

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**



**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ
ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Монографія

За редакцією Н. В. Пророк

Київ

2017

**Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (протокол № 9 від 29 червня 2017 р.)**

Рецензенти:

Бондаренко О. Ф. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету;

Сердюк Л. З. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

О 74 Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 199 с.

ISBN 978-966-194-288-1

Коллективна монографія – результат виконання колективом лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації трирічної науково-дослідної роботи. У першому розділі проаналізовано теоретико-методологічні підходи до проблеми психологічної культури та її особливостей в інформаційному суспільстві, розглянуто сутність і структуру цього психологічного феномена. У другому розділі представлено результати дослідження чинників психологічної культури, які поглиблюють наукові уявлення щодо механізмів і специфіки формування психологічної культури в наш час. У третьому розділі викладено результати емпіричних досліджень, висвітлено практичні аспекти формування психологічної культури, запропоновано ґрунтовні рекомендації, які розширюють простір для вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти та для професійного саморозвитку працівників освіти.

Монографію адресовано викладачам ВНЗ, практичним психологам, науковцям-психологам, соціальним працівникам, учителям, вихователям, аспірантам та студентам.

Видано державним коштом. Продаж заборонено
Номер державної реєстрації НДР 0115U000805

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	7
1.1. Психологічна культура в інформаційну епоху (Пророк Н.В., Гнатюк О.В., Кондратенко Л.О.).....	7
1.2. Психологічна культура працівників освіти в парадигмі діяльнісного саморозвитку особистості (Пророк Н.В.).....	17
1.3. Внутрішні психологічні передумови психологічної культури працівників освіти (Пророк Н.В.).....	22
Розділ 2. ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	32
2.1. Особливості педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства (Андрієвська В.В.).....	32
2.2. Інформаційно-психологічна культура як чинник запобігання інформаційному стресу працівників освіти (Бойко С.Т.)	38
2.3. Інформаційно-пропагандистська війна і психологічна культура працівників освіти (Пророк Н.В.)	50
2.4. Особливості інформаційно-психологічного впливу на психіку людей (Пророк Н.В.)	56
2.5. Вплив стресу на професійні здатності педагогів (Кондратенко Л.О., Манилова Л.М.)	68
Розділ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	73
3.1. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві (Пророк Н. В.)	73
3.2. Особливості проявів психологічної травми у дитини (Пророк Н.В., Кондратенко Л.О., Чекстере О.Ю., Манилова Л.М.)	80
3.3. Дискурс психологічної допомоги постраждалим від воєнного конфлікту (Царенко Л.Г.)	98
3.4. Психологічні особливості роботи вчителя з дитиною, яка перенесла психологічну травму (Кондратенко Л.О., Манилова Л.М., Чекстере О.Ю.)	117
3.5. Діагностика і формування психологічної культури вихователів дошкільних навчальних закладів (Чекстере О.Ю.)	126
3.6. Психологічна і валеологічна культура вчителя як умова збереження здоров'я учнів в інформаційному суспільстві (Гнатюк О.В.)	140
Висновки	154

Література	156
Додатки	174
Відомості про авторів	198

ВСТУП

Актуальність проблематики, що висвітлюється у монографії, зумовлена нагальною соціальною потребою в покращенні психологічної підготовки працівників освіти як фахівців, що здійснюють розвивальний вплив на особистість та мають особливу відповідальність за долю майбутнього покоління. Актуальність дослідження зумовлена також наявністю глобальних проблем, перед якими постало людство у зв'язку з розвитком інформаційного складника соціальної реальності та низкою серйозних особливостей у сучасній Україні, зокрема зв'язаних із військовим конфліктом на Сході країни, що загострив необхідність розвитку такого аспекту психологічної культури, як підтримка психологічного здоров'я дітей та дорослих.

У монографії висвітлено результати теоретичних та емпіричних досліджень особливостей психологічної культури працівників освіти як вагомого чинника досягнення високого рівня професіоналізму. Значну увагу приділено практичним аспектам формування психологічної культури у працівників освіти, які мають справу з різними категоріями дітей. Результати дослідження дадуть змогу розробити шляхи та напрями вдосконалення психологічної культури працівників освіти, а психолого-методичні напрацювання колективу лабораторії можуть стати науковим підґрунтям під час підготовки фахівців у педагогічних вишах.

Для формування (підвищення) психологічної культури працівників освіти співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України було розроблено такі матеріали (представлені в Розділі 2 і Розділі 3):

- Особливості педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства (2.1).
- Інформаційно-психологічна культура як чинник запобігання інформаційному стресу працівників освіти (2.2).
- Особливості впливу інформаційно-пропагандистської війни на психологічну культуру працівників освіти (2.3).
- Особливості (зокрема, прийоми і психологічні механізми) інформаційно-психологічного впливу на індивідуальну й масову свідомість (2.4).
- Особливості впливу стресу на професійні здатності педагогів (2.5).
- Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві (3.1).
- Особливості проявів психологічної травми у дітей (3.2).
- Основні прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у дітей різних вікових категорій (3.2).
- Психологічні особливості супутніх психічних розладів (гіперкінетичні розлади, депресія і тривога), які є наслідками травмивної події і посттравматичного стресового розладу (3.2).

- Особливості переживань дітей і підлітків із «травматичною реакцією горя» (traumatic grief) (3.2).

- Основні особливості психологічної діагностики дітей щодо наявності посттравматичного стресового розладу (3.2).

- Технологія психологічної діагностики дітей на предмет наявності посттравматичного стресового розладу (3.2).

- Сучасні уявлення про психологічні наслідки воєнних конфліктів (3.3).

- Принципи психологічної допомоги в ситуації воєнного конфлікту (3.3).

- Основні прийоми роботи з дітьми, які зазнали втрати батька чи матері (3.4).

- Особливості роботи вчителя з дитиною, яка перенесла психологічну травму (3.4).

- Основні прийоми роботи з дітьми, які проявляють агресію чи аутоагресію (3.4).

- Технологія визначення загального рівня психологічної культури педагогів дошкільних навчальних закладів (3.5).

- Психологічна й валеологічна культура вчителя як складники загальної і професійної культури (3.6).

Інноваційний характер викладених у роботі наукових результатів відкриває широкі перспективи до подальшого широкого впровадження з отриманням вираженого позитивного соціально значущого ефекту.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

1.1. Психологічна культура в інформаційну епоху

Психологічна культура в сучасному надзвичайно динамічному й глобалізованому світі стає все більш вагомим складником життєдіяльності особистості. Це обумовлено не тільки тим, що психологічна культура є важливим психологічним засобом саморегуляції та самодетермінації людини – вона є також цінним ресурсом для послаблення негативних впливів інформаційного суспільства та війни, яку розв'язано проти нашої країни.

Проблема психологічної культури належить до тих питань, що недостатньо розроблені у вітчизняній психології та практично зігноровані в англomовному сегменті світової психології. Одна із причин цього – складність та багатоаспектність базового поняття «*культура*», яке виступає відносно поняття «*психологічна культура*» у якості категорії.

Звернімося до наукового змісту цього базового поняття. Культура як об'єкт дослідження цікавить учених різних галузей наук – психологів, культурологів, педагогів, істориків, соціологів та ін. І кожна з наук пропонує своє визначення цього феномена. Як результат – у світовій літературі існує величезна кількість (фахівці нарахували більше 250) наукових визначень культури, а також десятки підходів до її вивчення, зі своїми теоретичними концепціями та моделями [284]. І це зрозуміло: до визначення змісту, сутності, структури такого багатогранного явища, як культура, можливі різні підходи [15; 16].

Термін «культура» походить від латинського слова «culture», що в перекладі означає «обробіток землі, догляд». Саме це значення влучно відображає філософське розуміння культури як перетворювальної діяльності суспільства й людини разом з її результатами [14; 16]. Так, «Універсальний словник-енциклопедія» за редакцією М. Поповича визначає культуру як «сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління» [162]. Іншими словами, культура – це сукупність досягнень суспільства в його матеріальному й духовному розвитку, які використовуються суспільством, складають культурні традиції і слугують подальшому прогресу людства [293, с. 118]. Вважаючи культуру «специфічним способом організації та розвитку людської життєдіяльності», Б. І. Кононенко також підкреслює, що цей спосіб представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі норм, духовних цінностей, ставленні до природи» [145, с. 116].

Отже, у всіх проаналізованих нами літературних джерелах підкреслюється, що поняття «культура» включає в себе два аспекти, які відповідають двом органічно взаємозв'язаним сторонам трудової діяльності людини: матеріальну і духовну культуру. Деталізуючи, які саме продукти

духовного надбання людства передаються завдяки культурі від покоління до покоління, автори підкреслюють, що **духовна культура** – це сукупність досягнутого суспільством в галузі моралі, художнього життя, у науці та філософії. Зокрема, вона виражається в ідеях, нормах моралі, у таких явищах духовного життя, як мова, мовлення, мислення (логіка), правила поведінки (зовнішня культура), а також у тому, що можна назвати «культурою почуттів». Психічний склад людей, який формується під впливом історичних умов, також можна розглядати з точки зору духовної культури суспільства й особистості [293, с. 118].

Крім матеріального та духовного складників, у терміні «культура» виокремлюється додатково ще й психологічний аспект. Так, у посібнику з культурології П. С. Гуревич підкреслює, що «...поняття культури охоплює явища щонайменше трьох порядків: матеріального, тобто предмети виробництва; кінетичного, так як відкрита поведінка завжди включає рух, і психологічного, тобто знання, погляди і цінності, які приймаються членами суспільства» [76, с. 54].

Ці уявлення про сутність культури змістовно доповнюють ідеї П. О. Флоренського, М. М. Бахтіна, І. Лакатоша, В. С. Біблера: культура – це сукупний родовий творчий досвід, креативний потенціал роду (історичні перспективи, творчі можливості людства), що втілюється, зокрема, і в проблемах, які породжує людська діяльність [18; 279; 76]. Отже, *культура, як універсальне явище*, пронизує усі сфери суспільного життя і види людської діяльності.

Узагальнюючи сучасні наукові розробки поняття «культура», В. П. Горащук зазначає, що «в науці склалися три основних підходи до розуміння сутності культури як інтегральної характеристики життєдіяльності суспільства: аксіологічний, діяльнісний та особистісний. При аксіологічному підході в основу розуміння культури беруться цінності, при діяльнісному – діяльність людини, при особистісному – якості особистості» [73, с. 106]. Уточнюючі аксіологічний підхід, А. П. Могильський підкреслює, що саме культура в системі поведінкових цінностей займає провідне місце, оскільки і знання, і сформовані вміння втілюються в переконаннях, характері особи. А вміння узгоджувати свої дії, вчинки з іншими людьми, з оточенням є показником високої внутрішньої та зовнішньої культури [196, с. 62].

Разом з розумінням категорії «культура» як інтегральної характеристики життєдіяльності суспільства, це поняття ще в Давній Греції стало тлумачитись як освіта, виховання, удосконалення людини. А в Давньому Римі «*cultura agrī*» означало «вдосконалення духу». І в наш час слово «культура» дуже часто вживається в цьому, більш вузькому значенні – «освіченість», «вихованість», «унормованість поведінки». Наприклад, у словнику-довіднику «Психологія особистості» дається наступне визначення культури: «Культура (лат. *cultura* – обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування) – притаманний усякій стійкій спільноті людей комплекс специфічних і більш чи менш нормованих способів і форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання,

комунікації, оцінки і символічного позначення навколишнього світу, є основою для самоідентифікації суспільства і особистості» [251, с. 62].

Як бачимо, розбіжність у визначеннях поняття «культура» є досить значною. Але майже всі автори солідаризуються з думкою, що культура є універсальним способом діяльності людини, спрямованої на освоєння світу та виявлення своєї внутрішньої сутності, результатом якої є сукупність створених і накопичених культурних багатств як особливої форми культурної реальності.

Особистість як суб'єкт культури активно розглядали в культурній психології та психологічній антропології В. Вундт, К. Г. Юнг, В. Джеймс, Е. Нойман, Х. Тріандіс, Г. Хофстед та ін. У рамках цих підходів увага зосереджується на розкритті об'єктивної детермінації культурного становлення свідомості в системі «культура-особистість», і в центр розгляду ставиться культура. Блискучий аналіз процесу культурного розвитку свідомості людини здійснено в культурно-історичній концепції Л. С. Виготського та його учнів, зокрема, у працях С. Л. Рубінштейна [256; 54]. Згідно з положеннями цієї концепції, культура розглядається як *внутрішнє джерело психічного життя* людини (а не як його зовнішній чинник, що було прийнято в традиційній психології). Саме в культурі (за Л. С. Виготським – у знаряддях і знаках, за К. Г. Юнгом – в архетипах і символах) індивід знаходить засоби і сили для духовного зростання (насамперед – над самим собою, а потім – над наявною ситуацією). Все це відбувається в процесі співпраці, спілкування, *діалогу з живими носіями культури* – іншими людьми [54; 320].

Цікаве сучасне дослідження, в основі якого лежить культурна парадигма, здійснено Е. Б. Старовойтовою [279]. У рамках цієї парадигми поєднуються різнорівневі, сутнісно значущі чинники формування особистості. Тим самим створюється проблемне поле дослідження: «особистість – суб'єкт – життя – культура», і центр розгляду зміщується з культури на особистість. На думку цього автора, використання *культурних критеріїв* (поряд із когнітивними, поведінковими, соціальними) дає змогу розкрити специфічні для особистості (як представника певного соціуму, культури, етносу) цінності, що охоплюють усі напрямки її життя і складають важливу компоненту її внутрішнього світу. До культурних критеріїв дослідження особистості Е. Б. Старовойтова відносить: реалізацію особистістю несвідомих культурних «першопочатків» – архетипів; активне освоєння традицій і новацій культури; багатовимірні культурні ідентифікації; усвідомлення себе як унікального суб'єкта культури та культуротворчості (тобто усвідомлення можливостей свого активного впливу на цінності культури); розвиток якостей і способів життя, що мають культурне походження [279]. Отже, як ми бачимо на прикладі цього дослідження, культурна парадигма дає змогу досліджувати особистість у розмаїтті властивостей (породжених культурою), в культурній творчості й культурно обумовленій свідомості.

Для вивчення *культури особистості* широкі пояснювальні можливості має системний підхід. Так, С. М. Симоненко розглядає культуру особистості як систему, що включає в себе різноманітні аспекти культури – комунікативний,

педагогічний, валеологічний, екологічний, етичний, естетичний, гуманістичний, інтелектуальний, сексуальний, фізичний, методологічний. Цю систему він називає *загальною культурою людини* [265, с. 10]. С. М. Симоненко зауважує, що ці аспекти культури є відкритими й мають загальні точки дотику, водночас множина цих точок буде збільшуватися чи зменшуватися залежно від актуалізації того чи іншого аспекту культури та ситуації, що склалася [там само].

Дещо інший погляд на загальну культуру висловлює І. О. Зимня. Вона зазначає, що «загальна культура визначається сформованістю, стійкістю основних планів ставлення до світу, до себе і характером їх вираженості в поведінці. Вона передбачає *внутрішню культуру* (такт, гідність, повага до іншого, відповідальність тощо)» [112, с. 12].

Саме ця «внутрішня культура» є не що інше, як «психологічна культура», тобто певна якість внутрішнього психічного життя людини як суб'єкта, особистості й індивідуальності (В. В. Семикін). «Психологічна культура є ядром загальної культури людини, яка виступає її внутрішнім планом або контуром: культура стосунків, культура інтелектуальної діяльності і культура саморегуляції – утворюють внутрішній, інтелектуально-афективно-вольовий, ціннісно-смысловий план загальної культури людини. Культура наочної діяльності, культура поведінки і культура спілкування є зовнішнім контуром, в реалізації якого виявляються особливості внутрішнього» [263, с. 40–41]. Проте, як зазначають науковці, слід відрізнити психологічну культуру в розумінні внутрішньої культури (у вузькому розумінні) від іншого поняття психологічної культури у широкому розумінні [220; 196; 172; 263].

Зауважимо, що саме поняття «психологічна культура» не є точно визначеним. Навіть більше: психологічні словники його просто ігнорують. Огляд літератури показав, що в сучасному науковому дискурсі поняття «культура» і «психологічна культура» залишаються переважно роз'єднаними, хоча зустрічаються і достатньо парадоксальні погляди на зв'язок культури та психології. Наприклад, американські психологи Дж. Туубі й Л. Космідес стверджують, що людська культура «це штучно (промислово) створений психологічними механізмами продукт, який розміщується в індивідуумах, що живуть в групах» [352, с. 24].

Наукові передумови становлення поняття «психологічна культура» були розроблені представниками психологічної антропології (О. О. Великом, Г. Мюрреєм, В. І. Слободчиковим, М. Спіро, Д. Хонігманом, Ф. Хсю та ін.) і культурно-історичного напрямку в психології (Л. С. Виготським, О. М. Леонтєвим, О. Г. Асмоловим, М. Коулом) [54; 168; 15]. Основу для наукового опрацювання феномена психологічної культури як внутрішньої культури людини закладено в творах класиків психології З. Фрейда, К. Г. Юнга, О. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьєва, М. Я. Басова, В. Вундта, С. Л. Рубінштейна, К. Д. Ушинського [5; 256; 320; 255]. Здебільшого в їх працях, як ми вже казали, досліджувалися об'єктивні детермінанти культурного становлення свідомості в системі «культура-особистість».

Зміщення акцентів з культури на особистість і дослідження різних аспектів і складових психологічної культури зустрічаємо в роботах науковців, які вивчають це психологічне явище в контекстах: педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього середовища (В. В. Семікін); підвищення кваліфікації педагогів і психологів (О. О. Смирнова); вдосконалення професійної майстерності (Г. І. Марасанов); реалізації особистісно-орієнтованого підходу (І. С. Якиманська) та ін. Питання психологічної культури розглядалися також у працях Г. О. Балла, В. І. Войтка, Я. Л. Коломінського, Л. С. Колмогорової, А. С. Москальової, О. І. Моткова, В. Д. Потапової, В. В. Рибалки, Н. В. Чепелевої та ін.

І хоча поняття психологічної культури не має загальноприйнятого визначення, сучасні дослідники найчастіше вивчають її через: 1) виявлення особливостей загальної культури та деяких аспектів самосвідомості й самоорганізації; 2) аналіз психологічної діяльності; 3) дослідження складного особистісного феномена, в основі якого – процес аксіологізації психологічних цінностей та їх реалізація у високоефективній психологічній діяльності (адже психологічна культура визначає не тільки якість взаємодії людини з навколишнім світом, її спрямованість на гармонічні стосунки, а й екзистенційний вибір особистості, її прагнення зв'язати свої вчинки з загальновизнаними принципами гуманізму та людяності) [265]. До цього необхідно додати – більшість дослідників підкреслюють, що психологічна культура виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності [139; 220; 265; 312].

Серед компонентів психологічної культури М. М. Обозов виділяє такі: розуміння і знання себе та інших людей; адекватна самооцінка та оцінка інших людей; саморегулювання особистісних станів і властивостей, саморегуляція діяльності, регулювання відносин з іншими людьми [213].

На думку Л. С. Колмогорової, психологічна культура включає в себе як освіченість (навчання і виховання), так і основні параметри розвитку особистості, що тісно пов'язані із загальною культурою. Остання характеризується наявністю функцій, задач, ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань і виконувати різні соціальні ролі [139, с. 12–13].

Дуже схоже визначення знаходимо у М. Д. Хатуєвої: психологічна культура – це психологічна освіченість людини у поєднанні з готовністю й умінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищення ефективності спілкування і самовдосконалення [299].

Н. В. Чепелева вважає, що критеріями психологічної культури можуть бути проникливість, чуйність, доброзичливість, що проявляються у сфері повсякденної діяльності, і спілкування йде не тільки від сердечності, а й від уміння зрозуміти психологію іншої людини [312].

Узагальнюючи погляди українських та російських науковців на сутність психологічної культури (О. О. Бодальова, Н. В. Чепелевої, В. В. Рибалки, О. О. Смирнової, Т. І. Куликової), її можна визначити як інтегральне поєднання

психологічної компетентності, ціннісно-сислового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової (розвитку пізнавальних процесів) та рефлексії [16; 312; 98; 196]. Уточнюючи поняття «компетентність», хочемо підкреслити, що в англійській літературі «компетентність» розглядається як поєднання знань, умінь та здатності застосовувати знання й уміння в процесі життєдіяльності [72].

Отже, наведені визначення відображають важливі компоненти психологічної культури, але не вичерпують в повному обсязі це поняття.

Попри недостатню визначеність поняття вищого рівня – «психологічна культура» – поняття *«психологічна культура вчителя»* є досить добре представленим в українській та російській науковій літературі (Н. В. Чепелева, М. В. Савчин, Я. В. Чапрак, Н. С. Коновальчук, Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев, О. О. Смирнова, В. В. Семикін та ін.). Як показав аналіз, у змісті цього поняття нерозривно пов'язані психолого-педагогічні компетентності і професійно важливі психологічні якості людини. Це й зрозуміло, адже психологічна культура вчителя без компетентної складової просто неможлива, оскільки вчителі в силу своїх професійних обов'язків повинні не тільки бути людьми, здатними до позитивної взаємодії зі своїми учнями, але й уміти будувати процес навчання таким чином, щоб досягати його найбільшої можливої ефективності стосовно кожної дитини. Якщо професійно важливі якості педагогів залишаються актуальними для роботи в будь-яких умовах, то компетентності потребують специфічних знань, умінь і навичок, які, окрім базового компоненту, варіюються в залежності від тих подій, у вирі яких проходить діяльність вчителя.

У «Психологічному словнику» знаходимо поняття «психологічна культура вчителя», що визначається як система антропологічних, психологічних, педагогічних знань умінь і навичок учителя, його особлива здатність розуміти психіку інших людей, уміння спілкуватися з ними. А ще уміння відчувати настрої дитини, її внутрішній світ, поважати гідність дитини як особистості, висока довіра і справжня любов до дітей, уміння щедро ділитися з дітьми знаннями, емоційною наснагою свого серця. Передумовами психологічної культури вчителя є його сформованість як особистості, світоглядна зрілість, внутрішня налаштованість на виховну діяльність [244, с. 58–60].

Дослідниця Н. І. Ліфінцева надає велике значення ціннісному і смислового аспекту психологічної культури вчителя, розглядаючи її як «...один із способів передачі дитині культурного (духовного) досвіду, накопиченого людством, один із способів духовного трактування цілей і цінностей людини, засобів і форм їх досягнення, розширення культурних горизонтів, відкриття нових смислів діяльності людини, унікальності культурної та духовної сутності кожної особистості» [172, с. 10].

Нашу увагу привернуло визначення поняття «психологічна культура педагогів», яке сформулювала Н. Ю. Певзнер. Вона розуміє її як інтеграційне новоутворення особистості, що охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує

ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому [220].

Отже, як бачимо, поняття «психологічна культура педагога (вчителя)» – це вельми широке й містке поняття. Воно охоплює всі професійно доцільні і психологічно обґрунтовані форми і прояви активності працівників освіти, які сприяють засвоєнню дітьми тих знань, що відображають рівень сучасної науки й виробництва, соціально-етичних і духовних цінностей, вироблених людством.

Разом з тим психологічна культура сучасних працівників освіти – це зорієнтованість їхньої професійної діяльності на розвиток особистості учня; підтримання його психологічного здоров'я, психічної рівноваги; максимальне врахування таких основних психологічних чинників, як духовні потреби, базові цінності, переконання та настановлення учнів, вікові особливості їхнього психічного та соціального розвитку; спрямованість на уникання стресогенних ситуацій та їх фрустраційних наслідків.

Отже, психологічна культура як складова загальної і професійної культури є важливим елементом професійної діяльності й розвитку особистості працівника освіти (професіонала, зайнятого на постійній чи тимчасовій основі тим чи іншим видом діяльності, яка оплачується й пов'язана з функціонуванням і розвитком системи освіти – тобто це педагоги, вихователі, психологи, соціальні працівники та ін.).

А тепер згадаємо про сучасність. Ми живемо в інформаційному суспільстві, у якому значно збільшується роль інформації, знань та інформаційних технологій, зростає інформатизація, розширюється коло людей, зайнятих цими технологіями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, створюється можливість доступу до світових інформаційних ресурсів, до глобалізованого інформаційного простору.

І хоча зарано вважати сучасне українське суспільство повністю інформаційним суспільством, однак збільшення впливу інформації, знань та інформаційних технологій на різні сторони життя є безсумнівним фактом. Так, за даними Інституту соціології НАН України, сьогодні серед українських користувачів вже більш ніж дві третини зазначають, що користуються послугами Інтернету регулярно, що дає змогу «з упевненістю говорити про те, що пересічний українець обирає Інтернет в якості супутника свого життя та рішуче рухається в напрямку сучасного інформаційного суспільства» [157].

Інформаційне суспільство ставить працівників освіти перед новими викликами, зумовленими технічними, технологічними, інституційними й іншими новопосталими змінами освітнього простору та їхнім впливом на процеси навчання та виховання [7].

Однією із найголовніших рис інформаційного суспільства є створення глобального інформаційного простору. Цей простір забезпечує: а) ефективну інформаційну взаємодію людей; б) їх доступ до світових інформаційних ресурсів; в) задоволення потреб щодо інформаційних продуктів і послуг [157; 7].

Дослідники психологічних аспектів Інтернету часто порівнюють його з «третім світом» Карла Поппера, який відомий людині після внутрішнього і зовнішнього простору [7]. За словами Б. М. Величковського, найважливішими об'єктами третього світу є теорії, вислови чи речення, проблеми, аргументи, накази, умовляння, молитви, договори, поезія і оповідь [цит. за: 157]. Логіка сприйняття реальності третього світу виникає із його розуміння як продукту діяльності людини. Третій світ (частиною якого є людська мова) виробляється людьми, так само, як мед виробляється бджолами [там само]. Отже, Інтернет – це досягнення суспільства, результат продуктивної діяльності людей, тобто феномен культури в широкому її розумінні.

Але цей третій світ, який ми часто називаємо «віртуальною реальністю» і який за своїм походженням – це наш (людський) продукт, є автономним: «ми можемо діяти на нього, доповнювати його чи сприяти його зростанню, хоча жодна людина не може оволодіти навіть маленьким куточком цього світу» (Б. М. Величковський) [там само].

Розвиток Інтернету, практика його використання (чи навіть – практика життя в Інтернеті) дали змогу чіткіше усвідомити як його можливості, так і виклики та наслідки для людства. Досить повно можливості мережі як інформаційного середовища для пересічного користувача перераховано в роботі Л. О. Пережогіна [там само]:

- безмежність інформаційних ресурсів приватного, наукового чи суспільного характеру;
- можливість отримання інформації в будь-якій з технічно існуючих форм – текстовій, аудіо, відео тощо;
- можливість для кожного користувача без залучення значних матеріальних ресурсів розміщувати в мережі власну інформацію, яка буде доступною для необмеженого числа інших користувачів;
- можливість зворотного зв'язку між користувачем і суб'єктом, який надав інформацію.

Значно розширюють можливості користувачів і такі найбільш очевидні особливості мережевого спілкування, як вербальність, позатілесність, нематеріальність, текстуальність, умовність, міфологічність, анонімність тощо. Більш того, кіберпростір сам по собі має і такі унікальні якості, як непросторовість (існування ніде) і непідвладність законам фізики [7].

Мережа, на думку В. П. Рукомойникова, одночасно є стимулом до інтеграції (оскільки активізує колективні процеси уніфікації, синхронізації, групового тиску) і збільшує ступені свободи індивіда, надає безпосередній доступ до колективного інтелекту, безпосередній вихід в надособистісний простір символів, переконань, колективних почуттів [цит. за: 157]. Важливо, що Інтернет може використовуватись для моделювання «природного світу».

Отже, в інформативному суспільстві, як вважає Д. Наккен, виникають нові якості і функції знання – воно стає капіталом; фокус технології знання зміщується із змісту на процесові аспекти. Виникає принципово нова для європейської культури парадигма мислення, переглядаються такі базові

поняття, як «живе», «ідентичність», «знати» [цит. за: 157].

Застосування інформаційних технологій веде до розвитку й перетворення діяльності, опосередкованої Інтернетом: виникають нові навички, операції і способи виконання дій, нові цільові й мотиваційно-сміслові структури, нові форми опосередкування і нові види діяльності [7]. На думку М. Strangelove, технологія Інтернету формує нову техніку існування (основними рисами якої є позачуттєвість, доступність, інтерактивність, масовість комунікації), нову форму свідомості і новий тип Я – асенсорне Я [цит. за: 157].

Отже, життя показало, що Інтернет розширює інтелектуальні можливості, а віртуальний простір не примітивізує реальний світ, а надає людині можливості, відсутні в реальному світі, у тому числі й можливості роботи з великими обсягами різнорідної інформації (BIGdata).

Таким чином, застосування комп'ютерної мережі веде до структурних і функціональних змін у психологічній структурі діяльності людини, трансформує операційну ланку діяльності, процеси цілепокладання, потребово-мотиваційну регуляцію діяльності [11; 7]. Зокрема, використання Інтернету як засобу спілкування істотно впливає на функції і структуру комунікації: актуалізуються функції презентації і самовираження; вибудовується певний життєвий контекст (який моделює умови природного світу): утверджується ігровий і карнавальний характер спілкування, соціальні ритуали, окрема міфологія, сленг, допускається множинна ідентичність [7]. Все це дає змогу говорити про специфічну функцію Інтернет-комунікації – функцію світостворення.

Природне бажання людини прискорити пошук необхідної інформації за допомогою Інтернету за наявності можливості вдовольнити це бажання (яку надають неймовірні ресурси пошукових систем) призводить до того, що користувачі Інтернету в морі інформації займаються «серфінгом» – ковзають його хвилями. Цей факт підтверджують наукові дослідження пошукової діяльності користувачів Інтернету. Так, С. Sherman показала, що з кожним роком невпинно збільшується кількість користувачів, які переходять на інші сайти чи переформулюють свій запит, якщо не знаходять задовільної відповіді вже на першій сторінці [цит. за: 157].

Отже, доступ до гігантських можливостей Інтернету привів до певних наслідків:

- Змінилися вимоги до форми подання інформації: щоб до неї був інтерес, вона повинна бути цікавою, простою і зрозумілою. Адже більшість користувачів Інтернету не мають звички читати складні тексти, не готові долати труднощі для розуміння таких текстів, не будуть споживати нецікаву інформацію. Тобто вимоги до текстів, які виставляються в Інтернеті, у порівнянні з текстами на паперовому носії значно зросли. І це підвищення вимог йде за всіма параметрами тексту. Він повинен зацікавити, примусити читати, утримати до кінця викладу. У жорсткій конкуренції виграють ті, хто може цікаво й естетично «запаковувати» зміст в тексті. Тому важливим стає не тільки заголовок, що інтригує, а й чітка структура, короткий текст,

насичений зоровий ряд, вмотивовані висновки, а ще – простота і зрозумілість. Відповідно споживання саме таких текстів формує у користувачів потребу в них (невеликих, чітких, простих, зрозумілих, цікавих). Але користувачів більше. І ця специфіка «читача-в-Інтернеті» розповсюджується на все більшу кількість людей.

- Величезні можливості Інтернету створюють ілюзію «я все знаю», що сприяє такій тенденції у світосприйнятті користувачів, як відсутність авторитетів; цій тенденції сприяє й те, що користувач може відреагувати на якусь інформацію анонімно, дати їй оцінку, у тому числі різку й негативну, не рахуючись з титулами і регаліями. Адже в Інтернеті не надається значення суспільній статусності.

- Інтернет відкрив можливість для отримання негайного зворотного зв'язку, наприклад, у вигляді відгуку на якусь інформацію (пост, твердження, коментарі тощо), обговорення, у тому числі у формі дискусійного дискурсу.

Але масиви нової інформації, комп'ютеризація не тільки створюють нові можливості, а й загрожують сучасній людині важкими наслідками. Зокрема, «проживання» в Інтернеті не сприяє розвитку емоційної сфери людини. Адже тільки через емоційний контакт з дитиною, що базується на довірі й прив'язаності, цінності, які дорослі хочуть передати дитині, можуть заряджатися позитивною валентністю і засвоюватися. Іншого шляху передачі цінностей і принципів, ніж діалог з живими носіями культури – не існує. Природа свідомості людини діалогічна [15; 5; 18; 169; 320].

Окрім того, диверсифікація джерел інформації, збільшення кількості технічно опосередкованих комунікацій, охоплення навчального простору засобами масової інформації, телебаченням та Інтернетом, агресивне нав'язування нових культурних стандартів, вигідних для певних угруповань, розширили можливості серйозних маніпуляцій із суспільною і індивідуальною свідомістю, призвели до появи в молодіжному середовищі нових, технічно зумовлених, психічних станів, девіацій і залежностей (ігроманія, інтернет-залежність).

Погіршують ситуацію і особливості нашого суспільства (що поступово неухильно трансформується в інформаційне суспільство): з одного боку, існує надмір непотрібної, суперечливої і деструктивної інформації, яка агресивно втручається в повсякденне життя, а з іншого – відсутність у більшості людей навичок, необхідних для конструктивної роботи з інформацією, дефіцит об'єктивних знань, руйнування традиційних схем осмислення дійсності (наприклад, людина перестає думати, запам'ятовувати, апелює до пошукової системи, а не до свого розуму, бездумно використовує Інтернет) та ін.

Отже, підсумовуючи сказане вище, можемо констатувати: інформаційна епоха, війна, сучасна соціально-політична ситуація в країні суттєво впливають на всі сторони нашого життя, у тому числі й на комунікативні процеси в суспільстві та навчально-виховний процес в освітніх закладах. Внаслідок цього вимоги до кожного працівника освіти, до його методів роботи, комунікативних

навичок, професійної компетентності, психологічної культури значно зростають.

1.2. Психологічна культура працівників освіти в парадигмі діяльнісного саморозвитку особистості

Оскільки, на думку багатьох учених, психологічна культура збільшує ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань, то вона як явище є одним із аспектів процесу формування професіоналізму, компетентності, професійної зрілості [220; 72; 265; 139]. Відомо, що найбільш інтенсивно цей процес відбувається в професійній діяльності, самоосвітній діяльності і в результаті саморозвитку. Тому проблему формування психологічної культури, на наш погляд, логічно розглядати в *парадигмі діяльнісного саморозвитку особистості*, у рамках якої цілеспрямована професійна діяльність виступає як системоутворювальне підґрунтя, яке забезпечує саморозвиток особистості [168; 306; 100].

Найчастіше професійну діяльність визначають як цілеспрямовану діяльність суб'єкта, у процесі якої до нього постійно ставлять ті чи інші вимоги, що стають стимулами для розвитку особистості, для формування певних рис і якостей суб'єкта праці. Тобто професійна діяльність детермінує розвиток особистості; вона ж є і засобом формування суб'єкта діяльності; вона ж може стати потребою, ціллю, цінністю і смыслом життя (С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв, В. В. Давидов, В. А. Бодров) [168; 256; 26; 226].

У контексті названої парадигми *саморозвиток* розуміється як здатність перетворювати власну життєдіяльність і власну особистість у предмет практичного вдосконалення; особистість розглядається як *суб'єкт*, здатний до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки й саморегуляції та має свій неповторний внутрішній світ (С. Д. Максименко) [177]; а детермінантою саморозвитку вважають потребу особистості в саморозвитку, яка є іманентною людській природі [294; 82; 10].

Необхідно підкреслити, що в умовах інформаційного суспільства здатність до саморозвитку, самовдосконалення своєї професійної діяльності, своєї особистості, здатність до швидкого реагування на нові обставини є головними вимогами до працівників освіти.

Позаяк психологічна культура є одним із результатів процесу професійного саморозвитку, проаналізуємо ті його аспекти, які можуть бути найбільш актуальними для процесу формування психологічної культури працівників освіти.

Загалом, саморозвиток (самовдосконалення) – це вдосконалення особистістю стосунків із собою та зі світом [9; 168; 235]. Зауважимо, що термін «самовдосконалення» ми використовуємо як синонім «саморозвитку». Залежно від своїх теоретичних позицій, різні вчені розглядають саморозвиток як одну із форм розвитку (поряд із визріванням і формуванням), яка виникає на основі

попереднього розвитку, змінюючи формування [2]; як суттєву, визначальну функцію особистості [178]; як процес вироблення певних якостей і навичок [131; 295; 226]; як складову процесу розвитку особистості [9; 35]. Зокрема, вважається [131; 234 та ін.], що в цьому процесі людина, відповідно до поставленої життєвої мети, свідомо виробляє у себе не тільки певні якості, навички, вміння, але й формує свою особистість (також відповідно до певної мети). Тобто саморозвиток ототожнюється з особистісним розвитком суб'єкта, що створює себе.

Найпоширенішим є підхід до розгляду саморозвитку як до процесу й діяльності. Так, І. Д. Єгоричева розглядає саморозвиток як особливий, спеціально організований самим суб'єктом вид внутрішньої діяльності (чи тип діяльності), яку людина спрямовує на саму себе і метою якої є позитивні самозміни особистості в напрямку свого «ідеального Я» [100]. Ми розділяємо цю точку зору і вважаємо, що одним із результатів саморозвитку є **психологічна культура особистості**. Розгляд саморозвитку як діяльності дає можливість не просто виділяти окремі детермінуючі фактори, а розглядати власне психологічний аспект в цій проблемі і вибудувати систему детермінант саморозвитку особистості [100].

Уточнюючи відомий постулат про те, що джерелом саморозвитку є внутрішня активність, деякі автори наголошують на **самодетермінації**, яка є свідченням переваги в процесі саморозвитку внутрішньої детермінації над зовнішньою [13; 15; 47]. Серед джерел саморозвитку і його механізмів виділяють такі взаємопов'язані між собою основи: притаманні людині природжені прагнення до саморозвитку (самовдосконалення, до розвитку своїх здібностей), які зародилися й «відшліфовувалися» в еволюційному процесі постійного пристосування до навколишнього світу (А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.); потреби в досягненнях; внутрішні протиріччя (зокрема, протиріччя між Я-реальним і Я-ідеальним; протиріччя між здібностями, можливостями індивіда й вимогами середовища; суперечності між «можу» і «хочу» тощо); механізми самооцінки (невдоволення собою внаслідок усвідомлення своїх недоліків, рефлексивне переосмислення й перетворення свого досвіду); власні зусилля особистості та ін. [22; 282; 234; 5; 290; 255; 187; 14]. Отже, мотиваційна основа саморозвитку – внутрішня активність (внутрішня мотивація, самодетермінація, мотиваційно-сміслові механізми). А от когнітивною основою саморозвитку, на думку Д. А. Леонтьєва, є процеси **самопізнання** (ставлення до себе, оцінювання себе, іншими словами – **рефлексія**) [169].

Але не забуваймо, що всі ці потреби, прагнення, психологічні механізми розвиваються в процесі професійної діяльності. Виникаючи як результат професійної діяльності, саморозвиток надалі сам стає стимулом професійної діяльності і стимулом для формування певних особистісних особливостей, зокрема, і психологічної культури. Отже, процес професійного саморозвитку є одночасно і стимулом для формування психологічної культури, і тим процесом, у якому відбувається це формування.

Серед зовнішніх чинників, які сприяють саморозвитку, найчастіше виділяють комплекс умов сучасного суспільства (соціально-економічних, культурних, соціально-політичних; зміни в навчально-виховних інституціях і суспільних комунікаціях; розвиток інформаційних технологій; традиції професійного колективу, професійні еталони) [7; 15; 169; 236; 238;]. Один із важливих чинників, що штовхає людину до професійного саморозвитку – конкуренція. Її існування, певна змагальність у професійних колективах, наявність великої кількості реальних професійних задач (які необхідно швидко вирішувати) вимагають від фахівця постійного професійного зростання [185; 294; 226; 239].

Але, як відомо, зовнішні чинники впливають на особистість і сприймаються нею неоднозначно, оскільки опосередковуються, трансформуються через внутрішні умови (тобто через певні соціально-психологічні і психологічні явища: мотиви; цінності; смисли професійної діяльності; соціально-професійну активність; потреби, зокрема, у кращому виконанні своєї роботи тощо) [9; 168; 179]. Ці чинники такі відмінні у різних людей і в різних освітніх закладах, що вектор їхнього сукупного впливу важко спрогнозувати.

Проте, на думку багатьох вчених, провідним чинником як професійного розвитку (становлення) особистості, так і професійного саморозвитку, є система об'єктивних вимог до особистості, детермінована цією професійною діяльністю, у процесі виконання якої у суб'єкта діяльності виникають нові психологічні властивості та якості [110; 226; 43].

Багаточисельні дослідження різних співвідношень особистості й діяльності показали складність і багатоманітність зв'язків особистості й діяльності, що обумовлені як особливостями самого суб'єкта праці, так і специфікою діяльності [9; 26; 82]. Зокрема, особистість і діяльність перебувають у постійному процесі пристосування. У цьому процесі відбувається не тільки компенсація найбільш слабких ланок, які не достатньо відповідають вимогам взаємних ставлень (особистості й діяльності), але й «формуються структури найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності» [26]. До таких структур відноситься і психологічна культура.

Мотивація, прагнення до саморозвитку, наявність відповідних цілей і особистісних цінностей – все це необхідні, але не достатні умови для саморозвитку. Достатньою умовою є здатність працювати над собою. Вона проявляється не тільки в переборюванні зовнішніх труднощів, перешкод, але й в умінні «перетворювати» самого себе. І цей аспект саморозвитку, на наш погляд, є головним. Тому саморозвиток – це й виконання поставлених перед собою задач; здійснення, втілення цілей; їхнє переведення із формату можливості й бажаності у формат виконання, у формат реальної дії; це готовність діяти (тобто докладати певних зусиль, спрямованих на досягнення цілі); це відповідальна (насамперед, щодо себе самого) і вольова поведінка.

Здатність працювати над собою не дається людині в готовому вигляді. Включаючись у діяльність саморозвитку, вона повинна освоїти її специфічні засоби, навчитися ставити цілі, обирати шляхи їх досягнення тощо, тобто стати суб'єктом цієї діяльності. Тут доречно нагадати **основні критерії суб'єктності**, чітко сформульовані В. В. Знаковим [114]:

- здатність усвідомлювати об'єктивність і складність своїх проблем;
- мати силу й відповідальність для їхнього вирішення;
- розвинуті навички (здібності) самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, рефлексії.

Тобто діяльність саморозвитку (як відрефлексована діяльність) можлива за наявності певного ступеню розвиненості всіх цих внутрішніх умов. Відповідно, названі структури є умовою розвитку і психологічної культури, яка є метою (об'єктом, результатом) діяльності саморозвитку.

Звернімо увагу на те, що у всіх без винятку підходах до проблеми суб'єктності у якості її головного, центрального феномена дослідники виділяють рефлексію [15; 282; 234 та ін.].

Варто зазначити, що **результатом** здійснення діяльності саморозвитку стає набуття суб'єктом цієї діяльності низки важливих психологічних властивостей (якостей, здібностей, достоїнств), зокрема: віри у свої здібності виконувати поставлені задачі; інтернального локусу контролю, який проявляється в здатності брати відповідальність за свої дії, погляди, за події власного життя. Окрім цих важливих для всіх видів діяльності властивостей, розвиваються й ті, що необхідні особистості для більшої успішності професійної праці та для блага суспільства [110; 130; 131; 82]. Суттєвим результатом саморозвитку вважається підвищення зрілості особистості (соціальної, професійної, особистісної) [22; 26; 9; 295], а узагальненим результатом самовдосконалення є розвиток професійної компетентності [185; 226]. Але найціннішим результатом саморозвитку часто вважають формування самої здатності цілеспрямовано щось змінювати в собі. Тобто важливим є не так результат діяльності саморозвитку, як розвиток уміння працювати над собою в позитивному напрямку (не ламаючи і не пошкоджуючи себе) [9; 2; 26].

А от серед **критеріїв оцінки ефективності** професійного саморозвитку найчастіше виділяють рівні розвиненості професійних умінь, навичок, технологій [131; 151; 239]; рівень професійної і рольової ідентифікації [110; 82; 230]; підвищення кваліфікації [26; 295; 226]; якість розв'язання професійних проблем, професійну компетентність [151; 185].

Не можемо не згадати про те, що для процесу саморозвитку (як і для саморозвитку психологічної культури), важливим є його **гуманістична спрямованість** (на користь багатьох людей, чи на користь окремої особистості) і **моральна складова**. Навряд чи можна позитивно оцінювати спроби «відточувати» навички маніпулювання людьми, які потрібні для досконалого впливу на оточуючих проти їхніх інтересів [233]. Узагальнено під позитивною спрямованістю діяльності саморозвитку розуміється така конфігурація дій особистості, яка не приносить шкоди людям і націлена на вдосконалення тих

сторін особистості, що забезпечують людині успішність професійної діяльності, гуманістичну її спрямованість, емоційне благополуччя, високий рівень самоприйняття й оцінки з боку суспільства.

Розшифровуючи моральну складову і гуманістичну спрямованість психологічної культури, необхідно підкреслити, що для працівників освіти важливими є ті її аспекти, що відображають *ставлення до людей*, зокрема: реалізація у своїй професійній діяльності загально-гуманістичних цінностей (добро, допомога більш слабким, альтруїзм тощо) і таких професійних цінностей, як служіння іншим людям, допомога їм; почуття обов'язку та відповідальність; готовність до співпраці, увага щодо клієнтів тощо. Адже один із головних аспектів психологічної культури – вдосконалення стосунків із оточенням (зокрема, стосунків з учнями і вихованцями, їхніми батьками, стосунків у професійному колективі).

Серед різних уявлень про послідовність, форми і механізми розгортання процесу саморозвитку, у контексті проблеми формування психологічної культури нас зацікавили такі *моделі* цього процесу:

- саморозвиток відбувається через процеси самопізнання, самоспонування, програмування (особистісного і професійного зростання), самореалізації, що змінюють один одного [100; 43];

- в основі вище названих процесів лежать: самооцінка і рефлексія, потреба у самовихованні, у саморозвитку, здатність до самокорекції, самовпливу, самоконтролю [131; 151; 269];

- процес саморозвитку здійснюється через такі найзагальніші механізми:
 - а) самопізнання (самовідчуття, самосприймання, самоусвідомлення, самоспоглядання, самодіагностика, самоаналіз та ін.); б) самотворення (самоформування, аутотренінг, самокорекція, самовдосконалення) (В. О. Татенко); в) самоприйняття і самопрогнозування [282; 35; 15].

Узагальнюючи, назвемо *суттєві характеристики саморозвитку*, які розкривають психологічний зміст цього поняття:

- саморозвиток – це одна із форм розвитку (поряд із визріванням і формуванням), суб'єктом якого є сама особистість.

- Саморозвиток розгортається впродовж усього свідомого життя індивіда. Але не завжди людина стає суб'єктом саморозвитку, тобто ініціює цей процес.

- Саморозвиток – це здатність, процес, вид внутрішньої діяльності. Ці різні аспекти дають можливість більш об'ємного розуміння цього психологічного явища.

- Саморозвиток (самовдосконалення) – це активний процес, у якому людина бере на себе відповідальність за своє життя; є суб'єктом, а не пасивним спостерігачем свого існування; людина творить свій власний досвід і має право вибору [9; 2].

- Саморозвиток особистості (на відміну від процесів розвитку) є більш цілеспрямований, керований і усвідомлюваний процес. Тобто зміни особистості відбуваються відповідно до поставленої (усвідомленої) мети, завдяки власним

вольовим зусиллям, систематичній праці, самодисципліні, самоконтролю. Завдяки цій більшій усвідомленості, вплив різних чинників і зміни, які відбуваються, можуть більшою мірою аналізуватися особистістю. Вона знає, що хоче змінити в собі, до чого рухається, чим керується, чого прагне, чого очікує.

- Як діяльність, саморозвиток розшифровується так: це особливий, спеціально організований самим суб'єктом вид внутрішньої діяльності (чи тип діяльності), яку людина спрямовує на саму себе і метою якої є позитивні самозміни особистості в напрямку свого «ідеального Я» [100].

- Професійний саморозвиток (самовдосконалення) також є відносно самостійним видом внутрішньої діяльності, спрямованої на підвищення професійної компетентності людини. З найбільшою ефективністю саморозвиток відбувається в ситуаціях цілеспрямованої поведінки (під час включення особистості, зокрема, у професійну діяльність і орієнтуванні на реалізацію цілей і задач цієї діяльності). Саме в цих ситуаціях зароджуються і формуються системні якості суб'єкта праці, які є відображенням особливостей взаємозв'язків внутрішніх і зовнішніх (діяльнісних і соціальних) чинників, що виступають у ролі вимог до особистості, стимулів розвитку і формування тих її рис і якостей, які найбільш адекватні конкретним формам поведінки й діяльності [9; 131; 26; 226].

Отже, здатність до саморозвитку, здатність до швидкого навчання, вміння розвивати вже наявні навички – це не тільки важливі умови ефективності й успішності професійної діяльності, а й умови виживання в інформаційному суспільстві. Адже сучасний мінливий світ вимагає від людей швидкого реагування на нові обставини.

1.3. Внутрішні психологічні передумови психологічної культури працівників освіти

У попередньому параграфі ми розглянули психологічні характеристики саморозвитку. А зараз опишемо наші уявлення про психологічну культуру працівників освіти та її структурну модель.

Розділяючи погляди багатьох науковців на сутність психологічної культури (О. О. Бодальова, Н. В. Чепелевої, В. В. Рибалки, О. О. Смирнової, Т. І. Куликової), ми також розуміємо її як *інтегральне поєднання* психологічної компетентності, ціннісно-смыслового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової та рефлексії. Компетентність ми розглядаємо як поєднання знань, умінь та здатності застосовувати їх в процесі життєдіяльності (С. А. Гончаренко).

Операціоналізація цього поняття в парадигмі діяльнісного саморозвитку дає змогу розкрити *структуру психологічної культури* працівників освіти через такі компоненти (складники):

- **мотиваційний** (мотиви професійного саморозвитку; специфічна професійна спрямованість на особистість);
- **ціннісно-смісловий** (наявність гуманістичних цінностей, позитивних особистісних і духовно-моральних настановлень);
- **когнітивний** (знання із психології людей; освіченість; специфічні знання, яких потребує актуальна ситуація);
- **поведінковий (діяльнісний)** компоненти;
- **рефлексія** (самоаналіз, самооцінювання, розуміння і знання себе та інших людей; адекватна самооцінка тощо). Рефлексія, на наш погляд, є інструментальною складовою психологічної культури.

Детальну **операціоналізацію складників структурної моделі психологічної культури** буде описано далі, у «психологічному портреті» працівника освіти з високим рівнем психологічної культури.

Для розуміння сутності психологічної культури необхідно означити деякі важливі уявлення про це психологічне явище:

- у психологічній культурі працівників освіти нерозривно пов'язані психолого-педагогічні компетентності і професійно важливі психологічні якості людини (зокрема: особлива здатність розуміти психіку інших людей; уміння спілкуватися з ними; вміння відчувати настрої дитини, її внутрішній світ; такт, гідність, повага до іншого, відповідальність тощо).

- Психологічна культура сучасних працівників освіти – це зорієнтованість їхньої професійної діяльності на розвиток особистості учня; підтримання його психологічного здоров'я, психічної рівноваги; максимальне врахування таких основних психологічних чинників, як духовні потреби, базові цінності, переконання учнів, вікові особливості їхнього психічного та соціального розвитку; спрямованість на гармонійне спілкування та уникання стресогенних ситуацій.

- Але психологічна культура визначає не тільки якість взаємодії людини з навколишнім світом, її спрямованість на гармонійні стосунки, а й екзистенційний вибір особистості, її прагнення звиряти свої вчинки з загальноновизнаними принципами гуманізму та людяності.

- Психологічна культура педагогів є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну, мотивувальну, фасилітативну, розвивальну функції в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також самореалізацію особистості в житті і професії.

- Отже, психологічна культура педагога як складник загальної і професійної культури є важливим чинником педагогічної діяльності і розвитку вчителя як особистості і професіонала.

- Так, психологічна культура збільшує ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань працівників освіти. І тому вона, як психологічне явище, є одним із аспектів процесу формування професіоналізму, компетентності, професійної зрілості. Найбільш інтенсивно цей процес відбувається в професійній діяльності, самоосвітній діяльності і в результаті

саморозвитку. Психологічну культуру працівників освіти ми розглядаємо як один із результатів професійного саморозвитку.

- Психологічну культуру як інтегральне психологічне утворення, що формується в діяльності, можна віднести до структур «найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності», які виникають у процесі пристосування особистості і діяльності [26]. Важливий психологічний механізм задіяний у процесі пристосування – це механізм розбіжності між операційно-технічною і мотиваційною стороною діяльності.

А тепер перейдемо до аналізу процесу розвитку психологічної культури. У наукових дослідженнях стверджується, що психологічна культура є динамічною структурою і найбільше розвивається в процесі професійної і самоосвітньої діяльності та саморозвитку [263; 299; 220]. У загальних рисах опишемо *модель процесу розвитку психологічної культури*, який відбувається в професійній діяльності: вимоги до спеціаліста, стають все більш високими, професійні завдання ускладнюються; він приймає ці виклики, прагне до якнайкращого рішення професійних проблем, свідомо ставить перед собою мету, цілеспрямовано працює над собою (з метою власного розвитку), досягає мети; обирає складніші завдання, продовжує розвивати свої здібності, професійну компетентність, намагається відповідати високим стандартам, шукає можливі шляхи оптимізації діяльності тощо. Фахівець діє. І це дає змогу йому проявляти і розвивати в своїй професійній поведінці ті якості, знання, вміння, компетентності, які відповідають все більшим вимогам та викликам професійної діяльності, інформаційного суспільства і соціально-політичної ситуації. Таким чином, людина вдосконалюється, розвивається і свідомо, знову й знову обирає для себе ще важчі цілі.

Але важливо визначити: коли перед людиною постає питання про необхідність розвитку власної психологічної культури, і коли вона стає здатною до її саморозвитку? Узагальнена відповідь звучить так: потреба в психологічній культурі виникає тоді, коли у людини в процесі її професійної діяльності накопичується ціла низка проблем, що вимагають наявності психологічних знань і вмінь працювати із врахуванням психологічного чинника (психологічної реальності, психологічних аспектів). Ці проблеми стають певним викликом для професіонала і стимулюють його до самовдосконалення. Тут спрацьовує важливий психологічний механізм розвитку – механізм розбіжності між операційно-технічною і мотиваційною стороною діяльності.

Психологічну культуру як інтегральне психологічне утворення, що формується в діяльності, можна віднести до структур «найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності», які виникають у процесі пристосування особистості і діяльності [26].

Отже, психологічна культура – це прерогатива дорослої людини, яка вже має певний професійний досвід. У «Психологічному словнику» пояснюють, що «...передумовами психологічної культури вчителя є його сформованість як особистості і як професіонала, світоглядна зрілість, внутрішня налаштованість на виховну діяльність» [244, с. 58–60].

Розглянемо більш детально: які саме *внутрішні психологічні передумови* мають бути сформовані для плідної роботи з розвитку психологічної культури?

Почнемо з *мотиваційного складника*. Як відомо, і ефективне виконання професійної діяльності (досягнення її цілей і задач), і успішний розвиток психологічної культури можливі за певного розвитку мотиваційної сфери. Для працівників освіти «внутрішньої налаштованості на виховну діяльність» (про яку сказано в цитаті із «Психологічного словника») не достатньо. На наш погляд, необхідна сформованість широкого спектру мотивів: внутрішньої пізнавальної мотивації (зокрема, потреби до самоосвіти); потреби в досягненнях; професійних настановлень; смислового настановлення на саморозвиток; професійних цінностей.

Щодо *ціннісно-смислового складника* психологічної культури. Ми вважаємо, що формування і підвищення психологічної культури у педагога, психолога, вихователя, соціального працівника можливі за умови, якщо в своїй професійній діяльності вони мають досвід реалізувати на практиці ті соціальні норми, які вже перетворилися у власні професійно орієнтовані установки і цінності. Зокрема це: специфічна професійна спрямованість на вивчення та перебудову людини; спрямованість на підтримання благополуччя іншої людини; орієнтація на допомогу іншим; спрямованість на співпрацю; загальні гуманістичні цінності (добро, допомога слабшим, альтруїзм тощо); професійні цінності (наприклад, служіння іншим людям; відповідальність за свої дії; увага до людини). Як ми розуміємо, всі названі установки і цінності відображають ставлення до людей. Підкреслимо, що ті цінності, на які орієнтована людина, передбачають певні способи поведінки.

Нагадаємо ознаки сформованості надважливого професійного настановлення (чи спрямованості) на вивчення та перебудову людини: виражена і стабільна зацікавленість в отриманні психологічних знань, у пізнанні психологічного аспекту дійсності, внутрішнього світу людини; володіння навичками психологічного впливу на людей. У зміст цього настановлення входить і згадувана «внутрішня налаштованість на виховну діяльність».

Наступна передумова психологічної культури – *сформованість особистості*. Зріла особистість відрізняється *розвинутими процесами самопізнання і самооцінки* (своїх здібностей, якостей, недоліків і достоїнств, своєї поведінки, особистісних ресурсів тощо), *саморегуляції* (вольової, мотиваційної, екзистенційної), *самоконтролю* (власної поведінки і діяльності).

Але для розвитку психологічної культури не достатньо глибоких знань про себе: працівник освіти має вміти самостійно працювати над собою (зокрема, над покращенням і розвитком професійно і соціально важливих якостей; над своїми недоліками тощо). Ця робота над собою потребує від особистості мужності для того, щоб піднятися над собою, визнати свої помилки, обмеження в певних питаннях, переосмислити раніше досягнуте, знизити чи навіть перекреслити значущість того, що недавно високо

цінувалося.

У зрілої особистості вже сформована позитивна Я-концепція («образ Я»), ідеальна модель фахівця, накопичено позитивний досвід моральної поведінки. Акцентуємо увагу на тому, що уявлення про *еталонну модель фахівця* (чи ідеальну модель) є важливим орієнтиром та стимулом для розвитку особистості. Вважається, що в цій моделі втілюється власний вибір людиною високих професійних ідеалів і цінностей професійного та особистісного росту, конструктивних і моральних форм поведінки [169; 219; 306]. Адже сформована особистість стає більш автономною і незалежною від оточення і соціальних структур.

Щодо *світоглядної зрілості* (ще одна передумова психологічної культури). Вона приходить до людини разом із життєвим та професійним досвідом і характеризується, перш за все, сформованістю картини світу, здатністю сприймати світ у багатоманітності його проявів, відповідальним ставленням до своїх дій, зокрема, і в професійній праці. Картину світу складають настановлення, стереотипи, уявлення (як приклад, ті, що відносяться до професійної сфери: уявлення про професійний еталон; про необхідність саморозвитку, про своє майбутнє в професії тощо) та ін.

І остання важлива передумова психологічної культури – *сформованість працівника освіти як професіонала*. Професіоналом вважається фахівець із певним професійним досвідом і розвинутою операційною сферою професії (тобто той, хто володіє професійними навичками, вміннями, прийомами і технологіями як складниками професійної майстерності; має розвинуті професійні якості та здібності; зазвичай, такого рівня фахівець досягає після 3–5 років професійної діяльності) [131; 185; 26]. Набуття професійного досвіду й усвідомлення смислу свого життя відбувається через опрацювання, переосмислення різноманітних проблемних ситуацій, реальних складних прецедентів і конфліктів, з якими фахівець стикається в своїй професійній діяльності. А рефлексивні механізми дають змогу фахівцю усвідомлювати власні особистісно-професійні характеристики (мотиви, цінності; рівень своїх професійних знань і умінь; ідеал чи модель фахівця; професійні якості тощо), переосмислювати і перетворювати свій досвід.

Безпосередньо в професійній діяльності «відточуються» ті навички і вміння, які сприяють її ефективності. Адже професіонал вміє вирішувати широке коло завдань, що стоять перед ним у професійній діяльності. Які навички і вміння є найважливішими для практичних психологів, педагогів, соціальних працівників у контексті психологічної культури? Науковці сходяться на тому, що це комунікативні навички; навички самоаналізу, рефлексії; відповідального ставлення до професійної діяльності; навички впевненої поведінки; вміння здійснювати психологічний вплив [3; 151; 197].

Зауважимо, що обов'язковою умовою професійного розвитку (а, отже, і розвитку психологічної культури) є *потреба у саморозвитку* (чи смислова установка на саморозвиток, самозмінювання) та *практика її задоволення*.

Здійснювати самозмінювання (зокрема, працювати над підвищенням власної психологічної культури) та будувати нові моделі життєдіяльності дає змогу комплекс *соціогенних здатностей*, у якому рефлексивні механізми також виконують суттєву роль [313]. Перерахуємо ці здатності, оскільки саме вони, на наш погляд, достатньо точно відображують важливі чинники формування (чи розширення) психологічної культури. Це:

- здатності до рефлексивного співвіднесення власних індивідуально-особистісних цінностей із простором культури;
- здатності до постановки завдань на самозмінювання;
- здатності до інноваційного перетворення власного способу життя на основі отриманих нових можливостей, тобто здатності до побудови нових моделей життєдіяльності [313].

Водночас саморозвиток (самозмінювання) як відрефлексована діяльність, можливий лише за розвиненої суб'єктності, про критерії якої ми говорили вище. Нагадаємо їх: здатність усвідомлювати об'єктивність і складність своїх проблем; наявність відповідальності і здатності їх вирішувати; наявність розвинутих навичок самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, рефлексії [114].

Підсумовуючи сказане, можна констатувати, що успішна робота над формуванням і розвитком психологічної культури можлива за наявності розвинутих механізмів рефлексії (самоаналіз, самооцінювання) і навичок саморозвитку (програмування саморозвитку, самокорекції, самовпливу). Рефлексію можна вважати не тільки важливою умовою формування психологічної культури, а й інструментальним складником психологічної культури.

Суттєвий момент: у процесі розвитку особистості професіонала активізуються та поглиблюються професійно важливі якості та здібності особистості, що відповідають вимогам професійної діяльності. Які з них можна віднести до передумов психологічної культури працівників освіти? Знову ж таки, мусимо повторюватися – це ті стрижневі якості, від розвитку яких залежать інші: рефлексія, відповідальність, упевненість в собі, емпатія, доброзичливість [110; 151; 186; 230]. Підкреслимо, що для педагогів, психологів, вихователів особливої значущості набувають комунікативні якості, оскільки через них відбувається вплив на тих, із ким вони працюють.

Отже, у професійно досвідченого працівника освіти, який уже оволодів інструментальною стороною професії і має розвинуті професійно важливі якості, розвинуті механізми рефлексії, сформовану потребу в саморозвитку та соціогенні здатності для її реалізації – проблема формування психологічної культури більш точно звучить як проблема підвищення рівня психологічної культури. Окрім того, на перший план виходять цілі *фасилітації* особистісного, розумового та поведінкового розвитку учнів за допомогою психологічної культури (її фасилітативна функція). Адже найбільш актуальним аспектом (об'єктом) саморозвитку й самоосвіти у працівників освіти стають ті психологічні знання, психологічні властивості, вміння, навички, зорієнтовані на всебічний розвиток особистості учня.

На основі аналізу літератури опишемо «психологічний портрет» працівника освіти з високим рівнем психологічної культури згідно зі складниками моделі цього психологічного утворення (яка описана вище). Як уже підкреслювалося, такий рівень є, зазвичай, результатом самоосвіти, професійного саморозвитку, професійних тренінгів і майстер-класів. Цей «портрет» необхідний для того, щоб мати зразок (ідеальну мету, еталонну модель) у процесі формування психологічної культури.

Отже, високий рівень розвитку **мотиваційного компоненту** психологічної культури проявляється:

1) у сильній мотивації до професійного саморозвитку, можна побачити за такими зовнішніми проявами:

а) наявність тенденції до підвищення професійної компетентності і фахової самоосвіти;

б) прагнення до високих стандартів професійної діяльності;

в) бажання переймати кращий досвід своїх колег;

г) активна позиція, пізнавальна і творча активність (відкритість інноваціям, новим знанням, новій інформації).

2) У специфічній професійній спрямованості на особистість як об'єкт сприйняття, спостереження, вивчення, взаємодії, впливу. Її індикаторами (за Л. С. Колмогоровою) можуть бути:

а) інтерес до внутрішнього світу людини;

б) виражена й стабільна зацікавленість в отриманні психологічних знань;

в) стабільний інтерес до пізнання психологічного аспекту дійсності;

г) наявність психологічної позиції.

3) У наявності особистісно й суспільно значущих цілей («це потрібно не тільки для мене, а й для інших людей», «їм вкрай необхідно допомогти, там критична ситуація»).

Високий рівень розвитку **ціннісно-сислового компоненту** психологічної культури працівника освіти проявляється у сформованості такої системи цінностей і смислів, що визначає позитивне ставлення особистості до інших людей. Її показниками можуть бути:

а) спрямованість на позитивні, гармонійні стосунки (у взаємодії з людьми);

б) здатність до зіставлення своїх учинків із принципами гуманізму та людяності (Е. А. Клімов);

в) орієнтація на загальнолюдські моральні норми й ідеали (у центрі яких – цінність особистості);

г) орієнтація на допомогу людям (учням, батькам, колегам та ін.);

д) відповідальність за свої дії і поведінку.

Високий рівень розвитку **когнітивного складника** психологічної культури працівника освіти проявляється:

а) у хороших знаннях психології людей (розуміння і знання себе та інших; розуміння механізмів поведінки людей);

б) в освіченості людини (яка є результатом навчання, виховання, самоосвіти);

в) у наявності специфічних знань, яких потребує актуальна соціальна ситуація. Наприклад:

- оскільки війна з Росією призвела до появи великої кількості дітей із проявами *посттравматичних стресових розладів*, працівник освіти в Україні має бути обізнаним із характерними проявами цих розладів, знати методи управління стресом, що зменшує його негативні наслідки і психологічне напруження в колективі;

- сучасне інформаційне суспільство, у якому ми живемо, потребує розуміння вчителем не тільки особливостей розвитку сучасних дітей (зокрема змін їхніх когнітивних здібностей, породжених раннім залученням до «цифрового» світу), але й розуміння психологічних закономірностей тих впливів, які інформаційне суспільство здійснює на дітей та їхніх батьків (зокрема, на психічний стан, особистісний розвиток, успішність навчальної та професійної діяльності).

Перейдемо до опису високого рівня розвитку *поведінкового складника* психологічної культури працівника освіти. Існує думка, що цей складник будується на *комунікативних уміннях*, які є важливою частиною психологічної компетентності (В. В. Семикін) [263].

Тож у комунікативному аспекті високий рівень розвитку цього складника проявляється:

- у здатності позитивно (ефективно) взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховного процесу (з учнями, педагогами, батьками), що забезпечується:

- в умінні спілкуватися з різними людьми (тобто у високому рівні розвитку комунікативних властивостей і навичок);

- здатністю до безконфліктної взаємодії (це вміння вирішувати конфлікти, неминучі у педагогічній діяльності, і досягати взаєморозуміння у спілкуванні; вміння грамотно вибудовувати стосунки, взаємодію в педагогічному колективі, навіть у психологічно травмівній ситуації; вміння узгоджувати свої дії, вчинки з іншими людьми, з довкіллям, що є показником високої внутрішньої та зовнішньої культури).

До поведінкового складника психологічної культури входить і здатність використовувати знання, вміння та навички на практиці.

Поєднання знань, умінь та здатності застосовувати їх у процесі життєдіяльності визначають як «*компетентність*» [72]. Виділяють базові, наскрізні, професійні компетентності. Але тут ми говоримо лише про *сформовану психологічну компетентність*, яка забезпечує ефективність поведінки, діяльності або соціальної взаємодії з людьми (що є надважливим у професійній діяльності працівників освіти). *Психологічна компетентність* – це «інтегральне професійно-особистісне утворення, яке дає змогу людині психологічно конструктивно вирішувати завдання професійного й особистісного досвіду. Високий рівень психологічної компетентності дає змогу

суб'єкту доцільно використовувати особистісні ресурси, мінімізувати затрати, оптимізувати зовнішню і внутрішню активність, активізувати приховані можливості інших, прогнозувати віддалені ефекти професійної активності, конструювати продуктивні моделі саморозвитку» [248, с. 187].

Щодо професійних умінь та навичок. Багато дослідників указують на те, що високий рівень психологічної культури характеризується тим, що фахівець оволодів широким спектром професійних навичок і вмінь, у тому числі й нормами професійної діяльності, та здійснює їх на високому рівні. Про успішність професійної діяльності свідчать, зокрема, такі критерії: вміння у встановлений строк, без помилок виконувати більшість професійних завдань і доводити їх до кінця; вміння вирішувати складні завдання; володіння тими вміннями і навичками, які відповідають професійним задачам, котрі доводиться вирішувати; висока відповідальність і самоконтроль.

Високий рівень **афективно-емоційного складника** психологічної культури проявляється в таких основних рисах: психологічній стійкості (зокрема, стійкості до емоційного впливу), емоційній врівноваженості, стресостійкості й позитивному ставленні до життя.

Як ми вже зауважували, особливістю психологічної культури вчителя є нерозривна пов'язаність психолого-педагогічних компетентностей із професійно важливими психологічними якостями людини [186; 130; 299 та ін.]. Отже, психологічна компетентність (і, відповідно, високий рівень розвитку поведінкового складника психологічної культури працівника освіти) проявляється у таких якостях:

1). Розвинута **психологічна спостережливість**. Фахівець має виражений і стабільний інтерес до особистості як об'єкта сприйняття і спостереження, до внутрішнього світу людини; він спрямований на виділення та пізнання психологічної реальності (психологічного аспекту поведінки й діяльності людини); уміє її виділяти в навколишньому світі; здатен до «фактичного аналітизму, систематизації та узагальнення». Зокрема, професіонал уміє розпізнавати внутрішні психічні стани особистості через специфіку її зовнішньої поведінки й виразу обличчя; вміє виявляти риси характеру іншої людини; бачить світ, наповнений різними людьми, з різними якостями і спрямуваннями; бачить складні стосунки в групах; відстежує і розуміє ті прикрі моменти, які найбільше травмують дитину тощо. Психологічна спостережливість має високу значимість у соціальній взаємодії.

2). Високий рівень розвитку різноманітних **якостей, які сприяють гарним стосункам із людьми**. Це, зокрема, якості, що відображують доброзичливість і доброту (яка йде не тільки від сердечності, а й від уміння зрозуміти психологію іншої людини – Н. В. Чепелева): чуйність до людей, повага до іншого, любов до дітей, уміння поважати гідність дитини як особистості, щирість.

3). **Емпатія й уміння співпереживати**. Наприклад: учитель розуміє коло проблем, з якими зустрічаються його вихованці; вміє «вжитися» в життя іншої

людини, глянути на світ її очима; вмiє відчувати настрої дитини; він уважний, терплячий, тактовний.

4) **Психологічна проникливість.** Це особлива здатність розуміти психіку інших людей, їхній внутрішній світ; уміння правильно розшифровувати поведінку людей у конкретних умовах життєдіяльності (зокрема, і в ситуації стресу); вміння виокремлювати й утримувати у свідомості головне, що характеризує умонастрої, поведінку людей, спосiб їхнього життя, форми активності, способи привнесення порядку, впорядкованості в складне життя людини і суспільства (за Е. А. Клімовим). Узагальнено: це розуміння і знання себе та інших людей.

5) **Розвинуті механізми рефлексії,** що проявляються в умінні адекватно сприймати самого себе й інших людей (адекватна самооцінка та оцінка інших людей); в умінні аналізувати власний стан, бачити свої помилки, шукати і знаходити адекватні ситуації шляхи вирішення проблем. Узагальнено: рефлексія – це форма самопізнання і саморозуміння.

6) Високий рівень **самоконтролю й організації діяльності та поведінки.**

7) **Уміння впливати** на людей, здатність до **фасилітації** (здатність до актуалізації особистісного потенціалу інших людей, мотивації їхньої діяльності, мотивації їхнього саморозвитку).

На наш погляд, психологічна культура реалізується в діяльності працівників освіти завдяки взаємозв'язаним і взаємозалежним психологічним механізмам – рефлексії, антиципації, фасилітації (А. Г. Асмолов, Д. О. Леонтьєв, В. Д. Потапова) [215: 15; 169; 230]. Зауважимо, що за висновками Г. В. Олпорта ці психологічні механізми є надважливими в професійній роботі, зокрема, практичних психологів [215]. Це підтверджується і результатами досліджень М. В. Молоканова та Н. А. Амінова, які відносять, зокрема, фасилітивність до головних компонентів здібностей до психологічної діяльності, адже вона допомагає формувати специфічну професійну спрямованість на вивчення та перебудову людини [3; 197]. Щодо антиципації можна додати, що вміння прогнозувати ймовірні реакції співрозмовника необхідне для того, щоб позитивно спілкуватися з ним.

Описані взаємозв'язані психологічні властивості (якості, здібності, достоїнства) особистості є ядром структури професійно важливих якостей працівників освіти і проявляються у повсякденній професійній діяльності, у поведінці та спілкуванні. І це зрозуміло: вони необхідні фахівцю для успішності професійної праці.

Як бачимо, описаний психологічний портрет працівника освіти з високим рівнем психологічної культури показує, які серйозні вимоги стоять перед професіоналами і який необхідний для них професійний саморозвиток.

Розділ 2.
ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ
СУСПІЛЬСТВІ

2.1. Особливості педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства

Інформаційна революція у світі та перехід українського суспільства до суспільства інформаційного спричинили важливі зміни у різних ділянках життя. Школярі нині вправно користуються різними електронними пристроями, вільно мандрують у віртуальному просторі Інтернету. Ранній контакт із новітніми технологіями та Інтернетом, безумовно, впливає на розвиток, соціалізацію, навчання зростаючого покоління. Що стосується ерудованості учнів, то довідкова база Інтернету створює умови для того, що за цим показником вони нерідко перевершують своїх учителів.

Інформаційне суспільство [96; 233; 285] – нова історична фаза розвитку цивілізації, у якій головними продуктами виробництва є інформація і знання.

Для інформаційного суспільства характерним є збільшення ролі інформації, знань та інформаційних технологій у житті суспільства; зростання кількості людей, зайнятих інформаційними технологіями, комунікаціями і створенням інформаційних продуктів і послуг, зростання їхньої долі у валовому внутрішньому продукті; зростання інформатизації суспільства з використанням телефонів, радіо, телебачення, мережі Інтернет, а також традиційних і електронних ЗМІ; створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей; їхній доступ до світових інформаційних ресурсів; задоволення їхніх потреб в інформаційних продуктах і послугах.

Поширення інформаційно-комунікаційних технологій породжує масштабні зміни в сучасному світі, у тому числі й в освітньому просторі, в основі якого натепер лежить взаємодія рівноправних учасників, об'єднаних єдиними нормами і цінностями. Проблеми освіти в інформаційному суспільстві знайшли відображення у працях О. Тоффлера, М. Кастельса, Дж. Планта, Дж. Дугласа та ін. Зокрема, американський футуролог О. Тоффлер зазначає, що в сучасному світі «знання стає все більш смертним. Сьогоднішній факт стає завтрашньою помилкою. <...> Школа завтрашнього дня повинна давати не тільки інформацію, а й способи роботи з нею. Школярі та студенти мають учитися відкидати старі ідеї, знати, коли і як їх замінювати. <...> Неграмотною людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вміє читати, а той, хто не навчився вчитися» [285, с. 125]. Також питання впливу інформатизації на освіту розглядаються в роботах вітчизняних учених Л. А. Найдьонової, М. Л. Смульсон, Ю. М. Бажала, В. М. Геєця, В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Н. В. Морзе, О. М. Спіріна, Л. Є. Петухової, О. В. Співаковського та ін.

Технічні, технологічні, інституційні та інші зміни освітнього простору несуть як нові можливості для навчання і виховання, так і нові виклики для працівників освіти. Адже перехід до нового типу суспільства зумовив ускладнення поняття і структури педагогічної професії. Тому традиційна система підготовки працівника освіти у вишах не зовсім відповідає сучасним вимогам. У сучасному світі співіснують різні типи соціальної реальності та форми її пізнання, й успішна життєдіяльність зумовлена значною мірою адаптивністю особистості до змін. Ця особистісна риса формується, у тому числі, і під час професійної підготовки фахівця. На нашу думку, підготовка майбутнього педагога має базуватися на двох основних принципах – фундаментальності та інформатизації. Під **фундаменталізацією** освіти розуміється формування універсальних знань, спрямованих на формування загальної культури майбутніх педагогів, розвиток різних способів мислення і діяльності. Тобто це означає «перетворення освіти у справжній фундамент матеріальної, духовної, теоретичної і практичної діяльності людей; поглиблення теоретичної загальноосвітньої, загальнонаукової, загальнопрофесійної підготовки учнів; пріоритетність креативності в навчальній діяльності; розширення поля проектної діяльності в освіті для розвитку і реалізації творчих можливостей учнів» [283].

Визнання **інформатизації** необхідною умовою розвитку країни, її економіки, науки, освіти, культури, національної безпеки знайшло своє відображення у «Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні»: «Однією з основних умов успішної реалізації державної політики у сфері розвитку інформаційного суспільства є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві.

Основними засадами розвитку інформаційного суспільства та Національною доктриною розвитку освіти визначено пріоритетні заходи, що спрямовані на реалізацію державної політики у зазначеній сфері, здійснення яких, зокрема, забезпечить удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, створить умови для приведення рівня і якості освітнього потенціалу у відповідність з вимогами кадрового забезпечення інноваційного розвитку України» [232].

Інформатизація освіти є основою глобального процесу інформатизації суспільства, оскільки саме освіта здатна формувати соціальні, психологічні, загальнокультурні й професійні передумови для побудови інформаційного суспільства. За визначенням В. Бикова, «інформатизація освіти – це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу» [20, с. 31]. Стратегічно важливе завдання освіти – підготовка професійних фахівців, здатних розвивати нові технології та ефективно використовувати їх у професійній діяльності. В умовах інформатизації освіти актуальними є

проблеми впровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес та підготовки майбутніх педагогів до їхнього використання.

Тож освітній процес у наш час потребує ціннісно-зорієнтованого, компетентнісного підходу, зокрема, розвитку інформаційної грамотності учнів та інформаційної складової психологічної культури працівників освіти. Цим потребам відповідає педагогічний дискурс як контекст педагогічної комунікації зі специфічним професійним наповненням. Як зауважує М. І. Скрипник, «педагогічний дискурс – це один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу у теорії і методиці професійної освіти з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність суб'єкта навчання і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності» [268, с. 50].

У найновіших дослідженнях «дискурс» [257] розглядається як сукупність соціальних практик, у межах яких конструюються та відтворюються значення і смисли. Інколи замість поняття «дискурс» у зазначеному контексті вживають поняття «дискурсивні практики» чи «практики соціального конструювання». **Соціальні практики** – це сукупність конкретних комунікативних подій, зафіксованих у письмових текстах та усному мовленні, що здійснюються в певному когнітивно й типологічно обумовленому комунікативному просторі, а також сукупність тематично співвіднесених текстів

Отже, **педагогічний дискурс** – це соціальна практика, що охоплює обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини і забезпечує передавання вихованцям через педагога людської культури, знань, ціннісних орієнтацій. Разом із цим педагогічний дискурс – це й усні та писемні тексти, створені в процесі педагогічної комунікації, що полягає у взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами. Ця взаємодія спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо.

Мета роботи: виокремити зовнішні та внутрішні чинники, що спричиняють зміни в педагогічному дискурсі в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз соціальних практик, зокрема й педагогічного дискурсу, базується на засадах **соціального конструктивізму**, філософської течії, в межах якої будь-які прояви особистого життя розглядаються крізь призму соціальної взаємодії. Загалом соціальні конструктивісти [210, с. 555] вважають, що люди не здатні осягнути об'єктивну реальність; ті реальності, що їх вони конструюють, міцно зв'язані з мовними системами. Люди перебувають під впливом культурних норм, які не аналізують і сприймають, як щось саме собою зрозуміле. У просторі того чи іншого дискурсу не тільки відображаються й передаються уявлення людей про світ, а й створюється специфічна символічна реальність, що впливає на соціальні, культурні й особистісні зміни.

Суттєвою особливістю педагогічного дискурсу в інформаційну епоху є впровадження в систему освіти (чи можливість такого впровадження) новітніх

інформаційних технологій, а саме: 1) *технічних пристроїв* (комп'ютер, принтер, модем, сканер, теле- і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу тощо), які можна застосувати лише за наявності 2) *операційних програм* та 3) *навчальних програм і систем*.

Як зазначає Л. Б. Колток, «сучасний педагогічний дискурс оперує різними контекстами, апелюючи до нової інформаційної ситуації і перетворення знань на безпосередню продуктивну силу» [141, с. 10].

Нові інформаційні технології розширюють доступ до інформації, роблять його швидшим, дають можливість нагромаджувати та компактно зберігати великий обсяг інформації. Частина таких технологій, як зауважує О. Блага [21], може підтримувати навчальний процес (лекційні та практичні заняття), інші технології здатні ефективно підтримувати розробку нових підручників і навчальних посібників, уможлиблюють дистанційний доступ до освітніх ресурсів, допомагають формувати інформаційно-довідкову базу даних, вдосконалювати адміністративний документообіг (знімаючи певною мірою бюрократичні перепони). Інформаційні технології допомагають також ефективно організувати експериментально-дослідницьку діяльність. Особливої значущості інформаційні технології набувають під час самостійної роботи учнів.

Серед новітніх інформаційних технологій у межах педагогічного дискурсу особливого значення набувають системи навчання. Найпоширеніші серед них: системи для тренування вмінь і навичок; для формування знань (зокрема наукових понять); програми з проблемного навчання; імітаційні й моделювальні програми; дидактичні ігри. Найскладніші програми – інтелектуальні (зокрема експертні) навчальні системи. Їхня особливість полягає у тому, що вони діагностують учня і складають історію його навчання, визначають запити і потреби конкретного учня, пропонуючи на цій основі індивідуальну програму навчання [221, с. 189–190].

З точки зору ефективності педагогічного дискурсу особливе місце серед сучасних інформаційних технологій посідають ***інтерактивні та мультимедійні технології***. За словами О. Благої [21], мультимедіа є винятково корисною і плідною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних видів наочної, мнемонічної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів та суттєво сприяти підвищенню їхньої мотивації.

В останні роки почалося активне впровадження в систему освіти такої інтерактивної технології, як ***інтерактивна дошка***. Ця технологія дає учням можливість не лише бачити реалістичні двовимірні й тривимірні об'єкти навчальної дисципліни, спостерігати їхню зміну, але і впливати на їхні властивості, торкаючись руками поверхні дошки. Інтерактивні дошки забезпечують реалізацію на практиці розвивального навчання, скорочують час, що витрачається педагогом на підготовку до заняття, водночас поліпшується якість навчання завдяки новому способу викладання і підготовки матеріалу уроку [266].

Інформаційні, цифрові технології дають можливість наочно, без ризику для здоров'я, продемонструвати будь-яку хімічну і навіть ядерну реакцію, фізичний експеримент, природне явище, будову тіла, а також реконструювати історичні події, екранізувати літературні твори, досліджувати географічний і політичний простір тощо. Учні й студенти можуть створювати графіки й діаграми, схеми, рисунки, що дає змогу унаочнити навчальний процес і перетворити того, хто навчається, на активного учасника цього процесу [128, с. 330–331].

Унікальним внеском інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес є:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і засобами нових інформаційних технологій;

- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів та явищ – і реальних, і «віртуальних»;

- архівне зберігання доволі великих обсягів інформації з можливістю її передавання, а також легкого доступу користувача до центрального банку даних;

- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багатократного повторення фрагмента або самого експерименту;

- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролю результатів засвоєння [254].

Особливістю сучасного педагогічного дискурсу також є те, що кількість часу та значимість контактування з різними технологіями та пристроями серед учнів та студентів зростає і суттєво перевищує час самопідготовки з використанням друкованих джерел та час комунікації з родиною. Навіть діти дошкільного віку часто охочіше бавляться зі смартфонами та планшетами, ніж із іграшками чи з іншими дітьми. Результати опитування п'ятисот студентів у Сполучених Штатах є свідченням зазначених тенденцій в освітньому просторі. Так, 73 % з опитуваних відповіли, що не змогли б навчатися без технологій, 38 % сказали, що не можуть провести більше 10 хвилин, щоб не перевірити свій ноутбук, смартфон, планшет чи електронну книжку; 70 % сказали, що для нотаток вони радше використають клавіатуру, ніж блокнот, а 65 % – використовують цифрові пристрої для презентацій; інтерактивні технології застосовуються як найбільш прийнятний шлях комунікації з учителями (91 % студентів зазначили, що електронна пошта є найзручнішим способом порадитися з викладачем) [91].

Ще одна особливість інформаційного дискурсу: діти часто роблять декілька завдань одночасно – спілкуються у соцмережах, слухають музику, переглядають веб-сторінки. Як наслідок – діти звикають до поверхневої уваги стосовно багатьох предметів, але водночас не можуть сфокусуватися на інформації, найбільш важливій для виконання певних завдань. Проте, поряд із

зазначеним, граючи в відео-ігри, діти вчаться на спробах і помилках, зростає їхня мотивація до навчання завдяки постійним нагородам та заохоченням.

Стів Віллер [там само] (професор навчальних технологій в Інституті освіти при Плімутському університеті, член E-learning Network (EDEN)) запропонував «піраміду цифрового залучення». Алгоритм онлайн-діяльності та звичайного навчання не відрізняється – від пасивного споглядання, читання, до активного обговорення та створення чогось свого. Але можливості у випадку онлайн зростають. Більша частина цифрової діяльності дітей досить пасивна – діти збирають інформацію, щоби прийняти рішення або дізнатися більше про інших, або ж вони роблять це просто для розваги. На наступних рівнях відбувається процес включення дитини в навчання: спочатку «поділитися, лайкнути», потім прокоментувати, взяти участь у дискусії, а далі створити щось своє – допис у блозі, фото чи відеоролик. На цих рівнях може відбуватися зміна ідей та мислення дітей, вважає дослідник.

З появою нових інформаційно-технічних засобів навчання змінюються функції учителя: він перестає бути виключно джерелом інформації для учня і має взяти на себе функції управління пізнавальною діяльністю учнів, спонукати їх до самостійної роботи та самовдосконалення. Водночас учитель має працювати і над своїм саморозвитком, оскільки знання у наш час оновлюються надзвичайно швидко, а інформаційні технології постійно пропонують щось нове. У зв'язку з цим вітчизняні дослідники вводять у педагогічний дискурс модель трисуб'єктної дидактики, у якій стосунки будуються між учителем, учнем і середовищем. Це один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [225; 276].

З метою з'ясувати пріоритети майбутніх педагогів у контексті інформаційного суспільства ми провели опитування студентів філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету (всього 34 особи). Були перераховані риси, які учитель хоче виховати у своїх учнів, і поставлено завдання оцінити їх за 10-бальною шкалою. За результатами дослідження, 52% студентів виставили від 6 до 9 балів для рис «інформаційна грамотність, уміння в поводженні з різними електронними пристроями» та «здатність розпізнавати дезінформацію і чинити опір інформаційним маніпуляціям» (відповідно 48% виставили від 1 до 5 балів). На нашу думку, такий результат свідчить про недостатнє розуміння майбутніми вчителями того, що сучасні інформаційні та освітні технології – це реальність. Висока технологічність оптимізує процес навчання, освоєння діяльностей, навчальної діяльності, зокрема. Недостатня технологічна складова різних аспектів освіти негативно позначається не тільки на знаннях, компетенціях, а й на розвитку особистості учнів. Як зазначає В. Морозов, «інтегральна ефективність інформаційного супроводу сучасної освіти залежить від упровадження новітніх інформаційних технологій педагогічного дискурсу» [198, с. 54].

Отже, педагогічний дискурс є складовою частиною освітнього процесу і, будучи своєрідною формою існування знання, задає певні параметри та формує певні вимоги. Дискурсивність освітнього процесу в наш час робить основою пізнавального процесу не так інформацію, як методологію поводження з нею – критичне сприйняття, різні форми розуміння, тлумачення, інтерпретації тощо, а також транслює соціальний досвід учням, виконує для них культуротворчу, ціннісно-орієнтаційну, інформативну, пізнавальну, творчу, комунікативну і регулятивну функції.

Процес творення педагогічного дискурсу обумовлений цілою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники обумовлені соціальним та освітнім середовищем, у якому створюється й функціонує педагогічний дискурс, а внутрішні чинники пов'язані з особистісними якостями і настановленнями суб'єктів освітнього процесу.

Інформаційний супровід педагогічного дискурсу передбачає створення у процесі інформатизації освіти спеціального інформаційного навчального (освітнього) середовища через впровадження сучасних інформаційних технологій педагогічного дискурсу, передусім комп'ютерних, мережових, мультимедійних та інтерактивних, у зв'язку з чим відбувається суттєва трансформація традиційних форм педагогічного дискурсу, зокрема з'являються принципово нові форми міжособистісного спілкування дискурсантів, наприклад електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби. Окрім цього, ефективна реалізація інформаційного супроводу педагогічного дискурсу залежить від підготовки його суб'єктів до використання всіх можливостей та ресурсів інформаційного навчального (освітнього) середовища, що актуалізує проблему підвищення інформаційної грамотності і культури дискурсантів.

Врахування особливостей педагогічного дискурсу в інформаційному суспільстві є саме тим засобом, що може найкращим чином забезпечити створення сприятливих умов для самореалізації та особистісного становлення учня (студента) як активного суб'єкта освіти, а також саморозвитку та фахового зростання педагога.

2.2. Інформаційно-психологічна культура як чинник запобігання інформаційному стресу працівників освіти

Одним із актуальних завдань сучасної освіти є реалізація глобальних тенденцій її розвитку в умовах інформаційного суспільства. Завдяки швидкому розвитку комп'ютерних технологій люди отримали можливість доступу до найрізноманітнішої інформації, а також спілкування в режимі реального часу за допомогою комп'ютера (онлайн-спілкування). Тож будь-який сучасний фахівець повинен уміти отримувати, опрацьовувати, використовувати, а також продукувати інформацію за допомогою комп'ютерів та інших форм зв'язку, тобто володіти навичками *інформаційної грамотності*. Проте інформаційна грамотність є тільки складовою більш широкого поняття – *інформаційна*

культура.

Дослідники поняття «інформаційна культура» (В. А. Кравець, В. Н. Кухаренко, Е. П. Семенюк, В. А. Ізвозчиков, Г. П. Чепуренко, Т. П. Зайченко, Н. І. Гендина та ін.) виділяють широке і вузьке його тлумачення. У широкому сенсі інформаційна культура розглядається як розвиток філософської категорії «культура» в інформаційному столітті, як розуміння інформаційної картини світу і розумне використання інформаційних потоків; як пристосування до навколишнього світу і вдосконалення соціально-економічної, суспільно-політичної та екологічної структури; як грамотне володіння мовами спілкування і розуміння місця й ролі людини в інформаційному суспільстві. У вузькому сенсі інформаційна культура визначається як рівень досягнутого в спілкуванні і сфері життєдіяльності людей, де можна відзначити кількість і якість створеного; як професійне володіння інформаційними технологіями зі створення, зберігання, опрацювання, передавання інформації комп'ютерними засобами, як складова частина базисної культури особистості, як упорядкована система знань, умінь, навичок, морально-етичних норм, культурологічних і духовних цінностей, що забезпечують діяльність, предметом якої інформація.

Характерною особливістю сучасного інформаційного середовища є постійне й стрімке розширення, особливо бурхливе останнім часом, і темпи його постійно зростають. Також в інформаційному середовищі в інтегрованому вигляді і різноманітних, часто досить химерних поєднаннях, одночасно функціонує інформація, що адекватно відображає навколишній світ, а також деформована, перекручена інформація.

Тому для спеціаліста, зокрема працівника освіти, який здійснює складну соціальну діяльність, інформаційна культура є важливою. Інформаційна культура має бути складником професійних знань і вмінь випускника будь-якого вишу, адже від її рівня безпосередньо залежить рівень професійної підготовки майбутнього фахівця, якість його професійної діяльності, його конкурентоспроможність. Аналіз доступних інформаційних джерел показує, що натеper недостатньо вивчений процес формування інформаційної культури, який враховує особливості вищої психолого-педагогічної освіти. Для професійного становлення працівника освіти особливо важливим є ставлення до себе як до творчої особистості, оцінка своєї здатності до самореалізації. Тому інформаційну культуру можна розглядати як основу інформаційної готовності до професійної діяльності, до професійної та особистісної самореалізації.

Деякі вчені ототожнюють інформаційну культуру з комп'ютерною грамотністю і вкладають у розуміння цього типу культури саме таке значення. Однак комп'ютерна грамотність – це лише набуті навички роботи з новими комп'ютерними технологіями. Інформаційна культура є набагато масштабнішим явищем.

Інформаційна культура – інтеграційна здатність особистості, що виявляється в освоєнні, володінні, застосуванні, перетворенні інформації за

допомогою інформаційних технологій і застосуванні цих умінь у навчанні і в подальшій професійній діяльності.

Інформаційну культуру можна визначити на вищому рівні як галузь культури, пов'язану з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості. Такий підхід дає змогу кваліфікувати інформацію як соціокультурний продукт, загальнолюдську культурну цінність, форму функціонування цінностей культури. Тобто інформаційна культура є аспектом, характерним для всіх етнотериторіальних, соціальних і глобальних типів культур, а також таких інтегративних видів культури, як економічна, екологічна, політична, правова, моральна, релігійна та ін.

Основними чинниками розвитку інформаційної культури сучасного суспільства є такі:

- система освіти, що визначає загальний рівень інтелектуального розвитку людей, їхніх матеріальних і духовних потреб;

- інформаційна інфраструктура суспільства, що визначає можливості людей отримувати, передавати і використовувати необхідну їм інформацію, а також оперативно здійснювати ті чи інші інформаційні комунікації;

- демократизація суспільства, яка визначає правові гарантії людей з доступу до необхідної їм інформації, розвиток засобів масового інформування населення, а також можливості громадян використовувати альтернативні, у тому числі зарубіжні джерела інформації;

- розвиток економіки країни, від якого залежать матеріальні можливості отримання людьми необхідної освіти, а також придбання та використання сучасних засобів інформаційної техніки (телевізорів, персональних комп'ютерів, смартфонів тощо) [101].

Ефективне формування інформаційної культури сприяє успішному вирішенню завдань освіти, зокрема впливає на широту кругозору особистості, міру її поінформованості; сприяє здійсненню логічних операцій, розвиваючи мислення; сприяє розвитку толерантності, плюралізму світогляду; впливає на особистість, виробляючи критичне мислення; розвиває інформаційний інтелект.

Перехід до інформаційного суспільства виділяє найбільш важливий напрямок у розвитку системи освіти – випереджальну освіту, що вимагає постійного вдосконалення інформаційної культури особистості. Замість гасла «освіта – на все життя» головним стає гасло «освіта – через усе життя».

Отже, можемо констатувати, що у широкому діапазоні підходів інформаційна культура пов'язана з інформаційними системами, інформаційними технологіями та цифровим світом. Проте, як зазначає Т. Давенпорт, ефективне управління інформацією може бути досягнуте тоді, коли інформацію будуть ефективно використовувати люди, а не машини [328]. Тому ключовим тут є все-таки поняття «культура», яку у Давній Греції розуміли як освіту, виховання, удосконалення людини, а у Римі початкове «cultura agrī» означало «вдосконалення духу». У 1973 р. на Слов'янському конгресі було задіяно вираз «семіотика культури», і культура, таким чином, була визначена як «ієрархічна знакова система, або, точніше, ієрархічна

піраміда знакових систем. Основною одиницею К. визнавався текст, носій функції і значення. К. є сумою текстів» [188, с. 315]. Тобто семіотичний підхід до вивчення культури, власне, базується на знаково-символічній системі, де знак не має схожості з означуваним об'єктом, а тільки несе інформацію про нього (Е. Кассіерер, Ю. Лотман). Тож інформаційна культура як базис загальнолюдської культури існує вже не одне тисячоліття – відтоді, як змінилося ставлення до самих сигналів про різні ситуації (властивих і для тварин), адже з'явилося щось більш змістовне і незвідане, те, чим здатна оволодіти тільки людина. І саме обмін змістовими одиницями послужив основою розвитку мови, а, отже, спочатку усному передаванню і накопичуванню інформації, а потім і писемному [323].

Передавання інформації відбувається у часі, а збереження її не може обійтися без простору, тож коли йдеться про інформаційну культуру і культуру в цілому, необхідним є осмислення цих понять у просторово-часовому континуумі. Культура не є чимось даним від самого початку, вона «з'явилася разом із людиною. Завдяки їй людина стала тим, чим вона є в історії, водночас К. створена людиною і існує лише у зв'язку з нею і для неї» [188, с. 314].

У різних місцевостях, у різних народів та у різний час знаки (символи) трактуються по-різному. Скажімо, давня символіка кольорів і їхня інтерпретація в різних культурах знаходить своє підтвердження в сучасних теоріях взаємозв'язку кольору й емоційно-вольових станів не тільки окремої людини, але й цілих спільнот.

Так само жести-символи обмежені рамками тієї чи іншої культури або місцевості, причому ця специфічність може виявлятися двояко. Скажімо, для позначення якогось поняття в одній культурі може бути певний символ, у той час як в іншій – подібний символ відсутній зовсім, або ж той самий жест у різних народів матиме різне значення.

В Україні знаково-символічна система передавання інформації, по суті, існує в умовах *розірваного інформаційного простору*. Це «неадекватний інформаційний простір, у якому активно присутній інформаційний продукт різних систем» [323, с. 154]. У результаті «громадяни значною мірою споживають не національний, а імпортований продукт телебачення, радіо, книговидання, інтернету (переважно з РФ та США) або продукт колишнього СРСР та похідні від нього варіанти, що спричиняє вкорінення чужої героїки та переживань за чужі проблеми – все це не має для громадян України зв'язку з реальністю, отже, створює у суспільстві додаткове (надмірне) напруження та конфлікти між різними соціальними групами» [там само]. Зумовлено це як об'єктивними чинниками (Україна є посттоталітарною та постколоніальною державою, і 25 років незалежності замало, аби позбутися всіх ознак цієї «спадщини»), так і діяльністю «агентів впливу» і всередині країни, і з-поза її меж, спрямованою на нівелювання процесу українського національно-культурного відродження, що розпочався у кінці 1980-х – початку 90-х років.

Скажімо, «уважно придивившись до радянського кінематографу (до речі, майже всуціль російськомовного), ми можемо побачити, що україномовними в

ньому показані помітно дурнуватіші, тупіші персонажі (в кращому випадку; в гіршому це були герої, показані одвертими падлюками і зрадниками. Цієї тенденції – хоч і більш завуальовано – дотримуються і зараз). Українська мова їхня – неприємна, зокрема з тією чи іншою мірою яскраво вираженою “сільською” грубістю і неотесаністю у вимові, та ще й з огидним суржилом... <... > Таким чином усім, хто визнавав себе українцем, підсвідомо нав’язувалася думка про “недорозвиненість” українців, “нездатність” їх самостійно мислити (а тим паче, відповідно, будувати власну державу), постійна “потреба” їх у “старшому братові”» [323, с. 35–36].

Розірваний інформаційний простір також є причиною стану соціальної амбівалентності (наявність та взаємодія одночасно двох антагоністичних почуттів, думок або бажань, часто може бути симптомом біполярного розладу, що призводить до когнітивного дисонансу (тобто неузгодженості двох суперечливих знань, які є у свідомості людини, що супроводжується виявами негативних емоцій).

Насичене інформаційне поле, особливо в умовах збройного конфлікту та гібридної війни в Україні, містить не тільки безсторонню інформацію та неупереджені новини, а й численні маніпуляції, пропаганду і неправдиву інформацію (фейки). Щоб знати, яким чином перевіряти сумнівну інформацію (і розуміти, що це необхідно робити), свідомо підходити до питань медіаспоживання, розвивати навички критичного мислення та аналізу інформації, а в результаті формувати попит населення на відповідальну і правдиву журналістику, потрібна базова медіаграмотність як складова інформаційної культури. Джон Пандженте, один із провідних діячів медіаосвіти в Канаді, автор багатьох навчальних посібників та рекомендацій, вивів вісім ключових принципів медіаграмотності, усвідомлення яких дає змогу краще вивчати медіапродукти.

1. Будь-який медіапродукт – це сконструйована реальність. Він відбиває не реальний світ, а деякі суб’єктивні, ретельно відібрані уявлення про нього. Медіаграмотність допомагає руйнувати такі штучно створені конструкції та розуміти принципи їхнього створення.

2. Медіа конструюють реальність. Саме вони формують більше уявлень про навколишнє середовище та особисте ставлення до того, що відбувається. Ставлення до об’єктів реального світу формується на основі медіаповідомлень, які, своєю чергою, сконструювали фахівці, що переслідують визначені комунікативні цілі. Медіа певною мірою формують наше відчуття реальності.

3. Отримувачі медіаповідомлення інтерпретують його зміст. Медіа забезпечують свою аудиторію інформацією, на основі якої формується уявлення про реальність. Отримувачі повідомлення інтерпретують та осмислюють, ґрунтуючись на власному досвіді та таких індивідуальних характеристиках, як особисті запити й очікування, актуальні проблеми, сформовані національні та гендерні уявлення, соціальний та культурний досвід тощо.

4. Медіа мають комерційну підтримку. Медіаграмотність дає уявлення

про те, що підтримує будь-які медіа з комерційного боку і як комерційний підтекст впливає на зміст медіапродукту, його якість. Створення медіапродукту – це передовсім бізнес, який має давати прибуток. За будь-яким медіабізнесом стоять конкретні люди зі своїми інтересами, саме останні й визначають зміст того, що дивиться, читає, слухає отримувач медіаповідомлення.

5. Будь-яке медіаповідомлення транслює ідеологію та інформацію про певні цінності. Будь-який медійний продукт – це, в певному сенсі, реклама способу життя та тих чи інших цінностей. Явно чи опосередковано медіа створюють в очах аудиторії уявлення про «гарне», «красиве» життя; формують споживацькі смаки та дають уявлення про загальну ідеологічну позицію.

6. Медіа виконують соціальні та політичні функції. Вони впливають на політичну ситуацію та провокують соціальні зміни. Телебачення впливає на результати виборів. Електорат ґрунтує свої рішення на уявленнях про кандидатів, тобто на сформованому іміджі. Медіа примушують нас задумуватися про події, що відбуваються в інших країнах.

7. Зміст повідомлення залежить від виду медіа. Різні медіа передають повідомлення про одну подію, наголошуючи на різних аспектах. Отже, аудиторія має змогу ознайомитися з різними поглядами та сформувати власну позицію.

8. Кожен медіаресурс має власну унікальну естетичну форму. Кожен медіапродукт має бути представлений аудиторії в естетичній формі, що дає змогу, деякою мірою, діставати задоволення від форми та змісту [189].

Отже, *медіаграмотність* – це сукупність «мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві» [там само, с. 10].

До засобів масової інформації належать телебачення, періодична преса, радіо, Інтернет, а також кінематограф і відеоігри. Зокрема, телебачення має більший вплив, ніж радіо чи преса, тому що використовує й аудіальну, і візуальну інформацію. Це відображають і результати загальнонаціонального дослідження Київського міжнародного інституту соціології (жовтень 2014 р.). Так, 84 % українців дізнаються новини про події в Україні з українського ТВ, 31 % – з інтернет-сайтів, 29 % – від родичів та друзів, 29 % – з українських газет та журналів, 21 % – з російського ТВ, 16 % – від українського радіо, 11 % – із соціальних мереж і блогів, 2 % – із російських газет і журналів, 1 % – із російського радіо [129].

Звісно, люди хотіли б отримувати якісний продукт і не марнувати час на аналіз чи перевірку, проте джерела не завжди бувають об'єктивні, тому довіра до медіа падає. Утім, в усьому світі медіа неодноразово дискредитували себе, і до них втрачали довіру, проте без них не обійтися. Необхідно знати, як сприймати та аналізувати інформацію, тоді можна чітко визначати, можна довіряти конкретній інформації чи ні.

Слід мати на увазі, що медіа у США чи Європі – це бізнес, вони є

прибутковими комерційними структурами, тоді як в Україні вони є збитковими. Адже медіа – це дуже витратна індустрія. Зокрема, виробництво п'ятихвилинного відеоролика може коштувати від 20 000 грн до 200 000 і більше [207, с. 38]. Можна тільки уявити собі, скільки коштує один день роботи телеканалу – це зарплата команди журналістів (операторів, сценаристів, ведучих редакторів, звукорежисерів, гримерів, техніків тощо), вартість техніки та її амортизації, оплата спеціального приміщення і декорацій для знімання різних передач, оплата ліцензій на трансляцію фільмів чи передач чужого виробництва, оплата електроенергії тощо. Оскільки майже всі ЗМІ в Україні належать приватним власникам, постає питання – а навіщо ж цим власникам такі збитки? Насправді вони отримують свої прибутки внаслідок того, що впливають на свого глядача (слухача, читача) – власне, потенційного виборця, на союзників, конкурентів, на владу. Можна зробити висновок, що залежність від власника є негативною для якості роботи журналіста – адже працівник, який розуміє що його зарплата залежить не від аудиторії чи реклами, а з кишені власника, обслуговує саме його [207].

За результатами опитування, яке провів Київський міжнародний інститут соціології з 20 травня по 2 червня 2015 року на замовлення ГО «Телекритика», більшість українців нічого не знає про те, хто володіє українськими телеканалами, і тільки третині опитаних важливо мати доступ до цієї інформації [288].

Отже, до того, як сприймати й реагувати на почуту інформацію (розповісти іншим, взятися до дій), необхідно подумати про природу індустрії, та специфіку каналу інформації, який має також свою корпоративну логіку, цінності та інтереси. Аналізуючи український медіаринок, треба пам'ятати, що в нашій країні медіа – це не інструмент прибутку, а насамперед потужний інструмент впливу. Важливо вміти фільтрувати те, що ми чуємо і бачимо, відрізнити якісний матеріал від матеріалу, що має на меті дезорієнтувати.

Медіаграмотність є результатом медіаосвіти і розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки.

Як було відзначено в матеріалах конференції ЮНЕСКО Education for the Media and the Digital Age (Відень, 1999), «медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними тощо) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні і (або) культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіатексти і цінності, поширювані медіа; відбирати відповідні медіа для створення і поширення своїх власних медіатекстів і

набуття зацікавленої в них аудиторії; отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу вираження поглядів та права на інформацію, і є інструментом підтримки демократії. <...> Медіаосвіта рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, в систему додаткового, неформальної освіти та навчання протягом усього життя людини» [347].

Відома російська дослідниця в галузі медіаосвіти І. В. Жилавська висловлює, на перший погляд, парадоксальне твердження: «Якщо метою медіаосвіти стає формування і розвиток суспільства вільних мислячих громадян, то засоби будуть включати в себе весь спектр соціальних активів, котрі проявляються через інтеграцію, конвенціональність, суспільний договір. Однак медіаосвіта може виявитися, як це часто бувало в російській історії, на службі в інших цілей, зокрема створення людини керованої, некритичної, що перебуває у полоні стереотипів. У цьому разі медіаосвітні технології перетворюються в технології пропаганди, маніпулювання, цілеспрямованого впливу» [102, с. 28–29]. Враховуючи подальший розвиток подій – воєнну агресію Росії стосовно України та створення (точніше, продовження і посилення) пропагандистсько-маніпулятивних механізмів російського інформаційного простору (а монографія, з якої взято цитату, вийшла у 2013 р.), – слід констатувати, що найгірший прогноз компетентного науковця таки виявився правдивим.

Особливості соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, призвели до загострення освітніх проблем. Однією з них є те, що рівень ефективності педагогічної діяльності не задовольняє збільшені вимоги до якості сучасної освіти. Сучасна орієнтація на розкриття потенціалу людини, формування мотивації досягнення успіху, самостійності, відповідальності пред'являє до особистості та діяльності працівників освіти високі вимоги. Освітній процес у нових умовах інформаційного суспільства, з одного боку, і розвиток психологічної науки, розширення сфери її практичного застосування в умовах збройного конфлікту в Україні, з іншого, зумовлюють необхідність вивчення нових засобів для роботи в змінених умовах.

В успішній діяльності представників різних професій велике значення має чинник здоров'я – адже психічне і фізичне нездоров'я можуть послужити причиною розвитку професійного стресу. Особливо актуальною ця проблема є для працівників освіти, фахівців соціальної сфери діяльності, робота яких пов'язана з безпосередньою взаємодією з людьми.

Для педагогічної праці характерною є високе емоційне напруження, викликане наявністю великої кількості чинників стресу: високий динамізм, нестача часу, робочі перевантаження, складність щоразу нових педагогічних ситуацій, соціальна оцінка, необхідність здійснення частих та інтенсивних контактів, взаємодія з різними соціальними групами тощо.

Однією із загроз для психологічного здоров'я фахівця є синдром «професійного вигорання», що його кваліфікують «як складний багатовимірний

конструкт, довготривалу стресову реакцію, що виникає внаслідок впливу на особистість монотонних нервово-психічних навантажень у професіях типу “людина – людина”, які пов’язані з міжособистісним спілкуванням, що супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю, захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, а також як позитивне (творче “горіння”) та негативне (виснаження, дистрес, форма дезадаптації) явище» [203, с. 120].

Для сучасного інформаційного суспільства характерним є вплив на людину різноманітних стресогенних чинників (*стресорів*) – соціальних, психологічних, фізичних, інформаційних, що призводить до збільшення психічних та психосоматичних захворювань, зниження тривалості життя, адаптивних функцій, а також імунітету загалом. У зв’язку зі збільшенням інтенсивності інформаційних потоків у сучасну теорію та практику активно входить поняття «*інформаційний стрес*». Донедавна дослідники навіть не розглядали в якості одного з чинників, що викликає професійне вигорання педагогів, інформаційний стрес, в основі якого лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності. Хоча ще у 1978 р. вийшла монографія М. М. Хананашвілі «Информационные неврозы», у якій проаналізовано умови виникнення та прояви патології вищої нервової діяльності, обумовленої характерними для епохи науково-технічної революції особливостями, а також викладено результати дослідження саморегуляції мозку в умовах все більших інформаційних навантажень, сформульовано уявлення про стійкість нервової системи до інформаційних перевантажень та інформаційного неврозу, розглянуто питання про можливі шляхи підвищення цієї стійкості і профілактики та лікування інформаційних неврозів. Автор приходить до висновку, що «оскільки багато професій у наш час потребують напруженої нервово-психічної діяльності, то очевидно, що висунута нами концепція може лягти в основу розроблення конкретних, відповідних тій чи іншій професії методик із визначення стійкості нервової системи до негативних емоцій та невротичних явищ, викликаних усе більшими інформаційними навантаженнями...» [297, с. 135].

А. Маркова у науковій праці «Психологія праці вчителя», говорить про те, що для діяльності педагога характерним є інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційного перевантаження, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за їхні наслідки, як результат – виникають емоційні зрушення, зміни у мотивації, характері діяльності, порушення рухової та мовленнєвої поведінки» [186].

Тривале споживання соціально шкідливої інформації; надто великий обсяг інформації, а з іншого боку – довготривалий дефіцит високозначимої інформації; довготривале обмеження доступу до інформації; особливості використання сучасних електронних технологій викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну. Основними ознаками інформаційного стресу є підвищений або знижений тиск, головний біль, втрата зосередженості, втрата

сил, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, роздратування.

Надзвичайно важливими в розвитку інформаційного стресу є чинники, пов'язані з особливостями розвитку сучасних технологій. Зокрема, робота на комп'ютері може супроводжуватися чинниками, що викликають інформаційний стрес: втрата інформації; збої в роботі комп'ютера; інформаційне перевантаження; повільна робота інформаційної системи; спам; програма з недоброзичливим або прихованим інтерфейсом.

На сучасному етапі діяльність працівника освіти – вихователя, вчителя, шкільного психолога, викладача – вже неможлива без використання комп'ютерних технологій. Це пошук інформації, спілкування з колегами на форумах в Інтернеті, використання комп'ютерної психодіагностики, розвивальна робота з дітьми, дистанційне навчання, швидкий обмін інформацією за допомогою електронної пошти чи соціальних мереж та багато іншого. Тим не менше, деякі працівники освіти побоюються комп'ютера, часто відстають у своєму знанні комп'ютера від учнів, дехто не має доступу до Інтернету або не вміє ним користуватися. Проведене автором дослідження показало, що 3,33% опитаних шкільних психологів зовсім не користується Інтернетом (серед студентів-психологів таких не виявилось) [191, с. 219].

Аналіз досліджень, присвячених поняттю інформаційного стресу, показав достатньо вузьке його розуміння науковцями. Зокрема, найчастіше зустрічається таке: «Інформаційний стрес – явище напруженого стану організму людини, яке виникає, коли працівник не встигає приймати рішення, не справляється з поставленими завданнями й обов'язками в обставинах жорсткого обмеження часу або в умовах опрацювання надзвичайно великих об'ємів інформації» [202]. Також стресорами вважають дефіцит інформації та надлишок негативної інформації. Трапляється і більш широке розуміння інформаційного стресу: «Будь-який різновид психологічного стресу (особистісного, міжособистісного, сімейного, професійного тощо) є у своїй основі інформаційним, тобто джерелом його розвитку служать зовнішні повідомлення, інформація про поточний (реальний) або передбачуваний, імовірний вплив несприятливих подій, їхню загрозу або “внутрішня” інформація у формі минулих уявлень, витягнутих з пам'яті відомостей про травмівні для психіки події, ситуації та їхні наслідки. Ці реакції зазвичай пов'язані з продукуванням негативних емоцій, розвитком почуття тривоги протягом усього існування конфліктної ситуації (реальної чи уявної) аж до її дозволу або суб'єктивного подолання цього стану. Отже, у цих видах психологічного стресу інформація про несприятливу, небезпечну подію є пусковим моментом, що визначає загрозу його виникнення і формує почуття тривоги, функціональну напруженість на основі актуалізації психічного образу ситуації професійної діяльності» [25, с. 33].

Американський науковець Дж. Вейтц описав вісім стресогенних ситуацій: 1) необхідність прискореної переробки інформації; 2) шкідливе оточення; 3) усвідомлена загроза; 4) порушення фізіологічних функцій (можливо, як

результат хвороби); 5) ізоляція; 6) ув'язнення; 7) остракізм (вигнання і переслідування); 8) груповий тиск [357].

До наведеного переліку стресогенних ситуацій варто ще додати безсилля, неможливість змінити ситуацію, відсутність контролю за подіями, необхідність прийняття особливо відповідальних рішень, швидкої зміни стратегії поведінки [296]. Неважко помітити, що більшість наведених стресорів мають інформаційну природу, а отже, поняття інформаційного стресу потребує більш глибоких досліджень – адже навіть однозначного тлумачення поняття у літературі немає.

Надзвичайно важливими в розвитку інформаційного стресу є чинники, пов'язані з особливостями розвитку сучасних технологій. Зокрема, дослідники відзначають виникнення нових видів фобій, пов'язаних із новими технологіями. Це *технофобія* (страх чи тривожність через ефекти технологій), *номофобія* (страх залишитись без мобільного телефона), *кіберфобія* (боязнь комп'ютерів), *телефонофобія* (боязнь телефонів), *селфіфобія* (боязнь робити селфі) [153]. (Слід зазначити, що фобії і стрес пов'язані одне з одним нерозривно – патологічний страх змушує відчувати тривогу, занепокоєння, у людини може порушуватися сон, вона стає емоційно нестійкою, тобто виявляються класичні ознаки стресу).

Як і будь-яке технічне нововведення, мобільний телефон поряд із властивими йому позитивними функціональними можливостями, характеризується наявністю і побічного психологічного ефекту. Якщо реалізовану мобільним телефоном можливість отримання в будь-який час і в будь-якому місці інформацію оперативного характеру можна віднести до позитивних психологічних аспектів, то ефекти очікування інформації та потенційно можливий психотравмівний характер її змісту вже відносяться до негативних психологічних аспектів мобільно-телефонного зв'язку. На основі об'єктивного тестування було достовірно встановлено, що знаходження мобільного телефону в полі зору його власника ініціює на рівні підсвідомості стан очікування дзвінка. Це обумовлює порівняно зі станом відсутності телефону підвищення частоти серцевих скорочень на 4–7 ударів у хвилину і артеріального тиску на 5–8 мм ртутного стовпчика. У момент же надходження на мобільний телефон сигналу-виклику ці фізіологічні показники «скачуть» набагато вище і час їхнього повернення в коридор норми вже залежить від смислового навантаження отриманої телефонної інформації і типу нервової системи власника мобільного телефону [309].

З метою оцінювання психічного стану і рівня стресу нами було проведено дослідження за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25» Лемура-Тес'є-Філіона в адаптації Н. С. Водоп'янової, доповненою інформаційним блоком, серед шкільних психологів Києво-Святошинського районного навчально-методичного центру практичної психології (34 особи). Більшість досліджуваних (63 %) показали низький рівень стресу, у 37 % – середній рівень стресу. Ці показники корелюють із даними інформаційного блоку запитань. Так, шкільні психологи із низьким рівнем психологічного стресу менше

відчувають перевантаженість інформацією чи її брак, а також більш упевнені у своїй здатності аналізувати правдивість медіаконтенту. І навпаки – шкільні психологи із середнім рівнем стресу більше відчувають перевантаженість інформацією, страждають від її нестачі та оцінюють досить низько свої знання та навички щодо аналізу отриманої інформації.

Формування інформаційної культури особистості натеper розглядається у різноманітних площинах – світоглядній, морально-етичній, соціальній, технологічній, а також психологічній. Всебічне вивчення психологічних аспектів інформаційної культури виявило необхідність запровадження нового поняття – інформаційно-психологічна культура.

Отже, *інформаційно-психологічна культура (ІПК)* – особливий вид культури, що відбиває не тільки загальний соціальний досвід людства, а й індивідуальний досвід людини; забезпечує оптимальну та адекватну реакцію на інформацію, вміння діяти в умовах недостатньої чи надлишкової інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію; захищає психіку та свідомість від небезпечних інформаційних впливів.

Інформаційно-психологічна культура – важливий складник психологічної культури, яка є інтегративною якістю особистості і формується в умовах упорядкованих і невпорядкованих джерел отримання професійної і загальної інформації. Формування і розвиток її можливі тільки за умови безперервної самоосвіти з використанням сучасних технологій (Інтернет та ін.).

Компоненти ІПК:

1. Базові психологічні знання.
2. Інформаційна культура.
3. Психологічна культура орієнтування в сучасному інформаційному просторі: вміння розпізнавати маніпуляції в ЗМК, психологічна готовність до опрацювання отриманої інформації, здатність до інформаційно-психологічного захисту, критичне мислення, емоційний інтелект.

Становлення ІПК особистості зумовлене не лише зовнішніми чинниками, але і внутрішніми – рівнем розвитку індивідуальності як психічного світу, особистісними властивостями і рисами, що визначають готовність працівника освіти до подолання бар'єрів у інформатизації своєї діяльності. Інформаційно-психологічна культура відзначається динамічністю і мінливістю, пов'язаними з перетвореннями, які відбуваються у досвіді педагога, його психіці й особі. Адже слід враховувати, що інформаційна і психологічна культура як об'єктивне явище також постійно збагачуються і вдосконалюються з розвитком інформаційного суспільства і виникненням нових соціальних обставин, що потребують розвитку нових аспектів психологічної культури.

Для ІПК є необхідним розвиток оптимальної реакції на інформацію та адекватної поведінки особистості, формування вміння діяти в умовах недостатньої чи надлишкової інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію та ін. Важливим складником інформаційно-психологічної культури є інформаційна безпека особистості, яка характеризується захищеністю її психіки та свідомості від небезпечних

інформаційних впливів: маніпулювання, дезінформування, образ, спонукування до самогубства тощо.

Розвиток ІПК педагога, психолога є тривалим процесом поступового переходу від незнання до знання, від удосконалення одних умінь до появи інших умінь, від одних особистісних і психічних властивостей і якостей до інших новоутворень. Це процес трансформації інформаційної поведінки в професійну сферу, інтеграції інформаційної та педагогічної, освітньої діяльності. ІПК працівника освіти – педагога, психолога – значною мірою індивідуальна, оскільки є характеристикою не стільки розвитку певного суспільства, скільки самої людини.

Виходячи з того, що формування культури означає передачу й оволодіння людиною досвідом, накопиченим людством, організація процесу формування ІПК працівників освіти має стати системою отримання спеціальних знань і вмінь, спрямованих на актуалізацію позитивних психічних станів, розвиток психічних властивостей і якостей, що мають принципове значення для розвитку інформаційно-психологічної культури як цілісного утвору.

В основі формування і розвитку ІПК лежить обумовлена психологічними закономірностями розвитку людини інтеграція знань, досвіду діяльності, що активізує самоаналіз і самооцінку власного досвіду, актуалізує потреби в саморозвитку відповідних здібностей і вмінь, психічних і особистісних властивостей і якостей.

Процес формування інформаційно-психологічної культури – постійна еволюція, пошук нового бачення у мінливих соціально-культурних умовах, відмова від стереотипів. Педагог, психолог, що освоїв інформаційно-комунікаційні технології і володіє достатнім рівнем ІПК, набуває якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності на ринку праці, а також робить вклад у збереження свого психічного та фізичного здоров'я.

2.3. Інформаційно-пропагандистська війна і психологічна культура працівників освіти

За останні роки був модернізований найбрутальніший спосіб, за допомогою якого люди вирішують свої проблеми – війна. Окрім гарячої фази (що ведеться за допомогою військових дій), розроблено різні форми (засоби) ведення війни: дипломатична, економічна (ембарго на певні товари), енергетична (зокрема, використання природного газу як енергетичної зброї), фінансова, війна за історичну спадщину, кібервійна, релігійна війна, інформаційна війна. Всі ці форми, за допомогою яких досягається захоплення (так чи інакше) інших країн, назвали «гібридною війною». Підготовка до захоплення Криму здійснювалася Росією з використанням зазначених форм більше 15 років. Отже, *гібридна війна* – це сукупність невійськових методів ведення війни. На жаль, Україна сьогодні є полігоном, на якому ці методи відпрацьовуються разом із військовими діями.

Інформаційна війна є важливим напрямком гібридної війни. Перш ніж детально розглянути психологічний складник, необхідно окреслити її інформаційний зміст. Хоча щодо визначення терміна «**інформація**» в науковому середовищі ідуть суперечки, наведемо одне із найбільш вдалих, на наш погляд, визначень: «**інформація** – це універсальна субстанція, що пронизує всі сфери людської діяльності та *служує провідником* знань і відомостей, інструментом спілкування, взаєморозуміння, співробітництва та утвердження стереотипів мислення і поведінки» [111, с. 33]. Нагадаємо, що певний інформаційний вплив відбувається у будь-якій цілеорієнтованій міжособистісній комунікації (освіті, вихованні, релігії, менеджменті тощо). А от **інформаційний вплив** у межах гібридної війни визначається як «...цілеспрямоване виробництво і розповсюдження спеціальної інформації, яка здійснює безпосередній вплив (позитивний чи негативний) на функціонування й розвиток інформаційно-психологічного середовища держави, психіку та поведінку політичної еліти, населення» [111, с. 33].

Інформаційна політика, що набуває загрозливих і агресивних форм, отримала назву інформаційно-психологічної (чи інформаційної, інформаційно-пропагандистської) війни, і керівництво багатьох країн її розглядає як ефективний та універсальний метод досягнення своїх цілей. Тому засоби й методи цієї війни в наш час дуже розповсюджені. Одна із причин розповсюдженості методів інформаційно-психологічної війни – відсутність норм міжнародного права, завдяки яким можна давати юридичну кваліфікацію особливо небезпечних агресивних акцій (операцій, атак) інформаційно-психологічного впливу і запобігати розв'язанню такої агресії проти країн. Це і дає змогу безкарно використовувати засоби інформаційно-психологічної війни як у воєнний, так і в мирний час [233; 319].

Але інформаційно-психологічна війна має й інші, дуже вигідні й зручні особливості. Вона прихована; раптова; має ідеальні умови для маскування і приховування дійсних намірів засобами психологічного та інформаційно-технічного впливу; дає можливість діяти під чужим прапором і гаслами; не має матеріальних слідів агресії, які б дали змогу встановити агресора і притягнути його до міжнародної відповідальності [319]. Тому засоби й методи інформаційно-психологічної війни несуть велику загрозу.

Отже, **інформаційно-психологічна війна** – це широкомасштабна боротьба в інформаційному просторі із застосуванням методів, прийомів, способів маніпуляції психікою людей, насамперед їхньою індивідуальною і суспільною свідомістю та колективним несвідомим. Мета – створення керованої, некритичної людини, що перебуває у полоні нав'язаних стереотипів [231; 74; 111]. Ця мета досягається шляхом трансформації світогляду. У цьому разі інформаційні технології перетворюються в технології пропаганди, маніпулювання, цілеспрямованого впливу [231; 74; 12]. Сутність інформаційної війни – управління інформаційними потоками. Сутність психологічної війни – зміна характеристик суспільної свідомості у бажаному (для сторони, яка прагне до панування) напрямку.

Зазвичай в інформаційній війні здійснюється *професійна пропаганда* із застосуванням спеціальних форматів, видів, засобів, каналів та технологій психологічного впливу для перебудови чи укріплення системи певних поглядів, світогляду тощо. На жаль, пропаганду від інформації відділяє дуже тонка межа. Тому найчастіше використовується термін *«інформаційно-пропагандистська війна»*, адже інформаційна пропаганда – це засіб цілеспрямованого формування певних характеристик суспільного світогляду [111].

Нагадаємо, що пропаганда в СРСР була засобом формування «радянської людини». А зараз кремлівська влада проводить не тільки повноцінну кампанію загальнонаціонального характеру із «промивання мізків» власному населенню, а й кампанію з обробляння суспільної думки в інших країнах світу. Основними каналами комунікацій, через які здійснюються відкриті й приховані цілеспрямовані інформаційні впливи, є ЗМІ, масові комунікації зв'язку, Інтернет, канали міжособистісного спілкування, спеціалізовані професійні видання [77; 171]. Не випадково «інформаційне військо» розглядається в Росії як один із видів військових сил.

Не забуваймо: російські ЗМІ породжені тоталітарною системою, мета якої – взяти особистість під повний контроль, щоб у необхідний момент використати її для своїх цілей. Для цього здійснюють потужну психологічну обробку. За останні роки російська пропаганда досягла значних успіхів у задурюванні свого населення (тут дуже доречне російське слово «оболванивание»). Вона демонструє здатність легко, майже моментально, начебто за свистком судді, трансформуватися і переналаштовуватися (так, сьогодні Туреччина ворог, завтра – друг). Більшість із тих, хто дивиться телевизор, вимушено пристосовується до нової ідеології, яка поступово і невблаганно змінює їх. Психологи відзначають дуже неприємний факт: новітня російська свідомість дуже програмується телевизором [14; 15]. Про це свідчать, зокрема, такі факти: останні роки російська масова свідомість була цілком і повністю зайнята виключно Україною і раптом протягом декількох днів людині говорять: досить думати про Україну, думай про Сирію. І росіяни «перебудовуються» під Сирію. Ще через тиждень Б. Обама перестав бути ворогом, а став «обережним партнером» [15].

На основі таких результатів впливу ЗМІ фахівці заговорили навіть про «диявольську містичну силу» російської пропаганди і про слабкий (м'який), не структурований стан російської самосвідомості [15; 111; 74]. Тут треба підкреслити, що російська пропаганда працює за схемами психологічного впливу, що відпрацьовані ще в нацистській Німеччині та відшліфовані в пропагандистських війнах у всьому світі. В основі цих схем сім принципів: «приклеювання ярликів», «блискучі узагальнення», «перенос», «свої хлопці», «підтасовка карт», «посилання на авторитети», «фургон з оркестром» [173; 217].

Поступово західні країни почали усвідомлювати загрозу російської пропаганди (адже, як показав приклад України, вона йде попереду військової агресії), і в 2016–2017 роках світ фактично оголосив їй війну. Як вирок, звучить висновок Держдепартаменту США про те, що пропаганда Росії, розрахована на

західного глядача, спрямована на посилення соціальних конфліктів, на розкол західного суспільства, розвал ЄС, підрив, нівелювання західних цінностей. Щодо України – російське телебачення підготувало й обґрунтувало вторгнення в Україну, пропаганда Кремля спрямована на те, щоб сіяти сумніви щодо України; мета цих дій: розшматування України.

У багатьох країнах прийнято міри протидії російській інформаційній війні: у Великій Британії блокують усі рахунки телеканалу Russia today; у ЄС створили структуру, яка буде боротися з російською пропагандою (та дезінформацією) і кібервійною проти Євросоюзу; створено Центр протидії гібридним загрозам Україна-НАТО; центр США-Україна із протидії російській пропаганді та ін.

Але повернімося до України. Наша держава потрапила під шалений натиск російської пропаганди і спецслужб. Інформаційно-психологічні атаки здійснюються постійно. Їхня мета – *дестабілізувати Україну*. Наприклад, через демонстрацію фактів *деградації* української влади, її нездатності захистити своїх громадян від злочинності; через *хаотизацію* суспільного життя країни; *поглиблення і посилення* соціально-економічних конфліктів; *розкол* української політичної нації; розпалювання ненависті, різних провокацій. Все це створює передумови для досягнення намічених військово-політичних цілей із мінімальними втратами й матеріальними витратами [111; 231; 171].

Не забуваймо, що, окрім російських ЗМІ, цілеспрямований психологічний вплив (за російськими методичками) на нас здійснюється й через інформаційні інфраструктури в нашій країні (що належать представникам п'ятої колони) та через дії (чи бездіяння, або саботаж) цієї п'ятої колони. Всі ми є свідками повзучого гуманітарного поневолення; українцям намагаються прищепити російські духовно-моральні (зокрема, і через церкву російського патріархату) та етнокультурні цінності; прагнуть встановити контроль над усім, чим можливо, у тому числі й над нашими діями, та спрямувати активність у вигідному для ворожої сторони напрямку. Тобто завдання російської інформаційно-пропагандистської війни – перемогти в головах, примусити українців повірити, що ми програли, нав'язати свою політичну волю та вигідні для них рішення. І все це заради головної мети, яку чітко висловив В. Соловйов, один із рупорів російської пропаганди: «Вся Україна буде нашою».

Отже, спираючись на змістовий моніторинг телепростору України, можна виділити ті цілі, які щодо нашої країни виконує «інформаційне військо» Росії [111; 74; 77 та ін.]: *пропаганда руйнування* (працюють проти ідеології нашої держави, переконуючи населення, що система цінностей нашої країни є глибоко порочною, а канонізовані герої – це хворі або злочинці); *пропаганда розбрату* (розпалюють національні, релігійні, соціальні суперечності, використовують непорозуміння між солдатами, офіцерами і генералами, а також між різними родами військ); *пропаганда залякування* (погрожують керівництву та населенню України або нашим військовослужбовцям економічною та військовою потужністю своєї держави, іноді ця пропаганда, крім психологічного, використовує і фізичний вплив); *пропаганда відчаю*

(акцентують увагу на скрутному економічному й соціальному становищі країни, навіюючи населенню, що уряду байдуже до його потреб, що він не здатний поліпшити ситуацію. У місцях бойових зіткнень пропаганда відчаю переконує солдат і офіцерів у тому, що їхнє становище безнадійне (з причин оточення, браку зброї та продовольства тощо), а подальший опір абсолютно марний).

Виділяють *шість різновидів інформаційно-психологічного впливу*: дезінформування, маніпулювання, пропаганда, лобіювання, керування кризами, шантаж [171; 74]. Зауважимо, що приховані інформаційно-психологічні операції (атаки) – це комбінації зазначених елементів. І саме приховані операції несуть найбільшу загрозу, оскільки в них застосовуються різноманітні прийоми впливу на індивідуальну й масову свідомість громадянського суспільства, на владу, на систему соціальних відносин.

В інформаційно-пропагандистській війні використовуються найрізноманітніші маніпуляції (відкриті й приховані цілеспрямовані інформаційно-психологічні впливи). Уточнимо значення цього поняття. Будь-яка взаємодія людей (зокрема, комунікація, перемовини, прийняття рішень, лідерство, вирішення конфліктів, процеси виховання та навчання тощо) передбачає двосторонній, взаємний *соціально-психологічний вплив*. І маніпуляція є певним типом впливу. Але існує відмінність між використанням впливу і маніпуляцією. *Маніпуляція* – це управління іншими чи здійснення контролю над ними шляхом свідомо спланованого, чітко прорахованого і вправного впливу (особливо нечесним і несправедливим чином) заради своїх власних цілей і вигод; це психологічний вплив, спрямований на «прибирання до рук» іншої людини (чи групи людей), понукання нею. (Це відбувається так майстерно, що у людини складається враження, що вона самостійно керує своєю поведінкою [92, 93; 111; 307; 233]); це психологічний вплив, зорієнтований на впровадження ілюзорних уявлень [209; 317]. Отже, якість психологічного впливу (зокрема, відповідь на питання: чи є цей вплив маніпуляцією?) треба розглядати тільки з урахуванням цілей і обставин, у яких він здійснюється.

Важлива ознака маніпулятивного впливу – наявність *подвійного впливу*: *явного* (міф, легенда, які маскують дійсні наміри, наприклад: «Росія прагне допомогти російськомовним громадянам України») та *прихованого* рівня впливу (ретельно приховується і факт впливу, і його мета) [111; 92, 93]. Застосування прихованого впливу можна кваліфікувати як *психологічне насилля* над особистістю, оскільки «...методи, за допомогою яких з особистістю поводяться скоріше як з об'єктом для маніпулювання і використання, ніж як із суб'єктом, свідомість якого, автономія, ідентичність і гідність якого повинні поважатися» [175, с. 132] і свідчать про психологічне насилля. Тобто для російських ЗМІ характерне психологічне насилля над особистістю глядачів.

Отже, основними складниками маніпулятивного впливу є:

1) цілеспрямоване перетворення інформації; 2) приховані маніпулятивні впливи [111].

Коротко перерахуємо основні прийоми *цілеспрямованого перетворення інформації*: 1) *викривлення інформації* (варіює від нахабної брехні до часткових деформацій); 2) *приховування інформації*, певних тем або часткове висвітлення чи вибіркова подача матеріалів; 3) *спосіб подачі інформації*; 4) *момент подачі інформації* [111].

А тепер розглянемо *приховані маніпулятивні впливи*. Чому ми вважаємо за необхідне говорити про це? Для цього є достатньо вагомих причин: адже перед технологіями маніпуляції свідомістю, які здійснюються таємно, перед психологічними впливами на підсвідомість стають беззахисними розумні, професійні у своїй справі, висококультурні люди. Вони стають легкими об'єктами маніпулювання, об'єктами шахрайства в побуті, бізнесі, політиці тощо. Найкраще цю ситуацію ілюструє така метафора: чемпіон світу із шахів на боксерському рингу, безумовно, програє навіть боксеру-початківцю. Тобто наявність навіть видатних досягнень в одній галузі не допоможе протистояти в зовсім іншій галузі, де використовуються специфічні, незнайомі прийоми.

Підкреслюємо, що найбільша загроза йде від прихованих психологічних впливів, що спрямовані на підсвідомість людини, адже спроби вплинути на *підсвідоме* (які здійснюються без відома людини) – це спроби добратися до *неконтрольованого людиною каналу сприйняття інформації*. З нашою психікою щось роблять, а ми того не усвідомлюємо. Тому працівники освіти (як люди, які мають справу з психологічним впливом) мають бути *ознайомлені з азами маніпулятивного впливу на людину*. Тут доречним буде вислів: інформований – отже, озброєний. А це означає захищеність від посягань на особисту волю, свободу, власну думку.

Більшість продуктів пропаганди (у тому числі й приховані інформаційно-психологічні операції) – це комбінація різновидів і прийомів психологічного впливу на психіку людей (на їхню свідомість і підсвідомість). Але, як показав аналіз практики ведення пропаганди в сучасних умовах інформаційно-психологічної війни, вплив на *підсвідомість* є більш ефективним, ніж спроби переконати людей за допомогою розумних тез і доказів. Тому методи прихованих маніпулятивних впливів на підсвідомість використовуються усіма ЗМІ й Інтернетом «повсякчасно, тотально, агресивно і безпардонно» [111].

Важливий метод впливу на підсвідомість (несвідоме) – *навіювання, сугестія*, що призводить до *некритичного сприйняття* людиною інформації, настроїв, почуттів, шаблонів поведінки, стереотипів мислення. У сучасних інформаційних продуктах збільшується використання сугестивних методів, посилюється їх складність і концентрація, широта використання. Детальніше ці методи прихованих маніпулятивних впливів буде розглянуто далі. А зараз підкреслимо, що ефективність навіювання (сугестії) як важливого методу впливу на підсвідомість залежить: від особливостей повідомлень (змісту інформації та форми її подачі); від особливостей людини, якою хочуть маніпулювати та від якостей того, хто впливає.

2.4. Особливості інформаційно-психологічного впливу на психіку людей

Вивчення особливостей впливу на людину (зокрема, і психологічних механізмів впливу) сучасних інформаційних продуктів потребує аналізу низки складних і неоднозначних проблем. Перш за все необхідно зауважити, що встановлення факту причиново-наслідкового зв'язку між інформаційним продуктом (текстом, аудіо/відео сюжетом, інтерв'ю тощо) і психологічним ефектом впливу (подальшими діями людей, роздмухуванням міжнаціональної ворожнечі, нанесенням шкоди іміджу країні тощо) не має однозначного рішення [319, с. 216]. Визначити наявність впливу, який нас цікавить, важко, адже поведінка людей детермінована нелінійно і неоднозначно, і всякий вплив інформаційних продуктів опосередкований психологічними процесами сприйняття, розуміння і прийняття рішень [там само].

Науковці наголошують, що самі по собі інформаційні продукти (у вигляді текстів, інструкцій, теле/аудіо сюжетів та ін.) стають поштовхом, основою для дії лише за умови, що у людини є вже *сформовані механізми спонукання (мотивації)*. Тому говорити про вплив інформаційних продуктів можна лише в модальності можливого [там само, с. 216].

Д. Леонт'єв запропонував під час оцінювання текстів (зокрема, інтерв'ю) виходити із того, що в них можуть бути виражені ті чи інші *цінності, ідеї, смисли*. Формами прояву цінностей, смислів і емоційних ставлень у тексті, доступними об'єктивному виявленню, є різні атрибутивні та нормативні схеми: узагальнення, пояснення, приписи і заборони [319, с. 219]. Під *узагальненням* розуміється формулювання певної, начебто наявної, загальної закономірності (всі А суть Х); під *поясненням* – формулювання причинового зв'язку (В тому що С) чи цільового зв'язку (Г для того, щоб Т); під *приписом (наказом)* і *забороною* – формулювання ціннісного судження (С – гарно, правильно, цінно, бажано, необхідно; Р – погано, неправильно, некорисно, небажано, заборонено). Тобто названі атрибутивні схеми є одиницями вираження в тексті тих чи інших *ціннісно-смислових* змістів [319, с. 219].

Отже, огляд літератури з проблеми та підхід Д. Леонт'єва до оцінки текстів дав змогу визначити і наш підхід до аналізу особливостей впливу сучасних інформаційних продуктів на психологічну культуру працівників освіти. Необхідно аналізувати такі особливості сучасних інформаційних продуктів і особливості їхнього впливу на людину:

- їхній ціннісний, смисловий зміст (у термінах атрибутивних схем);
- форму подачі інформації (тобто форму відображення змісту ідей і смислів);
- особливості психологічного впливу на людину сучасних інформаційних продуктів (зокрема, можливий психологічний тиск, що провокує виникнення передбачуваних закономірних реакцій; психологічні механізми цього впливу і його наслідки);

- особливості людини, на яку впливають (якою хочуть маніпулювати), зокрема, особливості *сприйняття* людьми цих продуктів.

Розгляд усіх цих аспектів дає можливість зрозуміти основні *секрети ефективності впливу на людину* інформаційних продуктів сучасної інформаційно-пропагандистської війни.

Не буде зайвим нагадати, що, зокрема, і на основі *інформаційних продуктів* (текстів, аудіо- і телепродуктів та ін.) – могутнього інструменту впливу на людину – формується ставлення людей до навколишнього світу. В умовах інформаційної війни майже кожен медіапродукт сусідньої держави-агресора – це спеціально відібрані медіаповідомлення чи сконструйована (штучна) реальність, які не відображують реальний світ, а несуть ретельно відібрані (з певними цілями) уявлення про нього [74; 12; 173]. Адже одна із важливих цілей цієї війни (як у своїй країні, так і в інших) – *створення керованої, некритичної людини*, що перебуває у полоні нав'язаних стереотипів, зручних уявлень, жахливих оман (як от – українців немає, українці, росіяни, білоруси – це один народ). А «зброю» інформаційно-пропагандистської війни створює та поширює армія пропагандистів-журналістів-психологів.

Гібридна війна, яку веде Росія, внесла суттєві зміни в зміст сучасних інформаційних продуктів, що готуються для інформаційно-пропагандистських атак проти інших країн і «промивання мізків» власному населенню. Проаналізуємо особливості сучасних інформаційних продуктів, а саме – їхній зміст, форму подачі й особливості психологічного впливу.

1). Головною особливістю їхнього змісту є домінування викривленої, неправдивої інформації. Використовується весь можливий спектр прийомів викривлення інформації: від нахабної брехні до часткових деформацій. Коротко представимо ці прийоми [111; 193; 12]:

- підтасовування фактів (зміст прийому полягає у відборі й тенденційній подачі лише позитивних або лише негативних фактів та доказів і одночасному замовчуванні протилежних);

- фальсифікація фактів (яка ніби виглядає правдоподібною, але, по суті, є майстерно підтасованою аргументацією);

- виривання із контексту;

- представлення матеріалів минулого як сьогоdnішніх;

- маніпуляції цифрами й фактами;

- приховане порушення й викривлення законів логіки (підміна понять; фальшива аналогія; висновок без достовірного підґрунтя; підміна причини наслідком та ін.);

- односторонність подання інформації (підбір і подача фактів, свідчень, доводів тощо, що висвітлюють тільки одну сторону конфлікту, проблеми);

- виключення з інформаційних повідомлень певних фрагментів;

- монтаж інформаційних продуктів (в одному контексті монтують шматки, що взагалі стосуються різних подій);

- приховування інформації чи певних тем, часткове висвітлення чи вибіркова подача матеріалів тощо.

Усі ці прийоми спотворення і приховування інформації спрямовані на те, щоб показати привабливість, або, навпаки, неприйнятність якоїсь точки зору, ідеї, дій тощо.

Але не буде перебільшенням сказати, що саме *цинічна брехня* (для якої немає межі між дозволеним і недозволеним) і *заперечення очевидного* стали головною зброєю російської пропаганди. А. С. Пушкін дуже влучно означив цікаву особливість російської душі (яка характеризує і російську політику з її пропагандою): «Всех истин нам дороже нас возвышающий обман». Фактично засоби масової інформації Росії стали засобами масової дезінформації, засобами «промивання мізків» у державному масштабі. Нісенітниця породжується цілеспрямовано: працюють «інформаційні війська», «фабрика кремлівських тролів», «інтернет-армія Кремля». Боти (комп'ютерні програми, що виконують автоматично й/або за заданим розкладом які-небудь дії) вкидають у великій кількості неправдиву інформацію, а також багаторазово повторюють брехню, чутки і плітки. Так, тільки в 2014 році в Росії було створено більше 300 медіавірусів і фейків (наприклад: «два раби», «розп'ятий хлопчик», «канібалізм», «отруйні цукерки», «візитка Яроша», «заборона Нового року, бо Дід Мороз – росіянин», «заварювання люків в українських танках – щоб солдати не змогли вилізти і здатися у полон», «снігурі» тощо) [111; 77]. Прямо як учив Геббельс: що більш брехливою є новина, то швидше в неї повірять. У західних країнах зміст російських каналів телебачення характеризують як «суцільну брехню», «відкрити брехню»; вважають, що немає російських журналістів, а є тільки російські пропагандисти тощо. Очевидним стає висновок: Росія живе у брехні, живе за законами брехні і вже не знає меж у створенні брехні. Цей висновок вона доводить щодня своїми реальними діями.

Які ж завдання переслідуються цією стратегією цинічної брехні і заперечення? Усі можливі негативні наслідки впливу таких маніпуляцій і є завданнями, що їх ставлять творці цієї стратегії. Розглянемо ці наслідки і психологічні механізми дії брехні на психіку людини.

Постійна брехня, неправдива інформація (у різних версіях, від різних авторитетів), безліч «інформаційного бруду» (повідомлень про якісь несуттєві події) і багато негативних емоцій призводять до створення «брудного інформаційного поля».

Психологічний механізм дії цього поля:

- вкидання десятків версій, які виявляються обманом, призводить до породження *атмосфери недовіри* до всіх, атмосферу хаосу, плутанини (не зрозуміло – хто ж правий?), тривоги й укріплення стереотипів: «усі брешуть», «усі погані», «всі однакові», «політика – брудна справа», «ніхто правди не скаже», «всі крадуть», «усі чиновники корумповані». Це слово «всі» звучить як вирок, не залишає вибору, штовхає до байдужості.

- Під впливом великої кількості брехливої інформації і вищеназваних стереотипів у людей стрімко розвивається *байдужість*: «не треба щось робити – все одно ми ні на що не впливаємо», «нічого не зміниться», «всі погані», «не треба думати, розбиратися, адже всі брешуть!». У нашій країні вже досить

багато людей, які намагаються нікому не довіряти й дистанціюватися від телебачення.

- Безліч інформаційних дрібниць, створюючи «інформаційний шквал», що обрушується на свідомість і підсвідомість людей, не тільки відволікає від більш суттєвого (воно просто губиться), але й не дає змоги звичайній людині скористатися своїм мисленням: одні не встигають, а інші не здатні критично осмислити те, що відбувається («краще відключити мозок»).

- Негативні емоції та почуття сіють сумніви, недовіру, невпевненість, тривогу, безвихідь. Підкреслимо, більш важливим є не сам факт – а *атмосфера*, яка створюється цими емоціями.

- Фейки (повідомлення про те, чого не було, чого немає; *повідомлення-вигадка*, яке «роздмухується» до того, що стає важливішим, ніж реальність) – спрямовані на створення паралельної реальності. Як кажуть: повірив у фейк – і це вже більше, ніж реальність. У російських інформаційних військах *вигадують* десятки божевільних фейків (приклади ми наводили вище). Моторошні фейки засновані на *технології залякування*, яка дає змогу впливати на людей, зокрема, і на рівні підсвідомості (наприклад, викликаючи страх). На створення паралельної реальності спрямоване і *заперечення очевидного*, викривлення законів логіки. Урешті-решт, звужується свобода мислення.

- Брехня атакує *інфраструктуру розуму*: знищуються критерії добра/зла; викривлюються закони логіки, відбувається підміна понять тощо. І все це для того, щоб ніхто не зрозумів: хто ж має рацію?

Технологія брехні була добре продемонстрована російською пропагандистською машиною після трагедії з малайзійським «Боїнгом». Шукали винних: хто ж збив цей літак під Торезом? Брехня (у вигляді різних версій) накочувалася хвиля за хвилею. Одразу подавалося кілька версій. У людей складалося враження, що вони мали подвійне і потрійне дно. Зрозуміти, де істина, було просто неможливо. Створювалася атмосфера заплутаності. Для чого ж все це наговорили? Зокрема, і для того, щоб люди облишили спроби зрозуміти, що насправді відбулося, щоб кожний обрав версію, яка найбільше йому подобається, щоб людина вже ні про що не думала і їй було все одно (адже всі брешуть)!

Отже, маніпуляції російської пропаганди з інформацією спрямовані на те, щоб створити хаос у людських стосунках, в емоціях, у думках; дегуманізувати населення. Усі ці завдання успішно реалізуються у своїй країні, відпрацьовуються на своїх громадянах, адже вони на сьогоднішній момент вже майже не мають доступу до об'єктивної інформації (за свідченнями тих росіян, які тільки що приїхали із Росії). На жаль, під цей «пропагандистський каток» потрапляють і українці: жителі Криму і окупованих територій Донбасу та ті, хто дивиться російське телебачення через «тарілку», а також проросійські канали на нашому телебаченні. Ці інформаційні атаки і особливо постійна нахабна брехня, мають цілком закономірні психологічні наслідки. Вони призводять до втрати довіри до ЗМІ; втрати довіри до авторитетів; втрати відчуття реальності; втрати класичних критеріїв довіри, які допомагали людям

жити (наприклад, моральних критеріїв: що таке добро, а що таке зло); втрати бажання думати (хочеться відімкнути мозок), розбиратися в соціальних подіях; втрати інтересу до того, що відбувається в соціумі; до суттєвих змін у моральних цінностях. Натомість з'являється недовіра до всіх, байдужість до подій у суспільстві, толерантність до аморальної поведінки; закріплюється некритичність мислення, нездатність відрізнити добро і зло, небажання думати. Пропаганда, дезінформація, брехня без всяких меж на сьогоднішньому російському телебаченні породжує суперцинічне покоління. Насамперед – у самій Росії.

2). Інша важлива особливість змісту інформаційних продуктів пропагандистської машини Росії – *прив'язка до реальних проблем* населення, на яке спрямовані ці продукти. Наприклад, використовують основні проблеми, страхи, занепокоєння, цінності, очікування громадян України, про які творці пропаганди дізнаються, зокрема, із соціологічних досліджень. Використовують готовність населення нашої країни до сприйняття різних подій як ознак деградації влади, дестабілізації інститутів держави; ситуативне невдоволення владою (вона постійно дає для цього приводи); а також піки песимізму (навіть природні: весняні і осінні). Саме в ці періоди організують цілеспрямовані інформаційні атаки, ефективність яких може бути дуже високою.

3) Тому в змісті інформаційних продуктів російської пропаганди значне місце займають матеріали, що мають за мету *дестабілізувати Україну* (зокрема, і через демонстрацію «ознак» деградації української влади), підірвати легітимність інститутів держави, підірвати роботу інформаційних систем тощо і представити Україну як «країну, що не відбулася». Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні маніпулятивні впливи (будуть описані нижче). Наприклад, до спроб дискредитації уряду країни відноситься відкриття кримінальних справ (проти А. Яценюка за, начебто, участь у чеченській війні).

Використовуються і нові методи дискредитації лідерів. Наприклад, ФСБ застосовує технології відео- й аудіопранкерства; тролінг. Це не просто безпечне телефонне хуліганство, розіграш, а *використання гумору в інформаційній війні*.

4). Значне місце в російських інформаційних продуктах займає *образ ворога*, яким залякують. До речі, технологія створення образу ворога досить кумедно проявилася під час загострення російсько-турецьких відносин у 2016 році: сьогодні Туреччина ворог і всі ЗМІ Росії обливають її брудом, будуючи цей образ; на завтра ж лідери помирилися, ця країна знову друг і, як за помахом чарівної палички, всі ЗМІ нахваляють Туреччину. Чітко видно, що ворог *призначається* першою особою країни. А люди не встигають переорієнтуватися з однієї «лінії партії» на іншу, цілком протилежну.

Але цей випадок скоріше виняток. Аналітики підкреслюють, що в останні роки в Росії серйозно і надовго формується постулат (чи стереотип) – «навколо нас вороги». Як відомо, ворог чи символ ворога потрібні для того, щоб *відволікати* людей від внутрішніх проблем у своїй країні. Крім того, це й чудовий спосіб *згуртувати свій народ* (перед страшною загрозою, яка йде від цього злого ворога). І от завдяки цілеспрямованій негативізації іміджу України

й українців (що активно відбувається після вступу Путіна на пост Президента Росії) нашу країну і її громадян успішно перетворили із «братського народу» в узагальнений образ ворога. Обґрунтування: «український націоналізм ішов нога в ногу з німецьким фашизмом. А тепер він підняв голову. Треба його знищити!». Але це тільки легенда (міф), що маскує приховану мету цієї вигадки. В реальності ця легенда (образ ворога) створювалася паралельно з підготовкою до крадіжки Криму – дійсної мети цієї маніпуляції. Адже у нацистів, бандерівців (бездуховних, аморальних, жорстоких фашистів, карателів) легше відібрати щось, ніж красти у братів-слов'ян. І тому заздалегідь із українців роблять ворогів, а потім всім розказують про те, що забрали Крим у цих негідників.

Однак ворогом не тільки залякують, його треба ненавидіти. Для цього моделі історичної пам'яті переводяться в стан війни і реалізують, зокрема, в акціях «безсмертний полк». Адже Росія живе минулим. Таким чином, одразу у трьох поколінь (які об'єднали на основі ненависті до сусідів) формуються необхідні настановлення: «росіяни – переможці, українці – фашисти», «Росію повинні боятися». Результат таких маніпуляцій – росіяни хворі на ненависть до України.

Але пошук ворогів, роздмухування конфліктів, створення кризових ситуацій мають загрозливі психологічні наслідки для самої Росії: в суспільстві починає домінувати *конфліктно-агресивна психологія* (ознаками якої є ненависть і зверхність не тільки до інших народів, а й до своїх співгромадян); укорінюється модель конфронтації, яка провокує насильство. Тобто в масовій свідомості самих росіян відбуваються деструктивні процеси.

Не треба забувати одну із загальновідомих істин – у житті жодна дія не минає без наслідків. Не можна будувати політику ненависті і на ній об'єднувати свій народ – це не далекоглядна політика. Тут доречно згадати східну мудрість: «Коли молишся за те, щоб випав дощ – не сподівайся, що вийдеш сухим із води». Бумеранг ненависті, який запустив Кремль, дуже швидко повернеться в Росію.

5) Окремої уваги заслуговують такі інформаційні продукти, як *політичні ток-шоу* на російському телебаченні. Без перебільшення можна сказати: саме на цих ток-шоу формується світогляд росіян. Вони до дрібниць сплановані й ретельно організовані. У них використовується складний «коктейль» із різноманітних прийомів ефективного психологічного впливу на психіку людей. Зокрема: ведучий веде монолог у швидкому темпі, примушуючи подумки йти за ним і, наприклад, порівнювати тільки ті якості, про які він говорить; факти не відокремлюються від інтерпретацій; навішуються ярлики; використовуються теми боротьби і суперництва, які завжди цікаві глядачам; дискусія ведеться агресивно й наступально; оцінки подаються у формі безапеляційних тверджень безумовної істини; контраргументи не визнаються; спеціальна група людей (яка в необхідні моменти може бути то обуреним, то радісним натовпом) посилює соціально-психологічний вплив на учасників шоу і глядачів.

Пропагандисти інтенсивно залучають афективну сферу людини, її емоції і почуття. Ідеї не доводяться, а швидко пред'являються в емоційній інтригуючій формі, щоб людина була не в змозі ухилитися від споглядання того, що для неї підготували; потрібні меседжі виголошуються емоційно й переконливо. Організовується й активно заохочується насильство в самому залі, де відбувається шоу: незручних учасників можуть обляяти, побити, вигнати. Зал за командою аплодує і сміється. Опоненти «лінії партії» та незручні експерти виставляються слабкими і недолугими. Широко використовують «обличчя з народу», які «чесно і щиро», простими словами розказують про свої проблеми. Навіть із цього неповного переліку маніпуляцій ми бачимо, що інформація і форма її подачі на цих шоу сконструйована так, що пересічна людина доволі швидко «ковтає» її і попадає на гачок маніпуляторів. Але головне і найнебезпечніше: у Росії на політичних ток-шоу звучить мова ненависті і заклики до війни; ведеться відкрита пропаганда війни; насаджується конфліктно-агресивна поведінка; конфронтаційні стереотипи (наприклад, стереотип сприйняття навколишнього світу як ворожого і підступного, який прагне здійснити напад на прекрасну і найсправедливішу країну в світі – Росію); стереотипи радянської доби (які створюють ефект втраченого раю з дешевою ковбасою). Це і є основний зміст політичних ток-шоу в цій країні.

б) Значне місце в змісті інформаційних продуктів російської пропаганди займає матеріал, спрямований на *створення культу особистості В. Путіна*. Для цього використовують найрізноманітніші прийоми психологічного впливу. Досить влучно описує те, що робиться зараз у Росії, зокрема, названий аспект, О. Лебединський, російський музикант і фотохудожник, що змушений був покинути Росію: «Нічого в Росії без відома ФСБ і Путіна не відбувається – це постулат. Люди вірять у те, що говорять по ТВ. Оскільки немає звідки отримати об'єктивну інформацію, голови народу заповнені “телевізійним борщем”. Кожного дня на телебаченні ототожнюють Путіна і Росію (Путін – це Росія!). Наприклад, представники творчої еліти звертаються до Путіна: “Ваше величество! Расскажите: как Вы стали таким великим!”. І це, як отрута, щодня впливає на людей. І вже мало залишилося людей, які ще при розумі. А країну обікрали до чортової матері!» (інтерв'ю каналу ЗІК від 3 серпня 2017 р.). І найцікавіше – зараз активно вкорінюють стереотип «Путін – це другий Сталін». Отже, як бачимо – Росія перебуває у стрімкому піке до тоталітарної держави (країни типу Північної Кореї). І бажає не просто «крепкой руки» («Сталин придет – порядок наведет»), а крові.

7) У контексті війни за історичну спадщину Київської Русі, у пошуку ресурсів для побудови нових міфів великої держави і в спробах виправдати теперішнє в інформаційних продуктах російської пропаганди постійно маніпулюють *міфами минулого* (їх намагаються оживити, перекроїти, прикрасити) і свідомо спотворюють історію. Для цього прикладають безліч зусиль, вигадують і користуються різноманітними прийомами і технологіями. Нагадаємо хоча б епізод (який переріс у міжнародний скандал) з «переміщенням» Анни Ярославни (королеви Франції) разом з її батьком

Ярославом Мудрим в російську історію (як сказав Путін: «это дочка нашего русского князя»). Князь Володимир (якому збудували пам'ятник у Москві) теж став їхнім «русским князем». Він хрестився в Херсонесі. От вам і серйозне пояснення того, що Крим – це «исконно русская земля». Перегляд історії, який зараз інтенсивно проводить Росія, дуже влучно прокоментував Андрій Ілларіонов: «Путін перебуває у полоні глибоко укоріненої жахливої омани – немає українського й білоруського народів, все це один російський народ. І місія Путіна: об'єднати їх у єдину державу – Російську імперію». Глядачам своїх політичних ток-шоу пропагандисти-ведучі ледь не прямо казали: немає очевидного, відключіть мозок – і вчіть нову історію. На погляд аналітиків історичних процесів, активний перегляд історії свідчить про те, що Росія живе минулим, а присвоєння чужої історії іде від комплексу неповноцінності (О. Портніков, В. Білінський).

Необхідно звернути увагу на те, що на наших очах продовжується надважливий для Росії та інших країн процес перегляду історії. Наприклад, у сьогоденній Росії активно йде процес реабілітації (відбілювання) Сталіна і перекручування історії Другої світової війни. Це несе загрозу для всього світу. Виявляється, що, на думку Путіна, «росіяни перемогли б у війні і без українців», а Сталін (за опитуваннями Левада-центру, м. Москва) у червні 2017 року очолив рейтинг видатних людей Росії. Він тепер не «кривавий тиран», а «надуспішний менеджер». Знову ж таки, наведемо слова О. Лебединського: «Все що зараз відбувається в Росії свідчить про те, що в Росії не пам'ятають історію! Не пам'ятають про те, що відбулося 60–70 років тому! В Росії не визнали геноцидів інших народів і свого народу. Не визнали своїх злочинів проти народів! І знову – про хорошого Сталіна!».

Більше того, як ми вже підкреслювали, пропагандистська машина, маніпулюючи фактами, *переводить моделі історичної пам'яті в стан війни*. Якщо ще зовсім недавно домінувала позиція «лишь бы не было войны», то зараз людям втовкмачують інші, страшні установки: «наши деды воевали», «можем повторить». На що налаштовують? На сорокамільйонні жертви, які принесла остання світова війна? На жаль, це можна коментувати тільки так: Росія переступила межу між добром і злом.

А тепер розглянемо *форму подачі інформаційних продуктів*. Але перед тим зауважимо, що для демонстрації найважливіших витворів пропаганди обирається час, у який збирається найбільша аудиторія (вечірній час) і телеформати цікаві глядачам. Це програми «Новини» (у яких, за стійкими переконаннями більшості глядачів, надаються повідомлення, у правдивості яких не треба сумніватися) та імітація прямих ефірів – політичні ток-шоу.

Які ж особливості форми подачі інформації *посилують ефективність психологічного впливу інформаційного продукту*? Перерахуємо їх:

- високий темп (не дає часу для критичного осмислення ситуації);
- надмірна кількість інформації, що створює ефект «шуму» (через це неможливо зосередитись і включити мислення);

- постійний нав'язливий повтор (основні меседжі повторюються багато разів різними людьми);

- особливе компоновання тем (для того, щоб привести до необхідних висновків);

- авторитетність ведучих і тих, хто виголошує основні меседжі (їхня впевненість у собі, рішуча чи навіть агресивна манера спілкування, вміння подавати оцінки в формі безапеляційних тверджень тощо);

- висока якість текстів інформаційних продуктів чи промов: в основному вони короткі; прості (доступні для розуміння); правдоподібні; викликають увагу; зацікавлюють; легко запам'ятовуються. Виголошуються напористо, переконливо, емоційно;

- навмисна висока емоційність (аж до драматизації) візуального ряду та інформації (швидко подається в емоційно приголомшливій формі, зачіпає, торкається важливих потреб, фокусує увагу – і людина не може відірватися від екрану). Висока емоційність інформації спрямована на нейтралізацію здатності людини логічно мислити й раціонально оцінювати інформацію [305; 46; 240; 111];

- яскравий візуальний ряд, у якому, зокрема використовуються символи (як приховане послання), враховується контекст ситуації, використовується тема боротьби, суперництва, агресивність;

- спрощення змісту інформаційних продуктів, що готуються для населення Росії. Адже об'єктами впливу «Новин» чи політичних ток-шоу є широкі кола населення і потрібно догодити всім. А прийоми спрощення призводять до закономірної дезінформації людей.

Саме ці особливості подачі інформації створюють сприятливі передумови для впливу на підсвідомість. Пересічна людина доволі швидко підпадає під цей вплив.

А зараз розглянемо *приховані прийоми маніпулятивного впливу* на психіку людини. Важливий метод впливу на підсвідомість (несвідоме), який широко використовується в сучасних інформаційних продуктах – *навіювання, сугестія*. В чому його особлива небезпека? Сугестивні прийоми призводять до *некритичного сприйняття* людиною інформації, настроїв, почуттів, до формування бажаних шаблонів поведінки і стереотипів мислення.

Навіювання буває *специфічним і неспецифічним*. *Специфічне навіювання* – це поширення конкретних ідей, уявлень, образів та іншої інформації з метою заміщення інших (альтернативних, вже наявних) настановлень. Ці нові ідеї, уявлення, образи тощо мають спровокувати певну (необхідну) поведінкову реакцію об'єкта впливу. Специфічне навіювання є складовою частиною свідомого переконання і суттєво підсилює його ефективність.

Основні прийоми (способи) специфічного навіювання [111, с. 297; 300]:

- *навішування ярликів чи перейменування події, факту, особи, організації* з метою надання іншого сприйняття і сенсу (найчастіше, щоб зганьбити якусь ідею, соціальну групу, особу та ін.), водночас підбираються образливі й такі,

що викликають у людей негативні асоціації, хвилю негативних емоцій і, в результаті, негативне ставлення (Хатинь, фашисти, карателі; *сильні слова*: майдауни, укропи, бандерівці; кривавий заколот; не герої-повстанці, а фашистська хунта, яка здійснила антиконституційний переворот; Національна гвардія – безжальні озвірілі карателі, що бомблять мирних жителів, вбивають старих, гвалтують жінок та катують дітей; влада погана, всі чиновники крадуть, усі корумповані).

- *«Сяюче узагальнення»* (позначення, що має позитивне емоційне забарвлення і викликає доброзичливе ставлення оточення з метою спонукати прийняття та схвалення людини чи об'єкта: російські найманці на Сході – мирні мешканці, трактористи та шахтарі).

- *«Блискуча невизначеність»* (все погано, Україна вмирає; Україна розпадається).

- *«Перенос»* чи *«трансфер»* (за основу беруться події, які відбувалися колись, десь, із кимось, віртуально переносяться у теперішній час і реальну область і подаються так, що ці події сприймаються як «тут і зараз». Цей прийом сьогодні широко використовується в гібридній війні і призводить до *переописування* фактичних подій, переміщення їх у роки боротьби з фашистськими окупантами. Тільки вдумайтесь у ці слова: у лютому 2014 р. державну владу захопили фашисти і бандерівці; карателі; людей вбивають тільки за те, що вони розмовляють російською мовою. Але це міф, який приховує дійсний намір: треба якось виправдати відторгнення частини України).

- Описування реальності таким чином, щоб *створювати у людей необхідні відчуття, враження, спонукання*. Наприклад: схвалення, приєднання, натхнення-залучення. Так, через багаторічне постійне обговорення повідомлень з України (які спотворюються і подаються в істеричному виконанні), у росіян уже з'явилася звичка бути залученими до політичних процесів іншої держави («Чо там у хохлов?»), і склалося переконання стосовно необхідності участі у подіях. Адже їх постійно і водночас непомітно для них «обробляють»: викликають співчуття, гнів, страждання. У той же час інформаційні продукти про українську владу мають створювати у самих українців відчуття відчаю, замученості, від'єднання-стомленості або повної відстороненості від політики.

- *Посилання на авторитети* (суть прийому: непомітне й ненав'язливе для більшості людей використання авторитету значущої особистості, яка є моральним лідером чи навпаки, викликає негативну реакцію – приведення висловлювань А. Лінкольна, Т. Шевченка, Конфуція, Гітлера, Геббельса. Так у людей формується відповідне ставлення – позитивне чи негативне).

- *«Гра з простим народом»* або *«свої хлопці»*. Наприклад, підбір на роль «героїв» людей із простого народу (Моторола, Гіві), інтерв'ю зі звичайними людьми, у яких вони нібито чесно, щиро, зрозуміло розказують про свої проблеми. Водночас російські ЗМІ використовують багатозарову риторичку (для кожної цільової аудиторії чи соціальної групи є свої ключові слова, своя фразеологія). Вважається, що «обличчя з народу» піднімають довіру до

інформації, до комунікаторів. Адже їхні розповіді змушують людей упізнавати себе, свої проблеми, *примушують слухати*; підштовхують до думки про те, що якщо це показують – то, може, й мене розуміють? А це викликає *несвідому вдячність*. Таким чином, людина більше відкривається для *навіювання*.

- *Перетасовування або підтасовування карт*. Як ми вже згадували, зміст прийому полягає у відборі й тенденційному піднесенні лише позитивних або лише негативних фактів і доводів за одночасного замовчування протилежних. Однобічний підбір і подача фактів, свідчень, доводів показує привабливість, або, навпаки, неприйнятність якоїсь точки зору, ідеї, дій тощо.

- *«Фургон із оркестром» чи «загальний вагон»* (здійснюється підбір суджень, фраз, висловлювань, які вимагають одноманітності в поведінці, що створюють враження, ніби так роблять усі: «всі нормальні люди розуміють...»). Це спонукає прийняти судження, оцінку, думку на тій підставі, що нібито більшість людей певної соціальної групи поділяють її. Такий менталітет характерний для тих регіонів України, де зберігається менталітет «совка» – перекладання з себе відповідальності, готовність підкорятися грубій силі).

- *Використання стереотипів* (більше про це розкажемо далі).

- *Подвійні стандарти*.

- *Постійне повторення* одних і тих же тверджень, «щоб до них звикли і стали сприймати не розумом, а на віру» (А. Гітлер).

- *Психологічна обробка окремих соціальних груп* чи населення нашої країни загалом (наприклад: через агентів російської розвідки активно підтримується сепаратистський рух русинів; рух українських матерів та ін.).

- Такі прийоми прихованих маніпулятивних впливів, як *створення образу ворога, маніпулювання міфами минулого, відволікання уваги від скандальної події, поширення і пропаганда брехливих чуток і пліток* – було описано вище.

А тепер розглянемо особливості прийомів *неспецифічного навіювання*, яке в інформаційно-пропагандистській війні відіграє важливу роль. *Неспецифічне навіювання* – провокування у об'єкта впливу негативних психічних станів (астенічних, агресивних емоційних станів, когнітивного дисонансу), що викликають заплановану маніпулятором поведінку [111, с. 295]. Тобто неспецифічне навіювання дає змогу впливати, зокрема, і на рівень підсвідомості людей.

Не буде зайвим нагадати, що саме емоційний вплив інформації на людину є найбільш важливим, оскільки емоційна оцінка у людей превалює над інтелектуальним обмірковуванням [47; 123; 240; 273]. Тому створення емоційної інформації (тобто такої, яка має викликати сильні емоції) – основне завдання пропагандистів. Отже, неспецифічне навіювання (в якому активно використовують афективну сферу людини) здійснюється за допомогою таких прийомів [111, с. 300; 233]:

- *заякування, створення (породження) страхів, нав'язування очікування катастрофічних подій* (тобто формування станів неспокою, страху перед реальною чи вигаданою небезпекою, перед невідомістю). Так, на технології заякування засновані моторошні фейки, які мали впливати на підсвідомість і

викликати жах. Це, наприклад, фейки про розп'ятого хлопчика у Слов'янську; про поїзди з міфічними жидо-бандерівцями та бойовиками Правого сектору, фашистами і карателями, які будуть вбивати і гвалтувати за те, що розмовляють російською мовою та ін. А фейк, зроблений для Німеччини, про згвалтування російської дівчинки Лізи, повинен був викликати у німецьких жінок страх, а у німецьких чоловіків бажання фізично розправитися з потенційними гвалтівниками (мігрантами). Мета цього фейку: дестабілізація Німеччини і дискредитація уряду А. Меркель.

- *Емоційне придушення, провокування астеничних психічних станів* (занепокоєння, тривоги, депресії, апатії, страху, паніки тощо) вдається, знову ж таки, через різноманітні форми залякування (реальною, але гіпертрофованою загрозою, вигаданою загрозою, невідомістю); прищеплення фобій (страхів), що перешкоджають критичному мисленню; висміювання, шельмування і дискредитацію (того, що є значущим для людини в державі – органів влади, символів, історії, культурних традицій та ін.) тощо.

- *Ініціювання агресивних емоційних станів.* Наприклад, формування у військовослужбовців або населення тієї чи іншої країни таких емоцій, як підозріливість, недоброзичливість, гнів, ненависть, лють, із метою внесення розбрату в їхнє середовище, розпалювання між ними ворожнечі за національною чи соціальною ознакою.

- *Висміювання, приниження, шельмування і дискредитація* (держави, поглядів, конкретних осіб, програм, ідей, діяльності та ін.), зокрема і за допомогою прийому «навішування ярликів» (спрямованого викликати негативні асоціації).

- *Використання когнітивного дисонансу.* Ця технологія полягає у провокуванні внутрішніх конфліктів і може призводити до тяжких психічних станів.

- *Навмисне драматизування.* Розпечені емоції, які швидко передаються людям створюють емоційний дискомфорт та послаблюють раціональний контроль (тобто зменшують здатність людини логічно мислити і раціонально оцінювати інформацію).

- *«Затуманювання»* сприйняття, що здійснюється, наприклад, за допомогою зайвої (чи надмірної) інформації, яка в стрімкому темпі, наче інформаційний шквал, обрушується на людей, більшість із яких просто не встигають критично осмислити те, що відбувається (до цього додається постійний нав'язливий повтор).

- *Актуалізація необхідних стереотипів.*

Впливають на підсвідоме і за допомогою *технологій реформування свідомості та психологічного контролю за особистістю.* Ці технології поширені в сектах, але активно використовуються і в інформаційній війні. Реформування свідомості відбувається непомітно, оскільки здійснюється поступово, на основі навіювання, інформаційного перевантаження чи тотального контролю емоцій, поведінки, думок та інформації. Якщо агресивно працюють по мішені «інформація», як одному із елементів системи

«інформація-емоції-поведінка», то інші (емоції та поведінка) також змінюються у потрібному напрямку, а отже, поступово змінюється і сама особистість. У неї з'являється нова *система уявлень та сприйняття реальності, нові моделі мислення і поведінки*. У людини починає відбуватися процес *автоматичної фільтрації інформації*: сигнали, що не вписуються в новий тунель реальності – відкидаються, не помічаються, а інформація, яка добре пов'язується з новою (нав'язаною) системою уявлень – сприймається як єдино правильна. Тобто відбуваються такі зміни у свідомості, які примушують людину сприймати лише ту реальність, яку їй нав'язують. Зрозуміло, що якщо вона піддається навіюванню, то ці зміни відбуваються швидше і наслідки *контролю свідомості та «промивки мізків»* стають руйнівними для особистості [305; 46; 233].

Отже, ми розглянули особливості сучасних інформаційних продуктів у контексті інформаційно-пропагандистської війни та специфіку їхнього впливу на психіку людини (зокрема, прийоми і психологічні механізми, за допомогою яких здійснюється цей вплив на індивідуальну і масову свідомість). Як ми бачимо, використання психологічних факторів різко збільшує силу впливу інформаційних продуктів.

2.5. Вплив стресу на професійні здатності педагогів

Педагогічна професія є надзвичайно чутливою до впливу різного типу стресів. У документах ETUCE (Європейський комітет профспілок освіти) наголошується на тому, що навіть у благополучних, багатих європейських державах педагоги страждають на різні типи розладів психічного та фізичного здоров'я, породженого стресами – при цьому стрес може виступати як причиною, так і наслідком захворювання. До чинників, що викликають найбільшу травматизацію педагогів, відносяться нервові перенапруження, фрустрація, соціоекономічні причини, втрата відчуття стабільності та безпечності на робочому місці, недостатній рівень соціального визнання учителя та організація роботи в школах, яка часто підпорядковується авторитарним еталонам, є рутинною та позбавленою можливості прояву ініціативи.

Наслідком впливу різних травмівних чинників може бути як втрата, так і блокування педагогом низки професійних якостей, які, по суті, визначають рівень ефективності його діяльності [331].

Всі названі ETUCE причини впливають і на педагогів України, однак до них долучаються ще й специфічні фактори, породжені «гібридною» війною, травмівний вплив якої в рази збільшує можливість виникнення травматичних розладів у населення.

Щоб виявити, як саме впливає стрес «гібридної» війни на українських педагогів, співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації було проведено дослідження у містах Києві та Мінську (столиці країни, у якій не відбуваються воєнні дії, і водночас

населення за своїм менталітетом близьке до українців) за допомогою Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних реакцій (див. Додаток 1) [259; 260; 342; 351; 356].

Як показали дослідження, Міссісіпська шкала має необхідні психометричні властивості, а високий підсумковий бал за шкалою добре корелює з діагнозом «посттравматичний стресовий розлад» [342; 351; 356] та досить точно виявляє рівень адаптації/деадаптації до травмивної події (подій).

Дослідження в м. Києві проводилось у перший день після закінчення зимових канікул, а в м. Мінську – з кінця квітня до кінця другої декади травня [144]. Такий підхід мав сприяти виявленню впливу саме гібридної війни на психологічний стан досліджуваних, оскільки зрозуміло, що негативна дія кумулятивного стресу, пов'язаного з професійною діяльністю педагогів, вища перед закінченням навчального року, ніж відразу після довготривалого відпочинку на новорічні та різдвяні свята. Узагальнені результати представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені результати дослідження впливу гібридної війни на психологічний стан вчителів

Величини	Київ	Мінськ	Порівняння даних в Києві і Мінську
Кількість опитаних (N)	73	48	-
Сума набраних балів (Σ)	6510	3636	-
Середнє арифметичне (M)	89,17	75,75	-
Імовірна помилка для середнього арифметичного (P.E.)	$\pm 1,26$	$\pm 1,29$	-
Стандартне відхилення (σ)	15,908	14,969	-
Різниця двох середніх арифметичних (D)	-	-	13,42
Стандартна помилка різниці двох середніх арифметичних (σ_d)	-	-	2,852
Критична частка D/σ_d	-	-	4,705

Слід відмітити, що Міссісіпська шкала не нормалізована стосовно жителів пострадянського простору, що створює певні труднощі під час аналізу результатів. Але навіть з урахуванням низки застережень, проведене дослідження показало високий рівень травматизації київських педагогів, які за своїми середніми показниками значно випереджають середні показники мінських педагогів (89,17 балів проти 75,75), що свідчить про те, що на психічне здоров'я київських педагогів дійсно діє додатковий стрес «гібридної» війни, хоча жодних бойових дій Київ не зазнав. Педагоги м. Києва травмуються опосередковано через переживання подій, які відбуваються на Сході країни, та шляхом «вторинного стресу», що з'являється в ході спілкування з людьми, які пройшли через страхіття війни (воїни АТО, волонтери, вимушені переселенці, члени родин загиблих чи поранених, тощо) та співпереживання з ними.

Розглянемо отримані результати докладніше (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні адаптації/деадаптації вчителів м. Києва

Рівні розладів	Київ	
	N	%
Добре адаптовані, за даними Інституту психотерапії та клінічної психології (≤ 60)	2	2,7
Добре адаптовані, за даними National Center for PTSD (≤ 76)	18	24,7
Психічні порушення (77-112)	48	65,75
Ті, що потребують подальшого обстеження на можливість ПТСР (≥ 112)	5	6,8

Як видно з таблиці, 6,8 % київських педагогів потребують додаткового лікарського обстеження на предмет діагностики захворювання на ПТСР, а психічні порушення можуть бути виявлені у 65,75 % протестованих учителів. При цьому 35 з них (73 %) перебувають у верхній частині шкали і не потрапляють в інтервал, у якому психічні порушення лише ймовірні (від 77 до 86 балів).

Під час проведення аналізу особливостей виявлених посттравматичних стресових розладів важливо звертати увагу на групи симптомів, найпоширеніші серед яких:

- симптоми вторгнення – травмівні спогади, нічні кошмари;
- симптоми уникнення – уникання нагадування про травмівні події;
- гіперактивація – постійне психофізіологічне збудження, порушення сну;
- почуття вини та суїцидальність – важкий психоемоційний стан.

У рейтингу значущості для вчителів-киян на першому місці стоїть група вторгнення, потім гіперактивації, за ними йде група уникнення і на останньому місці – група симптомів почуття вини та суїцидальності. Однак з наступної таблиці видно, що низькі показники групи симптомів почуття вини та суїцидальності не зовсім відповідають реальності, оскільки саме почуття вини займає перше місце в рейтингу симптомів. Просто, як уже говорилося вище, суїцидальність являє собою табу в християнській культурі, що і позначилось на загальному показнику групи симптомів. Рейтингові номери симптомів наведено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рейтинг значущості симптомів посттравматичних стресових розладів для вчителів-киян

Симптоми	Київ, січень 2016 (вчителі)	
	Середні суми балів	Рейтинговий номер
Відчуття вини	3,4	1
Погіршення пам'яті	3,2	2

Не могу розповісти, бо не зрозуміють	3,2	3
Дискомфорт у натовпі	3,2	4
Страх перед неочікуваним	3,0	5
Втома, психічна вичерпаність	2,98	6
Внутрішній неспокій, невірноваженість	2,9	7
Неспокійний сон	2,8	8
Робота стала тягарем	2,8	9
Проблеми з увагою, нездатність зосередитись	2,79	10
Постійна пильність, настороженість	2,7	11
Проблеми у побудові емоційних контактів з близькими	2,7	12
Зміна уподобань, вже не радує те, що раніше	2,6	13
Зменшення кола друзів	2,6	14
Проблеми із засинанням	2,5	15
Втрата самоконтролю, надмірна дратівливість, «зриваюся через дрібниці»	2,5	16
Спогади виводять із рівноваги	2,4	17
Зовнішня відсутність почуттів	2,4	18
Зменшення бажання бути в товаристві інших людей	2,3	19
Навіть найближчі мене не розуміють	2,3	20

Як видно з таблиці, педагоги-кияни боліше переживають відчуття вини; з тривогою відмічають у себе погіршення когнітивних здатностей (пам'яті, уваги); їх хвилюють нездатність зосередитись, зростає власна невірноваженість, неспроможність поділитись своїми проблемами з близькими, дискомфорт у натовпі, тривожність, страх перед неочікуваним, незрозуміла постійна втома, внутрішній неспокій, психічна вичерпаність.

Складність проблеми збільшується й через те, що з кожним днем неоголошеної війни в класах збільшується кількість психологічно травмованих дітей, і якщо спочатку це були виключно вимушені переселенці, то тепер до них приєдналися діти бійців і волонтерів АТО. І кожна постраждала дитина вимагає особливого ставлення до себе з боку педагога, яке, на жаль, багато педагогів просто не в змозі проявити внаслідок власного травмування.

В особистих розмовах із психологами педагоги скаржились, що їм стало важче готуватись і проводити заняття з дітьми, що вони відчувають нехіль до роботи, а особливо їх хвилювало те, що вони почали помічати у собі намагання уникати розмов і роздумів про складні обставини в житті дітей, контактів з дітьми та батьками, які пережили важку психологічну травму. «Я стала якоюсь холодною, знаю, що у цієї дитини горе, але замість того, щоб співчувати, злюсь

на неї – чого вона тут сидить і рюмсає, хай іде додому і там плаче» – скаржилась дуже хороша вчителька початкової школи.

Педагоги відмічають, що у них зросла агресивність, з'явилися почуття негативізму, бажання знайти винного, яке супроводжується підвищеною дратівливою реакцією на порушення з боку дітей (наприклад: «Я один раз звернула увагу на завдання, другий, а вона ніби й чує, головою киває, а нічого не робить і кудись у вікно дивиться. В мені щось таке піднялось, що я її ледве не вдарила, хоча знаю, що вона переживає, бо батька мобілізують в АТО»).

Помічене явище, звичайно, потребує глибшого вивчення, однак можна сказати, що гібридна війна породжує гібридний стрес, який поєднує ознаки кумулятивного стресу, травмивного стресу та вторинного стресу. «Вторинний стрес» – це стрес, так би мовити, «присвоєний» через спілкування з постраждалими внаслідок дійсного травмивного стресу. Його прояви дещо подібні до проявів «вигорання» і характеризуються: хронічною втомою; почуттями безнадії, відчаю, безвиході, нудьги; апатією, депресією; небажанням спілкуватися з постраждалими особами; гнівом, цинізмом, песимістичним баченням ситуації, безпричинною тугою; антипатією до себе та інших; почуттям вини і незахищеності; підвищеною дратівливістю, емоційною нестабільністю.

У ситуації, коли різні види стресу, поєднуючись та кумулюючись, спричиняють особливо сильний вплив на психіку людини, учителі, захищаючи своє психічне здоров'я та знижуючи рівень власної емоційної напруги, неусвідомлено блокують свої емпатійні здатності. Така поведінка може виглядати як черствість, бездушність або навіть жорстокість стосовно дітей та їх батьків.

Водночас первинний стрес породжує нездатність зосередитись, неврівноваженість, неспроможність поділитись своїми проблемами з близькими, дискомфорт у натовпі, тривожність, страх перед неочікуваним, постійну втому, внутрішній неспокій, психічну вичерпаність.

Зрозуміло, що ці прояви стресових розладів, спричинених як первинним, так і вторинним стресом, негативно позначаються на професійній спроможності учителів. Хронічно втомлений, знервований педагог, якому важко зосередитись, у якого значно погіршились пам'ять та увага, зросла тривожність, знизився рівень самоконтролю, навряд чи може бути ефективним учителем чи вихователем.

Розділ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

3.1. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві

Як будь-яке психологічне новоутворення, психологічна культура може бути сформована цілеспрямовано чи стихійно, свідомо вихована в собі чи непомітно увібрана людиною ззовні як один зі способів становлення поведінки в суспільстві [15; 169]. У цій праці розглядаються, в основному, шляхи свідомої цілеспрямованої роботи над формуванням психологічної культури. Тому ми спираємося на таку *загальнометодологічну* тезу: самодетермінаційні процеси розгортаються і проявляються в процесі реального здійснення тієї діяльності, в яку включена особистість.

На основі аналізу літератури й досліджень співробітників лабораторії ми запропонували наступну *модель процесу формування* (розвитку чи підвищення рівня) *психологічної культури*:

- найактивніший розвиток психологічної культури відбувається всередині професійної діяльності, у процесі професійного саморозвитку особистості, її самоосвітньої діяльності і в умовах спеціально організованих тренінгів і майстер-класів. Елементи (компоненти, складники) психологічної культури набуваються в процесі освітньої і самоосвітньої діяльності та діяльності саморозвитку, освоюються в ході тренінгів і майстер-класів, випрацьовуються і закріплюються безпосередньо в процесі професійної діяльності, після чого стають внутрішнім надбанням особистості (інтеріоризуються). Основний психологічний механізм розвитку – механізм розходження між операційно-технічною і мотиваційною стороною діяльності.

- Згідно зі структурною моделлю психологічної культури працівників освіти, її *когнітивна складова* розвивається переважно через формування *психологічної грамотності* як певного обсягу психологічних знань і вмінь, які забезпечують необхідне підґрунтя для орієнтації в інформаційному суспільстві, для розуміння психологічних особливостей сучасних учнів, для знайомства с сучасними методами роботи з дітьми тощо.

- *Поведінковий складник* психологічної культури працівників освіти розвивається переважно через *формування психологічної компетентності*, що забезпечує ефективність професійної діяльності, поведінки та соціальної взаємодії з вихованцями й педагогічним колективом в умовах інформаційного суспільства.

Перед тим, як почати розгляд означених в моделі *напрямків формування* психологічної культури працівників освіти, необхідно наголосити на деяких важливих моментах. Наші дослідження виявили *психологічну неосвіченість* не тільки батьків, а й працівників освіти (зокрема, і фахівців із вищою освітою) [310]. Так, і педагоги, і шкільні психологи міста Києва недостатньо обізнані з проявами посттравматичних стресових розладів і не вміють

віддиференційовувати їх від тих відхилень у поведінці та навчальних спроможностей дітей, що мають інше походження. Психологічна неосвіченість викликана не тільки недостатньою обізнаністю зі специфічними психологічними знаннями і неефективним викладанням психології у вищій школі та на курсах підвищення кваліфікації. Не забуваймо, що серед працівників освіти багато осіб середнього та похилого віку. Значна їх частина під час навчання у ВНЗ вивчали психологію досить поверхнево. Окрім того, у більшості із них вже зафіксувалася звичка працювати з ігноруванням психологічних чинників. І хоча зазвичай педагоги розуміють, що перед ними вже накопичилася ціла низка проблем, які вимагають наявності певних психологічних знань, багато хто із них залишається закритим для засвоєння нової інформації. І ця закритість тим більша, чим більших успіхів вони досягають у своїй професійній кар'єрі [185; 294; 306; 264].

На думку В. А. Семиченко, засвоєння психологічної інформації дорослою людиною у суто інформативному ракурсі гальмується низкою *психологічних бар'єрів*. А саме: ригідністю ціннісно-сислової сфери, інертністю накопиченого досвіду, віковими особистісними змінами, наявністю професійних деформацій. Ці бар'єри блокують введення нових психологічних компетентностей у систему саморегуляції і самодетермінації життєдіяльності [264]. Зокрема: *ригідність* ціннісно-сислової сфери призводить до труднощів у засвоєнні, асиміляції нових цінностей; *інертність* накопиченого досвіду викликає тяжіння (тенденцію) до відтворення раніше засвоєних стратегій і тактик, накопичених прийомів, способів, засобів; *вікові особистісні* зміни виражаються у якісних перетвореннях пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери; *професійні деформації* дуже часто супроводжують процес адаптації у відповідну сферу професійної діяльності [264].

Отже, при формуванні психологічної культури треба пам'ятати, що в процесі навчання, самоосвітньої діяльності, саморозвитку (зокрема, на різних курсах і тренінгах) перед дорослою людиною стоїть проблема подолання цих психологічних бар'єрів. Найшвидше вона вирішується в умовах тренінгів і майстер-класів (де відбувається зустріч із майстрами своєї справи).

Як ми вже підкреслювали, проблема формування психологічної культури у досвідчених фахівців більш точно звучить як проблема підвищення рівня психологічної культури, розширення вже наявних компетенцій чи набуття нових. Аналіз психолого-педагогічної літератури і дослідження співробітників лабораторії дали можливість виділити ті аспекти психологічної культури, робота над якими повинна проводитися насамперед.

Перейдемо до детальнішого висвітлення *означених у моделі напрямків підвищення (розвитку, формування) рівня психологічної культури*:

1) підвищення психологічної грамотності; 2) розвиток психологічної компетентності.

Підкреслимо декілька моментів, що стосуються першого напрямку:

- значущість психологічних знань полягає в тому, що вони виступають *засобом саморозвитку, самоосвіти* і самодетермінації особистості [169; 9; 15].

- Цілі, завдання, зміст психологічних знань, які здобуваються в процесі самоосвіти, саморозвитку і підвищують психологічну культуру працівника освіти, мають *перебувати в контексті вимог і можливостей сучасного світу*. Зокрема, ці знання повинні:

- забезпечити високу ефективність людини в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій;
- сприяти усвідомленню особистістю реалій глобалізованого світу;
- розвивати здатність людини до ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства і викликів сучасності.

Отже, для підвищення *психологічної грамотності* працівників освіти в умовах інформаційного суспільства необхідно:

- *усвідомлювати* те, що вирішення цілої низки професійних проблем (що накопичуються з досвідом роботи) потребує наявності все більшого об'єму психологічних знань (а також нових умінь, навичок, нових компетенцій).

- *Збільшувати (розширювати) обсяг знань*, збагачувати, поглиблювати та систематизувати їх. Насамперед це стосується *наукових психологічних знань*, які допомагають розуміти себе та інших, розкривають механізми поведінки людей та їхньої соціальної взаємодії тощо. Так, важливим завданням для педагогів є розширення теоретичних знань: про соціальний і емоційний інтелект, про креативність, про особливості фасилітації, психологічного впливу, маніпулювання та ін. Ці знання здобуваються, зокрема, і завдяки самоосвітній діяльності.

- Поглиблювати ті *специфічні знання*, що розвивають здатність до ефективної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, і яких потребує актуальна соціально-політична ситуація. Наприклад:

а) використовувати активне інтернет-середовище як джерело нової інформації (що дає можливість ознайомлюватися із світовими тенденціями в освіті й психології); як комунікативне професійне середовище; як середовище «інакше організованих» освітніх і психологічних практик, які структуровані сучасними стандартами та вимогами [10];

б) у сучасній Україні актуальними стали знання про характерні прояви *посттравматичних стресових розладів*; про методи і прийоми роботи з психічною травмою (які зменшують негативні наслідки цих розладів і психологічне напруження в колективі); про те, як підтримувати психологічне здоров'я дітей і дорослих, як зберігати психічну рівновагу. Адже війна з Росією призвела до появи великої кількості дітей із проявами посттравматичних стресових розладів (це діти вимушених переселенців, волонтерів, військових, медичних працівників, журналістів). Це значно ускладнило роботу вчителя;

в) сучасне інформаційне суспільство, в якому проходить педагогічний процес, потребує знань не тільки *особливостей психічного та соціального розвитку сучасних дітей* (зокрема, змін у їхніх когнітивних здібностях, породжених раннім залученням до «цифрового» світу), але й розуміння *психологічних закономірностей тих впливів*, які інформаційне суспільство здійснює як на дітей, так і на їхніх батьків;

г) у сучасному суспільстві актуальними є також проблеми інклюзивної освіти.

Впровадження цих знань у зміст навчального процесу вищих навчальних закладів і системи підвищення кваліфікації працівників освіти буде сприяти підвищенню їхньої психологічної культури. Окрім того, ці знання поглиблять психологічну освіченість різних верств населення, зокрема, педагогічної спільноти. До речі, активна позиція, *відкритість новим знанням* свідчить про те, що людина знаходиться в стані інтенсивного особистісного й професійного зростання [269; 9].

2) Перейдемо до розгляду шляхів формування такого складника психологічної культури працівників освіти як *психологічна компетентність*. Як ми вже наголошували, для фахівця з певним професійним стажем більш правильне формулювання цього завдання звучить як «розширення цієї вже наявної компетенції».

Високий рівень психологічної компетентності передбачає вміння: *активізувати приховані можливості інших*; оптимізувати власну зовнішню і внутрішню активність, доцільно використовувати особистісні ресурси; конструювати продуктивні моделі саморозвитку; *прогнозувати віддалені ефекти* професійної активності [248, с.187]. Ці вміння є проявом таких психологічних механізмів: рефлексії, фасилітації, антиципації [215; 15; 169; 230]. Отже, психологічна культура реалізується в діяльності працівників освіти завдяки цим взаємозв'язаним і взаємозалежним психологічним механізмам. Сутність зазначених механізмів: **рефлексія** – розмірковування щодо особистісних особливостей своїх та інших людей, а також особливостей взаємодії з оточуючими; **антиципація** – прогнозування характеру взаємодії, різних реакцій партнерів зі спілкування, передбачення наслідків власних впливів на оточення тощо; **фасилітація** – сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку інших людей, мотивація діяльності (власної та оточення), мотивація саморозвитку, допомога [230].

Ми вважаємо, що з розширенням психологічної компетентності (як важливого складника психологічної культури працівників освіти) головну увагу треба звертати саме на розвиток названих психологічних механізмів (рефлексії, фасилітації, антиципації). Адже вони допомагають структурувати ті якості, які необхідно розвивати, та визначити зміст розвивальних впливів.

На основі аналізу літератури й досліджень співробітників лабораторії виділено ті аспекти психологічної культури, над яким необхідно працювати для її розвитку в першу чергу:

- *рефлексія* – одна зі стрижневих якостей, від розвитку якої залежать інші. Як відомо, всі зміни в особистості і рух вперед починаються з «внутрішнього самоусвідомлення», самоусвідомлення своїх особливостей [169; 9; 2]. Наступний етап – усвідомлення інших. Із першого впливає вміння управляти своїм життям (зокрема, своїми емоціями, почуттями, поведінкою, діяльністю), а із другого – широкий спектр соціальних умінь, що дають змогу людині адаптуватися до соціального оточення. Тому подальше підвищення рівня психологічної

культури на пряму залежить від *розширення меж усвідомлення*, в тому числі, власних особистісно-професійних характеристик, власної професійної діяльності.

Розвиток рефлексії (як форми самопізнання і саморозуміння) передбачає:

- усвідомлення індивідуальної необхідності психологічних засобів саморегуляції, зокрема і за допомогою рефлексивних механізмів (адекватної самооцінки; критичного аналізу власної поведінки і професійної діяльності);

- вміння виділяти *психологічний чинник* (психологічну реальність, психологічний аспект) поведінки й діяльності людини та працювати, враховуючи його;

- вміння проводити рефлексивні процедури, що розвивають здатність до самоаналізу і дають можливість скласти адекватне уявлення про свій внутрішній психічний світ (це спостереження за собою й усвідомлення своїх почуттів і емоцій, мотивів, цінностей, цілей, психологічних особливостей; вміння виявляти свої сильні і слабкі сторони; вміння виявляти зв'язки між думками, почуттями і реакціями; вміння складати реалістичні очікування стосовно себе; вміння проводити самоаналіз виконаних завдань; вміння давати рефлексивні коментарі та ін.);

- розвиток способів пізнання власної професійної діяльності (вміння аналізувати якість власної професійної діяльності; вміння бачити свої професійні помилки; усвідомлювати необхідність оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, технологіями тощо).

Зрозуміло, що основним психологічним механізмом, за допомогою якого відбувається розвиток рефлексії, є *усвідомлення* психологічних явищ свого внутрішнього світу. Але, важливо підкреслити, при цьому розвивається не тільки рефлексія, а й з'являються сильні мотиви саморозвитку і підвищується рівень комунікативної компетентності.

Найкращі *умови для усвідомлення свого суб'єктивного досвіду*, для збагачення уявлень про себе створюються на тренінгах, майстер-класах і під час моделювання професійних ситуацій. Адже професійна діяльність є невичерпним джерелом проблемних ситуацій, реальних неймовірних прецедентів, конфліктних взаємин, складних для вирішення проблем [146, с. 225]. Їхнє опрацювання, переосмислення, рефлексія є *важливим механізмом* не тільки набуття власного професійного досвіду та усвідомлення смислу свого життя, але й розвитку психологічної культури.

В умовах тренінгів і майстер-класів найбільш успішно долаються і психологічні бар'єри, що можуть виникати під час навчання дорослої людини (ригідність ціннісно-сміслової сфери, інертність накопиченого досвіду, вікові особистісні зміни, професійні деформації), про які ми говорили вище. Адже засвоєння психологічної інформації на тренінгах і майстер-класах відбувається не тільки в інформативному ракурсі (наприклад, у вигляді теоретичних знань), а й безпосередньо під час оволодіння новими прийомами, технологіями, вміннями.

- **Фасилітативність** – здатність до актуалізації особистісного потенціалу інших людей, мотивації діяльності (власної й оточення), мотивація саморозвитку, допомога іншим. Ми вважаємо, що ця здатність для досвідчених фахівців, які підвищують рівень своєї психологічної культури є одним із пріоритетних напрямків розвитку. Адже вчителі, психологи, вихователі мають не просто позитивно взаємодіяти зі своїми підопічними, а *безпосередньо впливати* на людей. А фасилітація є інструментом реалізації специфічної професійної спрямованості на перебудову людини (а не тільки на її вивчення) [197; 3], вона передбачає актуалізацію уваги на позитивних сторонах людини; повагу до неї та індивідуальний підхід до кожного; вміння практично застосовувати прийоми психологічного впливу; вміння створювати позитивну психологічну атмосферу в процесі спілкуванні тощо. Фасилітативність дає можливість педагогу так будувати навчально-виховний процес, щоб досягати його найбільш можливої ефективності стосовно кожної дитини.

- **Психологічна спостережливість і психологічна проникливість.** Це ті особливі здатності, що характеризують спрямованість працівника освіти на виділення й пізнання психологічної реальності (психологічного чинника). Їх можна розвивати, шліфувати, та все одно для мислячого педагога цього буде замало. У наш час досить актуальним є вміння розшифровувати поведінку людей у ситуації стресу; поведінку тих, хто пережив травматичні ситуації. На тренінгах і майстер-класах можна засвоювати особливості візуальної діагностики; навчатися вмінь визначати певні індивідуально-психологічні особливості за їхніми зовнішніми проявами в процесі спілкування; умінь враховувати психологічні особливості ситуації; особливості оцінки особистісних якостей; способи відстежувати й розуміти ті прикрі моменти, які найбільше травмують дитину; особливості візуальної діагностики брехні й нещирості у спілкуванні тощо. Також можна навчитися вмінь отримувати під час спостереження *психологічну значиму інформацію* (тобто таку інформацію, що дає змогу зробити висновки про індивідуально-психологічні особливості людини). Наприклад, учитись визначати, наскільки це можливо, ті ознаки, що характеризують об'єкт спостереження, співвіднести їх із частотою прояву у повсякденному житті, інтерпретувати їх і на цій основі робити професійний психологічний висновок. Визначати домінуючі мотиви поведінки, бажання, прагнення, ставлення до оточення тощо. І на основі отриманої психологічно значущої інформації можна прогнозувати дії людини. Тобто *прогностичні здібності* розвиваються на основі розвинутого вміння отримувати під час спостереження психологічну значиму інформацію.

- **Ціннісний складник.** На наш погляд, беззаперечним центром процесу розвитку психологічної культури (як певного аспекту саморозвитку, професійного самовдосконалення) є здобуття професійних цінностей, пошук і вибір стратегій професійного життя, смислу життя. Психологічна культура виявляється (проявляється, вивчається) через: цінності якісної взаємодії людини з навколишнім світом; через спрямованість на гармонійні стосунки; внутрішню налаштованість на виховну діяльність; гуманістичну спрямованість

і допомогу іншим людям; через прагнення особистості зв'язати свої вчинки з загально визнаними принципами гуманізму та людяності.

Особливо хочеться підкреслити *позитивне ставлення до життя*, до людей, яке просто зобов'язаний випромінювати педагог. Адже той, хто має його, живе цікаво, конструктивно, без напруження й надриву, і дуже часто знаходить правильне вирішення багатьох життєвих проблем. Наприклад, важку ситуацію, яка когось іншого може надовго «виштовхнути з колії», людина з позитивним ставленням до життя використовує собі на користь або сприймає як урок.

Розвиток ціннісно-сислової сфери (відкриття нових смислів діяльності, трактування цілей і цінностей людини тощо) відбувається на тренінгах і майстер-класах. Підкреслимо, саме Зустріч із Майстром має велике значення для розвитку цієї сфери. Адже якщо знання (у тому числі і моральні) та вміння можуть бути інтеріоризовані у формі узагальнених значень, то вищі духовні цінності й смисли не привласнюються. Тут потрібен інший механізм, яким стає *діалог* (у значенні М. М. Бахтіна і М. Бубера). У такому діалозі – відкритому й довірливому, у суб'єкт-суб'єктній взаємодії – Інший допомагає побудувати внутрішній діалог, завдяки якому людина і здатна прислухатися й відкрити в собі ключові духовні змісти [219, с. 69].

Якщо Майстер сприймається як особистість, що досягла вершин професіоналізму, він має великий вплив на свідомість своїх учнів, що іноді не можна повністю пояснити раціональним образом. Там, де існують такі феномени, ми можемо знайти наслідки впливу архетипу (у нашому випадку – архетипів Батька чи Матері) [320]. Але не тільки. Силу впливу Майстра пояснює і відомий факт: ідеали, обов'язки, норми поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності тільки тоді, коли стають предметом стійких емоційних ставлень [169; 113; 255]. І реальна зустріч із Майстром наповнюється емоціями. Саме безпосереднє спілкування з ним і має такий могутній вплив. Особистість Майстра і його професійна майстерність стають тим світлом, що «висвічує» можливі шляхи професійного життя його учнів, пробуджує у них прагнення до саморозвитку і природно підштовхує до вдосконалення стосунків із собою та світом.

- **Психологічна саморегуляція** (самоконтроль, саморегулювання емоційних станів і властивостей, саморегуляція діяльності, регулювання взаємин з іншими людьми). Як ми вже підкресливали, від ступеню розвитку процесів саморегуляції залежить ефективність роботи працівників освіти над підвищенням рівня власної психологічної культури. Останнім часом у нашій країні збільшилося значення цього аспекту. Адже з'явилася велика кількість людей, що пережили травматичні події, і вміння справлятися із наслідками стресу стало тим умінням, якому треба навчати якомога більше дорослих і дітей. Але насамперед педагоги і психологи повинні зрозуміти індивідуальну необхідність психологічних засобів саморегуляції своєї життєдіяльності. Зокрема, усвідомити корисність тренувань, корисність різних методів зняття стресу (наприклад, керованих уявлень і релаксації, рефлексивних процедур, дихальних технік

тощо). Більш ефективно опанування цих методів відбувається на тренінгах. Полегшує засвоєння той факт, що прийоми впливу на себе (прийоми саморегуляції) збігаються за своєю психологічною структурою з прийомами впливу на інших, які використовуються в практиці виховання, міжособистісної взаємодії і маніпуляції [93; 12; 173].

- **Комунікативна компетентність.** Розширення і поглиблення цієї компетентності ніколи не буде зайвим для працівників освіти. Вміння спілкуватися з різними людьми, вміння створювати позитивну психологічну атмосферу в процесі спілкуванні, вміння правильно слухати тощо відпрацьовуються в процесі тренінгу. На нашу думку, корисною буде робота над якостями «великої п'ятірки», на які перш за все звертають люди, коли спілкуються з іншими. Розглянемо ці якості та їхні поведінкові прояви [316]:

- **дружелюбність** (доброта, миролюбство). Поведінкові характеристики: вміння спілкуватися, об'єктивність, уміння слухати, розуміння партнера зі спілкування, повага до співрозмовника, відкритість, щирість.

- **Активність** (енергійність). Поведінкові характеристики: емоційна виразність, яскрава міміка, виразна манера спілкування.

- **Інтелект.** Поведінкові характеристики: професійна компетентність, уміння слухати, рівень культури, загадковість, почуття гумору, іронія та самоіронія.

- **Самоконтроль.** Поведінкові характеристики: зібраність, акуратність, вміння не перебивати співрозмовника, коректність, терпимість.

- **Впевненість у собі.** Поведінкові характеристики: оптимізм, стриманість, врівноваженість, спокій. Віра в свої сили залишається важливим компонентом успішності протягом усього професійного життя людини. Більше того – це стрижнева якість, розвиток якої впливає і на весь життєвий шлях. Впевненість у собі, у своїх можливостях, уміння сконцентрувати енергію, здібності на певному напрямку, цілеспрямованість і працездатність і є фундаментом для початку роботи над собою.

Наостанок підкреслимо: описані вище шляхи підвищення рівня розвитку психологічної культури працівників освіти як за літературними даними, так і за нашими дослідженнями мають найбільш суттєвий вклад у такий психологічний феномен, як психологічна культура, і є важливими для освітян.

3.2. Особливості проявів психологічної травми у дитини

В останні роки в нашій країні значно збільшилася кількість дітей, у яких більшою чи меншою мірою проявляються ознаки посттравматичного стресового розладу. Безсумнівно, діти із психологічною травмою зустрічалися в школах і раніше (це наслідки техногенних та природних катастроф, сімейного насилля, смерті близької людини тощо). Хоча і тоді вчителі зазвичай не зовсім розуміли, що таке психологічна травма, і працювали з дитиною, спираючись на

свій досвід і здоровий глузд. Однак зараз, коли таких дітей зустрічається в рази більше, цього замало – потрібні точні знання.

Слід зазначити, що контингент психологічно травмованих дітей постійно змінюється. Якщо спочатку це були діти-переселенці, то тепер найбільш травмовану категорію складають діти учасників АТО (військових, лікарів, медсестер, волонтерів, журналістів) – загиблих, поранених, а також тих, хто повернувся з війни зовсім іншою людиною. Діти приходять до школи із *специфічними проявами травми*, причому ці прояви відмінні у різних вікових групах.

На жаль, дослідження, проведені в лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка виявили низьку психологічну компетентність вчителів і шкільних психологів у царині роботи з дітьми, які пережили травматичний стрес: у них просто відсутні потрібні знання з особливостей посттравматичних реакцій дітей [144]. Але без цих знань не можна здійснити якісну психологічну діагностику посттравматичних психічних проблем і проводити ефективну педагогічну, виховну і психологічну роботу з цими дітьми. Як ми вже підкреслювали вище, *специфічні знання* (до яких відносяться знання про особливості посттравматичних стресових розладів) є складником психологічної культури працівника освіти і без них неможлива успішна професійна діяльність цих фахівців в сучасних умовах.

Отже, учителі, вихователі, психологи, не маючи базових знань про сутність і багатоаспектність посттравматичного стресового розладу, не знаючи головних ознак таких розладів, можуть неправильно інтерпретувати поведінку дитини. Типові помилки: ті чи інші факти (особливості поведінки, неуспішність) аналізуються з позиції мирного часу; поведінку, викликану пережитими подіями, сприймають не як тимчасові прояви, а як особистісні риси учня, а відтак починають застосовувати до нього усталені виховні прийоми, що лише погіршує ситуацію. Часто такий підхід, без перебільшення, має жахливі наслідки для дитини. Наприклад, учня, який не здатен зрозуміти найпростіший навчальний матеріал, не може вивчити найлегшого віршика, постійно порушує дисципліну, б'ється з іншими дітьми, не може всидіти на місці, а на прості зауваження відповідає агресією або істерикою, зараховують до категорії недостатньо розвинених, а то й розумово відсталих. Зрозуміло, що подібні прояви не полегшують адаптацію дитини до шкільного навчання. Додаткові заняття, які проводяться традиційними, звичними методами, не дають жодних результатів, а іноді й погіршують ситуацію, тож через певний час, слідом за вчителем і батьками, і сама дитина починає сприймати себе як тотально неуспішного, недисциплінованого учня, який не здатен задовільно засвоїти програму. Обсяг незасвоєного матеріалу постійно зростає, і дитина вже не може справлятися з роботою не через прояви психологічної травми, а просто внаслідок відсутності знань, умінь і навичок. І навіть коли прояви ПТСР зникнуть, неуспішність, базована на відсутності потрібних знань, залишиться, адже дитина звикне сприймати себе так, як змусив її учитель – нездатною,

неспроможною добре навчатися, а тому приреченою на шкільну неуспішність. Хоча основна причина – відсутність потрібних знань з особливостей посттравматичного стресового розладу.

Перейдемо до опису цих особливостей. Життя показало, що травмівні події можуть спричинити розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР) і у дітей. Вони такі ж вразливі до цього розладу, як і представники будь-якої іншої вікової категорії. Більше того, оскільки у дитинстві інтенсивно розвивається мозок, дитина значно більше страждає від впливу психотравми, ніж дорослий. Крім того, як правило, дитина не в змозі осмислити те, що з ним відбувається.

Наукові дослідження проблеми ПТСР у дітей і підлітків показали, що у більшості випадків цей розлад проявлявся в них у перші кілька тижнів, тоді як відтермінована форма зустрічалася рідко. Поширені в дітей і такі розлади, як тривога й депресія [88; 340; 346; 350].

Значна частина чинників ризику, які роблять дитину більш схильною до розвитку ПТСР, не відрізняються від чинників ризику дорослих. Але без знання особливостей посттравматичних реакцій дітей, які постраждали під час військового конфлікту або в окупації, не можна здійснити якісну психологічну діагностику посттравматичних психічних проблем. Розглянемо ці особливості [88; 229; 346; 350; 358].

Повторимо, що посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це стійка реакція на травмівну подію. Отже, коли ми говоримо, що людина переживає ПТСР, обов'язково є наявність травмівного чинника. Звертаємо увагу: цей розлад виникає як відтермінована і /або затяжна реакція на стресову (травмівну) подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, яка може викликати стрес у будь-якої людини, а тим більше у дитини. ПТСР стається тоді, коли людина нездатна переключитися з «аварійного» на «нормальний» режим функціонування. Проте симптоми в дитини спостерігаються довше, ніж у дорослого. У важких випадках вони можуть тривати протягом декількох місяців.

Для дитини такою травмівною подією може стати будь-яка ситуація, яку вона суб'єктивно сприймає як жахливу, страшну, таку, що приносить горе. Це може бути щось особисте (аварія, смерть близької людини, насильство в сім'ї тощо) або таке, що стосується багатьох людей (бомбардування, обстріл, воєнна сутичка, терористичний акт, пожежа, природна катастрофа). Якщо дитина переживає кілька травмівних подій поспіль, то виникає кумулятивний ефект, що призводить до більшої ймовірності виникнення не тільки гострого стресового розладу (який зазвичай через кілька місяців проходить без наслідків), але й тривалих посттравматичних стресових розладів. Війна, вимушене переселення – політравмівні явища, що складаються із безлічі травмівних подій.

Перерахуємо основні види подій, які можуть нанести психологічну травму дитині:

- війна як така та вимушене переселення як її наслідок, терористичні

акти, важка природна або техногенна катастрофа з багатьма жертвами;

- природні катаклізми без катастрофічних наслідків (землетрус, цунамі, пожежа, велика повінь);
- смерть близької людини у родині;
- сексуальне або фізичне насилля;
- розлучення батьків;
- важка хвороба;
- перебування без батьків у лікарні тощо.

Дітям, які переживають психотравму, важко зрозуміти, що з ними сталося. Це пов'язано, насамперед, з їхніми віковими особливостями: їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається – вона просто запам'ятовує ситуацію, свої переживання в цю мить. Її сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, заплутаним, руйнується «структура світу», у якому дитина живе.

Більшість дітей справляється із психотравмою за рахунок взаємодії з досвідченим фахівцем (психологом чи соціальним педагогом).

Діти, як і дорослі, реагують на травмивні події по-різному. Розглянемо основні прояви ПТСР у дітей.

В *емоційній сфері* про цей розлад сигналізують:

- *наявність страхів* як першої реакції на пережитий стрес. Ці страхи спричинені потребою уникнути повторного переживання загрозливої події. Наприклад, дитині страшно виходити з будинку, залишатися на самоті або перебувати в замкненому просторі;

- *поява специфічних фобій*. Наприклад, дитина (навіть підліток) панічно боїться розлучатися з близькими, засинати на самоті, бути в темряві;

- *поява відчуття провини* за те, що трапилось. Особливо це характерно для старших дошкільнят та молодших школярів. Діти цього віку ще залишаються егоцентристами, а тому вважають, що «все погане сталося через мене, бо я був поганим», і думають, що хвилювання і страхи батьків викликані їхньою поведінкою.

На *когнітивному рівні* ПТСР у дітей проявляється:

- *у погіршенні концентрації уваги*: діти стають неуважними;
- *у порушенні пам'яті*: діти стають забудькуватими, їм важко згадувати минуле, особливо інформацію травмивного чи стресового характеру;

- *у втраті уже сформованих когнітивних навичок*;
- *у порушеннях сприйняття* навколишнього середовища: воно стає хаотичним, уривчастим, вирізняється плутаниною;

- *у появі думок про смерть*.

На *поведінковому рівні* ПТСР у дітей проявляється:

- *у різких змінах поведінки*. Наприклад, діти не хочуть розлучатися з батьками навіть ненадовго, можуть у прямому сенсі слова чіплятися за батьків і потребують постійної їхньої присутності, фізичного контакту;

- *у регресі в поведінці*. Наприклад, діти можуть повертатися до поведінки,

властивої молодшому віку – втрачають навички охайності, смокчуть пальці або взагалі поводяться, як зовсім маленькі діти;

• у посиленні *агресивності, гнівливості, впертості*. Поведінка травмованих дітей часто характеризується ворожістю й конфліктністю стосовно інших.

У випадку виявлення психотравматичного розладу дитину потрібно спрямувати до дитячого психолога чи психотерапевта.

Зауважимо, що деконструктивна поведінка дорослих (постійна тривога, болюче й бурхливе переживання подій, емоційні зриви та ін.) сильно впливає на дітей, які *особисто не пережили психологічної травми*. Через таких дорослих діти теж отримують негативні емоції, а відтак зазнають певного стресу, кумулятивний ефект негативного впливу якого може викликати прояви подібні до тих, які зазвичай пов'язують з ПТСР.

У них також погіршуються пам'ять, увага, когнітивні здібності; погіршується здатність до концентрації та самоорганізації; з'являються труднощі в обробленні інформації, розгубленість за необхідності розв'язувати проблеми або планувати свою діяльність; з'являється розчарування, невдоволеність всім і всіма, роздратування, гнів на оточення, включаючи найближчих людей (іноді незадоволення викликає навіть те, що раніше приносило радість або сприймалось нейтрально; спалахи гніву можуть виникати із найдрібніших причин; дитина перестає контролювати емоції, спонтанно викидаючи їх назовні); з'являються часті скарги на головний біль та біль у животі; виникає підвищена плаксивість (більш характерна для дівчат); з'являються «несистемності» у шкільних успіхах – хороші оцінки неочікуване змінюються поганими, і через певний час ця ситуація повторюється; зростає нервозність або апатичність; спостерігається агресивний захист свого внутрішнього світу і протестне відкидання (ігнорування) зауважень чи порад.

Від поведінки дорослих залежить і *повторна травматизація* дітей. Це відбувається тоді, коли батьки, які самі пережили психологічну травму, погано справляються з її наслідками. Адже діти в усьому орієнтуються на батьків, добре відчують їхні психічні стани. «Перехоплюючи» батьківську тривогу, страх, розгубленість, вони «привласнюють» собі емоції рідних людей, переживаючи їх як власні. Дослідження показують, що у тих дітей і підлітків, яких більше підтримують у родині, чиї батьки спокійні – нижчі рівні ознак ПТСР.

Діти, які були лише *свідками травмивного випадку*, теж переживають сильний емоційний стрес, але вони здатні легше подолати його психологічні наслідки, ніж ті, хто потрапив у епіцентр подій.

А тепер розглянемо *особливості ПТСР у дітей різних вікових категорій*.

Ознаки психологічної травмованості у дітей до 3-х років

Підкреслимо, що психологічна діагностика дітей цієї вікової групи повинна включати оцінку: 1) поведінки дитини; 2) рівня прив'язаності до матері; 3) відповідності нормам вікового розвитку дитини.

У дітей цього віку спостерігаються такі реакції на травму:

- *Енурез* (до травмівної події дитина вже вмiла користуватися туалетом);
- *Забування*, як говорити, чи нездатність говорити;
- *Розiгрування* страхiтливої події у грі;
- *Бажання притулитися* до матерi/батька чи iншого дорослого бiльше, нiж це є типовим для дитини.

Ознаки посттравматичного стресового розладу у дiтей вiд 3-х до 7-ми рокiв

1. *Надмiрна настороженiсть, тривожнiсть*. Дитина навiть у спокiйнiй, захищенiй обстановцi залишається напруженою, весь час чогось боїться. Часто вихователi оцiнюють таку поведiнку як особливiсть психiки дитини (нервовiсть) i говорять батькам, що iхня дитина вразлива, їй треба «змiцнювати нерви». Однак, якщо ця дитина – вимушений переселенець, то така поведiнка може бути ознакою ПТСР. Малюк потребує допомоги психолога, а не лiкаря-невропатолога.

2. *Виразний страх розлуки з батьками* («прилипання» до значущого дорослого). Дитина плаче, не хоче залишатися в садочку, їй важко зацiкавити iграми з iншими дiтками. Навiть якщо її вiдволiкти i зацiкавити якоюсь iграшкою чи роботою, вона може залишити цiкаве для неї заняття чи веселу гру i бiгти до вiкна чи дверей, щоб виглядати там маму, бабусю чи тата.

3. *Виразний страх за появи якогось стимулу, що нагадує про пережиту травму* (людини в камуфляжi або в капюшонi, що нагадує балаклаву; рiзкий звук, телевiзiйна передача, навiть малюнок у книжцi). Стимулом може стати навiть таке природне явище, як гроза (дитина забивається пiд стiл i її звiдти не може дiстати не тiльки вчителька, а й мама; пояснити свiй вчинок дитина не може: розумiє, що це тiльки гроза, але стало неймовiрно страшно i здавалось, що тiльки пiд столом є безпечне мiсце).

4. *Проблеми iз засинанням*. Дитина боїться йти спати, переконує вихователя чи батькiв, що в неї пiд лiшком ховається «чудовисько», яке хоче її вбити чи вкрасти. Подiбнi страхи час вiд часу з'являються i в не травмованих дiтей, але у дiтей iз ПТСР (i не обов'язково у переселенцiв, а у всiх, хто пережив травмiвну подiю) вони постiйнi, супроводжуються нiчними кошмарами та жахiттями.

5. *Нiчнi кошмари та нiчнi жахiття*. Зауважимо: це близькi, але не рiвнозначнi явища. Насправдi вони супроводжують не тiльки нiчний, але й денний сон дiтей. Нiчнi кошмари – це яскравi сновидiння, у яких вiдображаються елементи пережитої дитиною травмiвної ситуацiї. Прокинувшись, дитина добре пам'ятає нiчний кошмар i продовжує його переживати, переповiдає сюжет дорослому чи однолiткам. Сюжети нiчних кошмарiв мають яскраво виражену тенденцiю до повторюваностi. Нiчнi жахiття, на вiдмiну вiд кошмарiв, дитина не запам'ятовується. Дитина може кричати увi снi, кидатися i навiть плакати. Але прокинувшись, не може пояснити, що її злякало. Пiсля нiчних кошмарiв пiдвищена нервовiсть зберiгається кiлька годин i може посилювати дратiвливість чи симптоми «прилипання» до дорослого.

6. *Часті крики та істерики*, що виникають ніби без жодних зовнішніх причин. Однак під час пильного аналізу виявляється, що певний звук, слово чи навіть запах повертав дитину до пережитих в минулому відчуттів і провокував мало усвідомлювану самою дитиною реакцію.

7. *Підвищена агресивність чи надмірна пасивність*. У травмованих дітей не вдовольняються базисні потреби безпеки, захищеності та самоповаги. До того ж старші дошкільники, що бачили безпомічність своїх батьків у складних життєвих обставинах, переживають кризу довіри до спроможності дорослих людей захистити їх. Відтак вони відтворюють власні захисні стратегії – нападати першим або ховатися.

8. *Ігри, що повторюються* (нав'язливі ігрові сюжети). Діти 5–6 років починають відтворювати ті чи інші аспекти травматичної події через гру (вони можуть щодня гратися у війну, обстріли, лікарню, бомбосховище), також ця подія знаходить відображення у повторюваних малюнках.

9. *Тривога за майбутнє*. Відчуття своєї незахищеності. Дитина постійно вимагає пояснень, чому сталося те, що сталося, і чи не може воно повторитись в майбутньому.

10. *Тенденція до регресивної поведінки*. Старші дошкільники починають поводитись як маленькі діти. У них може повернутися енурез та енкопрез, звичка смоктати палець, можуть навіть зникати засвоєні навички мовлення.

11. *Проблеми із концентрацією уваги та непосидючість*. Така поведінка часто неправильно інтерпретується як синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Тому у випадку із психологічно травмованою дитиною діагноз СДУГ потребує доскіпливої перевірки, бо його можна легко переплутати з проявами психологічної травми.

12. *Поява скарг на самопочуття*, які не підтверджуються аналізами та лікарським обстеженням. Однак ці скарги жодним чином не можна вважати симуляцією. Травмована дитина дійсно може відчувати ті болі, на які вона скаржиться.

13. *Розповіді з елементами ностальгії, міфологізація минулого, сприйняття нового оточення як ворожого*.

14. *Нав'язливе малювання військових сюжетів*. Навіть коли дається завдання намалювати абсолютно далекий від травмивної ситуації сюжет, або навіть змалювати щось з натури, у малюнок вносяться елементи, пов'язані з пережитою травмою.

15. *Початок розвитку уявлень про безповоротність втрат породжує появу страху смерті*.

Ознаки посттравматичного стресового розладу у дітей від 7-ми до 10,5 років

1. *Починають зникати* прояви, характерні для дошкільників (зокрема енурез), значно змінюється ієрархія проявів стресу.

2. *З'являється безпричинна тривога*, сум'яття, хвилювання за безпеку свою або «важливих» для дитини людей (батьків, опікунів, улюбленої вчительки, друзів і навіть домашніх улюбленців).

3. *Зростає страх повторення травмівних подій.* Часті спонтанні реакції на будь-які подразники, що нагадують травмівну подію (шум, крик, спалах, скрипіння дверей і навіть неочікуваний дотик). Так, учень, що пережив травмівні події, почав кричати, коли вчителька підійшла ззаду і просто поклала руку йому на плече.

4. Проявляються *небажані зміни характеру* – такі, як плаксивість, дратівливість, похмурість, сумовитість. Пошук причин нещастя може виявлятися (особливо у першокласників) у самозвинуваченнях, сприйманні себе як винуватця травмівних подій.

5. Може *змінюватися поведінка*: дитина стає або занадто активною або навпаки – відчуженою, уникає не тільки фізичної активності, але й дружніх стосунків з однокласниками.

6. *Розпорошеність уваги та нездатність концентруватися* на роботі починають негативно впливати на шкільну успішність.

7. Підвищена нервовість починає проявлятися у *раптових спалахах гніву, агресії*, спрямованої не тільки проти однолітків, але й щодо дорослих. Дитина може «кидатись» навіть на старшокласників, які значно вищі й сильніші. Так, третьокласник напав у хлопчачому туалеті на восьмикласника, який «посмів» просто покласти на підвіконні свій «брудний» зошит поверх книжки третьокласника. Дитину від восьмикласника (здоровенного і сильного хлопця) зумів відірвати (і то з великими труднощами) лише покликаний дітьми вчитель.

Але найбільш поширені такі форми антисоціальної (деліквентної) поведінки, як насильство стосовно молодших дітей або однолітків, жорстоке поводження з тваринами, крадіжки, дрібне хуліганство, руйнування майна, підпали.

8. *Зменшення кількості ігор, пов'язаних з травмівним випадком, але заміна їх малюнками.* Зустрічались випадки, коли такі малюнки з'являлись на всіх сторінках зошитів, іноді ці *нав'язливі сюжети* відтворювалися дитиною у малюнках ніби проти її волі: *Ну і що це ти тут понамальовував? Де? Нічого я не малював. Ой, і справді намалював.*

9. *Ігнорування життя класного колективу.* Демонстративна неучасть у спільних справах. Збайдужіння до навчальної успішності та свого статусу в класі.

10. *Зростає підозріливість*, яка погіршує здатність правильно сприймати дії та вчинки оточення й адекватно реагувати на їх сигнали.

11. *Головний біль, біль у животі, надмірна реакція на невеличкі забиття та подряпини.*

12. Дитина або *втрачає інтерес до шкільної успішності* або починає реагувати на погані оцінки *істерикою, криками та агресією* щодо дорослого. Наприклад: дівчинка-третьокласниця, до травми – поранення батька в АТО – спокійна й чемна дитина, отримавши роботу, у якій навіть не було поставлено оцінку, а лише виправлені помилки, спочатку щось про себе шепотіла, а потім

почала бити зошитом об парту, порвала його і кинула половинки вчительці, яка підбігла дізнатись, що власне відбувається, в обличчя.

13. З'являються регулярні *розмови та запитання про смерть*.

14. Коливання у ставленні до людей, які раніше сприймалися дитиною як високоавторитетні, *надмірний критицизм*.

15. Скарги на те, що травмівні події *сняться вночі і/та* весь час «стоять перед очима» вдень.

16. *Проблеми із засинанням* увечері та підйомом уранці.

17. В окремих дітей з'являється так зване «*емоційне заціпеніння*» (дитина ніби зовсім не реагує на складну ситуацію дома, поводить себе навіть занадто весело): батька мобілізували в АТО, а через кілька днів прийшло повідомлення, що його захопили в полон, мати місця собі не знаходить від тривоги, бабуся із серцевим нападком лежить у лікарні, а дівчинка (яка завжди була «татусевою дочкою») поводить себе так, ніби нічого не трапилось – ходить в гості, до кінотеатру, приводить друзів до себе і вони весело спілкуються. Коли мати робить зауваження, то дитина реагує агресивно і кричить, що вона хоче веселитися.

Ознаки посттравматичного стресового розладу у дітей від 10,5 до 12 років

У більшості випадків залишається та ж симптоматика. Водночас з'являються деякі особливості:

1. *Більш конкретизованими стають тривога, страх* за власну безпеку та безпеку рідних і близьких. Діти центруються у своїх почуттях на родині, переживання за «важливих» дорослих поза сім'єю (вчителька, тренер) та домашніх улюбленців залишається, але стають менш виразними.

2. *Зростає страх повторення травмівної події*.

4. Залишається *неуважність та нездатність до концентрації* на певній роботі.

5. Залишаються всі *поведінкові проблеми*.

6. Разом із зростанням обсягу та складності навчального матеріалу *шкільна неуспішність охоплює все більше коло предметів*. Виникають труднощі в аналізі, інтерпретації та осмисленні навчальної інформації.

7. Для травмованих дітей цього віку характерна *нездатність продуктивно, дружньо взаємодіяти з друзями, дорослими, правильно (соціально прийнятно) реагувати на різні події*.

8. Занурення у себе, *відгородження від однокласників, друзів, розрив* раніше важливих контактів призводить до *відособлення дитини від класу*. Тепер не тільки постраждала дитина уникає однокласників, але й однокласники уникають її.

9. З'являється усвідомлене і цілеспрямоване *бажання помститися* тому або тим, хто винний (або сприймається дитиною як такий) у травмівному випадку. Наприклад: хлопчик, у якого загинув батько, утік із дому у зону АТО «бити сепарів». Почуття помсти може бути спрямоване і на вимушеного

переселенця, і на випадкового співрозмовника, який скаже щось таке, що може не сподобатися.

10. Зростає кількість скарг на головний біль, біль у животі, з'являються скарги на біль у грудях.

11. «Емоційне заціпеніння» може почати супроводжуватись *деліквентною* поведінкою.

12. Змінюється характер самозвинувачень – учень 3–4 класу уже розуміє, що не він був причиною травмивної події, але може вважати, що саме його «погана поведінка» призвела до трагічних наслідків. Так, дівчинка – переселенка із зони АТО, яка живе у Києві з бабусею, відмовляється від участі у святах, посилаючись на те, що її мама загинула на розтяжці саме тому, що вона у цей час святкувала день народження у подруги і їй було дуже весело.

Ознаки посттравматичного стресового розладу у підлітків

Особливо важко відбивається психологічна травма на підлітках. Підлітковий вік – це період складних внутрішніх трансформацій, гормональних вибухів, пошуків своєї самоідентичності, максималізму та протистояння з батьками. Дитина дорослішає, стає самовпевненою і повною віри в свої сили. Однак травма порушує цей звичний сценарій розвитку підлітка. Пережиті страшні події ламають уявлення про себе і світ, зупиняють процес формування самоідентичності, спотворюють взаємини з оточенням.

Звичайно, далеко не у всіх постраждалих підлітків розвивається ПТСР, у більшості травма може проходити без віддалених наслідків або з певними психічними розладами, які в цілому не впливають на їх життєдіяльність. Однак ПТСР – дуже підступна хвороба. Вона може довгий час розвиватися без видимих ознак і спалахнути через кілька років після пережитої травми. Це призводить до помилок у діагностиці, оскільки не тільки вчителі, але навіть батьки, не розуміючи причини раптових змін у поведінці дитини, схильні приписувати їх зовсім іншим чинникам. У практиці роботи лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка був випадок, коли дівчинці-підлітку, яка в шість років пережила сексуальне насилля, було, на рівні районної дитячої поліклініки поставлено діагноз «шизофренія», і тільки за допомогою лікарів Центральної психіатричної лікарні імені Павлова вдалося змінити цей діагноз на ПТСР.

За даними австралійських психологів Kenardy J., Le Brocque R., March S., De Joung A. [339] для *різних періодів пост-травми* у підлітків особливо характерні такі прояви:

Таблиця 3.1

Основні симптоми		
Гострий період	Проміжний період	Період ПТСР
Страх Збудження Нічні кошмари Труднощі із засинанням Прилипання (clinging) до	Проблеми зі сном Постійне відчуття втоми Втрата соціальних навичок Депресія Погіршення шкільної	Симптоматика, якою ма- ють займатися лікарі Погана шкільна успіш- ність Поява ява або ризик появи

дорослого Крики та дистрес Труднощі із зосередженням	успішності	проблем з алкоголем та наркотиками Проблеми із законом (деліквентна поведінка) Проблеми у міжперсо- нальних взаєминах Труднощі у спілкуванні
---	------------	--

Як уже говорилося, підлітки найбільш вразлива група дітей щодо розвитку посттравматичних проявів, особливо, коли це стосується української ситуації. Бойові дії, вимушене переселення великих груп людей призводить до втрати уже усталених товариських зв'язків внаслідок від'їзду, а то й загибелі друзів. Для підлітка усталена група товаришів є тим середовищем, у якому проходить самоідентифікація, розпад такої групи затримує, а то й відкидає назад формування образу-Я, та болюче позначається на впевненості дитини в собі. Погіршує цю ситуацію те, що потрапляючи в складні обставини, підліток внаслідок вікових особливостей далеко не завжди готовий звернутись по допомогу до батьків, а залишається сам на сам з проблемами. Підлітковий максималізм, підсичений внутрішньою невпевненістю, штовхає учня цього віку на екстремальні, нерозважливі вчинки, протистояння всім і всьому.

Зауважимо, що починаючи з 8–10-річного віку, після травматичних подій діти демонструють реакції, які нагадують реакції дорослих. Тому у підлітків симптоми ПТСР зазвичай більше схожі на симптоми дорослих.

Учителі повинні бути дуже уважними до підлітків із можливою психологічною травмою в анамнезі і пам'ятати, що наслідки травми можуть проявитися через кілька років після її отримання. Зауважимо, що починаючи з 8-10-річного віку, після травматичних подій діти демонструють реакції, які нагадують реакції дорослих (тобто симптоми посттравматичного стресового розладу у підлітків зазвичай більше схожі на симптоми дорослих).

Але особливої уваги потребують *девіантні прояви* в поведінці підлітків. Отже, потрібно звертати увагу на такі симптоми¹:

1. *Повторне переживання* травматичної події в уяві (флешбек). Спогади можуть з'являтися неочікувано протягом дня, приходять уночі, відтворюються у сновидіннях, супроводжують будь-які явища, що – хай навіть і дуже віддалено – нагадують ситуацію травми.

2. *Уникання нагадувань про травматичну подію*, у тому числі уникання будь-яких шкільних заходів, тематично пов'язаних з подіями, які стали причиною травми, при чому ця пов'язаність може бути дуже віддаленою. Відмова вчити вірш, переказувати оповідання, дивитись відео, де говориться про солдатів і війну. Уникання може мати приховану або демонстративну форму – посилення на хворобу, об'єктивні причини або відмова, яка супроводжується порушенням дисципліни. Так, намагаючись перешкодити

¹ Симптоми даються за [87; 180; 324; 326; 339] та власними дослідженнями авторів, які регулярно проводяться серед школярів міст Києва та Слов'янська.

перегляду навчального відео про першу світову війну 1914 року, підліток намагався розбити інтерактивну дошку.²

3. *Надзбудження* (нездатність контролювати гнів, труднощі в концентрації уваги, надмірна тривожність, постійна нервова напруга, можуть лякатися від найменших причин, порушення сну). Так, восьмикласниця – переселенка з Донецька, почувши звук, який їй здався схожим на далекий вибух (насправді на вулиці робітники просто скидали з даху сніг), з криком вискочила з класу. Їй в голову прийшла думка, що у її дім потрапив снаряд. Уже виходячи із школи, вона трохи отямилась і зателефонувала додому. Дізнавшись, що будинок на місці, всі живі та здорові, вона повернулася до класу і довго перепрошувала вчительку, говорячи, що до неї причепилась оса. Взагалі підлітки дуже часто не розповідають істинну причину своїх вчинків (до певної міри соромлячись і не розуміючи власних реакцій), надаючи, так би мовити, «прийнятніше» для оточення пояснення.

4. *Емоційне омертвіння, заціпеніння почуттів* (з'являється емоційна «тупість», нечутливість до проблем інших людей, намагання відсторонитись від усього, що може принести додаткове травмування – у тому числі перегляд «серйозних» фільмів та книг, слухання симфонічної музики. Перевага надається легким, веселим, суто розважальним жанрам).

5. *Емоційний дистрес* (самозвинувачення; відчуття провини, наприклад, за те, що не змогли відвернути каліцтво чи смерть; постійне почуття вини, причини якої підлітки іноді просто шукають, при цьому почуття власної винуватості може навіть не прив'язуватись до якогось конкретного вчинку – от винний і все; перепади настрою; дратівливість; втрата самоповаги або самовпевненості; тривога, що з ним щось не те, що він (вона) ненормальний, з'їхав з глузду).

6. *Зміни в поведінці* (почуття злості, спалахи гніву, агресивність, непокору, думки про помсту).

7. *Проблеми в школі* (прогули, втрата мотивації до навчання, погіршення здатності до концентрації, погіршення пам'яті та уваги; через швидку втомлюваність проблеми з виконанням усього обсягу навчальних робіт, конфронтаційність, сварки з вчителями).

8. *Пригнічений настрій*, втрата інтересу до справ, які подобалися раніше, відмова від занять, які раніше приносили задоволення. У творі «Лист до друга» дівчинка із Слов'янська скаржиться на те, що зараз їй від усього нудно, раніше співала у хорі, а тепер противно.

9. Зростання скарг на *фізичне самопочуття* (головний біль, біль у шлунку, висипи на тілі).

10. *Вживання алкоголю або наркотиків* для подолання болючих емоцій.

11. Поява *безрозсудної поведінки* (секс, їзда без шолома, захоплення паркуром, плигання по дахах вагонів електричок).

12. *Спроби суїцидів та тілесних пошкоджень або думки про це*. (На консультації дівчинка-підліток, яка порізала всю руку ножицями, пояснювала

² Вчителькою така поведінка описувалась як суто хуліганська.

це так: *Я весь час хвилююсь за тата, він в АТО, і мені буває так боляче всередині, коли я про це думаю, що я різала руку, щоб так всередині не боліло. Я переключилась на руку і стало легше).*

13. Проблеми в побудові стосунків з друзями та членами власної сім'ї (замкнутість, уникання товариських зустрічей і навіть дружніх розмов, агресивна або занадто контрольована, беземоційна поведінка, почуття ізоляції чи розгубленості).

14. *Втрата надії на майбутнє*, відсутність планування майбутнього.

15. *Коливання апетиту*, зміна смакових уподобань (можливий розвиток булемії чи анорексії).

16. *Нічні кошмари* чи інші проблеми сну.

Учителі повинні пам'ятати, що підлітки особливо чутливі до негативних наслідків психологічної травми. Прояви наслідків травми є настільки різноманітними, що викликати настороженість повинна будь-яка зміна поведінки чи навчальних спроможностей підлітка із психологічною травмою в онтогенезі, навіть якщо ця травма відбулася кілька років тому і досить довго був її латентний період. За найменших проявів психологічної травми важливо *вивчати родинне оточення*, у якому підліток перебував і перебуває після травми. Якщо батьки теж були травмовані, то їхній вплив може підсилювати посттравматичні прояви у дитини.

Слід пам'ятати, що психологічно травмовані підлітки часто вдаються до *протиправних вчинків*, ризикованих для здоров'я дій чи агресії стосовно друзів, близьких та вчителів для того, щоб зменшити напругу, у якій вони живуть, і подолати внутрішній біль, який попри психологічні причини виникнення і, по суті, фантомну природу, сприймається як реальний.

Наслідки травматичної події: супутні психічні розлади. Перенесена дитини травматична подія може мати різноманітні негативні наслідки, одним із яких є розвиток супутніх психічних розладів. Практика показує, що наявності у дітей діагнозу ПТСР зростає рівень супутніх опозиційно-протестних розладів та розладів, які пов'язані з дефіцитом уваги та гіперактивністю [354].

Гіперкінетичні розлади. Ця група розладів характеризується раннім початком, поєднанням надмірно активної та погано регульованої поведінки з вираженою неухильністю, відсутністю наполегливості при виконанні завдань. Зауважимо, що такі поведінкові характеристики проявляються в усіх ситуаціях. Гіперкінетичний синдром зазвичай розвивається у перші п'ять років життя. Його головними характеристиками є недостатня наполегливість у діяльності (що потребує когнітивних зусиль); тенденція швидко переходити від одного заняття до іншого; погано організована, слабо регульована надмірна активність. У багатьох дітей з віком спостерігається поступове покращення цих характеристик. Хоча є й такі, у кого ці особливості поведінки зберігаються і в шкільному, і в дорослому віці.

Частина цих дітей мають досить тяжкі порушення адаптації (не можуть навчатися, не затримуються довго в школах). Проте ці симптоми

кваліфікуються під іншими діагнозами. Наприклад, нерідко ставлять діагноз: «розлади поведінки» [338; 181; 124].

Депресія і тривога також можуть виникати внаслідок травмивної події і супроводжувати ПТСР [354; 358]. *Тривожність* – це особистісне утворення, комплекс емоцій страху, гніву, роздратованості, хвилювання тощо. В організмі такі емоції призводять до різних психосоматичних і вегетативних змін, які здійснюють несприятливий вплив на формування і розвиток зростаючої особистості. Причинами тривожності можуть бути несприятливі психологічні і соціально-педагогічні умови, у яких знаходиться дитина. Наприклад, якщо матір перебуває в стресі, або у неї є тривожні розлади, чи конфлікти в родині, то дуже велика ймовірність того, що такі тривожні розлади будуть і у її дитини.

До формування психічних розладів у малолітньої дитини може призвести і відсутність достатнього контакту з матір'ю, порушення у формуванні батьківсько-материнської прив'язаності [88; 338; 340].

Звернімо увагу, що симптоми *дитячої депресії* відрізняються від симптомів депресії у дорослих. До первинних симптомів депресії у дітей відносяться: ірраціональні страхи, сум, почуття безпорадності, різкі перепади настрою. Також можуть проявлятися порушення сну (безсоння, сонливість, нічні кошмари), порушення апетиту, зменшення соціальної активності, відчуття постійної втоми, прагнення до самоізоляції, низька самооцінка, проблеми з пам'яттю і концентрацією уваги, поява думок про смерть, суїцид [181; 124; 338]. Часто проявляються і елементи нестандартної поведінки: різке безпричинне небажання грати в улюблені ігри; невинувато агресивні реакції; непокірність і дратівливість (їм «все не подобається»). Тривожність у хворих на депресію найбільш сильно проявляється у вечірній і нічний час.

Депресія у дітей зазвичай супроводжується скаргами на біль різної локалізації (головний біль, зубний, біль у животі). Але ці симптоми не лікуються медикаментозно. Можуть спостерігатися панічні та невротичні розлади (прискорене серцебиття, запаморочення, нудота, озноб), які часто супроводжуються страхом смерті.

Депресія у дітей найчастіше маскується під тривожність, проявляється у зниженні успішності в школі, в апатичності, у порушеннях у спілкуванні з однолітками. Подібні ознаки можуть бути як різноманітними (різко змінювати одна одну), так і монотонними з однією скаргою [338; 88; 124].

У різному віці *симптоми депресії* у дітей проявляються по-різному:

- наприклад, розвиток дітей *першого року* життя рідко ускладнюється важкими проявами депресії; але у маленьких дітей може знизитися апетит, вони стають більш примхливими;

- у *дошкільнят* найчастіше спостерігаються розлади рухової активності, психосоматичні розлади (головні болі, розлад шлунку), а також прагнення до самотності, сум, нестача енергії, страхи темряви, самотності, напади плачу;

- у молодшій школі діти стають замкнутими, боязкими, невпевненими у собі, втрачають інтерес до занять, ігор, скаржаться на «тугу», «нудьгу», «бажання плакати».

Треба бити на сполох, якщо дитина стає пасивною, не хоче виходити із дому, її перестають цікавити ті речі, які цікавили раніше. Але вчителям і батькам не завжди вдається розпізнати ознаки депресії у дитини. На жаль, подекуди не діагностованими залишаються тяжкі депресії, які стають причиною самогубства дітей.

Особливої уваги до себе з боку вчителів вимагають діти і підлітки з так званою «травматичною реакцією горя» (traumatic grief) (ТРГ), тобто горем, викликаним втратою дорогої людини під час травматичної ситуації (смерть на війні, внаслідок природної чи техногенної катастрофи, нападу терористів і т. д.).

Діти по-різному переживають смерть важливої для них людини. Якщо одні відносно легко змиряються із смертю, оскільки ще не до кінця усвідомлюють всю незворотність втрати, інші дуже довго і дуже важко переживають цю трагедію, у деяких випадках навіть блокуючи будь-які позитивно забарвлені спогади про померлу людину. Бувають випадки, коли дитина, будучи не в змозі подолати біль втрати, починає звинувачувати померлого у тому, що він помер і залишив її – свою дитину – тут горювати.

Важка реакція на втрату рідної людини може наступити як у випадку раптової смерті, так і у випадку, коли смерть була передбачуваною (важка хвороба). Однак травматична реакція горя має свої особливості. До основних ознак ТРГ може віднести таке:

- Нав'язливі або такі, що постійно повторюються, уявлення (якщо дитина не була свідком смерті) про смерть та пов'язані зі смертю події або спогади про них. Сни про смерть.
- Уникання розмов чи спогадів про людину, яка померла, обставини її смерті. Уникання місць або дій, пов'язаних із померлим. (Наприклад, хлопчик, чий батько загинув, поламав усі вудочки і впадав у шал, коли хтось пропонував піти порибалити, бо батько був зятим рибалкою і брав дитину із собою на риболовлю.)
- Похмурі думки та переконання, пов'язані із смертю, яких дитина не може позбутися.
- Інші, характерні для посттравматичного стресового розладу, зміни в поведінці як от: замикання в собі, погана концентрація, труднощі із засипанням, нервовість тощо.

Існують певні вікові особливості у реакціях дітей та підлітків на раптову смерть близької людини. Розглянемо їх.

Таблиця 3.2

Вік	Розуміння смерті	Звичайна реакція на втрату	Травматична реакція горя
6–7(7,5)	- Не розуміють	- Можуть відчувати себе розгубленими, «вибитими із	- Можуть постійно гратися в смерть або людину, яка

	<p>необоротності смерті.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Можуть думати, що людина, яка померла, ще повернеться до життя. - Можуть думати, що це їхня вина, що людина померла. 	<p>колії», коли їхнє звичне життя зміниться.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Можуть хвилюватися, турбуватися, переживати і водночас ставати вимогливими, вередливими, «липнути» до дорослих і вимагати до себе підвищеної уваги. - Можуть відображати свої почуття, скорботу через нічні кошмари або неконтрольовані спалахи гніву чи відсторонення від світу; замикання в собі, регресивна поведінка. 	<p>померла.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Можуть мати труднощі з поверненням до звичного розпорядку життя та відповідного вікові розвитку умінь та навичок. - Їх буває важко втішити, заспокоїти.
7(7,5)–12	<ul style="list-style-type: none"> - Поступово отримують біль, зріле розуміння смерті. - Починають розуміти, що смерть це явище необоротне, і що померлі люди не можуть повернутися до життя. - Можуть мати жахливі уявлення, пов'язані із смертю, такі як переконаність в існуванні «мертвяка» (страшидла, «чорної людини», бабая), який може приходити до живих людей. 	<ul style="list-style-type: none"> - Можуть задавати величезну кількість питань про те, як людина помирає і що смерть означає. - Можуть виявляти дистрес (стрес, пов'язаний з яскраво вираженими негативними емоціями) і свою скорботу парадоксальним чином, поведінкою, яку важко зрозуміти, наприклад, нестриманістю, роздратуванням, спалахами злості. - Можуть намагатися усамітнитися, уникають проводити вільний час з іншими. - Можуть скаржитися на здоров'я (головний біль, біль у шлунку) - Можуть мати проблеми із засипанням. - Можуть мати проблеми в школі. - Можуть не виявляти жодних реакцій, поводитись так, ніби нічого не сталося. - Можуть мати видіння (dream) про смерть або війну. - Можуть неодноразово телефонувати зі школи додому. - Можуть почати уникати старих друзів і здружитися з дітьми, які пережили подібну 	<ul style="list-style-type: none"> - Можуть раптово починати говорити про смерть або грати в смерть. - Можуть бачити сни про смерть. - Можуть стати замкненими, заглибленими в себе, приховувати свої почуття (особливо вини), уникати розмов про людину або місце і/або предмети пов'язаних зі смертю. - Можуть уникати згадок про загиблого (не дивляться новини по телебаченню, де йдеться про трагічну смерть, відмовляються йти на похорони або відвідувати кладовище). - Можуть стати нервовими, нестриманими, надтривожними. - Можуть мати труднощі з концентрацією на виконанні домашнього завдання або роботі у класі, у них може сильно погіршитись успішність. - Можуть почати надмірно хвилюватись про своє здоров'я, здоров'я батьків або здоров'я і безпеку інших людей. - Можуть почати поводитись імпульсивно, «викидати емоції назовні» і

		втрату.	перетворитись на класного клоуна або «ізольованого», зневажуваного класом.
Підлітки	Мають абсолютно доросле розуміння смерті.	<ul style="list-style-type: none"> - Можуть мати такі самі реакції горя як і діти 7,5–12 років. - Можуть уникати контактів (may withdraw), бути постійно сумними, або втратити зацікавленість до будь-якої активності. - Можуть демонстративно погано себе поводити (act out), мати проблеми в школі або виявляти ризиковану поведінку. - Можуть звинувачувати себе у тому, що сталося. - Можуть відчувати тривогу за майбутнє. - Можуть приховувати свої справжні почуття. 	<ul style="list-style-type: none"> - Можуть мати такі самі реакції горя як і діти 7,5–12 років - Можуть уникати таких міжособистісних та соціальних ситуацій як нові знайомства. - Можуть вдаватись до наркотиків чи алкоголю для того, щоб справитися з важкими почуттями, що стосуються смерті. - Можуть говорити про бажання заподіяти собі шкоду і висловлювати думки про бажання помсти або хвилювання за своє майбутнє. - Можуть мати низьку самоповагу (self-esteem) оскільки відчувають, що їх сім'я стала зараз «іншою», або їх відчуття різняться від відчуттів однолітків.

(Таблицю взято із: *Traumatic grief in military children: Information for educators/NCTSN [355]*)

Як бачимо, переживання травми дітьми шкільного віку часто викликає самоізоляцію, замикання в собі, а головне – зниження когнітивних здібностей, необхідних для успішного засвоєння шкільних предметів. Чим сильніша травма, тим виразніше виявляється регрес соціальних і когнітивних навичок. Причому втрата здібності до ефективного навчання може проходити повільно – в перебігу декількох місяців або розвиватися дуже швидко – гостре переживання травми ніби «блокує» пам'ять, мислення, увагу, зосередженість. Учень читає текст і не розуміє прочитаного, не може завчити чотири рядочки вірша, проаналізувати завдання. Кілька років тому в лабораторію психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України приводили дівчинку Олену (9 років), яка стверджувала, що розучилася читати і писати. Втрата здібностей розвинулася на тлі важкого онкологічного захворювання матері. Перевірка за текстом Векслера (WISC) виявила зниження показників до рівня межі між нормою і розумовою недостатністю практично по всіх субтестах і при цьому медиками не було діагностовано жодної патології структур мозку.

Такий стан у дитини продовжувався кілька років і після смерті матері. Дівчинку довелося перевести до допоміжної школи. Проте через два роки

ситуація стала покращуватися і в 7 клас Олена повернулася до звичайної загальноосвітньої школи, яку змогла успішно закінчити.

Якщо раніше поява дитини з ознаками посттравматичного стресового розладу була відносно рідкісним явищем (з часів Чорнобильської катастрофи Україна, на щастя, більше 25 років не переживала подій, які могли б призвести до масової травматизації населення), то тепер явище психологічної травми стало повсюдним. І тут йдеться не лише про дітей – вимушених переселенців з Криму і Донбасу, не лише про дітей воїнів АТО, але і про дітей тисяч і тисяч волонтерів, які, по суті, створили, одягнули, взули й озброїли українську армію. Проводячи дні, тижні й місяці в поїздках у зону АТО, вони залишають удома дітей, які не тільки переживають за батьків, поки ті допомагають армії на фронті, але й отримують додаткову вторинну травму, коли батьки повертаються і діляться спогадами і переживаннями.

Узагальнюючи сказане вище, сформулюємо основні *особливості психологічної діагностики дітей щодо наявності посттравматичного стресового розладу*:

а) обстежуючи дітей і підлітків, необхідно обов'язково враховувати вплив на них потенційно травматичних подій. Для цього можна скористатися *«Напівструктурованим інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей»* (додаток 1) або/і *«Батьківською анкетною для оцінки травматичних переживань дітей»* (додаток 2);

б) якщо наявність такого впливу визначена, дитину слід обстежити на наявність симптомів ПТСР. У цьому допоможуть *«Дитячий модифікований варіант Місісіпської шкали оцінки посттравматичних реакцій М. Г. Магомедова»* (додаток 3) і *«Модифікована шкала оцінки впливу травматичної події для дітей «CRIES-8»* (додаток 4).

Під час оцінювання ПТСР у дитини чи підлітка необхідно обов'язково поговорити з нею окремо і прямо розпитати про наявність симптомів ПТСР [349; 350; 358]. Вважається, що у діагностиці дітей структуроване (клінічне) інтерв'ю більш бажане, ніж опитувальники самозвіту [329]. Шкільні психологи, вихователі і вчителі можуть скористатися *«Бланковою методикою спостереження за дітьми»* (додаток 5), яка допоможе їм ідентифікувати симптоми психологічних розладів у дітей;

в) поінформувати батьків (чи опікунів) про можливість розвитку ПТСР, коротко описати можливі симптоми (наприклад, проблеми зі сном, нічні жахи, труднощі концентрації і дратівливість). Якщо виявлені симптоми зберігаються більше місяця, необхідно порадити батькам звернутися до дитячого психоневролога, невропатолога, психіатра, дитячого психолога [229, с. 140];

г) є суперечлива вимога: бажано психологічну діагностику дітей (особливо до 6–7 років) проводити в присутності їхніх батьків (адже діти залежні від дорослих, тож важливо заручитися їхньою підтримкою). Але дорослі можуть стримувати відвертість дітей. Крім того, необхідно оцінити ймовірність поганого поводження з дитиною в родині чи соціальної ізоляції. Для цього потрібно поговорити з дитиною чи підлітком наодинці та прямо

розпитати про це. Кожен випадок унікальний, і психологу доводиться самому обирати необхідну тактику спілкування і з дитиною, і з її батьками;

д) потрібно пам'ятати, що коли травмівна подія торкається родини, то її наслідки поширюються на всіх членів сім'ї. Тому під час психологічного обстеження дітей і підлітків необхідно вивчити й особливості сім'ї, у якій вони живуть, адже на дитячі симптоми можуть впливати симптоми дорослих. Бажано, щоб психологічна допомога надавалася паралельно дорослим і дітям. А психологічна діагностика дітей у цьому випадку може виконувати функцію *координації психологічної допомоги* всім членам родини. Адже відомо, що одним із важливих кроків у наданні допомоги дітям, які переживають психотравму, є допомога дорослим, аби ті могли краще турбуватися про свою дитину;

е) не можна робити висновок (зокрема, і про симптоми дитини) лише на основі інформації, отриманої від батьків чи опікуна. Адже дорослі не завжди можуть зрозуміти свою дитину. Наприклад, діти, особливо до 8-річного віку, можуть прямо не скаржитися на симптоми ПТСР, зокрема на повторне переживання чи уникання. Натомість вони скаржаться на проблеми зі сном. Тому для точнішого розпізнання симптомів рекомендується ставити запитання і дитині, і її батькам (чи опікунам) [340; 349; 338].

У складних випадках, що виходять за рамки компетенції психолога, необхідно переадресувати дитину до суміжних фахівців – дитячого психотерапевта, дитячого психоневролога, невропатолога, психіатра.

3.3. Дискурс психологічної допомоги постраждалим від воєнного конфлікту

Сьогоднішня ситуація в Україні травмівна для всього народу. Проте особливих випробувань зазнають військовослужбовці, що перебувають у зоні воєнного конфлікту, ветерани та члени їхніх родин, родини загиблих, а також вимушені переселенці. Як зазначають фахівці «Науково-практичного медичного реабілітаційно-діагностичного центру МОЗ України» [164], досвід роботи з учасниками бойових дій та переселенцями з зони воєнного конфлікту свідчить, що у більшості з них після пережитого спостерігається патологічний процес реадaptaції, який супроводжується розвитком непсихотичних психічних розладів. Окрім психічних розладів, для потерпілих внаслідок воєнного конфлікту характерними є погіршення фізичного здоров'я, працездатності, зростання рівня конфліктності, залежність від психоактивних речовин тощо. Очевидно, що одним із найактуальніших викликів сьогодення є необхідність створити систему лікувально-реабілітаційної та соціальної допомоги потерпілим від воєнного конфлікту.

Робота (упродовж трьох років) із учасниками АТО дає можливість зробити такі висновки:

1. Психологічної допомоги потребують більшість учасників бойових дій. Це стосується не лише мобілізованих першої-третьої «хвилі», але й четвертої-

шостої. Хоч багато з мобілізованих четвертої-шостої «хвилі» і не брали безпосередньої участі в реальних бойових діях, проте тривале очікування нападу (особливо на незначній відстані від лінії зіткнення) призвело до суттєвого виснаження їхньої психіки, зниження самооцінки.

2. В Україні відсутня система надання психологічної допомоги. Фахова діяльність військових психологів обмежується діагностуванням під час набору військовослужбовців на контракт. Менше 10 % опитуваних пригадали, що зустрічалися із цивільними психологами-волонтерами.

3. Майже нікому з потерпілих від воєнного конфлікту не було надано кваліфіковану першу психологічну допомогу безпосередньо після переживання травмивної події.

3. Сам термін «психологічна допомога», як і «психологічна реабілітація», ветерани сприймають негативно і часто асоціюють із психіатричною допомогою. Краще сприймається поняття «психологічна підтримка», особливо така, що надається на побутовому рівні побратимами, волонтерами (не психологами), капеланами. До психологів-професіоналів учасники бойових звертаються дуже рідко, оскільки, по-перше, немає інформації, хто їм може допомогти; а, по-друге, для них важлива «рекомендація» від побратима.

Система психологічної допомоги має враховувати й українську специфіку (вітчизняні традиції психологічної підтримки й сучасну ситуацію), а також кращий досвід зарубіжних країн. У розділі в межах дискурсивного підходу ми розглянемо український соціокультурний контекст організації системи психологічної допомоги.

Дискурс [125; 205] – поняття, що відбиває основні принципи організації інформації в рамках певної мовної структури, наприклад тексту або повідомлення. Це складна, ієрархічна система, що включає окрім тексту ще й екстралінгвістичні чинники (знання про світ, думки, настановлення, цілі), необхідні для розуміння тексту. Дискурс – це «текст, занурений у життя», тобто мовлення в умовах реальної комунікативної практики в нерозривному зв'язку з ситуацією спілкування і соціокультурним контекстом.

Як зазначає Н. В. Каліна [122], процес аналізу будь-якого дискурсу опирається на дві основи – мовлення й архів (за Мішелем Фуко).

Психотерапевтичний дискурс [83, с. 123] – це форма цілеспрямованої соціальної дії, спрямована, з одного боку, до конкретної прагматичної ситуації, а з іншого – до ментальних процесів терапевта і клієнта, до їхніх суб'єктивних стратегій розуміння і породження мовлення. Частіше психотерапевтичний процес (і психологічне консультування) [83; 271] вивчають як дискурсивні практики, тобто «...стійкі традиції особливих способів оперування мовою з метою здійснення семіотичних трансформацій психічної реальності, що виступає як референт дискурсів суб'єктів міжособистісної взаємодії» [122, с. 159]. У цьому випадку аналізують тексти окремих консультацій чи приклади групової роботи.

Архів [там само, с. 189], по-перше, це сукупність текстів, у яких описано теорію і практику психологічної допомоги в історії людської цивілізації. По-

друге, соціальні інституції, що зберегли відповідні форми практики, забезпечуючи умови для їхнього відтворення, розширення, зміни, трансляції і т. д. По-третє, це механізм, що створює різноманітні поєднання окремих елементів, що формують нові об'єкти, які поповнюють архів. І, по-четверте, це – система, що дає змогу регулювати й детермінувати породження смислів всередині зазначеного семіотичного простору.

Психологічна допомога як *дискурсивна модель* [42] – це сформована в ході культурно-історичного розвитку певних спільнот стійка система уявлень, загальних правил та принципів щодо певного феномена або групи феноменів.

Нинішній український соціокультурний контекст організації системи психологічної допомоги ми розглянемо як систему принципів організації психологічної допомоги в екстремальній ситуації та систему вітчизняних уявлень про психологічні негаразди й психологічне благополуччя і психологічну допомогу як спосіб досягнення душевного благополуччя (у двох площинах – синхронічній та діахронічній). Ця ідея основоположника сучасної лінгвістики Ф. де Соссюра [125] не лише визначає розуміння функціонування мови як системи, але й застосовується для вивчення різних соціокультурних явищ і самої культури загалом.

Синхронічний підхід спрямований на вивчення феноменів (у нашому випадку станів, за яких необхідна психологічна допомога), що одночасно співіснують у сучасному інформаційному просторі та зазнають постійної трансформації.

Діахронічний підхід спрямований на вивчення систем вітчизняних уявлень про психологічне благополуччя та негаразди, характерні для певних епох, що змінювали одна одну в часовій перспективі.

Принципи організації психологічної допомоги в ситуації воєнного конфлікту

Психологічна допомога [321] – будь-яка цілеспрямована активність, спрямована на розширення психологічних можливостей іншої людини в її особистісному й соціальному функціонуванні. Психологічна допомога може надаватися на побутовому (психологічна підтримка) та на професійному рівнях.

Професійна психологічна допомога [44] відрізняється від неформальної психологічної підтримки тим, що, по-перше, професіонали підготовлені для такої діяльності; по-друге, вони діють згідно з певними правилами у межах професійної спільноти, і їхню роботу санкціонує суспільство; по-третє, у своїй діяльності професіонали опираються на теорію, зокрема, на принципи та правила надання психологічної допомоги.

Правила – норми поведінки зафіксовані в законах, наказах, постановах як у загальнонаціональних, так і в межах певної корпорації чи професійної спільноти. Є правила, характерні для тієї чи іншої форми надання психологічної допомоги (психодіагностики, психологічного консультування, психологічної просвіти, групової роботи тощо), є вимоги щодо того, хто може професійно надавати певну психологічну допомогу, є правила, що стосуються допомоги дітям, родинам, етичні кодекси психологів тощо.

Щоб робота професіонала була результативною, він має діяти згідно прийнятих у соціумі правил. Але для того, щоб зорієнтуватися в тому, як функціонує і розвивається система психологічної допомоги, необхідне розуміння принципів її організації. Орієнтування на принципи позбавляє необхідності знати численні правила.

Принципи (лат. *principium* – *начало, основа*) – основні закони, на яких ґрунтується як життєдіяльність окремої людини, так і функціонування систем. Принципи – це базові істини, що лежать в основі інших істин, законів, положень, які визначають будь-яку діяльність. Принципи є орієнтиром для прийняття рішення, для оцінки правильності й доцільності тієї чи іншої дії. Без дотримання принципів і люди, й системи не можуть ефективно виконувати своє призначення.

Всесвітня організація охорони здоров'я рекомендує організаціям, агентствам, загалом, тим структурам, що надають психологічну допомогу в надзвичайних та екстремальних ситуаціях, дотримуватися Керівних принципів МПК з питань психічного здоров'я та соціально-психологічної підтримки в надзвичайних ситуаціях.

Основною метою Керівних принципів є допомога гуманітарним організаціям і агентствам у плануванні, впровадженні й координуванні системи мінімального багатовекторного реагування, спрямованого на захист і поліпшення психічного здоров'я та соціально-психологічного благополуччя населення в умовах надзвичайної ситуації [192]. (*Система мінімального реагування* – найперші кроки, першочергові заходи необхідні для створення основи комплексної системи реабілітації.)

Основні принципи

1. Дотримання прав людини та справедливості. Це право стосується всіх потерпілих, що перебувають у зоні підвищеного ризику порушення прав людини. Кожен має право на доступність психічної та соціально-психологічної підтримки згідно з виявленими потребами, незважаючи на стать, вік, мову, етнічну приналежність.

2. Участь громади. Багато людей у надзвичайних ситуаціях проявляють *резильєнтність* (стресопружність), допомагають ближнім у надзвичайній ситуації, беруть участь у заходах відновлення. Суттєву роботу з підтримки власного психічного здоров'я здійснюють і самі потерпілі. Тому до організації будь-яких заходів із соціально-психологічної підтримки потрібно максимально залучати місцеве населення.

Спільноти, у яких є потерпілі, складаються з різних груп, які часто конкурують одна з одною. Принцип «участь громад» передбачає створення таких умов, які б дали змогу різним підгрупам потерпілих зберігати або відновлювати контроль над прийняттям рішень, що впливають на їхнє життя; закласти принцип «місцевого відчуття відповідальності», важливий для забезпечення якості, справедливості і стійкості реалізації програм.

3. Принцип «не зашкодь». Надаючи допомогу, можна ненавмисно нанести шкоду.

Щоб зменшити цей ризик, доцільно:

- організовувати роботу координаційних груп, аби навчатися одне в одного і зводити до мінімуму дублювання або прогалини в системі реагування;
- розробляти інтервенції на основі належної інформації;
- підтримувати принципи належної оцінки, відкритості для контролю та зовнішнього аудиту;
- розвивати культурну делікатність та компетентність щодо надання психологічної допомоги;
- постійно оновлювати інформацію щодо доказової бази стосовно ефективних практик.

4. Орієнтування на наявні ресурси і можливості. У потерпілих є ресурси для підтримки психічного здоров'я і соціально-психологічного благополуччя. Ключовим принципом, починаючи з ранніх стадій надзвичайної ситуації, є зміцнення місцевого потенціалу, підтримка можливості самодопомоги, здатності до самостійного розвитку і зміцнення вже доступних ресурсів.

5. Інтегрування системи підтримки. Всі заходи й програми необхідно максимально інтегрувати в загальну систему підтримки. Якщо надаються автономні послуги, наприклад, спрямовані виключно на допомогу жертвам сексуального насильства або з людям із певним діагнозом, є небезпека створення надмірно фрагментованої системи охорони здоров'я.

До заходів, інтегрованих у ширші системи (наприклад, наявні механізми підтримки спільноти, офіційні чи неофіційні шкільні системи, загальні медичні послуги, загальні послуги в галузі психічного здоров'я, соціальні послуги тощо), зазвичай, залучається більше людей, а результати частіше бувають більш стійкі.

6. Багаторівнева підтримка. Надзвичайні ситуації по-різному впливають на людей, що, відповідно, вимагає і різних видів підтримки. Ключем до організації роботи в цих ситуаціях є розробка багаторівневих систем підтримки психічного здоров'я та надання психологічної допомоги в надзвичайних ситуаціях, які відповідають потребам різних груп. Всі рівні є важливими, і в ідеалі мають реалізовуватись одночасно.

– **Базові послуги і безпека.** Щоб людина відчула себе захищеною, слід відновити безпеку й організувати надання послуг, що стосуються задоволення основних фізичних потреб (їжа, житло, вода, необхідний мінімум заходів для підтримки здоров'я, боротьба з інфекційними хворобами), усім, хто цього потребує.

– **Підтримка суспільства і сім'ї** дає можливість організувати допомогу в надзвичайній ситуації тим людям, що можуть самі подбати про своє психічне здоров'я, і психологічне благополуччя, якщо їх підтримає громада й родина.

– **Цільова неспеціалізована підтримка.** Третій рівень передбачає необхідну підтримку для ще меншої кількості людей, яким додатково потрібна цілеспрямована індивідуальна, сімейна та групова допомога, яку надають навчені працівники, що працюють під наглядом супервізорів.

– *Спеціалізовані послуги*. Верхній шар піраміди – додаткова підтримка, необхідна для небагатьох людей, у яких залишаються утруднення в повсякденному функціонуванні, незважаючи на надану їм допомогу. Це психологічна або психіатрична допомога людям із серйозними розладами психіки.

Загальні принципи надання психологічної допомоги в системі реабілітації постраждалих від воєнного конфлікту

Надання професійної психологічної допомоги може відбуватися як епізодично, так і системно.

Реабілітація – використання всіх наявних можливостей із метою зменшення впливу станів, що обмежують життєдіяльність або призводять до інвалідизації, та забезпечення особам із обмеженнями життєдіяльності можливості досягнення оптимальної соціальної інтеграції. **Психологічна реабілітація** [228] – система заходів, спрямованих на відновлення або корекцію психологічних функцій, якостей, станів, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та реалізації особистості.

Базовими принципами надання психологічної допомоги в межах психологічної реабілітації можна вважати [228; 302]:

1. Принцип комплексності й системності, що передбачає:

- біопсихосоціальний та духовний супровід (повноцінна медична, соціальна та духовна реабілітація неможливі без психологічної реабілітації, яка є їхньою невід’ємною складовою; і навпаки – повноцінна психологічна реабілітація неможлива без забезпечення медичної, соціальної та духовної складової реабілітаційного процесу);

- співпрацю фахівців у межах мультидисциплінарної команди;

- максимально широке використання різних методів реабілітації.

Під час проведення психологічної реабілітації окрім *медикаментозної терапії*, зокрема тієї, що проводиться у співпраці з психотерапевтом (якщо є відмова від психотерапії при ПТСР, або, якщо не настає покращення, а також у випадку важкої депресії, суїцидального ризику, психічних розладів; а також за спільної з лікарями реабілітації психосоматичних розладів, онкологічних захворювань та важких інфекційних захворювань), передбачається застосування *фізичних методів* (дихальні тренінги, масаж, мануальна терапія, бальнеологічна терапія, апаратна фізіотерапія, лікувальна фізкультура, бойові мистецтва тощо); *методів нетрадиційної медицини* (апітерапія, герудотерапія, фітотерапія, су-джок терапія, іпотерапія, каністерапія (терапія із собаками) тощо).

Соціальний супровід: анкетування; інтерв’ювання; індивідуальне та групове консультування; групи підтримки; групи взаємопідтримки; школа рідних військовослужбовця; зустрічі з цікавими людьми; профорієнтація; навчання; арт-терапія, трудова терапія тощо; заходи спрямовані на соціальну підтримку та «визнання» учасників антитерористичної операції і т. д.

Духовний супровід: капеланське служіння в шпиталях, хоспісах, онковідділеннях; проведення заходів із відновлення (зокрема на території

храмів та монастирів); групи АА; участь у традиційних святах, поминальних днях тощо.

2. **Ранній початок та своєчасність.** Психологічну допомогу потрібно надавати якомога швидше після появи симптомів розладу (як медичну допомогу після поранення), оскільки відновлювальний потенціал людини з часом суттєво зменшується. Ранній початок реабілітації і своєчасне надання допомоги є профілактикою формування комплексу «жертви», посттравматичних стресових та супутніх психічних розладів, психосоматичних розладів, суїцидів, протиправної поведінки тощо, а відтак – профілактикою інвалідності та непрацездатності. Окрім того, ранній початок реабілітації і своєчасне надання допомоги зменшує травмування членів сім'ї, зменшує кількість розлучень, знижує ризик суїцидів, поліпшує працездатність тощо.

3. **Індивідуальний підхід.** На всіх етапах психологічної реабілітації необхідно аналізувати і враховувати специфіку ситуації потерпілого, а саме: медичний, психологічний, особистісний, професійний, соціальний та побутовий аспект. На основі результатів аналізу складається індивідуальна комплексна програма реабілітації.

4. **Принцип гнучкості.** Передбачається можливість вчасної зміни форм і методів психологічної інтервенції залежно від реагування людини на ту чи іншу форму психологічного втручання, на зміну психічного чи соматичного стану потерпілого, на зміни соціальної ситуації (зокрема, сімейної, професійної) й умов проведення психологічної реабілітації.

5. **Послідовність.** Реалізація індивідуальної програми реабілітації має відбуватися в строгій послідовності процедур і заходів залежно від реабілітаційного етапу. Послідовно проводяться діагностика, обстеження, моніторинг із метою ідентифікації проблем, результатів реабілітації, досягнень та рівня інтеграції в суспільство. Послідовно відбувається і психотерапевтичний процес, процес групової роботи тощо.

6. **Наступність.** Для успішного проведення реабілітації і досягнення запланованого результату необхідна наступність. Наступність між силовими структурами та соціальними службами, наступність як на певних етапах медичної реабілітації – стаціонарний, амбулаторний чи санаторно-курортний період лікування, так і наступність у реалізації різних складових реабілітаційного процесу, наприклад, психологічної, юридичної і соціальної реабілітації.

7. **Відповідальність та активна участь потерпілих у реабілітаційній програмі.** Особа, якій надається психологічна допомога, має бути ознайомлена з цілями, задачами реабілітаційної програми, суттю реабілітаційних заходів, їхньою послідовністю, механізмом дій тощо, зокрема, важливо надати інформацію щодо функціонування груп підтримки та взаємодопомоги (віртуальних і реальних). На етапі стабілізації до ситуації потрібно засвоїти навички самодопомоги та основи здорового способу життя і почати застосовувати їх у повсякденному житті. Окрім того, у випадку загострення проблем із фізичним та психічним здоров'ям потерпілі несуть відповідальність

за своєчасне звернення в заклади, що здійснюють психологічну та медичну реабілітацію.

Позитивне настановлення на навчання, працю, на повернення в сім'ю та суспільство, а також співпраця всіх учасників реабілітаційного процесу є запорукою успіху. Представники груп взаємодопомоги можуть сприяти мотивуванню та залученню до реабілітаційних заходів. У межах груп взаємодопомоги може здійснюватися і психологічна просвіта (рівний – рівному), психологічна підтримка, формування запиту на професійну психологічну допомогу, а також контроль за якістю надання такої допомоги.

8. **Створення атмосфери турботи, психологічної підтримки** з боку родини, близьких і суспільства – важлива запорука успіху реабілітаційних заходів.

9. **Фокусування на посттравматичному зростанні.** Надаючи психологічну підтримку людині, яка страждає від наслідків перебування в екстремальній ситуації, потрібно пам'ятати, що гідне переживання випробувань сприяє адаптації до складної ситуації, веде до глибоких конструктивних змін, того, хто подолав розлади.

10. **Багаторівневість.** Кожен рівень, на якому надається психологічна допомога, передбачає реалізацію різноманітних заходів, різних форм психологічної допомоги, а відтак – певних вимог до підготовки тих, хто надає психологічну допомогу, що залежить від особливостей потреб, соціальної ситуації і психологічного стану постраждалих.

Залежно від описаних вище типів реагування на травмівні та стресові події можна виділити п'ять рівнів психологічної реабілітації, на кожному з яких необхідні певні втручання: невідкладна психологічна допомога, стабілізація, психологічний супровід, власне психологічна реабілітація та психологічна і медична допомога при патологічних типах реагування на травмівні події та у випадку психосоматичних і соматичних захворювань (поранень, травм).

– **Невідкладна психологічна допомога** [222; 223]. Перша психологічна допомога та кризова інтервенція – комплекс заходів, що здійснюються у випадку гострої реакції на стрес чи переживання кризи з метою стабілізації психічного стану, відновлення попереднього рівня функціонування, попередження розладів адаптації та виявлення осіб, які потребують психологічного супроводу, психотерапевтичної чи психіатричної допомоги.

– **Соціально-психологічний супровід із метою сприяння процесу адаптації та реадaptaції до нової соціальної ситуації.** Соціально-психологічні заходи в перший місяць після зміни соціальної ситуації (повернення до мирного життя для ветеранів; початок несення військової служби для мобілізованих військовослужбовців; зміна місця проживання для вимушених переселенців; перший місяць після отримання звістки для родин загиблих чи зниклих безвісти військовослужбовців). Заходи проводяться з метою адаптації до нової соціальної ситуації, з метою стабілізації психічного стану, відновлення попереднього рівня функціонування, попередження розладів адаптації та виявлення осіб, які потребують психологічної допомоги.

Визначальним для стабілізації стану на цьому етапі є залучення людини до участі в роботі груп підтримки та/чи взаємодопомоги.

– **Психологічний супровід.** Комплекс заходів, метою яких є сприяння осмисленню досвіду, отриманого в екстремальній ситуації, та втіленню його в життя. У цьому випадку важлива вмотивованість постраждалого та наявність у нього достатніх ресурсів (внутрішніх і зовнішніх) для участі в реабілітаційних заходах. Психологічна допомога на цьому рівні спрямована на сприяння вирішенню проблем, осмисленню нового досвіду та психологічний супровід людей з особливими потребами. Основна форма психологічної допомоги на цьому етапі – психологічне консультування: індивідуальне, сімейне, групове.

– **Психотерапія.** Комплекс заходів, спрямований на відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, особистісних властивостей, системи соціальних стосунків, боєздатності/працездатності. Такої психологічної допомоги потребують люди, що переживають: пост-травматичний стресовий розлад, депресію, тривожні розлади, патологічну реакцію на втрату, дисоціативні розлади; люди з інвалідністю, жертви катувань, особи, у яких діагностовано психосоматичні розлади чи інші важкі хвороби; ті, хто зловживає психоактивними речовинами. Основні форми допомоги на цьому етапі – індивідуальна, сімейна та групова психотерапія.

– **Комплексна психологічна і психіатрична допомога** [289]. У певних випадках психологічна допомога має надаватися разом із медичною (зокрема психіатричною): у випадку важких соматичних захворювань; при патологічних типах гострого реагування на травмівну подію (психотичні симптоми, гостре збудження); у випадку небезпеки суїциду чи гоміциду (нанесення іншим пошкоджень або вбивство); при диференційних розладах (біполярний розлад, зловживання психоактивними речовинами); при важкій депресії (виражена дезадаптація у зв'язку з депресивним розладом).

Для того, щоб система психологічної допомоги була ефективною, вона має опиратися на найновіші досягнення в практичній психології та на традиційні уявлення про психологічне благополуччя та негаразди.

Сучасні уявлення про психологічні наслідки воєнних конфліктів

За останні роки українські психологи мали можливість ознайомитися з найновішими досягненнями світової психології щодо психотравми, стресових та кризових станів. Зазначена інформація вийшла за межі професійної спільноти, стала затребувана в суспільстві. Однак часто така інформація (навіть у ЗМІ) буває неточною чи спотвореною, що впливає на ставлення до можливості професійної психологічної допомоги.

Військовий конфлікт – ситуація екстремальна, і для тих, хто її переживає, вона може стати кризовою, стресовою чи психотравмівною, тож, відповідно, призвести до кризи, стресу чи психотравми. У зв'язку з тим, що в літературі не завжди чітко розмежовують ці поняття, коротко опишемо їх [120; 155; 243].

Кризова ситуація – це ситуація, у якій суб'єкт зустрічається з неможливістю реалізації внутрішніх життєвих потреб (мотивів, прагнень,

цінностей тощо). Кризова ситуація може передувати травмівним чи стресовим подіям, а може бути наслідком таких подій.

Психологічна криза – порушення афективно-когнітивної рівноваги психічної діяльності, спричинене зовнішніми обставинами. Характеризується дезорганізацією життя, рівень якої пропорційний зміні адаптаційних можливостей людини; дисбалансом конструктивних і руйнівних тенденцій у психічній діяльності, що обумовлює формування агресивної чи аутоагресивної форми поведінки, зокрема суїцидальних спроб.

Стрес – неспецифічна реакція організму на різні подразники, що допомагає людині пристосуватися до умов, які часто змінюються. *Фізичний стрес* – реакція організму, спрямована на захист від фізичних впливів зовнішніх чинників, що викликають ушкодження, опіки, отруєння, захворювання тощо. *Емоційний* (психічний) *стрес* – захисна реакція організму, спрямована на захист від впливу психічних чинників, що викликають сильні емоції.

На розумінні «психотравми» зупинимося детальніше. Ще донедавна психотравма як травмівна подія і як стан, спричинений травмівною подією, розглядалася в рамках теорії стресу Г. Сельє (у багатьох джерелах і нині це поняття розглядається саме так) і в різних джерелах тлумачилася по-різному. Навіть у двох основних найновіших міжнародних класифікаційних системах МКХ-10 [127] і класифікації психічних і поведінкових розладів Американської психіатричної асоціації (DSM-5) поняття про травму дещо різняться. У МКХ-10 травмівною вважається стресова подія (коротка або тривала) виключно загрозового або катастрофічного характеру (тобто поняття «травмівна» подія розглядається як різновид стресової). У DSM-5 поняття «стрес» і «травма» вже розмежовуються. Травмою тут вважається експозиція до смерті або загрози життю, серйозного ушкодження або сексуального насильства. (*Експозиція* – це безпосереднє зіткнення з якоюсь подією (травмівна подія) та пов'язані з цим переживання – психотравма.)

Травмівною є подія – пов'язана з фактом або загрозою смерті, серйозного тілесного ушкодження чи сексуального насильства, – що несе абсолютно нову інформацію, яку людина має інтегрувати в попередній життєвий досвід. Таку подію можна пережити особисто, можна стати її свідком чи отримати звістку про важку фізичну травму або смерть близької людини. Травмівна подія характеризується раптовістю, руйнівною силою, інтенсивністю і, на відміну від стресової, у цьому випадку завжди наявна *небезпека для життя чи цілісності* людини.

Реакцією на травмівні події є *психотравма* (емоційний травматичний стрес) – переживання невідповідності між загрозовими факторами ситуації та індивідуальними можливостями їхнього подолання: людина не може ні втекти, ні протистояти тому, що відбувається, тобто в неї *не вистачає ресурсів*, аби пристосуватися до нових умов. Цей стан супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності та втрати контролю; фізіологічними,

когнітивними змінами та змінами способу регуляції афектів, що може призвести до тривалих фізичних, психічних та особистісних розладів.

У найновіших дослідженнях (за матеріалами тренінгів) відрізняють: «шокову травму», що характеризується станом безпорадності в момент переживання загрозової події; *власне травму* – якщо людина в небезпечний момент діє (такий стан більш сприятливий порівняно з шоковою травмою, посттравматичні розлади у цьому випадку розвиваються рідше); та «*стресову травму*», яка може бути вторинною у тих, хто багато спілкується з травмованими людьми («втома від співчуття»), а також може бути спричинена тривалими стресовими чинниками, наприклад, перебуванням в екстремальній ситуації (очікування нападу, обстрілу, перевтома), конфліктні ситуації в родині, колективі тощо.

Американський психотерапевт Джаней Уайнхолд [286], базуючись на найновіших дослідженнях перинатальної психології, нейропсихології, зокрема, на дослідженнях про три типи нервової системи (на відміну від теорії стресу Г. Сельє, що базувалася на уявленнях лише про симпатичну і парасимпатичну систему), виділила три різновиди травми й описала відповідні реакції на травмивні події. Ці реакції, як і можливі подальші розлади та особистісні зміни (за Уайнхолд), залежать від того, у якому віці в дитини була травма розвитку – від зачаття до восьми місяців; до трьох років чи до семи років.

Таблиця 3.3

Континуум травми (за Джаней Уайнхолд)

	Шок	Травма	Стрессова травма
Поведінкові симптоми	<ul style="list-style-type: none"> – Бліда шкіра; – пильний погляд, несуттєве моргання; – неочікуване збіднення емоцій; – амнезія подій; – брак емоцій під час описування емоційно зарядженої ситуації; – втрата чи уповільнення мовлення; – холодні кінцівки; – агорафобія; – тримається окремо від інших, аби почувати себе в безпеці; – слабкий м'язовий тонус 	<ul style="list-style-type: none"> – Почервоніння шкіри; – часте моргання; – різкий сміх; – неспокій, метушливість; – сильне потовиділення в соціальних ситуаціях; – компульсивне мовлення; – гіперпильність; настороженість; – емоційні вибухи; – надмірна реакція страху, що довго триває; – несподіване відчуття жару; – різко відводить погляд; – надмірна чутливість; – напружені м'язи; – проблеми зі сном 	<ul style="list-style-type: none"> Активний, але знервований і тривожний; – напружений вираз обличчя; – брак стійкого контакту очі в очі; – говорить голосно; – важко розслабитися; – проблеми зі сном; – стримування сліз

–	Стовбур мозку, рептильний мозок, тканини ектодерму (палеокортекс)	Лімбічний мозок, тканини мезодерму (архікортекс)	Неокортекс, тканини ендодерму
Задіяна частина автономної нервової системи	Парасимпатична нервова система	Симпатична нервова система	Система соціального й емоційного контролю
Орієнтація в часі	Дисоційованість	Минуле й теперішнє переплетене і змішане	У теперішньому часі

Особливості [37] індивідуального переживання травмівних подій (окрім певної травми розвитку) залежить від таких чинників: характеру травмівної події; характеристики потерпілого та особливості соціального середовища, зокрема реакції ближніх на потерпілого.

Люди по-різному реагують на стресові ситуації і травмівні події. Хтось швидко оговтується від пережитого і функціонує далі без ознак порушення адаптації – таких людей називають стресостійкими. Але більшості необхідна психологічна підтримка й допомога, щоб скоротити й полегшити період адаптації до екстремальної ситуації. *Психологічна підтримка* [321] спрямована на активізацію наявних психічних ресурсів та на створення додаткових ресурсів для забезпечення життєздатності, працездатності в умовах екстремальних ситуацій. Організована психологічна підтримка має профілактичний характер і спрямована на запобігання розвитку негативних психічних явищ, сприяння адаптації людини до екстремальних умов.

Зазвичай, реагування на травмівні події класифікують так: *гостра реакція на стрес* (до 48-ми годин після початку події), яка може перейти в *гострий розлад адаптації* (до 1-го місяця після травмівної події), та *посттравматичний стресовий розлад* (ПТСР). Інколи ПТСР може розвинутиися значно пізніше – через рік, через кілька чи навіть через багато років після пережитого.

Окрім зазначених вище посттравматичних стресових розладів у літературі описано ще й *ускладнений* (складний, хронічний або комплексний) ПТСР [37; 56]. Цей тип розладу не зазначений у переліку МКХ-10 чи в DSM-5, проте його характеристики важливо знати фахівцям, що надають психологічну допомогу людям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту, оскільки для вітчизняної ситуації характерний саме такий тип переживання екстремальних ситуацій.

Ускладнений ПТСР спричиняється важкою, тривалою та повторюваною травмою (майже завжди міжособистісного характеру), часто базується на травмі розвитку. Цей розлад передбачає труднощі з ідентичністю, усвідомленням меж, міжособистісними взаєминами та емоційною регуляцією. Наприклад, через відсутність достатніх навичок емоційної регуляції люди, що зазнали травмування, намагаються зменшувати дистрес шляхом безладної сексуальної поведінки, переїдання та очищення організму, самопошкодження, агресії, суїцидальності та іншими проблемними спробами контролювання імпульсів. Неадекватна емоційна регуляція може призвести до зловживання

алкоголем, до вживання наркотиків, дисоціацій та інших дисфункційних стратегій уникнення.

У людей з ускладненим посттравматичним стресовим розладом [56] немає базового відчуття фізичного спокою чи комфорту. Вони скаржаться не лише на безсоння чи збудження, але й на численні соматичні симптоми (головний біль через напруження, шлунково-кишкові розлади, біль у животі, спині та тазовій ділянці. Постраждалі можуть скаржитися на тремтіння, відчуття клубка в горлі, прискорене серцебиття).

Важливо зазначити, що у випадку ускладненого ПТСР до діагностичної групи симптомів *не належить* така симптоматика посттравматичного стресового розладу, як повторне переживання, уникнення та надмірна збудливість (симптоми звичайного ПТСР).

З переживанням травматичних подій пов'язано багато розладів [37; 45], зокрема, це ускладнена реакція горя, великий депресивний розлад, психотична депресія, генералізована тривога, панічні атаки, ірраціональні страхи, розлади, пов'язані із вживанням психоактивних речовин, фізичні чи тілесні симптоми, спричинені психологічними чинниками, психози тощо.

Джудіт Герман [56], яка понад двадцять років здійснювала дослідницьку та психотерапевтичну роботу з жертвами насилля, вважає, що реакції на травмівну подію найкраще трактувати як спектр станів, а не єдиний розлад. Переживання коливаються від короткої реакції на стрес, що минає сама собою і не досягає рівня діагнозу, до класичного чи простого посттравматичного стресового розладу та до складного синдрому повторюваної травми (ускладненого чи комплексного ПТСР).

Результатом пережитого за сприятливих умов може стати адаптованість до нової ситуації. У цьому випадку формується така особистісна якість, як *психологічна пружність* – здатність швидко відновлювати фізичне і психічне здоров'я після стресових та травмівних подій, що характеризується відсутністю надмірної самокритики й негативних уявлень про себе; здатністю до усвідомлюваних дій у будь-якій ситуації; вмінням упоратися з горем і занепокоєнням; готовністю долати перешкоди у стосунках; діями, спрямованими на досягнення кращого фізичного здоров'я і психічного стану; оптимістичністю; здатністю використовувати позитивні шанси, що їх дає життя).

Українські традиційні уявлення про психологічну допомогу

У попередніх дослідженнях [304] нами було виділено вісім традиційних соціокультурних моделей здоров'я, визначальних для українського соціуму. Опираючись на деякі з них, розглянемо характерні для кожної моделі уявлення про благополуччя та шляхи його досягнення. (Для ілюстрації матеріалу використані українські прислів'я зі збірки М. Номиса [211]).

Таблиця 3.4

Архаїчна модель (благополуччя як прихильність духів)

№ за/п	Категорії	Характеристика
1	Найвище благо	Сприяння духів

2	Людина	Залежить від духовного світу
3	Здоров'я, благополуччя	Сила, міць
4	Хвороба, неблагополуччя	Недуга (відсутність сили), невезіння внаслідок нападу злої духовної істоти
5	Причини хвороби / Неблагополуччя	Наслідок спілкування з духовним світом; покарання за порушення заборони чи винагорода за правильну поведінку; хворобу можна наслати; людину зурочити, «поробити» їй
6	Локалізація	Духовний вимір
7	Запорука благополуччя	Необхідність брати участь в обрядах, здійснювати ритуальні дії, просити допомоги в духів
8	Роль людини у випадку неблагополуччя	Пасивна: необхідність дотримуватися певних ритуалів, чітко робити все, що скаже знахар (екстрасенс, ворожка тощо)

В основі *архаїчної моделі здоров'я* лежать анімістичні вірування (анімізм – віра у наявність душі чи духу в явищах природи, речах та предметах навколишнього світу [166]). Виходячи з цих вірувань, люди вважали хвороби (Вроки, Пропасниця, Короста, Лихоманка тощо), душевне неблагополуччя (Недоля, Злидні, Біда), Смерть – духовними істотами, сон – мандрівкою душі, тінь – двійником людини тощо. Про це свідчать численні зразки народної творчості, образні засоби. (*Смерть за плечима, а біді весілля. Щастя має роги, біда має ноги. Нещастя ніколи само не приходить.*)

У межах цього дискурсу вважалося, що благополуччя/неблагополуччя) приходять із духовного світу, людина є об'єктом зовнішнього впливу і нічого сама змінити не може. (*Від напасти не пропастися, а від біди не втекти. Пішло щастя в ліс по пруття. Ти хочеш на гору, а чорт за ногу.*) Щоб уберегтися від нещастя, потрібно дотримуватися певних ритуалів, виконувати поради людей, наділених надприродною силою (тих, хто «бачить», ворожок, відьом, знахарів, мольфарів тощо).

Анімістичні уявлення, незважаючи на значну трансформацію упродовж віків, у картині світу сучасної людини займають суттєве місце. Цьому сприяють численні публікації в засобах масової інформації. Уявлення про психологічну підтримку і психологічну допомогу в наших сучасників формується під впливом телевізійних «битв екстрасенсів», допомога яких стає особливо затребуваною в ситуації невизначеності. Дружини, матері військовослужбовців, особливо тих, хто перебуває в полоні чи зник безвісти, шукають підтримки у ворожок та екстрасенсів, що дає змогу потерпілим на короткий час зменшити рівень тривожності.

Для учасників АТО характерна низка *марновірств* [246, с. 93], які в ситуації бойових дій стають своєрідним квазіресурсом, що розширює психологічні можливості учасника бойових дій. Марновірства дають змогу впорядковувати, структурувати нез'ясовані, незрозумілі події, зв'язки між предметами та явищами, роблять життя в бойовій обстановці більш передбачуваним, з меншими психічними затратами. Наприклад, віра в

«чарівну» силу талісманів дає можливість спокійно спати, бути впевненим у бою. Але втрата талісмана може призвести до небоездатності.

Марновірство у бойовій обстановці [там само] може виявлятися:

- у носінні *амулетів* і *талісманів* (вшиті в одяг записки з молитвою; розряджений патрон із молитвою та відомостями про себе; браслет на зап'ясті, татуювання, саморобні медальйони тощо);

- у *загадуваннях* – намагання знайти відповідь на якесь питання за якимись прикметами. Наприклад, людина рахує ракети й задумує: «Якщо їх буде більше, ніж сім, залишуся живий». Якщо ракет менше – на якийсь час виникає відчуття смерті, а коли більше – потужний ресурс спокою, впевненості у своїй невразливості;

- у молитвах – частіше це не канонічні молитви, а перейняті від рідних звертання до Бога, інколи моляться своїми словами чи дають певні обіцянки Богові;

- у вірі в *прикмети* – наприклад, в Афганістані вважали, що якщо напівпритомний поранений торкнеться своїх геніталій, це означає, що він помре;

- у дотриманні *ритуалів* (наприклад, дотримання дій щодо підготовки зброї, спорядження), *обрядів* (прийняття поповнення, проведення у відпустку, прощання з загиблими побратимами тощо);

- дотримання *табу* (заборона на певні дії, слова, порушення якої неминуче спричиняє тяжке покарання). Наприклад, не голитися, не одягати чисту білизну, не дарувати нікому своїх речей напередодні бою.

Надаючи психологічну підтримку людині, що перебуває в екстремальній ситуації, необхідно враховувати, що у небезпечній для життя ситуації важко – а іноді й неможливо – взяти на себе відповідальність за фізичне і психічне благополуччя (власне й близьких). Від правильних дій можуть залежати здоров'я і життя – як власні, так і інших, тому людина діє за певним алгоритмом, довіряючи тому, кого вважає досвідченішим, духовно сильнішим. Якщо є небезпека для життя, у людини зростає тривожність, страх, тому психолог (чи побратим) має чітко й зрозуміло пояснити, що з нею відбувається, запропонувати шляхи виходу, зрозуміло пояснити, що можна зробити для поліпшення ситуації, і надати певні ресурси для стабілізації психічного стану в теперішньому часі.

Таблиця 3.5

Патріархальна модель (здоров'я як наслідок чистоти роду)

№ за/п	Категорії	Характеристика
1	Основна цінність	Рід, сім'я
2	Людина	Частина роду, зв'язана з ним невидимими узами
3	Здоров'я, благополуччя	Наслідок чистоти і праведності роду
4	Хвороба, неблагополуччя	Наслідок порушень індивіда, його близьких чи предків
5	Причини хвороби/неблагополуччя	Життя предків (живих і мертвих): праведне чи неправедне, стосунки зі старшими членами

		сім'ї, предками
6	Локалізація	Сім'я, родина
7	Запорука благополуччя	Дотримання традицій, правил, збереження чистоти роду
8	Роль людини у випадку неблагополуччя	Допомагати ближньому, підтримувати потерпілого, який має бути вдячний за турботу

На основі анімістичних уявлень у дохристиянську епоху сформувався *тотемізм* [166] – сукупність вірувань у надприродний зв'язок між людьми (племенем, общиною, родом) та окремими видами рослин, тварин, птахів). Весь світ ділився на своїх та чужих, живих та мертвих (теж своїх та чужих). Із тотемізмом тісно пов'язаний культ предків: вважалося, що вони можуть сприяти або шкодити людині.

Для культу предків і родинної обрядовості основоположними є уявлення, що праведність чи неправедність роду, ситуація в сім'ї визначають благополуччя/неблагополуччя (*нікчемний ваш рід! Нікчемного ви роду!*). Родина є найвищою цінністю: *лучче їсти хліб з золою, та не жити з чужиною*, відсутність батьків, родини є найбільшим горем, нещастям: *сироту і лають, і б'ють, і плакати не дають. Мати б'є, то не болить, а мачуха, як подивиться, то й на душі холоде*.

Особисте благополуччя залежить і від того, наскільки гармонійні стосунки людини з представниками родини: *за ледачим чоловіком жінка марніє, за хорошим – молодіє. Добра жінка чоловіка на ноги поставить, а зла із ніг звалить*. Наші предки благополучним життям вважали життя в любові до близьких, особливо до батьків і дітей. *У дитини заболить пальчик, а в матері серце. Не мине тебе, батенько, лишенько, а я тебе не лишу. Як батька покинеш, так і сам загинеш*. Доля людини визначається тим, які в неї були батьки: *якого уродила ненька, такого прийме й земля; що дивуватися, така була й її мати*. Вважалося, що людина практично не може змінитися і змінити свою долю: *не було добра змалку, не буде й до останку. Видно, так на роду написано*.

Для української картини світу цінність родини як запоруки благополуччя була завжди великою, але особливо вона зросла у роки неблагополуччя в суспільстві. Досвід автора свідчить, що найчастіше військовослужбовці в зоні АТО звертаються до психолога з приводу проблем у родині. Не лише в Україні, а й у світі загалом спостерігається тенденція до руйнування сімей ветеранів. З одного боку, це відбувається тому, що потерпілий очікує на привілейоване становище в сім'ї, не завжди може взяти на себе відповідальність за своє благополуччя (й родини). А з іншого боку, близькі не завжди можуть надати потерпілому належну психологічну підтримку й допомогу, їм потрібна інформація про те, що відбувається з ветераном, як мають поводитися члени родини у цій ситуації. Окрім цього, постраждалий може стати ще й джерелом травмування для близьких. Тому система психологічної допомоги окремій людині неможлива без врахування проблем і потреб членів родини.

Таблиця 3.6

Адаптаційна модель (здоров'я як пристосованість до соціуму)

№ за/п	Категорії	Характеристика
1	Основна цінність	Соціум
2	Людина	Продукт суспільних стосунків, соціальний конструкт
3	Здоров'я/ благополуччя	Пристосованість до соціуму, функціонування за його законами
4	Хвороба / неблагополуччя	Непристосованість до соціуму, форма соціальної дезадаптації
5	Причини здоров'я/хвороби	Нездоровий соціум, порушення міжособистісних стосунків
6	Локалізація	У сфері стосунків і зв'язків індивіда з оточенням
7	Запорука благополуччя	Успішна адаптація і всебічна гармонізація стосунків суб'єкта з оточуючим його світом
8	Роль людини у випадку хвороби/неблагополуччя	Випробування різних систем оздоровлення, чудодійних препаратів і засобів; пошуки свого місця в соціумі, гідної роботи

Фетишизм [166], пов'язаний із вірою у надприродні властивості предметів і речей та поклоніння їм – третій пласт дохристиянських вірувань, що побутували на українських землях. Саме фетишизм викорінювався з приходом християнства, про це свідчить обережне ставлення до грошей, сором брати незароблені гроші. *Гроші добрий робітник, але поганий господар. Їж хліб з сіллю і водою, живи правдою святою. Розкіш творить біль: як приходить – смакує, як виходить – катує.*

Проте поряд із зазначеними побутують стійкі переконання, що наявність достатку позитивно впливає на здоров'я людини (*від розкоші кудрі в'ються, від журби січуться*). Всупереч народній мудрості (*здоров'я за гроші не купиш*) реклама декларує протилежне: і здоров'я, і хороше самопочуття, навіть життя можна купити за гроші. Речі, втративши свій сакральний вимір, залишилися в свідомості українця візитною карткою в соціумі, свідченням про статус їхнього власника. З наявністю грошей, речей, високого статусу в суспільстві асоціюють своє благополуччя більшість українських родин, і відповідно, ветеранів (хоча народна мудрість і попереджує, *хто вище злізе – дужче падає*).

Адаптаційна модель благополуччя як повноцінного функціонування в соціумі, необхідності робити як усі, шанувати думку оточуючих, не виділятися завжди була яскраво виражена в національній картині світу (*як заграють, так і танцюй. Між попами піп, між дяками дяк, між вовками виї по-вовчи, між свиньми хрюкай по-свинячи*), проте панівною вона стала у ХХ столітті. Одна з причин цього – атеїзм і втрата визначальної української цінності «жити по правді». *Скажи правду, та одного Бога (гріха) бійся. По правді живи, по правді й умреш. Хто по правді жиє, то й Бог дає тощо.*

Соціум в уявленнях українців завжди сприймався як несприятливий, ворожий людині, можливо, тому й необхідно було до нього пристосовуватися:

великий світ, та нема де дітися. При добрій годині і куми побратими, а при лихій нема й родини. Бідному ніхто не подарує тощо

Адаптаційна до соціуму модель благополуччя є неоднозначною і суперечливою системою, викликає протест проти необхідності пристосовуватися до правил життя нездорового суспільства. Ті, хто пішли добровільно захищати Україну в 2014–2015 роках, робили це, жертвуючи не лише матеріальними вигодами, а й ризикуючи власним здоров'ям та життям. Ветерани, повертаючись до мирного життя, часто страждають від вторинного стресу. Їм дуже важливо знайти цікаву роботу з гідною матеріальною оплатою, але поряд із цим вони страждають від соціальних страхів, проявляють агресію, захищаються від надмірних соціальних контактів, перевантажень, прискореного темпу життя; виявляють нетерпимість до ситуацій, коли їх не розуміють. Як захист від вторинного стресу і в якості засобів уникнення дискомфорту ветерани можуть вдаватися до фармакологічних засобів, алкоголю, нікотину, наркотиків, переїдання; протестів проти несправедливості, тяжіння до віртуального світу.

Таблиця 3.7

Адаптаційна модель (здоров'я як життя відповідно з законами природи)

№ за/п	Категорії	Характеристика
1	Основна цінність	Природа
2	Людина	Продукт природного відбору
3	Здоров'я/ Благополуччя	Здатність підтримувати стабільність на психофізичному рівні, виживати в складних умовах
4	Хвороба/ неблагополуччя	Спосіб адаптації організму в умовах екстремальної ситуації
5	Причини благополуччя/неблагополуччя	Спосіб життя
6	Локалізація	Психофізичний вимір
7	Запорука благополуччя	Єдність із природою, тренування здатності довільно регулювати природні процеси, загартування
8	Роль людини у випадку хвороби/ неблагополуччя	Мобілізація внутрішніх резервів організму шляхом зміни способу життя (очисні процедури, фізичні, дихальні вправи, харчування тощо)

Адаптаційна модель (до природи) [42] розглядає благополуччя як гармонійне співіснування з природним оточенням, відповідним біологічній природі людини, порушення якого спричиняє поганий стан й екологічні біди. Найвищою цінністю є природа, єдність із нею, слідування її законам і розвиток у собі природних схильностей. Близькість до природи, до життя відповідно з її законами, стабільність визначає світобачення українців [94, с. 1]. «Десятиліттями я живу в одному місці. Роблю ту саму роботу. Веду бесіди з одними й тими ж людьми. Сідаю за той же стіл у той же час і їм майже

однакову їжу. Лягаю в один час в своє ліжко... Минають літа, але ніщо не міняється – ні докілья, ні я. Бо не міняється моя душа. І це добре. Дивлюся на образи діда, батька, на своїх онуків і правнуків – і здається, що я на цьому світі був завжди. І буду вічно...».

В уявленні сучасників відсутність змін і нових вражень ще нещодавно асоціювалася з деградацією і неблагополуччям, однак у ситуації воєнного конфлікту розуміння блага суттєво змінюються. Люди починають більше цінити прості речі, прагнуть до стабільності, відсутності непередбачуваних змін; у них зростає потреба до природного способу життя, роботи на землі.

Психологічна допомога потерпілим, зазвичай, починається з простих речей – з гармонізації дихання, сну, відновлення питного режиму і здорового харчування, вміння «уповільнитися» і по-новому побачити навколишній світ і себе в ньому.

Таблиця 3.8

Християнська модель здоров'я як єдність із Богом

№ за/п	Категорії	Характеристика
1	Основна цінність	Порятунок душі
2	Людина	Образ Божий зіпсований гріхом
3	Здоров'я/благополуччя	Єдність із Богом
4	Хвороба/ неблагополуччя	Віддалення від Бога
5	Причини благополуччя / неблагополуччя	Порушення моральних законів, наслідок, спокута або попередження гріхів
6	Локалізація	Передусім духовний вимір
7	Запорука здоров'я	Піст, молитва, покаяння, життя у відповідності з моральними законами
8	Роль людини у випадку /неблагополуччя	Сповідь гріхів, покаяння, а потім шукати допомоги світського лікаря

У межах християнської епохи в Україні сформувалася *християнська модель здоров'я*, яка ґрунтується на тому, що благополуччя/неблагополуччя людини залежить від виконання моральних законів (*за що мене Господь карає! Чи я упів, чи я убрів, чи в середу ковбаску з'їв*), і допомоги Бога: *не просімо хліба у Бога, а просімо здоров'я. Будь лагодним, будеш і Богу угодним. Хто молиться, той і за соломинку схопиться*. Християнська духовна традиція продовжила античну традицію особистої відповідальності людини за здоров'я, але насамперед за духовне та душевне: *розумний молиться, а дурень плаче. Де гріх, там і покута. Хто з Богом, з тим і Бог. Бога взивай, а руки прикладай*. Щоб бути здоровою, людина повинна свідомо обрати шлях духовних змін, сподіваючись при цьому на допомогу Бога. (*Як Бог pomoже, то все буде гоже. Як Бог не хоче, то хоч би й десять голів мав, то нічого не зробиш. Без Бога ні до порога*.) Тілесне зцілення є наслідком очищення душі, звільнення її від гріха, гріхи потрібно *спокутувати, одмолити: якщо голова болить, то в церков іди*.

Антропоцентрична модель близька до моделі християнської, тут благополуччя і неблагополуччя теж пов'язуються з особистісним розвитком

людини, її психологічною зрілістю. В Україні ця модель здоров'я почала формуватися в 90-ті роки минулого століття, у зв'язку з розвитком практичної психології та психотерапії.

Однак у свідомості більшості співвітчизників і християнська, і антропологічна моделі до початку воєнного конфлікту були представлені незначною мірою. Одна з причин цього те, що традицію духовної роботи над собою в епоху атеїзму було перервано. Військовослужбовці (за незначними винятками) не вважають себе атеїстами, добре ставляться до присутності капелана (і поважають цих людей), однак мало в кого з них сформоване християнське світобачення, розуміння цінності розвитку як вищої потреби, що суттєво впливає на відчуття благополуччя / неблагополуччя, на життя загалом.

В останні роки серед фахівців, що надають психологічну допомогу, стає популярною модель посткризового зростання. Сьогодні важливо, щоб люди, що надають психологічну допомогу самі стали носіями моральних цінностей, жили й діяли у відповідності з ними. Переосмислення військового конфлікту як шансу для змін суспільства, як можливості для духовного зростання дуже важливі для всіх українців. Це допоможе кожному переосмислити власне життя, по-новому подивитися на випробування, зберегти надію на краще майбутнє, дасть сили, щоб змінюватися і підтримувати тих, хто цього потребує.

3.4. Особливості роботи вчителя з дитиною, яка перенесла психологічну травму

За останні роки в школах України з'явилось багато дітей, які пережили важкий травмівний стрес. Це і діти із сімей вимушених переселенців із Криму та Донбасу, і діти учасників АТО, волонтерів, медиків, журналістів. Щоб зменшити негативні наслідки цього стресу, украй важливо вчасно забезпечити травмованих дітей адекватною психолого-педагогічною допомогою. Однак, як це не прикро визнавати, система шкільної освіти загалом, а педагоги, психологи, соціальні педагоги та класні керівники, зокрема, виявилися не готові до кваліфікованої підтримки і допомоги дітям з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Тому вивчення проблеми, аналіз можливостей та обмежень у здійсненні допомоги постраждалим учням має велике соціальне значення, оскільки дає можливість розробити ефективні методики роботи педагогів з цією категорією дітей, що сприятиме швидшому подоланню наслідків психологічної травми та збереженню їх психічного здоров'я.

Кожна дитина по-своєму переживає складні обставини життя. Більшість поступово звільняється від наслідків стресу і в подальшому їхній розвиток не зазнає жодних змін, спровокованих травмівною подією. Таким дітям потрібні лише опіка, захист, розуміння та допомога дорослих. Однак частина дітей так важко переживає травму, що без спеціалізованої психологічної допомоги не може подолати її наслідки. Тому вчитель повинен відстежувати прояви посттравматичного стресового розладу, і якщо їхня кількість не зменшується

протягом 3-х місяців, направити дитину до шкільного психолога. Слід пам'ятати, що ознаки посттравматичного стресового розладу можуть почати проявлятися не відразу, а через кілька місяців, а то й років. Тому вчитель повинен відслідковувати поведінку дітей з травмою в анамнезі, щоб вчасно помітити небажані зміни. Звичайно, на основі спостереження не можна визначити наявність посттравматичного стресового розладу у дитини, та цього вчитель і не повинен робити. Це може зробити лише психолог, який пройшов спеціальну підготовку, або хоча б вивчив літературу з проблем ПТСР.

Для того, щоб учительське *спостереження* було більш продуктивним, доцільно фіксувати його результати. Попередньо зазначимо, що практично у всіх дітей, які пережили гостру психологічну травму, досить довго можуть проявлятися різні ознаки посттравматичного стресового розладу. У більшості учнів з часом ці ознаки з'являються все рідше (хоча їхня інтенсивність і може варіюватися). Але у школярів із ПТСР жодної тенденції до зменшення симптоматики не спостерігається. Тому вчителю рекомендується завести зошит на кожному постраждалу дитину, у якому щоденно фіксувати помічені симптоми. Водночас, якщо вчитель помічає якийсь симптом, він просто ставить крапочку у відповідну клітинку, а ввечері підраховує суму проявів за кожним симптомом. Наприклад:

Таблиця 3.9

Бланк учительського спостереження за учнями

№ п/п	Симптоми	Дні тижня					Всього за тиждень
		Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	
1	Надмірна настороженість, тривожність	5	3 ...	У школі не був	1 .	9	18
.							
7	Спалахи гніву, агресія, спрямована на однокласників та дорослих.	2 ..	1 .	У школі не був	4	2 ..	9
Всього за день							

Спостереження слід проводити постійно, оскільки у дітей можуть бути періоди затихання і нового спалаху симптомів. Якщо такі спалахи наявні, то дитині (навіть якщо після спалаху кількість проявів зменшилася) слід пройти заняття з психологом чи психотерапевтом. В Додатку 2 вміщено повний бланк для такого спостереження.

Крім спостереження, учитель може провести *соціометрію*. Вона тим більш доцільна тому, що складною проблемою для постраждалих внаслідок воєнних дій дітей стає збереження або розвиток дружніх стосунків з однокласниками. Травмована дитина може віддалятися від класу як з власної

волі (коли замикається в собі та страждає наодинці) або бути відштовхнутою іншими дітьми, які або не приймають «чужинця» у свій колектив або, не розуміючи причин «дивної» поведінки однокласника, починають його просто уникати. (Так, дівчинка, яка дуже переживала за пораненого в АТО батька, поступово втратила більшість своїх подружок, які хоча і співчували їй, але не хотіли (чи просто внаслідок вікових особливостей «не могли») весь час сумувати, а засмучена дитина «псувала» їм настрій і не давала повноцінно веселитись). Учителі повинні постійно відслідковувати стосунки постраждалої дитини з однокласниками та протидіяти її «випадінню» з колективу класу. Для цього можна проводити *спрощену соціометрію* (соціометрію у повному обсязі може проводити лише шкільний психолог).

Як відомо, соціометрією називаються методи вивчення структури міжособистісних стосунків у певній групі (шкільному класі) за допомогою аналізу тих виборів, які роблять члени групи. Творцем соціометрії вважається Якоб Морено (1889–1974), який під час першої світової війни був медичним службовцем у таборі тірольських біженців у Міттендорфі. Саме на основі роботи з біженцями Я. Морено розробив методику соціометрії та визначив її мету – створення таких умов, за яких люди працювали і жили б в оточенні симпатичних (і водночас таких, що їм симпатизують) людей. Для проведення соціометрії потрібна лише ручка та аркуш паперу, на якому дитина записує своє прізвище та відповідає на прості запитання:

А. З ким із учнів нашого класу ти найбільше б хотів(хотіла) сидіти за одною партою.

1. _____
2. А ще з ким?
3. З ким ще?

Б. З ким із учнів нашого класу тобі найбільше подобається гратися після школи?

1. _____
2. А ще з ким?
3. З ким ще?

В. Кого із учнів нашого класу ти обов'язково запросиш на свій день народження?

1. _____
2. А ще кого?
3. Кого ще?

Запитання можна змінювати, головне, щоб залишалось основне смислове навантаження, наприклад:

А. Коли ми поїдемо на цілоденну екскурсію, з ким би ти хотів сидіти поруч в автобусі. З ким із учнів класу ти пішов би у багатоденний похід?

Б. З ким би хотів поїхати відпочивати влітку? Тобі подарували (або ти знайшов в Інтернеті) нову гру. Кому ти її покажеш?

В. До кого із учнів нашого класу ти хотів би бути запрошеним у гості? Якщо твоя бабуся попросить тебе з другом приїхати (в село, на дачу) і допомогти зібрати (і звичайно, поїсти) полуниці, то кого ти запросиш?

Опрацьовувати результати можна по-різному, найпростіший варіант ґрунтується на використанні розліняного бланка, у якому по вертикалі та горизонталі записані прізвища учнів (табл. 3.10). Горизонтальні рядки

показують вибори (та їх кількість), а вертикальні колонки – скільки разів було обрано учня (див. таблицю нижче). Так, Антон двічі обирав Бориса, двічі Олега, тричі Івана і по одному разу дівчаток – Варю та Світлану. Всього 9 можливих виборів. Хоча у всіх дітей має бути однакова кількість виборів, їх все одно, для самоперевірки, слід підраховувати і заносити в таблицю. Далі у нас іде Борис. Він тричі обирав Антона, 1 раз Олега, двічі Варвару, двічі Григорія і один раз Івана. Всього 9 виборів.

Таблиця 3.10

Учні класу	Антон	Борис	Богдана	Олексій	Олег	Віра	Варя	Григорій	Іван	Іванна	Світлана	Катерина	Σ
Антон	2	2			2		1		3			1	9
Борис	3	1			1		2	2	1				9
Богдана			3			3	3			2		1	9
Олексій	1			3			2		3				9
Олег	3				3			3	3				9
Віра			3			2				2	2	1	9
Варя	2	1					3			3	2		9
Григорій	2				3		1	3					9
Іван	3	1			2		1	2	3				9
Іванна						2	3			2	2	1	9
Світлана						3	3			1	3		9
Катерина	2	2				2	1			1	1	3	9
Загальна кількість одержаних виборів	16	6	3	0	11	10	17	7	13	9	7	3	

З таблиці відразу видно, що у класі є дві так звані «зірки» – лідери, це дівчинка Варвара і хлопчик Антон. Є ізольований – це Олексій. Є зневажані (діти, які отримали відносно мало виборів) – Катерина і Богдана. Навіть якщо Олексій, Катерина і Богдана не є постраждалими внаслідок бойових дій, все одно їх соціальна ситуація в класі є дуже болючою та потребує негайної допомоги з боку вчителя та шкільного психолога.

Звичайно, основна робота з постраждалою дитиною належить до обов'язків психолога. Але вчитель теж повинен внести свою лепту. Зокрема, він має створити комфортні умови перебування такого учня в класі. Для цього вчитель, насамперед, повинен вивчити ознаки посттравматичного стресового розладу і з розумінням ставитись до «особливостей» поведінки постраждалої дитини як під час уроків, так і в позаурочний час. На жаль, така проста вимога часто стає надто складним завданням для педагогів і вони намагаються знайти будь-яке, не пов'язане з травмою, пояснення відхиленням у поведінці та академічній неуспішності дитини. Досить часто конфліктні взаємини педагога і дитини з психологічною травмою підсилюються непорозуміннями між школою і батьками дитини. Вчителі забувають, що у більшості випадків батьки такі ж постраждали, а тому чекають підтримки і порад, а не вимоги «щось зробити з

дитиною». Та і що вони можуть зробити, коли їхній син чи дочка потребують не «дисциплінарних заходів», а кваліфікованої допомоги психолога, чи, можливо, і лікаря.

Дітям з психологічною травмою необхідне спокійне, унормоване життя. Будь-які раптові зміни можуть викликати напади паніки, тому треба намагатися дотримуватися узвичаєного порядку життя класу. Чим більше рутинності, відповідності правилам розпорядку, дотримання сталих процедур, міні-традицій класу буде в роботі учителя, тим для постраждалої дитини ситуація буде спокійнішою. Перенесена травма зруйнувала «упорядкованість буття», а тому будь-яка жорстка організація життєдіяльності підвищує відчуття спокою і впевненості, що «світопорядок» більше не порушиться і життя продовжується. Оскільки травмивні події призводять до втрати контролю, хаосу, тому можливість вибору або контролювання (за умови, що це можливо) дадуть школяреві змогу почуватися в безпеці. Слід надавати йому можливість вибирати серед варіантів дій: «Ти будеш відповідати з місця чи біля мого столу? Підеш писати задачу на дошці чи будеш диктувати її розв'язання, а я сама записуватиму твою відповідь на дошці?». Дитина навчиться швидше і легше організувати своє середовище і робити правильний вибір, якщо спочатку буде практикуватись у виборі, при якому нічого не втрачає. Наприклад: «Ти зробиш це зараз чи через дві хвилини; малюватимеш олівцями, чи фломастерами; витиратимеш пил чи митимеш дошку?».

Щоб забезпечити дитині підвищений рівень підтримки, учитель повинен підбадьорювати її, допомагати у складних випадках, формувати впевненість у тому, що вона завжди знайде у вчителя захист та розуміння. Слід познайомити дитину з шкільним психологом (а якщо психолога немає, то хоча б з медсестрою), пояснити, що вона може звертатись до психолога із усіма своїми проблемами. Справа у тому, що час від часу дітям, які пережили психологічну травму, стає надважким перебування серед інших дітей. Тому у школі повинно бути певне «місце спокою», куди вони можуть піти і виплакати, викричати свої емоції, чи просто посидіти, вгамовуючи внутрішній біль. Якщо такого місця немає, то постраждалий учень буде намагатися подолати внутрішній шквал емоцій через хуліганську, агресивну, а то і навіть відкрито деліквентну поведінку в класі (бити себе або однокласників, троцяти меблі та навчальне приладдя, а у відповідь на зауваження вчителя нападати навіть і на нього). Маленькі діти часто плюються, кусаються, впадають в істерику. Підлітки поведуться брутально, висловлюють зневагу до педагога і школи, можуть здійснити небезпечні для власного здоров'я (чи навіть життя) дії. Тому, коли вчитель помічає, що психологічно травмований учень став напружений, почав проявляти агресію, у нього з'явилися тіки чи сіпаються м'язи, то краще запропонувати йому піти та посидіти в тихому кабінеті психолога чи медсестри. Така пропозиція повинна робитися тихо, на вухо дитині, щоб це не звучало як наказ або покарання.

Дирекція школи повинна вимагати, щоб усі співробітники, які контактують із постраждалими дітьми, дотримувались єдиного стилю

поведінки та однотипності вимог, оскільки таким дітям дуже важко прилаштовуватись до відмінностей у взаємодії педагога і учня. Відмінність вимог та порядку проведення уроку може викликати посилення проявів посттравматичного стресу. Слід намагатися максимально уникати всього, що може нагадати школяреві травматичні події.

Діти з психологічною травмою можуть поводитись дивно і нелогічно. Вчителю слід намагатися (якщо це можливо) «не помічати» такі відхилення і в жодному разі не акцентувати на них увагу решти класу і категорично не дозволяти жартів та насмішок з боку однокласників.

Складною проблемою для вчителів може бути зростаюча брутальність та агресивність травмованої дитини. Вона може не тільки сама бути агресивною стосовно однокласників та навіть учителя, але й провокувати інших на агресію стосовно себе.

Така поведінка свідчить, що дитина не може справитись із переживаннями і намагається через повторну травматизацію применшити біль, спричинений основною травмою. У такому випадку краще відвести дитину до окремого кабінету і спробувати спокійно розпитати про те, що її тривожить, оскільки навіть найжахливіша поведінка провокується страхом, пов'язаним з травмою. Найкраще, коли це зробить психолог, бо вчитель не може надовго покинути клас, водночас прихід психолога не повинен сприйматися школярем як певний вид покарання. Добре, коли і шкільний психолог і шкільна медсестра виступають для учня в ролі старших захисників та опікунів. Водночас необхідно встановити непорушні межі для неприйнятної поведінки та логічно обґрунтувати наслідки порушень встановлених правил, особливо підкреслюючи не те, що дитина буде покарана, а те, що такою поведінкою вона принесе шкоду і собі, і багатьом іншим.

У початковій школі доволі часто зустрічаються випадки *аутоагресії* у відповідь на найменше зауваження вчителя. Слід пам'ятати, що психологічно травмована дитина дуже боляче переживає реальну чи уявну образу. Вона може сприйняти як загрозу для себе просте підвищення голосу вчителя та навіть те, що вчителька стоїть (нависає) над нею. Тому, якщо потрібно зробити зауваження дитині або просто звеліти щось зробити, то треба присісти перед нею (щоб зрівнятись у зрості) і робити зауваження або видавати наказ спокійним і навіть лагідним голосом, одночасно погладжуючи дитину рукою. Перелякана, психологічно травмована дитина старається оборонятися, спрямовуючи агресію або назовні (на вчительку чи однокласників) або на саму себе.

Аутоагресія – своєрідний психологічний захист. Вона може проявлятися як у словах (наприклад, дитина лає себе), так і в діях – б'ється головою об стіну, вириває волосся, б'є рукою по руці або по ногах, кусає себе тощо. Дитина спрямовує агресію проти себе в тих випадках, коли відчуває себе залежною і не може завдати шкоди кривдникові.

Допомагаючи школяреві, слід зосередитися не на тому, як позбавити його можливості наносити ушкодження собі, а на переживаннях, які ховаються за прагненням відчувати біль.

Узагальнюючи, сформулюємо *основні прийоми роботи з дітьми*, які проявляють агресію чи аутоагресію:

1. Не слід чекати, поки дитина сама заспокоїться, – потрібно допомогти їй. Доречно перевести все у жарт – наприклад, учень кусається: «Ой, ти хочеш спробувати шматочок своєї руки? Ти, напевно, смачний, зроблений із шоколаду? Давай я тобі краще дам на перерві цукерку». Нехай дитина вчиться у дорослого знаходити позитивний вихід із конфліктних ситуацій.

2. Не слід захищати занадто активно того, з ким у дитини виник конфлікт. Це не покращить взаєморозуміння, а змусить думати, що вчитель теж проти неї, краще спокійно підказати конструктивне рішення проблеми. Наприклад, якщо діти забирають один в одного книжку, можна дати ще одну книжку або розсадити забіяк. Якщо після цього постраждала дитина продовжує порушувати дисципліну або починає плакати, у жодному разі не слід кричати на неї або лаяти, а краще звеліти піти до кабінету психолога або медсестри і там про все розповісти.

3. У складних ситуаціях діяльність слід спрямовувати в безпечне русло. Для цих цілей добре підходять рухливі ігри, боксерська груша, паперові сніжки, малювання каракуль. Можна оголосити у класі фізкультхвилинку – хай всі трохи поплигають і навіть покричать. Через крик травмована дитина може позбавитися свого гніву і заспокоїтись.

4. Як тільки школяр починає битися головою, кусати себе або бити рукою, можна спробувати обійняти його й акуратно утримувати до того часу, поки він не змінить «гнів на милість». Ніжність завжди діє на дитину як найкраще заспокійливе. На фізіологічному рівні це супроводжується виділенням серотоніну, який послаблює дію адреналіну.

5. Учитель має знати прийоми зняття напруги і вчити своїх вихованців. У стресі м'язи тіла напружуються, утворюються так звані м'язові затиски. Розслаблення (релаксація) позитивно діє на м'язи, а відтак – на емоційний стан дитини. Зазвичай водночас поліпшується настрій. Повному розслабленню сприяє спокійне, *рівне дихання і візуалізація* (уявлення) місця, у якому дитина відчуває себе спокійно, умиротворено. Це може бути берег річки чи озера, море або ліс і т. д. М'який дотик і погладження спини дитини також сприяють розслабленню м'язів і емоційному спокою. Якщо заспокоювати дитину не тільки словами, але й дотиками, вона швидше перестане плакати. Також доречними будуть фізичні вправи та спортивні ігри. Вони не тільки «заряджають» дитину позитивними емоціями, а й знімають м'язові затиски завдяки природному напруженню м'язів у процесі виконання вправ і подальшому їх розслабленню.

Поряд з агресією та аутоагресією в поведінці дітей з психологічною травмою часто зустрічаються *істерики та крики*. На відміну від звичайних дитячих істерик, коли дитина таким чином намагається вплинути на дорослого і

отримати те, що бажає, істерика дитини з психологічною травмою – це, найчастіше, є неадекватною маніфестацією *страху відокремлення*. Тому школяра треба якомога спокійніше вивести з класу та відвести його до кабінету психолога, при цьому не виявляти жодних емоцій. Діяти треба рішуче, але водночас лагідно. Можна говорити якісь заспокійливі слова, не підвищуючи голос, посадити дитину на крісло або диванчик і погладжуючи спинку, притискати до себе. Поки дитина не заспокоїться, говорити з нею не треба. Коли істерика закінчиться, слід розпитати, що викликало плач і крик. Сказати, що вчителька (психолог, медсестра) завжди поряд і завжди готова захистити дитину від усіх проблем. Коли заспокоївшись, дитина повернеться до класу, не треба ніяк згадувати про те, що сталося.

Як показує досвід, педагогам особливо важко працювати з дітьми, у яких *батько чи матір загинули*. Дитина, чий батько раптово загинув, переживає травматичну реакцію горя (ТРГ), ознаки якої гостріші, ніж у випадку очікуваної смерті після довготривалої хвороби. Школа повинна подбати про те, щоб дитина відчувала підтримку і захист.

Основні *прийоми роботи* з дітьми, які зазнали втрати батька чи матері:

- Часто хвалить дитину та підтримуйте її, щоб допомогти зберегти дружні зв'язки з однокласниками, почувати себе міцно пов'язаною з класом емоційно та не відставати у навчанні.

- Застосовуйте різні педагогічні методи допомоги в процесі навчання, розробіть індивідуальні допоміжні матеріали для засвоєння нових знань; підказки, покликані полегшити концентрацію учня на роботі; опори для кращого запам'ятовування; схеми, за допомогою яких постраждалим учням зможе ефективніше планувати свої дії при виконанні усних та письмових завдань.

- Намагайтесь притримуватись узвичаєного розпорядку дня. Рутинність дій допомагає дитині, життя якої перетворилось на суцільний хаос, зберігати контроль над своїми почуттями та вчинками.

- Підтримуйте схвальними репліками або давайте підказку учневі, як тільки помічаєте, що він «завис». Обережно поверніть його назад до розмови або роботи, що виконується в класі.

- Обов'язково дізнайтесь подробиці нещастя і проаналізуйте, що може стати для учня нагадуванням про смерть близької людини, звертайте увагу на деталі пов'язані із смертю, щоб випадково не викликати на уроці небажані спогади або асоціації, які можуть сильно позначитись на здатності дитини зосереджуватись на роботі, думати, або можуть викликати небажані зміни в поведінці.

- Будьте надзвичайно чутливі до появи в навчальному матеріалі можливих тригерів (явищ, подій, фактів, відомостей, пов'язаних із травмою), що здатні викликати бурхливу реакцію дитини. За можливості замінійте його на нейтральний, якщо такої можливості немає, підготуйте дитину, що пережила втрату, до роботи з таким матеріалом або мінімізуйте цю роботу, запропонувавши дитині альтернативну діяльність. Це особливо важливо на

уроках з історії та літератури, де зустрічаються розповіді про війну та загибель на ній солдатів.

- Організуйте роботу в класі таким чином, щоб постраждала дитина могла вибирати, як і коли брати у ній участь, щоб не посилювати власних переживань.

- Постійно відслідковуйте, як справляється дитина з роботою та за найменшої потреби надавайте додаткову допомогу.

- Не проводьте або відкладайте на пізніше (відтерміновуйте) важливі контрольні роботи або складні завдання, що потребують значних зусиль та концентрації. Особливо це важливо в перші дні та тижні після смерті в родині дитини. На цей же час полегшуйте для дитини класні та домашні завдання.

- Покажіть дитині, що ви готові говорити з нею про смерть, але не змушуйте її до таких розмов. Попередьте шкільний персонал, що вони дуже допоможуть, якщо будуть спокійно вислуховувати та сприймати плутані дитячі розповіді та жодним чином не оцінювати те, як дитина реагує на смерть.

- Заохочуйте висловлювання почуттів через малюнок, твір, гру, розповідь. Хай дитина поділиться своїми проблемами із шкільним психологом.

- Якщо ви помічаєте, що дитина «переповнена почуттями» і може «зірватися», дозволяйте їй в будь-який час полишати клас і переходити в те місце, де вона може заспокоїтись. (Про обладнання такого місця у своєму кабінеті мають заздалегідь подбати шкільний психолог або шкільна медсестра.)

- Будьте терплячі та гнучкі у своїх реакціях на поведінку дитини, яка переживає ТРГ. Пам'ятайте, що і поведінка, і потреби такого школяра дуже змінні, подібні до припливів та відливів на морі, а з часом ситуація може навіть значно погіршитись (ускладнитись) відповідно до того, як дитина реагуватиме на втрату.

- Відповідайте на прояви дитячої агресії, спрямованої на себе або інших дітей, посиленням турботливої дисципліни. Не застосовуйте покарання, але встановіть жорсткі межі відхилень від загальноприйнятих норм. У складних випадках залучайте допомогу шкільного психолога.

Як уже говорилося вище, батьки психологічно травмованих дітей зазвичай теж мають ознаки посттравматичного стресового розладу і не завжди готові йти на співпрацю зі школою. Однак без участі батьків по-справжньому допомогти дитині просто неможливо. Тому потрібно приділити максимум зусиль для побудови взаємодії педагогів і батьків через систему змістовних, емоційних, комунікативних та дієвих зв'язків, заснованих на міжособистісних стосунках партнерів, спрямованих на вирішення загальної педагогічної задачі.

Отже, запропоновані ефективні прийоми роботи з дітьми, які пережили психологічну травму, допоможуть педагогам, психологам, соціальним працівникам зменшити чи навіть подолати наслідки психологічної травми та зберегти психічне здоров'я цих дітей.

3.5. Діагностика і формування психологічної культури вихователів дошкільних навчальних закладів

У час, коли наша країна виявилася втягнутою у військовий конфлікт, внаслідок чого багато родин зазнали гіркоти втрати, коли психологічно травмовані і дорослі, і діти, вкрай необхідною є *гуманізація освіти*. Необхідною умовою такої гуманізації є створення *оптимального педагогічного спілкування* – такого спілкування педагога з дітьми, яке забезпечує ефективні умови для розвитку особистості й творчого потенціалу дітей. Але чи буде педагогічне спілкування оптимальним, чи буде сприяти прояву найкращих гуманістичних сторін психічного світу дитини і забезпечить їх розвиток, в основному залежить від педагога, від ступеня розвитку його психологічної культури.

Актуальність дослідження проблеми психологічної культури педагога обумовлена провідною роллю цієї якості в процесах життєдіяльності людини, її спілкування, соціальної адаптації, продуктивного особистісного розвитку.

Аналіз досліджень, присвячених цій темі, дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності та структури цього феномена. У той же час для сучасної психологічної думки характерним є визнання того, що представлені в *психологічній культурі* цінності тілесної, душевної та духовної розвиненості, зрілості фактично інтегровані в базові цінності сучасного суспільства й існують як аксіоми культури.

Звернення до дослідження психологічної культури обумовлено тим, що це поняття займає провідну позицію в структурі особистості та діяльності професіонала. Його вивчення є не тільки науково, а й соціально значущим. Педагог повинен бути насамперед особистісно (а не тільки професійно) готовим до самореалізації в педагогічній діяльності в сучасних умовах, коли воєнні дії та проведення антитерористичної операції на сході України спричинили появу цілої верстви населення – вимушених переселенців. Стрес, пов'язаний із позбавленням домівки, відсутністю стабільності та звичного стану речей, втратою годувальників, друзів, родичів, батьків, позбавлення їхньої турботи й любові, негативно впливає на особистість цих людей і особливо гостро відбивається на дітях. Скрутне становище, у якому опиняються діти, призводить до відчуття дискомфорту, зниження активності та самооцінки, підвищення тривожності, агресивності, виникнення негативного ставлення до інших. Для роботи з такими проблемами дітей-переселенців педагогам не вистачає психологічних знань, глибокого розуміння психологічних умов і сенсу педагогічної діяльності, психологічної готовності до неї як глибоко специфічної, що вимагає особливого ставлення, особливих знань і власного особистісного зростання.

Проаналізувавши різні варіанти структури психологічної культури, запропоновані різними авторами, ми вважаємо за можливе в якості критеріїв цього психологічного явища використати такі властивості:

- товариськість;

- стиль спілкування з дітьми;
- емпатійні здібності;
- комунікативні та організаторські здібності;
- самооцінка;
- емоційний інтелект;
- спрямованість особистості педагога і вихователя.

Ми виходили з того, що в основі психологічної культури працівників освіти лежить психологічна компетентність, яка по суті складає поведінковий (діяльнісний) компонент психологічної культури цієї категорії фахівців (тобто здатність здійснювати педагогічну діяльність на практиці). Водночас поведінковий компонент психологічної культури педагога будується на *комунікативному складнику* (В. В. Семикін) [263]. Запропоновані критерії психологічної культури описують: *комунікативну компетентність* (товариськість; стиль спілкування з дітьми; комунікативні та організаторські здібності); *мотиваційний* (спрямованість на певний вид діяльності), *рефлексивний* (самооцінка) та *афективний* (емоційний інтелект) *компоненти психологічної культури* і таку *професійно важливу якість*, як емпатійні здібності.

Враховуючи вищезначені критерії психологічної культури, ми підібрали низку тестів для їх вимірювання: «Оцінка рівня товариськості» (тест В. Ф. Ряховського), «Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ», «Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойко), «Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості» (Б. У. Федоришина и В. Р. Синявського), методики «Самооцінка», «Емоційний інтелект» (Н. Холла), опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя». За допомогою цих методик було проведено пілотажне дослідження, у процесі якого вирішувались такі завдання: вимірювання показників сформованості основних компонентів психологічної культури педагогів-дошкільників; виявлення загального рівня психологічної культури педагогів-дошкільників; вивчення стану їх готовності до роботи з дітьми-переселенцями.

Всього в дослідженні взяло участь 48 педагогів дошкільних навчальних закладів Дніпровського району міста Києва.

Опишемо результати дослідження відповідно до обраних критеріїв психологічної культури і тестів для їх виміру.

Високий рівень *товариськості* проявляється у підвищеній комунікабельності (наприклад: люди люблять брати участь у всіх дискусіях, але не надто серйозних; вони дуже балакучі, завжди в курсі всіх справ; охоче беруть слово, навіть якщо не дуже добро знають ситуацію; усюди почувуються як риба у воді; беруться за будь-яку справу, хоча не завжди можуть успішно довести її до кінця; люблять перебувати в центрі уваги, нікому не відмовляють у проханнях, навіть якщо не завжди можуть їх виконати). Таким людям іноді не вистачає посидючості й терпіння за зіткнення із серйозними проблемами.

Люди із середнім рівнем товариськості терплячі в спілкуванні з дорослими і дітьми, вміють слухати співрозмовника, уміють відстоювати свою точку зору без запальності. У той же час екстравагантні витівки й багатослівність можуть викликати у таких людей роздратування, тому що вони не люблять галасливі компанії.

У нашому дослідженні не було виявлено педагогів із низьким рівнем товариськості й комунікабельності, яка носить хворобливий характер.

Отримані результати дали змогу виділити рівні сформованості комунікації і визначити ряд чинників, що забезпечують формування комунікативної культури педагогів.

Рівень емпатійних здібностей педагогів. Здатність співпереживати разом зі своїми вихованцями, розуміти їхній психологічний стан є однією із професійно важливих якостей працівників освіти.

«Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» (В. В. Бойка), яку ми використовували в дослідженні, дає змогу, зокрема, виявити основний показник рівня емпатії [28].

В. В. Бойко виділяє такі види (канали) емпатії: 1) раціональна емпатія; 2) емоційна емпатія; 3) інтуїтивність [28]. Коротко опишемо ці види емпатії.

Раціональний канал емпатії. Характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення суб'єкта емпатії на суть будь-якої іншої людини – її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, який відкриває «шлюзи» емоційного та інтуїтивного її відображення. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Людина привертає увагу своєю буттєвістю, що дає змогу суб'єкту емпатії неупереджено виявляти її суть.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність суб'єкта емпатії входити до емоційного резонансу з оточенням — співпереживати, брати співучасть. Емоційна чутливість у цьому разі стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Розуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку й ефективно впливати можливо тільки за умови енергетичного підлаштування. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язку, провідника від суб'єкта емпатії до об'єкта емпатії і навпаки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Інтуїція, вочевидь, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Проведене нами дослідження показало, що хоча емпатія для педагогів є одним із чинників успішності професійної діяльності педагогів, діагностика емпатійних здібностей (за методикою В. В. Бойка) засвідчила знижений рівень емпатії в нашій вибірці педагогів. Високий рівень емпатії не показав жодний досліджуваний, правда, не було виявлено і педагогів з дуже низьким рівнем емпатії. Середній рівень показали 37,5 %, а занижений – 62,5 % досліджуваних.

Стиль спілкування вихователя з дітьми (стиль педагогічного керівництва) – це один із важливих чинників, що визначає психологічну культуру педагога; сукупність прийомів виховного впливу, які проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки вихованців. Він втілюється в характерних формах організації діяльності та спілкування дітей і має відповідні способи реалізації ставлення педагога до особистості дитини.

Традиційно виділяють демократичний, авторитарний і ліберальний стилі [117].

Авторитарний стиль. Як показали А. Ю. Максаков і Д. А. Мішутін, педагогам з авторитарним стилем керівництва притаманні такі особливості спілкування з учнями [176; 195]: переважне використання монологу й імперативних форм звернень; домінування особистісно-групового спілкування; вузьке коло учнів, з якими вони спілкуються індивідуально; недостатня повага до дітей, контроль. Педагог оцінює зовнішні прояви вчинків, не бере до уваги їхні мотиви; у висловлюваннях переважають зауваження, осуд; не беруться до уваги міжособистісні стосунки між дітьми (що часто призводить до напруженості і конфліктів в дитячому колективі); переважають дисциплінарні методи впливу; спостерігається перевага прямих вказівок над опосередкованим способом впливу на дитину.

Діти внаслідок застосування таких способів взаємодії будуть, швидше за все, прекрасно озброєні знаннями, вміннями й навичками, і навіть демонструватимуть їх на практиці, однак така демонстрація буде обумовлена не реальними потребами і цінностями дитини, а необхідністю реалізовувати бажану поведінку в присутності вихователя. Ця модель не сприяє розвитку самостійності й творчої ініціативи дитини, а також здоровим міжособистісним контактам.

Демократичний стиль. Основна особливість цього стилю – взаємоприйняття і співпраця. Педагог орієнтований на залучення вихованців до обговорення і спільного вирішення загальних справ, проблем, створює умови для самореалізації та вияву творчої ініціативи дітей. Вихователя вирізняє активно-позитивне ставлення до дітей, адекватна оцінка їх можливостей, успіхів і невдач. Прагнення зрозуміти цілі й мотиви поведінки, уміння прогнозувати розвиток особистості дитини. Позитивні оцінки переважають над негативними. Вчителі з демократичним стилем мають широке коло індивідуального спілкування, частіше вдаються до діалогу й використовують неімперативні форми звернень.

Такий стиль спілкування сприяє розвитку у дитини вміння спілкуватися, враховувати інтереси інших людей, виявляти ініціативу й самостійність. Дитина відчуває себе емоційно захищеною, проявляє впевненість і активність.

Ліберальний стиль. Характеризується формалізмом, прагненням педагога мінімально включатися в діяльність, тактикою невтручання, основу якої складають байдужість і незацікавленість. Педагог із цим стилем педагогічного керівництва враховує взаємовідносини в групі, однак причини і

наслідки таких відносин ігнорує, уникає відповідальності за результати своєї діяльності.

Одним із результатів такого підходу до виховання є розрив емоційних зв'язків дорослих з дитиною. Можливо, дитина і проявить ранню самостійність і незалежність, але не буде здатною до співпереживання іншим людям.

Слід підкреслити, що стиль спілкування – динамічна структура, яка відображає співвідношення між різними формами звернень. Це означає, що педагоги вдаються до багатьох із них, але у кожного переважають ознаки якогось певного стилю. У той же час за зміни ситуації співвідношення між цими стилями може змінюватися. Так, у напружених обставинах зростає число авторитарних форм звернень до вихованців, незалежно від стилю керівництва. Але і в цьому випадку педагог має загалом орієнтуватись на демократичний стиль спілкування, діалог і співпрацю з дітьми. Адже саме цей стиль спілкування дає змогу максимально реалізувати особистісно-розвивальну стратегію педагогічної взаємодії.

Стиль спілкування вихователя з дітьми ми досліджували за допомогою опитувальника для вихователів [117, с. 340]. У переважній більшості досліджуваних (81 %) було виявлено демократичний стиль спілкування з дітьми. Ці педагоги відчують потребу у зворотному зв'язку з дітьми, для них важливо як дітьми сприймаються ті чи інші форми спільної діяльності. У своїй роботі такі педагоги стимулюють розумову активність і мотивацію досягнення в пізнавальній діяльності. У групах вихователів, для спілкування яких властиві демократичні тенденції, створюються оптимальні умови для формування дитячих взаємин, позитивного емоційного клімату групи. Демократичний стиль забезпечує дружнє взаєморозуміння між педагогом і вихованцем, викликає у дітей позитивні емоції, впевненість у собі, дає розуміння цінності співпраці у спільній діяльності.

У 19 % педагогів було виявлено демократично-ліберальний стиль. Ці вихователі схильні іноді пускати справу на самоплив, переоцінювати можливості дітей. Однак такі вихователі прагнуть ні з ким не псувати стосунки, у поведінці ласкаві і доброзичливі з усіма. Сприймають своїх вихованців як ініціативних, самостійних, товариських, правдивих.

Педагогів з авторитарним стилем спілкування виявлено не було.

Нагадаємо, що стиль педагогічного спілкування, як одна з характеристик людини, не є вродженою (визначеним біологічно) якістю, а формується й виховується в процесі практики, на основі глибокого усвідомлення педагогом основних законів розвитку і формування системи людських стосунків.

Комунікативні та організаторські здібності особистості – це надважливі педагогічні здібності, які необхідні для того, щоб успішно справлятися зі своєю роботою. В. А. Крутецький так характеризує ці здібності: організаторські здібності – це, по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на рішення важливих завдань і, по-друге, здатність правильно організувати свою власну роботу; комунікативні здібності – це здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до

учнів, встановити з ними доцільні, з педагогічної точки зору, взаємини, наявність педагогічного такту [156].

Як вважають І. В. Ігнат'єва і О. М. Палачова, організаторські здібності необхідні для того, щоб активізувати учнів в різних видах діяльності і виховувати колектив, здатний впливати на кожну окрему особистість, допомагати особистості стати активною в русі до мети гуманістичного виховання і самовиховання [112; 221].

Становлення такої здібності включає в себе: а) вимогливість – здатність здійснювати потрібне відповідно до педагогічної ситуації і оптимальної сили; б) повага до інших людей, тактовність; в) життєрадісність.

Організаторська здатність пов'язана зі створенням організаційних форм і методів навчання і передбачає наявність: по-перше, знань соціальної психології; по-друге, вміння працювати з колективом і в колективі; по-третє, конструктивної і комунікативної здібностей, а також використання власної особистості як інструменту впливу на колектив; по-четверте, практичної спрямованості розуму – володіння практичною психологією, готовність застосовувати дані про психологічні феномени до практики вирішення педагогічних завдань. Організаторські здібності пов'язані з умінням вести дітей за собою, включати їх в різноманітні види діяльності.

Влада педагога над учнями прямо пропорційна його авторитету, який формується і проявляється у взаємодії з ними. Успішність взаємодії визначається багатьма факторами. Особливу роль відіграє здатність вчителя управляти процесами свого мислення, своєї поведінкою так, щоб він міг отримувати тільки ті результати, до яких прагне. Своєрідною формою влади над учнями є знання їхніх психологічних особливостей [95].

Сутність комунікативних здібностей педагога – встановлювати правильні стосунки з дітьми і перебудовувати їх відповідно до розвитку учнів і їхніх вимог до вчителя. Ці здібності пов'язані зі створенням офіційних норм і правил поведінки, що складають складну систему педагогічної діяльності вчителя: 1) взаємини його з учнями різного віку з різних приводів; 2) з учителями різних предметів; 3) з адміністрацією школи; 4) з батьками (різного віку, різного соціального стану); 5) з людьми, які організують позанавчальну діяльність.

Комунікативні здібності виявляються у встановленні і підтримці контактів з дітьми, в правильній побудові взаємовідносин з ними [112; 221].

Основу комунікативних здібностей вчителя становить уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різноманітних, часом у гострих педагогічних ситуаціях. Згладжування таких ситуацій забезпечується позаситуативним підходом до осмислення, розуміння та реагування на події.

Комунікативні й організаторські здібності ми вивчали за допомогою методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей (В. В. Синявського та Б. А. Федоришина). Дослідження показало, що 25 % педагогів мають дуже високий рівень комунікативних і організаторських здібностей. Для цих досліджуваних характерні: швидка орієнтація у складних ситуаціях; невимушена поведінка в новому колективі; ініціативність; здатність

до самостійних рішень; уміння відстоювати свою думку; легкість адаптації до незнайомої компанії.

Стільки ж досліджуваних (25 %) показали високий рівень організаторських і комунікативних здібностей. Таки люди не губляться в новій ситуації, швидко знаходять друзів, постійно намагаються розширити коло знайомих, можуть з успіхом займатися громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення в екстремальній ситуації.

Середній рівень комунікативних і організаторських здібностей виявлено близько у 17 % досліджуваних. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу. Однак потенціал цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи з ними по формуванню і розвитку їхніх комунікативних здібностей.

Рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей нижчий за середній зафіксовано у 18 % досліджуваних. Ці педагоги не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, воліють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, їм важко виступати перед аудиторією, вони погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Не ініціативні, у багатьох справах воліють уникати прийняття самостійних рішень.

Вкрай низький рівень прояву схильностей до комунікативної і організаторської діяльності виявлено близько у 15 % досліджуваних.

Бажання займатися організаторською діяльністю і спілкуватися з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей самої особистості. Багато в чому вони визначаються суб'єктивною цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів її активності та ставленням до осіб, з якими вона взаємодіє. Це слід враховувати, складаючи рекомендації для педагогів з низьким рівнем розвитку досліджуваних схильностей. Досить часто схильності з'являються в ході таких видів діяльності та спілкування, які спочатку людині байдужі, але в міру включення в них стають значущими. Тут важливі власні зусилля і подолання можливих комунікативних бар'єрів, якщо людина ставить собі свідому мету саморозвитку.

Самооцінка (як рефлексивний компонент психологічної культури). Адекватна самооцінка – важлива професійно значуща якість працівників освіти. Вважається, що в основі самооцінки лежать внутрішньо прийняті особистістю цінності (ідеали) [2; 27; 194]. Те, які цінності приймає особистість, закладає основу не тільки самооцінки, а й усіх її якостей. Саме самооцінка опосередковує вплив еталонів на становлення особистості. У цьому сенсі її можна вважати стрижневим особистісним утворенням, що робить вплив на всю життєдіяльність суб'єкта і відображає якісну своєрідність її внутрішнього світу.

В основі самооцінки лежать рефлексивні дії, які багато в чому визначають емоційне ставлення до себе конкретного індивіда і одночасно служать джерелом знань про себе.

Традиційно у вітчизняній психології виділяють наступні критерії самооцінки: висота, стійкість і адекватність. У той же час натеper не існує однозначного і несуперечливого способу фіксації критерію «адекватність». У зарубіжній психології застосовують такий параметр, як ступінь неузгодженості між Я-реальним і Я-ідеальним. Ступінь неузгодженості між Я-реальним і Я-ідеальним визначається за допомогою коефіцієнта кореляції. Якщо зв'язок між Я-ідеальним і Я-реальним був позитивним і виявлявся на рівні значущості, то Я-реальне і Я-ідеальне вважалися взаємопов'язаними (самооцінка адекватна); якщо коефіцієнт кореляції був негативним або зв'язок був значущим, то Я-реальне і Я-ідеальне вважалися неузгодженими (самооцінка неадекватна).

Самооцінювальні здатності педагога детермінують прояв певних поведінкових тенденцій у професійній діяльності. Так, самооцінка пов'язана зі стилем взаємодії педагога з дітьми через те, що вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід в конкретній ситуації; по-друге, як він буде виявляти, оцінювати, розшифровувати дії інших; по-третє, самооцінка визначає очікування індивіда, будучи основою цілепокладання.

З іншого боку, чим більше продуктивна діяльність педагога (адекватним і продуктивним його стиль взаємодії з дітьми) і чим більше його власні мотиви і цілі збігаються з цілями педагогічної діяльності, тим вище його будуть оцінювати колеги і тим вагомішою для нього буде оцінка, оскільки вона буде безпосередньо впливати на його самооцінку.

Самооцінювання – це те, що постійно робить кожна людина як у процесі свого розвитку, так і в процесі професійної діяльності; це особистісний механізм, за допомогою якого людина «прив'язує» свої досягнення і промахи, сьогодення і майбутнє до певної точки відліку: до своїх здібностей, індивідуально-психічних особливостей і до соціальних норм, тим самим спрямовуючи, регулюючи свій розвиток. Самооцінювання – це те, що підвладне людині, дає можливість їй самовизначатися, саморозвиватися, саморегулюватися. Самооцінювання може зробити людину щасливою чи нещасною, задоволеною життям, професією чи постійно незадоволеною. Управління самооцінкою – це, значною мірою, управління своїм життям, долею.

До інтегральних характеристик особистості насамперед відноситься професійна педагогічна самосвідомість педагога, тобто комплекс уявлень педагога про себе як професіонала. Вона включає наступні складники:

1. Усвідомлення педагогом норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності і спілкування, до особистості) як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Тут складаються основи професійного світогляду. Якщо педагог не обізнаний про те, яким повинен бути педагог, як йому бажано будувати свої відносини з оточуючими, то йому важко оцінити і себе. На основі

загальної освіченості складається професійне кредо педагога, його особиста концепція педагогічної праці.

2. Усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з деяким професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги по професії.

3. Врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей – дітей, колег, керівництва, очікувань з боку інших.

4. Самооцінювання педагогом своїх окремих сторін. У ньому психологи В. А. Ядов, І. С. Кон, В. В. Столін та інші виділяють кілька підстав:

а) розуміння та усвідомлення самого себе, своєї педагогічної діяльності, спілкування і особистості (когнітивний аспект);

б) емоційне ставлення і оцінювання педагогом особливостей самого себе (емоційний аспект).

Тут закладається «концепція» педагога. Поступово у нього на основі уявлень про себе в окремих педагогічних ситуаціях, на основі думок дітей і колег складається стійка Я-концепція, що надає йому відчуття професійної впевненості або невпевненості. На основі цієї концепції педагог оцінює все, що відбувається в закладі, щодо самого себе. Водночас розрізняються: оцінка педагогом своїх сьогоднішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна) і майбутніх досягнень (потенційна і ідеальна), оцінка з боку інших (рефлексивна самооцінка).

Якщо актуальна оцінка вища за ретроспективну, а ідеальна – вища за актуальну, то це говорить про зростання професійної самосвідомості. Оптимальною структурою самооцінки вчителя є така, у якій існують мінімальні відмінності між актуальною і рефлексивною самооцінкою і максимальні відмінності між ретроспективною і актуальною, між актуальною та ідеальною самооцінками;

в) здатність до дій на основі самосвідомості (поведінковий аспект), що свідчить про конструктивність і дієвість професійної самооцінки [136].

5. Позитивне оцінювання педагогом самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, створення позитивної Я-концепції. У педагога, який позитивно сприймає себе, підвищуються упевненість в собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи в цілому. Такий педагог прагне до самореалізації. Особливо важливо те, що його позитивна Я-концепція сприяє і розвитку позитивної Я-концепції дітей (Р. Бернс). Відчуваючи себе спокійно і впевнено, педагог доброзичливий і рівний до дітей. Розуміння слабких сторін своєї праці, наміри їх виправити не руйнують загальної позитивної самооцінки. І навпаки, педагог з низькою професійною самооцінкою переживає почуття незахищеності, негативно сприймає оточення через призму своїх стресів і тривоги, звертається до авторитарного стилю як до засобу психологічної самозахисту.

Дослідження Л. М. Мітіної [194] показали, що в педагогів у низці випадків спостерігаються низькі показники інтересу до себе, зосередження зусиль на захист свого Я, пред'явлення підвищених вимог до оточення. Тому

стимулювання педагогом позитивних думок про себе, про можливість зростання, зміцнення в собі намірів висловити і реалізувати себе в педагогічній професії, стати значущим для своїх вихованців, сприяти їм і своїм розвитком, зміцнення в зв'язку з цим самоповаги і гідності – все це важливі риси позитивної Я-концепції педагога як інтегральної характеристики його особистості. Позитивна Я-концепція надає педагогу стійкість в умовах дедалі ширшою оцінки його ззовні (привласнення категорії, вибір педагогів на конкурсній основі). Первинна Я-концепція і оцінка себе як професіонала складається у педагога в перші кілька років роботи, потім шліфується і навіть може переглядатися.

У своєму дослідженні для визначення самооцінки особистості педагогів як рефлексивного компоненту психологічної культури ми використали методiku «Інтегральна самооцінка особистості: Хто я є в цьому світі?» [291].

За результатами дослідження: явно завищену самооцінку мають 25 % респондентів. Цим педагогам притаманні деяка зверхність, іноді – нетактовність; вони часом переоцінюють свої можливості та недооцінюють чужі; свої помилки вважають випадковими, викликаними сторонніми чинниками («погано себе почував», «до мене чіпляються»), а помилки інших – закономірними, само собою зрозумілими. Тенденцію до завищення самооцінки виявлено у 63% досліджуваних. Ці педагоги мають сильну потребу в соціальному схваленні, значно залежать від думки інших людей, мають тенденцію виставляти себе в більш вигідному світлі. Вони важко сприймають критику, можуть впадати в зневіру при невдачах, нервозність через це. Бояться показати себе нерішучими і безпорадними. Мають схильність до повчань оточення навіть у дрібницях, з переходом на глобальні питання.

Високу самооцінку мають 6 % досліджуваних. Їм притаманні прагнення до успіхів у різних видах діяльності, впевненість у своїх силах. Такі люди усвідомлюють свої сильні і слабкі сторони, прекрасно розуміють, як надихати інших на звершення; здатні вести людей за собою.

Лише у 6 % досліджуваних педагогів зафіксована адекватна самооцінка. Ці люди прагнуть обирати такі завдання, що найбільш точно відповідають їх досвіду і знанням; вони здатні йти на певні ризики, подолання яких підвищує їхню внутрішню мотивацію. Ставлення до помилок загалом адекватне; можуть засмутитися; свої помилки намагаються виправити, чужим співчують.

Серед педагогів, які брали участь у дослідженні, не виявилось нікого з заниженою або низькою самооцінкою.

Зауважимо, що завищена самооцінка зазвичай є компенсаторною реакцією на базове почуття власної неспроможності. Спровокувати його можуть як зовнішні чинники (дестабілізація політичної і економічної ситуації в країні, тиск з боку батьків і з боку керівництва), так і внутрішні (наприклад, амбівалентні почуття стосовно себе). Поряд із самовпевненістю велика частина педагогів відчуває високу тривожність, страх втратити власне позитивне уявлення про себе, що може призвести до тяжких емоційних зривів, до конфліктів з іншими людьми, до неадекватної поведінки. Така захисна позиція

сприяє розвитку емоційних бар'єрів; веде до спотворення й ігнорування досвіду, зростання агресивності, відчуження; появі самовиправдань тощо. З іншого боку, тенденція до завищення самооцінки може сприяти й актуалізації особистісного потенціалу, але за умови мотивації досягнення і компетентності в діяльності.

Емоційний інтелект. Важливість цієї інтегральної психологічної якості в сьогодиншньому світі висока як ніколи. Адже у важких соціальних, політичних, економічних ситуаціях нервово-емоційна система знаходиться в постійному напруженні, зростає потреба у контролі свого емоційного стану і розумінні настроїв оточення. Якщо педагог вміє розбиратися у своїх емоційних переживаннях та управляти ними, йому значно легше розв'язувати життєві проблеми, міжособистісні конфлікти, спілкуватися з дітьми і дорослими. Розвиток емоційного інтелекту – одна з очевидних потреб працівників освіти нашого сьогодення.

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження завдяки працям зарубіжних дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея та інших [318; 175; 273; 343 та ін.]. Учені наголошують на необхідності й доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема емоційного інтелекту почала привертати увагу дослідників у 90-х роках ХХ століття завдяки працям американських психологів Дж. Майєра і П. Саловея, які вперше вжили термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку діяльність щодо його вивчення.

Відповідно до опису, запропонованому Дж. Майєрсом і П. Саловеєм, виділяють чотири складові емоційного інтелекту:

1. Точність оцінки та вираження емоцій. Важливо розуміти свої емоції та емоції інших людей, пов'язані як з внутрішніми, так і з зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінки. Це здатність точно визначати емоції і пов'язані з ними потреби.

2. Використання емоцій у розумовій діяльності. Те, як і про що ми думаємо, залежить від того, як ми себе відчуваємо. Емоції впливають на розумовий процес і готують нас до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи своїми емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і вирішувати проблеми більш ефективно.

3. Розуміння емоцій. Це означає, що людина вміє визначити джерело емоції, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями і подальший розвиток емоцій.

4. Управління емоціями. Як говорилося вище, емоції впливають на мислення, тому їх потрібно враховувати при вирішенні завдань, прийнятті рішень і виборі своєї поведінки. Уміння керувати своїми і чужими емоціями дає

змогу використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них.

Емоційний інтелект, на думку цих учених, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [343].

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який висунув думку про множинність форм прояву інтелекту [335]. Однак, як відомо, зростанню інтересу до феномена емоційного інтелекту та його ролі в життєдіяльності людини сприяла праця американського психолога Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», яка вийшла в США в 1995 році і стала бестселером. Д. Гоулман висловив думку про те, що загальний інтелект (IQ), який досліджується вже впродовж тривалого часу і вимірюється за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, тільки на 20 % зумовлює успіх у житті людини, тоді як 80 % припадає на долю інших чинників, котрі забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелекту, який, на його думку, сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини [336].

У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється в працях І. Андреевої, О. Власової, С. Дерев'яно, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Маноїлової, Е. Носенко та інших [6; 273; 165].

Комбінуючи та доповнюючи визначення емоційного інтелекту (EQ), А. В. Костюк [150] доходить висновку, що це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного й соціального досвіду.

У нашому дослідженні для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту ми використовували методикку Н. Хола [117]. За допомогою цієї методики було визначено загальний рівень емоційного інтелекту педагогів. Високий рівень EQ показали 13 % досліджуваних. Ці педагоги здатні залишатися відкритими для почуттів, як приємних, так і неприємних; здатні управляти своїми й чужими емоціями; здатні інтерпретувати значення зміни емоцій; використовувати емоції для спрямування уваги на пріоритетні для мислення речі, на важливу інформацію; здатні точно виражати емоції і потреби, що з ними пов'язані.

Середній рівень розвитку емоційного інтелекту виявлено у 56 % педагогів. Ці люди в цілому добре розуміють себе і інших в емоційному плані, відчують психологічне благополуччя, позитивно ставляться до себе, успішно керують своїми емоціями з допомогою певних вольових зусиль.

Але у 20 % педагогічних працівників зафіксовано низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони схильні надавати занадто велике значення

власній емоційній сфері, своїм почуттям, переживанням і не схильні до їхнього аналізу.

Ще гірші результати – дуже низький емоційний інтелект, мають 6 % досліджуваних. Вони зазнають труднощів в розумінні емоцій і почуттів інших людей та у вмінні розрізняти емоційні стани; не можуть адекватно реагувати на емоції інших, а тим більше впливати на їхній емоційний стан.

Все це свідчить про необхідність розвитку емоційного інтелекту. Цьому сприятимуть тренінгові заняття, спрямовані на розвиток здатності до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, навичок практичного самопізнання, управління емоційною поведінкою. Використання дискусійних методів роботи і вправ, спрямованих на зняття напруженості, встановлення позитивного емоційного контакту з членами колективу, розвиток конкретних навичок і здібностей також сприятиме розвитку пізнавальної активності і емоційного інтелекту педагогів.

Спрямованість особистості вихователя – це також важливий критерій психологічної культури педагогів, адже вони покликані не тільки навчати дітей основам наук, сприяти їхньому різнобічному розвитку, а й формувати у них моральні якості. Ефективна реалізація завдань, які ставить перед педагогом суспільство, можлива тільки при наявності у педагога особливої якості – педагогічної спрямованості.

Можна виділити три напрямки, що визначають сутність педагогічної спрямованості: емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, схильність займатися видами діяльності, що втілюють специфіку цієї професії; професійно значуща якість особистості вчителя або компонент педагогічних здібностей; рефлексивне управління розвитком дітей.

Педагогічна спрямованість – це мотивація до професії, головне в якій – дієва орієнтація на розвиток особистості дитини. Стійка педагогічна спрямованість – це прагнення стати, бути і залишатися вчителем, що допомагає долати перешкоди і труднощі в своїй роботі. Спрямованість особистості педагога проявляється у всій його професійній життєдіяльності і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття і логіку поведінки, весь вигляд людини. Розвитку педагогічної спрямованості сприяє зсув мотивації педагога з предметної сторони його праці на психологічну сферу, інтерес до особистості дитини.

Для вивчення педагогічної спрямованості ми використовували методіку «Діагностика парціальної спрямованості особистості педагога» [291]. Ми виходили із того, що в основі розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів повинен лежати такий *мотиваційний компонент*, як спрямованість на певний вид діяльності (зокрема, уміння здійснювати вплив). Саме спрямованість дає змогу педагогам швидко вийти на високий рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності в професійній діяльності.

У педагогів, які брали участь в нашому дослідженні, виявлено достатньо високі показники всіх форм професійної спрямованості, які вимірюються цією методикою (товариськість, організованість, спрямованість на предмет,

інтелігентність, мотивація схвалення). Це говорить про наявність потреби у спілкуванні з дитиною; високий комунікативний потенціал; здатність організувати свою і чужу діяльність та поведінку; інтелігентність педагогів. Всі ці якості є вкрай важливими для виховання дітей і спілкування з ними та їхніми батьками. Отже, можна зробити висновок, що рівень розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів перебуває в межах норми і вони в змозі професійно здійснювати свою роботу.

Визначення загального рівня психологічної культури педагогів

Виділені нами критерії психологічної культури (товариськість; стиль спілкування з дітьми; емпатійні здібності; комунікативні та організаторські здібності; самооцінка; емоційний інтелект; спрямованість особистості педагога і вихователя) ми використали для узагальненого визначення наявного загального рівня психологічної культури педагогів. Для цього всі вищезначені критерії, які були оцінені у сирих балах, було переведено в рівні.

У табл. 3.11 показано процедуру переведення сирих балів у рівні розвитку складових психологічної культури педагогів та розподіл цих рівнів за всіма використаними нами методиками.

Таблиця 3.11

Переведення сирих балів у рівні психологічної культури і розподіл цих рівнів

Методики	Рівні		
	1 низький	2 середній	3 високий
Оцінка рівня товариськості (тест В. Ф. Ряховського)	25–30 балів	14–24 бали	3–8 балів
Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ	авторитарний	ліберальний	демократичний
Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)	21 бал і менше	22–29 балів	30 балів і вище
Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості Б. У. Федоришин и В. Р. Синявський	0	0,5	1
Методика «Самооцінка»	10–20 заниже на 60–70 завищена	21-34 тенден. до заниження 46–59 тенден. до завищення	біля 40 адекватна
«Емоційний інтелект» (Н. Хол),	39 балів і менше	40–69 балів	70 балів і більше
Опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя»	3 бал і менше	4–7 балів	8 балів і вище

Після присвоювання рівнів за кожною методикою шляхом знаходження середнього значення можна одержати загальний рівень розвитку психологічної культури педагогів.

За результатами нашого дослідження:

- 19 % опитаних педагогів виявили *високий рівень* психологічної культури. Для них притаманний дуже високий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей; вони здатні управляти своїми й чужими емоціями, використовувати емоції для спрямування уваги на пріоритетні для мислення речі, на важливу інформацію; мають рівень емпатії не нижчий за середній; мають адекватну самооцінку; у них переважає демократичний стиль спілкування; для них є характерними високі показники усіх форм професійної спрямованості;

- 75 % педагогів виявили *середній рівень* розвитку психологічної культури. Вони в цілому добре розуміють себе і інших в емоційному плані; відчують психологічне благополуччя; успішно керують своїми емоціями за допомогою певних вольових зусиль; комунікабельні й товариські; мають трохи знижені показники розвитку емпатії та завищені самооцінки; але показники всіх форм професійної спрямованості досліджуваних педагогів перебувають у межах норми;

- 6 % опитаних педагогів виявили *низький рівень* розвитку психологічної культури. Ця група характеризується вкрай низьким рівнем прояву схильностей до комунікативної і організаторської діяльності; неадекватною самооцінкою; зазнають труднощів в розумінні емоцій і почуттів інших людей.

Можна виділити два бар'єри, що стоять на шляху педагога до опанування високого рівня педагогічної культури. Перший з них (зовнішній) базується на тому, що педагогічний процес відображає в мініатюрі відносини в суспільстві в цілому; і якщо в останньому тривалий час відбувається військовий конфлікт і від травматичних подій страждають і дорослі і діти, то досить складно в окремому педагогічному колективі створити атмосферу відкритості, довіри й задушевності для виховання особистості, яка тонко відчуває іншого. Другий (внутрішній) бар'єр має два аспекти: індивідуальні особливості особистості, які не завжди сприяють розумінню і підтримці інших, та психологічні стани (тривожність, стрес, емоційне вигорання та ін.), що посилюються специфікою педагогічної праці.

За результатами дослідження було розроблено тренінг для підвищення психологічної культури педагогів.

3.6. Психологічна і валеологічна культура вчителя як умова збереження здоров'я учнів в інформаційному суспільстві

Здоров'я кожної окремої людини складає здоров'я української нації загалом. Економічна криза, екологічні проблеми, соціальне напруження, недосконала система охорони здоров'я в нашій країні і вкрай низька валеологічна культура населення негативно впливають на психічний та фізичний стан людей.

Дослідження стану здоров'я учнів виявляють значне його погіршення за період навчання у школі. Чинниками цього є незадовільні умови життя, низький рівень доходів сім'ї, нераціональне харчування, нездоровий спосіб життя, шкідливі звички, низька обізнаність, як дітей, так і батьків із питань збереження та зміцнення здоров'я тощо.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, у 50 % учнів загальноосвітніх навчальних закладів спостерігаються функціональні відхилення у діяльності різних систем організму, у 26 % – функціональні відхилення серцево-судинної системи, у 33 % – нервово-психічні розлади, у 17 % – захворювання органів травлення, захворювання ендокринної системи – у 10 % школярів. За даними Міністерства освіти і науки України, 36 % учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34 % – нижче середнього, 23 % – середній, 7 % – вище середнього, і лише 1 % – високий [147].

Стандартизація освіти та її базові компоненти обумовлюють ситуацію, коли в сучасній школі навчання пов'язується зі сприйняттям та засвоєнням учнями великої кількості інформації за невеликий час, що спричиняє збільшення навантаження на центральну нервову систему, зоровий та слуховий аналізатори, опорно-руховий апарат, на весь організм у цілому. Серед учнів спостерігається поширення психогенних захворювань, неврозів, що негативно впливає на функціональний стан їхнього організму, успішність у навчанні, на формування особистості. Серед переліку хвороб – сколіози, кіфози, коліти, гастрити та інші захворювання, які є наслідком недосконалого режиму роботи навчальних закладів, невідповідності навчального обладнання фізичним і віковим особливостям школярів, навчального навантаження, недостатнього рухового режиму, неправильного режиму навчання й відпочинку, недосконалого педагогічного оцінювання, стилю спілкування та характеру взаємин учнів з учителями й батьками тощо. Перевантаження робочого дня для учнів, надмірна кількість уроків, інших справ призводять до перевтоми, фізичного та психічного стресу або й до хронічної втоми. Слабшають захисні сили організму, дитина занедужує, а потім і хворіє [213].

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення навчально-виховного процесу, освоєння прогресивних технологій духовного становлення особистості учня, створення умов для самореалізації його сутнісних сил у різних видах діяльності. Мова йде про принципово нову *парадигму навчання*, у центрі якої – особистість дитини з її проблемами, інтересами та потребами. Сутнісними ознаками цієї зміни є навчання і виховання особистості на засадах *індивідуалізації*, створення умов для *саморозвитку і самонавчання*, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей [154].

В умовах трансформації суспільства відбуваються кардинальні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, пріоритетні напрямки розвитку якої окреслено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі

України «Про загальну середню освіту», національній програмі «Діти України», Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні, Концепції «Нової української школи» [108; 80; 212; 107; 287; 81; 148; 152] та інших. Головні державні нормативні документи спрямовані, зокрема, і на збереження й зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді, виховання в них свідомого дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення всебічного гармонійного розвитку людини. У Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей» [212, с. 12].

У зв'язку з цим надзвичайно важливою стає проблема збереження здоров'я дітей. Водночас обсяг знань, умінь і навичок, які мають здобути учні, постійно збільшується й іноді стає непосильним для засвоєння школярами, здоров'я яких з кожним роком погіршується. У дітей, що не вміють, а точніше, не привчені піклуватися про своє здоров'я, неминучі психологічні зриви, їм важче вступати у реальне «доросле» життя. А нове тисячоліття примусить їх зіткнутися зі зростанням конкуренції, коли більшого успіху в житті й кар'єрі досягнуть більш освічені й здоровіші однолітки.

Отже, перед школою і вчителями стоїть завдання – формування в учнів валеологічного світогляду й пріоритету здоров'я як найважливішої людської цінності, як чинника збереження і зміцнення здоров'я. Необхідною умовою реалізації цього завдання є наявність високої валеологічної культури у педагогічних працівників.

Психологічна і валеологічна культура вчителя як складники загальної та професійної культури

Розгляд психологічної культури як одного з важливих складників професіоналізму педагога зумовлений специфікою його психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на формування творчої особистості, здатної як у теперішній час, так і в майбутньому відтворювати й збагачувати суспільство, формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість у поєднанні професійних, психологічних, інтелектуальних і соціальних якостей.

Окрім психологічної культури, важливим складником загальної і професійної культури вчителя є *валеологічна культура*, тісно пов'язана з психологічною, адже валеологія спирається на загальну психологію як фундаментальну науку (А. Г. Маджуга).

Поняття «валеології» було введено І. Брехманом у 1980-х рр. [36].

Валеологія (лат. *valeo* – бути здоровим і грец. *logos* – учення, наука) – наука про закономірності й механізм формування, збереження, зміцнення, відновлення та спадкового передавання здоров'я.

Основні завдання валеології полягають у:

- розробленні й реалізації уявлень про сутність здоров'я, пошуку моделей його вивчення, методів оцінки й прогнозування;

- формуванні валеологічної свідомості та високої валеологічної культури; формуванні «психології здоров'я»;

- кількісній оцінці здоров'я індивіда, розробленні на цій основі систем скринінгу й моніторингу за станом здоров'я населення;

- створенні методології і методів формування, збереження і зміцнення здоров'я;

- розробленні програм зміцнення здоров'я нації через зміцнення індивідуального здоров'я окремої людини [98, с. 72].

Метою валеології є озброєння людини знаннями про механізми формування, збереження і зміцнення здоров'я людини [244].

Разом із появою валеології було введено і поняття «валеологічна культура», зміст якого у літературі і до теперішнього часу трактується неоднозначно.

Слід зазначити, що у науковій літературі окрім «валеологічної культури» зустрічається поняття «культура здоров'я» (вперше термін «культура здоров'я» використано В. Климовою у 1980 р.) [132].

Одні вчені (А. Горшкова, В. Бутенко, Е. Казін, О. Файчук та ін.) розділяють поняття «валеологічна культура» і «культура здоров'я», інші – розглядають їх як тотожні (М. Віленський, В. Казначеев, В. Петленко та ін). Ми підтримуємо думку вчених, що ототожнюють ці поняття, адже в їхній основі лежить «наука про здоров'я», а саме, наука про формування, збереження та зміцнення здоров'я людини в духовному, психічному, фізичному і соціальному плані.

Останнім часом все більше фахівців різних галузей науки – психологи, педагоги, валеологи, медики приділяють увагу проблемі здоров'я та валеологічній культурі різних верств населення. Так, поняття і сутність «здоров'я» розкривали М. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко, І. І. Брехман, Б. І. Бутенко, О. В. Вакуленко, Д. Д. Венедиктов, В. І. Войтенко, Д. А. Изуткін, Б. М. Ільїн, О. М. Кудрявцева, Ю. П. Лісіцин, В. П. Петленко та багато інших авторів. Проблему формування і забезпечення психічного здоров'я у навчально-виховному процесі розглядали М. Є. Андрос, С. Ю. Головін, С. М. Громбах, М. І. Кандилович, В. В. Клименко, С. Д. Максименко, А. Ю. Рождественський, Р. І. Сірко, Л. Г. Терлецька, С. П. Тищенко та ін.; психологічним аспектам формування здоров'я дітей присвячені роботи О. В. Завгородньої, Л. О. Курганської, Н. М. Куїнджі, О. С. Лісової, Н. Ю. Максимової.

Вчені В. П. Горащук, В. І. Климова, Г. Л. Кривошеєва, Л. П. Сущенко, Л. Г. Татарнікова та інші досліджували проблему формування культури здоров'я громадян різних груп населення; зберігаючи здоров'я технології та різноманітні аспекти створення здоров'язберігаючого освітнього середовища розглядали О. О. Бутакова, Е. М. Казін, В. І. Ковалько, О. Я. Савченко та інші.

У працях Т. Є. Бойченко, І. І. Брехмана, М. С. Гончаренко, М. В. Гриньова, В. В. Колбанова, Н. А. П'ясецької, В. І. Шахненко висвітлено питання валеології, валеологічної освіти і культури. Над проблемою

формування валеологічної культури працювали вчені В. Г. Бутенко, Е. М. Казін, Д. В. Колесов та інші, які у своїх працях розкривали сутність валеологічної культури. Однак слід зазначити, що зміст поняття «валеологічна культура» до теперішнього часу трактується неоднозначно різними авторами.

Так, у словнику-довіднику з валеології О. І. Торохової дано таке визначення: «Валеологічна культура – соціально-психологічна діяльність індивідуума, спрямована на зміцнення і збереження здоров'я, освоєння норм, принципів, традицій здорового способу життя, перетворення їх у внутрішнє багатство особистості» [287, с. 44]. Е. Казін розглядає валеологічну культуру, як науку про моральне, фізичне і духовне здоров'я [121, с. 12].

На думку Н. П'ясецької «валеологічна культура особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня розвитку, способом і мірою реалізації сил» [263, с. 297]. Г. Кривошеєва трактує сутність валеологічної культури як «якісне утворення особистості, яке виявляється в єдності духовних, біологічних, психологічних і соціальних факторів, що визначають її спосіб життя і гуманістичний смисл буття. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони її життя. Валеологічна культура покликана перетворити будь-яку сферу діяльності людини на засіб фізичного і духовного самовдосконалення, самооздоровлення. Валеологічна культура особистості характеризує її ставлення до життя, до свого здоров'я, прагнення до самопізнання» [163, с. 7].

Деякі дослідники розглядають валеологічну культуру, як частину загальнолюдської культури. Так, в енциклопедичному словнику Е. Вайнера валеологічна культура представлена як частина загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, володіння методами і засобами контролю, збереження і розвитку свого здоров'я, а також уміння розповсюджувати валеологічні знання на оточуючих [40]. Учений В. Колбанов вважає, що під валеологічною культурою особистості слід розуміти «не лише валеологічну обізнаність, але й динамічний стереотип поведінки, вироблений на основі істинних потреб, що сприяють здоровому способу життя, що визначає обережне ставлення до здоров'я оточуючих людей» [137, с. 132].

Ю. Бойчук також підкреслює, що валеологічна культура є складником загальної культури, яка спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людини [31, с. 141]. Валеологічна культура, як частина загальнолюдської, включає в себе не лише об'єктивні результати діяльності людей, але й суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на організацію індивідуального здорового способу життя, зазначає Н. Панова [220, с. 26].

За думкою О. Адєєвої, «валеологічна культура особистості» – це привласнення на особистісному рівні концепції здоров'я, на підставі якої формується індивідуальна програма здорового способу життя, відбувається розвиток творчого оздоровчого мислення особистості.

О. Адєєва на підставі аналізу наукових досліджень доходить висновку, що валеологічна культура є *складовою частиною загальної культури людства*, яка містить у собі об'єктивні результати діяльності людей, що виявляються в рівні здоров'я людини і суспільства; суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на забезпечення здорового способу життя кожної особистості. Валеологічну культуру особистості вона визначає як *інтегральне утворення*, певний спосіб діяльності й поведінки особистості, що сприяє здоровому способу життя і визначає дбайливе ставлення до власного здоров'я і до здоров'я оточення [1].

Аналіз наукової літератури свідчить, що погляди вчених щодо поняття і сутності валеологічної культури особистості відрізняються. Валеологічна культура розглядається, як особистісна якість індивіда (Е. Вайнер, В. Колбанов, О. Торохова та інші); як теорія і практика збереження та зміцнення здоров'я людини (Е. Казін, М. Романцов, В. Скумін та інші); як результат валеологічної освіти і виховання (І. Брехман, В. Горащук, Г. Кривошеєва, Л. Татарнікова та інші); як складник загальної культури особистості (О. Адєєва, Ю. Бойчук, Л. Пакушина, Н. Панова, С. Симоненко та інші) та як складник професіоналізму (Ю. Бойчук, В. Коваль, Н. П'ясецька та інші).

Таким чином, ми розглядаємо *валеологічну культуру вчителя* як складник його загальної і професійної культури, що характеризується валеологічною обізнаністю, потребою в збереженні й зміцненні здоров'я та її реалізації, умінням передавати валеологічні знання іншим людям.

Під *валеологічними знаннями* слід розуміти «систему науково обґрунтованих уявлень, понять, ідей і суджень, накопичених людством, про здоров'я і здоровий спосіб життя» [287, с. 45].

У процесі засвоєння валеологічних знань має сформуватися валеологічна грамотність. «*Валеологічна грамотність* – стан особистості, обумовлений розумінням сутності здоров'я і здорового способу життя, чітко вираженою мотивацією здоров'язберігаючої діяльності, моральною готовністю вести здоровий спосіб життя, розвивати і зберігати своє здоров'я поряд із реалізацією своїх інтересів, здібностей і дбайливим ставленням до здоров'я інших людей» [287, с. 44].

Розглядаючи *структуру валеологічної культури* серед різних поглядів науковців, ми визначаємо такі її складники: ціннісно-мотиваційна, інформаційно-змістова, організаційно-поведінкова.

Ціннісно-мотиваційний складник включає наявність стійких мотивів до оволодіння валеологічною культурою; позитивне ставлення та інтерес до цінностей здоров'я (усвідомлення здоров'я як найвищої особистісної цінності, потребу у збереженні і зміцненні здоров'я, визнання власної відповідальності за своє здоров'я та здоров'я інших людей); прагнення до професійного удосконалення з питань валеологічного змісту.

Інформаційно-змістовий складник валеологічної культури полягає у засвоєнні та усвідомленні валеологічних знань, що забезпечують успішність здійснення професійної діяльності – закономірності формування здорового

способу життя, вплив шкідливих звичок на здоров'я людини, профілактика захворювань тощо; здатність застосовувати набуті знання про збереження і зміцнення здоров'я для виконання практичних завдань.

Організаційно-поведінковий складник виявляється через практичну реалізацію валеологічних знань, умінь і навичок та оволодіння способами валеологічної діяльності з урахуванням особливостей професійної діяльності.

Роль учителя у формуванні валеологічної культури учнів початкових класів у сучасних умовах навчання

Основна мета валеологічної освіти в Україні – збереження і зміцнення здоров'я українського народу шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості.

Валеологічна освіта є базою для формування свідомого ставлення до свого здоров'я, найбільш повного розвитку духовних, фізичних, психічних можливостей особистості, оптимального добору методів для зміцнення свого організму. Школа має забезпечити виховання навичок здорового способу життя, навчити дитину берегти та зміцнювати своє здоров'я, здоров'я членів своєї сім'ї та оточення. Звідси важливим завданням освітян є навчання валеологічної культури школярів, здатних нести відповідальність за своє здоров'я і здоров'я оточення.

Реальною силою, здатною втілити це в життя школи, є вчитель, який має володіти на високому професійному рівні валеологічною культурою, конкретністю творчого використання її засобів, форм і методів. Для того, щоб здійснювати діяльність з формування валеологічної культури, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я учнів, учитель початкових класів насамперед сам має усвідомлювати цінність здоров'я, бути переконаним в цінності здоров'я, відчувати себе суб'єктом валеологічної діяльності і мати глибокі знання з основ наук, зокрема, з педагогіки, психології та валеології. Безумовно, тільки зацікавлений учитель, який на власному досвіді пізнав цінність здорового способу життя, цілеспрямованої систематичної роботи над своїм здоров'ям, може повною мірою передати валеологічні знання і власний досвід учням та створити в школі здорове освітнє середовище й безпечні умови навчання.

Однак, намагаючись встановити взаємозв'язок між ставленням учителя до свого здоров'я, його потребами у дотриманні здорового способу життя і реалізацією відповідного виховного впливу на своїх учнів, на практиці ми стикаємося з тим, що вчителі самі відкрито говорять про свою неспроможність бути прикладом здорового способу життя для своїх вихованців. Так, у проведеному нами дослідженні під час опитування й анкетування вчителів 1–4 класів (додаток 8) було встановлено, що більшість з них не ведуть здоровий спосіб життя. На питання «Чи ведете ви здоровий спосіб життя?» 65 % учителів відповіли: «Ні, не веду». «У чому це проявляється?». Найчастіше були такі відповіді: «Маю шкідливі звички, не веду активний спосіб життя, не займаюся фізкультурою і спортом, неправильно харчуюся» тощо.

На питання «Як Ви вважаєте, що потрібно для покращання здоров'я учнів?» (додаток 9) вчителі відповіли: «зменшити навчальне навантаження», «розвантажити програми», «вдосконалити розклад уроків», «зменшити кількість учнів у класі», «дати можливість школярам займатися в спортивних секціях при школі» та ін.

Результати анкетування вчителів початкових класів (додаток 9) показали, що всі вони вважають формування валеологічної культури у молодших школярів актуальною проблемою сьогодення, яку пов'язують із напруженою ситуацією в країні й різким погіршенням стану здоров'я дітей. Водночас, вчителі впевнені, що роботу з формування валеологічної культури у молодших школярів, необхідно проводити насамперед у сім'ї. Так, на запитання «Що, на Вашу думку, найбільш сприяє формуванню валеологічної культури в учнів початкової школи?» результат відповідей показав, що 45 % опитаних учителів вважають сімейне виховання та засоби масової інформації найкращим чинником у формуванні валеологічної культури; 49 % – сімейне виховання та уроки з основ здоров'я; 6 % – державну політику.

Як показали дані анкетування й бесід, ані школа, ані сім'я не хочуть брати на себе відповідальності та обов'язків із розв'язання означеної проблеми й не шукають спільних шляхів зі збереження й зміцнення здоров'я у дітей молодшого шкільного віку.

У ході бесід з учителями початкових класів та проведеного анкетування (додаток 8) з'ясувалося, що більшість учителів (75 %) оцінюють свої знання з валеології як достатні і такі, що не потребують удосконалення. Однак спостереження та валеологічний аналіз уроків (додаток 10) доводять інше – вчителі в навчально-виховній діяльності недостатньо займаються збереженням і зміцненням здоров'я учнів: не завжди проводять фізкультхвилинки на уроках для зняття втоми, майже не звертають уваги на виправлення постави під час сидіння за партою; не виконують рекомендації щодо зменшення впливу негативних факторів на здоров'я під час роботи за комп'ютером; на перервах не сприяють активному відпочинку учнів, класні кімнати провітрюються нерегулярно; не всі учні дотримуються елементарних навичок гігієни, зокрема миття рук перед уживанням їжі в їдальні тощо.

Аналіз анкетування, спостережень та даних опитування дає підстави зробити висновок, що вчителі теоретично розуміють важливість проблеми формування валеологічної культури у молодших школярів, але на практиці ця робота проводиться епізодично, методи застосовуються майже одні й ті самі: в основному, це бесіди та розповіді, а інтерактивні та практичні методи застосовуються рідко.

Таким чином, вчителі не приділяють достатньої уваги питанням валеологічної культури, не застосовують інтерактивні й практичні методи навчання, що забезпечувало б ефективне засвоєння учнями навчального матеріалу і відпрацювання ними поведінкових навичок.

Зазначимо: що *нижчий рівень грамотності* педагога у валеологічних питаннях, пов'язаних зі збереженням і зміцненням здоров'я, тим менш

ефективний педагогічний вплив на учнів. Тому необхідно забезпечити ефективну і систематичну *валеолого-педагогічну підготовку вчителів шкіл*, оволодіння ними комплексом знань про валеологічне навчання і виховання учнів. Педагог повинен володіти важливими професійними якостями, що дають змогу генерувати плідні педагогічні ідеї та забезпечать позитивні педагогічні результати, не шкодячи здоров'ю учнів, а саме: високим рівнем загальної культури, зокрема психологічною і валеологічною; здатністю до формування і розвитку особистісних креативних якостей; знаннями з формування і функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості; знаннями основ здоров'я, здорового способу життя, безпечної поведінки, основами здоров'язберігаючих технологій в освітньому середовищі та ін.

Нині система навчання й виховання, що склалася в Україні, не формує у школярів необхідної мотивації до збереження і зміцнення свого здоров'я і здоров'я оточення. Школа орієнтована переважно на вивчення навколишнього світу й не здійснює систематичної роботи з формування валеологічної культури учнів, не використовує при цьому багатий національний досвід і традиції.

Формування валеологічної культури має посідати особливо важливе місце в навчально-виховному процесі. Тому валеологічне навчання й виховання школярів ми розглядаємо як невід'ємну частину всього навчального процесу, що водночас тісно пов'язано із загальною освітою і формуванням загальної культури особистості школяра [73].

Провідна роль у цьому процесі відводиться навчальному предмету «Основи здоров'я», що відіграє важливу роль у системі валеологічного навчання і виховання учнів, але за своїм призначенням, змістом, методами навчання значно відрізняється від інших предметів (необхідністю впливати на поведінку і свідомість школярів; спрямованістю на формування в учнів позитивних цінностей, знань, умінь, навичок, ставлень, які зменшують ризик виникнення поведінкових проблем і підвищують особистісний потенціал учнів для їхнього гармонійного розвитку та життєвого успіху; послідовністю впливів на шкільну політику і створення сприятливого здоров'язберігаючого освітнього середовища для посилення мотивації та ефективності навчання). Загальний підхід, яким повинен керуватися учитель, навчаючи учнів основ здоров'я, – це викладання предмета з урахуванням вікових можливостей та потреб школярів. Глибоке усвідомлення вчителями величезної значущості формування валеологічної культури у своїх вихованців з одночасним позитивним особистим прикладом, як носія такої культури, є запорукою досягнення мети цього навчального предмета.

Мета предмета «Основи здоров'я» – формування компетентності зі збереження здоров'я учнів на основі засвоєння ними знань про здоров'я та безпеку, практичних навичок здорового способу життя і безпечної поведінки, сприяння їхньому фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку і, завдяки цьому, – утвердження ціннісного ставлення самих школярів до життя і здоров'я [218, с. 314].

Компетентність щодо збереження здоров'я – це здатність учня застосовувати всі належні компетенції в конкретних умовах життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я.

Здоров'язбережувальні компетенції – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, що сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини [218, с. 315].

Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями умінь збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, що досягається шляхом виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини із природним, техногенним і соціальним оточенням;
- розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення фізичних, соціальних, психічних і духовних його чинників;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану;
- розгортання у повсякденному житті практичної діяльності задля досвіду збереження власного здоров'я та здоров'я інших людей [218, с. 314].

Досягнення мети з цього предмета можливе за умов використання здоров'язбережувальних підходів до навчання, які розглядаються як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я учнів (забезпечення школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, формування у нього необхідних знань, умінь і навичок зі збереження й зміцнення здоров'я, навчання використовувати отримані знання у повсякденному житті, формування валеологічного мислення тощо) [133].

З метою підтримання і збереження здоров'я учнів у навчально-виховному процесі слід також враховувати такий важливий чинник, як організація навчального дня. Для цього необхідно:

- стежити за тим, щоб навчальне навантаження відповідало віковим та індивідуальним можливостям школярів;
- забезпечити й підтримувати рухову активність дитини; правильну робочу позу під час різноманітних видів діяльності; охорону зору та слуху;
- дотримуватися раціонального режиму праці та відпочинку; організувати режим навчальних занять з урахуванням динаміки розумової працездатності учнів протягом навчального дня, тижня, року;
- створювати оптимальні умови середовища навчання (мікроклімат, освітленість, шкільне обладнання тощо), що відповідають гігієнічним нормативам та вимогам;
- уважно стежити за станом кожної дитини, оцінювати її настрій та емоційні реакції [106].

У процесі формування валеологічної культури на уроках з основ здоров'я пропонуємо використовувати модифіковану структуру уроку, яка є оптимальною саме для уроків з «Основ здоров'я» [64-70]. Це дасть змогу вчителю органічно поєднати навчально-пізнавальну та оздоровчо-рухову діяльність школярів, а також різноманітні види співпраці учнів і вчителя. На уроках учні вчать працювати в режимі «учитель-учні», «учитель-учень», «учень-учень».

Добираючи дидактичні матеріали до уроків, вчителю слід звернути увагу на відповідність їхнього змісту віковим особливостям, реальним потребам учнів та їхнім навчальним можливостям. Лише за цих умов реалізація зазначеної мети сприятиме формуванню мотивації учнів до ведення здорового способу життя і безпечної поведінки.

Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення. Тому у роботі необхідно використовувати малюнки, ілюстрації, фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, а також цікавий пізнавальний матеріал – казки, мультфільми, вірші, ігри, ребуси, загадки, прислів'я тощо [60-63].

Важливо використовувати різні методи навчання (практичні, ігрові, пізнавальні, ситуаційні, змагальні; тренінги, психогімнастику тощо). На уроках учні набувають знань щодо зміцнення свого здоров'я, профілактики травматизму, виходу з небезпечних та конфліктних ситуацій, знайомляться з різноманітними рухливими іграми та вправами, вивчають комплекси ранкової гімнастики, гімнастики до занять і фізкультхвилинок, а також отримують рекомендації та завдання щодо режиму дня, правил особистої гігієни, безпечної поведінки (в школі, на дворі, вдома), занять фізичними вправами вдома тощо.

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями потребує багаторазового вправляння. Навчання учнів має практичну спрямованість, адже головним у підготовці школярів до життя є набуття ними практичних навичок. При цьому обов'язковою умовою є багаторазове (в різних формах) повторення дій, які імітують поведінку в школі, вдома, на вулиці, у дворі, щоб сформувати в дітей звичку дотримуватися вивчених правил. Тому важливим під час проведення уроків є використання різних методів та прийомів інтерактивного навчання, що базуються на принципі активної участі самих учнів: робота у парах і групах, виконання вправ, рольові ігри, інсценування, екскурсії, проведення конкурсів, змагань, спільне виготовлення наочності (в т. ч. підготовка презентацій, виготовлення плакатів, колажів) та ін.

Зрозуміло, що на уроках основним *методичним прийомом*, звичайно, є бесіда. Однак вчителю потрібно мати на увазі, що розповідь повинна бути короткою, з використанням зрозумілих для учнів прикладів, малюнків, ілюстрацій, слайдів тощо без залякувальних елементів, відомостей, котрі можуть викликати у дітей відчуття страху та неправильну поведінку. Бесіду краще будувати на конкретному прикладі, моделюючи життєву ситуацію, щоб

дітей не втомлювали постійні вказівки вчителя щодо необхідності дотримання певних правил. Обов'язковим є зв'язок із життєвим досвідом дітей, зокрема моделювання, програвання та обговорення різних життєвих історій і ситуацій. (Детальний розбір реальних чи вигаданих життєвих історій або ситуацій, у яких із подробицями описано, що сталося в житті якоїсь людини, групи людей або родини, школи чи громади. Це дає змогу учасникам проаналізувати й обговорити ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в реальному житті). Перевага цього методу в тому, що учасники мають змогу експериментувати з «майже реальним життям» та апробувати різні варіанти поведінки в безпечних умовах, прогнозувати, «що з цього вийде». Метод сприяє виробленню навичок критичного мислення, співпраці та прийняття рішень.

З метою удосконалення знань, умінь і навичок із питань безпеки життєдіяльності обов'язковим є створення ігрових ситуацій, що навчають дітей фізичній і психічній саморегуляції, адже навчити школярів правильно реагувати на різні небезпеки одними лише роз'ясненнями неможливо. Гра – найбільш доступна форма засвоєння та набуття знань і навичок.

Уроки з основ здоров'я слід проводити в спеціально обладнаному класі (кабінеті) або на спеціальному майданчику (у дворі школи, спортзалі, медичному кабінеті) з використанням навчально-наочних посібників та обладнання. Для живого спілкування на уроки потрібно запрошувати спеціалістів різних служб (психологів, співробітників пожежної служби, поліції, медичних працівників). Так, для пояснення деяких тем про здоров'я і хвороби (інфекційні хвороби, як захиститися від інфекцій, загартовування) слід запрошувати лікаря, заздалегідь обговоривши з ним тематику уроку, зміст навчального матеріалу тощо. Для вивчення тем протипожежної безпеки можна запросити працівника пожежної служби тощо. Психолог краще пояснить такі теми: «Характер», «Самооцінка», «Розвиток пам'яті та уваги», «Творчі здібності», «Профілактика емоційного перенапруження», «Як уникнути конфліктних ситуацій?» тощо.

Уроки з вивчення правил дорожнього руху і безпеки на дорогах (перехід дороги, дорожня розмітка, дорожні знаки, перехрестя) краще проводити на подвір'ї (де є спеціальні розмітки) або на вулиці, поблизу перехрестя, де можна спостерігати роботу засобів регулювання, дорожню розмітку, рух транспортних засобів та пішоходів. Після екскурсії потрібно підбивати підсумки, робити висновки.

Для *забезпечення мотивації учіння* на уроках учителям слід застосовувати різні завдання проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності та такі, що навчають різних способів пізнання, практичні вправи тощо. Наприклад, завдання, що сприяють розвитку мислення, уважності, спостережливості («*Чи спостерігав ти...*», «*Чи бачив ти...*»); завдання, що сприяють розвитку мовлення учнів, спрямовані на співбесіду, висвітлення власної думки, пояснення («*Поясни, чому...*», «*Як ти вважаєш?...*» «*Чому ти так вважаєш?*»), розкриття власного життєвого досвіду («*Розкажи, як ти виконуєш...*», «*Згадай і розкажи, чи було в твоєму житті...*»). Пропонувати

завдання, які створюють проблемні ситуації («Як би ти повіся в такій ситуації...», «Що зробив би ти?», «Як ти вчиниш, якщо...», «Яке рішення прийняв би ти?»), завдання практичного спрямування («Перевір...», «Визнач...», «Покажи...») тощо. Зважаючи на домінування наочно-образного мислення у молодших школярів, варто частіше пропонувати завдання з ілюстраціями, фотографіями («Розглянь малюнки. Поясни...», «За малюнками визнач...», «Подивися на фотографії і скажи, хто з дітей...», «Розглянь малюнки і порівняй...») [64-67]. Потрібно широко використовувати завдання та дидактичні ігри для розвитку знань із психології: розвитку пам'яті та уваги, творчого розвитку, фантазії та уяви тощо, наприклад, такі ігри: «Бабуся складала у валізу...», «Запам'ятай порядок», «Чого не вистачає?», «Буває – не буває» тощо [66, с. 127-128; 70, с. 103-104.].

Під час вивчення предмета з основ здоров'я особливу увагу слід звернути на такі теми, як «Цінність і неповторність життя і здоров'я людини», «Заохочення однокласників до здорового способу життя», «Організація самонавчання і взаємонавчання», «Вплив телебачення, комп'ютерів і мобільних телефонів на здоров'я», «Безпека у громадських місцях», «Вихід із непередбачуваних ситуацій поза межами домішки, школи», «Вибір і досягнення мети», «Творчі здібності», «Характер і здоров'я», «Як уникнути конфлікту?». Актуальними нині є питання попередження тероризму, правила евакуації з громадських приміщень. Тож з урахуванням ситуації у конкретному регіоні програма може бути доповнена такими темами, як «Безпека в зоні воєнного конфлікту», «Евакуація із зони конфлікту», «Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту» [87] тощо.

У додатку 7 наведено приклад уроку для 2 класу за підручником «Основи здоров'я» [65, с. 73-76], посібником «Уроки з основ здоров'я в 2 класі» [69, с. 127-130] та зошитом з основ здоров'я [61, с. 40-41] автора О. В. Гнатюк.

Зазначимо, що ефективність формування валеологічної культури у молодших школярів за запропонованою методикою і навчально-методичною літературою О. В. Гнатюк підтверджено у деяких дослідженнях. Так, у дисертації С. Г. Дудко «Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи» зазначено, що за підручниками О. В. Гнатюк учні, засвоюючи навчальний матеріал, набувають відповідних компетентностей: вибору корисної для здоров'я їжі, самостійного виконання гігієнічних процедур і фізичних вправ, поведінки в сім'ї і школі, вміння прогнозувати, зменшувати ризик та уникати виникнення небезпеки в побуті, природному та соціальному середовищі, ціннісного ставлення до власного здоров'я. Робота з підручниками дає можливість учню оволодіти належною здоров'язбережувальною компетентністю: розуміння сутності та цінності власної особистості, відповідальності за власне здоров'я та інших людей, оволодіння вміннями керувати своїми емоціями, настроєм, приймати виважені рішення, формувати корисні звички, риси характеру, розвивати вольові якості, критичне мислення, творчі здібності тощо [97, с. 46].

Отже, формування валеологічної культури на уроках буде ефективним за умови:

- постійної мотивації учнів до здорового способу життя і безпечної поведінки;
- проведення різних типів уроків із застосуванням інтерактивних методів навчання, проведенням практичних робіт; забезпечення змістових і мотиваційних зв'язків предмета з навчальним матеріалом інших предметів;
- наявності навчально-методичного забезпечення для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- наявності підготовленого вчителя з міцними знаннями психології і валеології зі стійким прагненням до професійного зростання і відповідного освітнього середовища із спеціальним обладнанням;
- співпраці вчителя з батьками, батьків з дітьми;
- ціннісного ставлення вчителя і батьків до свого здоров'я, особистого прикладу дотримання правил здорового способу життя і безпечної поведінки.

Формування валеологічної культури учнів у навчально-виховному процесі через предмет «Основи здоров'я» сприяє підготовці школярів до розуміння здоров'я, як особистісної цінності і найбільшого багатства людини, умінню використовувати чинники й засоби збереження і зміцнення здоров'я, запровадженню культури здоров'я в сім'ї, школі, вихованню фізично міцного, здорового покоління.

Чільне місце в цьому процесі займає вчитель. Адже від його професійної культури, зокрема, її складників, валеологічної та психологічної культури, його компетентності, здатності творчо підходити до розв'язання складних завдань з формування в учнів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, великою мірою залежить подальше життя і розвиток вихованців.

ВИСНОВКИ

У представленій монографії розглядаються різні аспекти проблеми психологічної культури, яку ми вважаємо важливим ресурсом у зменшенні негативного впливу інформаційного суспільства і наслідків війни на Сході країни. Опрацьовано стан розроблення проблеми в наукових джерелах, зокрема, наукові уявлення про феномен саморозвитку, адже в основі формування психологічної культури (що є предметом дослідження наукового колективу) лежить зацікавленість і потреба в самозмінах, саморозвитку, які засновані на особистісній активності. Здатність до постійного саморозвитку є її викликом сучасної інформаційної епохи і тієї ситуації в нашій країні, що склалася внаслідок військової агресії.

Поглиблено теоретичні уявлення щодо механізмів і специфіки формування психологічної культури як внутрішньоособистісного ресурсу. У роботі представлено матеріал, що стосується різних аспектів психологічної культури: зовнішні та внутрішні чинники цього психологічного феномена (які в інформаційному суспільстві здійснюють найбільший вплив на психологічну культуру працівників освіти); психологічні особливості педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства (залежність учнів, а часто й педагогів, від інформації з Інтернету; зниження авторитету педагога як єдиного джерела знань зі свого предмету; інформаційне перенавантаження як учителів, так і учнів; погане засвоєння отриманої інформації; зменшення критичності мислення; превалювання віртуальної комунікації над природними процесами спілкування; зміни в ціннісних орієнтаціях; ускладнення ролевих позицій учителя); складники інформаційно-психологічної культури працівників освіти та ін. Досліджено рівні розвитку психологічної культури працівників освіти, що працюють із різними категоріями постраждалих від війни. Змістовно проаналізовано психологічні складники інформаційної війни, яка ведеться проти нашої країни.

Отримано цікавий експериментальний матеріал. Зокрема, в роботі представлено дослідження, у яких виявлено незадовільну обізнаність вчителів шкіл із проявами психологічної травми, невміння і небажання педагогів ефективно взаємодіяти з постраждалими дітьми; описано психологічні особливості переживання травмивних подій дітьми різного віку; проаналізовано негативний вплив травмивних чинників на різні аспекти життя дитини; описано феномен вторинного стресу, що його отримують педагоги, які в силу своїх професійних обов'язків працюють із психологічно травмованими людьми (учнями, їхніми батьками, колегами). Підвищений рівень дезадаптації вчителів в умовах кумулятивного стресу викликає погіршення пам'яті, уваги, тривожність, постійне відчуття втоми і призводить до намагання вберегтися від додаткових переживань і навантажень, а це все різко знижує ефективність їхньої професійної діяльності. Виявлено, що педагоги неусвідомлено блокують свої емпатійні здатності, зокрема, для того, щоб знизити рівень власного емоційного напруження.

Значну увагу в монографії приділено практичним аспектам формування психологічної культури у працівників освіти, що мають справу з різними категоріями дітей. Представляє великий практичний інтерес і створена на основі результатів дослідження багаторівнева модель психологічної допомоги в умовах воєнного конфлікту, що складається із п'яти рівнів (невідкладна психологічна допомога; стабілізація; психологічний супровід; психологічна реабілітація; психологічна й медична допомога при патологічних типах реагування на травмівні події та у випадку важких соматичних захворювань).

Запропоновані ефективні прийоми роботи з дітьми, що пережили психологічну травму, допоможуть педагогам, психологам, соціальним працівникам зменшити чи навіть подолати наслідки психологічної травми та зберегти психічне здоров'я цих дітей.

Викладений у монографії матеріал може увійти в цикл лекцій щодо специфіки роботи з дітьми, що отримали психологічну травму. Розроблені рекомендації, психологічні технології, тренінги, плани занять тощо допоможуть вдосконалити процес підготовки і підвищення кваліфікації психологів, педагогів, соціальних працівників і можуть стати основою для спеціальних розвивальних програм, які цілеспрямовано впливають на розвиток психологічної культури. Це розширює простір не тільки для вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти, а й для професійного самовдосконалення працівників освіти. Безперечно, представлена наукова праця має практичне значення.

Отже, сподіваємося, що здійснена колективом лабораторії робота допомогла конкретизувати сучасне бачення особливостей формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві.

Література

1. Адєєва О. В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.04 / Адєєва О. В. – Одеса, 2009. – 211 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
3. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьного психолога / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 74–83.
4. Ананьев В. А. Психология здоровья / Ананьев Виктор Алексеевич. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
6. Андреева Г. М. Межличностное восприятие в группе / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Изд-во МГУ. – 1981. – С. 26–36.
7. Андрієвська В. В. Особливості педагогічного дискурсу в умовах інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / Андрієвська В. В. // Матеріали Круглого столу, присвяченого науковій творчості відомого українського психолога Івана Омеляновича Синиці [Наукова спадщина І. О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології] (м. Київ, 27 жовтня 2015 р.). – Режим доступу : <http://fund-issled-intern.esrae.ru/12>
8. Андрієвська В. В. Творення наукового тексту в контексті реалій і викликів інформаційної епохи / Андрієвська В. В. // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2013. – Вип. 41.
9. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Анциферова Л. И. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с.
10. Апанасенко О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе [Електронний ресурс] / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации : материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 154–155. – Режим доступу: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2708/>
11. Арестова О. Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология. – 1996. – Вып. 4. – С. 14–20.
12. Аронсон Э. Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения. Повседневное использование и злоупотребление / Эллиот Аронсон, Энтони Пратканис. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 384 с.
13. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / Асеев В. Г. – М. : Мысль, 1976. – 158с.
14. Асмолов А. Г. Не пройденный путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 5–13.
15. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
16. Афанасьев Ю. Л. Культура як мета і засіб якісної професійної освіти / Ю. Л. Афанасьев // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне : РДГУ. – 2015. – Вип. 21. – С. 116–121.
17. Басова А. Г. Формирование эмпатии / Басова А. Г. // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 631–633.
18. Бахтин М. М. Работы 20-х годов / Михаил Михайлович Бахтин. – Киев : NEXТ, 1994. – 163 с.

19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
20. Биков В. Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному просторі / В. Ю. Биков // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 30–35.
21. Блага О. В. Інформаційні технології як невід’ємна складова новітнього освітнього процесу [Електронний ресурс] / О. В. Блага // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 2. – Ч. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-2-2/09_Blaga.pdf.
22. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения / Бодалев А. А. – М., 1998.
23. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
24. Бодалев А. А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / Алексей Александрович Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54–58.
25. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с. – (Современное образование).
26. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 174–197.
27. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 544 с.
28. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
29. Бойко Н. Інтернет змінює Україну (Як змінилися інформаційні можливості суспільства упродовж останніх десяти років) / Бойко Наталія. – День. – 15 лютого 2011 р. – С. 8.
30. Бойко С. Т. Трансформація традиційних уявлень про здоров’я і благополуччя в умовах збройного конфлікту в Україні / Бойко С. Т., Царенко Л. Г. // Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology : international scientific-practical conference (June 16–17, 2017) : Conference Proceedings. – Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen. – P. 164–167.
31. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура: теоретико-методологічні аспекти : [монографія] / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
32. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – М. : Институт психотерапии, 2000. – 368 с.
33. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
34. Борисов А. Кандидат на выбраковку / Антон Борисов. – М. : Аст, 2014. – 336 с.
35. Братусь С. Б. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 1980. – № 2. – С. 3–13.
36. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / Брехман И. И. – 2-е изд., доп., перераб. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 186 с.
37. Брієр Д. Основи травмофокусованої психотерапії / Брієр Д., Скот К. – Львів, Свічадо, 2015. – 448 с.
38. Букач М. Педагогічна культура вчителя / М. Букач // Рідна школа, 1997. – № 3–4. – С. 48–49.
39. Бурлака О. В. Вплив стресу «гібридної» війни на психічне та фізичне здоров’я вчителів / О. В. Бурлака, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова // Technologies of intellect development. – Vol 2, No 2 (2016) – (Електронний ресурс) – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.2/authors/2016/Burlaka_Olena_Vasylivna_ta_in_Vplyv_stres

u_gibrydnoi_vijny_na_psyhichne_ta_fizychne_zdorovya_vchyteliv.pdf

40. Вайнер Э. Н. Краткий энциклопедический словарь: адаптивная физическая культура / Вайнер Э. Н., Кастюнин С. А. – М. : Флинта, 2012. – 144 с.

41. Василюк Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–19.

42. Васильева О. С. Психология здоровья человека / Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 352 с.

43. Вахромов Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения: самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Евгений Евгеньевич Вахромов // Прикладная психология и психоанализ – 2001. – № 4; 2002. – № 1, № 2.

44. Введение в психотерапию / под ред. Сиднея Блоха. – К. : Сфера, 1997. – 280 с.

45. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Дейвід Вестбрук, Гелен Кеннерлі, Джоан Кірк ; пер. Я. Кремінська. – Л. : Свічадо, 2014. – 420 с.

46. Викентьев И. Л. Приемы рекламы и PR / И. Л. Викентьев. – Киев, ТОО «ТРИЗ-ШАНС», 1997. – 228 с.

47. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 228 с.

48. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / Витис Казиса Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

49. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / Г. Вишинська // Філософські абрисы сучасної освіти : монограф.; [за заг. ред І. Предборської]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 148–189.

50. Володарська Н. Д. Екологічність самостворення особистості в сучасних умовах життєдіяльності / Н. Д. Володарська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 28. – С. 72–80.

51. Володина И. С. Совместная психолого-родительская работа с детьми вынужденных мигрантов // Психологи о мигрантах и миграции в России. – Инф. бюллетень № 2. – М. : Смысл, 2001. – С. 116–118.

52. Воронина О.А. Психологическая культура педагога / Воронина О. А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedvesti.uvuo.ru/archive>.

53. Вуйчич Н. Жизнь без границ: путь к потрясающе счастливой жизни [Электронный ресурс] / Ник Вуйчич. – М. : Эксмо, 2012. – Электронная версия книги подготовлена компанией ЛитРес (www.litres.ru) – Режим доступа: <https://www.litres.ru/nik-vuychich/zhizn-bez-granic-put-k-potryasausche-schastlivoy-zhizni/chitat-onlayn/>

54. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика. – (Собрание сочинений : в 6 т. ; Т. 1). Ч. 1 : Вопросы теории и методов психологии. – 1982. – 168 с.

55. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

56. Герман Дж. Психологічна травма та шляхи до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору / Дж. Герман ; пер. з англ. О. Лизак, О. Наконечна, О. Шлапак. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. – 416 с.

57. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 80–87.

58. Гильбух Ю. З. Эпистолярное сочинение как метод диагностики и воспитания личности школьника / Ю. З. Гильбух // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 7. – С. 45–52.

59. Гладкий А. В. Что нужно учителю – педагогика и методика или наука и культура? [Электронный ресурс] / А. В. Гладкий. – Режим доступа: <http://modernproblems.org.ru/education/66-whatneed.html?showall=1>

60. Гнатюк О. В. Зошит з основ здоров'я : навч. посіб. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2013. – 48 с.
61. Гнатюк О. В. Зошит з основ здоров'я : навч. посіб. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2013. – 64 с.
62. Гнатюк О. В. Зошит з основ здоров'я : навч. посіб. для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2014 – 56 с.
63. Гнатюк О. В. Зошит з основ здоров'я : навч. посіб. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2015 – 64 с.
64. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2012. – 112 с.
65. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2012. – 112 с.
66. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2013. – 144 с.
67. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2015. – 160 с.
68. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 1 класі : посіб. для вчителя / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2012. – 184 с.
69. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 2 класі : посіб. для вчителя / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2013. – 192 с.
70. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 3 класі : посіб. для вчителя / О. В. Гнатюк. – К. : Генеза, 2014. – 114 с. + 6 с. вкл.
71. Гончаренко С. А. Завдання психодіагностики у формуванні психологічної культури педагога [Електронний ресурс] / Гончаренко С. А. // Матеріали Круглого столу, присвяченого науковій творчості відомого українського психолога Івана Омеляновича Синиці [Наукова спадщина І. О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології] (м. Київ, 27 жовтня 2015 р.). – Режим доступу: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/12>
72. Гончаренко С. А. Питання психологічної культури вчителя на перших психолого-педагогічних з'їздах (1906–1909 рр.) // Гончаренко С. А., Кондратенко Л. О. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ-Ніжин : ПП Лисенко, 2015. – Том IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип.7. – С. 92–98.
73. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
74. Грачев Г. В. Манипулирование личностью / Грачев Г. В., Мельник И. К. – М. : Эксмо, 2003. – 384 с.
75. Гуревич П. С. Культурология / П. С. Гуревич. – М. : Проект, 2003. – 336 с.
76. Гуревич П. С. Культурология / П. С. Гуревич. – М. : Юнити, 2009. – 327 с.
77. Давидюк М. Як працює путінська пропаганда / М. Давидюк. – Київ: Смолоскип, 2016. – 188 с.
78. Демина Л. Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. – 2003. – № 1. – С. 153–160.
79. Денисова И. Н. Комплексная реабилитация детей с проблемами развития и поведения, пострадавших при межнациональных (военных) конфликтах / Денисова И. Н., Романов А. А. – М., 1997. – 55 с.
80. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
81. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
82. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. Психолого-социального института, 2004. – 752 с.

83. Дискурс в современном мире. Психологические исследования / под ред. Н. Д. Павловой и И. А. Зачесовой. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 368 с.
84. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. / ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 486–490.
85. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 57–59.
86. Діти та війна: навчання технік зцілення. – Львів : Інститут психічного здоров'я, 2014. – 85 с.
87. Довідник учителя початкової школи: допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту / Н. В. Пророк, С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2016. – 108 с.
88. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н. В. Пророк, С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко та ін., за ред. Н. В. Пророк. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.
89. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник учителя початкової школи / Н. В. Пророк, О. В. Стеблюк, Л. О. Кондратенко та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2016. – 84 с.
90. Допомога людині, яка знаходиться у стані шоку, стресу чи травми : практичні поради соціальним працівникам, психологам та волонтерам [Електронний ресурс] / Упорядники: В. М. Бондаровська, Т. В. Кульбачка, Е. Б. Ламах, Л. І. Козуб. – К., 2015. – Режим доступу: <http://www.medsanbat.info/download/Людина-у-стані-шоку.pdf>
91. Дорош М. Діти і технології: «піраміда цифрової поведінки» [Електронний ресурс] / Марина Дорош. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/diti_i_tekhnologii_piramida_tsifrovoi_povedinki/
92. Доценко Е. Д. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Д. Доценко. – М. : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
93. Доценко Е. Д. Психология манипулирования: феномены, механизмы и защита. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
94. Дочинець М. Многії літа. Благії літа / Мирослав Дочинець. – Мукачево : Карпатська вежа, 2011. – 144 с.
95. Дружининские чтения : сб. материалов XII Всероссийской научно-практической конференции (23–25 мая 2013 г., г. Сочи, Сочинский государственный университет) [Электронный ресурс] / под ред. И. Б. Шуванова, С. В. Воронина, Ю. Э. Макаревой, А. А. Смирновой. – Игнатъева И. В., Палачева О. М. Организаторские способности как составляющая профессиональной компетентности педагога – Вып. 2. – Киров : МЦНИП, 2013. – С. 299–303.
96. Дубов Д. В. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості / Дубов Д. В., Ожеван М. А., Гнатюк С. Л. – К. : НІСД, 2010. – 29 с.
97. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / С. Г. Дудко. – Київ, 2015. – 258 с.
98. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
99. Етичний кодекс українського педагога : проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.experts.in.ua/baza/analtic/index.php?ELEMENT_ID=11292
100. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С.11–32.
101. Елистратова Н. Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования / Елистратова Н. Н. // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 7 [Электронный ресурс]. –

Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770>

102. Жилавская И. В. Медиаобразование молодежи / И. В. Жилавская. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 243 с.
103. Жуйкова Т. П. Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога / Т. П. Жуйкова // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 705–708.
104. Жукова О. Освітній потенціал новітніх інформаційних технологій / О. Жукова, О. Паніна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвип. 5. – Ч. I. – Слов'янськ, 2010. – С. 114–120.
105. Загребельний С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / С. Загребельний, Т. Решетняк // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. III. – Слов'янськ, 2011. – С. 12–18.
106. Зайцев Г. К. Школьная валеология: педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. / Г. К. Зайцев. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 160 с.
107. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
108. Закон України «Про освіту»: за станом на 23 травня 2005 р. / Верховна Рада України. – К. : Освіта. – 1991. – 22 с.
109. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии / ред. А. М. Матюшкин, О. А. Конопкин. – 1989. – № 1 (январь-февраль, 1989). – С. 5–15.
110. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2005. – 336 с.
111. Зеленін В. В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни (навчальний посібник). Том перший. НЛП ХХ століття. – 2-ге вид., випр. та доп. – К. : Люта-справа, 2015. – 384 с.
112. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Логос, 2006. – 384 с.
113. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко / – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
114. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 76–95.
115. Иванова Т. В. Професійна культура майбутнього педагога // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
116. Иванченко Г. В. Идея совершенства в психологии и культуре / Г. В. Иванченко – М. : Смысл, 2007. – 255 с.
117. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с. – (Серия «Мастера психологии»).
118. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб. : Питер, 2001. – С. 242–244.
119. Истратова О. Н. Методика КОС (В. В. Синявского и Б. А. Федоришина) / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону, 2006 // Психодиагностика : коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Издание 3-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – С. 339–344.
120. Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь: учебное пособие / Р. В. Кадыров. – СПб. : Речь, 2012. – 448 с.
121. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М. : ВЛАДОС. – 2000. – 192 с.
122. Калина Н. Ф. Лінгвістична психотерапія / Н. Ф. Калина. – Київ : Ваклер, 1999. – 283 с.
123. Канеман Д. Внимание и усилие / Дэниел Канеман ; под ред. А. Н. Гусева. – М. : Смысл, 2006. – 287 с.

124. Каплан Г. И. Клиническая психиатрия / Каплан Г. И., Сэддок Б. Дж. ; пер. с англ. – М. : Медицина, 1994. – Т. 1. – 672 с. – Т. 2. – 528 с.
125. Карасик В. И. Дискурс / В. И. Карасик // Социальная психолінгвістика : хрестоматія : учебное пособие / сост. К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2007 – 336 с. – С. 162–197.
126. Карлов А. Записки человека с ДЦП [Электронный ресурс] / Алексей Карлов / – Режим доступа: http://aupam.ru/pages/biblioteka/zap_chelov_dcp/oglavlenie.html
127. Карманное руководство к МКБ-10 : классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями / сост. Дж. Е. Купер. / под ред. Дж. Е. Купера. – К. : Сфера, 2000. – 464 с.
128. Кивлюк О. П. Проблеми трансформації змісту та технологій навчання під впливом інформаційної революції / О. П. Кивлюк // Гілея : наук. вісник ; зб. наук. праць. – Вип. 28. – К., 2009. – С. 329–334.
129. Київський міжнародний інститут соціології [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=425&page=2&t=1>
130. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
131. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
132. Климова В. И. Человек и его здоровье / В. И. Климова. – М. : Знание, 1986. – 192 с.
133. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В. И. Ковалько. – М. : ВАКО, 2004. – 246 с.
134. Ковальов О. Г. Психологія особистості вчителя-вихователя / Ковальов О. Г. // Рад. школа, 1990. – №4. – С. 47–49.
135. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. вузов / Коджаспирова Г. М. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
136. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. канд. дисс. / В. Н. Козиев. – Л., 1980. – 24 с.
137. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. – СПб. : ДЕАН. – 1988. – 256 с.
138. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
139. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [Электронный ресурс] / Колмогорова Л. С. // Педагогика. – 1997. – № 3. – Режим доступа: http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html
140. Коломієць А. М. Інформаційна культура як основа професіоналізму педагога [Електронний ресурс] / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Вип. 33. – Ч. 2. – 2011. – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomiec.pdf.
141. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колток Леся Богданівна ; Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – К., 2009. – 222 арк.
142. Кон И.С. Социологическая психология. – Воронеж : МОДЭК, 1999. – 560 с.
143. Кондратенко Л. О. Шкільний учитель у сучасному світі / Кондратенко Лариса, Манилова Лідія // Transformations in Contemporary Society: Social Aspects : monograph. – Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – P. 26–31.
144. Кондратенко Л. О. Вплив психологічного стресу, викликаного гібридною війною в Україні на професійні спроможності педагогів / Кондратенко Л. О., Манилова Л. М., Чекстере О. Ю. // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2016. – № 1(13). – С. 275–284. – Режим доступа: –

URL: fund-issled-intern.esrae.ru/15-280

145. Кононенко Б. И. Основы культурологии: курс лекций / Б. И. Кононенко. – М. : Инфра, 2002. – 207 с.
146. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Кононко О. Л. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
147. Контроль над тютюном в Україні : другий Національний звіт. – К. : МОЗ України, ДУ «Український інститут стратегічних досліджень МОЗ України», 2014. – 128 с.
148. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
149. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури / Корінний М. М., Шевченко В. Ф. ; відп. ред. В. Ф. Шевченко. – К. : Україна, 2012. – 384 с.
150. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку / А. В. Костюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. – Вип. 2(1). – С. 85–89.
151. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия. – 5-е изд. – М. : Академический Проект, Гаудеамус, 2005. – 464 с.
152. Коцур Н. І. Роль школи в охороні здоров'я учнів / Коцур Н. І. // Проблеми безпеки української нації на порозі ХХІ сторіччя. – Київ–Чернівці, 1998. – Ч. II. – С. 305–312.
153. Краснов А. Пять технофобий, о существовании которых вы даже не догадываетесь [Електронний ресурс] / Андрей Краснов. – Режим доступу: <http://www.qwrt.ru/news/2469>
154. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 20 с.
155. Крукович Е. И. Кризисное вмешательство : учеб.-метод. пособие / Е. И. Крукович, В. Г. Ромек. – Мн. : ЕГУ, 2003. – 92 с.
156. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М., 1968. – 431 с.
157. Кузнецова Ю. М. Психология жителей интернета. Изд. 2-е., испр. / Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. – М. : Изд-во ЛКИ, 2011. – 224 с.
158. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Академия, 1990. – 124 с.
159. Кулагина Н. В. Психологическая культура как компонент профессиональной культуры учителя [Електронний ресурс] / Кулагина Н. Ф., Канафина А. С. // Концепт. – 2013. – № 3. – Режим доступу : <http://e-koncept.ru/2013/13051.htm>
160. Куликова Т. И. Классный руководитель: профессиональная компетентность и психологическая культура : монография / Куликова Т. И. – Тула : Левша, 2008. – 164 с.
161. Куликова Т. И. Психологическая компетентность учителя начальных классов: теоретический и прикладной аспекты [Електронний ресурс] / Куликова Т. И. // Концепт. – 2014. – № 7. – Режим доступу: <http://e-koncept.ru/2014/14187.htm>.
162. Культура : універсальний словник-енциклопедія [Електронний ресурс] / за ред. Мирослава Поповича – Режим доступу: http://www.hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovyk_entsyklopediya/page/kultura.11070/
163. Курбатов О. Г. Проблема душевної гармонії особистості в у мовах духовної кризи суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Курбатов О. Г. ; Запорізький державний університет. – Запоріжжя, 2000. – 19 с.
164. Кутько И. И. Посттравматическое стрессовое расстройство у перенесших вооруженный конфликт. Клиническая динамика, диагностика, лечение и реабилитация [Електронний ресурс] / Кутько И. И., Панченко О. А., Линева А. Н.. – Режим доступу : <http://www.umj.com.ua/article/93343/posttravmaticheskoe-stressovoe-rasstrojstvo-u-perenesshix-vooruzhennyj-konflikt-klinicheskaya-dinamika-diagnostika-lechenie-i-reabilitaciya>
165. Куценко Я. М. До проблеми формування емоційного інтелекту / Я. М. Куценко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені

Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. XIV, част. 2. – К., 2012. – С. 158–168.

166. Лановик М. Українська усна народна творчість : підручник / Лановик М., Лановик З. – К. : Знання-Прес. – 591 с.

167. Левицкий В. Информационно-психологическая безопасность личности [Электронный ресурс] / В. Левицкий // Партнер. Ваш партнер в Германии. – 2007. – № 6 (117). – Режим доступа: <http://www.partner-inform.de/partner/detail/2007/6/272/2445>.

168. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

169. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.

170. Линский И. В. Расстройства адаптации среди гражданского населения, пережившего боевые действия, спустя месяц после их прекращения / И. В. Линский, В. Н. Кузьминов, Н. В. Позднякова и др. // Український вісник психоневрології. – Том 22, вип. 3 (80) – 2014. – С. 5–12.

171. Лисичкин В. А. Третья мировая информационно-психологическая война / Лисичкин В. А., Шелепин Л. А. – М., 1999. – 275 с.

172. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя : дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. И. Лифинцева. – М. : МГПИ, 2001. – 260 с.

173. Лихобабин М. Ю. Технология манипулирования в рекламе. Способы зомбирования / Лихобабин М. Ю. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 144 с.

174. Магомедов М. Г. Педагогическая поддержка детей с посттравматическими стрессовыми расстройствами в условиях общеобразовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / Магомедов Мурад Газиевич; [Место защиты: Дагестан. Гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2013. – 198 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-podderzhka-detei-s-posttravmaticheskimi-stressovymi-rasstroistvami-v-uslovi#ixzz3x8lleOdI>

175. Майерс Д. Социальная психология : интенсивный курс : пер. с англ. / Д. Майерс. – 4-е междунар. Изд. – СПб. ; М. : Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. – 510 с. – (Мэтры психології).

176. Максаков А. Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. Ю. Максаков. – Л., 1990. – 15 с.

177. Максименко С. Д. Генезис существования личности. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.

178. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Максименко С. Д. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.

179. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. / Максименко С. Д. – К. : Форум, 2002. – Т. I. – 319 с. – Т. 2. – 335 с.

180. Максименко С. Д. Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї : навч.-метод. посібник / Максименко С. Д., Болтівець С. І., Максимова Н. Ю. та ін. ; за ред. Максимової Н. Ю. – К. : Міленіум, 2011. – 250 с.

181. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях – М. : Эксмо, 2005. – 960 с. – (Справочник практического психолога).

182. Манилова Л. М. Актуальні проблеми інклюзивної освіти / Манилова Л. М. // Сучасний вимір психології та педагогіки : зб. тез наук. робіт учасників міжнародної наук.-практ. Конф. (м. Львів, 26–27 травня 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота». – 2017.

183. Манилова Л. М. Особливості формування психологічної культури педагогів, які працюють з дітьми, постраждалими в зоні АТО / Манилова Л. М. // Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. Конф. (м. Львів, 24–25 лютого 2017 року). – Львів : ГО

«Львівська педагогічна спільнота». – 2017. – С. 35–38.

184. Манилова Л. М. Шкільні проблеми дітей інформаційної ери / Манилова Л.М., Кондратенко Л. О. // Освіта і суспільство : зб. наук. праць. – Прешов, Словацька Республіка, 2017.

185. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К.. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.

186. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / Маркова А. К.. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психол. наука – школе).

187. Маслоу А. Т. Дальние пределы человеческой психики / А. Т. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

188. Махлина С. Т. Словарь по семиотике культуры / Светлана Махлина. – СПб. : Искусство – СПб, 2009. – 752 с.

189. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

190. Методика діагностики рівня емпатических способностей В. В. Бойко // Енциклопедія психодіагностики. Психодіагностика сем'ї. – Самара : Изд. дом «Бахрах». – М, 2009. – С.185–187.

191. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / В. В. Андрієвська, Е. І. Драніщева, С. П. Тищенко та ін. ; за ред. В. В. Андрієвської. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 226 с.

192. Міжвідомчий постійний комітет. Психічне здоров'я та соціально-психологічна підтримка в надзвичайних ситуаціях. – Женева, 2007 : МПК.

193. Миронов А. С. Раздувай и властвуй / Миронов А. С. – М. : Добросвет, 2001. – 216 с.

194. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Митина Л. М. // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

195. Мишутин Д. А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры : автореф. дис. канд. психолог. наук / Д. А. Мишутин. – СПб., 1992. – 18 с.

196. Могильський А. П. Культура і особистість : [монографія] / А. П. Могильський. – К. : Вища школа, 2002. – 302 с.

197. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.

198. Морозов В. Упровадження новітніх інформаційних технологій у сучасний педагогічний дискурс / Володимир Морозов. – Вища освіта України. – № 2. – 2013.

199. Морозова О. Хабаровчанки истязали собак и кошек в здании заброшенной больницы [Електронний ресурс] / Ольга Морозова // Комсомольская правда от 19.X.2016. – Режим доступу : <http://www.kp.ru/daily/26597.4/3612218/>

200. Мотков О. И. Психология самопознания личности / О. И. Мотков. – М. : Треугольник, 1993 – 96 с.

201. Мурадьян Л. В Липецке дети перебили позвоночник котенку, играя им в бейсбол [Електронний ресурс] / Лия Мурадьян / Комсомольская правда от 3.XI.2016. – Режим доступу : <http://www.kp.ru/daily/26603/3618900/>

202. Навчальні матеріали онлайн [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://pidruchniki.com/17800924/pedagogika/profesiyniy_stres_profesiyne_vigorannya_pedagogich_niy_diyalnosti_zasobi_zapobigannya

203. Назарук Н. Каузально-телеологічний формат профілактики «професійного вигорання» вчителя / Наталія Назарук // Психологія особистості. 2012. – № 1 (3).

204. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдьонова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. – 244 с.

205. Наративні психотехнології / за заг. ред. Чепелевої Н. В. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
206. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Здоров'я через освіту) // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – 36 с.
207. Не потони в інформаційному дощі : навчання медіаграмотності для громадян : посібник для тренерів / IREX ; StopFake ; Академія Української преси. – Canada–Україна, 2015. – 193 с.
208. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / Неймарк М. С. // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благондежиной ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 277–332.
209. Нельсон Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Нельсон Т. – СПб. : Прайм-Евронек, 2003. – 384 с.
210. Николс М. Семейная терапия. Концепции и методы / Николс М., Шварц Р. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с.
211. Номис М. Приказки, прислів'я і таке інше : передрук видання 1864 року з додатками / Матвій Номис. – Оселя св. ап. Андрія Первозданного, Саут-Бавнд-Брук, Н. Дж., США, 1985. – 304 с.
212. Няньковський С. Л. Формування здоров'я дітей і профілактика його порушень / С. Л. Няньковський. – Львів : Аверс, 1997. – 192 с.
213. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений / Н. Н. Обозов. – М. : Просвещение, 1986. – 256 с.
214. Оздоева Р. Т. Образование детей вынужденных переселенцев в Республике Ингушетия / Оздоева Р. Т., Шаповалов В. К. – Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 120 с.
215. Олпорт Г. Становление личности : избр. труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
216. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи / [Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк та ін.] // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : ВД «Освіта», 2012. – С. 314–327.
217. Паккард В. Тайные манипуляторы. – М. : Смысл, 2004. – 281 с.
218. Панова Н. П. Подготовка будущих учителей к валеологической деятельности в школе : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Панова. – Хабаровск, 2002. – 172 с.
219. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : [наукова монографія] / М. В. Папуча. – Ніжин : Вид. Лисенко М. М., 2012. – 656 с.
220. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н. Ю. Певзнер. – Казань, 2007. – 22 с.
221. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
222. Первая психологическая помощь : руководство для работников на местах [Электронный ресурс]. – Всемирная Организация Здравоохранения, 2014. – Режим доступа: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44615/45/9789244548202_rus.pdf
223. Перша психологічна допомога : керівництво щодо роботи. – Львів : Друкарські куншти. – 2015.
224. Петленко В. П. Основы валеологии. Книга первая / В. П. Петленко. – К. : Олимпийская литература, 1998. – 433 с.
225. Петухова Л. Є. Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем / Л. Є. Петухова // Педагогічні науки: зб. наук. праць / ред. Є. С. Барбіна. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 74–80.

226. Поваренков Ю. П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков // Звезды ярославской психологии / [под ред. В. В. Козлова]. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ. – 2000. – С. 195–218.
227. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.
228. Попович Л. Жестокое обращение и пытки, последствие и помощь. – Москва, 2010. – 88 с.
229. Посттравматичний стресовий розлад : посіб. / [Венгер О. П., Ястремська С. О., Рега Н. І. та ін.]. – Тернопіль : ТДМУ, 2016. – 264 с.
230. Потапова В. Д. Гуманістична спрямованість розвитку професійного психолога / В. Д. Потапова. – Донецьк : Юго-Восток, 2000. – 130 с.
231. Почепцов Г. Г. Стратегічні війни: як «гонка смислу» перемагає «гонку озброєння». – К. : Альтерпрес, 2010. – 294 с.
232. Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні [Електронний ресурс] / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу : [//zakon2.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-%D1%80)
233. Пророк Н. В. «Духовний бандитизм» чи як маніпулюють свідомістю в сектах / Н. В. Пророк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII, вип. 7. – С. 268–274.
234. Пророк Н. В. Емпіричне дослідження внутрішніх чинників професійного розвитку практичного психолога // Fundamental and applied researches in practice fleadingscientific schools. Issue: 2 (8) / Ed. By S. Maksymenko, V. Lunov, R. Iserman. – Publishing office: Accent Graphics Communications – Hamilton, ON, 2015. – P. 119–130.
235. Пророк Н. В. Змістовні аспекти саморозвитку / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. В. О. Моляко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 12, вип. 12. – С. 388–394.
236. Пророк Н. В. Індивідуально-психологічні властивості та прагнення до професійного самовдосконалення як внутрішні чинники професійного розвитку / Н. В. Пророк // Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – № 2. – Вип. 2. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – С. 166–174.
237. Пророк Н. В. Особливості посткризової психологічної діагностики дітей / Н. В. Пророк // Освіта України в умовах військового конфлікту на Донбасі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Лисичанськ 27 лютого 2017 р.) – Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. – 2017. – С.157–161.
238. Пророк Н. В. Професійне самовдосконалення: вплив особистості і досвіду професійних успіхів Майстра (Вчителя) на цей процес / Н. В.Пророк // Гуманний розум : зб. статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Злишков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 237–246.
239. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності // Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 7, вип. 22. – С. 176–180.
240. Пророк Н. В. Специфіка емоційного інтелекту і психологічної готовності до соціономічних професій у представників цих професій / Н. В. Пророк, Я. М. Куценко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 27. – С. 471–482.
241. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.

242. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : метод. посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І. М. Біла, Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. : Логос. – 232 с.
243. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : метод. посібник / З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, Л. Г. Царенко та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. : Логос, 2015. – 207 с.
244. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
245. Психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2005. – 558 с.
246. Психологія бою : посібник / за ред. А. М. Романишина. – Львів : Астролябія, 2017. – 352 с.
247. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
248. Психология общения : энциклопедический словарь / под ред. А. Бодалева. – М. : Когито-центр, 2011. – 2280 с.
249. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
250. Психология самосознания : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2000. – 672 с.
251. П'ясецька Н. А. Валеологічна культура як фактор особистісного професійного розвитку майбутнього вчителя / Н. А. П'ясецька, М. О. Шпильова // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 26. – С. 296–300.
252. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с.
253. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка. – К. : АПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практич. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.
254. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт [монограф.]. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
255. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. Р. – М. : Прогресс, 1994. – 480с.
256. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики / Сергей Леонидович Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
257. Русакова О. Ф. Классификация дискурсивных теорий [Електронний ресурс] / О. Ф. Русакова // Электронное научное издание «Аналитика культурологии». – Режим доступа: <http://www.analikulurolog.ru/>
258. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посібник / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 422 с.
259. Сайт Інституту психотерапії та клінічної психології (Москва) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1768>
260. Сайт: PTSD: National Center for PTSD – [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/mississippi-scale-m-ptsd.asp
261. Самосознание и защитные механизмы личности / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2003. – 656 с. – (Хрестоматия).
262. Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттравматического стрессового расстройства у детей. – К. : ПАДАП, 2014. – 122 с.
263. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин. – СПб., 2002. – 173 с.

264. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / Валентина Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
265. Симоненко С. М. Содержание и способы формирования валеологической культуры будущего учителя в вузовской профессиональной подготовке: дисс. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / С. М. Симоненко. – Уссурийск, 2002. – 192 с.
266. Склејнов Е. Л. Интеграция интерактивных и Интернет-технологий как новое направление информатизации образования [Электронный ресурс] / Е. Л. Склејнов // Информационная среда образования и науки. – Вып. 9. – 2012. – Режим доступа: http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2012/num_9_2012/Sklejnov.pdf.
267. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. – М. : Педагогика, 1972. – 447 с.
268. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник / М. І. Скрипник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 202 с.
269. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – С. 340.
270. Смирнова Е. Е. Содержание понятия «психологическая культура педагога» и пути ее формирования в системе повышения квалификации / Е. Е. Смирнова // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2010. – № 58. – С. 76–79.
271. Сосланд А. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М. : Логос, 1999. – 368 с.
272. Соціальний педагог : всеукраїнська газета для фахівців : спецвипуск «Інструментарій посткризової психологічної діагностики». – № 5(125). – 2017. – 49 с.
273. Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.
274. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посібник. – К. : Агентство «Україна». – 2015. – 175 с.
275. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с.
276. Співаковський О. В. Філософія трисуб'єктної дидактики в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова // [Комп'ютер у школі та сім'ї](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_3_3). – 2014. – № 3. – С. 7–11. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_3_3].
277. Справочник психолога-консультанта организации / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 638 с.
278. Ставровецький К. Т. Учителіне Євангеліє / Кирило Транквіліон Ставровецький ; пер. з ц.-сл. Б. Криса, Д. Сироїд, Т. Трофименко. – Львів : Свічадо, 2014. – 680 с.
279. Старовойтова Е. Б. Культурная психология личности / Старовойтова Е. Б. – М. : Гаудеамус, 2007.
280. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 393–626.
281. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса – СПб : Питер, 2001. – 272 с.
282. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
283. Толоконнікова Н. Шкільна освіта в інформаційному суспільстві / Наталія Толоконнікова, Олена Васильків. – Обрії. – № 2(39). – 2014.
284. Торохова Е. И. Валеология: словарь-справочник / Е. И. Торохова. – Москва : Флинта, : Наука, 2002. – 344 с.
285. Тоффлер О. Будущее труда на Западе / О. Тоффлер. – М. : Прогресс, 1986. – 642

с.

286. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд Берри, Дж. Уайнхолд. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 328 с.

287. Указ Президента України Про національну програму «Діти України» // Урядовий кур'єр. – 1996. – № 15–16.

288. Українці не знають, хто володіє українськими телеканалами : соціопитування [Електронний ресурс] // MediaSapiens. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/research/ukrainsi_ne_znayut_khto_volodie_ukrainski_mi_telekanalami_sotsopituvanny

289. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dec.gov.ua/mtd/dodatki/2016_121_PTZR/2016_121_YKPRMD_PTZR.Doc (accessed: 01.03.2016)

290. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост. Вып. 1/ Фейдимен Дж., Фрейгер Р. ; пер. с англ. – М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – 88 с.

291. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.

292. Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В. ; пер. с англ. – Харьков : Гуманитарный Центр, 2004. – 336 с.

293. Философская энциклопедия. Т. 3. – М. : Советская энциклопедия, 1970.

294. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104–109.

295. Фонарев А. Р. Психология становления личности профессионала: учеб. пособие / А. Р. Фонарев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.

296. Франкенхойзер М. Некоторые аспекты исследований в физиологической психологии / М. Франкенхойзер // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л. : Медицина, 1970. – С. 24–36.

297. Хананашвили М. М. Информационные неврозы / М. М. Хананашвили. – Москва : Медицина, 1978. – 144 с.

298. Харьковчанку, которая сняла видео, как питбуль загрыз котенка, отчислили из колледжа [Електронний ресурс] // Kharkiv today. – Режим доступу : <https://2day.kh.ua/harkovchanku-kotoraya-snyala-video-kak-pitbul-zagryz-kotenka-otchislili-iz-kolledzha/>

299. Хатуева М. Д. Имидж и психологическая культура человека [Электронный ресурс] / М. Д. Хатуева. – Режим доступа : <http://psy.rin.ru/article/1124-101.html>

300. Хуайнигг Ф.-Й. И черепахам нужны крылья / Франц-Йозеф Хуайнигг / [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://aupam.ru/pages/biblioteka/i_cherep_nuzh_kr/index.html

301. Царенко Л. Г. Вивчення процесу надання психологічної допомоги в умовах конфлікту як дискурсивна практика / Л. Г. Царенко // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій № 3 (31). – 2016. – С. 70–75.

302. Царенко Л. Г. Принципи реабілітації учасників антитерористичної операції / Царенко Людмила Григорівна // Актуальні проблеми психологічної допомоги, соціальної та медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції : м-ли міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 26 травня 2016 р.) / Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. – К. : НУОУ, 2016. – С. 358–360.

303. Царенко Л. Г. Психологічна допомога як дискурсивне утворення / Л. Г. Царенко / Гуманний розум : зб. статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені

- Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – 262–270.
304. Царенко Л. Г. Українські традиційні моделі здоров'я / Л. Г. Царенко // Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – № 2. – Вип. 2. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2015. – С. 100–113.
305. Ценев В. Психология рекламы (реклама, НЛП и 25-й кадр) / Ценев Вит. – М. : Бератор, 2003. – 200 с.
306. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров – М. : Интерпракс, 1995. – С. 186.
307. Цуладзе А. М. Политические манипуляции или Покорение толпы. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 144 с.
308. Чапрак Я. В. Психологічна культура як невід'ємний компонент професіоналізму педагога / Я. В. Чапрак // Вісник : Педагогіка : [зб. наук. пр.] / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2009. – Вип. 21. – С. 118–123.
309. Чаусовский Г. Психотехнология нейтрализации информационного стресс-фактора мобильно-телефонной связи [Електронний ресурс] / Григорий Чаусовский. – Режим доступу : <http://psyfactor.org/lib/psychotron24.htm>
310. Чекстере О. Ю. Парціальна спрямованість особистості педагога як складова його психологічної культури. Гуманний розум : зб. статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 256–262.
311. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості ПТСР в дітей постраждалих внаслідок збройного конфлікту на Сході України / О. Чекстере, К. Бетіна // Психолог. – 2016. – № 7–8 (583–584). – С. 55–61.
312. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 32 с.
313. Швалб Ю. М. Поняття суб'єкта учбової діяльності / Ю. М. Швалб // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 303–315.
314. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К. : Милленниум, 2003. – 152 с.
315. Шкільний курс «Валеології» : зб. матеріалів. – К. : Освіта, 1994. – С. 5–19.
316. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 480 с.
317. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Шостром Э. – Минск, 1992. – С. 210.
318. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь : 2-е изд. / Пол Экман. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2010. – 334 с.
319. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 454 с.
320. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации / Карл Юнг. – СПб., 1996. – 209 с.
321. Ягупов В. Військова психологія : підручник. – Київ : Тандем, 2004. – 656с.
322. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Проосвещение, 1998. – 164 с.
323. Яцко Н. PR та маніпуляції : практичний словник. – К. : Вид. Карпенко В. М., 2013. – 472 с.
324. Child trauma toolkit for educators/NCTSN [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/Child_Trauma_Toolkit_Final.pdf
325. Childhood trauma reactions: A guide for teachers from preschool to ear 12

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.som.uq.edu.au/media/277122/teacher_manual_conrod.pdf
326. Childhood traumatic grief. Educational materials/NCTSN [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nctsn.org/trauma-types/traumatic-grief>
327. Children of War .Helping with Traumatic Stress. A Guide for Parents, Teachers & Group Workers [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.lifeinpalestine.org/files/palestine/english/trauma_english.pdf
328. Davenport Th. Saving IT's Soul: Human-Centered Information Management / Thomas Davenport. – Harvard Business Review, 1994. – 72 (2).
329. Die Therapie der Depression. P?ldinger, Walter / Wider, Francois.Published by Deutscher Aerzte-Verlag, K?ln (1986).
330. Dymond, Rosalind F. Personality and empathy. Journal of Consulting Psychology, Vol 14(5), Oct 1950, 343-350.
331. Education International (EI) European Trade Union Committee for Education (ETUCE) Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it. In collaboration with the World Health Organisation. Ref. 7609 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/15.1\)%20The%20cause%20of%20stress%20for%20teachers,%20its%20effects,%20and%20suggested%20approaches%20to%20reduce%20it.pdf](http://www.convittonapoli.it/usr/uploads/15.1)%20The%20cause%20of%20stress%20for%20teachers,%20its%20effects,%20and%20suggested%20approaches%20to%20reduce%20it.pdf)
332. Educator's guide to post-traumatic stress disorders in children [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip28.html>
333. Everard K.B., Morris G, Wilson I. Effective School Management/ K.B. Everard, Geoffrey Morris & Ian Wilson. – Publisher: SAGE Publications Ltd, 2004 – 301 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://www.amazon.co.uk/Effective-School-Management-4th-Everard/dp/1412900492#reader_1412900492
334. Faure M.-F. Lettre ouverte au ministre de L'Education nationale lettre ecrite a la veille de la rentree) / M.-F. Faure // Cahiers p?dagogiques. – Paris, 1994 (novembre).
335. Gardner H. Multiple intelligences: the teory in practice. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p.
336. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman / – New York : Bantam Books, 1995. – 352 p.
337. Guide for Helping Children and Youth Cope with Separation [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://download.militaryonesource.mil/12038/Project%20Documents/MilitaryHOMEFRONT/Service%20Providers20Yohhttp://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/secondary_traumatic_tress.pdf
338. Horowitz, M. J., Wilner, N., and Alvarez, W. (1979). Impact of event scale: A measure of subjective stress. Psychosom.Med., 41, 209–218.
339. Kenardy Justin, Le Brocque Robyne, March Sonja, De Joung, Alexandra. How children and young people experience and react to traumatic events/ Justin Kenardy, Robyne Le Brocque, Sonja March, Alexandra De Joung. – ANU, 2010 – 37p – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/ACATLGN_TraumaResources_Booklet_D1\(2\).pdf](http://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/ACATLGN_TraumaResources_Booklet_D1(2).pdf)
340. Khamis V. Coping with war trauma and psychological distress among schoolage Palestinian children / V. Khamis // American Journal of Orthopsychiatry. – 2015. – Vol. 85 (1). – P. 72–79.
341. Kondratenko L. O. The impact of stress caused by the hybrid war in Ukraine on teachers / Kondratenko L. O., Manylova L. M. // Sustainable Development: Social and Economic Changes : monograph. – Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. – P. 282–288.
342. Lauterbach D. Psychometric Properties of the Civilian Version of the Mississippi PTSD Scale / Lauterbach Dean, Vrana Scott, King Daniel W., King Lynda A. // Journal of Traumatic Stress, Vol. 10, No. 3, 1997. – P. 499–513.

343. Mayer J. D. The Intelligence of emotional intelligence / Mayer J. D., Salovey P. // *Intelligence*. – 1993. – V. 17. – № 4. – P. 433–442.
344. Mitchell J. *Emergency Services Stress: Guidelines on Preserving the Health and Careers of Emergency Services Personnel* / Mitchell J., Bray G. – Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall; 1990. – 190p.
345. Parent's Guide to Talking to Their Children About War [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.nyc.gov/html/mancb7/html/resources/emergency_parents.shtml
346. Perrin S. (2005) The Children's Revised Impact of Event Scale (CRIES): Validity as a screening instrument for PTSD / Perrin S., Meiser-Stedman R. & Smith, P. // *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33 (4), 487–498.
347. Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [Электронный ресурс] // Adopted by the Vienna Conference Education for the Media and the Digital Age (18-20 April 199). – Режим доступа : <http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>
348. Secondary Traumatic Stress. A Fact Sheet for Child-Serving Professionals: The National Child Traumatic Stress Network [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/secondary_traumatic_tress.pdf
349. Smith P. (2002) Principal components analysis of the Impact of Event Scale with children in war / Smith P., Perrin S., Dyregrov A. & Yule W. // *Personality and Individual Differences*, 16, 685–691.
350. Terr L. Childhood traumas: an outline and overview / L. Terr // *American Journal of Psychiatry*. – 1991. – Vol. 148. – P. 10–20.
351. The Mississippi Scale for Civilian PTSD (CMS) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.clintools.com/victims/resources/assessment/ptsd/cms.html>.
352. Tooby J. The psychological foundation of culture / The adopted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture / Tooby John, Cosmides Leda. – New York-Oxford Oxford university press, 1992. – P. 19–136 – [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://books.google.com.ua/books?id=SxX4gRzOS6oC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=culture+is+the+manufactured+product+of+evolved+psychological+mechanisms+situated+in+individuals+living+in+groups&source=bl&ots=Bh5q3I1NwP&sig=HyuyihqvMmBn3KyI_E9foSFJsxiQ&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiG_7DE3d3RAhWEjwKHfKLDIIQ6AEIGzAA#v=onepage&q=culture%20is%20the%20manufactured%20product%20of%20evolved%20psychological%20mechanisms%20situated%20in%20individuals%20living%20in%20groups&f=false
353. Tracy J. L. Death of a (Narcissistic) Salesman: An Integrative Model of Fragile Self-Esteem [Электронный ресурс] / Tracy J. L., Robins R. W. // *Psychological Inquiry*, 2003. V.14. P. 57–62. – Режим доступа: <http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/images/2006/10/pi-2003.pdf>
354. Traumatic events and posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults / N. Breslau, G. C. Davis, P. Andreski [et al.] // *Archives of General Psychiatry*. – 1991. – Vol. 48. – P. 216–222.
355. Traumatic grief in military children: Information for educators/NCTSN [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.nctsn.org/nctsn_assets/pdfs/Military_Grief_Educators.pdf
356. Vreven D. L. The civilian version of the Mississippi PTSD Scale: a psychometric evaluation / Vreven D. L., Gudanowski D. M., King L. A., King D. W. // *Journal of Traumatic Stress*. – 1995. – Vol.8(1). – P. 91–109.
357. Weitz J. Psychological research needs on the problems of human stress / J. Weitz // *Social and Psychological Factors in Stress* (ed. J. E. MsGrath). – Holt Rinehart and Winston. – New York, 1970.
358. Yule W. Post Traumatic stress-disorder in child survivors of shipping disasters: The sinking of the «Jupiter» / Yule W. // *J. Psychother. Psychosomatics*, 57, 200–205. 1992.

ДОДАТКИ

Додаток 1

МІССІСПСЬКА ШКАЛА ДЛЯ ОЦІНКИ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ РЕАКЦІЙ (для цивільних)

Інструкція. Нижче наводяться твердження, у яких узагальнено різноманітний досвід людей, що пережили важкі події та ситуації. Виберіть той варіант відповіді, який найкраще описує ваші почуття і стани.

1. В минулому у мене було більше близьких друзів, ніж зараз

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

2. У мене немає почуття вини за все те, що я робив(ла) у минулому

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

3. Якщо хтось виведе мене з терпіння, то ймовірно, що я не стримаюсь і відповім агресивно і навіть можу застосувати фізичну силу

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

4. Якщо відбувається щось, що нагадує мені про минуле, то це виводить мене із рівноваги

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

5. Люди, які дуже добре мене знають, побоюються мене

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

6. Я здатен(на) вступати в емоційно близькі стосунки з іншими людьми

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

7. Ночами мені сняться кошмари про те, що відбувалось зі мною в реальності.

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

8. Коли я думаю про певні речі, які я робив(ла) в минулому, мені просто не хочеться жити.

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

9. Ззовні може здатися, що у мене немає почуттів.

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

10. Останнім часом мені іноді хочеться покінчити життя самогубством.

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

11. Я добре засинаю, міцно сплю і прокидаюся лише тоді, коли мені потрібно вставати.

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

12. Я запитую себе, чому я живу, коли інші померли

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

13. В деяких ситуаціях я відчуваю себе так, ніби повернувся(лась) у минуле

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

14. Мої сни настільки реальні, що я прокидаюся у холодному поту і змушую себе більше не спати

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

15. Я відчуваю себе дуже втомленим(ою)

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

16. Речі, які викликають у інших людей сміх або сльози, мене не хвилюють

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

17. Я отримую задоволення від тих самих речей та дій, що і раніше

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

18. Мої фантазії реалістичні і лякають мене

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

19. Робота не обтяжує мене

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно

20. Мені важко зосередитися

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

21. Я плачу без причини

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

22. Мені подобається бути в товаристві інших людей

1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
23. Мене лякають мої прагнення і бажання				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
24. Я легко засинаю				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
25. Від несподіваного шуму я сильно здригаюся				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
26. Ніхто, навіть члени моєї сім'ї, не розуміють, що я відчуваю				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
27. Я легка, спокійна, врівноважена людина				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
28. Я відчуваю, що про певні речі, які я робив(ла) в минулому, я ніколи не зможу розповісти, бо мене ніхто не зрозуміє				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
29. Час від часу я вживаю алкоголь (заспокійливі таблетки, снодійне або наркотики), щоб заснути або забути про те, що трапилось зі мною у минулому				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
30. Я почуваю себе комфортно у натовпі				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
31. Я втрачаю самовладання і «вибухаю» через дрібниці				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
32. Я боюся засинати				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
33. Я намагаюсь уникати всього, що могло б нагадати мені про те, що відбувалося зі мною у минулому				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди
34. Моя пам'ять не гірша, ніж раніше				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
35. У мене є труднощі в виявленні своїх почуттів, навіть стосовно рідних				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
36. Час від часу я почуваю себе або поведжуся так, ніби те, що трапилось зі мною у минулому, відбувається знову				

1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
37. Я не можу пригадати певні важливі речі, які відбулися зі мною у минулому				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
38. Більшість часу я буваю пильним і настороженим				
1	2	3	4	5
Абсолютно неправильно	Іноді правильно	Правильно до деякої міри	Правильно	Абсолютно правильно
39. Якщо стається щось, що нагадує мені про минуле, то мене охоплює тривога або паніка: починається сильне серцебиття, перехоплює дихання, може посилитися потовиділення, з'явитися тремтіння, запаморочення в голові				
1	2	3	4	5
Ніколи	Рідко	Іноді буває	Часто	Завжди

Опрацювання результатів

Прямі твердження: 1,3,4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39.

Зворотні твердження: 2, 6, 11, 17, 19, 22, 24, 27, 30, 34.

Прямі твердження оцінюються за шкалою від 1 до 5 залежно від того, наскільки вони вірні для респондента (від «абсолютно неправильно» – 1 бал до «Абсолютно правильно» – 5 балів); зворотні твердження оцінюються від 5 до 1 (від «Абсолютно неправильно» – 5 балів, до «Абсолютно правильно» – 1 бал).

Підсумкова оцінка, отримана при підрахунку балів усіх 39 тверджень, відображає ступінь впливу травмивного досвіду на людину.

Нижче наведені рівні розладу адаптації за даними ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України», викладеними в «Українському віснику психоневрології». – Том 22, вип.3 (80) – 2014.

Рівні розладу адаптації	Сума балів
Низький (норма)	< 40
Знижений (можливі окремі прояви невротичних розладів)	41 – 78
Середній (невротичні розлади)	79 – 117
Підвищений (підозра на розвиток ПТСР, необхідне лікарське обстеження)	> 118

НАПІВСТРУКТУРОВАНЕ ІНТЕРВ'Ю ДЛЯ ОЦІНКИ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДІТЕЙ

(Для дослідження симптомів ПТСР у дітей 10–13 років)

Прізвище, імя _____

Вік _____ Стать _____ Дата _____

	Вік (років)
Неповна сім'я	
Розлучення батьків	
Дисгармонійна сім'я	

	Вік (років)
Автомобільна катастрофа	
Інша катастрофа (нещасний випадок)	
Пожежа	
Стихійне лихо	
Серйозне фізичне захворювання	
Тривала або повторні госпіталізації	
Фізичне насильство	
Сексуальне домагання або насильство	
Смерть близької людини	
Перебування в зоні військових дій	
Перебування в якості заручника	
Інша травматична подія (<i>уточніть</i>)	

№ за/п	Критерій	Питання	Допустимі пояснення	Кодування відповідей
1	A	Чи відчував ти жах, коли це відбувалося?	Дуже сильний страх	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
2	A	Чи відчував ти, що не можеш нічого змінити?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
3	A	Чи відчував ти, що ніхто не може тобі допомогти в цій ситуації?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
4	A	Чи відчував ти огиду, коли це відбувалось?	Чи здавалося тобі те, що відбувалося в той момент неприємним, гидким?	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2

5	A	Чи був ти більш дратівливим, рухливим відразу після того, як це сталося?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
6	B	Чи пригадуєш ти якісь неприємні ситуації, які з тобою відбулися? Якщо так, то як часто?	У більшості людей у житті трапляються неприємні ситуації, а з тобою траплялися?	Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу – 2
7	B	Ти говориш комусь про ці спогади? Якщо так, то як часто? Якщо ні, то тому, що не хочеш розповісти, чи тому, що не пригадуєш?	Ти не хочеш розповідати про ці ситуації, бо не пригадуєш, чи тобі не хочеться комусь про них розповідати?	Ні – 0; 1 раз – 1; пригадує, але не розповідає – 1; більше ніж раз – 2
8	B	Чи погіршується твоє самопочуття, коли щось нагадує тобі про неприємну подію?	Наприклад, у тебе починає сильніше битися серце, частішає дихання, пітніють руки, болить голова	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
9	B	Чи ти думав коли-небудь про якусь неприємну ситуацію, коли тобі зовсім не хотілося про неї думати? Якщо так, то як часто?		Ні – 0 1 раз – 1; більше разу – 2
10	B	Чи ти уявляв якусь неприємну ситуацію, що трапилася з тобою? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу – 2
11	B	Чи ти малював якусь неприємну ситуацію, що трапилася з тобою? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу – 2
12	B	Чи бувало так, що неприємні почуття, які ти колись переживав, виникали у тебе знову, ніби та ситуація повторювалась, і ти знову повертався в той час? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу – 2
13	B	Чи траплялося, що ти поводишся так, ніби неприємна ситуація, яка з тобою колись траплялася, повторилася знову? Якщо так, то як часто?	Чи буває, що ти поводишся так, ніби якась неприємна ситуація, що з тобою колись відбувалася, повторюється?	Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу – 2
14	D	Чи буває, що тобі важко заснути? Якщо так, то як		Ні – 0; 1 раз – 1; більше разу –

		часто?		2
15	D	Чи буває, що ти прокидаєшся вночі? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більш раз – 2
16	D	Чи буває, що ти прокидаєшся вранці занадто рано? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше раз – 2
17	D	Чи стали тобі снитися неприємні сни, кошмари? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше раз – 2
18	B	Чи снилися тобі сни про неприємну подію, яка з тобою колись сталася? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше раз – 2
19	F	Чи приходиш ти іноді вночі спати до батьків? Якщо так, то як часто?		Ні – 0; 1 раз – 1; більше раз – 2
20	D	Чи схоплюєшся ти, коли чуєш несподіваний або гучний звук?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
21	D	Чи став ти дратівливішим?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
22	D	Чи став ти частіше сваритися з іншими людьми?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
23	C	Чи намагаєшся ти триматися на відстані від друзів і однокласників?	Чи буває так, що ти намагаєшся триматися окремо від своїх друзів?	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
24	F	Чи важко тобі залишатися наодинці з друзями та однокласниками?	Коли, наприклад, у класі або в якомусь іншому місці залишаються тільки одна людина і ти	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
25	C	Чи намагаєшся ти триматися подалі від дорослих?	Чи буває так, що ти намагаєшся триматися окремо від батьків і вчителів	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
26	F	Чи важко тобі залишатися наодинці з учителями?	Коли, наприклад, у класі або в якомусь іншому місці залишаються тільки вчитель і ти	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2

27	F	Чи важко тобі залишатися наодинці з батьками?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
28	C	Чи намагаєшся ти уникнути того, що нагадує тобі про якусь неприємну подію?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
29	C	Чи намагаєшся ти уникати дій, що нагадують тобі про щось неприємне в твоєму минулому (чи докладаєш зусиль для цього)?	Чи робиш ти для цього що-небудь спеціально	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
30	C	Чи намагаєшся ти уникати місць, які нагадують тобі про щось неприємне в твоєму минулому (чи докладаєш зусиль для цього)?	Чи робиш ти для цього що-небудь спеціально	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
31	C	Чи намагаєшся ти уникати спілкування з людьми, які нагадують тобі про щось неприємне в твоєму минулому (чи докладаєш зусиль для цього)?	Чи робиш ти для цього що-небудь спеціально	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
32	C	Чи намагаєшся ти не думати про щось неприємне в твоєму минулому (чи докладаєш зусиль для цього)?	Чи робиш ти для цього що-небудь спеціально	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
33	C	Чи намагаєшся ти уникати розмов, які нагадують тобі про щось неприємне в твоєму минулому (чи докладаєш зусиль для цього)?	Чи робиш ти для цього що-небудь спеціально	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
34	F	Чи стало тобі важче виконувати свої обов'язки (роботу вдома)?	Чи було тобі раніше легше, наприклад, прибирати за собою свої речі, допомагати батькам	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
35	F	Чи потрібно тобі більше часу, ніж раніше, щоб виконати свої обов'язки (роботу вдома)?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
36	F	Чи стало тобі важче дізнаватися нові речі (вчитися)?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
37	D	Чи змінилася останнім часом твоя пам'ять? Вона стала	Чи стало тобі важче запам'ятовувати різні	Ні – 0; не знаю – 1;

		кращою чи гіршою?	речі?	так – 2
38	D	Чи тобі важче зосередитися?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
39	D	Чи стало тобі важче довго сидіти спокійно на одному місці?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
40	C	Чи здається тобі, що в навколишньому світі щось виглядає або звучить по-іншому?	Речі, до яких ти звик, здаються тобі не такими, як раніше	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
41	C	Чи можеш ти себе уявити дорослим, старим?		Ні – 0; не знаю – 1; так – 2
42	C	Чи змінилися останнім часом твої уявлення про майбутнє?	Не так, як раніше	Ні – 0; не знаю – 1; так – 2

Опрацювання результатів

Проводиться підрахунок балів з кожного критерію.

Питання 1-5, 8, 20-40, 42 оцінюються: 2 бали за відповідь «так», 1 бал - за відповідь «не знаю» і 0 балів - за відповідь «ні».

Питання 6, 7, 9-19 оцінюються: 2 бали - за відповідь «так, частіше, ніж один раз за останній місяць», 1 бал - за відповідь «так, один раз за останній місяць» і 0 балів - за відповідь «ні, ніколи».

Питання 41 оцінюється: 2 бали - за відповідь «ні», 1 бал - за відповідь «не знаю» і 0 балів - за відповідь «так».

- Критерій А – питання: 1; 2; 3; 4; 5.
- Критерій В – питання: 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 18.
- Критерій С – питання: 23; 25; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 40; 41; 42.
- Критерій D – питання: 14; 15; 16; 17; 20; 21; 22; 37; 38; 39.
- Критерій F – питання: 19; 24; 26; 27; 34; 35; 36.

Загальний індекс посттравматичної реакції оцінюється сумою балів за критеріями В, С, D, F.

БАТЬКІВСЬКА АНКЕТА ДЛЯ ОЦІНКИ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ДІТЕЙ

Шановні батьки! Заповнення анкети почніть із визначення виду психологічної травми, яку, можливо, перенесла ваша дитина.

Незалежно від того, чи були в житті вашої дитини травмівні події, перейдіть до заповнення наступної частини анкети. Вона складається з двох таблиць. Перша включає 5 питань, що описують поведінку дитини безпосередньо після травми. Якщо в житті вашої дитини не було травмівних подій, то вам її заповнювати не треба.

Друга таблиця складається з 30 питань і описує поведінку дитини протягом останнього місяця. Навіть якщо ваша дитина не переживала травмівних подій, будь ласка, заповніть цю частину анкети. На кожне твердження виберіть один із трьох варіантів відповідей.

Якщо ви вважаєте, що твердження не відображає поведінку вашої дитини, то поставте галочку навпроти цього твердження в колонці «Ні». Якщо ви сумніваєтеся або не можете точно пригадати, то поставте галочку навпроти цього твердження в колонці «Скоріше так». Якщо ви вважаєте, що твердження точно описує поведінку вашої дитини, то поставте галочку навпроти цього твердження в колонці «Так».

Дякуємо за співпрацю!

П. І. Б. дитини _____

Вік _____ Стать: Ч Ж

Хто заповнював (батько, мати, інший вихователь) _____

Можливо, що ваша дитина пережила якусь подію, що могла травмувати її психіку? Будь ласка, відзначте галочкою кожну з подій (і вік вашої дитини під час кожного випадку) згідно зі списком, наведеним нижче:

Подія	Вік (років)
Автомобільна катастрофа	
Інша катастрофа (нещасний випадок)	
Пожежа	
Стихійне лихо	
Серйозне фізичне захворювання	
Тривала або повторні госпіталізації	
Фізичне насильство	
Сексуальне домагання або насильство	
Смерть близької людини	
Перебування в зоні військових дій	
Перебування в якості заручника	
Інша травмівна подія (уточніть)	

Будь ласка, опишіть цю подію (наприклад, де це сталося, хто був із вашою дитиною під час події, як часто це відбувалося, як довго тривало, наскільки важкими були наслідки для дитини, чи зверталися ви до фахівців, щоб отримати медичну або психологічну допомогу з цього приводу тощо). Будь ласка, відзначте в наступному списку (поставте хрестики у

відповідні стовпчики), наскільки характерні зазначені почуття або поведінка для вашої дитини. Якщо дитина пережила кілька травмивних випадків, то відповідайте про найважчий із них.

Таблиця 1. Відразу після травми

№	Твердження	Ні	Скоріше так	Так
1	Дитина відчувала жах (дуже сильний страх)			
2	Дитина відчувала огиду			
3	Дитина відчувала себе безпорадною			
4	Дитина була збудженою, гіперактивною, імпульсивною, їй було важко контролювати			
5	Поведінка дитини стала відрізнятися від звичайної: вона стала менш організованою, менш осмисленою			

Таблиця 2. Протягом останнього місяця

№ за/п	Твердження	Ні	Скоріше так	Так
1	Дитина розповідає про неприємні спогади про подію			
2	Дитина легко лякається, наприклад, здригається, коли чує несподіваний або гучний звук			
3	Дитина засмучується, коли згадує про подію			
4	Дитина здається «заціпенілою» (ніяких емоцій не помітно)			
5	Дитина уникає дій, які нагадують їй про подію			
6	Дитина здається злою або дратівливою			
7	Дитині важко згадати деталі того, що сталося			
8	У дитини з'явилися проблеми зі сном або засинанням			
9	Здається, що дитина намагається триматися на відстані від інших людей			
10	Дитині важко залишатися наодинці з друзями, однокласниками, вчителями			
11	Дитина робить речі, які були властиві їй в молодшому віці: наприклад, смочке великий палець, проситься спати з батьками, з'явився енурез тощо			
12	Дитина каже, що у неї з'являються такі почуття, ніби подія відбулася знову			

13	Дитина метушлива і не може сидіти спокійно.			
14	Дитина уникає місць, які нагадують їй про те, що трапилося			
15	Дитині важко залишатися наодинці з членами сім'ї			
16	Дитина стала дуже ніяковіти, коли в її присутності обговорюють проблеми статі			
17	Здається, що дитина знаходиться на межі нервового зриву			
18	Здається, що дитина приголомшена або одурманена			
19	Буває, що дитина поводить себе так, нібито подія відбулася знову			
20	У дитини проблеми з оцінкою часу. Вона може сплутати час доби, день тижня або переплутати час, коли сталась якась подія			
21	Дитина уникає розмов про те, що трапилося			
22	Дитині сняться погані сни			
23	Дитина скаржиться на погане фізичне самопочуття, коли щось нагадує їй про подію. Наприклад, у неї виникає головний або зубний біль, утруднене дихання тощо			
24	Дитині стало важко справлятися зі звичайною діяльністю (шкільні заняття, робота вдома)			
25	Дитина грається в те, що трапилося (вона розігрує події, малює або вигадує)			
26	Дитина здається загальмованою, їй потрібно більше часу, ніж раніше, на звичайні дії			
27	Дитина говорить про те, що навколишній світ став незвичним. Наприклад, речі стали виглядати або звучати по-іншому			
28	Дитина уникає людей, які нагадують їй про подію			
29	У дитини виникли проблеми з концентрацією уваги			
30	Дитина каже, що не хоче думати про те, що трапилося			

Опрацювання результатів

Проводиться підрахунок балів окремо у кожній зі шкал, а також окремо з питань першої і другої таблиць. Відповіді батьків оцінюються наступним чином:

- 2 бали за відповідь «так»;
- 1 бал за відповідь «Скоріше так»;
- 0 балів за відповідь «ні».

Критерій А (*негайне реагування*) – питання: 1–5 таблиці 1.

Критерій В (*нав'язливе відтворення*) – питання: 1, 3,12,19, 22, 23, 25 таблиці 2.

Критерій С (*уникнення*) – питання: 4, 5, 7, 9, 14, 16, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30 таблиці 2.

Критерій D (*збудливість*) – питання: 2,6,8, 13,17, 29 таблиці 2.

Критерій F (*порушення функціонування*) – питання: 10, 11,15, 24 таблиці 2.

Загальний рівень посттравматичних симптомів: питання 1–30 таблиці 2.

**ДИТЯЧИЙ МОДИФІКОВАНИЙ ВАРІАНТ МІСІСПСЬКОЇ ШКАЛИ ОЦІНКИ
ПОСТТРАВМАТИЧНИХ РЕАКЦІЙ
(М. Г. Магомедов)**

П.І.Б. _____
Дата _____ Школа _____ Клас _____

Інструкція. Нижче наводяться твердження, в яких узагальнено різноманітний досвід людей, які пережили важкі екстремальні події та ситуації. Кожне твердження необхідно оцінити за 5-ти бальною шкалою (від 1 до 5 балів):

- 1 – абсолютно неправильно;
- 2 – іноді правильно;
- 3 – певною мірою правильно;
- 4 – правильно;
- 5 – абсолютно правильно.

Обведіть обраний вами номер відповіді, що найкраще описує ваші почуття. Якщо у вас виникнуть питання, зверніться до людини, яка проводить опитування, аби вона відповіла на ваші питання.

1	До того, що сталося у мене було більше друзів, ніж зараз	1	2	3	4	5
2	У мене немає почуття провини за все те, що я робив у минулому	1	2	3	4	5
3	Якщо хтось виведе мене з терпіння, то, найімовірніше, я не стримаюся (застосую фізичну силу)	1	2	3	4	5
4	Якщо трапляється щось, що нагадує мені про те, що трапилося, це виводить мене з рівноваги і завдає болю	1	2	3	4	5
5	Люди, які дуже добре мене знають, бояться мене	1	2	3	4	5
6	Я здатний вступати в емоційно-близькі стосунки з іншими людьми	1	2	3	4	5
7	Мені сняться ночами жахи про те, що було	1	2	3	4	5
8	Коли я думаю про певні речі, що робив у минулому, мені просто не хочеться жити	1	2	3	4	5
9	Зовні я виглядаю бездушним	1	2	3	4	5
10	Останнім часом я відчуваю, що хочу накласти на себе руки	1	2	3	4	5
11	Я добре засинаю, нормально сплю і прокидаюся тільки тоді, коли потрібно вставати	1	2	3	4	5
12	Я весь час запитую себе, чому я залишився живий, у той час, як інші загинули	1	2	3	4	5
13	В певних ситуаціях я відчуваю себе так, як ніби я знову повернувся в минуле	1	2	3	4	5
14	Мені часто сняться такі реальні сни, що я прокидаюся в холодному поту і змушую себе більше не спати	1	2	3	4	5
15	Я відчуваю, що більше не можу	1	2	3	4	5
16	Речі, які викликають у інших людей сміх чи сльози, мене не хвилюють	1	2	3	4	5
17	Мене як і раніше радують ті ж речі, що й раніше	1	2	3	4	5
18	Мої фантазії реалістичні і викликають страх	1	2	3	4	5
19	Я виявив, що мені важко вчитися останнім часом	1	2	3	4	5
20	Мені важко зосередитися	1	2	3	4	5

21	Я безпричинно плачу	1	2	3	4	5
22	Мені подобається бути в оточенні інших дітей	1	2	3	4	5
23	Мене лякають мої прагнення і бажання	1	2	3	4	5
24	Я легко засинаю	1	2	3	4	5
25	Від несподіваного шуму я сильно здригаюся	1	2	3	4	5
26	Ніхто, навіть члени моєї сім'ї, не розуміють того, що я відчуваю	1	2	3	4	5
27	Я легка, спокійна, врівноважена людина	1	2	3	4	5
28	Я відчуваю, що про певні речі, що їх я робив у минулому, я ніколи не зможу розповісти кому-небудь, тому що цього нікому не зрозуміти	1	2	3	4	5
29	Я не відчуваю страху або будь-яких незручностей, коли перебуваю в натовпі	1	2	3	4	5
30	Я втрачаю самовладання і вибухаю через дрібниці	1	2	3	4	5
31	Я боюся засинати	1	2	3	4	5
32	Я намагаюся уникати всього того, що могло б нагадати мені про те, що трапилося зі мною	1	2	3	4	5
33	Моя пам'ять як і раніше така ж хороша	1	2	3	4	5
34	Я відчуваю труднощі у виявленні своїх почуттів, навіть щодо близьких людей	1	2	3	4	5
35	Часом я поведжуся або відчуваю себе так, ніби те, що було зі мною в минулому, відбувається знову	1	2	3	4	5
36	Я дуже пильний і насторожений більшість часу	1	2	3	4	5
37	Якщо раптом трапляється щось, що нагадує мені про минуле, мене охоплює така тривога або паніка, що у мене починається сильне серцебиття і перехоплює подих; я весь тремчу і покриваюся потом; у мене паморочиться у голові, з'являються «мурашки». Я майже втрачаю свідомість	1	2	3	4	5
38	Я дуже сумую за загиблими друзями	1	2	3	4	5
39	Я хотів би звільнитися від думок і спогадів про минуле	1	2	3	4	5

Опрацювання й інтерпретація результатів

Результати отримуються шляхом підсумовування балів за двома шкалами.

Сума балів по пунктах за прямою шкалою:

($\Sigma 1$): 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39.

Сума балів по пунктах за зворотною шкалою:

($\Sigma 2$): 2, 6, 11, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 33.

Загальний бал $\Sigma 1 + \Sigma 2$.

- 105 і більше балів – наявність ПТСР.
- Від 60 до 105 – є певні ознаки ПТСР.
- До 60 балів – норма.

МОДИФІКОВАНА ШКАЛА ОЦІНКИ ВПЛИВУ ТРАВМАТИЧНОЇ ПОДІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ «CRIES-8»

Інструкція. Нижче наведено перелік коментарів людей після стресових життєвих подій. Будь-ласка, відмітьте у кожному пункті, як часто ці коментарі мали місце у вашому випадку *протягом семи останніх днів*. Якщо цього не було за цей період, будь-ласка, відмітьте квадратик «ніколи».

ПІБ: _____ Дата: _____

	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто
1. Чи думаєте ви про це мимоволі?				
2. Чи намагаєтеся ви стерти це зі своєї пам'яті?				
3. Чи захоплюють вас через це сильні почуття?				
4. Чи уникаєте ви того, що нагадує вам про цю подію (наприклад, місць чи ситуацій)?				
5. Чи намагаєтеся ви не говорити про це?				
6. Чи спливають у вашій свідомості картини цього?				
7. Чи наштовхують вас інші речі на думки про це?				
8. Чи намагаєтеся ви не думати про це?				

Шкала «CRIES–8» передбачає самозаповнення, а тому її можна застосовувати у групах.

Підрахунок балів

Шкала складається із 8 пунктів, що оцінюються за чотирибальною шкалою: «ніколи» – 0; «рідко» – 1; «іноді» – 3; «часто» – 5.

Ці пункти групуються у дві субшкали: «Втручання» й «Уникнення».

«Втручання» – сума пунктів 1, 3, 6, 7.

«Уникнення» – сума пунктів 2, 4, 5, 8.

БЛАНКОВА МЕТОДИКА СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ДІТЬМИ

Мета методуки: допомогти фахівцям, що працюють із дітьми, постраждалими від військового конфлікту, ідентифікувати в дітей симптоми психологічних розладів. Це дає можливість допомогти дитині якомога раніше. Сама людина (вихователь, учитель, соціальний працівник), що працює з дитиною, на основі спостереження не може самостійно визначити наявність посттравматичного стресового розладу. На основі спостережень спеціаліста це може зробити психолог, який пройшов спеціальну підготовку.

Бланкову методику спостереження (наводиться нижче) доцільно розмістити в зошиті, який має бути заведений на кожну постраждалу дитину.

Якщо ви помітили якийсь симптом – ставте крапочку у відповідній клітинці, а потім підраховуєте суму проявів за кожним симптомом.

Бланк спостереження

ПІБ дитини _____

Школа (гімназія, НВК) № _____ Клас _____

Вік дитини _____ Період спостереження _____

№ п/п	Симптоми	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	Субота	Всього за тиждень
1	Надмірна настороженість, тривожність							
2	Виразний страх за рідних і близьких (дитина дуже часто, навіть під час уроку просить дозволити зателефонувати батькам)							
3	Виразний страх за появи якогось стимулу, що нагадує про пережиту травму							
4	Занурення в себе, відгородження від однокласників, друзів, розрив раніше важливих контактів: дитина на перерві сидить одна і ні з ким не спілкується							
5	Зацікавлення смертю, нав'язливі запитання, розповіді про смерть і померлих							
6	Крики та істерики							

7	Спалахи гніву, агресія спрямована на однокласників та дорослих							
8	Ігри, малюнки , постійні розповіді що відтворюють травмивні події							
9	Тривога за майбутнє							
10	Тенденція до регресивної поведінки							
11	Проблеми із концентрацією уваги та непосидючість							
12	Скарги на самопочуття, які не підтверджуються аналізами та лікарським обстеженням							
13	Емоційне заціпеніння, відсутність реакцій на страждання інших людей.							
14	Розпорошеність уваги та нездатність концентруватися на роботі							
Всього за день:								

ПРИКЛАД УРОКУ

для 2 класу за підручником «Основи здоров'я» [13, с. 73–76], посібником «Уроки з основ здоров'я в 2 класі» [17, с.127–130] та зошитом з основ здоров'я [9, с. 40–41]
(автор **О. В. Гнатюк**)

Тема: НЕБЕЗПЕЧНІ СИТУАЦІЇ В ШКОЛІ. ПЛАН ЕВАКУАЦІЇ

Мета: ознайомити учнів з можливими небезпечними ситуаціями в школі; навчити користуватися планом евакуації; відпрацювати навички евакуації з приміщення школи згідно з планом евакуації; виховувати обережність, організованість, дисциплінованість.

Обладнання: виставка робіт учнів (малюнки, герої «мультфільмів», створених самостійно); план евакуації.

Попередня робота.

Підготувати кожному учню план евакуації (малюнок-схему).

Хід уроку

I. Повторення вивченого.

1. Презентація «мультфільмів».

Деякі групи представляють свої роботи – «мультфільми» (розповідають сюжет, показують малюнки тощо).

2. Гра «Так чи ні?»

Якщо ви згодні з правилом, скажіть «так» і плесніть в долоні.

- 1) Переглядати телепередачі учням 2-го класу можна 30 хвилин на день.
- 2) Користуватися комп'ютером дітям можна не більше 15 хвилин на день.
- 3) Можна переглядати телепередачі цілий день.
- 4) Відстань між очима і монітором повинна бути 50–70 см.
- 5) Не можна працювати за комп'ютером вдень.
- 6) Мобільний телефон слід вчасно заряджати.
- 7) Дивлячись телевизор, не можна сидіти близько до екрана.
- 8) Шкідливо для очей працювати за комп'ютером у темній кімнаті.

II. Мотивація навчальної діяльності.

Учитель показує учням план евакуації з приміщення школи і запитує, чи знають вони, що це.

III. Повідомлення теми уроку.

- Сьогодні ми будемо говорити про ситуації можливої небезпеки у школі.

Ви дізнаєтеся, що таке евакуація, ознайомитеся з планом евакуації зі школи.

IV. Актуалізація опорних знань.

- Які небезпечні ситуації можливі у школі?
- Яких правил безпеки слід дотримуватися у школі?

V. Вивчення нового матеріалу.

1. Орієнтовна бесіда.

- а) Учитель проводить бесіду про можливі небезпеки.
- б) Запитує, що слід робити, аби самим не створювати небезпечних ситуацій.
- в) Учні повторюють правила поведінки на уроці, перерві, спортзалі тощо.

2. Розповідь учителя.

- Про різні небезпеки.

На жаль, інколи трапляються різні небезпечні ситуації і в школі. Наприклад, може статися пожежа.

Якщо сталася пожежа в школі, треба діяти спокійно, без паніки, слухати команди дорослих, не кричати і не заважати один одному при евакуації.

Евакуація - організоване виведення людей з небезпечних місць.

Щоб швидко та організовано вийти з приміщення школи, де сталася пожежа, слід добре знати план евакуації.

План евакуації – це документ, у якому вказано шляхи і виходи з приміщення, встановлено правила поведінки людей при виникненні пожежі чи іншої небезпечної ситуації.

Зараз ми з вами ознайомимося з ним.

- Ознайомлення з планом евакуації.

Учитель показує план евакуації і роздає кожному учню малюнок-схему.

Пояснює, що на схемі різними позначками (квадратики, прямокутники і т. д.) позначено класи та інші приміщення школи (їдальня, бібліотека, спортзал тощо). Стрілочками позначено шляхи і можливі виходи зі школи.

Далі роз'яснює, де знаходиться на схемі їхній клас, як слід рухатися, малює схему виходу з класу на дошці.

3. Робота в зошиті з основ здоров'я на с. 40.

Учням пропонується намалювати таку саму схему в зошиті (завдання 2, 1 варіант, с. 40).

4. Знайомство з правилами, яких слід дотримуватися при евакуації.

Якщо оголошено евакуацію людей, головне – не кричати, не штовхатися, не збивати один одного з ніг, а йти швидко і організовано один за одним, дотримуючись таких правил.

1) Почувши сигнали тривоги, необхідно спокійно рухатися до виходу, який зазначено у плані евакуації.

2) Речі (наприклад, портфель, рюкзак тощо) з собою не брати, щоб вони не заважали рухові.

3) Якщо приміщення задимлене, потрібно захистити органи дихання мокрою тканиною (носовою хустинкою, шарфом тощо).

4) Рухаючись по коридору, потрібно намагатися бути далі від стін та інших частин приміщення, щоб вас не притиснули до них.

5) Йдучи, дивитися під ноги. Якщо хтось впав, допомогти піднятися, щоб людину не затоптати.

6) Якщо створилася тиснява і стало важко дихати, слід прийняти таку позу: пальці рук потрібно зчепити перед грудьми в замок, руки тримати на рівні грудей, лікті розвести в сторони, підборіддя притиснути до грудей. Така поза дає змогу спокійно дихати в тисняві. (Учитель показує, а учні повторюють цю позу.)

5. Робота за підручником на с. 73–76.

- Опрацювання тексту і бесіда за малюнками на с. 73–76.
- Словникова робота (с. 76).

6. Практична робота.

Учні повторюють правила, як слід діяти при евакуації.

Далі за командою вчителя відпрацьовують згідно з планом евакуації навички евакуації з різних приміщень школи.

Спочатку організовано виходять з класу, йдуть один за одним рекомендованим шляхом, виходять зі школи, потім повертаються назад.

Аналогічно відпрацьовують навички евакуації з інших приміщень школи - їдальні, бібліотеки, спортзалу.

VI. Закріплення вивченого матеріалу.

1. Робота за підручником на с. 76.

Відповіді на запитання і завдання 1, 2 на с. 76.

2. Робота в зошиті на с. 40 – 41.

- Самостійне виконання завдання 1 на с. 40.
- Колективне обговорення і виконання завдань 3, 4 на с. 41.
- Виконання завдання 2 (2 варіант на с. 40).

Учитель малює на дошці малюнок-схему, учні - в зошиті.

VII. Підсумок уроку.

- Що нового дізналися?
- Чого навчилися?
- Які правила вивчили?

Анкета для учителів початкових класів

1. Що таке здоров'я?
 2. Що таке здоровий спосіб життя?
 3. а) Чи ведеєте Ви здоровий спосіб життя?
- б) Якщо «ні», то у чому це проявляється?
4. Що таке валеологічна культура?
 5. Чи вважаєте Ви обов'язковим вивчення школярами матеріалу з валеологічної культури й оволодіння ними певним обсягом відповідних практичних умінь і навичок?
 6. Які форми навчальної діяльності та позакласної роботи можуть ефективно сприяти формуванню у школярів валеологічної культури?
 7. Хто, на Вашу думку, повинен займатися навчанням школярів основ здоров'я (вчителі, психологи чи представники інших сфер діяльності)?
 8. Як Ви оцінюєте нинішній рівень шкільного валеологічного навчання й виховання учнів?
 9. Які причини, на Ваш погляд, ускладнюють цю роботу?
 - а) дефіцит навчального часу;
 - б) недостатня розробленість форм і методичної бази;
 - в) відсутність фахівців з питань формування валеологічної культури учнів;
 - г) недостатня кількість навчально-методичної літератури;
 - г) недостатній рівень знань з питань збереження і зміцнення здоров'я дітей;
 - д) _____
- (Інше)*
10. Чи цікавляться Ваші учні валеологічними питаннями?
 11. Чи забезпечує програмний матеріал з основ здоров'я у повному обсязі необхідний рівень знань учнів про здоров'я і відповідних практичних умінь і навичок?
 12. Як Ви оцінюєте наявний рівень знань учнів про здоров'я?
 13. Як Ви оцінюєте гігієнічний стан робочих місць учнів, шкільних кабінетів, спортивного залу, їдальні?
 14. Чи дотримуються Ваші вихованці правил особистої гігієни?
 15. Які можливі засоби удосконалення навчально-виховної роботи з формування валеологічної культури?
 16. Які форми роботи вчителя з батьками учнів з формування в учнів валеологічної культури є, на Вашу думку, найбільш ефективними та дієвими?
 17. а) Як Ви вважаєте, чи маєте необхідний рівень знань, практичних умінь і навичок з питань валеологічної та психологічної культури?
 - б) Чи бажали б Ви удосконалити свої знання з валеології? Психології?
 - в) Консультації з яких питань, що стосуються валеологічної і психологічної культури Ви хотіли б одержати?

Анкета для вчителів початкових класів.

1. Чи вважаєте Ви, що проблема здоров'я дітей, підлітків і взагалі населення України є актуальною і важливою та потребує значної уваги як з боку держави, так і самих людей?
 2. а) Чи вважаєте Ви формування у молодших школярів валеологічної культури актуальною проблемою сьогодення?
б) Якщо «так», то з чим це пов'язано?
в) Що потрібно для ефективного формування в учнів початкових класів валеологічної культури? (Відповідь обгрунтуйте).
 3. Як Ви вважаєте, що потрібно для покращання здоров'я учнів?
 4. Які форми й методи роботи з даного питання Ви вважаєте найбільш доцільними?
 5. Як Ви вважаєте, чи у достатній кількості існує зараз у навчально-виховному процесі підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо для формування у молодших школярів валеологічної культури?
 6. Які питання з «Основ здоров'я» найбільш цікавлять учнів?
 7. Що, на Вашу думку, найбільш сприяє формуванню валеологічної культури в учнів початкової школи:
а) уроки з основ здоров'я; б) лекції психологів, медичних працівників;
в) сімейне виховання; г) засоби масової інформації.
г) _____
- (Інше)*
8. Які позакласні заходи з валеологічної та психологічної освіти Вами заплановані на навчальний рік?
 9. а) Чи враховуєте Ви у роботі з молодшими школярами стан їхнього здоров'я?
б) Якщо «так», то яким чином?
 10. З ким Ви обговорюєте питання стосовно стану здоров'я Ваших вихованців і які заходи проводите щодо його зміцнення? (членами педагогічного колективу, батьками учнів, фахівцями з охорони здоров'я тощо)?
 11. а) Які шкідливі для здоров'я звички є у Ваших вихованців?
б) Які заходи Ви використовуєте для запобігання і подолання шкідливим звичкам у школярів?
 12. Ваші пропозиції та побажання.

Валеологічний аналіз уроку (За В.І. Шахненко).

Ступінь реалізації загальнопедагогічного принципу щодо бережливого ставлення вчителя до здоров'я учнів у навчально-виховному процесі можна визначити на підставі наведених нижче критеріїв (у балах):

Організація класу: порядок, дисципліна, вчитель володіє ситуацією (+3); неорганізованість початку уроку, гомін у класі, учитель не володіє ситуацією (1, 0, -1, -2).

Психологічний настрій учнів на початку уроку (+3) чи відсутність такого (-2).

Доброзичливість вчителя (+3) чи недоброзичливість (-2).

Додержання теплового режиму (+3) чи його порушення (+1, 0, -1).

Додержання повітряного режиму: достатнє провітрювання класної кімнати (+3) чи його порушення: задушливе повітря (-3).

Додержання вимог світлового режиму (+3) чи його порушення (+2, +1, 0, -1).

Додержання чистоти в класній кімнаті (+3) чи її порушення (+1, 0, -1).

Відповідність шкільних парт чи столів зростові учнів згідно діючих стандартів (1 бал за 33 відсотки: у разі відповідності – зі знаком «плюс», невідповідності — мінус»).

Додержання вимог правильної посадки за партами чи столами (1 бал за 33 відсотки: при додержанні – зі знаком «плюс», при порушенні – «мінус»).

Формування позитивної мотивації щодо вивчення нового матеріалу (пізнавальні чи широкі соціальні мотиви (+3); примусове навчання (-3)).

Зміна видів навчальної діяльності з метою зменшення втоми учнів і підвищення їх розумової працездатності (+3). У тому разі, коли учні втомлюються через відсутність зміни видів навчальної діяльності, учитель отримує оцінку 0, а якщо сильно втомлюються – (-1, -2).

Вдале використання фізкультхвилинок як засобу зняття втоми учнів (+3), недосить вдале (+1), відсутність фізкультхвилинок (-2).

Основний матеріал вивчено на уроці (+3) чи перенесено на самостійне опрацювання вдома (-3).

Рівень засвоєння навчального матеріалу на уроці (+3, +2, +1, 0).

Вчасне підведення підсумків уроку і виставлення оцінок (+3) чи перенесення цієї роботи на перерву (-1).

Сума балів визначається за формулою $C = C_1 + C_2$, де C_1 – сума позитивних оцінок, а C_2 – сума негативних.

ПОКАЗНИКИ ТА ВАЛЕООЦІНКИ УРОКІВ:

38–45 балів – відмінна валеооцінка;

31–37 балів – гарний урок;

23–30 балів – задовільна валеооцінка;

16–22 бали – незадовільний урок;

Останні дві оцінки свідчать про те, що такі уроки призвели до істотного погіршення стану здоров'я учнів.

Відомості про авторів

Пророк Наталія Василівна – завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Андрієвська Валерія Вікторівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Бойко Світлана Тихонівна – науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Гнатюк Ольга Владиславівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Кондратенко Лариса Олександрівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Манилова Лідія Михайлівна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Царенко Людмила Григорівна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Чекстере Оксана Юрївна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Наукове видання

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 9,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

ТОВ «Видавничий Дім “Слово”»
04071, м. Київ, вул. Олегівська 36, оф. 310;
тел./факс: (044) 462-68-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників,
розповсюджувачів видавничої продукції
№ 1289 від 20.03.2003 р.