнтом	Асертивна професійна позиція; безоцінне прийняття; толерантне ставлення до індивідуальних відмінностей, життєвого досвіду та реакцій клієнта; конструктивна взаємодія в емоційно напружених ситуаціях.
	Емоційна саморегуляція психолога у складних ситуаціях професійної взаємодії	Усвідомлення власних емоційних реакцій; способи регуляції емоційного напруження; збереження професійної позиції під час роботи з інтенсивними переживаннями клієнта.
	Професійні межі та відповідальність психолога у взаємодії з клієнтом	Поняття професійних меж; відповідальність психолога; межі компетентності; запобігання надмірному емоційному залученню; перенаправлення клієнта до інших фахівців за потреби.
Дитяча психологія	Дитина у складній життєвій ситуації	Специфіка сприйняття та переживання складних життєвих ситуацій у дитячому віці; залежність реакцій дитини від віку, рівня розвитку, сімейного оточення та характеру ситуації.
	Психологічні прояви та потреби дітей у різних типах складних життєвих ситуацій	Емоційні, поведінкові, когнітивні та психосоматичні прояви; потреби в безпеці, стабільності, підтримці й прийнятті; вікові особливості вираження психологічного неблагополуччя.
	Переживання дитиною втрати, сімейної кризи, насильства, війни та вимушеного переміщення	Особливості дитячого горювання; реакції на розлучення й сімейні конфлікти; наслідки насильства; переживання воєнних подій, втрати дому та вимушеної зміни середовища.
	Особливості психологічної допомоги дитині у складній життєвій ситуації	Установлення контакту з дитиною; віково відповідні способи психологічної допомоги; створення відчуття безпеки; залучення батьків або інших значущих дорослих; етичні особливості роботи з дитиною.
Кризове телефонне консультування	Складні життєві ситуації у практиці кризового консультування	Типологія складних життєвих ситуацій у практиці психолога; особливості запиту клієнта; оцінювання актуального стану, потреб, ресурсів і ризиків; визначення пріоритетів психологічної допомоги.
	Технології психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій	Співвіднесення типу ситуації, психологічного стану й потреб клієнта з технологіями допомоги; кризова підтримка, стабілізація, ресурсна активізація; визначення послідовності професійних дій.

	Психологічна допомога в ситуаціях втрати та горювання	Особливості переживання втрати; завдання психологічної допомоги на різних етапах горювання; підтримка процесу адаптації до втрати; ризики ускладненого горювання.
	Психологічна допомога у сімейних та міжособистісних кризових ситуаціях	Психологічні потреби клієнта в ситуаціях конфлікту, розриву стосунків і сімейної кризи; стабілізація емоційного стану; підтримка конструктивного подолання ситуації.
	Кризова допомога постраждалим від насильства, війни та екстремальних подій	Психологічні реакції на загрозу та травматичні події; потреби в безпеці й стабілізації; принципи першочергової психологічної підтримки; недопущення повторної травматизації.
	Кризове втручання при загрозі життю та суїцидальному ризику	Ознаки суїцидального ризику; первинне оцінювання рівня небезпеки; принципи кризового контакту; алгоритм дій психолога при безпосередній загрозі життю; межі компетентності та залучення відповідних служб.
	Професійно-етичні засади кризового консультування	Конфіденційність та її межі; добровільність; професійна компетентність і відповідальність; безпека клієнта; межі психологічної допомоги; перенаправлення та міжпрофесійна взаємодія.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Таблиця Б.1

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента «Психодіагностика. Практикум загальної психології»

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Складна життєва ситуація як об'єкт психодіагностичного вивчення	Поняття та ознаки складної життєвої ситуації, її основні типи, психологічні прояви, напрями психодіагностичного вивчення клієнта	Визначення психодіагностично значущих характеристик складної життєвої ситуації, встановлення напрямів вивчення стану клієнта	Які характеристики складної життєвої ситуації необхідно враховувати психологу? Чим психодіагностика клієнта у складній життєвій ситуації відрізняється від стандартного психодіагностичного обстеження?	Скласти схему «Складна життєва ситуація як об'єкт психодіагностики», визначити напрями психодіагностичного вивчення за коротким описом ситуації	Що є об'єктом психодіагностичного вивчення? Які чинники необхідно враховувати під час психодіагностики клієнта у складній життєвій ситуації?
Психодіагностика психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта у складній життєвій ситуації	Психологічний стан клієнта, актуальні потреби, внутрішні та зовнішні ресурси, принципи добору психодіагностичного інструментарію	Визначення показників психологічного стану, потреб і ресурсів, обґрунтування напрямів психодіагностики	Чому оцінювання психологічного стану клієнта необхідно поєднувати з визначенням його потреб і ресурсів?	Заповнити матрицю «стан – потреби – ресурси», запропонувати напрями психодіагностичного вивчення	Які складники передбачає комплексне психодіагностичне вивчення клієнта? Що впливає на вибір психодіагностичного інструментарію?

Психодіагностика клієнтів у різних типах складних життєвих ситуацій	Специфіка психодіагностики у ситуаціях втрати, сімейної кризи, насильства, війни, вимушеного переміщення та інших складних життєвих обставин	Порівняння напрямів психодіагностики залежно від типу ситуації, вікових та індивідуальних особливостей клієнта	Чи може однаковий психодіагностичний алгоритм застосовуватися до клієнтів у різних складних життєвих ситуаціях?	Заповнити порівняльну таблицю особливостей психодіагностики клієнтів у різних типах складних життєвих ситуацій	Які чинники визначають специфіку психодіагностики залежно від типу складної життєвої ситуації?
Психодіагностичний аналіз випадку клієнта у складній життєвій ситуації	Аналіз запиту, збір інформації, діагностичні гіпотези, добір методів, інтерпретація та інтеграція результатів, психодіагностичний висновок	Встановлення логіки психодіагностичного аналізу, формулювання діагностичних гіпотез, співвіднесення та інтерпретація психодіагностичних даних	Чому психодіагностичний висновок не може ґрунтуватися на результатах лише однієї методики?	Побудувати послідовність психодіагностичного аналізу, сформулювати діагностичні гіпотези за коротким описом випадку	Які етапи передбачає психодіагностичний аналіз випадку? Які вимоги висуваються до психодіагностичного висновку?
Професійно-етичні засади психодіагностичної роботи з клієнтами у складних життєвих ситуаціях	Інформована згода, конфіденційність, професійна компетентність, межі, відповідальність, повідомлення результатів, недопущення стигматизації	Розпізнавання етичних ризиків психодіагностичної роботи, визначення професійно допустимих способів дій	Які етичні ризики посилюються під час роботи з клієнтом у складній життєвій ситуації? Де проходять межі компетентності психолога?	Визначити можливі етичні ризики у запропонованих ситуаціях, сформулювати правила етичного повідомлення результатів	Яких етичних принципів необхідно дотримуватися під час психодіагностики? Що передбачає інформована згода клієнта?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Від проявів до діагностичної гіпотези».

Клієнт звернувся до психолога після істотної зміни життєвих обставин. Упродовж останнього місяця відзначає порушення сну, труднощі концентрації уваги, підвищену тривожність, дратівливість, зниження звичної активності та відчуття втрати контролю над ситуацією.

Необхідно:

- визначити, яка інформація є психодіагностично значущою;
- виокремити психологічні прояви, що потребують уточнення;
- сформулювати попередні психодіагностичні гіпотези;
- визначити, якої додаткової інформації недостатньо для прийняття професійного рішення;
- обґрунтувати напрями подальшого психодіагностичного вивчення;
- визначити можливі ресурси клієнта, які доцільно дослідити.

Завдання 2. «Добір психодіагностичного інструментарію».

За описом клієнта, який переживає складну життєву ситуацію, визначити мету психодіагностичного обстеження та запропонувати комплекс методів для вивчення:

- актуального психологічного стану;
- емоційних проявів;
- способів подолання труднощів;
- внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Для кожного обраного методу обґрунтувати його призначення, можливості та обмеження. Визначити, які висновки не можуть бути зроблені лише на підставі результатів запропонованої методики.

Завдання 3. «Неповна інформація».

Здобувачу пропонується короткий опис звернення клієнта, який містить недостатню інформацію для побудови психодіагностичного висновку.

Необхідно:

- визначити, якої інформації бракує;
- сформулювати уточнювальні запитання;
- встановити послідовність збору додаткових даних;
- визначити можливі діагностичні гіпотези;
- пояснити, чому передчасне формулювання остаточного висновку є професійно необґрунтованим.

Кейс для комплексного психодіагностичного аналізу

Кейс «Зміна життєвих обставин».

Клієнт повідомляє про різке погіршення емоційного стану після значних змін у житті. Скаржиться на тривожність, порушення сну, постійне повернення думками до події, труднощі у виконанні звичних обов'язків. Зазначає, що раніше зазвичай самостійно справлявся з труднощами, однак тепер звичні способи не допомагають.

Спілкування з близькими скоротилося, водночас одна значуща особа продовжує надавати йому підтримку.

Завдання до кейсу:

1. Визначте основні психодіагностично значущі характеристики ситуації.
2. Які психологічні прояви потребують першочергового уточнення?
3. Які потреби та ресурси клієнта можна попередньо визначити?
4. Якої інформації недостатньо?
5. Сформулюйте 2–3 психодіагностичні гіпотези.
6. Обґрунтуйте напрями й методи подальшого психодіагностичного вивчення.
7. Визначте професійно-етичні ризики.
8. Яким має бути спосіб повідомлення клієнтові результатів?

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Первинна психодіагностична бесіда».

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент первинної бесіди з метою: уточнення запиту; визначення актуального стану; з'ясування обставин складної життєвої ситуації; встановлення потреб та ресурсів клієнта; визначення інформації, необхідної для подальшої психодіагностики.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: логічність і послідовність запитань; відкриті й закриті запитання; випадки передчасної інтерпретації; дотримання професійних меж; прояви оцінювального або неоцінювального ставлення; моменти, що потребують подальшого уточнення.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Що було основним професійним завданням у цій ситуації?
2. На які характеристики клієнта й ситуації Ви спиралися під час прийняття рішення?
3. Якої інформації виявилось недостатньо?
4. Які психодіагностичні гіпотези були сформульовані та на чому вони ґрунтувалися?
5. Чи не було зроблено передчасних висновків?
6. Які труднощі виникли під час визначення стану, потреб і ресурсів клієнта?
7. Які власні емоційні реакції виникали під час роботи із ситуацією?
8. Чи могли вони вплинути на Ваше професійне рішення?
9. Які професійно-етичні ризики Ви помітили?
10. Що у Ваших діях було обґрунтованим?
11. Що можна було зробити інакше?
12. Що Ви врахуєте під час аналізу аналогічної ситуації надалі?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Психодіагностичний фокус».

Охарактеризувати основні напрями психодіагностичного вивчення клієнта, який перебуває у складній життєвій ситуації. Результати представити у вигляді структурної схеми «психологічний стан – потреби – ресурси».

Завдання 2. «Психодіагностичний інструментарій».

Дібрати психодіагностичні методики для вивчення психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта у складній життєвій ситуації. Обґрунтувати можливості та обмеження їх застосування.

Завдання 3. «Диференціація психодіагностики».

Скласти порівняльну таблицю особливостей психодіагностичної роботи з клієнтами, які перебувають у різних типах складних життєвих ситуацій, за параметрами: можливі психологічні прояви, актуальні потреби, ресурси, напрями психодіагностики, особливості добору методів.

Завдання 4. «Алгоритм психодіагностичної роботи».

Розробити структурно-логічну схему психодіагностичної роботи психолога з клієнтом у складній життєвій ситуації: від первинного звернення та уточнення запиту до формулювання психодіагностичного висновку й повідомлення результатів.

Завдання 5. «Професійно-етичні орієнтири».

Розробити пам'ятку «Професійно-етичні засади психодіагностичної роботи з клієнтом у складній життєвій ситуації», передбачивши питання конфіденційності, інформованої згоди, професійної компетентності, відповідальності психолога, професійних меж та повідомлення результатів.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Що є основною метою психодіагностичного вивчення клієнта у складній життєвій ситуації?

- А) встановлення типу темпераменту клієнта
- Б) комплексне визначення психологічного стану, потреб і ресурсів клієнта
- В) підтвердження попередньої думки психолога
- Г) визначення соціального статусу клієнта

2. Який підхід до психодіагностики клієнта у складній життєвій ситуації є найбільш обґрунтованим?

- А) застосування однієї універсальної методики
- Б) використання максимальної кількості методик
- В) комплексний добір методів відповідно до мети діагностики та особливостей клієнта
- Г) використання лише стандартизованих опитувальників

3. Що поряд із психологічними труднощами клієнта доцільно визначати під час психодіагностичного вивчення?

- А) лише причини виникнення ситуації
- Б) особистісні та соціальні ресурси клієнта

- В) професійні інтереси психолога
- Г) ставлення інших осіб до клієнта

4. Що має визначати добір психодіагностичного інструментарію?

- А) популярність психодіагностичної методики
- Б) зручність її застосування психологом
- В) мета психодіагностики, стан і особливості клієнта
- Г) кількість запитань у методиці

5. Чому психодіагностика клієнтів у різних складних життєвих ситуаціях потребує диференційованого підходу?

- А) усі складні ситуації мають однакові психологічні наслідки
- Б) характер ситуації та індивідуальні особливості клієнта визначають специфіку його психологічного стану й потреб
- В) психодіагностика залежить виключно від віку клієнта
- Г) кожному типу ситуації відповідає одна психодіагностична методика

6. З чого доцільно розпочинати психодіагностичний аналіз випадку?

- А) з формулювання остаточного висновку
- Б) з інтерпретації результатів тестування
- В) з аналізу запиту та збору первинної інформації про клієнта
- Г) з повідомлення результатів клієнтові

7. Що передбачає формулювання психодіагностичної гіпотези?

- А) остаточне встановлення психологічної проблеми до проведення діагностики
- Б) висунення обґрунтованого припущення, яке потребує подальшої перевірки
- В) вибір психологом способу консультування
- Г) повідомлення клієнтові результатів психодіагностики

8. Який принцип передбачає захист інформації, отриманої під час психодіагностичної роботи?

- А) активності
- Б) системності
- В) конфіденційності
- Г) варіативності

9. Що передбачає інформована згода клієнта в процесі психодіагностики?

- А) автоматичну згоду клієнта на будь-які дії психолога
- Б) усвідомлену згоду після отримання необхідної інформації про характер і умови психодіагностичної роботи
- В) письмову згоду на оприлюднення результатів
- Г) згоду психолога на проведення психодіагностики

10. Яка вимога є важливою під час повідомлення клієнтові результатів психодіагностики?

А) повідомлення лише кількісних показників

Б) використання максимально складної професійної термінології

В) коректне й зрозуміле представлення результатів із дотриманням професійно-етичних принципів

Г) обов'язкове повідомлення всіх первинних тестових даних

Алгоритм психодіагностичної роботи з клієнтом у складній життєвій ситуації



Таблиця Б.2

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента

«Психологія розвитку та вікова психологія»

Тема	Основні питання для опрацювання	Напрями роботи на практичних заняттях	Питання для обговорення	Навчальні завдання	Питання для контролю
Вікові особливості переживання складних життєвих ситуацій	Вікова зумовленість сприйняття та переживання складних життєвих ситуацій, роль вікових новоутворень, провідної діяльності та соціальної ситуації розвитку, вікові відмінності реагування на життєві труднощі	Порівняння особливостей переживання однакової складної життєвої ситуації представниками різних вікових груп, визначення вікових чинників реагування	Як вік впливає на сприйняття та переживання складної життєвої ситуації? Чому однакова подія може мати різне психологічне значення на різних етапах онтогенезу?	Скласти порівняльну таблицю особливостей переживання складної життєвої ситуації в різні вікові періоди, визначити вікові чинники її переживання	Які вікові характеристики впливають на переживання складних життєвих ситуацій? Чим зумовлені відмінності реагування на них у різні вікові періоди?
Психологічні прояви та потреби особистості у складних життєвих ситуаціях на різних етапах онтогенезу	Емоційні, когнітивні та поведінкові прояви переживання складних життєвих ситуацій у різному віці, віково зумовлені психологічні потреби, значення соціального оточення	Визначення характерних проявів і потреб дітей, підлітків, осіб юнацького, дорослого та похилого віку у складних життєвих ситуаціях	Які психологічні прояви складної життєвої ситуації можуть бути віково специфічними? Як змінюються потреби людини в підтримці протягом онтогенезу?	Заповнити матрицю «віковий період – психологічні прояви – актуальні потреби», проаналізувати короткі описи ситуацій	Які психологічні прояви характерні для переживання складних життєвих ситуацій у різному віці? Які чинники визначають вікову специфіку потреб особистості?
Вікові ресурси подолання складних життєвих ситуацій	Поняття ресурсів подолання, внутрішні й зовнішні ресурси, вікова специфіка копінгових можливостей, роль сім'ї, значущих інших і соціального середовища	Визначення потенційних ресурсів особистості на різних етапах онтогенезу, співвіднесення труднощів і доступних ресурсів	Чи однаковими є ресурси подолання у різні вікові періоди? Яку роль відіграє соціальне оточення у формуванні ресурсів подолання?	Побудувати «карту ресурсів» для визначеної вікової групи, розподіливши ресурси на внутрішні та зовнішні	Що належить до ресурсів подолання складних життєвих ситуацій? Як змінюється їх значення протягом онтогенезу?
Урахування вікових особливостей клієнта у психологічній допомозі в складних життєвих ситуаціях	Вікова адекватність психологічної допомоги, урахування когнітивних, емоційних, комунікативних і соціальних особливостей клієнта, адаптація професійної взаємодії до віку	Визначення віково адекватних способів комунікації та підтримки, порівняння особливостей взаємодії психолога з клієнтами різного віку	Чому психологічна допомога має враховувати не лише характер ситуації, а й вік клієнта? Які ризики виникають у разі ігнорування вікових особливостей?	Розробити рекомендації щодо врахування вікових особливостей під час взаємодії психолога з клієнтами різних вікових груп	Які вікові характеристики клієнта необхідно враховувати психологу? У чому полягає принцип вікової адекватності психологічної допомоги?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Одна ситуація – різний вік»

Запропоновано описи переживання однієї складної життєвої ситуації клієнтами різного віку.

Необхідно:

- визначити вікові особливості сприйняття й переживання складної життєвої ситуації;
- виокремити емоційні, когнітивні та поведінкові прояви;
- встановити, які прояви можуть бути зумовлені віковими особливостями, а які – характером складної життєвої ситуації;
- визначити актуальні психологічні потреби кожного клієнта;
- обґрунтувати відмінності у способах психологічної допомоги;
- визначити віково адекватні способи професійної взаємодії психолога з кожним клієнтом.

Завдання 2. «Вік – потреби – ресурси»

За описом клієнта, який переживає складну життєву ситуацію, проаналізувати його вікові та індивідуальні особливості.

Необхідно:

- визначити віковий контекст переживання ситуації;
- охарактеризувати актуальні психологічні потреби клієнта;
- визначити внутрішні та зовнішні ресурси, доступні на цьому етапі онтогенезу;
- встановити ресурси, які залишаються недостатньо використаними;
- запропонувати способи їх актуалізації;
- обґрунтувати, як визначені потреби та ресурси мають бути враховані під час надання психологічної допомоги.

Завдання 3. «Чи відповідає допомога віку клієнта?»

Здобувачам пропонуються кілька варіантів професійних дій психолога під час взаємодії з клієнтами різного віку, які переживають складні життєві ситуації.

Необхідно:

- визначити професійні дії, що відповідають віковим особливостям клієнта;
- виявити дії, у яких вікові особливості враховано недостатньо;
- пояснити можливі наслідки віково неадекватної професійної взаємодії;
- запропонувати альтернативні способи комунікації та психологічної підтримки;
- обґрунтувати запропоновані зміни.

Кейс для комплексного аналізу вікових особливостей переживання складної життєвої ситуації

Кейс «Зміна звичного життя»

Родина з двома дітьми – хлопчиком 9 років і дівчиною 16 років – була змушена змінити місце проживання внаслідок небезпечної ситуації. Разом із дітьми переїхала їхня мати, 42 роки, тоді як батько тимчасово залишився в іншому регіоні.

Через декілька тижнів після переїзду мати звернула увагу на зміни в поведінці дітей. Дев'ятирічний син став частіше проситися спати разом із матір'ю, неохоче залишається сам, часто запитує, коли родина повернеться додому, скаржиться на біль у животі перед відвідуванням нової школи. Водночас охоче грає, коли до нього приходить знайомий хлопчик.

Шістнадцятирічна донька більшість часу проводить у своїй кімнаті, підтримує постійне онлайн-спілкування з друзями з попереднього місця проживання, дратується, коли мати намагається розпитувати її про переживання, і відмовляється від пропозицій познайомитися з новими однолітками. Водночас продовжує дистанційно займатися улюбленою справою.

Мати повідомляє про постійне напруження, труднощі зі сном, занепокоєння щодо дітей і невизначеність майбутнього. Вона намагається приховувати власні переживання, оскільки вважає, що повинна «бути сильною заради дітей».

Завдання до кейсу:

1. Визначте психологічно значущі характеристики складної життєвої ситуації для кожного члена родини.
2. Проаналізуйте, як вікові особливості можуть позначатися на сприйнятті та переживанні ситуації 9-річною дитиною, підлітком і дорослою людиною.
3. Визначте емоційні, когнітивні та поведінкові прояви переживання ситуації.
4. Які актуальні психологічні потреби можна попередньо визначити в кожного члена родини?
5. Визначте наявні та потенційні внутрішні й зовнішні ресурси.
6. Які прояви потребують додаткового уточнення та не можуть бути пояснені лише віковими особливостями?
7. Визначте, якими мають бути особливості професійної взаємодії психолога з кожним із членів родини.
8. Запропонуйте віково адекватні способи психологічної підтримки.
9. Які помилки може допустити психолог, якщо розглядатиме реакції всіх членів родини без урахування вікового контексту?
10. Обґрунтуйте пріоритетні напрями психологічної допомоги.

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Психологічна бесіда з клієнтом різного віку»

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

Здобувачам пропонується змоделювати фрагмент первинної професійної взаємодії психолога з клієнтом, який переживає складну життєву ситуацію. Вік клієнта та обставини ситуації визначаються відповідно до запропонованої навчальної ситуації.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент бесіди, ураховуючи вікові особливості клієнта, з метою встановлення контакту; уточнення суб'єктивного сприйняття складної життєвої ситуації; визначення актуальних психологічних проявів, потреб і ресурсів; надання первинної психологічної підтримки.

Завдання для «клієнта» – відтворити запропоновані віково зумовлені особливості сприйняття ситуації, емоційного реагування, комунікації та ставлення до психологічної допомоги.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: відповідність способу встановлення контакту віку клієнта; зрозумілість і доступність формулювань психолога; характер поставлених запитань; урахування вікових потреб клієнта; прояви підтримувальної та неоцінювальної комунікації; випадки надмірної директивності або неврахування автономії клієнта; використання наявних ресурсів; дотримання професійних меж.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Які вікові характеристики клієнта Ви враховували під час визначення способу професійної взаємодії?
2. Які психологічні прояви були пов'язані з переживанням складної життєвої ситуації, а які могли бути зумовлені віковими особливостями?
3. На які актуальні потреби клієнта Ви орієнтувалися?
4. Які внутрішні та зовнішні ресурси клієнта було визначено?
5. Чи відповідав обраний спосіб комунікації віковим можливостям і потребам клієнта?
6. Які труднощі виникли під час встановлення професійного контакту?
7. Чи не ґрунтувалися окремі професійні рішення на стереотипних уявленнях про певний вік?
8. Які власні емоційні реакції виникали під час взаємодії?
9. Чи могли вони вплинути на характер професійної взаємодії?
10. Що у виконаних професійних діях було обґрунтованим?
11. Що можна було зробити інакше з урахуванням віку клієнта?
12. Що Ви врахуєте під час наступної взаємодії з клієнтом відповідної вікової групи?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Складна життєва ситуація крізь призму віку».

Обрати одну складну життєву ситуацію (втрата близької людини, вимушене переміщення, сімейна криза, розлучення батьків, втрата роботи, тяжкі зміни життєвих обставин тощо) та охарактеризувати особливості її сприйняття і переживання представниками трьох різних вікових груп. Результати представити у вигляді порівняльної таблиці «віковий період – особливості сприйняття ситуації – психологічні прояви – актуальні потреби».

Завдання 2. «Вікова матриця психологічних проявів і потреб».

Розробити матрицю психологічних проявів та актуальних потреб особистості у складних життєвих ситуаціях на різних етапах онтогенезу. Визначити спільні та віково специфічні характеристики.

Завдання 3. «Карта ресурсів».

Для однієї вікової групи розробити карту ресурсів подолання складної життєвої ситуації, виокремивши внутрішні ресурси особистості, ресурси найближчого соціального оточення та ресурси ширшого соціального середовища. Обґрунтувати значення визначених ресурсів.

Завдання 4. «Вікова адекватність професійної взаємодії».

Порівняти особливості професійної взаємодії психолога з дитиною, підлітком, дорослою людиною та особою похилого віку, які переживають складну життєву ситуацію, за параметрами: характер комунікації, способи встановлення контакту, урахування емоційних потреб, доступні ресурси підтримки.

Завдання 5. «Пам'ятка психологу».

Розробити пам'ятку «Урахування вікових особливостей клієнта під час надання психологічної допомоги у складній життєвій ситуації», визначивши основні орієнтири професійної взаємодії з клієнтами різних вікових груп.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Чим насамперед зумовлені вікові відмінності у переживанні складних життєвих ситуацій?

- А) виключно характером складної життєвої ситуації
- Б) особливостями психічного розвитку, соціальної ситуації та життєвого досвіду особистості
- В) лише рівнем освіти людини
- Г) виключно тривалістю складної життєвої ситуації

2. Чому однакова життєва подія може по-різному переживатися людьми різного віку?

- А) складні життєві ситуації мають значення лише для дорослих
- Б) вікові особливості визначають специфіку осмислення події, емоційного реагування та доступних способів її подолання
- В) діти не усвідомлюють складних життєвих ситуацій
- Г) характер переживання не пов'язаний із віком

3. Що необхідно враховувати під час аналізу переживання складної життєвої ситуації дитиною?

- А) лише об'єктивну складність ситуації
- Б) рівень психічного розвитку, особливості емоційного реагування та залежність від значущих дорослих
- В) лише навчальну успішність
- Г) виключно поведінку батьків

4. Які прояви переживання складної життєвої ситуації доцільно аналізувати комплексно?

- А) лише емоційні

- Б) лише поведінкові
- В) емоційні, когнітивні та поведінкові
- Г) лише фізіологічні

5. Що належить до внутрішніх ресурсів подолання складної життєвої ситуації?

- А) соціальні служби
- Б) підтримка друзів
- В) особистісні якості, життєвий досвід і сформовані способи подолання труднощів
- Г) матеріальна допомога

6. Який чинник може виступати важливим зовнішнім ресурсом для дитини у складній життєвій ситуації?

- А) підтримка значущих дорослих
- Б) професійний статус
- В) трудовий стаж
- Г) професійна автономність

7. Що означає врахування вікових особливостей клієнта під час психологічної допомоги?

- А) застосування однакових способів роботи з усіма клієнтами певного віку
- Б) адаптацію професійної взаємодії до вікових, індивідуальних і ситуаційних особливостей клієнта
- В) відмову від урахування характеру складної ситуації
- Г) використання виключно вікових нормативів

8. Чому під час роботи з підлітком важливо враховувати його потребу в автономії?

- А) вона може впливати на характер взаємодії, прийняття допомоги та готовність до співпраці
- Б) вона не має значення для психологічної допомоги
- В) автономія властива лише дорослим
- Г) вона виключає необхідність підтримки дорослих

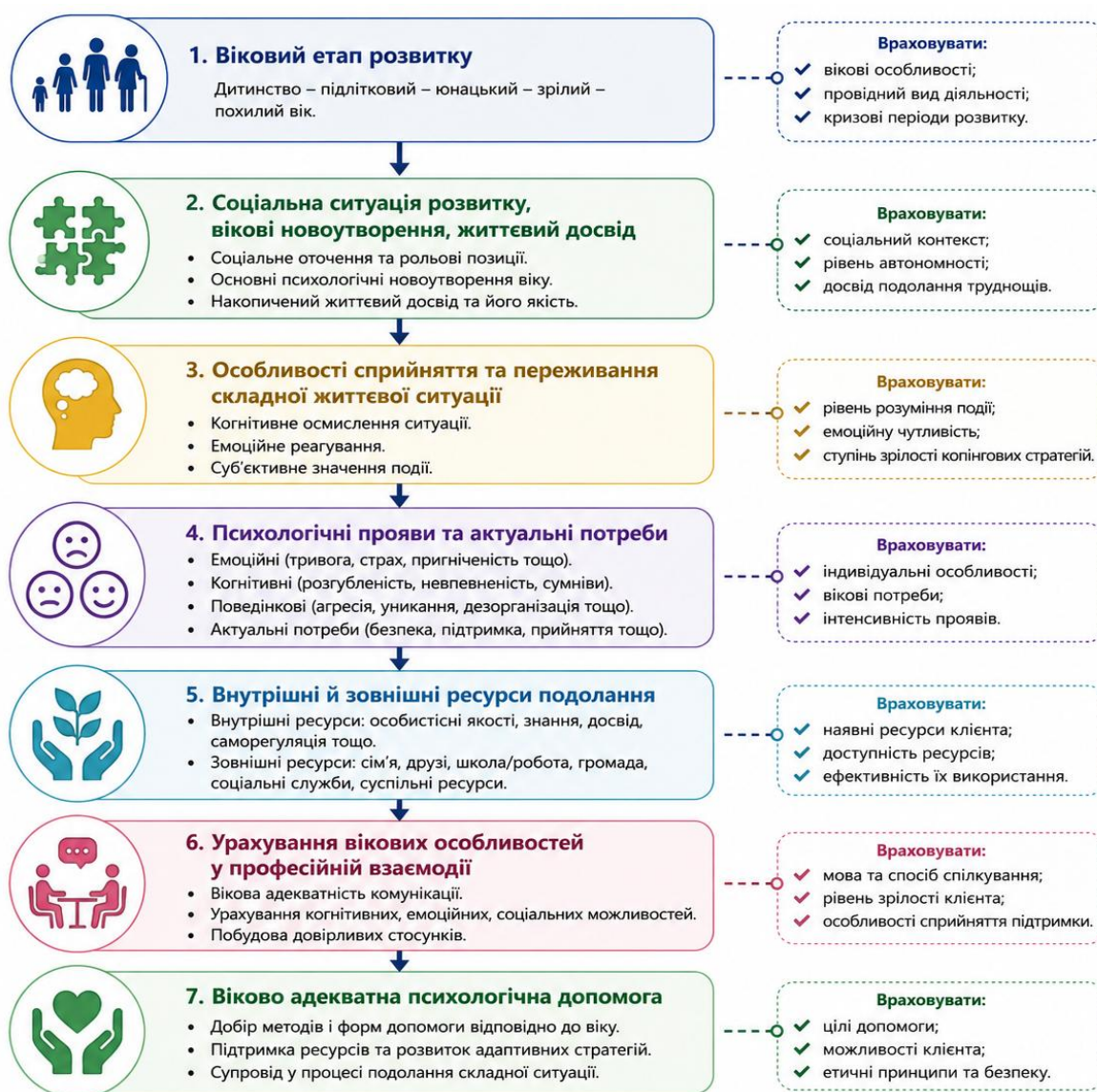
9. Що необхідно враховувати психологу під час роботи з людиною похилого віку у складній життєвій ситуації?

- А) лише хронологічний вік
- Б) індивідуальні особливості, життєвий досвід, актуальні втрати, соціальні зв'язки та наявні ресурси
- В) лише стан фізичного здоров'я
- Г) лише сімейний стан

10. Який принцип найбільш точно характеризує врахування віку клієнта у психологічній допомозі?

- А) уніфікація професійних дій
- Б) вікова адекватність професійної взаємодії
- В) стандартизація життєвих ситуацій
- Г) незмінність способів психологічної допомоги

Вікові детермінанти переживання складної життєвої ситуації та надання психологічної допомоги



Таблиця Б.3

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента
«Соціальна психологія»

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Соціально-психологічні чинники виникнення та переживання складних життєвих ситуацій	Соціально-психологічні детермінанти складних життєвих ситуацій, вплив соціального середовища, міжособистісних відносин, соціальних ролей і групової належності на їх переживання	Виявлення соціально-психологічних чинників виникнення та переживання складних життєвих ситуацій, аналіз взаємозв'язку особистісних і соціальних чинників	Як соціальне середовище впливає на сприйняття та переживання складної життєвої ситуації? За яких умов соціальне оточення може посилювати або пом'якшувати її вплив?	Побудувати схему соціально-психологічних чинників переживання складної життєвої ситуації, проаналізувати їх вплив за коротким описом ситуації	Які соціально-психологічні чинники впливають на переживання складних життєвих ситуацій? Яку роль відіграє соціальне середовище?
Соціальні зв'язки та соціальна підтримка як ресурси подолання складних життєвих ситуацій	Поняття соціальної підтримки, її види та джерела, соціальні зв'язки й мережі підтримки, ресурсний і деструктивний потенціал соціального оточення	Визначення джерел і видів соціальної підтримки, аналіз соціальної мережі клієнта та доступності ресурсів підтримки	Чи будь-яка соціальна підтримка є корисною для людини? Які характеристики соціальної підтримки визначають її ресурсний потенціал?	Побудувати «карту соціальної підтримки», визначити потенційні та реально доступні ресурси соціального оточення	Що розуміють під соціальною підтримкою? Які її основні види та джерела? Як соціальні зв'язки впливають на подолання складної життєвої ситуації?
Сімейні та міжособистісні кризові ситуації: соціально-психологічний аспект	Соціально-психологічні особливості сімейних і міжособистісних криз, конфлікти, порушення комунікації, зміна ролей і відносин, соціально-психологічні ресурси сім'ї	Аналіз структури міжособистісної взаємодії у кризовій ситуації, визначення конфліктогенних чинників і ресурсів відновлення взаємодії	Коли міжособистісний конфлікт набуває ознак складної життєвої ситуації? Як зміна сімейних ролей впливає на психологічний стан членів сім'ї?	Проаналізувати модель сімейної або міжособистісної кризової ситуації за параметрами «учасники – ролі – характер взаємодії – труднощі – ресурси»	Які соціально-психологічні чинники зумовлюють сімейні та міжособистісні кризи? Які ресурси можуть сприяти їх подоланню?
Соціально-психологічні наслідки вимушеної зміни соціального середовища	Психологічні наслідки втрати або зміни звичного соціального середовища, порушення соціальних зв'язків, зміна соціальних ролей, адаптація, інтеграція в нове середовище, відновлення соціальної підтримки	Аналіз змін у системі соціальних зв'язків і ролей в умовах вимушеного переміщення, визначення труднощів адаптації та ресурсів нового соціального середовища	Які психологічні наслідки може мати втрата звичного соціального середовища? Що сприяє відновленню відчуття соціальної належності в новому середовищі?	Скласти модель «втрачені соціальні зв'язки – нові соціальні умови – труднощі адаптації – ресурси інтеграції»	Які соціально-психологічні наслідки може спричиняти вимушена зміна соціального середовища? Які чинники сприяють соціально-психологічній адаптації?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Соціальне оточення: ресурс чи ризик?»

За описом клієнта, який переживає складну життєву ситуацію, проаналізувати вплив його соціального оточення.

Необхідно:

- визначити найбільш значущі соціально-психологічні чинники ситуації;
- виокремити соціальні зв'язки, що виконують підтримувальну функцію;
- виявити чинники соціального середовища, які можуть посилювати психологічні труднощі;
- визначити дефіцити соціальної підтримки;
- обґрунтувати, які ресурси соціального оточення доцільно актуалізувати під час психологічної допомоги.

Завдання 2. «Мережа соціальної підтримки клієнта»

На основі змодельованої професійної ситуації побудувати карту соціальних зв'язків клієнта та визначити:

- джерела емоційної, інформаційної, інструментальної й оцінювальної підтримки;
- реально доступні та потенційні ресурси;
- осіб або групи, взаємодія з якими може мати деструктивний характер;
- соціальні зв'язки, які потребують відновлення або посилення;
- можливі напрями використання ресурсів соціальної підтримки в процесі психологічної допомоги.

Завдання 3. «Ролі та взаємодія в кризовій ситуації»

Проаналізувати опис сімейної або міжособистісної кризової ситуації.

Необхідно:

- визначити учасників взаємодії та їхні соціальні ролі;
- виявити зміни ролей, очікувань і характеру взаємодії;
- встановити конфліктогенні чинники;
- визначити ресурси міжособистісної взаємодії;
- запропонувати напрями психологічної допомоги з урахуванням соціально-психологічного контексту.

Кейс для комплексного соціально-психологічного аналізу

Кейс «Новий простір»

Жінка 36 років разом із 12-річною донькою була змушена переїхати до іншого міста. До переїзду вона мала стабільну роботу, постійне коло спілкування, підтримувала тісні стосунки з батьками та кількома близькими друзями. На новому місці проживання працює дистанційно, більшість часу проводить удома. Зі старими друзями спілкується онлайн, однак зазначає, що «не хоче постійно скаржитися». У новому місті близьких знайомих не має.

Донька почала навчатися в новій школі. У класі підтримує контакт із двома однокласницями, проте часто порівнює нове середовище з попереднім і говорить, що «там усе було своє». Мати намагається максимально контролювати її

пересування, оскільки побоюється за безпеку, через що між ними почастишали конфлікти. Водночас сусідка іноді допомагає родині з побутовими питаннями та запрошує їх на спільні заходи.

Завдання до кейсу:

1. Визначте соціально-психологічні чинники, які впливають на переживання ситуації матір'ю та донькою.
2. Які соціальні зв'язки були втрачені або послаблені?
3. Які зміни соціальних ролей можна простежити в описаній ситуації?
4. Які види соціальної підтримки доступні кожній із них?
5. Які ресурси соціального середовища використовуються недостатньо?
6. Які чинники соціального середовища можуть посилювати психологічні труднощі?
7. Як зміна характеру взаємодії між матір'ю та донькою впливає на їхній психологічний стан?
8. Які напрями відновлення або розширення соціальної підтримки можуть бути доцільними?
9. Що необхідно врахувати психологу під час професійної взаємодії з кожною з них?
10. Обґрунтуйте можливі напрями психологічної допомоги з урахуванням соціально-психологічного контексту.

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Карта соціальної ситуації клієнта»

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент бесіди з метою: уточнення соціального контексту складної життєвої ситуації; виявлення значущих соціальних зв'язків; визначення джерел підтримки; встановлення соціальних ролей, які зазнали змін; виявлення соціальних чинників ризику; визначення потенційних ресурсів соціального середовища.

Завдання для «клієнта» – відповідно до опису ролі відтворити особливості соціальних зв'язків, досвід отримання або дефіциту підтримки, зміни соціальних ролей та труднощі взаємодії з оточенням.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: чи з'ясовує психолог не лише кількість, а й якість соціальних зв'язків; чи розрізняє реально доступну й потенційну підтримку; чи враховує деструктивний вплив окремих відносин; чи виявляє зміни соціальних ролей; чи уникає оцінювання соціального оточення клієнта; чи пов'язує соціальний контекст із психологічним станом, потребами та ресурсами клієнта.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Які соціально-психологічні чинники Ви визначили як найбільш значущі?
2. На яких даних ґрунтувався Ваш висновок?
3. Чи достатньо уваги було приділено як ресурсним, так і проблемним аспектам соціального оточення?
4. Які види соціальної підтримки Ви змогли визначити?

5. Які соціальні ресурси могли залишитися непоміченими?
6. Чи не ототожнювали Ви наявність соціальних контактів із реальною підтримкою?
7. Як зміни соціальних ролей впливають на переживання клієнтом ситуації?
8. Які труднощі виникли під час аналізу сімейної або міжособистісної взаємодії?
9. Які власні установки щодо сім'ї, соціальної підтримки або «нормальних» стосунків могли впливати на Ваше професійне рішення?
10. Що у Вашому аналізі було найбільш обґрунтованим?
11. Що потребує уточнення або корекції?
12. Що Ви врахуєте під час наступного аналізу соціальної ситуації клієнта?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Соціально-психологічне поле складної життєвої ситуації».

Обрати один тип складної життєвої ситуації та визначити соціально-психологічні чинники, які можуть впливати на її виникнення, перебіг і переживання особистістю. Результати представити у вигляді схеми «соціальне середовище – міжособистісні відносини – соціальні ролі – соціальні очікування – ресурси/ризики».

Завдання 2. «Карта соціальної підтримки».

На основі змодельованої ситуації клієнта побудувати карту його соціальної підтримки. Виокремити джерела емоційної, інформаційної, інструментальної та оцінювальної підтримки, визначити доступні й потенційні ресурси соціального оточення.

Завдання 3. «Сімейна криза: соціально-психологічний аналіз».

Проаналізувати змодельовану сімейну кризову ситуацію за параметрами: учасники взаємодії, соціальні та сімейні ролі, характер комунікації, конфліктогенні чинники, зміни у взаєминах, наявні ресурси сімейної системи.

Завдання 4. «Зміна соціального середовища».

Охарактеризувати можливі соціально-психологічні наслідки вимушеної зміни звичного соціального середовища. Результати структурувати за напрямками: втрата соціальних зв'язків, зміна соціальних ролей, труднощі адаптації, формування нових соціальних контактів, ресурси інтеграції.

Завдання 5. «Ресурсне соціальне середовище».

Розробити рекомендації щодо створення ресурсного соціального середовища для людини, яка переживає складну життєву ситуацію. Визначити можливості сім'ї, найближчого оточення, груп взаємопідтримки, громади та соціальних інституцій.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

- 1. Що належить до соціально-психологічних чинників переживання складної життєвої ситуації?*
 - А) лише індивідуальні властивості особистості
 - Б) соціальні зв'язки, міжособистісні відносини, соціальні ролі та особливості соціального середовища
 - В) виключно матеріальне становище
 - Г) лише фізіологічні характеристики

- 2. Яку роль може відігравати соціальне оточення у складній життєвій ситуації?*
 - А) виключно негативну
 - Б) виключно позитивну
 - В) може бути як ресурсом підтримки, так і чинником посилення труднощів
 - Г) не впливає на переживання ситуації
- 3. Що найбільш точно характеризує соціальну підтримку?*
 - А) лише матеріальну допомогу
 - Б) систему ресурсів, одержуваних особистістю через соціальні зв'язки та взаємодію з іншими
 - В) виключно професійну психологічну допомогу
 - Г) будь-яке спілкування з іншими людьми

- 4. Що може бути джерелом соціальної підтримки?*
 - А) лише сім'я
 - Б) лише фахівці
 - В) сім'я, друзі, значущі особи, групи, громада та соціальні інституції
 - Г) виключно державні установи

- 5. Який вид соціальної підтримки пов'язаний із проявами співпереживання, прийняття та турботи?*
 - А) інформаційна
 - Б) емоційна
 - В) інструментальна
 - Г) організаційна

- 6. Що може свідчити про кризовий характер міжособистісної ситуації?*
 - А) будь-яка відмінність у поглядах
 - Б) стійке порушення взаємодії, що супроводжується значними психологічними труднощами та ускладнює звичне функціонування
 - В) короткочасна суперечка
 - Г) відсутність повної згоди між людьми

- 7. Який чинник може ускладнювати переживання сімейної кризи?*
 - А) конструктивна комунікація
 - Б) взаємна підтримка

- В) порушення комунікації та невизначеність сімейних ролей
Г) доступність зовнішніх ресурсів

8. Який соціально-психологічний наслідок може виникати внаслідок вимушеної зміни соціального середовища?

- А) автоматичне розширення соціальної мережі
Б) порушення усталених соціальних зв'язків і зміна соціальних ролей
В) обов'язкове покращення адаптації
Г) незмінність соціальної ідентичності

9. Що може сприяти соціально-психологічній адаптації людини в новому середовищі?

- А) соціальна ізоляція
Б) відмова від формування нових зв'язків
В) доступність соціальної підтримки, встановлення нових контактів та включення у соціальне середовище
Г) уникнення взаємодії

10. Що доцільно враховувати психологу під час аналізу соціальної ситуації клієнта?

- А) лише кількість його соціальних контактів
Б) характер соціальних зв'язків, доступність підтримки, соціальні ролі, ресурси й ризики соціального середовища
В) виключно сімейний стан
Г) лише професійний статус

Соціально-психологічні детермінанти переживання та подолання складних життєвих ситуацій



Таблиця Б.4

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента
«Психологія особистості»

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Особистість у складній життєвій ситуації	Особистість як суб'єкт переживання складної життєвої ситуації, суб'єктивне сприйняття та оцінювання ситуації, особистісний смисл події, індивідуальні відмінності у реагуванні	Аналіз взаємозв'язку об'єктивних характеристик ситуації та її суб'єктивного сприйняття, визначення особистісних проявів переживання	Чому однакова життєва подія може по-різному переживатися різними людьми? Яку роль відіграє суб'єктивна оцінка ситуації?	Побудувати схему «Особистість – сприйняття ситуації – переживання – реагування», проаналізувати відмінності реагування на однакову ситуацію	Що визначає суб'єктивне переживання складної життєвої ситуації? Яку роль відіграє особистісний смисл ситуації?
Особистісні чинники переживання складних життєвих ситуацій	Індивідуально-психологічні властивості, самооцінка, локус контролю, самоефективність, емоційна стійкість, оптимізм, особливості саморегуляції	Визначення особистісних чинників, що можуть посилювати або пом'якшувати негативний вплив складної життєвої ситуації	Які особистісні характеристики можуть виступати ресурсами, а які – чинниками вразливості? Чи є їхній вплив однаковим у різних ситуаціях?	Скласти матрицю «особистісний чинник – можливий вплив – ресурс/чинник вразливості», визначити особистісні чинники за описом випадку	Які особистісні чинники впливають на переживання складних життєвих ситуацій? Що визначає їх ресурсний або ризиковий характер?
Копінг-стратегії, життєстійкість і психологічні ресурси особистості	Поняття копіngu, види копінг-стратегій, адаптивні й неадаптивні способи подолання, життєстійкість, внутрішні психологічні ресурси, ресурсний потенціал особистості	Розпізнавання копінг-стратегій, аналіз їх відповідності ситуації, визначення ресурсів і можливостей їх актуалізації	Чи можна однозначно поділити копінг-стратегії на ефективні й неефективні? Від чого залежить їх адаптивність?	Проаналізувати способи подолання за описом ситуації, скласти «Карту психологічних ресурсів особистості»	Що таке копінг-стратегії? Що визначає їх адаптивність? Яке значення має життєстійкість у подоланні складних життєвих ситуацій?
Індивідуально-психологічні особливості клієнта у визначенні напрямів психологічної допомоги	Індивідуалізація психологічної допомоги, урахування особистісних властивостей, способів реагування, копінг-стратегій, ресурсів і чинників вразливості клієнта	Співвіднесення індивідуально-психологічних особливостей клієнта з потребами та можливими напрямками психологічної допомоги	Чому психологічна допомога в однакових життєвих ситуаціях не може бути однаковою для всіх клієнтів? Які особливості клієнта необхідно враховувати насамперед?	Заповнити матрицю «особливості клієнта – ресурси – чинники вразливості – потреби – напрями допомоги»	Які індивідуально-психологічні особливості необхідно враховувати під час визначення напрямів допомоги? У чому полягає принцип індивідуалізації?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Одна ситуація – різні особистісні реакції»

Здобувачам пропонуються описи двох клієнтів, які переживають однакову складну життєву ситуацію, але по-різному її оцінюють і реагують на неї.

Необхідно:

- визначити відмінності у суб'єктивному сприйнятті ситуації;
- виокремити особистісні чинники, що можуть зумовлювати різний характер реагування;
- визначити психологічні ресурси та чинники вразливості кожного клієнта;
- проаналізувати характерні способи подолання труднощів;
- обґрунтувати, чому напрями психологічної допомоги не можуть бути однаковими для обох клієнтів.

Завдання 2. «Ресурс чи чинник вразливості?»

За описом клієнта визначити особистісні характеристики, що можуть впливати на переживання складної життєвої ситуації.

Необхідно:

- визначити особистісні ресурси;
- виокремити можливі чинники вразливості;
- пояснити, за яких умов одна й та сама особистісна характеристика може мати різне функціональне значення;
- встановити, які ресурси доцільно актуалізувати;
- визначити, які особливості необхідно врахувати під час надання психологічної допомоги.

Завдання 3. «Аналіз копінг-стратегій»

На основі опису поведінки клієнта у складній життєвій ситуації:

- визначити використані ним копінг-стратегії;
- оцінити їх відповідність конкретній ситуації;
- встановити короткострокові й можливі довгострокові наслідки їх використання;
- визначити, які способи подолання доцільно підтримувати;
- запропонувати напрями розширення копінг-репертуару клієнта.

Кейс для комплексного особистісного аналізу

Кейс «Після втрати роботи»

Двоє чоловіків приблизно однакового віку втратили роботу внаслідок скорочення підприємства.

Перший клієнт, 39 років, говорить, що сприйняв звільнення як «повний провал». Він переконаний, що навряд чи зможе знайти роботу такого самого рівня, уникає зустрічей із колишніми колегами, відкладає пошук вакансій, часто звинувачує себе в тому, що «не передбачив ситуацію». Водночас має професійний досвід, підтримку дружини та декількох знайомих у професійній сфері.

Другий клієнт, 41 рік, також переживає тривогу й невизначеність, однак розглядає ситуацію як можливість змінити професійну сферу. Він активно шукає

інформацію про вакансії, звернувся до знайомих, аналізує власні компетентності та розглядає можливість додаткового навчання. Водночас визнає, що фінансова невизначеність викликає в нього значне напруження.

Завдання до кейсу:

1. Порівняйте суб'єктивне сприйняття однакової життєвої події обома клієнтами.
2. Який особистісний смисл має ситуація для кожного з них?
3. Визначте можливі особистісні ресурси кожного клієнта.
4. Які чинники вразливості простежуються в описах?
5. Визначте характерні копінг-стратегії.
6. Які з них у цій ситуації можуть бути адаптивними, а які — обмежувати можливості подолання?
7. Які зовнішні ресурси доступні клієнтам?
8. Які психологічні потреби можна визначити?
9. Чим мають відрізнятися напрями психологічної допомоги першому і другому клієнтові?
10. Які професійні помилки може допустити психолог, якщо орієнтуватиметься лише на об'єктивну подію — втрату роботи — без урахування особистісних особливостей клієнта?

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Ресурсно орієнтована бесіда з клієнтом»

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент бесіди з метою: з'ясування суб'єктивного сприйняття клієнтом складної життєвої ситуації; виявлення способів її оцінювання й осмислення; визначення наявних копінг-стратегій; виявлення особистісних ресурсів і чинників вразливості; актуалізації сильних сторін і досвіду успішного подолання труднощів; визначення індивідуально прийнятних напрямів психологічної допомоги.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: чи досліджує психолог суб'єктивне значення ситуації для клієнта; чи уникає нав'язування власної оцінки ситуації; чи виявляє не лише труднощі, а й ресурси; чи враховує характерні способи подолання; чи не оцінює копінг-стратегії поза контекстом ситуації; чи індивідуалізує професійні дії відповідно до особливостей клієнта; чи підтримує суб'єкту позицію клієнта.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Які особистісні характеристики клієнта Ви визнали професійно значущими?
2. На яких даних ґрунтувався Ваш висновок?
3. Який суб'єктивний смисл мала складна життєва ситуація для клієнта?
4. Які ресурси та чинники вразливості було визначено?
5. Які копінг-стратегії використовував клієнт?
6. Чи не оцінювали Ви певну копінг-стратегію як «добру» або «погану» без урахування контексту?
7. Чи вдалося зберегти ресурсно орієнтований погляд на клієнта?

8. Які власні установки щодо «правильного» подолання труднощів могли впливати на Ваше рішення?

9. Чи не було тенденції пояснювати поведінку клієнта лише його особистісними властивостями, недооцінюючи вплив ситуації?

10. Які професійні дії були найбільш обґрунтованими?

11. Що можна було зробити інакше?

12. Що Ви врахуєте під час подальшої роботи з клієнтами, які по-різному переживають подібні життєві обставини?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Особистісний вимір складної життєвої ситуації».

Розробити структурну схему, що відображає взаємозв'язок між характеристиками складної життєвої ситуації, її суб'єктивним сприйняттям, особистісними особливостями людини, емоційними реакціями та способами подолання.

Завдання 2. «Ресурси і вразливість».

Скласти порівняльну таблицю особистісних чинників, які залежно від особливостей ситуації можуть виступати психологічними ресурсами або чинниками вразливості особистості.

Завдання 3. «Копінг-репертуар».

Проаналізувати основні копінг-стратегії особистості. Для кожної визначити ситуації, у яких її використання може бути адаптивним або недостатньо ефективним. Обґрунтувати висновки.

Завдання 4. «Карта психологічних ресурсів».

Розробити карту внутрішніх психологічних ресурсів особистості, які можуть сприяти подоланню складних життєвих ситуацій. Згрупувати їх за самостійно визначеними критеріями.

Завдання 5. «Індивідуалізація психологічної допомоги».

На основі опису клієнта визначити його особистісні ресурси, можливі чинники вразливості, характерні способи реагування та копінг-стратегії. Обґрунтувати, які індивідуально-психологічні особливості необхідно врахувати під час визначення напрямів психологічної допомоги.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Чому однакова складна життєва ситуація може по-різному впливати на різних людей?

А) складність ситуації визначається виключно зовнішніми обставинами

Б) переживання ситуації залежить від її суб'єктивної оцінки та особистісних особливостей

- В) реакція визначається лише віком людини
- Г) психологічні реакції на складні ситуації є універсальними

2. Що характеризує особистість як суб'єкта переживання складної життєвої ситуації?

- А) пасивне реагування на зовнішні обставини
- Б) індивідуальне сприйняття, оцінювання й осмислення ситуації та вибір способів реагування
- В) відсутність впливу попереднього досвіду
- Г) однаковість способів подолання труднощів

3. Які характеристики можуть впливати на переживання складної життєвої ситуації?

- А) лише темперамент
- Б) лише самооцінка
- В) комплекс індивідуально-психологічних характеристик і ресурсів особистості
- Г) виключно соціальний статус

4. Що таке копінг-стратегії?

- А) стійкі психічні властивості, що не залежать від ситуації
- Б) способи, які використовує людина для подолання вимог і труднощів ситуації
- В) виключно несвідомі механізми захисту
- Г) способи психодіагностики особистості

5. Від чого залежить адаптивність копінг-стратегії?

- А) виключно від частоти її використання
- Б) від відповідності способу подолання особливостям ситуації та можливостям особистості
- В) лише від емоційного стану
- Г) усі копінг-стратегії однаково адаптивні

6. Що характеризує життєстійкість особистості?

- А) повну відсутність негативних переживань
- Б) здатність зберігати психологічне функціонування та конструктивно діяти в умовах труднощів
- В) уникнення будь-яких складних ситуацій
- Г) незмінність поведінки незалежно від обставин

7. Що може виступати психологічним ресурсом особистості у складній життєвій ситуації?

- А) лише матеріальне забезпечення
- Б) самоефективність, саморегуляція, життєстійкість та конструктивні способи подолання

- В) виключно допомога психолога
Г) заперечення наявності проблеми

8. Що передбачає ресурсно орієнтований погляд на клієнта?

- А) зосередження виключно на його труднощах
Б) визначення поряд із проблемами можливостей, сильних сторін і ресурсів особистості
В) ігнорування психологічних проблем
Г) відмову від аналізу життєвої ситуації

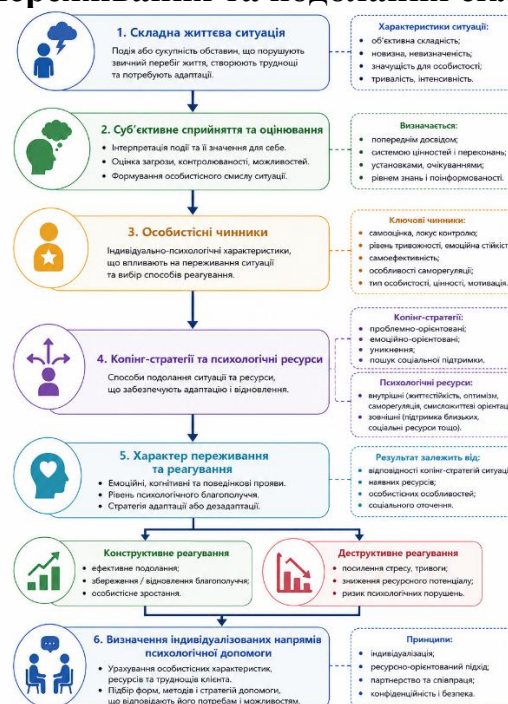
9. Чому під час визначення напрямів психологічної допомоги необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості клієнта?

- А) щоб застосовувати однакові способи допомоги
Б) щоб індивідуалізувати допомогу відповідно до потреб, ресурсів і особливостей реагування клієнта
В) виключно для встановлення діагнозу
Г) лише для прогнозування тривалості роботи

10. Що доцільно враховувати під час визначення напрямів психологічної допомоги клієнту?

- А) лише тип складної життєвої ситуації
Б) лише особистісні властивості
В) особливості ситуації, потреби, особистісні ресурси, чинники вразливості та способи подолання
Г) виключно побажання психолога

Особистісні чинники переживання та подолання складної життєвої ситуації



Таблиця Б.4

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента
«Психологія особистості»

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Особистість у складній життєвій ситуації	Особистість як суб'єкт переживання складної життєвої ситуації, суб'єктивне сприйняття та оцінювання ситуації, особистісний смисл події, індивідуальні відмінності у реагуванні	Аналіз взаємозв'язку об'єктивних характеристик ситуації та її суб'єктивного сприйняття, визначення особистісних проявів переживання	Чому однакова життєва подія може по-різному переживатися різними людьми? Яку роль відіграє суб'єктивна оцінка ситуації?	Побудувати схему «Особистість – сприйняття ситуації – переживання – реагування», проаналізувати відмінності реагування на однакову ситуацію	Що визначає суб'єктивне переживання складної життєвої ситуації? Яку роль відіграє особистісний смисл ситуації?
Особистісні чинники переживання складних життєвих ситуацій	Індивідуально-психологічні властивості, самооцінка, локус контролю, самоефективність, емоційна стійкість, оптимізм, особливості саморегуляції	Визначення особистісних чинників, що можуть посилювати або пом'якшувати негативний вплив складної життєвої ситуації	Які особистісні характеристики можуть виступати ресурсами, а які – чинниками вразливості? Чи є їхній вплив однаковим у різних ситуаціях?	Скласти матрицю «особистісний чинник – можливий вплив – ресурс/чинник вразливості», визначити особистісні чинники за описом випадку	Які особистісні чинники впливають на переживання складних життєвих ситуацій? Що визначає їх ресурсний або ризиковий характер?
Копінг-стратегії, життєстійкість і психологічні ресурси особистості	Поняття копінгу, види копінг-стратегій, адаптивні й неадаптивні способи подолання, життєстійкість, внутрішні психологічні ресурси, ресурсний потенціал особистості	Розпізнавання копінг-стратегій, аналіз їх відповідності ситуації, визначення ресурсів і можливостей їх актуалізації	Чи можна однозначно поділити копінг-стратегії на ефективні й неефективні? Від чого залежить їх адаптивність?	Проаналізувати способи подолання за описом ситуації, скласти «Карту психологічних ресурсів особистості»	Що таке копінг-стратегії? Що визначає їх адаптивність? Яке значення має життєстійкість у подоланні складних життєвих ситуацій?
Індивідуально-психологічні особливості клієнта у визначенні напрямів психологічної допомоги	Індивідуалізація психологічної допомоги, урахування особистісних властивостей, способів реагування, копінг-стратегій, ресурсів і чинників вразливості клієнта	Співвіднесення індивідуально-психологічних особливостей клієнта з потребами та можливими напрямками психологічної допомоги	Чому психологічна допомога в однакових життєвих ситуаціях не може бути однаковою для всіх клієнтів? Які особливості клієнта необхідно враховувати насамперед?	Заповнити матрицю «особливості клієнта – ресурси – чинники вразливості – потреби – напрями допомоги»	Які індивідуально-психологічні особливості необхідно враховувати під час визначення напрямів допомоги? У чому полягає принцип індивідуалізації?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Одна ситуація – різні особистісні реакції»

Здобувачам пропонуються описи двох клієнтів, які переживають подібну складну життєву ситуацію, однак по-різному її сприймають і реагують на неї.

Необхідно:

- визначити відмінності в суб'єктивному оцінюванні ситуації;
- виокремити особистісні чинники, що можуть впливати на характер переживання;
- визначити ресурси та можливі чинники вразливості кожного клієнта;
- проаналізувати характерні способи подолання труднощів;
- обґрунтувати відмінності у можливих напрямках психологічної допомоги.

Завдання 2. «Ресурс чи чинник вразливості?»

За описом клієнта визначити особистісні характеристики, що можуть впливати на переживання ним складної життєвої ситуації.

Необхідно:

- визначити особистісні ресурси;
- виокремити можливі чинники вразливості;
- пояснити, за яких умов певна особистісна характеристика може набувати ресурсного або ризикового значення;
- визначити ресурси, які доцільно актуалізувати;
- обґрунтувати їх урахування під час надання психологічної допомоги.

Завдання 3. «Копінг у контексті ситуації»

За описом поведінки клієнта:

- визначити використані копінг-стратегії;
- оцінити їх відповідність конкретній ситуації;
- спрогнозувати можливі наслідки їх подальшого використання;
- визначити способи подолання, які доцільно підтримувати;
- запропонувати можливі напрями розширення копінг-репертуару клієнта.

Кейс для комплексного аналізу

Кейс «Після професійної втрати»

Двоє клієнтів приблизно одного віку втратили роботу внаслідок скорочення.

Перший клієнт, 40 років, сприймає звільнення як особисту невдачу. Він переконаний, що «все зруйновано», відкладає пошук нової роботи, уникає спілкування з колишніми колегами, постійно повертається до думки, що мав «заздалегідь усе передбачити». Водночас має значний професійний досвід, підтримку родини та декілька професійних контактів.

Другий клієнт, 42 роки, також відчуває тривогу й невизначеність, однак розглядає ситуацію як можливість переорієнтуватися. Він аналізує власні компетентності, вивчає пропозиції роботи, звернувся до знайомих і розглядає можливість додаткового навчання. Водночас переживає через фінансові ризики й невизначеність майбутнього.

Завдання до кейсу:

1. Порівняйте суб'єктивне оцінювання ситуації обома клієнтами.
2. Якого особистісного смислу набуває подія для кожного з них?
3. Визначте особистісні ресурси клієнтів.
4. Які чинники вразливості простежуються?
5. Визначте характерні копінг-стратегії.
6. Які з них можуть бути адаптивними саме в цій ситуації?
7. Які психологічні потреби кожного клієнта можна визначити?
8. Які ресурси залишаються недостатньо актуалізованими?
9. Чим мають відрізнятися напрями психологічної допомоги?
10. Чому орієнтація лише на тип життєвої ситуації без урахування особистісних особливостей може призвести до професійно необґрунтованого рішення?

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Ресурсно орієнтована бесіда з клієнтом»

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент професійної бесіди з метою: уточнення суб'єктивного сприйняття ситуації клієнтом; визначення характерних способів реагування; виявлення копінг-стратегій; визначення особистісних ресурсів і чинників вразливості; актуалізації сильних сторін клієнта; визначення індивідуалізованих напрямів психологічної допомоги.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: чи досліджує психолог суб'єктивне значення ситуації; чи уникає нав'язування власної оцінки; чи визначає порядок із труднощами ресурси клієнта; чи враховує способи подолання; чи аналізує копінг-стратегії в контексті конкретної ситуації; чи індивідуалізує професійні дії; чи підтримує суб'єкту позицію клієнта.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Які особистісні характеристики клієнта були визначені як професійно значущі?
2. На яких даних ґрунтувався цей висновок?
3. Якого суб'єктивного значення набувала ситуація для клієнта?
4. Які ресурси та чинники вразливості було визначено?
5. Які копінг-стратегії використовував клієнт?
6. Чи оцінювалися вони з урахуванням конкретного контексту?
7. Чи вдалося уникнути надмірної зосередженості лише на труднощах клієнта?
8. Які власні уявлення про «правильне» подолання труднощів могли вплинути на професійне рішення?
9. Чи не було тенденції пояснювати поведінку клієнта лише його особистісними властивостями?
10. Що у виконаних професійних діях було обґрунтованим?
11. Що можна було зробити інакше?
12. Що необхідно врахувати під час роботи з іншим клієнтом у подібній життєвій ситуації?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Особистість і ситуація».

Розробити структурну схему, що відображає взаємозв'язок між характеристиками складної життєвої ситуації, її суб'єктивним сприйняттям, особистісними особливостями клієнта та характером психологічного реагування.

Завдання 2. «Особистісні чинники».

Систематизувати особистісні чинники переживання складних життєвих ситуацій. Представити результати у вигляді таблиці за параметрами: особистісна характеристика, її можливий вплив на переживання ситуації, ресурсний потенціал, можливі ризики.

Завдання 3. «Копінг-стратегії».

Проаналізувати основні копінг-стратегії та визначити умови їх конструктивного й неконструктивного застосування. Навести приклади їх прояву в різних складних життєвих ситуаціях.

Завдання 4. «Ресурсний профіль особистості».

За запропонованим описом клієнта визначити його внутрішні та зовнішні психологічні ресурси, можливі ресурсні дефіцити та способи актуалізації ресурсного потенціалу.

Завдання 5. «Індивідуалізація психологічної допомоги».

За описом складної життєвої ситуації та індивідуально-психологічних особливостей клієнта визначити чинники, які необхідно враховувати під час вибору напрямів психологічної допомоги, та обґрунтувати запропоновані рішення.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Чим передусім зумовлена індивідуальність переживання складної життєвої ситуації?

- А) виключно об'єктивними характеристиками події
- Б) взаємодією характеристик ситуації та індивідуально-психологічних особливостей особистості
- В) лише соціальним статусом особистості
- Г) тривалістю ситуації

2. Що характеризує суб'єктивне оцінювання складної життєвої ситуації?

- А) визначення ситуації виключно іншими людьми
- Б) інтерпретацію особистістю значущості ситуації, її загроз і власних можливостей
- В) встановлення об'єктивної складності події
- Г) визначення соціального статусу клієнта

3. Яка характеристика може впливати на сприйняття особистістю можливості контролювати складну життєву ситуацію?

- А) професійний статус
- Б) локус контролю
- В) вік психолога
- Г) соціальна роль психолога

4. Що розуміють під копінг-стратегіями?

- А) психологічні властивості, які не змінюються протягом життя
- Б) способи, які використовує особистість для подолання вимог складної ситуації
- В) виключно несвідомі захисні механізми
- Г) методи психологічної діагностики

5. Від чого залежить ефективність копінг-стратегії?

- А) виключно від її виду
- Б) тільки від тривалості ситуації
- В) від відповідності стратегії особливостям ситуації, можливостям і ресурсам особистості
- Г) лише від попереднього досвіду

6. Що доцільно віднести до внутрішніх психологічних ресурсів особистості?

- А) матеріальне становище
- Б) соціальні служби
- В) життєстійкість, самоефективність, саморегуляцію
- Г) професійну допомогу інших фахівців

7. Життєстійкість особистості в контексті складних життєвих ситуацій пов'язана насамперед із:

- А) уникненням будь-яких труднощів
- Б) здатністю зберігати функціональність і використовувати ресурси в умовах труднощів
- В) запереченням негативних переживань
- Г) відмовою від соціальної підтримки

8. Який підхід найбільше відповідає принципу індивідуалізації психологічної допомоги?

- А) застосування однакових способів допомоги до всіх клієнтів
- Б) вибір способу допомоги лише відповідно до типу ситуації
- В) урахування ситуації, потреб, ресурсів та індивідуально-психологічних особливостей клієнта
- Г) орієнтація виключно на запит клієнта

9. Чому під час психологічної допомоги важливо визначати не лише труднощі, а й ресурси клієнта?

А) для скорочення тривалості консультації

Б) для виявлення можливостей клієнта, які можуть бути актуалізовані в процесі подолання ситуації

В) для відмови від подальшої психологічної роботи

Г) для встановлення типу темпераменту

10. Що має бути основою визначення індивідуалізованих напрямів психологічної допомоги?

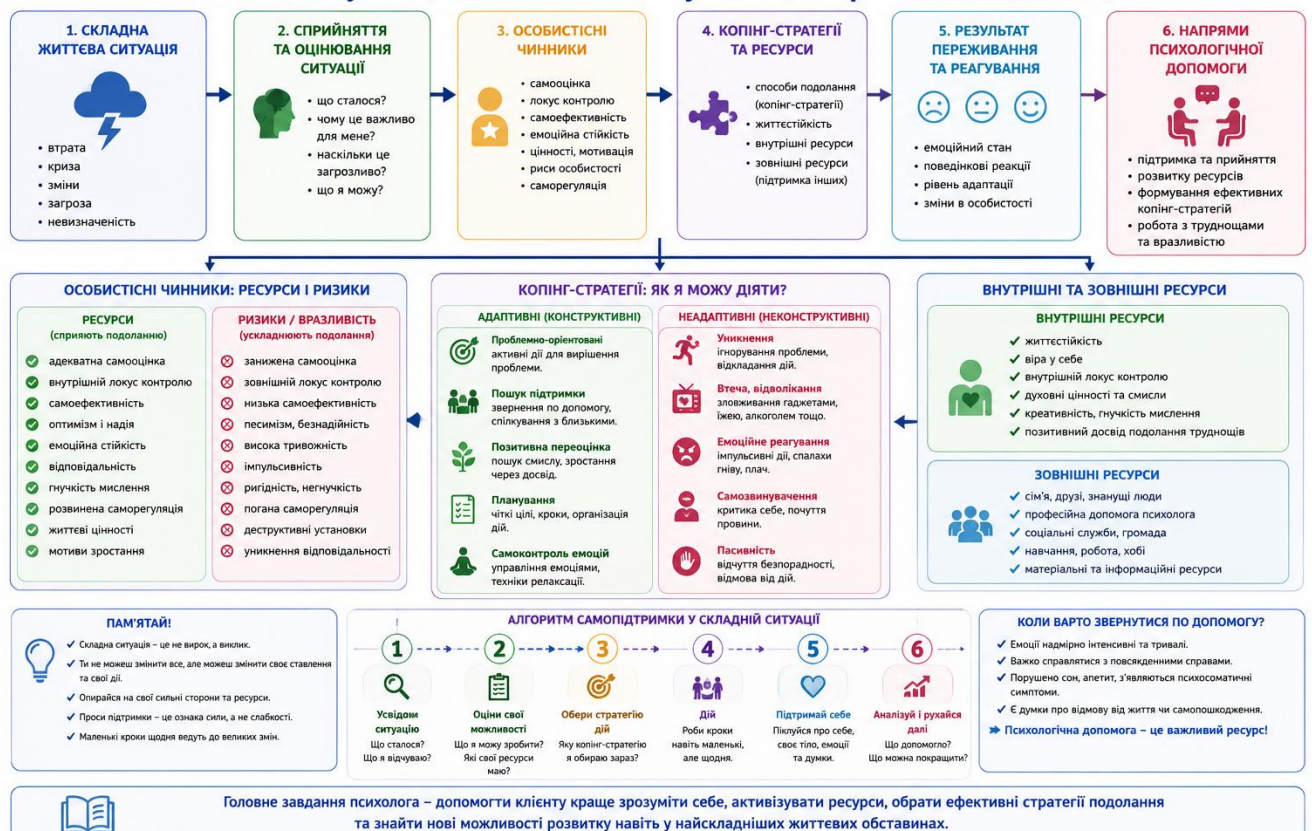
А) особисті уподобання психолога

Б) стандартний алгоритм для певного типу ситуації

В) результати однієї психодіагностичної методики

Г) комплексне врахування потреб, ресурсів, труднощів та індивідуально-психологічних особливостей клієнта

Особистість у складній життєвій ситуації: від переживання до подолання



Таблиця Б.5

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента

«Тренінг комунікативності та креативності»

Тема	Основні питання для опрацювання	Напрями роботи на практичних заняттях	Питання для обговорення	Навчальні завдання	Питання для контролю
Професійна комунікація психолога з клієнтом у складній життєвій ситуації	Особливості професійної комунікації, вербальні й невербальні засоби, комунікативні бар'єри, підтримувальні й неконструктивні висловлювання	Аналіз комунікативної поведінки психолога, розпізнавання бар'єрів, відпрацювання підтримувальних способів реагування	Які висловлювання психолога можуть перешкоджати встановленню контакту? Як змінюється комунікація залежно від стану клієнта?	Трансформувати неконструктивні висловлювання психолога у професійно коректні, проаналізувати запропоновані фрагменти діалогу	Які особливості професійної комунікації з клієнтом у складній життєвій ситуації? Які комунікативні бар'єри можуть виникати?
Встановлення психологічного контакту та емпатійне слухання клієнта	Психологічний контакт, емпатія, активне й емпатійне слухання, уточнення, перефразування, відображення почуттів, пауза	Відпрацювання встановлення первинного контакту, технік активного й емпатійного слухання, вербалізації емоцій клієнта	Чим емпатійне слухання відрізняється від звичайного слухання? Коли мовчання психолога може бути професійно доцільним?	Вправа «Почути клієнта», робота в тріадах «психолог – клієнт – спостерігач», відпрацювання перефразування, уточнення та відображення почуттів	Що сприяє встановленню психологічного контакту? Які техніки використовуються в активному й емпатійному слуханні?
Асертивність і толерантність у професійній взаємодії психолога з клієнтом	Асертивна поведінка, пасивна й агресивна комунікація, толерантність, прийняття відмінностей, безоцінне ставлення	Розпізнавання моделей комунікативної поведінки, формування асертивних відповідей, відпрацювання безоцінного реагування	Як поєднати прийняття клієнта з необхідністю дотримання професійної позиції? Чим асертивність відрізняється від жорсткості?	Вправа «Три способи відповіді», трансформація агресивних і пасивних висловлювань в асертивні, аналіз ситуацій ціннісних розбіжностей	Що характеризує асертивну комунікацію? У чому виявляється толерантність психолога?
Емоційна саморегуляція психолога у складних ситуаціях професійної взаємодії	Емоційні реакції психолога, професійно складні комунікативні ситуації, самоспостереження, емоційна саморегуляція, способи стабілізації емоційного стану	Розпізнавання власних емоційних реакцій, аналіз тригерів, відпрацювання способів саморегуляції під час професійної взаємодії	Чи повинен психолог приховувати власні емоції? Як емоційний стан психолога може впливати на клієнта?	Вправа «Емоційний термометр», визначення особистих професійних тригерів, відпрацювання коротких технік емоційної саморегуляції	Що таке професійна емоційна саморегуляція? Які способи допомагають психологу регулювати власні реакції?
Професійні межі та відповідальність психолога у взаємодії з клієнтом	Поняття професійних меж, відповідальність психолога, межі компетентності, подвійні стосунки, надмірна залученість, відповідальність клієнта	Розпізнавання порушень професійних меж, аналіз складних комунікативних ситуацій, формулювання професійно коректних відповідей	Де проходить межа між підтримкою та надмірною залученістю психолога? За що психолог не може брати відповідальність замість клієнта?	Проаналізувати ситуації потенційного порушення меж, сформулювати способи професійного реагування на прохання клієнта, що виходять за межі професійної взаємодії	Що передбачають професійні межі? Які ознаки можуть свідчити про їх порушення?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Неконструктивне – професійно коректне»

Здобувачам пропонуються фрагменти висловлювань психолога, що можуть перешкоджати встановленню контакту з клієнтом у складній життєвій ситуації.

Необхідно:

- визначити комунікативний бар'єр;
- пояснити, як відповідне висловлювання може вплинути на стан клієнта;
- трансформувати його у професійно коректне;
- обґрунтувати запропонований варіант;
- визначити, яку комунікативну функцію він виконує.

Завдання 2. «Емпатійна відповідь»

За запропонованими висловлюваннями клієнта сформулювати кілька варіантів професійної відповіді психолога із застосуванням уточнення, перефразування, відображення змісту та відображення почуттів.

Необхідно:

- визначити емоційний зміст висловлювання;
- обрати доцільний спосіб реагування;
- сформулювати відповідь;
- пояснити, чому саме такий спосіб реагування є доречним;
- визначити висловлювання, яких у цій ситуації доцільно уникати.

Завдання 3. «Професійні межі в діалозі»

Здобувачам пропонуються ситуації, у яких клієнт просить психолога прийняти рішення за нього, повідомляє про бажання підтримувати особисте спілкування поза консультаціями, просить надати допомогу, що виходить за межі компетентності психолога, або наполягає на розкритті особистої інформації психолога.

Необхідно:

- визначити професійний ризик;
- встановити, яка межа може бути порушена;
- сформулювати професійно коректну відповідь;
- зберегти підтримувальний характер комунікації;
- обґрунтувати професійну позицію.

Кейс для комплексного аналізу професійної комунікації

Кейс «Я не хочу про це говорити»

Клієнтка 32 років звернулася після втрати близької людини. На початку розмови відповідає коротко, тривалий час мовчить, уникає зорового контакту. На запитання психолога про те, що сталося, говорить: «Не знаю, навіщо я взагалі сюди прийшла. Я не хочу все це знову розповідати». Через декілька хвилин додає: «Усі кажуть, що треба жити далі. Я й сама це знаю».

Психолог відчуває сильне бажання активізувати розмову й побоюється, що мовчання клієнтки означає відсутність довіри.

Завдання до кейсу:

1. Визначте комунікативні особливості стану клієнтки.

2. Які потреби можуть стояти за її висловлюваннями?
3. Які відповіді психолога можуть створити комунікативний бар'єр?
4. Сформулюйте 3–4 можливі професійно коректні відповіді.
5. Чи доцільно в цій ситуації використовувати паузу? Обґрунтуйте.
6. Як психолог може продемонструвати емпатійне прийняття без тиску на клієнтку?
7. Які власні емоційні реакції психолога можуть впливати на його професійну поведінку?
8. Які способи саморегуляції можуть бути доцільними?
9. Які професійні межі слід враховувати?
10. Запропонуйте можливий фрагмент подальшого діалогу.

Завдання з рольового моделювання

Рольове моделювання «Складна професійна розмова»

Ролі: психолог – клієнт – спостерігач.

«Клієнтові» пропонується одна з ситуацій: відмовляється говорити про переживання; висловлює сильний гнів; неодноразово вимагає від психолога конкретної поради; знецінює можливість психологічної допомоги; перекладає на психолога відповідальність за прийняття рішення; наполягає на контакті поза межами професійної взаємодії.

Завдання для «психолога» – здійснити професійну взаємодію, продемонструвавши: встановлення й підтримання контакту; активне та емпатійне слухання; толерантне й безоцінне ставлення; асертивне формулювання професійної позиції; регулювання власних емоційних реакцій; дотримання професійних меж.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: характер вербальних і невербальних реакцій психолога; використання уточнення, перефразування та відображення почуттів; наявність оцінювальних або директивних висловлювань; відповідність реагування емоційному стану клієнта; прояви асертивності; дотримання професійних меж; моменти, що потребують корекції.

Навчальна симуляція

Симуляція «Перша зустріч із клієнтом у складній життєвій ситуації»

Здобувач отримує короткий опис клієнта, тип складної життєвої ситуації та додаткову інформацію про його емоційний стан і характер професійного запиту.

Необхідно:

- встановити первинний психологічний контакт;
- уточнити запит;
- виявити актуальний емоційний стан;
- застосувати техніки активного й емпатійного слухання;
- продемонструвати толерантність і безоцінність;
- сформулювати професійну позицію в разі складного прохання клієнта;
- зберегти професійні межі;

– завершити фрагмент взаємодії у підтримувальний і професійно коректний спосіб.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Що допомогло встановити контакт із клієнтом?
2. Які вербальні та невербальні реакції клієнта були найбільш значущими?
3. Які техніки слухання Ви використовували?
4. Чи відповідали Ваші реакції актуальному емоційному стану клієнта?
5. Чи були у Вашій комунікації оцінювальні, директивні або надмірно заспокійливі висловлювання?
6. У який момент виникли найбільші комунікативні труднощі?
7. Які власні емоційні реакції Ви помітили?
8. Як вони могли вплинути на Ваш тон, запитання або професійні рішення?
9. Чи вдалося зберегти асертивну професійну позицію?
10. Чи були ризики порушення професійних меж?
11. Які альтернативні способи реагування були можливими?
12. Що Ви зміните під час наступної аналогічної професійної взаємодії?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Мова професійної підтримки».

Розробити перелік із 10–15 прикладів професійно коректних підтримувальних висловлювань психолога для різних емоційних станів клієнта та прикладів висловлювань, яких доцільно уникати.

Завдання 2. «Емпатійна відповідь».

Для п'яти запропонованих висловлювань клієнта сформулювати відповіді психолога із застосуванням уточнення, перефразування, відображення змісту та відображення почуттів.

Завдання 3. «Асертивна професійна позиція».

Скласти приклади пасивного, агресивного й асертивного реагування психолога на складні комунікативні ситуації. Обґрунтувати переваги асертивної моделі.

Завдання 4. «Мої професійні тригери».

Визначити ситуації професійної взаємодії, які потенційно можуть викликати сильні емоційні реакції психолога, та розробити індивідуальний алгоритм саморегуляції за схемою: ситуація – емоційна реакція – усвідомлення – спосіб саморегуляції – професійна дія.

Завдання 5. «Професійні межі».

Розробити пам'ятку майбутнього психолога «Професійні межі у взаємодії з клієнтом», включивши до неї правила щодо меж компетентності, емоційної залученості, відповідальності, конфіденційності та професійної дистанції.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Що є важливою передумовою встановлення психологічного контакту з клієнтом?

- А) оцінювання його поведінки
- Б) прийняття, уважність і безоцінне ставлення
- В) надання поради на початку зустрічі
- Г) максимальна емоційна дистанція

2. Яка відповідь найбільше відповідає техніці відображення почуттів?

- А) «Вам потрібно заспокоїтися»
- Б) «Я розумію вашу проблему»
- В) «Схоже, ця ситуація викликає у вас сильну тривогу»
- Г) «Не варто так переживати»

3. Перефразування передбачає:

- А) дослівне повторення висловлювання
- Б) передавання основного змісту висловлювання клієнта іншими словами
- В) оцінювання позиції клієнта
- Г) інтерпретацію мотивів його поведінки

4. Яке висловлювання є найменш доцільним у спілкуванні з клієнтом, який переживає втрату?

- А) «Що зараз для вас найважче?»
- Б) «Я чую, наскільки болісним для вас є те, що сталося»
- В) «Вам потрібно взяти себе в руки»
- Г) «Ми можемо говорити про це стільки, скільки вам потрібно»

5. Асертивність психолога передбачає:

- А) уникнення незгоди з клієнтом
- Б) домінування у взаємодії
- В) здатність чітко й коректно висловлювати професійну позицію з повагою до клієнта
- Г) погодження з усіма вимогами клієнта

6. Толерантність у професійній взаємодії передбачає:

- А) відсутність професійних меж
- Б) повагу до відмінностей клієнта та безоцінне ставлення до нього
- В) прийняття будь-якої поведінки клієнта
- Г) уникнення складних тем

7. Яка дія психолога свідчить про емоційну саморегуляцію?

- А) ігнорування власних емоцій
- Б) негайне висловлення клієнтові власного роздратування
- В) усвідомлення власної реакції та регулювання її впливу на професійну

взаємодію

Г) припинення консультації при виникненні будь-якого дискомфорту

8. Що може свідчити про ризик порушення професійних меж?

А) уточнення запиту клієнта

Б) емпатійне слухання

В) надмірна особиста залученість психолога у життя клієнта

Г) обговорення умов психологічної роботи

9. Хто несе відповідальність за життєві рішення клієнта?

А) психолог

Б) родичі клієнта

В) сам клієнт, якщо він здатний самостійно приймати рішення

Г) психолог і клієнт однаковою мірою за будь-яких обставин

10. Професійно коректною реакцією психолога на прохання, що виходить за межі його компетентності, є:

А) виконати прохання для збереження довіри

Б) проігнорувати його

В) пояснити межі власної компетентності та за потреби рекомендувати відповідного фахівця

Г) переконати клієнта відмовитися від прохання

Алгоритм професійної комунікації психолога з клієнтом у складній життєвій ситуації



Таблиця Б.6

Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента
«Дитяча психологія»

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Дитина у складній життєвій ситуації	Поняття складної життєвої ситуації в контексті дитячого віку, чинники вразливості й захисту, особливості сприйняття та переживання дитиною складних подій, роль дорослого	Визначення ознак складної життєвої ситуації у житті дитини, аналіз чинників ризику та захисних ресурсів	Чому однакова життєва подія може по-різному впливати на дітей? Яку роль відіграє значущий дорослий у переживанні дитиною складної ситуації?	Скласти схему «Дитина у складній життєвій ситуації: чинники ризику – прояви – потреби – ресурси»	Які особливості переживання складних життєвих ситуацій характерні для дітей? Які чинники можуть посилювати або пом'якшувати їх вплив?
Психологічні прояви та потреби дітей у різних типах складних життєвих ситуацій	Емоційні, поведінкові, когнітивні та соматичні прояви переживання, базові психологічні потреби дитини, вікові відмінності проявів	Розпізнавання можливих проявів неблагополуччя, співвіднесення проявів із потребами дитини	Чи завжди зміни поведінки дитини безпосередньо свідчать про характер пережитої нею ситуації? Як відрізнити вікові прояви від реакцій на складну ситуацію?	Заповнити матрицю «прояви – можливі потреби – ресурси – напрями підтримки»	Які групи психологічних проявів можуть спостерігатися у дітей? Які потреби набувають особливого значення у складній життєвій ситуації?
Переживання дитиною втрати, сімейної кризи, насильства, війни та вимушеного переміщення	Специфіка переживання різних типів складних ситуацій, можливі реакції дитини, чинники ризику й захисту, ресурси сім'ї та соціального оточення	Порівняння особливостей переживання різних ситуацій, визначення потреб і ресурсів дитини	Які прояви можуть бути спільними для різних складних життєвих ситуацій? Чому психологу важливо уникати шаблонного трактування реакцій дитини?	Скласти порівняльну таблицю особливостей переживання дітьми втрати, сімейної кризи, насильства, війни та вимушеного переміщення	Від чого залежить характер реагування дитини на складну життєву ситуацію? Які ресурси можуть сприяти її адаптації?
Особливості психологічної допомоги дитині у складній життєвій ситуації	Принципи психологічної допомоги дитині, встановлення контакту, урахування віку й стану, безпечна комунікація, взаємодія із законними представниками та іншими фахівцями, професійно-етичні межі	Визначення напрямів допомоги відповідно до стану, потреб, віку й ресурсів дитини, аналіз професійно-етичних аспектів	Як адаптувати взаємодію психолога до віку дитини? Які межі професійної компетентності психолога під час роботи з дитиною?	Розробити орієнтовний алгоритм визначення напрямів психологічної допомоги дитині у складній життєвій ситуації	Які принципи необхідно враховувати під час надання психологічної допомоги дитині? Від чого залежить вибір напрямів допомоги?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Від прояву до потреби дитини»

За описом поведінки дитини у складній життєвій ситуації необхідно:

- виокремити емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні прояви;
- визначити, які з них потребують додаткового уточнення;
- встановити можливі актуальні психологічні потреби дитини;
- визначити чинники ризику та захисту;
- запропонувати попередні напрями психологічної підтримки.

Завдання 2. «Ресурси дитини»

На основі опису випадку визначити:

- особистісні ресурси дитини;
- ресурси сім'ї;
- ресурси значущих дорослих;
- ресурси освітнього й соціального середовища;
- ресурсні дефіцити;
- способи актуалізації доступної підтримки.

Завдання 3. «Безпечна професійна взаємодія»

Здобувачам пропонуються варіанти висловлювань і дій психолога під час роботи з дитиною.

Необхідно:

- визначити професійно коректні та некоректні способи реагування;
- виявити ризики надмірної директивності, оцінювання або повторної травматизації;
- трансформувати недоцільні висловлювання;
- обґрунтувати віково адекватний і безпечний спосіб взаємодії.

Кейс для комплексного аналізу

Кейс «Після вимушеного переїзду»

Хлопчик 10 років разом із матір'ю переїхав до іншого міста. Протягом останнього місяця став дратівливішим, неохоче відвідує нову школу, скаржиться на головний біль уранці, часто просить матір залишатися поруч, уникає розмов про попереднє місце проживання. Водночас охоче грає в онлайн-ігри з колишніми друзями та цікавиться малюванням.

Мати повідомляє, що намагається не обговорювати з дитиною пережите, щоб «не нагадувати зайвий раз», і наполягає, щоб син «швидше звикав до нового життя».

Завдання до кейсу:

1. Визначте психологічно значущі прояви у стані й поведінці дитини.
2. Які прояви можуть бути пов'язані зі складною життєвою ситуацією, а які потребують додаткового уточнення?
3. Які актуальні потреби дитини можна визначити?
4. Які чинники ризику присутні в ситуації?
5. Які захисні ресурси вже наявні?

6. Яку роль у переживанні ситуації відіграє мати?
7. Які дії дорослого можуть ненавмисно посилювати труднощі дитини?
8. Які принципи професійної взаємодії психолога з дитиною мають бути пріоритетними?
9. Які напрями психологічної допомоги доцільно визначити?
10. Які професійно-етичні аспекти необхідно врахувати під час роботи з дитиною та її матір'ю?

Завдання з моделювання професійної дії

Моделювання «Перша бесіда з дитиною у складній життєвій ситуації»

Ролі: психолог – дитина – спостерігач.

Завдання для «психолога» – провести фрагмент першої бесіди з метою: встановлення безпечного психологічного контакту; уточнення того, як дитина сприймає ситуацію; визначення її актуального емоційного стану; виявлення потреб і доступних ресурсів; підтримки без надмірного тиску на розкриття переживань; визначення подальших напрямів професійної роботи.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: чи відповідає мова психолога віку дитини; чи створюється відчуття безпеки; чи використовуються відкриті та ненавідні запитання; чи немає оцінювання або нав'язування інтерпретацій; чи враховуються невербальні реакції дитини; чи не форсується обговорення травмивного досвіду; чи виявляються ресурси дитини; чи дотримуються професійні межі.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Що допомогло встановити контакт із дитиною?
2. Які прояви були визначені як найбільш значущі?
3. Які потреби дитини було виявлено?
4. Які ресурси залишилися недостатньо врахованими?
5. Чи відповідала комунікація віковим можливостям дитини?
6. Чи не було надмірного прагнення отримати більше інформації, ніж дитина була готова надати?
7. Які власні емоційні реакції виникали під час взаємодії?
8. Чи могли вони впливати на професійні рішення?
9. Чи вдалося уникнути оцінювання поведінки дитини?
10. Які професійно-етичні ризики були присутні?
11. Що у професійних діях було обґрунтованим?
12. Що необхідно змінити під час наступної аналогічної взаємодії?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Дитина у складній життєвій ситуації».

Розробити структурну модель, що відображає взаємозв'язок між характером складної життєвої ситуації, віковими та індивідуальними особливостями дитини, можливими психологічними проявами, актуальними потребами та ресурсами.

Завдання 2. «Від прояву до потреби».

Систематизувати емоційні, поведінкові, когнітивні та соматичні прояви, які можуть виникати у дітей у складних життєвих ситуаціях. Для кожної групи визначити можливі потреби дитини та напрями психологічної підтримки.

Завдання 3. «Різні ситуації – різні потреби».

Скласти порівняльну таблицю особливостей переживання дітьми втрати, сімейної кризи, насильства, війни та вимушеного переміщення за параметрами: можливі психологічні прояви, чинники ризику, актуальні потреби, ресурси, напрями психологічної допомоги.

Завдання 4. «Ресурси дитини».

Розробити «Карту ресурсів дитини у складній життєвій ситуації», виокремивши особистісні, сімейні, соціальні та середовищні ресурси.

Завдання 5. «Орієнтири психологічної допомоги».

Розробити пам'ятку для майбутнього психолога «Психологічна допомога дитині у складній життєвій ситуації», відобразивши принципи безпеки, вікової відповідності, недопущення повторної травматизації, урахування потреб і ресурсів дитини, професійних меж та взаємодії зі значущими дорослими.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Що необхідно враховувати під час аналізу переживання дитиною складної життєвої ситуації?

- А) лише характер події
- Б) характер ситуації, вік, індивідуальні особливості, потреби та ресурси дитини
- В) лише поведінкові реакції
- Г) тільки оцінку ситуації дорослими

2. Які прояви можуть виникати в дитини у складній життєвій ситуації?

- А) виключно емоційні
- Б) лише поведінкові
- В) емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні
- Г) виключно соматичні

3. Чому реакції дітей на однакову складну життєву ситуацію можуть відрізнятися?

- А) характер ситуації не впливає на дитину
- Б) переживання опосередковується віковими, індивідуальними та соціальними чинниками
- В) усі діти реагують однаково
- Г) реакція визначається тільки віком

4. *Що належить до важливих ресурсів подолання дитиною складної життєвої ситуації?*

- А) уникнення будь-якого обговорення ситуації
- Б) безпечні та підтримувальні взаємини зі значущими дорослими
- В) ізоляція від соціального оточення
- Г) ігнорування емоційних проявів

5. *Який підхід є доцільним під час визначення потреб дитини?*

- А) орієнтація лише на її поведінку
- Б) використання однакового переліку потреб для всіх дітей
- В) комплексне врахування стану, віку, ситуації, ресурсів та індивідуальних особливостей
- Г) визначення потреб виключно зі слів дорослого

6. *Що необхідно враховувати під час психологічної допомоги дитині, яка переживає втрату?*

- А) необхідність уникати будь-якої згадки про втрату
- Б) однаковість процесу переживання втрати в усіх дітей
- В) вікове розуміння втрати, індивідуальні реакції та наявні ресурси підтримки
- Г) лише тривалість часу після події

7. *Який принцип має особливе значення у взаємодії психолога з дитиною у складній життєвій ситуації?*

- А) максимальна директивність
- Б) психологічна безпека та відповідність взаємодії віковим можливостям дитини
- В) уникнення будь-яких емоцій
- Г) стандартизація взаємодії незалежно від віку

8. *Чому психологу важливо визначати не лише труднощі, а й ресурси дитини?*

- А) щоб скоротити тривалість зустрічі
- Б) щоб спиратися на доступні дитині внутрішні та зовнішні можливості подолання ситуації
- В) щоб уникнути визначення потреб
- Г) щоб відмовитися від психологічної допомоги

9. *Вибір напрямів психологічної допомоги дитині має насамперед залежати від:*

- А) особистих уподобань психолога
- Б) типу ситуації незалежно від особливостей дитини
- В) стану, потреб, віку, індивідуальних особливостей, характеру ситуації та ресурсів дитини
- Г) побажань дорослих незалежно від потреб дитини

10. Якою має бути професійна позиція психолога під час роботи з дитиною у складній життєвій ситуації?

А) оцінювальною та директивною

Б) емоційно відстороненою

В) безпечною, підтримувальною, етичною та відповідною до потреб і можливостей дитини

Г) однаковою незалежно від ситуації.

Орієнтири визначення психологічної допомоги дитині у складній життєвій ситуації



Таблиця Б.7

**Навчально-методичне забезпечення змістового збагачення освітнього компонента
«Кризове телефонне консультування»**

<i>Тема</i>	<i>Основні питання для опрацювання</i>	<i>Напрями роботи на практичних заняттях</i>	<i>Питання для обговорення</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Питання для контролю</i>
Складні життєві ситуації у практиці кризового консультування	Сутність кризового консультування, типи складних життєвих ситуацій, кризові стани, потреби та ресурси клієнта, завдання психолога	Розпізнавання ознак кризового стану, визначення першочергових потреб клієнта та напрямів допомоги	Чим кризове консультування відрізняється від інших видів психологічної допомоги? Що визначає першочерговість дій психолога?	Скласти схему «Ситуація – стан – потреби – ресурси – напрям допомоги»	Які завдання кризового консультування? Які чинники визначають вибір прямої допомоги?
Технології психологічної допомоги клієнтам у різних типах складних життєвих ситуацій	Принципи добору технологій допомоги, стабілізація емоційного стану, психологічна підтримка, актуалізація ресурсів, визначення подальших дій	Співвіднесення стану й потреб клієнта з відповідними способами психологічної допомоги	Чому не існує універсальної технології допомоги для всіх складних життєвих ситуацій?	Розробити матрицю «тип ситуації – потреби клієнта – технології допомоги»	Від чого залежить вибір технологій психологічної допомоги?
Психологічна допомога в ситуаціях втрати та горювання	Особливості переживання втрати, реакції горювання, потреби й ресурси клієнта, принципи психологічної підтримки	Визначення потреб клієнта на різних етапах переживання втрати, добір способів підтримки	Які висловлювання психолога можуть ускладнювати переживання втрати? Як підтримувати клієнта без знецінення його переживань?	Скласти пам'ятку «Психологічна підтримка клієнта, який переживає втрату»	Які особливості необхідно враховувати під час допомоги клієнту в ситуації втрати?
Психологічна допомога у сімейних та міжособистісних кризових ситуаціях	Види сімейних і міжособистісних криз, емоційні реакції, конфліктна взаємодія, потреби сторін, межі психологічної допомоги	Визначення психологічних потреб і ресурсів клієнта, аналіз можливих напрямів допомоги	Як психологу зберігати професійну позицію в ситуації міжособистісного конфлікту?	Визначити напрями психологічної допомоги для різних типів сімейних та міжособистісних криз	Які особливості має психологічна допомога в сімейних і міжособистісних кризах?
Кризова допомога постраждалим від насильства, війни та екстремальних подій	Гострі стресові реакції, психологічна безпека, стабілізація стану, потреби постраждалого, ресурси підтримки, запобігання повторній травматизації	Визначення першочергових потреб, чинників ризику й ресурсів, обґрунтування послідовності допомоги	Що має бути першочерговим у роботі з людиною після травматичної події? Які дії психолога можуть посилити її вразливість?	Розробити алгоритм визначення першочергових напрямів психологічної допомоги	Яких принципів необхідно дотримуватися під час кризової допомоги постраждалим?
Кризове втручання при загрозі життю та суїцидальному ризику	Ознаки потенційної небезпеки, оцінювання рівня ризику, принципи кризового реагування, залучення додаткової допомоги, межі відповідальності психолога	Розпізнавання ознак небезпеки, визначення пріоритетності безпеки, встановлення необхідності залучення відповідних служб і фахівців	Чому забезпечення безпеки має пріоритет над іншими завданнями консультування? Де проходять межі відповідальності психолога?	Скласти структурно-логічну схему професійних дій психолога за наявності загрози життю	Які ознаки потребують невідкладного реагування? Які принципи визначають дії психолога за високого ризику?
Професійно-етичні засади кризового консультування	Конфіденційність та її межі, інформована згода, компетентність, відповідальність, професійні межі, перенаправлення клієнта	Аналіз етичних аспектів кризової допомоги, визначення меж компетентності та відповідальності	Коли конфіденційність може мати обмеження? У яких випадках необхідне перенаправлення клієнта?	Розробити пам'ятку «Професійно-етичні орієнтири кризового консультування»	Які професійно-етичні принципи регулюють кризове консультування? Що визначає межі компетентності психолога?

Професійно орієнтовані завдання

Завдання 1. «Визначення пріоритету допомоги»

За коротким описом звернення клієнта у кризовій ситуації необхідно:

- визначити актуальний психологічний стан клієнта;
- виявити ознаки ризику та потенційної небезпеки;
- визначити першочергові потреби;
- виокремити наявні внутрішні й зовнішні ресурси;
- встановити пріоритетний напрям психологічної допомоги;
- обґрунтувати послідовність професійних дій психолога.

Завдання 2. «Від стану до способу допомоги»

Здобувачам пропонуються кілька описів клієнтів у різних типах складних життєвих ситуацій.

Необхідно:

- визначити основні психологічні прояви;
- співвіднести їх з актуальними потребами клієнта;
- запропонувати доцільні способи кризової підтримки;
- визначити способи реагування, які в цій ситуації можуть бути недоцільними;
- обґрунтувати професійний вибір.

Завдання 3. «Межі кризової допомоги»

Проаналізувати ситуації, у яких клієнт:

- потребує допомоги, що виходить за межі компетентності психолога;
- повідомляє інформацію, пов'язану з потенційною небезпекою;
- наполягає на прийнятті психологом рішення за нього;
- відмовляється від запропонованої додаткової допомоги;
- просить зберегти інформацію в таємниці за умов потенційної загрози.

Для кожної ситуації визначити професійно-етичну проблему, межі відповідальності психолога та обґрунтувати професійно допустимий спосіб дії.

Кейс для комплексного аналізу кризової ситуації

Кейс «Мені здається, що я більше не справляюся»

Під час телефонної консультації клієнт повідомляє, що протягом останніх кількох тижнів переживає значне емоційне напруження після втрати роботи та конфлікту в родині. Говорить повільно, часто замовкає, кілька разів повторює, що «все втратило сенс» і що він «не бачить, як це змінити». Зазначає, що майже перестав спілкуватися з друзями, погано спить і останні дні вживає більше алкоголю, ніж раніше.

На запитання про підтримку говорить, що має сестру, з якою раніше був близьким, але останнім часом їй не телефонує, оскільки «не хоче бути тягарем».

Завдання до кейсу:

1. Визначте основні ознаки кризового стану.
2. Які висловлювання потребують першочергового уточнення?
3. Які чинники ризику можна визначити?

4. Якої інформації недостатньо для оцінювання рівня небезпеки?
5. Які актуальні потреби клієнта є першочерговими?
6. Які внутрішні та зовнішні ресурси можна попередньо визначити?
7. Якою має бути послідовність професійних дій психолога?
8. Які способи кризової підтримки можуть бути доцільними?
9. У яких випадках необхідно залучати додаткову допомогу або здійснювати перенаправлення?
10. Які професійно-етичні аспекти необхідно враховувати?

Навчальна симуляція

Симуляція «Кризова телефонна консультація»

Ролі: психолог-консультант – клієнт – спостерігач.

«Клієнтові» пропонується один із сценаріїв: переживання втрати; гостра сімейна або міжособистісна криза; наслідки вимушеного переміщення; переживання травматичної події; високий рівень емоційної дезорганізації; повідомлення про потенційну загрозу життю.

Завдання для «психолога-консультанта»: встановити професійний контакт у телефонному форматі; визначити актуальний стан клієнта; уточнити першочергові потреби; оцінити наявність ризиків; визначити ресурси підтримки; застосувати доцільні способи стабілізації та підтримки; узгодити подальші дії; за потреби визначити необхідність залучення додаткової допомоги; дотримуватися професійно-етичних меж.

Завдання для «спостерігача» – фіксувати: послідовність професійних дій; відповідність запитань стану клієнта; здатність консультанта визначати пріоритетні потреби; використання підтримувальних висловлювань; випадки надмірної директивності; здатність утримувати професійну позицію в умовах сильних емоцій клієнта; дотримання меж компетентності; обґрунтованість завершення консультації та визначення подальших дій.

Рольове моделювання

Рольове моделювання «Складний момент кризової розмови»

Здобувачам пропонуються короткі комунікативні ситуації: клієнт тривалий час мовчить; клієнт висловлює сильний гнів; клієнт багаторазово повторює одну й ту саму думку; клієнт вимагає від психолога конкретного рішення; клієнт відмовляється звертатися по додаткову допомогу; клієнт повідомляє інформацію, що може свідчити про загрозу безпеці.

Завдання – сформулювати та змодельовати професійно коректну реакцію психолога, обґрунтувати її та визначити можливі альтернативи.

Орієнтовні питання для рефлексивно-супервізійного аналізу

1. Які ознаки кризового стану Ви визначили?
2. Які потреби клієнта були першочерговими?
3. На яких даних ґрунтувалася оцінка ризику?
4. Якої інформації бракувало?
5. Чи відповідала послідовність професійних дій актуальному стану клієнта?

6. Які способи підтримки були використані та чому?
7. Чи не було передчасного переходу до порад або вирішення проблеми?
8. Які власні емоційні реакції виникали під час кризової взаємодії?
9. Чи могли вони впливати на швидкість, тон або зміст професійних рішень?
10. Чи були дотримані межі професійної компетентності та відповідальності?
11. Які альтернативні способи реагування були можливими?
12. Що необхідно врахувати під час наступної кризової консультації?

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. «Від ситуації до допомоги».

Скласти структурну матрицю «тип складної життєвої ситуації – можливий психологічний стан – актуальні потреби – ресурси – напрями психологічної допомоги».

Завдання 2. «Технології кризової допомоги».

Систематизувати технології психологічної допомоги, які можуть застосовуватися в кризовому консультуванні. Для кожної визначити мету, умови застосування, можливості та обмеження.

Завдання 3. «Допомога при втраті».

Розробити пам'ятку психолога щодо підтримки клієнта, який переживає втрату, виокремивши доцільні та небажані способи професійного реагування.

Завдання 4. «Пріоритети кризового втручання».

Розробити структурно-логічну схему визначення пріоритетів психологічної допомоги: безпека → стабілізація стану → визначення актуальних потреб → актуалізація ресурсів → вибір способу допомоги → визначення подальших дій.

Завдання 5. «Етичні межі кризової допомоги».

Розробити пам'ятку щодо професійно-етичних орієнтирів кризового консультування, відобразивши конфіденційність та її межі, професійну компетентність, відповідальність, безпеку клієнта, професійні межі й необхідність перенаправлення до інших фахівців.

Приклади тестових завдань для поточного контролю

1. Першочерговим завданням психолога під час кризового консультування є:

- А) детальне дослідження історії життя клієнта
- Б) визначення актуального стану, потреб і безпеки клієнта
- В) встановлення особистісного типу клієнта
- Г) довгострокове планування особистісних змін

2. Вибір способу кризової допомоги має визначатися насамперед:

- А) уподобаннями психолога

- Б) типом ситуації незалежно від стану клієнта
- В) характером ситуації, станом, потребами, ризиками й ресурсами клієнта
- Г) тривалістю консультації

3. Що є важливим під час психологічної допомоги клієнтові, який переживає втрату?

- А) переконати його якомога швидше припинити переживати
- Б) уникати розмов про втрату
- В) визнавати переживання клієнта та враховувати індивідуальний характер процесу горювання
- Г) пропонувати однакову послідовність дій усім клієнтам

4. Під час роботи з постраждалим від травматичної події першочергового значення набуває:

- А) забезпечення безпеки та стабілізація стану
- Б) детальний аналіз особистісних рис
- В) обговорення віддалених життєвих цілей
- Г) проведення максимальної кількості психодіагностичних методик

5. Який підхід до кризової допомоги є найбільш обґрунтованим?

- А) застосування єдиного алгоритму незалежно від ситуації
- Б) диференційований вибір способів допомоги відповідно до стану, потреб, ризиків і ресурсів клієнта
- В) використання лише підтримувальної бесіди
- Г) надання клієнтові готового рішення

6. Що необхідно враховувати під час сімейної або міжособистісної кризи?

- А) позицію лише однієї сторони
- Б) характер взаємодії, стан і потреби клієнта, його ресурси та межі професійної компетентності психолога
- В) лише причину конфлікту
- Г) тільки тривалість конфлікту

7. За наявності ознак безпосередньої загрози життю пріоритетом є:

- А) завершення запланованої структури консультації
- Б) поглиблена рефлексія переживань
- В) забезпечення безпеки та організація необхідної невідкладної допомоги
- Г) проведення особистісного тестування

8. Яке твердження щодо конфіденційності в кризовому консультуванні є правильним?

- А) конфіденційність за жодних умов не має обмежень
- Б) межі конфіденційності визначаються професійно-етичними та правовими вимогами, зокрема питаннями безпеки

- В) психолог може самотійно оприлюднювати інформацію
- Г) конфіденційність не поширюється на кризове консультування

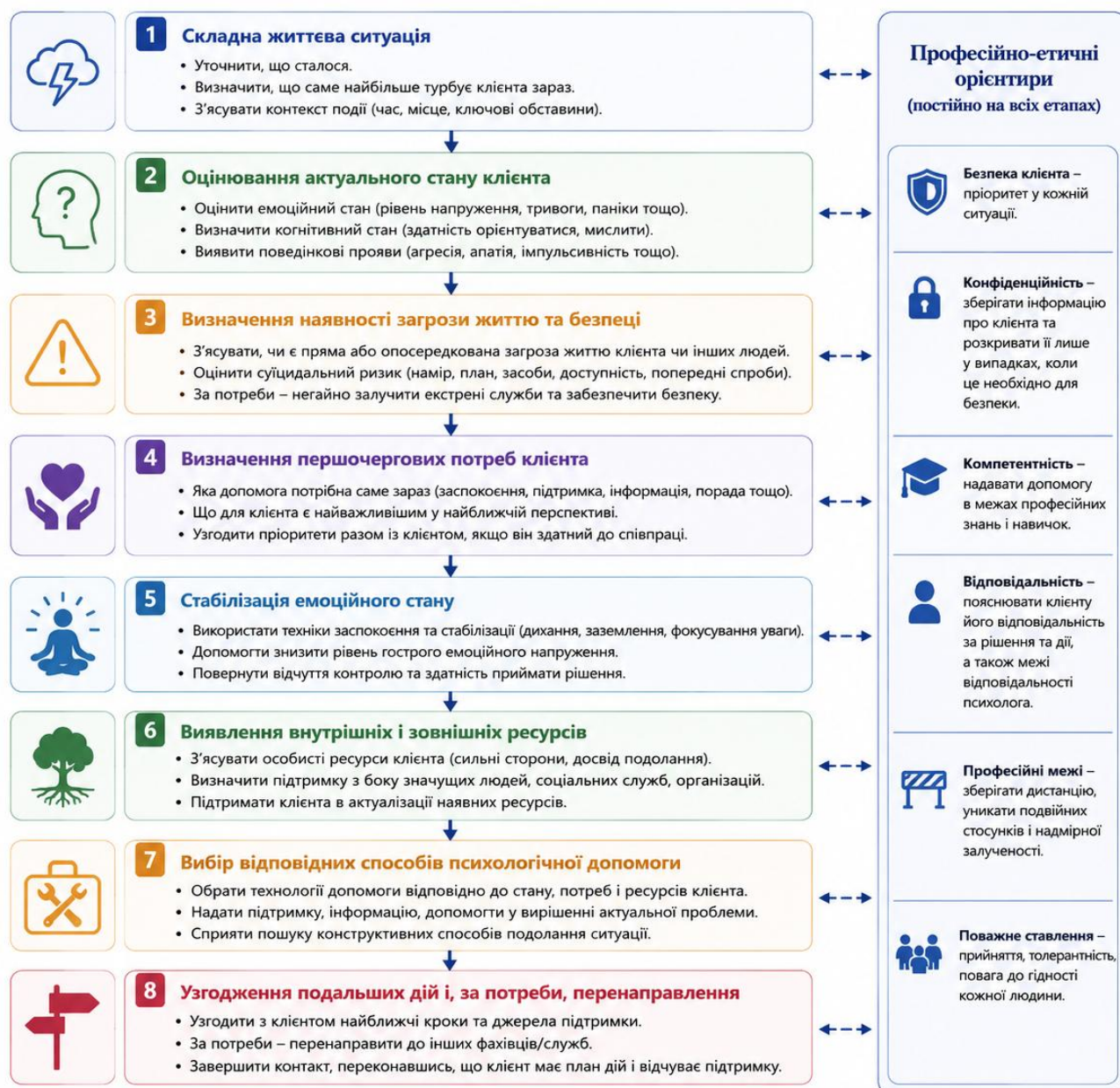
9. *Актуалізація ресурсів клієнта передбачає:*

- А) перекладання відповідальності на його оточення
- Б) уникнення обговорення труднощів
- В) виявлення внутрішніх і зовнішніх можливостей, які можуть підтримати подолання кризової ситуації
- Г) надання психологом готового способу розв'язання проблеми

10. *Коли доцільним є перенаправлення клієнта?*

- А) якщо психолог не погоджується з його позицією
- Б) після кожної кризової консультації
- В) коли потреби клієнта виходять за межі компетентності психолога або потребують спеціалізованої допомоги
- Г) якщо клієнт демонструє сильні емоції.

Алгоритм визначення пріоритетів психологічної допомоги клієнту в кризовому консультуванні



Додаток Б.8

ЛИСТ СУПЕРВІЗІЙНОГО ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ

Освітній компонент: _____

Тема заняття: _____

Професійно орієнтоване завдання / кейс / навчальна симуляція:

Тип складної життєвої ситуації клієнта:

Форма роботи: індивідуальна / парна / групова

Роль здобувача: _____

Мета супервізійного зворотного зв'язку: сприяти усвідомленню здобувачем сильних сторін і труднощів виконаних професійних дій, оцінюванню їх обґрунтованості та відповідності ситуації клієнта, визначенню напрямів корекції й подальшого вдосконалення професійної діяльності.

<i>Фокус супервізійного аналізу</i>	<i>Сильні сторони професійних дій</i>	<i>Що потребує уточнення / корекції</i>	<i>Орієнтир для подальших професійних дій</i>
Аналіз складної життєвої ситуації клієнта			
Визначення психологічного стану та проявів клієнта			
Визначення актуальних потреб клієнта			
Виявлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів клієнта			
Уточнення запиту клієнта			
Визначення напрямку психологічної допомоги			
Обґрунтування прийнятого професійного рішення			
Добір способів і засобів психологічної допомоги			
Професійна комунікація з клієнтом			
Емпатійне реагування та врахування емоційного стану клієнта			

Дотримання професійних меж			
Дотримання професійно-етичних засад			
Урахування можливих ризиків та безпеки клієнта			
Загальна послідовність і доцільність професійних дій			

Найбільш результативні професійні дії здобувача:

Основні труднощі, виявлені під час виконання завдання:

Що потребує додаткового опрацювання:

Альтернативні способи професійного реагування:

Рекомендації щодо подальшого вдосконалення професійних дій:

Саморефлексія здобувача після отримання зворотного зв'язку

З якими положеннями супервізійного зворотного зв'язку я погоджуюся?

Що у зворотному зв'язку допомогло мені по-іншому осмислити власні професійні дії?

Що я міг / могла зробити інакше в цій професійній ситуації?

Які знання або вміння мені необхідно поглибити?

Який конкретний професійний крок я зроблю під час виконання наступного аналогічного завдання?

Дата: _____

Здобувач: _____

Супервізор / викладач: _____

Додаток Б.9

Рефлексивний щоденник майбутнього психолога

Освітній компонент: _____

Тема заняття: _____

Професійно орієнтоване завдання / кейс / навчальна симуляція:

Тип складної життєвої ситуації клієнта:

Роль здобувача у змодельованій професійній ситуації:

Фокус рефлексії	Рефлексивні орієнтири	Записи здобувача
1. Моє професійне рішення	Яке рішення я прийняв(ла)? Які професійні дії здійснив(ла)?	
2. Обґрунтування рішення	Чому я обрав(ла) саме такий спосіб дії? На які знання, факти про клієнта та особливості ситуації спирався(лася)?	
3. Реакція клієнта та можливі наслідки	Як мої дії могли вплинути на психологічний стан клієнта? Які наслідки вони могли мати для подальшої взаємодії?	
4. Професійні труднощі	Що було найскладнішим? У який момент я відчував(ла) невпевненість? Щодо якого рішення виникли сумніви?	
5. Мої емоційні реакції	Які емоції виникали під час взаємодії? Чи впливали вони на мої рішення або поведінку?	
6. Професійно-етична рефлексія	Чи були дотримані професійні межі, конфіденційність, безпека клієнта та межі моєї компетентності? Які етичні труднощі виникли?	
7. Альтернативні професійні дії	Що можна було зробити інакше? Які альтернативні способи допомоги або взаємодії можливі?	
8. Мої професійні ресурси	Що мені вдалося? Які знання, вміння або особистісні ресурси допомогли виконати завдання?	

9. Що потребує вдосконалення	Яких знань або вмінь мені бракувало? Що потребує додаткового опрацювання?	
10. Наступний професійний крок	Що конкретно я зміню або зроблю інакше під час наступної аналогічної професійної ситуації?	

Головний професійний висновок після виконання завдання:

Моя сильна сторона в цій ситуації:

Основний напрям подальшого вдосконалення:

Конкретна дія, яку я спробую наступного разу:

Додаток В

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ КРИТЕРІЮ ЦІННІСНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

Додаток В.1

Авторська анкета «Мотивація майбутніх психологів до професійної допомагаючої діяльності»

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на вивчення особливостей мотивації майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Ознайомтеся з кожним твердженням і визначте, наскільки воно відповідає Вашим переконанням, інтересам та професійним намірам. Оберіть лише одну відповідь, яка найбільшою мірою відображає Вашу думку.

Оцінювання здійснюється за п'ятибальною шкалою:

- 1 – повністю не згоден(на);
- 2 – скоріше не згоден(на);
- 3 – важко відповісти;
- 4 – скоріше згоден(на);
- 5 – повністю згоден(на).

№ п/п	Твердження	Варіанти відповідей				
		1	2	3	4	5
1	Я усвідомлено обрав(ла) професію психолога, оскільки прагну допомагати людям, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.					
2	Для мене важливо опанувати професійні знання та навички, необхідні для ефективного надання психологічної допомоги.					
3	Я відчуваю внутрішню потребу підтримувати людей, які переживають складні життєві обставини.					
4	Можливість позитивно впливати на життя інших людей є одним із головних мотивів мого професійного вибору.					
5	Я готовий(а) працювати з клієнтами, які переживають кризові або травматичні події, навіть якщо така робота потребує значних професійних зусиль.					
6	Я прагну постійно розширювати свої знання щодо сучасних технологій психологічної допомоги.					
7	Навчальні дисципліни, пов'язані з психологічним консультуванням і психологічною допомогою, викликають у мене щирий інтерес.					

8	Я готовий(а) постійно вдосконалювати свої професійні компетентності для підвищення якості психологічної допомоги клієнтам.					
9	Я вважаю, що надання психологічної допомоги людям є важливою соціальною місією психолога.					
10	Я не впевнений(а), що хотів(ла) б у майбутньому працювати з людьми, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.					
11	Я готовий(а) докладати додаткових зусиль для професійного розвитку у сфері психологічної допомоги.					
12	Мене надихає можливість бачити позитивні зміни в житті клієнтів завдяки професійній діяльності психолога.					
13	Я вважаю, що професійне самовдосконалення психолога не є обов'язковою умовою його успішної діяльності.					
14	Робота з людьми, які переживають складні життєві ситуації, здається мені надто емоційно виснажливою, тому я не хотів(ла) б займатися нею.					
15	Я пов'язую своє професійне майбутнє з наданням психологічної допомоги людям.					
16	Якщо матиму можливість, я оберу професійну діяльність психолога, яка не передбачає надання допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.					

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток В.2

Опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на вивчення особливостей ціннісної орієнтації майбутніх психологів на професійний розвиток. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Ознайомтеся з кожним твердженням і визначте, наскільки важливим особисто для Вас є його зміст. Для кожного твердження оберіть лише один варіант відповіді, який найбільшою мірою відповідає Вашим переконанням, життєвим цінностям і професійним орієнтирам.

Оцінювання здійснюється за такою шкалою:

- 1 – зміст твердження не має жодного значення;
- 2 – зміст твердження має деяке значення;
- 3 – зміст твердження має певне значення;
- 4 – зміст твердження має важливе значення;
- 5 – зміст твердження є дуже важливим.

Твердження	1	2	3	4	5
1. В роботі швидко досягати визначеної мети					
2. Створювати щось нове у тій галузі знань, що вивчаєте					
3. Знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті					
4. Мати цікаву роботу, яка повністю Вас поглинає					
5. Навчатися задля того, щоб не відставати в освіті від людей Вашого кола					
6. Дотримуватись такого способу сімейного життя, який цінує суспільство					
7. Щоб люди Вашого кола у вільний час захоплювались тим, що й Ви					
8. Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність					
9. Щоб вигляд Вашого помешкання постійно змінювався					
10. Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, щоб отримати вчену ступінь					
11. Щоб Ваша родина мала високий рівень матеріального добробуту					
12. Уникати конформізму у своїх суспільнополітичних поглядах					
13. У своєму захопленні швидко досягати визначених цілей					
14. Навчатися, щоб «не загубитись в натовпі»					
15. Мати товариські відносини з колегами по роботі					
16. Бути членом якогось клубу за інтересами					
17. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись суспільною діяльністю					
18. Разом з родиною відвідувати театри, художні виставки, концерти					
19. Щоб Ваше захоплення підкреслювало Вашу індивідуальність					
20. Щоб рівень освіти допоміг покращити матеріальне становище					
21. Яким чином оцінюють Вашу роботу інші люди					

22. Спілкуватись з різними людьми, активно приймаючи участь у суспільній діяльності					
23. Навчатись, щоб «не заривати свій талант у землю»					
24. Щоб Ваші діти випереджали у своєму розвитку однолітків					
25. У вільний час створювати щось нове, чого раніше не існувало					
26. Щоб Ваша професія підкреслювала Вашу індивідуальність					
27. Щоб не відставати від сучасності, цікавитись суспільно-політичним життям					
28. Щоб рівень Вашої освіченості дозволяв відчувати себе впевнено під час спілкування з різними людьми					
29. Зберігати повну свободу та незалежність від членів Вашої родини					
30. Щоб Ваше захоплення допомагало Вам закріпити Ваше матеріальне становище					
31. Бути раціоналізатором, новатором					
32. Досягати конкретних цілей, займаючись суспільною діяльністю					
33. Навчатись, щоб пізнавати щось нове в тій галузі знань, що вивчаєте					
34. Бути лідером у Вашій родині					
35. Знати свої здібності у сфері Вашого хобі					
36. Щоб робота давала можливість придбати різні дефіцитні товари					
37. Застосовувати свої власні методи у суспільній діяльності					
38. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки Вашої натури					
39. Повністю зосередитись на своєму занятті, проводячи вільний час за хобі					
40. Бути корисним для суспільства					
41. Постійно підвищувати свою кваліфікацію					
42. Щоб лідером у Вашій родині був хтось інший, крім Вас					
43. Отримувати задоволення не від результату Вашої роботи, а від її процесу					
44. Знати, якого рівня освіти можна досягнути за Ваших здібностей					
45. Зайняти таке місце у суспільстві, яке б укріпило Ваше матеріальне становище					
46. Ретельно планувати своє сімейне життя					
47. Щоб під час роботи співробітники постійно були поруч					
48. Щоб життя нашого суспільства постійно змінювалося					
49. Мати дружину (чоловіка) з родини з високим соціальним статусом					
50. Щоб рівень Вашої освіти допоміг би зайняти бажану посаду					
51. Мати власні політичні переконання					
52. Перед початком роботи чітко її розпланувати					
53. Постійно цікавитись новими методами навчання та виховання дітей в родині					
54. Захоплюючись чимось у вільний час, спілкуватися з людьми, що захоплюються тим самим					
55. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад у дисципліну, яку вивчаєте					
56. Займаючись суспільною діяльністю, навчитись переконувати людей у своїй точці зору					
57. Щоб Ваша робота була не гіршою, ніж у інших					
58. Щоб Ваша дружина (чоловік) отримувала високу зарплатню					
59. Щоб Ваша освіта давала можливість отримувати додатковий матеріальний прибуток (гонорари, придбання на пільгових умовах дефіцитних товарів, путівок)					

60. Приймаючи участь у суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми					
61. Щоб Ваша робота не суперечила Вашим життєвим принципам					
62. У шлюбі бути завжди вірним					
63. У своєму захопленні створювати необхідні у житті речі (одяг, меблі, ін.)					
64. Підвищуючи рівень своєї освіти, бути в колі освічених та цікавих людей					
65. Щоб Ваші суспільно-політичні погляди співпадали з думкою авторитетних для Вас людей					
66. Мати високооплачувану роботу					
67. В сімейному житті опиратись лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать суспільній думці					
68. Досягати поставленої мети у своїй суспільній діяльності					
69. Пристосовуватись до характеру Вашої дружини (чоловіка) для того, щоб уникнути сімейних конфліктів					
70. Витрачати час на вивчення нових віянь у Вашій професійній сфері					
71. Щоб хобі займало велику частину Вашого вільного часу					
72. Вносити різноманітні удосконалення у сферу Вашого захоплення					
73. Щоб рівень Вашої освіти відповідав рівню освіти людини, думку якої Ви цінуєте					
74. Здобути повагу людей завдяки своєму захопленню					
75. Обрати рідкісну унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність					
76. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії					
77. Щоб Ваші погляди на життя проявлялись у Вашому захопленні					
78. Навчатися, отримуючи при цьому задоволення					
79. Щоб прийоми Вашої роботи не змінювалися					
80. Щоб коло Ваших захоплень постійно зростало					

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

**Методика вивчення спрямованості особистості «Орієнтовна анкета»
(В. Смекала, М. Кучера)**

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на вивчення особливостей спрямованості особистості майбутніх психологів, зокрема їхньої орієнтації на взаємодію та співпрацю в процесі майбутньої професійної діяльності. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Ознайомтеся з кожним запитанням і оберіть той варіант відповіді, який найбільшою мірою відповідає Вашим поглядам, уподобанням і типовій поведінці в різних ситуаціях. Намагайтеся не витрачати багато часу на роздуми та обирайте відповідь, яка є найбільш природною саме для Вас.

Текст анкети

1. Найбільше задоволення в житті дає ...

- А) оцінка іншими результатів роботи.*
- В) усвідомлення того, що робота виконана добре.*
- С) усвідомлення того, що знаходишся серед друзів.*

2. Якби я грав у футбол (баскетбол), то хотів би бути ...

- А) тренером, який розробляє тактику гри.*
- В) відомим гравцем.*
- С) обраний капітаном команди.*

3. Кращими вчителями є ті, які ...

- А) мають індивідуальний підхід.*
- В) захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.*
- С) створюють в колективі атмосферу, в якій ніхто не боїться висловити свою думку.*

4. Учні оцінюють як найгірших, тих вчителів, які ...

- А) не приховують, що деякі люди несимпатичні.*
- В) викликають в усіх дух суперництва.*
- С) створюють враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.*

5. Я радію, коли мої друзі...

- А) допомагають іншим, коли для цього випадає нагода.*
- В) завжди вірні і надійні.*
- С) інтелігентні і в них різнобічні інтереси.*

6. *Кращими друзями вважаю тих,...*

- A) з якими добре складаються взаємовідносини.
- B) які можуть більше ніж я.
- C) на яких можна покластися.

7. *Я хотів би, щоб про мене говорили, як про людину, яка ...*

- A) досягла життєвого успіху.
- B) може по-справжньому любити.
- C) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.

8. *Якби я міг вибирати, я хотів би бути ...*

- A) науковим працівником.
- B) начальником відділу.
- C) досвідченим пілотом.

9. *Коли я був дитиною, я любив ...*

- A) гратися з друзями.
- B) успіхи в справах.
- C) коли мене хвалили.

10. *Найбільше мені не подобається, коли я ...*

- A) зустрічаю перешкоди при виконанні покладеного на мене завдання.
- B) коли в колективі погіршуються товариські стосунки.
- C) коли мене критикує начальник.

11. *Основна роль шкіл повинна полягати в ...*

- A) підготовці учнів до роботи за спеціальністю.
- B) розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.
- C) вихованні в учнів якостей, завдяки яким вони могли б вживатися з людьми.

12. *Мені не подобаються заклади, в яких ...*

- A) склалася недемократична система.
- B) людина втрачає свою індивідуальність в загальній масі.
- C) неможливе виявлення власної ініціативи.

13. *Якби в мене було більше вільного часу, я б використовував його ...*

- A) для спілкування з друзями.
- B) для улюблених справ і самоосвіти.
- C) для безпечного відпочинку.

14. *Мені здається, що я здатний на багато що, коли ...*

- A) працюю з симпатичними людьми.

- В) маю роботу, яка мене задовольняє.
- С) мої зусилля достатньо винагороджені.

15. Я люблю, коли ...

- А) інші цінують мене.
- В) відчуваю задоволення від виконаної роботи.
- С) приємно проводжу час із друзями.

16. Якби про мене писали в газетах, мені б хотілося, щоб ...

- А) відмітили роботу, яку я виконав.
- В) похвалили мене за мою роботу.
- С) повідомили про те, що мене вибрали в актив класу.

17. Я навчався б краще, якби викладач ...

- А) мав би до мене індивідуальний підхід.
- В) стимулював би мене до більш інтенсивної праці.
- С) проводив дискусію з питань, які розглядаються.

18. Немає нічого гіршого, ніж ...

- А) образа особистої гідності.
- В) неуспіх при виконанні важливого завдання.
- С) втрата друзів.

19. Понад усе я ціную ...

- А) особистий успіх.
- В) спільну роботу.
- С) практичні результати.

20. Дуже мало людей, які...

- А) дійсно радіють виконаній роботі.
- В) із задоволенням працюють у колективі.
- С) виконують роботу по-справжньому добре.

21. Я не виношу ...

- А) сварок і суперечок.
- В) заперечення всього нового.
- С) людей, котрі ставлять себе вище за інших.

22. Я хотів би ...

- А) щоб оточуючі вважали мене своїм другом.
- В) допомагати іншим у спільній роботі.
- С) викликати захоплення в інших.

23. Я захоплююсь начальством, коли воно ...

- А) вимогливе.

- В) користується авторитетом.
- С) доступне.

24. На роботі я хотів би ...

- А) щоб рішення приймалися колективно.
- В) самостійно працювати над вирішенням проблеми.
- С) щоб начальник визнавав мої позитивні якості.

25. Я хотів би прочитати книжку ...

- А) про мистецтво жити з людьми.
- В) про життя видатної людини.
- С) типу "Зроби сам".

26. Якби в мене були музичні здібності, я хотів би бути ...

- А) диригентом.
- В) солістом.
- С) композитором.

27. Вільний час із найбільшим задоволенням проводжу ...

- А) дивлячись детективний фільм.
- В) в розвагах із друзями.
- С) займаючись своїм захопленням (хобі).

28. За умови однакового виграшу я б із задоволенням ...

- А) придумав цікавий конкурс.
- В) виграв у конкурсі.
- С) організував конкурс і керував ним.

29. Для мене найважливіше знати ...

- А) що я хочу зробити.
- В) як досягти мети.
- С) як залучити інших до досягнення своєї мети.

30. Людина повинна поводити себе так, щоб ...

- А) інші люди були задоволені нею.
- В) виконати насамперед своє завдання.
- С) за її працю не потрібно її ганьбити.

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток В.4

Методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості С. Бубнової

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на вивчення особливостей ціннісного ставлення майбутніх психологів до допомоги та милосердя щодо інших людей. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно. Ознайомтеся з кожним твердженням і визначте, чи відповідає воно Вашим поглядам, переконанням або звичній поведінці. Відповідайте, будь ласка, швидко, не витрачаючи багато часу на роздуми над кожним запитанням. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей не існує – важливою є лише Ваша власна думка.

На кожне запитання необхідно дати одну відповідь: «Так» – якщо Ви погоджуєтесь з твердженням; «Ні» – якщо не погоджуєтесь з ним. У бланку відповідей позначте свій вибір знаком «+» («Так») або «-» («Ні») навпроти відповідного номера запитання.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	Так	Ні
1.	Чи любите ви лежати на дивані та нічого не робити?		
2.	Чи любите ви самостійно заробляти гроші й отримувати від цього задоволення?		
3.	Чи часто вас відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?		
4.	Чи часто ви допомагаєте близьким по господарству?		
5.	Вважаєте ви, що любов – визначальне почуття в житті?		
6.	Чи любите ви читати книги про щось нове, ще невідомому вам?		
7.	Чи хочете ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?		
8.	Чи хочете ви, щоб вас поважали друзі за ваші особистісні якості?		
9.	Чи хочете ви самі приймати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близької вам шару населення?		
10.	Вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тьмяною і безрадісною?		
11.	Вважаєте ви, що було б здоров'я, а все інше додасться?		
12.	Чи часто вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?		
13.	Ви обрали свою професію в основному тому, що вона може вам приносити великий матеріальний достаток?		
14.	Вважаєте ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати тощо?		
15.	Якщо хтось із ваших знайомих захворів, чи виберете ви час, щоб його відвідати?		
16.	Ваш шлюб укладено (буде укладено) по любові?		
17.	Чи любите ви читати науково-популярні книги?		
18.	Хотіли ви в школі стати небудь організатором?		

19.	Якщо ви скоїли непорядний вчинок по відношенню до друзів або співробітникам, чи будете ви переживати з цього приводу?		
20.	Вважаєте ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зібрань) можна щонебудь змінити в суспільному житті?		
21.	Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?		
22.	Вважаєте ви, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс і т. д.)?		
23.	Головне для вас – ваш настрій в даний момент, а що буде потім – не так важливо?		
24.	Вважаєте ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?		
25.	Чи любите ви гуляти лісом, парком?		
26.	Як ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?		
27.	Любов – це почуття, яке народжується і помирає?		
28.	Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?		
29.	Влада – це почесно і значимо або від неї більше клопоту і всяких неприємностей?		
30.	Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?		
31.	Чи спадало вам на думку зайнятися перебудовою якої громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?		
32.	Чи багато свого вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?		
33.	Чи часто ви замислюєтеся про своє здоров'я?		
34.	Вважаєте ви, що дуже важливо вміти приносити собі задоволення?		
35.	Якщо все почати спочатку, обрали б ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж справжня?		
36.	Хотіли б ви зайнятися фотографією?		
37.	Вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти упалому людині?		
38.	Почуття любові для вас – це першооснова життя чи ні?		
39.	Чи часто ви задаєте собі питання: «А чому саме так?»		
40.	Хотіли б ви «робити» політику?		
41.	Чи часто ваш внутрішній голос задає вам питання: «А чи поважають мене оточуючі?»		
42.	Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?		
43.	Якщо ви три дні проведете на безлюдному острові, помрете ви від самотності?		
44.	Катаєтеся ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?		
45.	Чи часто ви підлягає мрієте, лежачи з закритими очима?		
46.	Головне в житті – це робити гроші і створювати власний бізнес?		
47.	Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?		
48.	Якщо хтось із близьких досить довго хворіє, чи будете ви за нього виконувати його обов'язки по господарству смиренно і покірно?		
49.	Чи любите ви маленьких дітей?		
50.	Хотіли б ви створити якусь свою «теорію» (відносності, таблицю і т. п.)?		
51.	Чи хочете ви бути схожим на якого відомого людини (актора, політика, бізнесмена)?		
52.	Важливо вам, щоб вас поважали товариші по службі за ваші професійні знання?		
53.	Хотіли б ви в даний час щонебудь самі зробити в політиці?		
54.	Ви людина рішуча?		

55.	Чи ходите ви в сауну, басейн, лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки хорошого фізичного стану?		
56.	Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?		
57.	У житті надзвичайно важливо накопичити матеріальні засоби і передати їх дітям?		
58.	Чи хотілося вам коли-небудь самому намалювати картину або скласти музику?		
59.	Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?		
60.	Для вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?		
61.	«У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про вас?		
62.	Ви хотіли б, щоб ваші діти стали знаменитими людьми?		
63.	Хотіли б ви, щоб товариші по службі зверталися до вас за допомогою в особистому плані, як до людини?		
64.	У суспільному житті нехай залишається все як є?		
65.	Спілкування – це лише марна трата часу?		
66.	Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?		

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПОКАЗНИКІВ КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ОБІЗНАНОСТІ

Тест «Професійна обізнаність майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях»

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь у тестуванні, спрямованому на визначення рівня професійної обізнаності майбутніх психологів щодо надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Тестування є анонімним, тому просимо Вас відповідати самостійно, уважно й не користуватися додатковими джерелами інформації.

Запропоновані завдання охоплюють питання, пов'язані із сутністю, ознаками та типологією складних життєвих ситуацій, психологічними потребами клієнтів, особливостями їхніх емоційних станів і психологічних проявів, а також технологіями психологічної допомоги та професійно-етичними засадами її надання.

Інструкція

Вам пропонується 40 тестових завдань. Кожне завдання містить чотири варіанти відповіді, серед яких лише один є правильним. Уважно прочитайте кожне запитання та оберіть варіант відповіді, який Ви вважаєте правильним.

На кожне запитання необхідно дати лише одну відповідь. Намагайтеся виконувати завдання послідовно й не пропускати запитань.

1. Яке визначення найбільш повно розкриває сутність складної життєвої ситуації?

- А. Будь-яка подія, що викликає в людини тимчасове невдоволення
- Б. Сукупність об'єктивних обставин і суб'єктивних переживань, які порушують звичний перебіг життя та потребують мобілізації ресурсів
- В. Виключно небезпечна подія, що безпосередньо загрожує життю людини
- Г. Ситуація міжособистісного конфлікту, яку людина не бажає вирішувати

2. Яка ознака є спільною для різних типів складних життєвих ситуацій?

- А. Обов'язкова наявність фізичної загрози
- Б. Порушення звичного перебігу життя та необхідність адаптації
- В. Виникнення виключно через зовнішні обставини
- Г. Неможливість самостійного прийняття будь-яких рішень

3. Яке поняття є найбільш узагальнювальним?

- А. Кризова ситуація
- Б. Психотравмувальна ситуація
- В. Складна життєва ситуація
- Г. Екстремальна ситуація

4. Стрессова ситуація насамперед характеризується:

- А. Повною втратою здатності людини орієнтуватися в реальності
- Б. Зміною звичного порядку життя, яка потребує значних адаптаційних зусиль
- В. Обов'язковим виникненням довготривалої психологічної травми
- Г. Безпосередньою загрозою життю великої кількості людей

5. Критична життєва ситуація виникає, коли:

- А. Людина легко використовує звичні способи поведінки
- Б. Вимоги ситуації істотно перевищують наявні ресурси особистості
- В. Людина тимчасово відчуває незначне хвилювання
- Г. Ситуація не має для людини особистісної значущості

6. Яка ознака найбільш характерна для кризової ситуації?

- А. Можливість швидко розв'язати проблему звичними засобами
- Б. Втрата контролю та нездатність впоратися із ситуацією звичними способами
- В. Відсутність виражених емоційних переживань
- Г. Незначна зміна повсякденного режиму

7. Психотравмувальна ситуація відрізняється тим, що:

- А. Завжди має позитивні наслідки для розвитку особистості
- Б. Супроводжується потужним негативним впливом і може спричинити довготривалі зміни психоемоційного стану
- В. Виникає лише в сімейних стосунках
- Г. Не впливає на базове почуття безпеки людини

8. Екстремальна ситуація – це:

- А. Звичайна життєва проблема, яка потребує додаткового часу
- Б. Виняткова небезпечна подія, що вимагає негайної мобілізації ресурсів
- В. Конфлікт між особою та її соціальним оточенням
- Г. Тривалий стан професійної невизначеності

9. До ситуацій значних життєвих змін і порушення адаптації належить:

- А. Зміна звичного маршруту до місця навчання
- Б. Переїзд до іншого міста та втрата звичного соціального оточення
- В. Короткочасна суперечка з однокласником
- Г. Виконання нового навчального завдання

10. Який приклад належить до надзвичайної або екстремальної ситуації?

- А. Запізнення на заняття
- Б. Побутова незгода в родині
- В. Переживання наслідків пожежі або стихійного лиха
- Г. Тимчасове зниження навчальної мотивації

11. Яка психологічна потреба є першочерговою для більшості клієнтів у гострій складній життєвій ситуації?

- А. Отримання детального пояснення всіх причин події
- Б. Відновлення відчуття фізичної та психологічної безпеки
- В. Негайне визначення довгострокових життєвих цілей
- Г. Переконавання в необхідності забути пережитий досвід

12. Клієнт, який переживає втрату близької людини, насамперед потребує:

- А. Можливості безпечно виражати та проживати почуття горя
- Б. Переконавання, що він не повинен переживати негативних емоцій
- В. Негайного повернення до звичного рівня активності
- Г. Детального аналізу помилок померлої людини

13. Для клієнта, який пережив насильство, особливо важливою є потреба:

- А. У доведенні власної відповідальності за подію
- Б. У безпеці, прийнятті, відновленні контролю та повазі до особистих меж
- В. У негайному примиренні з кривдником
- Г. У публічному обговоренні пережитого досвіду

14. Яка потреба найчастіше актуалізується в людини після вимушеного переміщення?

- А. Потреба уникати будь-яких нових контактів
- Б. Потреба у стабільності, соціальній підтримці та відновленні відчуття належності
- В. Потреба повністю відмовитися від минулого досвіду
- Г. Потреба негайно змінити професію

15. Після раптової втрати роботи клієнт може найбільше потребувати:

- А. Відновлення самооцінки, відчуття компетентності та контролю над майбутнім
- Б. Переконавання, що працевлаштування більше не має значення
- В. Уникнення будь-якого обговорення життєвих перспектив
- Г. Відмови від соціальної взаємодії

16. Яка потреба є характерною для клієнта, що перебуває в умовах тривалої невизначеності?

- А. Потреба у повній ізоляції
- Б. Потреба у зрозумілій інформації, передбачуваності та структурованості повсякденного життя

- В. Потреба в постійному аналізі найгірших сценаріїв
- Г. Потреба уникати прийняття навіть незначних рішень

17. У ситуації сімейного конфлікту клієнт може потребувати:

- А. Визначення винної сторони психологом
- Б. Допомоги в усвідомленні власних почуттів, потреб, меж і способів конструктивної комунікації
- В. негайного припинення всіх сімейних контактів
- Г. Підтвердження неправильності позиції інших членів родини

18. Клієнт після переживання катастрофи може потребувати:

- А. Стабілізації емоційного стану та відновлення базового відчуття безпеки
- Б. Максимально детального повторного відтворення події вже на першій зустрічі
- В. Переконавання, що його реакції є ознакою слабкості
- Г. Відмови від підтримки близьких людей

19. Яка потреба є важливою для клієнта, який утратив житло внаслідок воєнних дій?

- А. Потреба приховувати свої переживання
- Б. Потреба в безпеці, практичній підтримці, стабільності та відновленні життєвої перспективи
- В. Потреба не згадувати про попереднє життя
- Г. Потреба відмовитися від планування майбутнього

20. Який підхід найповніше враховує психологічні потреби клієнта?

- А. Застосування однакових рекомендацій до всіх клієнтів
- Б. Урахування типу ситуації, індивідуального досвіду, актуального стану та ресурсів особистості
- В. Орієнтація лише на зовнішні обставини ситуації
- Г. Орієнтація лише на встановлення психіатричного діагнозу

21. Після вимушеного переселення клієнт скаржиться на тривожність, порушення сну, дратівливість і труднощі пристосування до нового середовища. Найімовірніше, це:

- А. Прояв адаптаційного стресу
- Б. Ознака високої емоційної стійкості
- В. Прояв професійної деформації
- Г. Свідчення відсутності переживань

22. Клієнт після небезпечної події має нав'язливі спогади, уникає місць, пов'язаних із подією, та постійно очікує повторної загрози. Це може свідчити про:

- А. Психотравматичну реакцію
- Б. Високу пізнавальну мотивацію

- В. Звичайну зміну настрою
- Г. Підвищену професійну активність

23. Людина, яка нещодавно втратила близького, періодично плаче, відчуває тугу, порушення сну та потребу говорити про померлого. Це насамперед:

- А. Нормальні прояви процесу горювання
- Б. Обов'язкова ознака психічного розладу
- В. Свідчення маніпулятивної поведінки
- Г. Ознака втрати інтелектуальних здібностей

24. Після тривалого перебування в небезпечних умовах клієнт постійно прислухається до звуків, різко реагує на шум і не може розслабитися. Такий стан називають:

- А. Гіперпильністю
- Б. Апатією
- В. Ейфорією
- Г. Емоційною стабільністю

25. Клієнт говорить: «Я нічого не відчуваю, усе відбувається ніби не зі мною». Такий прояв може свідчити про:

- А. Емоційне заціпеніння або дисоціативну реакцію
- Б. Високий рівень саморегуляції
- В. Повне психологічне відновлення
- Г. Свідому відмову від співпраці

26. Після розлучення клієнт відчуває суперечливі емоції: полегшення, провини, гнів і сум. Як слід оцінювати такий стан?

- А. Як можливу природну реакцію на втрату значущих стосунків
- Б. Як однозначну ознаку важкого психічного розладу
- В. Як відсутність емоційної зрілості
- Г. Як доказ небажання змінювати життя

27. Людина, яка тривалий час не може змінити несприятливі обставини, перестає робити спроби, вважаючи будь-які дії марними. Це може бути проявом:

- А. Вивченої безпорадності
- Б. Самоактуалізації
- В. Психологічної гнучкості
- Г. Внутрішньої мотивації

28. Який прояв найбільш характерний для гострої кризової реакції?

- А. Дезорганізація поведінки, сильна тривога та труднощі прийняття рішень
- Б. Стабільне планування віддаленого майбутнього

- В. Повна відсутність емоційних змін
- Г. Підвищення концентрації та продуктивності в усіх сферах

29. Після ситуації насильства клієнт звинувачує себе в тому, що сталося, відчуває сором і уникає спілкування. Психолог має розуміти ці прояви як:

- А. Можливі наслідки травматичного досвіду
- Б. Доказ реальної відповідальності клієнта
- В. Свідому спробу приховати правду
- Г. Ознаку повного подолання ситуації

30. Яке твердження правильно відображає особливості реакцій клієнтів на складні життєві ситуації?

- А. Однакові події завжди викликають однакові психологічні реакції
- Б. Реакція залежить від змісту ситуації, її суб'єктивного сприйняття, попереднього досвіду, ресурсів і підтримки
- В. Інтенсивність реакції визначається лише віком клієнта
- Г. Сильні переживання завжди свідчать про психічний розлад

31. Що має бути першочерговим завданням психолога під час першої зустрічі з клієнтом у гострій кризовій ситуації?

- А. Детальний аналіз раннього дитинства клієнта
- Б. Установлення контакту, оцінювання безпеки та стабілізація стану
- В. Надання великої кількості рекомендацій
- Г. Переконавання клієнта негайно прийняти важливе рішення

32. Який метод найбільш доречний у роботі з клієнтом у гострій кризовій ситуації?

- А. Кризове психологічне консультування
- Б. Професійна орієнтація
- В. Тренінг розвитку пам'яті
- Г. Соціометричне дослідження

33. Психологічна стабілізація передбачає:

- А. Примушування клієнта докладно розповісти про травматичну подію
- Б. Зниження інтенсивності переживань, відновлення орієнтації та відчуття контролю
- В. Повне усунення всіх негативних емоцій за одну зустріч
- Г. Переконавання клієнта не думати про ситуацію

34. Яка дія психолога є доречною в роботі з людиною, яка переживає втрату?

- А. Підтримувати природне проживання горя та не нав'язувати темп відновлення
- Б. Переконувати клієнта якомога швидше забути померлого
- В. Уникати будь-яких розмов про втрату
- Г. Давати однакові поради незалежно від обставин втрати

35. У роботі з клієнтом, який пережив насильство, психолог повинен:

- А. Вимагати негайного детального опису всіх обставин
- Б. Забезпечувати безпечну взаємодію, поважати межі та уникати повторної травматизації
- В. Перевіряти правдивість кожного висловлювання клієнта
- Г. Самостійно ухвалювати всі рішення за клієнта

36. Коли психолог має перенаправити клієнта до іншого фахівця?

- А. Коли проблема виходить за межі його компетентності або потребує медичної, психіатричної чи іншої спеціалізованої допомоги
- Б. Коли клієнт висловлює сильні емоції
- В. Коли консультація триває більше ніж 30 хвилин
- Г. Коли психолог не погоджується з поглядами клієнта

37. Принцип конфіденційності означає, що психолог:

- А. За будь-яких обставин нікому не повідомляє жодної інформації
- Б. Забезпечує нерозголошення інформації, за винятком передбачених законом і професійною етикою випадків
- В. Може обговорювати випадок із будь-якими колегами
- Г. Може публікувати історію клієнта без його згоди, не називаючи імені

38. Принцип інформованої згоди передбачає:

- А. Отримання згоди клієнта після пояснення мети, процедур, можливих обмежень і умов психологічної допомоги
- Б. Право психолога приховувати методи роботи
- В. Обов'язок клієнта погоджуватися з усіма діями психолога
- Г. Можливість психолога самостійно змінювати умови роботи без повідомлення клієнта

39. Яка дія психолога порушує професійно-етичні засади?

- А. Урахування індивідуального досвіду клієнта
- Б. Надання допомоги в межах професійної компетентності
- В. Нав'язування клієнтові власних переконань і життєвих рішень
- Г. Роз'яснення клієнтові меж конфіденційності

40. Який підхід до вибору технології психологічної допомоги є правильним?

- А. Використовувати одну універсальну технологію для всіх клієнтів
- Б. Добирати методи відповідно до типу ситуації, стану, потреб, ресурсів клієнта та меж професійної компетентності
- В. Орієнтуватися лише на особисті вподобання психолога
- Г. Застосовувати найскладнішу методику незалежно від стану клієнта

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток Е

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ КРИТЕРІЮ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ

Додаток Е.1

Методика діагностики емпатії А. Меграбяна – Н. Епштейна [12, с. 124]

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на визначення рівня емоційної емпатії як важливої складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповісти щиро та уважно.

Інструкція

Нижче наведено 25 тверджень, які стосуються особливостей Вашого емоційного реагування на переживання, почуття та стани інших людей. Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки часто воно відповідає Вашій звичній поведінці або переживанням.

Для кожного твердження оберіть лише один варіант відповіді: «завжди», «часто», «рідко» або «ніколи», поставивши позначку (✓) у відповідній графі бланка відповідей.

Намагайтеся відповідати послідовно, не пропускаючи тверджень, і не витрачайте багато часу на обдумування кожної відповіді. У цьому опитувальнику немає правильних або неправильних відповідей. Важливо, щоб кожна відповідь максимально точно відображала Ваші власні почуття, переконання та звичний спосіб реагування в описаних ситуаціях.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	завжди	часто	рідко	ніколи
1.	Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе самотньо серед інших людей				
2.	Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття				
3.	Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати				
4.	Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно				
5.	Я приймаю близько до серця проблеми своїх друзів				
6.	Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів				
7.	Я б сильно хвилювався(лася), якби мав(ла) повідомити людині неприємну для неї звістку				
8.	На мій настрій сильно впливають оточуючі люди				

9.	Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням із людьми				
10.	Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки				
11.	Коли я бачу людину, яка плаче, то і сам(а) засмучуюсь				
12.	Слухаючи деякі пісні, я часом почуваюся щасливим(ою)				
13.	Коли я читаю книжку (роман, повість і т.п.), то так хвилююся, ніби все, про що читаю, відбувається насправді				
14.	Коли я бачу, що з ким-небудь погано поводяться, то завжди серджуся				
15.	Я можу залишатися спокійним(ою), навіть якщо всі навколо хвилюються				
16.	Мені неприємно, коли люди, дивлячись фільм, плачуть				
17.	Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не відіграє				
18.	Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені				
19.	Я хвилююся, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці				
20.	Я дуже переживаю, коли бачу страждання тварин				
21.	Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається у фільмах або про що читаєш у книжці				
22.	Мені боляче бачити немічних літніх людей				
23.	Я дуже переживаю, коли дивлюся кінофільм				
24.	Я можу залишатися байдужим(ою) до будь-яких хвилювань навколо				
25.	Маленькі діти плачуть без причини				

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток Е.2

Методика «16-факторний особовий опитувальник» Р. Кеттелла

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на вивчення індивідуально-психологічних особливостей майбутніх психологів, що характеризують окремі аспекти їхньої готовності до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро й уважно. Не намагайтеся обирати відповіді, які, на Вашу думку, можуть створити сприятливе враження про Вас. Правильних або неправильних відповідей не існує – важливо, щоб обраний варіант якомога точніше відповідав Вашій думці, ставленню або звичній поведінці.

Ознайомтеся з кожним запитанням і трьома запропонованими варіантами відповіді («а», «б», «в») та оберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашій думці, ставленню або звичній поведінці. Працюйте послідовно, не витрачайте багато часу на обмірковування кожної відповіді та намагайтеся обрати той варіант, який першим видається Вам найбільш відповідним. Не пропускайте запитань. У бланку відповідей позначте обраний варіант навпроти номера відповідного запитання.

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
2. Я готовий як можна щиріше відповісти на питання:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
3. Я вважав за краще б мати дачу:
а) у жвавому дачному селищі; б) віддав перевагу б чомусь середньому; в) відокремлено, в лісі.
4. Я можу знайти в собі досить сил, аби впоратися з життєвими труднощами;
а) завжди; б) зазвичай; в) рідко.
5. Побачивши диких тварин мені стає ніяково, навіть якщо вони надійно заховані в клітках:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
6. Я утримуюся від критики людей і їх поглядів:
а) так; б) інколи; в) немає.

7. Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують:

а) зазвичай; б) інколи; в) ніколи не роблю.

8. Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці над сучасними популярними мелодіями:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

9. Якби я побачив двох сусідських дітей, що б'ються, я:

а) надав би їм самим з'ясовувати свої стосунки; б) не знаю, що зробив би; в) постарався б розібратися в їх сварці.

10. На зборах і в компаніях:

а) я легко виходжу вперед; б) вірно щось середнє; в) я вважаю за краще триматися в стороньці.

11. Здається, цікаво бути:

а) інженером-конструктором; б) не знаю, що вважати за краще; в) драматургом.

12. На вулиці я швидше зупинюся, аби поглянути, як працює художник, чим стану спостерігати за вуличною сваркою:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

13. Зазвичай я спокійно переношу самовдоволених людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу відмітити це по виразу його обличчя:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

15. Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності:

а) згоден, б) не упевнений, в) не згоден.

16. Я вважав за краще б взятися до роботи;

а) де можна багато запрацювати, якщо навіть заробітки непостійні; б) не знаю, що вибрати; в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою.

17. Я говорю про свої відчуття:

а) лише у разі потреби; б) вірно щось середнє в) охоче, коли надається можливість.

18. Зрідка я переживаю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю чому:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен:

а) жодного відчуття провини у мене не виникає; б) вірно щось середнє; в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.

20. На роботі у мене буває більше скрути з людьми які:

а) відмовляються використовувати сучасні методи; б) не знаю, що вибрати; в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально.

21. Приймаючи рішення, я керуюся більше:

а)серцем; б) серцем і розумом в рівній мірі; в) розумом.

22. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в суспільстві своїх друзів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

23. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на успіх:

а) так; б) важко відповісти; в) немає.

24. Розмовляючи, я схильний:

а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову; б) вірно щось середнє; в) раніше гарненько зібратися з думками.

25. Навіть якщо я чим-небудь сильно оскаженілий, я втихомирююся досить швидко:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

26. При рівній тривалості робочого дня і однаковій зарплаті мені було б цікаво працювати:

а) столяром або кухарем; б) не знаю, що вибрати; в) офіціантом в хорошому ресторані.

27. У мене було:

а) дуже мало виборних посад; б) декілька; в) багато виборних посад.

28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:

а) гострий; б) різати; в) гострити.

29. Інколи яка-небудь думка не дає мені заснути:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

30. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
31. Застарілий закон має бути змінений:
а) лише після ґрунтового обговорення; б) вірно щось середнє; в) негайно.
32. Мені стає ніяково, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якимось впливають на інших людей:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
33. Більшість знайомих вважають мене веселим співбесідником:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей:
а) мене це не хвилює; б) вірно щось середнє; в) вони викликають у мене неприязнь і відразу.
35. Я злегка втрачаюся, несподівано виявившись в центрі уваги:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає
36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому суспільному заході;
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
37. У школі я вважав за краще:
а) уроки музики (співу); б) важко сказати; в) заняття в майстернях, ручна праця.
38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, аби мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення:
а) так; б) інколи; в) немає.
39. Важливіше, аби батьки:
а) сприяли тонкому розвитку відчуттів у своїх дітей; б) вірно щось середнє; в) учили дітей управляти своїми відчуттями.
40. Беручи участь в колективній роботі, я вважав за краще б:
а) спробувати внести поліпшення в організацію роботи; б) вірно щось середнє; в) вести записи і стежити за тим, аби дотримувалися правила.
41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

42. Я вважав за краще б поводитися з людьми ввічливими і делікатними, чим з грубуватими і прямолінійними:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

43. Коли мене критикують на людях, це мене украй пригноблює:

а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) це невірно.

44. Якщо мене викликає до себе начальник, я:

а) використовую цей випадок, аби попросити про те, що мені потрібне; б) вірно щось середнє; в) турбуюся, що зробив щось не так.

45. Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду колишніх років, минулих століть:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

47. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь в спортивному житті школи:

а) досить часто; б) від випадку до випадку; в) дуже рідко.

48. Я підтримую удома хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

49. Коли я думаю про те, що сталося протягом дня, я незрідка випробовую занепокоєння:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

50. Інколи я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

51. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:

а) лісничим; б) важко вибрати; в) вчителем старших класів.

52. До дня народження, до свят:

а) люблю робити дарунки; б) важко відповісти; в) вважаю, що покупка дарунків — декілька неприємний обов'язок.

53. «Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до:

а) посмішка; б) успіх; в) щасливий.

54. Яке з даних слів не личить до двох останнім:
а) свічка; б) місяць; в) лампа.
55. Мої друзі:
а) мене не підводили; б) зрідка; в) підводили досить часто.
56. У мене є такі якості, по яких я ясно перевершую інших людей:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
57. Коли я засмучений, я всіляко прагну приховати свої відчуття від інших:
а) так, це вірно; б) швидше щось середнє; в) це невірно.
58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися:
а) частіше за один раз в тиждень (частіше, ніж більшість людей); б) приблизно раз на тиждень (як більшість); в) рідше за один раз в тиждень (рідше, ніж більшість).
59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер і дотримання правил етикету:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
60. У присутності людей значніших, ніж я (людей старше за мене, або з великим досвідом, або з вищим положенням), я схильний триматися скромно:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
63. Якби хтось розсердився на мене:
а) я постарався б його заспокоїти; б) не знаю, що б я зробив; в) це викликало б у мене роздратування.
64. Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я швидше схильний забути про це, чим з обуренням відповісти авторові:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

65. У моїй пам'яті не затримуються надовго неістотні дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин:

а) так; б) важко сказати; в) немає.

67. Я їм з насолодою і не завжди настільки ретельно піклуюся про свої манери, як це роблять інші люди:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрічатися:

а) дуже рідко; б) вірно щось середнє; в) досить часто.

69. Інколи мені говорять, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

70. Коли я був підлітком і моя думка розходилася з батьківською, я зазвичай:

а) залишався при своїй думці; б) середнє між а і в; в) поступався, визнаючи їх авторитет.

71. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

72. Я вважав за краще б жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

73. У багатьох відношеннях я вважаю себе сповна зрілою людиною:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим допомагає:

а) часто; б) зрідка; в) ніколи.

75. Я завжди в змозі строгий контролювати прояв своїх відчуттів:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

76. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

а) працювати над ним в лабораторії далі; б) важко вибрати; в) поклопотатися про його практичне використання.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до:
а) хоробрий; б) неспокійний; в) жахливий.
78. Який з наступних дробів не личить до двох останнім:
а) $\frac{3}{7}$; б) $\frac{3}{9}$; у) $\frac{3}{11}$.
79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому:
а) так, вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
80. Люди відносяться до мене менш доброзичливо, чим я на те заслуговую своїм добрим до них відношенням:
а) дуже часто; б) інколи; в) ніколи.
81. Вживання нецензурних виразів мені завжди осоружно (навіть якщо при цьому немає осіб іншої підлоги);
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
82. У мене, безумовно, менше друзів, чим у більшості людей:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
83. Дуже не люблю бувати там, де ні з ким поговорити:
а) вірно; б) не упевнений; в) невірно.
84. Люди інколи називають мене легковажним, хоча і вважають приємною людиною:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
85. У різних ситуаціях в суспільстві я випробовував хвилювання, схоже на те, яке випробовує чоловік перед виходом на сцену:
а) досить часто; б) зрідка; в) навряд чи коли-небудь.
86. Знаходячись в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся збоку і здебільше надаю говорити іншим:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
87. Мені більше подобається читати:
а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів; б) не знаю, що вибрати; в) роман, збуджуючий уяву і відчуття.
88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені докоряють, то, як правило, лише зачепило:

а) вірно; б) щось середнє між а і в; в) невірно.

90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці

а) вірно; б) вірно щось середнє; в) невірно.

91. Під час тривалої подорожі я вважав за краще б:

а) читати що-небудь складне, але цікаве; б) не знаю, що вибрав би; в) провести час, розмовляючи з попутником.

92. У жартах про смерть немає нічого поганого або осоружного доброму смаку:

а) так, згоден; б) вірно щось середнє; в) ні, не згоден.

93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною і не приховують своєї неприязні:

а) це ніскільки мене не пригноблює; б) вірно щось середнє; в) я падаю духом.

94. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя:

а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) ні, це невірно.

95. Я вважав за краще б мати роботу:

а) з чітко певним і постійним заробітком; б) вірно щось середнє; в) з вищою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності.

96. Мені легко вирішити важке питання або проблему:

а) якщо я обговорюю їх з іншими; б) вірно щось середнє; в) якщо я обдумую їх наодинці.

97. Я охоче беру участь в суспільному житті, в роботі різних комісій:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

98. Виконуючи яку-небудь роботу, я не втихомирююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні деталі:

а) вірно; б) середнє між а і в; в) невірно.

99. Інколи зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

101. Якби я працював в господарській сфері, мені було б цікаво:
а) розмовляти із замовниками, клієнтами; б) вибираю щось середнє; в) вести рахунки і іншу документацію.
102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до:
а) в'язниця; б) грішний; в) що вкрав.
103. АБ так відноситься до ГВ, як СР до:
а) ПО; б) ОП; в) ТУ.
104. Коли люди поводяться нерозсудливо і безрозсудно;
а) я відношуся до цього спокійно; б) вірно щось середнє; в) переживаю до них почуття презирства.
105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:
а) це мені не заважає, я можу зосередитися; б) вірно щось середнє; в) це псує мені задоволення і злить мене.
106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я:
а) ввічливий і спокійний; б) вірно щось середнє; в) енергійний і напористий.
107. Я вважаю, що:
а) жити потрібно за принципом «справі час — потісі година»; б) щось середнє між а і в; в) жити потрібно більше веселіше, не особливо піклуючись про завтрашній день.
108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
109. Якщо я замислююся про можливі труднощі в своїй роботі:
а) я прагну заздалегідь скласти план, як з ними впоратися; б) вірно щось середнє; в) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться.
110. Я легко освоююся в будь-якому суспільстві:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
111. Коли потрібно трохи дипломатії і уміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
112. Мені було б цікаво:
а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи; б) важко відповісти; в) працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно упевнений, що людина поступає несправедливо або егоїстично, я заявляю йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

114. Інколи я жартома роблю яке-небудь придуркувате зауваження лише для того, щоб здивувати людей і поглянути, що вони на це скажуть:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

115. Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних постановок, концертів і т. п.:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

116. Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не випробовую потреби малювати що-небудь і соватися на стільці:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю:

а) «він – брехун»; б) вірно щось середнє; в) «мабуть, його невірно інформували».

118. Передчуття, що мене чекає якесь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:

а) часто; б) інколи; в) ніколи.

119. Думка, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

121. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже невитриманий і нехтую правилами пристойності:

а) дуже; б) небагато; в) зовсім не непокоїть.

122. Працюючи над чимось, я вважав за краще б робити це:

а) у колективі; б) не знаю, що вибрав би; в) самотійно.

123. Бувають періоди, коли важко стриматися від відчуття жалості до самого собі:

а) часто; б) інколи; в) ніколи.

124. Частенько люди дуже швидко виводять мене з себе:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

125. Я завжди можу без особливих труднощів позбавитися від старих звичок і не повертатися до них більше:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

126. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути:

а) адвокатом; б) важко вибрати; в) штурманом або льотчиком.

127. «Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до:

а) швидкий; б) найкращий; в) якнайшвидший.

128. Яке з наступних поєднань знаків повинне продовжити ряд ХООООХХОООХХХ:

а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО.

129. Коли приходить час для здійснення того, що я заздалегідь планував і чекав, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити:

а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

130. Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертає уваги на те, що люди довкола дуже шумлять:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

132. Я провожу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки лише ради забави:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритим) людиною:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

136. У спілкуванні з людьми:

а) я не прагну стримувати свої відчуття; б) вірно щось середнє; в) я приховую свої відчуття.

137. Я люблю музику:

а) легку, живу, холоднувату; б) вірно щось середнє; в) емоційно насичену і сентиментальну.

138. Мене більше захоплює краса вірша, чим краса і досконалість зброї:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:

а) я не повторюю його; б) важко відповісти; у) повторюю своє зауваження знову.

140. Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

141. Для мене поважніше:

а) зберігати хороші стосунки з людьми; б) вірно щось середнє; в) вільно виражати свої відчуття.

142. У туристській подорожі я вважав за краще б дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

143. Про мене справедливо думають, що я наполеглива і працелюбна людина, але успіхів добиваюся рідко:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

144. Якщо люди зловживають моєю прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка:

а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем; б) вірно щось середнє; в) я б дуже хотів, аби все закінчилося мирно.

146. Я вважаю за краще планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих рад:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

147. Інколи відчуття заздрості впливає на мої вчинки,
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди прав, але він завжди має право наполягти на своєму:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає:
а) так; б) інколи; в) немає.
150. Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а ті, що оточують голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
151. Мені здається, цікаво бути:
а) художником; б) не знаю, що вибрати; в) директором театру або кіностудії.
152. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:
а) який-небудь; б) декілька; в) велика частина.
153. «Полум'я» так відноситься до «жари», як «троянда» до:
а) Шип; б) червоні пелюстки; в) запах.
154. У мене бувають такі сни, що хвилюють, що я пробуджуюся:
а) часто; б) зрідка; в) практично ніколи.
155. Навіть якщо багато що проти успіху якого-небудь почину, я все-таки вважаю, що варто ризикнути:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі виявляюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
157. Я вважав за краще б одягатися швидше скромно, так, як все, ніж помітно і оригінально: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, залучає мене більше, ніж жвава вечірка:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
159. Деколи я нехтую добрими радами людей, хоча і знаю, що не повинен цього робити:
а) зрідка; б) навряд чи коли-небудь; в) ніколи.

160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні форми поведінки — «що таке добре і що таке погано»:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, інколи необхідно застосувати силу:

а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.

163. У школі я вважав за краще (вважаю за краще):

а) російська мова; б) важко сказати; в) математику або арифметику.

164. Інколи у мене бували засмучення через те, що люди говорили про мене погано позаочі без всяких на те підстав:

а) так; б) важко відповісти; в) немає.

165. Розмови з людьми рядовими, зв'язаними умовностями і своїми звичками:

а) часто бувають вельми цікавими і змістовними; б) вірно щось середнє; в) дратують мене, оскільки бесіда крутиться довкола дурниць і їй бракує глибина.

166. Деякі речі викликають в мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

167. У вихованні важливіше:

а) оточити дитяти коханням і турботою; б) вірно щось середнє; в) виробити у дитяти бажані навички і погляди.

168. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинне створювати нові звичаї і відкидати убік старі звички і традиції:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

170. У мене бували неприємні випадки через те, що, задумавшись, я ставав неуважним:

а) навряд чи коли-небудь; б) вірно щось середнє; в) кілька разів.

171. Я краще засвоюю матеріал:

а) читаючи добре написану книгу; б) вірно щось середнє; в) беручи участь в колективному обговоренні.

172. Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того аби дотримуватися загальноприйнятих правил:

а) згоден; би) не упевнений; в) не згоден.

173. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений в своїй правоті:

а) завжди; б) зазвичай; в) лише якщо це практично можливо.

174. Інколи дрібниці нестерпимо діють на нерви, хоча я і розумію, що це дурниці: а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

175. Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати:

а) згоден; би) вірно щось середнє; в) не згоден.

176. Якби мене попросили організувати збір грошей на дарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

а) я погодився б; б) не знаю, що зробив би; в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

177. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:

а) широкий; би) зигзагоподібний; в) прямий.

178. «Скоро» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:

а) ніде; б) далеко; в) геть.

179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про це:

а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

180. Оточує відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми:

а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

181. Мабуть, для мене характерніша:

а) нервозність при зустрічі з несподіваними труднощами; б) не знаю, що вибрати; в) терпимість до бажань (вимогам) інших людей.

182. Мене вважають дуже захопленою людиною:

а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

183. Мені подобається робота всіляка, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

184. Я людина вельми пунктуальна і завжди наполягаю на тому, аби все виконувалося як можна точніше:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

185. Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і точної майстерності:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Опитувальник регуляції емоцій (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ)

Дж. Гросса, О. Джона

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на визначення особливостей емоційної саморегуляції як важливої складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Інструкція

Нижче наведено твердження, що стосуються того, як люди зазвичай регулюють власні емоції у різних життєвих ситуаціях. Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає Вашій звичній поведінці або переконанням.

Для кожного твердження оберіть лише одну відповідь за семибальною шкалою: 1 – зовсім не погоджуюся; 2 – переважно не погоджуюся; 3 – частково не погоджуюся; 4 – важко відповісти (нейтрально); 5 – частково погоджуюся; 6 – переважно погоджуюся; 7 – повністю погоджуюся.

Намагайтеся відповідати послідовно, не пропускаючи тверджень і не витрачаючи багато часу на обдумування кожної відповіді. У цьому опитувальнику немає правильних або неправильних відповідей. Важливо, щоб Ваші відповіді максимально точно відображали Ваші звичні способи реагування та регуляції власних емоцій.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	1	2	3	4	5	6	7
1.	Щоб покращити свій настрій, я змінюю своє ставлення до ситуації							
2.	Для того щоб керувати своїми емоціями, я стримую їх зовнішній прояв							
3.	Коли я опиняюся у стресовій ситуації, я намагаюся осмислити її так, щоб зберігати спокій							
4.	Для регулювання своїх емоцій я змінюю ставлення до ситуації, у якій перебуваю							
5.	Щоб покращити свій настрій (відчути радість або задоволення), я переключаю свої думки на щось інше							
6.	Коли я переживаю позитивні емоції, я стежу за тим, щоб не виявляти їх зовні							
7.	Щоб упоратися з негативними емоціями, я змінюю своє ставлення до ситуації							
8.	Я тримаю свої емоції при собі							
9.	Коли я переживаю негативні емоції, я роблю все можливе, щоб не показувати їх оточуючим							
10.	Щоб упоратися з негативними емоціями (такими як смуток або злість), я переключаю свої думки на щось інше							

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток Е.4

**Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»
(Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаев, Л. Шайгерова)**

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на визначення особливостей Вашого ставлення до інших людей, їхніх поглядів, переконань, способу життя та поведінки. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Інструкція

Нижче наведено твердження, які відображають різні життєві ситуації та ставлення до інших людей. Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки Ви погоджуєтеся з ним.

Для кожного твердження оберіть лише одну відповідь відповідно до шестибальної шкали: 1 – абсолютно не згоден; 2 – не згоден; 3 – скоріше не згоден; 4 – скоріше згоден; 5 – згоден; 6 – повністю згоден.

Намагайтеся відповідати послідовно, не пропускаючи тверджень і не витрачаючи багато часу на обдумування кожної відповіді. У цьому опитувальнику немає правильних або неправильних відповідей. Важливо, щоб Ваші відповіді максимально точно відображали Ваші власні переконання та звичне ставлення до інших людей.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	1	2	3	4	5	6
1.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка думка						
2.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності						
3.	Якщо один зрадив, треба помститися йому						
4.	До кавказців стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						
5.	У суперечці може бути правильною лише одна точка зору						
6.	Жебраки і бродяги самі винні в своїх проблемах						
7.	Нормально вважати, що твій народ краще, ніж всі інші						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися						
9.	Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий вислухати й інші точки зору						
10.	Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства						
11.	Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людину будь-якої національності						
12.	Біженцям треба допомагати не більше, ніж усім іншим, так як у місцевих проблем не менше						

13.	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим же						
14.	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15.	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
16.	Приїжджі повинні мати ті ж права, що і місцеві жителі						
17.	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
18.	До деяких націй і народів важко добре ставитися						
19.	Безлад мене дуже дратує						
20.	Будь-які релігійні течії мають право на існування						
21.	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом						
22.	Я хотів би стати більш терпимою людиною по відношенню до інших						

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ПОКАЗНИКІВ КРИТЕРІЮ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Авторська методика

«Комплекс професійних кейсів з надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях»

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь у виконанні професійних ситуаційних завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості практичних умінь щодо надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Виконання завдань є анонімним, тому просимо Вас відповідати самостійно, максимально повно та обґрунтовано.

Інструкція

Вам буде запропоновано чотири професійні ситуації (кейси), що моделюють типові випадки звернення клієнтів за психологічною допомогою. До кожної ситуації необхідно виконати чотири завдання.

Відповіді запишіть у бланку відповідей. Намагайтеся обґрунтовувати свої рішення, спираючись на сучасні психологічні знання, принципи професійної етики та технології надання психологічної допомоги. Усі завдання виконуйте самостійно. Пропускати завдання не рекомендується.

КЕЙСИ

Кейс 1. До психолога звернулася 34-річна жінка, чоловік якої загинув три місяці тому під час бойових дій. Вона виховує восьмирічного сина. Жінка повідомляє, що останнім часом майже не виходить з дому, часто плаче, не може зосередитися на роботі, звинувачує себе в тому, що не змогла вплинути на обставини. Порушився сон, зник інтерес до спілкування, вона уникає знайомих, відчуває постійну втому та безнадію.

Кейс 2. До психолога звернулася 27-річна жінка, яка повідомляє про систематичне психологічне та фізичне насильство з боку чоловіка. Вона говорить, що боїться залишити сім'ю через маленьку дитину, не впевнена у власних силах, часто відчуває страх, тривогу та провину.

Кейс 3. До психолога звернувся 19-річний студент, який був змушений залишити окуповану територію. Він проживає в гуртожитку, скаржиться на тривогу, труднощі адаптації, відчуття самотності, втрату мотивації до навчання, переживає за родичів, які залишилися вдома.

Кейс 4. До психолога звернувся 22-річний юнак, який говорить, що життя втратило сенс. Він припинив спілкування з друзями, кинув навчання, майже не виходить з дому, говорить про власну безпорадність і зазначає: *«Якби мене не стало, нікому не було б гірше»*.

Бланк відповідей

№ ситуації	Завдання 1. Визначте тип складної життєвої ситуації клієнта та обґрунтуйте свою відповідь	Завдання 2. Проаналізуйте психологічний стан клієнта та визначте його актуальні психологічні потреби	Завдання 3. Запропонуйте доцільні технології психологічної допомоги та обґрунтуйте їх вибір	Завдання 4. Розробіть алгоритм надання психологічної допомоги клієнту
Кейс 1				
Кейс 2				
Кейс 3				
Кейс 4				

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток К

**Бланк експертного оцінювання результатів виконання авторської методики
«Комплекс професійних кейсів з надання психологічної допомоги клієнтам у
складних життєвих ситуаціях»**

Експерт № _____
Дата оцінювання _____

Інструкція.

Ознайомтеся з відповідями респондента на чотири завдання, подані до кожного професійного кейсу, та оцініть їх відповідно до наведених критеріїв.

Завдання 1 передбачає визначення типу складної життєвої ситуації клієнта.

Завдання 2 передбачає аналіз психологічного стану клієнта та визначення його актуальних психологічних потреб.

Завдання 3 передбачає вибір доцільних технологій психологічної допомоги відповідно до типу складної життєвої ситуації та потреб клієнта.

Завдання 4 передбачає розроблення алгоритму надання психологічної допомоги клієнту.

Кожну відповідь оцініть за такою шкалою:

0 балів – відповідь неправильна або відсутня;

1 бал – відповідь частково правильна, містить окремі професійно доцільні елементи, але є неповною або недостатньо обґрунтованою;

2 бали – відповідь повна, логічно обґрунтована, відповідає сучасним науковим підходам, професійно-етичним вимогам та свідчить про правильне виконання завдання.

Бланк експертного оцінювання

Кейс	Завдання 1 (0–2)	Завдання 2 (0–2)	Завдання 3 (0–2)	Завдання 4 (0–2)	Сума балів за кейс
Кейс 1					
Кейс 2					
Кейс 3					
Кейс 4					
Усього балів	_____/8	_____/8	_____/8	_____/8	_____/32

Підпис експерта _____

МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Додаток Л.1

Методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на визначення рівня розвитку рефлексивності як важливої складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Інструкція

Вам пропонується низка тверджень, що стосуються особливостей Вашого мислення, аналізу власної діяльності, прийняття рішень і взаємодії з іншими людьми. Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно відповідає Вашим звичним способам мислення, поведінці або переконанням.

У бланку відповідей навпроти номера кожного твердження поставте цифру, що відповідає обраному варіанту відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – важко відповісти; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Намагайтеся відповідати послідовно, не пропускаючи жодного твердження. Не витрачайте багато часу на обдумування кожної відповіді — зазвичай найбільш точною є та відповідь, яка першою спадає Вам на думку. Правильних чи неправильних відповідей не існує. Важливо, щоб Ваші відповіді максимально точно відображали Ваші власні погляди, спосіб мислення та звичну поведінку.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	1	2	3	4	5	6	7
1.	Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити							
2.	Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку							
3.	Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову							
4.	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього							
5.	Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок							

6.	Пристаюючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі							
7.	Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення							
8.	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою							
9.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини							
10.	Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи							
11.	Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план							
12.	Я волюю діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач							
13.	Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки							
14.	Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти							
15.	Я турбуюся про своє майбутнє							
16.	Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою							
17.	Часом я приймаю необдумані рішення							
18.	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору							
19.	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе							
20.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити							
21.	У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі							
22.	Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог							
23.	Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки							
24.	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити							
25.	Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами							
26.	Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим							
27.	Рідко буває так, що я шкодую про сказане							

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Додаток Л.2

Шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule)

Шановний(а) студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, спрямованому на визначення рівня асертивності як важливої складової готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді з науковою метою. Опитування є анонімним, тому просимо Вас відповідати щиро та уважно.

Інструкція

Вам пропонується низка тверджень, що описують різні життєві ситуації та особливості поведінки людини. Уважно прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки воно є характерним саме для Вас.

У бланку відповідей навпроти номера кожного твердження поставте позначку у відповідній колонці, використовуючи таку шкалу оцінювання: +3 – дуже характерно для мене, повністю мене описує; +2 – досить характерно для мене; +1 – певною мірою характерно для мене; –1 – певною мірою нехарактерно для мене; –2 – досить нехарактерно для мене; –3 – зовсім нехарактерно для мене, абсолютно мене не описує.

Правильних чи неправильних відповідей не існує. Намагайтеся відповідати послідовно, не пропускаючи жодного твердження, та не витрачайте багато часу на обдумування кожної відповіді. Найбільш точною зазвичай є та відповідь, яка першою спадає Вам на думку. Важливо, щоб Ваші відповіді максимально точно відображали Вашу звичну поведінку, переконання та спосіб взаємодії з іншими людьми.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	–3	–2	–1	+1	+2	+3
1.	Здається, більшість людей агресивніші й упевненіші в собі, ніж я						
2.	Я вагався(-лася) призначити побачення або прийняти запрошення на нього через свою «сором'язливість»						
3.	Коли їжа, подана в ресторані, мене не задовольняє, я скаржуся офіціантові чи офіціантці						
4.	Я намагаюся не ранити почуття інших людей, навіть коли відчуваю, що образили мене						
5.	Якщо продавець доклав чимало зусиль, щоб показати мені товар, який мені не зовсім підходить, мені важко сказати «ні»						
6.	Коли мене просять щось зробити, я неодмінно з'ясовую, навіщо це потрібно						

7.	Бувають моменти, коли я сам(а) шукаю приводу для гарної, запальної суперечки						
8.	Я прагну досягти успіху не гірше за більшість людей мого рівня						
9.	Чесно кажучи, люди часто користуються мною у своїх інтересах						
10.	Мені подобається розпочинати розмову з новими знайомими та незнайомцями						
11.	Я часто не знаю, що сказати привабливим особам протилежної статі						
12.	Я вагаюся телефонувати в установи та організації						
13.	Я скоріше подам заяву про прийняття на роботу чи навчання листом, ніж піду на особисту співбесіду						
14.	Мені соромно повертати товар до магазину						
15.	Якщо близький і поважний родич дратує мене, я радше приховую свої почуття, ніж висловлю невдоволення						
16.	Я унікав(ла) ставити запитання через страх здатися дурним(ою)						
17.	Під час суперечки я іноді боюся, що так розхвилююся, що весь(вся) затремчу						
18.	Якщо відомий і поважний лектор висловить твердження, яке я вважаю неправильним, я домагатимуся, щоб аудиторія почула й мою точку зору						
19.	Я уникаю сперечатися про ціну з продавцями та клерками						
20.	Зробивши щось важливе чи варте уваги, я подбаю про те, щоб про це дізналися інші						
21.	Я відкрито й щиро висловлюю свої почуття						
22.	Якщо хтось поширює про мене неправдиві й погані чутки, я якомога швидше йду поговорити з цією людиною про це						
23.	Мені часто важко відповісти «ні»						
24.	Я схильний(а) стримувати свої емоції, а не влаштовувати сцену						
25.	Я скажуся на погане обслуговування в ресторані та деінде						
26.	Коли мені роблять комплімент, я іноді просто не знаю, що відповісти						
27.	Якщо пара поруч зі мною в театрі чи на лекції голосно розмовляє, я попрошу їх стихитися або продовжити розмову в іншому місці						
28.	Той, хто намагається пролізти в чергу переді мною, отримає гідну відсіч						
29.	Я завжди швидко висловлюю свою думку						
30.	Бувають моменти, коли я просто не можу нічого сказати						

Щиро дякуємо за Вашу участь в опитуванні!

Список опублікованих праць за темою дисертації

1. Лебідь О.В., **Буртова Є.Д.** Складна життєва ситуація як ключова дефініція у структурі поняття «готовність майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях». *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8 (54). С. 541–552. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-8(54)-541-552
2. **Буртова Є.Д.** Емпіричне уточнення педагогічних умов підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 1837–1849. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-11(41)-1837-1849
3. Лебідь О.В., **Буртова Є.Д.**, Пентко Ю.Є. Селф-коучинг як технологія підготовки майбутніх психологів до супроводу клієнтів, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2214–2228. DOI: 10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2214-2228
4. **Буртова Є.Д.** Сутність готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. № 2 (30). С. 122–134. DOI: 10.32342/3041-2196-2025-2-30-10
5. **Буртова Є.Д.**, Тютюнник С.В. Напрями інтеграції просвітницького компонента у зміст підготовки майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 6 (58). С. 1837–1847. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-1837-1847
6. **Буртова Є.Д.** Педагогічний потенціал супервізії у підготовці майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Theoretical and practical scientific achievements: research and results of their implementation: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the IX International Scientific and Theoretical Conference (August 8, 2025)*. Liverpool,

England, United Kingdom: International Center of Scientific Research. 2025. pp. 159–161.

7. **Буртова Є.Д.** Емпатія як складова готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук*: матер. VII Міжнар. наук. конф. (м. Харків, 15 серпня, 2025 р.). Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2025. С. 228–230.

8. **Буртова Є.Д.** Педагогіка турботи у викладанні «важких тем» майбутнім психологам. *Наука та освіта в сучасних дослідженнях*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 10 вересня 2025 р.). Research Europe, 2025. С. 31–32.

9. **Буртова Є.Д., Шкляр П.С.** Травмоінформоване навчання майбутніх психологів до кризових втручань у післявоєнному суспільстві. *Світ наукових досліджень*: матер. міжнар. мультидисцип. наук. інтернет-конф. (23–24 вересня 2025 р.). Вип. 44. URL: <https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6405/>

10. Суховерша М.В., **Буртова Є.Д.** До питання типологізації клієнтів, які потребують психологічної допомоги. *Практична психологія у сучасному вимірі*: матер. XVII Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців (Дніпро, 21 квітня 2026 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2026. С. 290–293.

11. **Буртова Є.** Підготовка майбутніх психологів до першої сесії з клієнтом у стані втрати. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі*: матер. 4-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених (Дніпро, 9–10 квітня 2026 р.). Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2026. С. 43–45.

12. **Буртова Є.** Терапевтична присутність як компонент готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. *Педагогічна освіта в період трансформацій: наукові пошуки та інноваційні практики*: матер. Всеукр. студ. наук.-практ. інтернет-конф. (24 квітня 2026 р.). Запоріжжя, 2026. С. 218–221.

13. **Буртова Є.** Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги здобувачам професійної освіти у складних життєвих ситуаціях. *Трансформація української освіти в умовах невизначеності: стратегії стійкості, інноваційного розвитку та євроінтеграції*: матер. I Всеукр. наук.-практ. конф, (м. Кривий Ріг, 12 травня 2026 р.). Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2026. С. 207–210.



Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля» (ВНЗ «УАН»)
вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000; тел.: +38(095) 7-0000-47, +38(063) 7-0000-47,
+38(0562) 31-24-51; e-mail: info@duan.edu.ua; web: duan.edu.ua; код ЄДРПОУ 20201672

від 29.06.2026 № 411

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Буртової Єлизавети Дмитрівни на тему «Підготовка майбутніх психологів
до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих
ситуаціях», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» Є.Д. Буртової були впроваджені в освітній процес кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» під час підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія.

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав протягом 2023–2025 років серед студентів третього та четвертого курсів. У формувальному експерименті взяли участь 47 здобувачів вищої освіти, які навчалися на третьому курсі у 2023–2024 навчальному році та продовжили навчання на четвертому курсі у 2024–2025 навчальному році.

У процесі формувального етапу експерименту було реалізовано комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Зокрема, було оновлено зміст освітніх компонентів циклу професійної підготовки шляхом інтеграції тем, пов'язаних із наданням психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, до дисциплін: «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Психологія управління та організаційна психологія», «Основи психологічного консулювання», «Основи психотерапії. Психологія травми», «Психологія кризових та екстремальних ситуацій».

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ



У процесі опанування зазначених освітніх компонентів було організовано квазіпрофесійну діяльність здобувачів вищої освіти із застосуванням практикоорієнтованих технологій навчання, що передбачали аналіз професійних кейсів, моделювання консультативних ситуацій, виконання ситуаційних завдань, проєктування алгоритмів психологічної допомоги, ролі професійні взаємодії та інші форми навчальної діяльності, максимально наближені до майбутньої професійної практики психолога.

Невід'ємною складовою формувального етапу педагогічного експерименту стало забезпечення супервізійного супроводу квазіпрофесійної діяльності студентів, що реалізовувалося через професійний аналіз консультативних дій, рефлексивне обговорення результатів виконання практичних завдань, надання конструктивного зворотного зв'язку, корекцію професійних рішень та підтримку професійного становлення майбутніх психологів.

Упровадження зазначених педагогічних умов сприяло підвищенню рівня готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, розвитку їхніх професійних знань, практичних умінь, емоційно-емпатійної сфери, рефлексивності та особистісно-професійних якостей.

Реалізація формувального етапу педагогічного експерименту здійснювалася у взаємодії з науково-педагогічними працівниками кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». У процесі дослідно-експериментальної роботи Є.Д. Буртова здійснювала апробацію авторських навчально-методичних матеріалів, діагностичного інструментарію, практикоорієнтованих завдань та методичних підходів, спрямованих на підготовку майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. Проміжні результати дослідно-експериментальної роботи систематично аналізувалися та враховувалися під час удосконалення змісту освітніх компонентів, практикоорієнтованих технологій навчання й організації супервізійного супроводу студентів.

У процесі експериментальної роботи підтверджено доцільність та практичну ефективність упровадження запропонованих педагогічних умов у систему професійної підготовки майбутніх психологів. Розроблені навчально-методичні матеріали та методичні підходи рекомендовано до використання під час викладання фахових дисциплін, організації практичної підготовки та вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітніх програм за спеціальністю 053 Психологія.

Проректор із забезпечення якості
освітнього процесу



Ксенія ДІЦМАН

002399



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА
імені О. М. Бекетова

61002, м. Харків, вул. Чорногладівська, 17,
тел. (057) 706-15-37, факс (057) 706-15-54
E-mail: office@kname.edu.ua
код ЄДРПОУ 02071151

MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE

O.M. BEKETOV NATIONAL UNIVERSITY
OF URBAN ECONOMY
IN KHARKIV

17, Chornoglazivska Street, Kharkiv 61002,
tel. (057) 706-15-37, fax (057) 706-15-54
E-mail: office@kname.edu.ua
EDRPOU code 02071151

Від 06.07.2026 № 1662

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про участь у дослідно-експериментальній роботі за темою дисертаційного дослідження Буртової Єлизавети Дмитрівни «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

У межах виконання дисертаційного дослідження Є.Д. Буртової «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» на базі кафедри психології, педагогіки та професійної комунікації Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова було проведено констатувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту із залученням здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія.

На констатувальному та контрольному етапах дослідження здійснювалося діагностування рівня сформованості готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях відповідно до визначених компонентів, показників і критеріїв із використанням комплексу валідних психодіагностичних методик та авторського діагностичного інструментарію.

У процесі співпраці результати теоретичного етапу дослідження були представлені та обговорені на засіданні кафедри психології, педагогіки та професійної комунікації (протокол № 14 від 24.06.2026). Здобувачкою було висвітлено сутність феномену готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, обґрунтовано її структуру, компоненти, критерії, показники та діагностичний інструментарій, а також представлено авторське бачення типології складних життєвих ситуацій клієнтів і специфіки надання психологічної допомоги залежно від їх особливостей. Особливу увагу було приділено обґрунтуванню педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, розкрито їх зміст, логіку побудови та можливості

реалізації в системі професійної підготовки майбутніх психологів.

Отримані результати дослідження та запропоновані науково-методичні підходи були схвально оцінені науково-педагогічними працівниками кафедри, рекомендовані до використання під час удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, а результати констатувального і контрольного етапів експерименту використані для підтвердження ефективності запропонованої моделі підготовки.

Довідку про впровадження результатів дослідження Є.Д. Буртової на тему «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» розглянуто й ухвалено на засіданні кафедри психології, педагогіки та професійної комунікації (протокол № 14 від 24.06.2026).

Проректор з науково-педагогічної
роботи ХНУМГ імені О.М. Бекетова
Д.т.н., проф.



[Signature]
Віталій ВОРОНЬКО



ДНІПРОВСЬКЕ МІСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№36 від 26 червня 2026 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Буртової Єлизавети Дмитрівни на тему «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Дніпровське міське об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Тараса Шевченка підтверджує використання результатів дисертаційного дослідження Буртової Єлизавети Дмитрівни «Підготовка майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях» у просвітницькій, освітній та консультативній діяльності організації.

У межах співпраці здобувачкою було представлено основні теоретичні положення дослідження, зокрема розкрито сутність феномену готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, охарактеризовано типологію складних життєвих ситуацій, психологічні особливості різних категорій клієнтів, сучасні підходи до організації психологічної допомоги, а також обґрунтовано педагогічні умови формування зазначеної готовності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Практичний інтерес для діяльності організації становили розроблені авторкою навчально-методичні матеріали, професійні кейси, алгоритми аналізу складних життєвих ситуацій, діагностичний інструментарій та практикоорієнтовані підходи до підготовки майбутніх психологів, які були представлені під час професійного обговорення та рекомендовані до використання у просвітницьких, навчальних і тренінгових заходах, спрямованих на розвиток психологічної культури населення та підготовку фахівців допомагаючих професій.

Результати дослідження були обговорені із членами організації та фахівцями, які здійснюють психологічну, освітню й громадську діяльність. Представлені наукові положення отримали позитивну оцінку, а запропоновані методичні підходи рекомендовано до використання під час розроблення та проведення освітніх, просвітницьких і соціально-психологічних заходів.

Голова Дніпровського міського об'єднання
ВТ «ПРОСВІТА» ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Сергій Тютюнник



+380 96 1732537



prosvitadnipro@gmail.com



м. Дніпро,
вул. Ливарна, 9

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ

створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 10:18:50 26.08.2026

Назва файлу з підписом: Буртова_робота.pdf

Розмір файлу з підписом: 7.9 МБ

Перевірені файли:

Назва файлу без підпису: Буртова_робота.pdf

Розмір файлу без підпису: 7.8 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: БУРТОВА ЄЛИЗАВЕТА ДМИТРІВНА

П.І.Б.: БУРТОВА ЄЛИЗАВЕТА ДМИТРІВНА

Країна: Україна

РНОКПП: 294222804

Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 10:18:28
26.08.2026

Сертифікат виданий: КНЕДП ТОВ "Центр сертифікації ключів "Україна"

Серійний номер: 32B42A08000000000000000000000000000000000001

Алгоритм підпису: ДСТУ 4145

Тип підпису: Удосконалений

Тип контейнера: Підписаний PDF-файл (PAdES)

Формат підпису: 3 повними даними для перевірки (PAdES-B-LT)

Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.08.19 13:00