

**Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
Лабораторія психології творчості**



**Психологічні проблеми творчості:
матеріали XXV Міжнародної
психологічної конференції,**

24 липня 2025 року

Київ – 2025

Психологічні проблеми творчості: матеріали XXV Міжнародної наукової психологічної конференції, 24 червня 2025 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 163 с.

Конференцію проведено в рамках міжнародної співпраці з WFS Bildungs GUG (Берлін, Німеччина).

У збірнику представлені матеріали **XXV Міжнародної наукової психологічної конференції «Психологія творчості»**, присвяченої обговоренню таких актуальних напрямів: блокуюча хаотизація психологічних теорій та концепцій; парадоксальна невизначеність предмету психології на межах релігії, філософії, фізіології, психіатрії, синергетики та ін.; стан загальної теорії творчості та її окремих складових; можливості поєднання класичних вчень Сходу та Заходу з новітніми пошуками концепцій таланту, мотивації, почуттів та емоцій, інтуїції та сфер позасвідомості; проблема творчого здоров'я у його різних вимірах (психічних, генетичних, екологічних, соціальних, педагогічних); формування психологічної готовності до творчої діяльності; поліфонічна школа розвитку мислення Г. С. Костюка; психологічні аспекти творчої конструкторології; особливості перебігу процесів творчості у різних сферах діяльності (трансформація образів, понять, суб'єктивних орієнтирів, феномен реле-ефекту та ін.); функціонування творчих розумових процесів в умовах поточної об'єктивної нестабільності; творча саморегуляція в ситуаціях стресу, паніки, катастрофічних явищ та ін.; місце творчої складової в системі сучасної ментальної медицини, а також інших нагальних питань сучасної психології, філософії, педагогіки, медицини.

*Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 14 від 04.11.2025 р.)*

ЗМІСТ

<i>Моляко В. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОСТІ	6
<i>Berezova L. V.</i> CREATIVE THINKING STRATEGIES	20
<i>Hentschel Thomas</i> UNIFYING EMPOWERMENT, WITH PARTICIPATIVE RESOURCEFULNESS and LIFE COMPETENCES: the ERASMUS PLUS PROJECT «PARECO - BUILDING MEANINGFUL PARTNERSHIPS and RESILIENCE THROUGH COMPETENCE-BASED TEACHING and LEARNING».....	24
<i>Біла І. М.</i> ПРИРОДНІ ПРАКТИКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ЯПОНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ	28
<i>Боровицька О. М.</i> ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ: ВИКЛИК ТВОРЧОМУ СУБ'ЄКТУ ЧИ УМОВА ЙОГО ІНТЕГРАЦІЇ У ВІРТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР	37
<i>Ваганова Н. А.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ	40
<i>Гомонюк В. О.</i> ВПЛИВ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ	50
<i>Гулько Ю. А.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ДИТЯЧОМУ ВІСІ	56
<i>Драч Н.В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	62
<i>Завгородня О. В., Володіна-Панченко Н. В.</i> ОБРАЗОТВОРЧА ФОРМА ОСМИСЛЕННЯ ШКОЛЯРАМИ ДОСВІДУ ВОЄННОГО ЧАСУ	67
<i>Кириченко В.В.</i> ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ХХІ СТ.	74

Костюченко О. В. РОЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ВІДТВОРЕННІ ЇЇ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я.....	77
Куш О. С., Заворотний О.В. КОГНІТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	84
Латиш Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ.....	89
Латиш О. М. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ	94
Левицька Н. М. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	98
Лещенко О. В. ТВОРЧА КОНСТРУКТОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАШИНІСТА ЛОКОМОТИВА.....	104
Мазяр О. В. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	109
Мєдінцев В. О. ОДНА ДИСКУСІЯ ПРО ТВОРЧІСТЬ ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ.....	113
Саракун Л. П. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ МОВАХ.....	120
Третьак Т. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ ПІДЛІТКІВ ...	127
Шепельова М. В. ВПЛИВ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ НА ТВОРЧІ РОЗУМОВІ ПРОЦЕСИ: СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	138
Шулдик А.В., Костенко Л.В. УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ ТА ПІДЛІТКІВ ..	145

<i>Шулдик А.В., Сергієнко А.П.</i> ДІАГНОСТИКА СТРАХІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	150
<i>Ятчук М. С.</i> ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПРАВОСЛАВНИХ СВЯЩЕННИКІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УСТАНОВАХ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ.....	157

Моляко Валентин Олексійович,
Дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОСТІ

Колективна творчість, колективна праця – одна з найважливіших форм нашого суспільного буття, яка представляє великий інтерес для всебічного наукового вивчення. Психологія відіграє дуже важливу роль у цьому дослідженні. Це, зокрема, проблема управління командою, проблема лідерства в колективах, проблема групової діяльності (групове вирішення різних завдань), проблема психологічного клімату в колективах, проблема колективної творчості. В рамках даної роботи ми розглянемо окремі питання цих проблем.

При цьому необхідно розуміти наступне положення. Існують відмінності між поняттями «колективний» і «груповий». Колектив – це спеціально організоване, більш-менш велике об'єднання людей, які займаються реалізацією спільних завдань, що приносять користь всьому суспільству. Група, в строгому сенсі, – це випадкове об'єднання певної кількості людей, наприклад, група людей біля афіші, група вболівальників на стадіоні, група випадкових попутників в транспорті і т.д. У зв'язку з цим обмежуються і тимчасові інтереси випадково утвореної групи, в будь-якому випадку трудовою діяльністю такі групи не займаються. Однак, беручи до уваги той факт, що поняття «групова діяльність» і «групове рішення» проблем дуже поширені й усталені в виробничому житті, ми будемо використовувати його і тут, маючи на увазі групу в складі трудового колективу, або спеціально організовану групу для проведення відповідного психологічного дослідження. Такі групи у своїй діяльності фактично моделюють діяльність у відповідних трудових колективах.

Групова діяльність, групове розв'язання проблем, має свою специфіку і не може бути зведена до сукупності індивідуальних видів діяльності та рішень.

Таким чином, індивідуальне вирішення проблем і індивідуальна творчість в певній сфері вимагають від суб'єкта певного роду універсальних якостей – людина все робить сама: отримує завдання, розробляє план його виконання і, нарешті, реалізовує його, виконуючи всі необхідні для цього дії.

У груповій діяльності відбувається розподіл ролей у вирішенні проблеми, розподіл матеріалу для розвитку, причому кожен член групи виконує лише певну частину роботи. Це можна проілюструвати, скажімо, наступним прикладом. Винахідник, знайшовши принцип, ідею винаходу, може втілити його в життя сам: скласти схему пристрою, продумати і намалювати його креслення, виготовити прототип виробу. Це буде індивідуальна діяльність з реалізації ідеї винаходу. Однак, якщо ця ідея передається на розробку групі конструкторів на чолі з провідним конструктором, то робота може бути відповідним чином перерозподілена (наприклад, провідний конструктор виконує загальний вигляд пристрою, кілька інженерів розробляють окремі блоки пристрою, а кілька техніків і креслярів виконують деталізацію і т.д.) і завдання на проектування виконується колективно.

Нас цікавить, в чому саме полягає специфіка цього колективного рішення, так як в спільному вирішенні проблеми, як відомо, фактор комунікації, спілкування між членами групи, також грає дуже важливу роль. Цей фактор вносить свої корективи в процес вирішення проблеми, по-своєму деформує його; процес вирішення однієї і тієї ж проблеми однією людиною і групою буде відрізнятися, іноді дуже сильно, про що буде сказано нижче.

У природних умовах вивчено три типи груп: стаціонарні (їх склад змінюється в залежності від виконуваних завдань не більше ніж на 10-15%), напівстаціонарні (їх склад змінюється не більше ніж на 50%), тимчасові (утворюються в залежності від виконуваного завдання з різних осіб, які можуть не мати досвіду спільної діяльності).

Розглянемо наступні питання, пов'язані з аналізованою проблемою: розмір групи і складність розв'язуваної проблеми, функціональні ролі в групі конструкторів, лідерство в групах, психологічний клімат в групі, творчість і

лідерство групи. Психологічні дослідження показали, що кількісний склад груп безпосередньо пов'язаний з успішністю вирішення завдань. Звичайно, питання про кількість людей в групі для вирішення кожної конкретної задачі не є однозначним, так як вона залежить не тільки від складу групи, але і від розв'язуваної задачі: нікому не спаде на думку доручити групі з десяти чоловік вирішення завдання розрахунку зубчастого зачеплення на двох валах, а, з іншого боку, ця ж група не зможе розробити повноцінний проект. Скажімо, новий завод.

Ми провели досить простий експеримент, який складався з декількох етапів. На першому етапі були поставлені одні й ті ж завдання по проектуванню кінематичних систем, які повинні були вирішувати групи випробовуваних: групи включали 2, 3, 4 і так далі до 15 осіб. Нас цікавило питання, скільки часу знадобиться кожній з груп, щоб вирішити свою проблему. При цьому задачі були розділені на три серії за складністю: перша серія включала в себе відносно прості завдання, друга – середньої складності, а третя – дуже складні.

Результати виявилися наступними. Для простих завдань найкращий час був у середньому в групі з двох осіб, і цей час збільшувався в міру зростання групи, так що група з 15 осіб розв'язувала задачі з найгіршими балами. При вирішенні завдань середньої складності показник часу залишався приблизно однаковим у всіх групах від 2 до 8 осіб, а потім поступово збільшувався. При вирішенні найскладніших завдань найкращі показники в групах по 4-8 чоловік, а найгірші знову в групах по 12-15 чоловік і в групах по 2-3 людини.

Великі відмінності між групами спостерігаються при прийнятті різних рішень з конкретних питань. Як правило, ці рішення приймаються швидше, а обговорення більш зосереджене в стаціонарних групах; у тимчасових групах висловлення думок і їх обговорення часто перетворюється в суперечку, в результаті чого група стикається з повним або частковим провалом через те, що гіпотеза засновується не на найкращій позиції, на якій зміг наполягти найенергійніший представник групи. Особливо великі труднощі у функціонуванні тимчасових груп спостерігаються при вирішенні першого

завдання, коли відбувається розподіл ролей. Існувало два типи експериментальних груп: групи, якими керував і контролював експериментатор або його помічник, і групи, залишені самі собі (за ними тільки спостерігали). Некеровані групи (особливо серед школярів) в більшості випадків мали найгірші показники за всіма параметрами рішення.

На підставі проведених досліджень, а також робіт ряду інших авторів можна зробити висновок, що в нормальних виробничих умовах найбільш успішно функціонують групи, що складаються з 5-8 чоловік, до того ж люди мають досвід спільної діяльності. Однак кількісний склад групи залежить від складності розв'язуваної задачі.

Кожна виробнича група створюється для вирішення певного роду завдань або завдання. Як, наприклад, у футболі гравці на полі діляться на воротарів, захисників, півзахисників, нападників і всі вони виконують певні функції, тому в кожній групі, на яку покладено певне завдання, робочі ролі повинні бути розподілені. Наприклад, групі конструкторів доручено розробити проект складної коробки передач. Якщо група складається, скажімо, з 6 осіб, то роботу можна розподілити наступним чином: провідний конструктор розробляє загальну схему і загальний вигляд редуктора, один інженер виконує основні розрахунки, інший розробляє робочі креслення основних блоків редуктора, два майстра розробляють окремі елементи цих блоків, а кресляр виконує деталізацію. Розподіл може, звичайно, дещо відрізнятися, в залежності від складності редуктора, від виробничих якостей всіх робітників, від часу, відведеного на рішення, від кількісного складу групи і т.д.

Крім формального статусу – посади, наявності певної освіти, диплома, в реальних умовах завжди проявляються неформальні якості кожного співробітника (свідомість, якості розуму і емоційність, дисциплінованість і багато іншого). Тому в реальних колективах завжди можна спостерігати досить складну картину переплетення якостей кожного його члена, що в кінцевому підсумку визначає успішне робоче існування колективу, його психологічний клімат, в зв'язку з цим врахування таких факторів вкрай важливе.

Робочі ролі в групі можуть розподілятися трьома способами: формальним розподілом вищим керівництвом, стихійно – в процесі роботи і цілеспрямовано, вивчаючи реальні можливості кожного суб'єкта. На практиці ми зазвичай маємо своєрідне поєднання всіх цих способів – спочатку група формується формально, потім, у міру роботи і знайомства, відбувається її реорганізація. Наукове цілеспрямоване формування груп поки зустрічається дуже рідко, так як це сфера діяльності психологів, а їх у виробництві дуже мало.

Розглянемо на прикладі новоствореної групи конструкторів, до складу якої входить 7 осіб, формальний і неформальний розподіл ролей в процесі розробки проекту. Формально ролі розподілялися наступним чином: провідний конструктор розробляє загальний вигляд пристрою, три інженера – три основні компоненти пристрою, три техніки – деталі цих агрегатів. Кінцевим продуктом кожного є готові робочі креслення відповідних частин системи.

Розглянемо кілька варіантів можливого розподілу ролей при розробці проекту.

Варіант перший («ідеальний») – формальні ролі збіглися з неформальними повністю, всі конструктори були «на місці», всі справлялися зі своєю роботою, всі були задоволені один одним і своїми прямими функціями; група в процесі розробки не відволікалася на іншу роботу і т.д.

Варіант другий («безконфліктний перерозподіл ролей») – може мати кілька підваріантів:

а) ознайомившись із завданням і з'ясувавши попередній досвід кожного з членів групи, провідний конструктор запрошує одного з техніків допомогти йому в розробці загального вигляду приладу;

б) у процесі роботи один з інженерів фактично стає керівником;

в) хтось відволікається на іншу роботу або відсутній через хворобу і його роботу виконує інший (або інші);

г) хтось не справляється зі своєю роботою і його замінює інший і т.д.

При цьому мається на увазі, що перерозподіл ролей не викликає заперечень і є безболісним процесом.

Варіант третій («конфліктний перерозподіл ролей») також може мати безліч комбінацій. Ось деякі з них:

а) вищому керівництву здається, що група не справляється із завданням і воно вносить зміни в розподіл ролей;

б) компетентність провідного конструктора ставиться під сумнів одним з інших членів групи (або всіма членами);

в) один із працівників вважає себе ущемленим дорученою йому роботою (вона або занадто складна для нього, або, навпаки, здається йому дріб'язковою) і вимагає змін;

г) група (або її члени) відволікаються на інші види діяльності, що збільшує робоче навантаження – в разі її явної або справжньої нерівномірності між членами групи виникає тенденція до перерозподілу ролей і т.д.

У всіх подібних випадках мається на увазі конфлікт в перерозподілі ролей, але збереження групи в цілому і виконання робочого завдання.

Варіант четвертий («конфлікт») – група не справляється із завданням через практичну неможливість розподілу робочих ролей. Група розпадається і керівництво змушене її розпустити.

Які психологічні причини такого роду реальних конфліктів?

Найбільш важливими є наступні групи причин: 1) формальна неадекватність і некомпетентність членів групи; 2) психологічна несумісність і розлад психологічного клімату в колективі; 3) неадекватне управління групою в цілому.

Хоча в першій групі мова йде про формальну непослідовність і некомпетентність, вони мають значний психологічний резонанс. Призначення техніка в групу інженерів на посаду провідного конструктора може викликати різко негативну реакцію, незалежно від того, чи володіє цей технік відповідними знаннями і досвідом чи ні. У цьому випадку формальне уявлення про престиж може зіграти вирішальну роль, як, скажімо, в разі, коли інженера просять зайнятися деталями, з якими може впоратися кресляр. У зв'язку з цим ми вважаємо, що правильною є практика деяких організацій, яка «пропускає» випускників вищих навчальних закладів з дипломами інженера через такого

роду формальну ієрархію посад: технік першої категорії, старший технік, інженер третьої категорії і т.д. за мірою успішності виконання конкретної роботи відповідним фахівцем. Цей вид процесу, хоча і дещо не вигідний молодим фахівцям, набагато більш психологічно гнучкий, ніж протилежний, коли молодого інженера спочатку призначають інженером, а через деякий час його понижують у посаді як такого, що не впорався. Наслідки останнього варіанту можуть бути дуже серйозними, як для самого працівника, так і для колективу, в якому він працював.

Так само негативна реакція членів колективу може бути викликана фактичною некомпетентністю фахівця; особливо гостро вона проявляється, коли мова йде про керівника. Провідний конструктор, який не тільки не допомагає «послідовникам», але практично весь час звертається до них за порадою, втрачає авторитет лідера групи, вона деформується, і якщо в ній немає справжнього керівника, який практично бере на себе функції лідера, діяльність групи як єдиного робочого колективу припиняється – в кращому випадку група ще може «потягнути» це завдання, але в такій структурі вона вже не здатна виконувати наступні завдання.

Проблема психологічного клімату в колективі надзвичайно важлива. Під психологічним кліматом розуміються реально існуючі міжособистісні відносини: повага і неповага, дружба, довіра, ворожнеча, доброзичливість, заздрість, незадоволеність і т.д.

При формуванні робочих груп в першу чергу необхідно враховувати питання психологічної сумісності між її членами. Психологічна сумісність – це така ж реальність, як і фізична. Нікому не спадає на думку, скажімо, випускати на ринг для взаємного бою важковаговика і легковаговика – вони явно фізично не відповідають один одному. Відомо, що у фізичній роботі також будуть різні можливості людей з різними природними здібностями: нерозумно, наприклад, пропонувати носити гирі однакової ваги дорослим здоровим чоловікам, юнакам і жінкам. У всіх цих випадках мова йде про фізичну несумісність людей. У випадку з психологічною несумісністю ситуація складніша, є маса варіантів і

нюансів, які не видно око. У звичайному житті люди терпіти один одного не можуть з різних причин. Наприклад, одній людині не подобається, як одягається інша, а іншій не подобається хода третьої, а третя терпіти не може жестикуляцію четвертої і т.д. Звичайно, психологічна антипатія може не завжди і не у всіх досягати рівня несумісності, але не рахуватися з нею в колективній роботі нерозумно, так як мова йде про робочий настрій людей і кінцеву продуктивність праці. На практиці можна говорити про несумісність, коли емоційна реакція однієї людини перевищує її інтелектуальну (раціональну) реакцію, коли, скажімо, сама фізична присутність однієї людини уповільнює роботу іншої, псує їй настрій, відволікає, викликає роздратування. Зрозуміло, що подібного роду несумісність може значно погіршити психологічний клімат, уповільнити або навіть зупинити творчий процес. Іноді психологічна несумісність вимагає «хірургічного» втручання – люди повинні знаходитися якомога далі один від одного (працювати в різних групах, конструкторських бюро, лабораторіях, відділах і т.д.). Але це в тому випадку, якщо причина несумісності заснована на виробництві (наприклад, люди не можуть працювати разом через велику різницю в стилі діяльності, в швидкості роботи і т.д.). У більшості випадків, коли ми маємо справу з особистими антипатіями, необхідна певна «терапія» – бесіди, пояснення, апеляція до колективного обов'язку і т.д.

Але причини, що порушують нормальний клімат в колективі, можуть бути не пов'язані з психологічною несумісністю. Він може порушуватися, як вже стало зрозуміло з вищесказаного, різного роду конфліктами, що виникають між членами груп як на ґрунті вирішення виробничих завдань, так і на особистісному.

Дуже часто значну роль у прояві динаміки взаємин відіграють рівні домагань членів групи. Рівень домагань – це рівень виконання певного завдання, яке конкретний суб'єкт вважає цілком здійсненим для себе. Рівень домагань може відповідати реальним можливостям суб'єкта, його можна недооцінювати і переоцінювати. Іноді людині дуже складно визначити свої реальні можливості. Впевнені в собі люди, позбавлені самокритики, не схильні

до самонавчання, часто претендують на форми роботи, види і терміни роботи, які їм явно не відповідають. Наприклад, деякі проектувальники за власною ініціативою беруться за свідомо нездійсненні завдання, не справляються з ними, але часто шукають причини невдач поза собою – когось звинувачують, знаходять недоліки в умовах праці (а їх завжди можна знайти!), виявляють невдоволення, коли намагаються пояснити їм справжні причини невдач. З такими людьми необхідно проводити роботу, спрямовану на розвиток у них стриманості, особливого роду обережності. Але є також багато людей, які повністю переконані (і не тільки з почуття скромності), що їх можливості для тієї чи іншої роботи обмежені, які явно недооцінюють свої здібності, які занадто самокритичні і невпевнені в своїх силах. Такі люди завжди намагаються отримати якомога простіше завдання (звичайно ж, їх слід відрізнити від ледачих!). Керівник групи пропонує такій людині самостійно розробити блок машини, а та просить «щось простіше», тому що боїться підвести товаришів. Тут необхідно проявляти наполегливість у розвитку сміливості і впевненості в собі у таких людей, допомагати їм, поступово збільшуючи складність поставлених завдань.

Зрозуміло, що особи з підвищеним і зниженим рівнем домагань своєю поведінкою і роботою можуть викликати обґрунтоване невдоволення у інших членів групи, перші – систематичним зривом роботи, інші – занадто скромними досягненнями. На цьому ґрунті часто виникають конфлікти і суперечки.

Великі труднощі в роботу групи вносять особи, схильні до надмірної критики, до безплідних дискусій, постійно відстоювати свою думку з упертості і т.д. Звичайно, існують різні засоби, в тому числі і суспільного характеру, виявлення таких людей і впливу на них. Що стосується психологічних засобів, то, напевно, не зайвим буде згадати досить поширений метод визначення міжособистісних відносин в колективах. Цей метод має ряд модифікацій, його не можна вважати абсолютно невразливим, але він може надати велику допомогу керівництву колективів у виявленні психологічного клімату, міжособистісних відносин, лідерства в певному прогнозуванні роботи

колективу, створеного для виконання конкретної роботи. Крім того, ця методика досить проста в реалізації. Її основна суть полягає в наступному. Членам колективу ставиться ряд питань, таких як: «З ким Ви вважаєте за краще консультуватися в разі виникнення труднощів в роботі?», «Хто, на Вашу думку, допоміг би Вам у важкі моменти?», «З ким би Ви вважали за краще провести вільний час/літню відпустку, сходити в кіно і т.д.?» тощо.

Звичайно, ці питання не завжди можна ставити так прямо, як, скажімо, в перших трьох питаннях. Справа в тому, що відповіді можуть з якихось причин не відповідати дійсності (хтось буде боятися «образити» керівника, інший не захоче «образити» друга і т.д.). У таких випадках найкраще надати можливість відповідати на такі питання анонімно.

На підставі отриманих відповідей можна скласти уявлення про авторитетність членів групи, про відносини між ними за різними параметрами, як робочими, так і «неробочими» (слово «неробочий» ми тут беремо в лапки, тому що багато факторів можуть бути не пов'язані з роботою тільки на перший погляд). Якщо ми дозволимо кожному респонденту прямо назвати, скажімо, по три особи для кожного з пунктів у порядку їх переваги, то, склавши матрицю вибору, ми побачимо, у кого більше таких виборів, у кого менше і т.д. І хоча така матриця не може сказати нам справжні причини відносин між членами групи, ми можемо, принаймні, знати, що це за відносини. Таким чином, можна буде порівняти формальну роль кожного з проектувальників з роллю, відведеною йому у відповідях колег, побачити, чи відповідає він своєму статусу, наприклад, чи є провідний конструктор одночасно лідером в групі, тобто її фактичним керівником, найбільш авторитетною людиною.

Такі зведені матриці допоможуть нам виявити наявність двох і більше керівників, «область» їх керівництва і оцінки, які співробітники дають один одному.

Досвідчений керівник, який має в своєму розпорядженні такі дані, завжди буде враховувати їх на благо колективу (наприклад, не призначить людину, яка не визнана фахівцем або вмілим керівником за даними опитування, а також не

стане «відштовхувати» в сторону здавалося б скромну людину, яка, однак, користується повагою і любов'ю колег). Такого роду матриця для вищого керівництва є своєрідним бюлетенем про стан психологічної «погоди»: він може отримати уявлення про те, «холодно» або «гаряче» в колективі і відповідно відреагувати. Звичайно, сам керівник може впливати на стан справ лише в обмеженому діапазоні, він не може, наприклад, пропонувати дружити людям там, де ця дружба не виникла, не склалася сама по собі, але спільний аналіз ситуації з колективом вже підвищує градус зміни «клімату», адже часто найпростіше усвідомлення людьми самої причини конфлікту може погасити сам конфлікт.

Міжособистісні відносини в колективі, що визначають успішність творчої діяльності, формуються, звичайно ж, на основі традицій, принципів лідерства і взаємин. Дуже цінну інформацію про це ми можемо, наприклад, почерпнути з виступів і статей академіка П. Л. Капиці. Цікавою, наприклад, є інформація про принципи поведінки, прийнята серед вроцлавських математиків, про яку пише польський вчений А. Матейко:

«Принцип раннього старту: невирішені проблеми ставляться перед майбутнім дослідником завчасно. Праці вчених-початківців публікуються якомога раніше.

Принцип безперервної співпраці: метод співпраці використовується на всіх етапах наукової роботи.

Принцип справжнього співавторства: список формальних співавторів твору збігається зі списком його фактичних співавторів; список співавторів складено в алфавітному порядку.

Принцип справедливого розподілу обов'язків: необхідно справедливо розподіляти щоденні обов'язки і дотримуватися цього розподілу...

Принцип справедливого висування: ступені і звання, призначення і висування повинні залежати тільки від фактичної кваліфікації. Молодь не повинна бути перешкодою, і без будь-яких другорядних причин не можна обійти умову належної кваліфікації.

Принцип оптимуму: основне правило полягає в тому, щоб створити молодим працівникам оптимальні умови для наукового розвитку.

Принцип моральних цінностей: елементарні моральні цінності – доброзичливість, дружба, вірність, чуйність, доброта – мають вирішальне значення для розвитку наукової школи».

Очевидно, що такі принципи цілком прийнятні не тільки для математиків, хоча кожен конкретний колектив повинен вносити свої специфічні професійні доповнення до загальних принципів співжиття в нашому суспільстві. Наприклад, серед математиків, де наукові здібності дійсно рано проявляються, особлива увага приділяється роботі з молоддю. Але в середовищі інженерів, де досвід роботи і практичні знання відіграють вкрай важливу роль, права і можливості молодого фахівця і досвідченого працівника формально нівелювати не можуть. Повинна зберігатися певна ієрархія, щоб не могли розвинути такі якості, як братерство, зневага до старших, неповага до досвіду і т.д.

Окремо хочу звернути увагу на такий важливий аспект, як взаєморозуміння в колективі, що означає робоче взаєморозуміння, тобто розуміння один одного в процесі вирішення задач, виконання завдань і т.д. Необхідність з'ясування особливостей і ролі правильного розуміння робочої інформації виникла вже при проведенні окремих експериментів. З'ясувалося, зокрема, що різні випробовувані по-різному сприймають підказки в залежності від форми, в якій вони представлені (словесна підказка, ескіз і т.д.). Беручи до уваги цю особливість, тоді, коли випробовувані вирішували завдання разом (завдання вирішували 2, 3 і 4 людини), ми пропонували конструкторам обмінюватися тільки вербальною інформацією, тільки інформацією у вигляді малюнка, ескізу (як відповідь на питання) або і тим, і іншим, в залежності від потреби, щоб досягти робочого взаєморозуміння. Були отримані цікаві дані, що стосуються проблеми взаєморозуміння і взаєморозуміння в цілому. Наприклад, з'ясувалося, що в деяких випадках розуміння досягається тільки за рахунок використання графічної інформації, а, наприклад, словесні пояснення створюють ситуації, коли у проектувальників виникають суперечливі рішення

по відношенню до однієї і тієї ж технічної системи. Такі явища, які на перший погляд часто здаються незначними, другорядними, викликають збільшення часу на вирішення проблеми, призводять до неправильних рішень, виникнення конфліктів, які, як відомо, в реальних умовах можуть проявлятися досить гостро. Правильне робоче взаєморозуміння є одним з головних факторів продуктивної, ефективної роботи колективу, тому особливу увагу слід приділити питанням точного формулювання, адекватного використання всіх форм кодування інформації.

Ми говорили про те, що процес індивідуального та групового вирішення проблем буде відрізнятися. Звичайно, особливо складним для виконавців буде процес вирішення нової, творчої задачі. У разі індивідуального рішення цей процес зазвичай представляється у вигляді наступних умовно виділених етапів: 1) вивчення стану проблеми; 2) побудова плану рішення (формулювання ідеї, гіпотези); 3) пошук засобів реалізації рішення; 4) виконання плану, перевірка прийнятого рішення.

У нормальних умовах при вирішенні нових завдань психологічна структура процесу прийняття рішень, звичайно, не буде настільки послідовною і чіткою. Ми будемо мати справу не з ланцюжком етапів, а скоріше з «потокотом рішення», який має різні, часом зовні незрозумілі, прояви (повтори, «стрибки», відключення і т.д.). Але якщо в разі індивідуального рішення весь цей потік регулюється одним вирішальним, то в груповому рішенні керівництво здійснюється в основному керівником групи, а всі інші зобов'язані досить чітко пояснити свої дії, припущення і наміри. Така потреба в спілкуванні породжує більшу вербалізацію дій, змушує виконавців більш строго і зрозуміло для оточуючих формулювати свої думки і ескізи (якщо мова йде, наприклад, про конструкторів).

Ми не маємо можливості тут докладно зупинитися на всіх найважливіших питаннях колективної творчості, але не можемо, наприклад, не торкнутися важливої ролі, яку відіграє розробка гіпотези рішення, колективне формування проекту, ідеї. При вмілому керівництві групою необхідно врахувати всі її сильні і слабкі сторони в створенні ідеї проекту. Наприклад, в

деяких групах має сенс спочатку надати виконавцям повну свободу в розробці проекту конструкції; в інших групах, які вимагають якогось початкового поштовху, «інтелектуальної розминки», має сенс запропонувати певне рішення; у деяких випадках керівнику доведеться самому розробляти основу проекту і лише деякі його елементи можна «доручити» іншим співробітникам. Зрозуміло, що все це пов'язано зі специфічними можливостями виконавців, з їх синтетичними здібностями, з їх творчим потенціалом, з психологічним кліматом в групі і розподілом робочих і неформальних ролей, про які ми говорили вище. Мистецтво групового лідерства полягає, перш за все, в керівництві, управлінні реальними ролями, розподілі роботи, запобіганні конфліктів, які часто виникають на початкових етапах вирішення конкретної проблеми.

Таким чином, ми бачимо, що колективна творчість і групове вирішення проблем є надзвичайно важливими показниками наукової діяльності. Психологічні дослідження вже зараз дають можливість ефективно впливати на процеси групової діяльності, знаходити найбільш оптимальні варіанти розподілу робочих ролей між членами колективів. Так, наприклад, при груповому розв'язуванні задач можна враховувати різноманітні індивідуальні особливості кожного представника групи, в тому числі неформальні прояви міжособистісних стосунків. Керівник колективу не може нехтувати такими психологічними факторами, як рівень домагань, лідерство, психологічна несумісність між окремими представниками колективу. Питання психологічного клімату є дуже важливим у вирішенні всіх виробничих завдань, і його ігнорування або неможливість вплинути на нього може призвести до найсерйозніших негативних наслідків (розпад колективу, зрив запланованої роботи тощо). Тому безсумнівно, що здійснення керівництва і управління виробничим колективом в даний час можливо не тільки при хорошому знанні власне професійних обов'язків, при вмінні використовувати свої знання і досвід, але і при обов'язковому врахуванні психологічних факторів, при повній психологічній грамотності принаймні всіх керівників різних рангів, які до того ж здатні передати ці знання своїм підлеглим і колегам.

*Dr Liudmyla V. Berezova,
Ph.D. (Psychology),
University of Winchester
Visiting Research Fellow
Department of Education and Early Childhood Studies
Sparkford Road, Winchester. Hampshire, Great Britain*

CREATIVE THINKING STRATEGIES

Creative thinking is the search for and discovery of something new. For creative work, it is necessary to be able to think independently and critically, to penetrate the nature of objects and phenomena, and to be inquisitive, qualities that significantly enhance the productivity of mental activity. Creative thinking is usually associated with the creation or generation of ideas, processes, experiences, or objects, whereas critical thinking concerns their evaluation.

Creative thinking involves producing something new or original. It includes flexibility, originality, fluency, elaboration, brainstorming, modification, imagery, associative thinking, attribute listing, metaphorical thinking, and forced relationships. Its goal is to stimulate curiosity and promote divergent thinking.

The daily necessity of resolving contradictions in life situations (tasks) generates the need for operative knowledge and leads to the development of thinking. People are accustomed to associating the concept of a “task” only with pedagogy or science, although any kind of knowledge, even what we consider an unquestionable truth is the result of persistent human inquiry that once arose and was solved as a new, complex problem.

A task is generally a given or independently formulated problem that demands certain actions from the subject to find an answer to the question contained in its conditions. It may be a mathematical task, a task encountered in a game situation, or an administrative task. A psychological task emerges when the subject does not know how to respond or orient themselves in the given situation and must actively search for an answer and organize their activity.

Research by G. Kostiuk provides grounds for considering activity aimed at solving new tasks as important preparation for creativity and as a form of creative activity [1].

According to V. Moliako, a creative task is completely new or unfamiliar for the subject or at least contains significant novelty, which requires intellectual effort, special searching activity, and the development of a new method of solution [4].

Tasks, questions, and practical exercises are effective didactic means that activate creative activity, especially when they are problem-based and contain internal contradictions. The overlap between creative and constructive thinking has become increasingly evident. Creativity can be seen as a way of being constructive. Creativity is most effective when embedded within constructive thinking. It is possible to be constructive without being exceptionally creative, for example, by designing structures using known elements in conventional ways. Constructive thinking also involves focusing on positive aspects and developing them.

Edward de Bono notes that constructive thinking is what ultimately delivers value. Creative thinking can design new values and propose new ways of delivering them, but it is constructive thinking that makes things happen. Unlike creativity, constructive thinking carries less hype and mystique, which is actually beneficial. Creative individuals should place greater emphasis on constructive thinking [6].

Constructive thinkers habitually approach challenges or questions from a solution-oriented perspective. Constructive thinking requires a shift in personal attitude and philosophy more than a set of techniques or strategies. Many societies cultivate destructive or confrontational modes of thought that become normalized. Although people rarely perceive themselves as destructive or confrontational, we often see such patterns in governments, courts, workplaces, and even in families.

The confrontational approach is unstable because it isolates individuals within their own viewpoints and discourages consideration of alternatives. You have probably encountered people who naturally move in constructive directions when confronted with a problem. They instinctively seek positive outcomes and involve others in developing solutions. Conversely, others perceive challenges as annoyances

and begin with negative statements such as: “I can’t solve this...”, “I already have enough to do...”, or “I know what to do, but others just don’t understand...”

Becoming a consistent constructive thinker requires developing the appropriate mental mindset and disciplining oneself to practice constructive approaches. Constructiveness also tends to make individuals more likable, an important aspect of professional success.

Constructive activity often begins with identifying a contradiction. Not everyone can recognize contradictions; only those who possess the required knowledge and skills in the relevant domain and have developed readiness for such recognition can do so. Individuals who can perceive contradictions in the surrounding world often become inventors of ideas in various domains: social, pedagogical, scientific, technical, artistic, etc.

V. Moliako identifies a paradigm of organizing the strategy of creative processes. Targeted actions are required to: actualize relevant knowledge necessary for understanding a new task; carry out the direct search for a solution project; invent “current technologies” for solving the problem; apply these technologies under new task conditions; evaluate the achieved solution [2].

A strategy is understood as a complex psychological formation comprising preparatory, planning, and implementation actions related to fulfilling an individual’s potential in a particular situation of creative activity [4].

Five major strategies in the intellectual activity of design engineers have been identified: search for analogues, combinatorial actions, redesigning actions, universal strategy, and random substitutions.

Each of these is oriented toward creating a particular engineering structure with specific functions through structural-functional transformation of engineering devices, which lies at the core of design engineering [4].

Considering the CARUS system (1) search for analogues; (2) combinatorial actions; (3) redesigning actions; (4) universal strategy; (5) random substitutions, developed by V. Moliako, it should be noted that constructive thinking is primarily related to solving various constructive tasks. These tasks require the transformation

of information relevant to the task in order to build a certain structure with defined functions [4].

Constructive thinking is directed toward identifying, analysing, and studying a situation or state of affairs, an actual informational structure, based on structural-functional analysis of system elements in their interaction, with the goal of transforming this structure according to internal and external conditions [5].

The formation of constructive thinking can be described at four levels: kindergarten, school, higher education, and professional level. The fourth level is characterized by professionalism, the ability to independently predict, construct, and effectively solve tasks. Competitive enterprises require qualified employees. The process of developing professional constructive thinking continues throughout life.

Creativity should become the norm of professional work and training. In the final analysis, every specialist should be a creative specialist. Of course, the level of creative activity will vary, since an individual's creative potential depends on abilities, talent, and endowments [2].

In conclusion, any creative activity requires a high level of well-developed professional constructive thinking based on strong activity patterns. Students with a highly developed level of constructive thinking stay current, look toward the future, show readiness to evaluate and use experience properly, and enrich it with independent insight.

REFERENCES

1. Kostiuk G.S. The problems of psychological thinking. *Journal of Psychological Questions*, vol.7, 1982. 8-15.
2. Moliako V.O. Creative Constructology (Prolegomenon). Kyiv: Osvita, 2007. 388 p.
3. Moliako V.O. The strategies of solution of the new tasks in the process of creative activity. *Journal of Obdarovana dytyna*, 2002. vol.4. 33-34.
4. Moliako V.O. Psychology of creativity – new paradigm for researching of the constructive activity of a person. *Journal of Practical Psychology and Social Work*, 2004. vol. 8, 1-4.
5. Tretyak T.M. Constructive thinking in the structure of creative potential of a personality. *Practical psychology and social work*, 2006. №1. 18-20.
6. Edward de Bono. Thinking course. BBC Books. 1995. 156 p.

*Hentschel Thomas,
WFS Bildungs GUG, director
(Berlin, Germany)*

**UNIFYING EMPOWERMENT, WITH PARTICIPATIVE
RESOURCEFULNESS and LIFE COMPETENCES: the ERASMUS PLUS
PROJECT «PARECO - BUILDING MEANINGFUL PARTNERSHIPS and
RESILIENCE THROUGH COMPETENCE-BASED TEACHING and
LEARNING»**

The PARECO project was started in 2024 and is implemented with funding from the European Union by the following organizations:

Germany: Partners: WFS Bildungs gUG,

Associate Partners: Yarrow Global Consulting gGmbH;

Ireland: Ukrainian Crisis Center Dublin;

Ukraine: Associate partner: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Full name of the project «PARECO (PArtnership, REsilience, COmpetency): Building meaningful Partnerships and Resilience through Competence-based teaching and learning». The main goal of the project is to help displaced Ukrainian families, particularly those caring for children with autism, with different disabilities, that is, with special social needs, taking into account the additional stressful situation of such families being in a foreign country with refugee status.

The daily challenges faced by mothers of children with disabilities can be extremely exhausting, both physically and emotionally. In such circumstances, it is especially important to create opportunities for these mothers to meet others in similar situations.

Assistance is primarily provided to families through psychological assistance services. Thus, the goal of the project is primarily to raise awareness, sensitivity and empathy among psychologists working with displaced Ukrainian families of children with disabilities

The PARECO project focuses on supporting women who are raising children with disabilities. To achieve this, a special support model was developed, that includes training sessions, consultations, and the creation of supportive communities. During the project, active work was carried out through workshops with psychologists and with mothers of children with disabilities.

Project achievements:

- 22 women participated in the training held in Karlsruhe (Germany) from June 17-18, 2024.
- The event was supported by a dedicated team, including 2 trainers, 2 psychologists, and numerous other staff who helped with childcare, food preparation, and setting up space.
- On average, participants rated the training 10 out of 10.
- 90% of the women reported feeling more confident in raising their children after the training.
- Many participants shared their positive experiences, noting that the training was very helpful in their lives.
- They spoke about how the new knowledge helped them better understand the needs of their children and find new ways to support them.
- After the training, the women formed several chats, allowing them to share experiences and continue communication.

Project development:

- Conducting similar trainings in other European countries. Thus, a similar training was held in Ireland in October 2024, where another 20 women took part.
- Based on participant's feedback, work was underway to improve the training materials and methodologies. More thorough selection process for participants and better preparation for trainers are planned.
- Working on attracting more partners to support the project and increase funding resources.

The project resulted in the development of a handbook - practical recommendations for psychologists working with displaced Ukrainian families, particularly those caring for children with autism. This guide provides a practical framework for psychologists to facilitate workshops for Ukrainian mothers.

It is important to note that the project partner H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine took an active part in the development of the practical handbook.

As noted by Yulia Hulko, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Psychology of Creativity of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, through the activities of this project, the transformation of traumatic events of parents of children with disabilities and special needs into their creative experience and creative resource for growth is successfully implemented; activation of creative and cognitive social and educational activity.

The project developers and participants in the events implemented within the project emphasize that the project has an important socially significant function and is important both for refugee families with disabled children, with special needs, and for specialists and psychologists working with these families. Therefore, it was important to create a competent, practice-oriented toolkit to support families and psychologists.

The practical handbook will help psychologists expand enhance their capacity to adopt an empowerment approach, attuned to these difficulties of displaced Ukrainian families, taking into account the difficulties faced by mothers of children with disabilities, and in the use of tools to strengthen mothers' ability to manage stress and emotions, recognizing the importance of these mothers' lived experiences. In addition to sensitising psychologists to the unique struggles these families face, this handbook provides a structured framework for facilitating workshops aimed at empowering mothers, at preventing emotional burnout and developing their life skills.

The handbook presents cases from the personal experience of participants, whose ideas and personal stories played a decisive role in shaping the content of the guide and the practical recommendations presented in it, in particular on conducting workshops for mothers of children with disabilities.

In the frames of the project, workshops are held in various cities in Germany and abroad. Such workshops, grounded in community-based mental health and psychosocial support (MHPSS), focus on fostering "resourcefulness"—a concept that encourages utilising existing community strengths and mobilising additional resources. By promoting resourcefulness, psychologists can help mothers build resilience and navigate their challenges more effectively, ensuring they are active participants in their own support and in shaping the care they (and their children) receive.

REFERENCES

1. Andrews, E. E. (2019). Family, parenting, and disability. In D. S. Dunn (Ed.), *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology* (pp. 268–285). Oxford University Press.
2. Gao, X., & Drani, S. (2025). Social Support Experiences in Parents of Children With ASD: A Qualitative Systematic Review. *SAGE Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251336174> (Original work published 2025)
3. Murakami Nancy J., Akilova Mashura. (2022). *Integrative Social Work Practice With Refugees Asylum Seekers And Other Forcibly Displaced Persons*. Springer. ISBN-13 : 978-3031126000
4. PARECO: Building meaningful Partnerships and Resilience through Competence-based teaching and learning © 2025 by Thomas Hentschel, Lila Sax Gomes, Alina Melnik, Anna Solodukha-Peycheva is licensed under CC BY-NC-ND 4.0
5. Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Promoting well-being through self-care: The effects of art therapy and mindfulness on stress levels among mothers of children with disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 34-40.
6. Sadziak, A., Wilinski, W., & Wieczorek, M. (2019). Parental burnout as a health determinant in mothers raising disabled children. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 11(3), 8. <https://doi.org/10.29359/bjhpa.11.3.08>

*Біла Ірина Миколаївна,
професор, доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПРИРОДНІ ПРАКТИКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ЯПОНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ

У складні воєнні часи перед вітчизняною психологією стоїть нагальне завдання пошуку шляхів збереження та відновлення психічного здоров'я громадян, ефективних методів і практик формування їхньої життєстійкості. У ході наукового пошуку ми звернулися до досвіду Японії, де психологія життєстійкості розвивається в унікальній взаємодії з культурними традиціями та сучасними науковими підходами. В умовах постійного технологічного прогресу та високого рівня стресу, що характерний для японського суспільства, місцеві традиції споглядання природи та медитації відіграють ключову роль у формуванні стійкості людини до життєвих труднощів. Японський досвід споглядання природи та навколишнього світу має глибоке коріння в культурі та філософії цієї країни. Від стародавнього мистецтва чаювання до практики "шінрін-йоку" (лісова ванна), японці завжди вважали спостереження за природою важливим елементом збереження психічного здоров'я та гармонії з самим собою.

Відомо, що японці розуміють життєстійкість не як здатність просто долати труднощі, а як глибоку внутрішню здатність адаптуватися до змін, знаходити спокій у складних ситуаціях і підтримувати фізичне та психічне здоров'я навіть у найтяжчі часи. Психічне благополуччя японцями розуміється не лише як відсутність стресу, а і як здатність «жити тут і зараз», приймати зміни та знаходити гармонію в кожному моменті. Цей підхід вважається одним із основних досягнень японської культури, що має потенціал для інтеграції в сучасний глобалізований світ.

У цьому контексті важливим є огляд найбільш відомих практик у природі, що повсякчас використовують японці.

Ханамі (яп. 花見 – «споглядання квітів», передусім сакури) є важливим культурним ритуалом у Японії, що поєднує естетичне сприйняття природи, соціальну інтеграцію та емоційну регуляцію. Досвід споглядання сакури викликає комплексну палітру емоцій: від радості та умиротворення до легкого смутку, що сприяє глибшій рефлексії та зниженню рівня тривожності. Участь у Ханамі об'єднує людей через спільне переживання краси та часу. Ритуал підсилює відчуття приналежності до культурної спільноти, актуалізує історичну пам'ять та зміцнює соціальні зв'язки. Сакура, як символ миттєвості життя, активізує екзистенційні переживання – усвідомлення плинності часу, смерті та краси моменту, що сприяє розвитку усвідомленості, прийняття і зміцнення особистісної стійкості. Традиція Ханамі резонує з сучасними підходами екотерапії, зокрема з концепціями «природного відновлення». Короткочасне перебування в естетично насиченому природному середовищі знижує рівень кортизолу та покращує концентрацію уваги. Популяризація фестивалів сакури поза межами Японії свідчить про універсальність психологічного ефекту естетичного контакту з природою.

Цукімі (яп. 月見 – «споглядання місяця») є давньою японською традицією, що супроводжує сезон осіннього повного місяця, зокрема в період осіннього рівнодення. Споглядання місяця має значний вплив на психологічний стан людини, стимулюючи глибоке емоційне переживання, рефлексію та відновлення внутрішньої гармонії. Споглядання місяця в традиції Цукімі сприяє розвитку усвідомленості та емоційного відновлення. Відчуття спокою та умиротворення, яке викликає вигляд повного місяця, може знижувати рівень стресу, тривожності та депресивних симптомів, стимулюючи парасимпатичну нервову систему. Місяць, що циклічно змінюється, у японській культурі асоціюється з плинністю часу, втратою та відновленням. Ця метафора дозволяє людям через споглядання місяця усвідомлювати процеси змін в особистому

житті та приймати циклічність емоційних станів, що є важливим для психічної стійкості. Споглядання місяця стимулює інтелектуальну та емоційну рефлексію. У Японії традиція Цукімі супроводжується поезією, медитацією та тихими бесідами, що допомагає людині сфокусуватися на своїх внутрішніх переживаннях, встановити зв'язок з природою та досягти глибшого рівня саморозуміння. Цукімі пропонує людині можливість пережити глибоке усвідомлення своєї місії в світі, впорядкувати власні думки і почуття, звертаючи увагу на своє місце у глобальному контексті. Цей досвід може слугувати психотерапевтичним механізмом, що сприяє інтеграції емоційних і когнітивних процесів у психології екзистенціального розвитку. Як і Ханамі, Цукімі є практикою, яка підтримує соціальні зв'язки. Спільне спостереження за місяцем дозволяє зміцнити відчуття належності до групи, знижуючи рівень соціального ізоляції та підтримуючи емоційну інтеграцію в колективі. Це може бути важливим фактором для розвитку колективної психічної стійкості в умовах стресових ситуацій. Завдяки ритуалізації споглядання місяця, Цукімі є своєрідною практикою саморегуляції. Вона дозволяє людині налаштуватися на спокійний ритм життя, знайти внутрішній баланс і адаптуватися до змін, що відбуваються навколо. Це важливий інструмент у психології профілактики стресу та боротьби з втомою.

Момідзігарі (яп. 紅葉狩り – «милування осіннім листям») є традицією в Японії, що полягає в спогляданні і насолоді зміною кольору листя кленів в осінній період. Цей ритуал, схожий на Ханамі, стимулює емоційне відновлення, розвиток уваги та глибокого пізнання природи. Спостереження за осіннім листям кленів викликає позитивні емоційні реакції, зокрема відчуття спокою, умиротворення та краси. Ця практика сприяє зниженню рівня стресу, покращенню настрою та відновленню психічного стану, аналогічно до того, як це відбувається під час Ханамі чи Цукімі. Практика споглядання осінніх ландшафтів сприяє розвитку усвідомленості, дозволяючи людині зосередитися на змінних природних процесах, таких як перехід до осені. Ці моменти усвідомлення змін природного середовища можуть стимулювати емоційну

стабільність та поглиблену рефлексію над циклічністю життя. Момідзігарі, як і інші природні ритуали, дозволяє людині усвідомити зміну сезонів і знайти емоційний відгук у власному житті. Осінь традиційно асоціюється з процесами трансформації та підготовки до відпочинку, що створює контекст для глибокого самопізнання і прийняття змін у житті. Спостереження за осіннім листям кленів має значний вплив на психічне здоров'я завдяки процесу «відновлення через природу». Природні пейзажі з різноманітним кольором викликають візуальне задоволення і знижують тривожність. Як і Ханамі та Цукімі, Момідзігарі є соціальним ритуалом, що зміцнює міжособистісні зв'язки. Спільне споглядання осіннього листа створює можливість для соціалізації, підтримки спільних традицій та розвитку колективної ідентичності. Це також є важливим чинником у запобіганні соціальній ізоляції та депресії [6]. Кольори осінніх листків (червоний, жовтий, оранжевий) мають специфічний психологічний ефект: вони асоціюються з теплом, енергією та життєвою силою, що сприяє позитивному сприйняттю оточуючого середовища і покращенню настрою. Вони також стимулюють активізацію творчих та рефлексивних процесів у свідомості людини. Момідзігарі є важливою традицією для японців, що має виражений психоемоційний ефект. Споглядання осіннього листа не лише сприяє емоційному відновленню, а й допомагає у розвитку саморефлексії, гармонії з природою та соціальних зв'язків. Це спрощує адаптацію до сезонних змін, стимулюючи психічну стійкість та соціальну інтеграцію.

Юкімі (яп. 雪見 – «споглядання снігу») є зимовою традицією в Японії, яка полягає у спогляданні сніжного пейзажу, зазвичай із чайного павільйону, у супроводі чаювання та тихої бесіди. Це явище сприяє емоційному зняттю напруги, стимулює рефлексію і внутрішній спокій. Монотонність снігового покриву та тиша, що супроводжує зимовий пейзаж, сприяють глибокому зануренню в себе, знижують рівень стресу та тривожності, активуючи механізми заспокоєння та відновлення. Юкімі можна вважати формою медитативної практики, що підтримує психологічний баланс. Сніг у японській

культурі традиційно асоціюється з чистотою, невинністю та тишею, що має глибокий вплив на емоційний стан людини. Споглядання снігу допомагає людині позбутися внутрішнього хаосу, знайти спокій і гармонію. Чаювання під час Юкімі дозволяє зміцнити соціальні зв'язки, сприяє розвитку емоційної підтримки в колективі. Взаємодія у такому спокійному контексті стимулює відкритість, рефлексію та емоційну близькість, що знижує рівень стресу та покращує психічне благополуччя. Це також є важливим аспектом у формуванні соціальної інтеграції та підтримки в умовах сезонної ізоляції. Споглядання снігу допомагає укріпити емоційну стійкість і заспокоїтися, що є важливим для профілактики сезонних розладів, таких як сезонна депресія. Японці традиційно вважають зиму періодом відновлення, усвідомленого відпочинку та підготовки до нових починань. Ритуали, такі як Юкімі, допомагають зберегти психічну рівновагу в умовах холодної пори року, сприяючи впорядкуванню емоцій та зниженню внутрішнього стресу через природне спостереження та культурні практики [5]. Цей ритуал має великий потенціал у практиці психологічної підтримки, оскільки стимулює усвідомленість, спокій і внутрішній баланс, а також надає простір для рефлексії і відновлення.

Укімі (яп. 浮見 – «споглядання води») є традицією в Японії, що полягає в медитативному спостереженні за водними об'єктами – ставками, річками чи морем. Цей ритуал часто пов'язаний з дзен-буддистськими практиками і має глибокий психологічний ефект на зниження стресу, розвиток усвідомленості та внутрішньої гармонії. Вода, з її постійними рухами, відображенням та спокоєм, створює умови для глибокої медитації, що дозволяє людині звільнитися від буденних думок і зосередитися на теперішньому моменті. Це дозволяє знижувати рівень тривожності і стресу, активуючи парасимпатичну нервову систему та покращуючи психічне благополуччя [3]. У традиціях дзен-буддизму вода часто виступає символом чистоти, спокою та плинності життя. Споглядання води допомагає людині приймати плинність і непостійність буття, що є важливим аспектом дзен-практик. Цей процес дозволяє відпустити контроль над зовнішніми подіями та прийняти їх такими, якими вони є, що

сприяє розвитку емоційної стійкості та психологічної рівноваги. Спостереження за водними пейзажами має заспокійливий ефект, який можна порівняти з терапевтичними техніками релаксації та візуалізації. Ритмічність хвиль, відображення світла у воді, а також її прозорість допомагають знижувати рівень стресу, полегшувати внутрішнє напруження і сприяють психоемоційному відновленню. Вода, як елемент природи, здатна активізувати заспокійливі і зцілюючі механізми в організмі, що підтверджено численними дослідженнями в сфері психотерапії природи [4]. Хоча споглядання води часто є індивідуальним досвідом, воно може бути також колективним ритуалом, що сприяє соціальному зв'язку та емоційній підтримці. Спільне спостереження за водою може стати моментом для спільної медитації та роздумів, що зміцнює соціальні зв'язки та покращує психоемоційне здоров'я в групі. Це є важливим аспектом у традиціях японської культури, де групова єдність та взаємодопомога відіграють велику роль [6]. Укімі, як медитативна практика, є важливою частиною дзен-буддистської традиції, яка підтримує розвиток усвідомленості, емоційної стійкості та саморегуляції, сприяє зміцненню соціальних зв'язків через спільну медитацію і відновлення гармонії в колективі. Це, справді, – цінний інструмент у психології профілактики стресу та підтримки психічного здоров'я.

Кадзехамі (яп. 風見 – «споглядання вітру») є рідкісною, але поетичною практикою, яка полягає в спостереженні за рухом вітру через його вплив на природу: трава, дерева, хвилі. Цей ритуал часто згадується в японській літературі як метафора плинності життя і спокою. Кадзехамі як практика усвідомленості через сенсорне спостереження за вітром є медитативною практикою, яка активує різноманітні сенсорні канали – слух, зір і дотик. Вітер, що рухає трави, дерева або хвилі, створює умови для спокійного зосередження та поглибленого усвідомлення власного тіла й емоційного стану. Такі практики сприяють зниженню рівня стресу і тривожності, допомагаючи людині з'єднатися з природним світом [3]. Вітер у японській культурі часто символізує плинність і невловимість, споглядання руху вітру через його взаємодію з

природою нагадує про непостійність життя і допомагає людині прийняти зміни як природний процес. Це стимулює внутрішню гнучкість, прийняття і адаптацію до зовнішніх викликів, що має позитивний вплив на емоційну стійкість та психологічну регуляцію. Спостереження за вітром має заспокійливий ефект, що подібний до інших природних медитативних практик. Ритм руху вітру може знижувати рівень стресу, покращувати настрій і підвищувати психологічну рівновагу. Споглядання вітру через його вплив на навколишнє середовище є засобом інтеграції внутрішнього і зовнішнього досвіду. Вітер, будучи невидимим і непостійним, підсилює відчуття того, що людина є частиною більшого цілого, що змінюється і рухається. Це формує відчуття єдності з природою і дозволяє відновити внутрішній спокій [4]. Споглядання вітру можна розглядати як метафізичну практику, яка порушує питання про сутність життя, взаємодії людей і природного світу. Вітер в японській культурі часто є символом змін і переходу, що знаходить своє відображення в літературі та мистецтві. Ця традиція стимулює глибокі рефлексії про життя, рух і час, що сприяє розвитку пізнання та духовного спокою [5]. В японській літературі вітер часто зображується як поетичний символ. Традиція споглядання вітру має естетичний характер і може допомогти людині знайти емоційне відновлення через художнє сприйняття природи. Це також дозволяє збагатити емоційну глибину досвіду, що сприяє кращому самопізнанню і розвитку творчих аспектів особистості. Кадзехамі є важливим інструментом емоційного відновлення в умовах стресових ситуацій.

Хотаругарі (яп. 蛍狩り – «милування світлячками») є японською традицією, що виникла як літня практика спостереження за світлячками, що танцюють над річками. Світлячки символізують кохання, красу та ефемерність життя, що робить цю практику не лише естетичною, але й медитативною. Спостереження за світлячками в нічному середовищі сприяє розвитку усвідомленості та глибокого зосередження на теперішньому моменті. Ритмічний, пульсуючий світ світлячків створює природне середовище для медитації та роздумів, допомагаючи зняти стрес та активувати парасимпатичну

нервову систему, що знижує рівень тривожності та напруги [3]. Світлячки, що мають короткий період життя, є символами ефемерності і минаючої краси в японській культурі. Спостереження за ними вчить приймати непостійність та плинність життя. Це дозволяє людині відпустити страх перед змінами та знайти спокій у тому, що все в житті є тимчасовим. Такі спостереження допомагають розвивати психологічну стійкість, приймати труднощі та переходи. Спостереження за світлячками, особливо в оточенні природних ландшафтів, має глибокий терапевтичний ефект. Вони створюють спокійну та гармонійну атмосферу, що сприяє зниженню стресу та психоемоційного напруження. Крім того, такі спостереження можуть полегшувати депресивні стани, покращувати настрій і посилювати відчуття зв'язку з природою [2]. Світлячки часто символізують кохання, духовну зв'язність та світло у темряві. Вони також є метафорою для тих аспектів життя, які є короткочасними, але важливими для емоційного досвіду людини. В японській поезії та літературі світлячки часто стають символами глибоких почуттів, що збагачують емоційне переживання людини і допомагають їй зосередитися на внутрішньому світі [5]. Подібно до інших природних практик, таких як споглядання води чи вітру, милування світлячками є ефективною медитативною практикою для емоційної регуляції. Це допомагає людині знизити рівень стресу, відновити психічну рівновагу і отримати відчуття заспокоєння через зосередження на красі природи [4]. Хотаругарі має важливий соціальний аспект, оскільки часто проводиться в компанії близьких людей. Це створює простір для взаємодії, спільних емоційних переживань і зміцнення міжособистісних зв'язків. Літературні твори, що згадують про світлячків, часто підкреслюють їхню поетичну природу як символи тимчасового, але важливого. Спостереження за світлячками дозволяє людині відчувати себе частиною цього природного циклу, а поетичний образ світлячків може стимулювати інтуїтивне сприйняття емоційних переживань, сприяючи їхній глибшій інтеграції в особистий досвід.

Всі перелічені практики передбачають не лише фізичний контакт з природою, а й особливу культурну інтерпретацію споглядання, що

перетворюється на форму медитації та шлях до самопізнання. Цінним є те, що японські традиції споглядання навчають бути уважними до кожного моменту і дійсно бачити, відчувати, слухати світ навколо себе. Природні практики дозволяють активізувати естетичне сприйняття природи, соціальну інтеграцію та емоційну регуляцію, знизити рівень стресу, покращити здатність до концентрації та збільшити життєстійкість, допомагаючи знаходити внутрішній спокій і баланс у сучасному, швидкоплинному світі. Подібні традиції спостереження за природними об'єктами та змінами в природі існують і в інших культурах (наприклад, осінні фестивалі в Китаї або європейські осінні пейзажі), що дозволяє зробити висновок про універсальність психологічного ефекту природних ритуалів.

Огляд японських практик спостереження у природі стимулює до пошуку способів їх інтеграції у розпорядок життя наших співвітчизників для підтримки їхнього психічного здоров'я та розвитку життєстійкості. Даний аналіз може також слугувати основою для розробки нових форм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення рівня психологічного благополуччя українців через споглядання природи, ритуалізацію та естетичну рефлексію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І.М. Освітньо-виховні стратегії Японії. *Обдарована дитина*. 2011. №10. С.51-58.
2. Berman, M. G., et al. (2008). «The Cognitive Benefits of Interacting with Nature» *Psychological Science*, 19(12), 1207-1212.
3. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delta.
4. Korpela, K. M., et al. (2008). «Restorative Experience and Self-Regulation in Natural and Urban Environments» *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 137-145.
5. Shinoda, H. (2015). «Cultural Significance of Nature in Japanese Aesthetics» *Japanese Journal of Aesthetics and Art Theory*, 63(1), 32–47.
6. Sato, H., et al. (2013). «Social Support and Emotional Well-Being through Shared Nature Experiences». *Psychology and Nature*, 7(3), 22–33.
7. ChatGPT. (2025). OpenAI. Звернення: 15 червня 2025 року. <https://chat.openai.com>

*Боровицька Олена Миколаївна,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри французької і італійської філології та перекладу,
Київський національний лінгвістичний університет*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ: ВИКЛИК ТВОРЧОМУ СУБ'ЄКТУ ЧИ УМОВА ЙОГО ІНТЕГРАЦІЇ У ВІРТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР

Сьогодні цифрова культура вимагає нових знань щодо розуміння нагальності інтеграції кожного у цифрове середовище. Сучасний світ характеризується стрімкою діджиталізацією усіх царин життя, і неабияку роль в ній відіграє творча діяльність суб'єкта. Для класичного творчого суб'єкта стрімка діджиталізація постає як непростим викликом, так і його нагальною умовою інтеграції у віртуальний простір.

Вже давно ідея віртуальності, в контексті різноманітних глобалізаційних процесів, пропонує принципово нову парадигму мислення, в котрій усталюватиметься уся складність світобудови.

Сьогодні, наприклад, для кожного класичного творчого суб'єкта соціальна мережа вже є не лише засобом комунікації, але й потужним інструментом для самопрезентації та конструювання власної ідентичності.

Проте участь суб'єкта, як суб'єкта творчої діяльності, який знаходиться у цифровому просторі та користується різноманітними інтернет-технологіями, комунікативними виходами на різні ресурси, які надають йому необхідну інформацію з актуальної проблематики, бачиться доволі суперчливою.

Отже, постає риторичне запитання: «Чи може такий досвід бути використаним безпосередньо у його «живій» як реальній творчій діяльності?». Адже саме нові цифрові практики, наприклад, у художній творчості зумовлюють необхідність змін навіть у самій парадигмі цифрових художніх об'єктів, що свідчить про суперечливий характер різноманітних інтернет-технологій.

Отже, чи не є винятком «жива» творчість? Вже сьогодні класичний творчий суб'єкт вимушено занурений у глобалізаційний цифровий простір, і дещо складніше почувається в ньому. Адже такому суб'єкту необхідно встигати поєднувати свої вроджені здібності із сучасними цифровими інструментами, а це вже, не що інше, як виклики, пов'язані з інформаційним перенасиченням, подекуди, навіть зведенням нанівець його «живих» творчих задумів.

Отже, перевантаження інформацією, тобто, великий потік даних, може блокувати його креативність. Також не всі творчі продукти можуть знайти свою аудиторію через цифрові платформи. Цифровий контроль та авторські права бачаться великим ризиком втрати інтелектуальної власності, а сама залежність від технологій – обмеженням творчості рамками цифрових інструментів.

Проте, зауважимо, в епоху глобальної цифровізації класичний творчий суб'єкт змушений поєднувати знання з різноманітних царин та швидко пристосовуватися до нових технологій і змін середовища, володіти «мережевим» мисленням, об'єднувати ресурси через онлайн-платформи, бути відкритим до експериментів, використовуючи цифрові інструменти для тестування нових ідей без значних витрат. Одним словом, могли апелювати до так званої мультидисциплінарності.

Сьогодні, в епоху глобальної цифровізації, його творча репутація часто формується через цифрові канали (соцмережі, платформи для демонстрації творчості). Отже, постає проблема цифрової ідентичності творчого суб'єкта. Його успіх можливий якраз саме через глобальну аудиторію, завдяки якій і відбувається швидке поширення ідей.

Так, як творчі результати сьогодні вже створюються не лише у вигляді традиційних продуктів, але й у нових формах, у тому числі, у вигляді інфографіки (візуалізації даних), тривимірних об'єктів та інших цифрових об'єктів, така тенденція до «оцифрування» діяльності якраз і вплинула на створення науково-технологічних інновацій: нових жанрів та форм мистецтва (віртуальних виставок, інтерактивних інсталяцій тощо).

Отже, змінюється модель активності класичного творчого суб'єкта в оцифрованому світі, формується нова царина знань – *цифрова психологія творчості*, що вивчатиме наукове осмислення цифрового світу, отже, досліджуватиме мисленнєву діяльність творчого суб'єкта в таких умовах, в умовах цифрового простору [1, с. 13–15]. Таким чином, інтеграція творчого суб'єкта у віртуальний простір спонукатиме до цифровізації його творчої діяльності, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Значущим бачиться створення методології дослідження творчого процесу суб'єкта в умовах цифрового простору, спрямованої на отримання відповіді щодо затребуваності цифрових ресурсів та технологій. При цьому, створення цифрових інструментів (розробка та стандартизація цифрового формату готового творчого продукту та зберігання даних, функціонування регулярно оновлюваних інформаційних баз, актуальність структурованого каталогу, забезпечення автоматичного пошуку, за різними параметрами, визначення способу візуалізації даних, трансляція продукту у 3D-форматі, наприклад, художня творчість, зокрема, роботи дизайнерського характеру тощо) та дослідницьких засобів для використання цифрових ресурсів у подальшому забезпечить потенційну змогу безпосереднього застосування вже затребуваних цифрових інструментів у конкретних предметних царинах [1, с. 13–15].

Таким чином, безумовно, неабиякого значення набуватиме цифровізація творчості, проте ніколи не замінить реальний творчий процес суб'єкта як ціннісний орієнтир його духовного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боровицька О. М. Психологія творчості у цифровій гуманітарній парадигмі. *Сучасні соціогуманітарні студії: проблематика та перспективи*: матеріали Науково-методичної інтернет-конференції, 20-21 травня 2025 року / Тези доповідей Київ : НУХТ, 2025. С. 13–15. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1TUKLSjbElse5GoCCPajZFLr0mD-mN_M5/view

Ваганова Наталія Аркадіївна,

*старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

В умовах сьогодення організація та створення інформаційно-освітнього простору повинно відбуватися з урахуванням безпекової ситуації за допомогою очної, дистанційної або змішаної форм роботи, звертаючи особливу увагу на психологічні аспекти щодо надання дітям необхідного педагогічного супроводу та психологічної підтримки.

Важливим показником якості освітнього процесу є створення безпечного, сучасного інформаційного простору – розвивального та орієнтованого на особистісний розвиток дитини задля реалізації її індивідуальної траєкторії розвитку – із застосуванням сучасних технологій, освітніх програм, предметно-ігрового обладнання. З урахуванням реалій сьогодення питання щодо створення безпечного освітнього середовища є пріоритетними і набувають принципово важливого значення задля забезпечення необхідних умов щодо навчання і розвитку, повноцінної соціалізації дітей, налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Сьогодні в існуючих умовах воєнного стану психологам, соціальним педагогам надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самодопомоги та психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. Педагогу, психологу необхідно володіти елементарними засобами розслаблення дитини, зниження її нервового напруження, тривожного стану, а також вчасно вміти переспрямовувати увагу конкретної дитини, або групи дітей в будь-яких ситуаціях: важливо вміти зацікавити їх, налаштувати на позитивні явища, знайти способи відвернення уваги

від негативу, або навпаки, залучити до колективних ігор чи індивідуальної роботи з метою покращення самопочуття, піднесення їхнього настрою тощо.

Створення безпечних умов перебування дітей у закладах освіти включає облаштування внутрішнього простору приміщень укриттів та облаштування групового простору для організації різних видів діяльності дітей. Освітнє середовище, в якому перебувають діти в нових соціальних умовах, має бути не лише безпечним, а й розвиваючим, інформативним, змістовним, цікавим, і стимулюючим їхній інтелектуально-емоційний, діяльнісно-поведінковий та ціннісний розвиток. Для цього бажано використовувати як синхронне, так і асинхронне навчання. Синхронне, коли відбуваються онлайн-заняття з дітьми, а асинхронне навчання – це процес, коли педагог записує відео заняття для самостійного опрацювання дітьми індивідуально чи разом з батьками.

В умовах запровадження дистанційної форми роботи з дітьми батьки мають стати помічниками та «партнерами» педагогів, тому важлива і необхідна перша робота саме з батьками, надання саме їм психолого-педагогічної підтримки, а вже потім здійснювати роботу з їхніми дітьми. Для дітей надзвичайно важливо відчувати безпеку, захист, повну емоційну присутність батьків, особливо під час тривоги, у небезпечних надзвичайних ситуаціях. Батькам рекомендується співпрацювати з психологами, педагогічними працівниками, звертатися за порадами щодо питань виховання, розвитку дитини, пам'ятати, що спільне проведення вільного часу зі своїми дітьми, щоденне спілкування є запорукою їхнього успішного подальшого майбутнього. Так, наприклад, педагог, психолог консультує батьків дитини щодо того, як її розвивати, які психологічні особливості розвитку даного віку або як правильно надати елементарну психологічну допомогу дитині у стані стресу, як її заспокоїти, як впоратися з агресією чи істерикою тощо.

Ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри діти швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчаться використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самостійність. Ігрова компетентність одна із найважливіших

соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкільному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань. Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

У процесі гри відбувається розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто вміння аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, досліджувати об'єкти як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності. Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Під час проведення творчих ігор дорослі долучаються до гри через другорядні ролі, не беручи при цьому на себе головну роль й надмірну ініціативу, а пропонують та заохочують дітей до нових сюжетних ліній, створюють безпечний процес партнерства, підтримки дитячих інтересів та ігрових дій. Необхідно також стимулювати та мотивувати спілкування дітей одне з одним, допомагати висловлюватися та коментувати свою діяльність та своїх однолітків. Психолог допомагає створити таку атмосферу, де всім комфортно, щоб ніщо не відволікало від процесу творчості, не розпитує дітей,

що з ними відбувається чи що вони відчують, а натомість створює умови, в яких запускаються механізми вільної самодіяльної творчої гри, з'являються ініціативність, креативність, самостійність та свобода вибору дитини.

Якщо говорити про дошкільний вік, то у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дітей розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих. У грі розвиваються усі психічні процеси дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, пізнавальні здібності, а також особистісна і мотиваційна сфери.

Наступним ефективним засобом забезпечення та підтримки психічного здоров'я дітей виступає метод арт-терапії. Цей метод є достатньо екологічним, тому що він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхами, тривогами, агресією тощо. Це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині за допомогою будь-якої творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу. Чим арт-терапія відрізняється від звичайних художніх занять, наприклад, від малювання? Так, на уроках малювання важливий певний результат, дитина виконує завдання, яке їй дає дорослий. Натомість в арт-терапії важливий сам процес, а не результат. З допомогою гри та творчості дитина проявляє те, що турбує її всередині: через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити тощо. Сам процес творчості сприяє та допомагає людині самостійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, а натомість створити умови, в яких дитина чи дорослий можуть самостійно обрати творчий інструмент для самозцілення. Так, можна малювати, робити аплікації, танцювати, або створювати казки, вигадувати історії, ліпити з пластиліну чи глини, працювати з піском або з якимось іншим матеріалом. Тобто пропонується будь-яка творча діяльність, що допомагає дитині проявити та висловити свої емоції, переживання, тривоги. Головне, що зцілює сам процес, а не результат. З маленькими дітьми бажано, щоб приміщення, простір,

в якому проводяться заняття, був один і той самий, а також однакова група психологів, педагогів чи волонтерів, які працюють з дітьми. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природні матеріали тощо. Присутність психолога, його підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині.

Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь. Важливо також, щоб у вікових групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гамірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання для ігор, занять, художньо-творчої діяльності, тобто сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей.

Сьогодні в існуючих умовах воєнного стану психологам, соціальним педагогам надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самодопомоги та психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. З урахуванням реалій сьогодення питання щодо створення безпечного освітнього середовища залишаються пріоритетними та набувають принципово важливого значення, особливо в роботі з дітьми, з їх батьками задля забезпечення необхідних умов щодо навчання і розвитку, повноцінної соціалізації дітей, налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри діти швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчаться використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самостійність. Ігрова компетентність одна із найважливіх соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкільному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра –

провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань. Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

У процесі гри відбувається розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто вміння аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, досліджувати об'єкти як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності. Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Якщо говорити про дошкільний вік, то у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дітей розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих. У грі розвиваються усі психічні процеси дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, пізнавальні здібності, а також особистісна і мотиваційна сфери.

Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку та становлення особистості дитини, починаючи з дошкільного віку, пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії та

засобів стимулювання творчої активності дітей, їх готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі у надзвичайних ситуаціях або в умовах воєнного стану. В якості основних шляхів здійснення і оптимізації можна виділити впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі, спрямованої на формування механізмів саморозвитку, формування універсальних, у тому числі творчих, здібностей, самореалізацію людини в життєдіяльності та життєтворенні, та оптимізацію психолого-педагогічних умов розвитку особистості у сучасному українському суспільстві.

Ефективним засобом розвитку і становлення особистості дитини виступає творча діяльність, яка більш за все притаманна дітям і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Для того, щоб творча діяльність мала розвиваючий вплив, необхідна обов'язкова умова в формі розвивальної взаємодії педагога і дитини, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, а скільки від активності самої дитини та її взаємодії з дорослим. В.В. Давидов зазначав, що самоцінність дитинства полягає саме в тому, що різноманітні види діяльності дитина має здійснювати за власним бажанням, а сам процес їх виконання насамперед повинен приваблювати дітей і сама діяльність має бути для них бажаною (Давидов, 1998). Й тільки тоді, здійснюючи різні види такої діяльності з позитивними емоціями, вони будуть опосередковано навчатися, набувати знань, вмінь та навичок і, головне, розвиватися як творча особистість.

Наступним кроком у розвивальній взаємодії суб'єктів є формування здібностей до творчості через різні види діяльності. Це можуть бути творчі завдання, які спрямовані на розвиток у дітей творчих перцептивних процесів, а саме: сприймання, пам'яті, мислення, творчості. Основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових, несподіваних рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що включає в себе

кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; також добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і парадоксів у ситуаціях невизначеності.

Одним з ефективних засобів роботи з дітьми виступає метод арт-терапії. Як відомо, арт-терапія – це терапія мистецтвом. Це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині, чи дорослій людині за допомогою творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу. Цей метод є достатньо екологічним, тому що він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхами, тривогами, агресією тощо. Чим арт-терапія відрізняється від звичайних художніх занять, наприклад, від малювання? Так, на уроках малювання важливий певний результат, дитина виконує завдання, яке їй дає дорослий. Натомість в арт-терапії важливий сам процес, а не результат. З допомогою гри та творчості дитина проявляє те, що турбує її всередині: через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити тощо.

Сам процес творчості сприяє та допомагає людині самотійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, а натомість створити умови, в яких дитина чи доросла людина може самотійно обрати творчий інструмент для самозцілення. Так, можна малювати, робити аплікації, танцювати, створювати казки, ліпити з пластиліну чи глини, працювати з піском, тобто пропонується будь-яка творча діяльність, що допомагає дитині проявити та висловити свої емоції. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природні матеріали тощо. Зцілює сам процес, а не результат. Бажано, щоб приміщення, простір, в якому проводяться заняття, був один і той самий, а також однакова група психологів, педагогів чи волонтерів, які працюють з дітьми.

Присутність психолога, його підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині, через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити. Психолог

комунікує з дитиною невербально, часто на символічному рівні допомагає їй впоратися зі страхами чи тривогою, тому не обов'язково втручатися у сам процес дитячого творення, запитувати про те, що дитина хоче зобразити.

Розвивальна взаємодія суб'єктів повинна обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер її психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, волевого, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку. Їй обов'язково ґрунтуватися на гуманістичних принципах взаємовідносин дорослого і дитини, а саме: на *принципі рівності* на відміну від традиційного принципу субординації в дисциплінарно-авторитарній моделі навчання і виховання; на *принципі діалогізму* на відміну від принципу монологізму, коли взаємодія відбувається лише в одному напрямку – від дорослих до дітей; на *суб'єкт-суб'єктному принципі* взаємодії та *співіснування* світу дорослих і світу дітей на відміну від авторитарного принципу контролю з боку дорослих; на *принципі свободи*, який забезпечує можливість дітей обирати власний шлях самовизначення, самотворення (у межах вікових можливостей і, зрозуміло) на відміну від принципу *сваволи*, коли світ дорослих нав'язує свої закони світу дітей; на *принципах співрозвитку та єдності*, за якими світ дитинства і світ дорослих складають єдиний світ людей, які гармонійно доповнюють один одного; та на головному *принципі прийняття*, який має забезпечувати, безвідносно до норм, оцінок дорослих, прийняття дитини такою, якою вона є [1]. Таким чином, творчу особистість можна формувати тільки в умовах розвиваючого середовища суб'єктів освітнього простору, яке “побудоване” на принципі добровільності та реалізації особистісної індивідуальності дитини.

Аналіз сучасних тенденцій особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору вказує на безліч відкритих питань, серед яких принципово важливого значення набуває проблема дослідження розвитку й формування інтегративних когнітивних і творчих якостей особистості дитини в процесі розвивальної взаємодії з дорослим в умовах ціннісних трансформацій та інноваційного

освітнього простору. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування, а саме дошкільний вік має виняткове значення для розвитку і становлення творчої особистості дитини, її здібностей та особистісних якостей.

Підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь. Важливо також, щоб у вікових групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гамірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання для ігор, занять, художньо-творчої діяльності, тобто сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей. А враховуючи реалії сьогодення важливо об'єднати зусилля психологів, педагогів, батьків для зміцнення національної ідентичності дітей, як основи, яка виховує справжній патріотизм, особистісну та національну гідність, що сприятиме формуванню позитивного образу своєї країни, виховувати ціннісне ставлення до своєї сім'ї, до своєї родини, як частинки свого народу, його традицій, культури, історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 201 с.

*Гомонюк Володимир Олександрович,
науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ВПЛИВ СТРЕСУ НА КОГНІТИВНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі стресові ситуації стали невід'ємною складовою життєдіяльності людини. Високі темпи життя, соціальні та професійні вимоги, інформаційне перевантаження створюють хронічний психологічний тиск. Особливої уваги потребує питання впливу стресу на когнітивну сферу особистості, адже саме когнітивні процеси забезпечують адекватне сприймання, осмислення та регуляцію поведінки в умовах середовища.

Розглянемо сутнісні характеристики поняття стресу та його психологічні механізми. Поняття «стрес» було введено Г. Сельє (Selye, 1936), який визначив його як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу, що порушує внутрішню рівновагу. Стрес може мати як адаптивний (еустрес), так і деструктивний (дистрес) вплив. Стрес викликає такі фізіологічні реакції організму: викид гормонів, прискорене серцебиття, підвищення тиску, проблеми з травленням, головні болі, запаморочення, втома. Також психологи відмічають психологічні та поведінкові зміни, які відбуваються як реакції на стрес. Зокрема, спостерігається підвищена дратівливість, нервозність, тривожність, страх, невмотивоване занепокоєння, знижується концентрація уваги, може погіршуватись пам'ять тощо. Серед поведінкових змін виокремлюють такі: поведінка стає стереотипною, зникає здатність до творчих рішень, порушується режим дня, наприклад, через безсоння, порушуються соціально-рольові функції, може збільшитися тяга до алкоголю або наркотиків.

Під час короткочасного стресу можливе тимчасове підвищення концентрації уваги, спрямоване на вирішення актуальної загрози. Однак тривалий або інтенсивний стрес знижує здатність до переключення й стійкості уваги, спричиняє фрагментарність сприймання. Дослідження показують, що

високий рівень кортизолу негативно впливає на префронтальну кору, що відповідає за контроль уваги [3].

Гострий стрес може покращувати запам'ятовування подій, пов'язаних з емоційними переживаннями, проте хронічний стрес порушує довготривале збереження інформації. Підвищений рівень глюкокортикоїдів ушкоджує нейрони гіпокампу, який відповідає за консолідацію пам'яті [4]. Як наслідок, у людини спостерігаються труднощі у відтворенні, зниження обсягу робочої пам'яті та загальна когнітивна виснаженість.

Вплив стресу має значний вплив і на мислення та здатність приймати рішення.

Стрес змінює характер мислення, звужуючи його гнучкість і критичність. Людина починає спиратися на автоматизовані, шаблонні рішення, що знижує ефективність інтелектуальної діяльності. За умов високого стресу активність префронтальної кори знижується, а активність мигдалеподібного тіла зростає, що спричиняє емоційну домінанту над раціональними процесами. Унаслідок цього погіршується здатність до аналітичного мислення, планування та прогнозування наслідків власних дій.

Дослідження свідчать що існують індивідуальні відмінності у впливі стресу на особистість [5]. Реакція на стрес залежить від рівня стресостійкості, особистісної тривожності, емоційної регуляції та життєвого досвіду індивіда. Особи з високим рівнем саморегуляції, розвиненими копінг-стратегіями та позитивним мисленням демонструють меншу вразливість когнітивної сфери до стресових впливів. Навпаки, люди з низьким рівнем адаптивності частіше відчують зниження концентрації уваги, помилки у запам'ятовуванні й прийнятті рішень.

Варто звернути увагу на наслідки хронічного стресу для когнітивного функціонування [1]. Хронічний стрес може призводити до стійких когнітивних порушень – від зниження ефективності мислення до формування когнітивного виснаження, депресії та психосоматичних розладів. За тривалої дії стресорів порушується баланс нейромедіаторів, зокрема серотоніну, дофаміну та

норадреналіну, що негативно позначається на навчанні, продуктивності праці та соціальній взаємодії.

Для збереження когнітивного потенціалу особистості важливими є розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та усвідомленості. Ефективними є техніки релаксації, медитації, фізична активність, а також когнітивно-поведінкова терапія, спрямована на зміну деструктивних мисленнєвих схем.

Для профілактики та подолання негативних впливів стресу, можна дати такі рекомендації:

1. Розвивати усвідомленість. Це допомагає контролювати емоційні реакції, знижує рівень тривожності й підвищує здатність залишатися спокійним у складних ситуаціях. Для цього потрібно використовувати практики спостереження за диханням, медитація, короткі паузи для самоусвідомлення протягом дня.

2. Формувати адаптивних копінг-стратегії. Важливо навчитися обирати ефективні способи подолання стресу — не уникання, а саме активну взаємодію з проблемою. Потрібно аналізувати ситуацію і шукати реальні шляхи її вирішення, розділяти складні завдання на декілька простіших, використовувати позитивне мислення замість катастрофізації.

3. Розвивати емоційний інтелект, адже здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей дозволяє краще регулювати поведінку, уникати конфліктів і підтримувати внутрішню рівновагу. Варто вести «емоційний щоденник», аналізувати емоції після напружених подій.

4. Проявляти фізичну активність (ходьба, йога, плавання), адже регулярні фізичні вправи стимулюють вироблення ендорфінів — природних антистресових гормонів, покращують кровообіг мозку й сприяють відновленню нервової системи.

5. Збалансувати харчування та режим сну, адже порушення сну та дефіцит поживних речовин знижують стійкість нервової системи. Важливо

спати не менше 7–8 годин, обмежити кофеїн і цукор, збалансувати раціон з достатньою кількістю вітамінів групи В, магнію та омега-3.

6. Залучитися соціальною підтримкою, ділитися своїми переживаннями. Спілкування з близькими людьми, участь у групах підтримки або професійних спільнотах допомагають зменшити відчуття ізоляції й підвищують рівень психологічної стабільності.

7. Раціонально планувати роботу та відпочинок. Чітке планування діяльності допомагає уникнути перевантаження, а повноцінний відпочинок – відновити ресурси.

8. Розвивати творче мислення та оптимізм. Творча діяльність, оптимізм і віра у власні можливості підвищують стійкість до труднощів.

9. Звертатися по професійну допомогу в разі необхідності. Коли стрес стає хронічним або супроводжується депресією, тривогою, порушенням сну – необхідно звертатися до психолога чи психотерапевта. Професійна допомога сприяє відновленню психічного балансу й розвитку індивідуальних стратегій подолання стресу.

У сучасних вітчизняних дослідженнях [2, с. 185-188] висвітлюються основні способи та стратегії підвищення рівня резильєнтності в умовах війни. Зважаючи на специфіку стресових впливів війни, вчені-психологи розробили ефективні способи та стратегії, що дозволяють підтримувати та підвищувати рівень резильєнтності цивільного населення України в умовах тривалого воєнного конфлікту:

1. Розвиток навичок ефективного управління ресурсами, оскільки в умовах війни доступ до ресурсів стає обмеженим, тому критично важливо навчитися раціонально ними розпоряджатися.

2. Підвищення готовності до надзвичайних ситуацій, адже підготовка до потенційних загроз дозволяє зменшити рівень паніки та приймати більш зважені рішення у кризових ситуаціях.

3. Розвиток швидкості прийняття рішень і винахідливості, адже у критичних ситуаціях вкрай важливо вміти швидко оцінювати ризики та діяти відповідно до змінних обставин.

4. Формування комунікативних навичок і вміння вести переговори шляхом опанування навичок ненасильницької комунікації для попередження та врегулювання конфліктів.

5. Побудова соціальних зв'язків та підтримуючих мереж шляхом створення мереж взаємодопомоги, що можуть стати джерелом як емоційної підтримки, так і доступу до необхідних ресурсів.

6. Адаптація до нового середовища при вимушеній міграції.

7. Психологічна самодопомога і відновлення після травм.

8. Культивування почуття надії та оптимізму, формування позитивного мислення, здатності бачити перспективи навіть у складних ситуаціях.

9. Розвиток почуття гумору як механізму психологічного захисту, адже сміх зменшує рівень стресу, сприяє викиду дофаміну та серотоніну, що позитивно впливає на емоційний стан.

10. Навички ефективного управління часом шляхом визначення пріоритетних завдань та формування гнучких стратегій планування.

11. Фізична активність як ресурс психічної стійкості.

12. Методи психологічного дистанціювання.

13. Розвиток здатності уникати непотрібної уваги.

14. Освіта та розвиток когнітивної гнучкості.

15. Волонтерство та допомога іншим як джерело резильєнтності.

Здатність поєднувати різні способи та стратегії підвищення резильєнтності дозволяє адаптуватися до мінливих обставин війни, ефективно використовувати наявні ресурси та підтримувати психоемоційну стійкість. Комплексний підхід до розвитку психологічної гнучкості, соціальної підтримки, управління ресурсами та фізичної витривалості відіграє вирішальну роль у забезпеченні виживання та адаптації до екстремальних умов воєнного часу.

Висновок. Стрес має багатовимірний вплив на когнітивну сферу особистості, визначаючи якість її пізнавальних процесів і загальну психічну ефективність. Помірний стрес може мати стимулюючий ефект, тоді як тривалий або інтенсивний стрес веде до когнітивної дезорганізації. Розуміння механізмів цього впливу є основою для формування психологічних стратегій профілактики та розвитку когнітивної стійкості особистості.

Підвищення стресостійкості – це не одноразова дія, а системна робота над собою. Вона вимагає розвитку усвідомленості, саморегуляції, підтримки здорового способу життя та позитивного соціального оточення. Збереження психічного здоров'я є основою ефективної діяльності, гармонійних стосунків і високої якості життя особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільїна Т. М. Психологічні аспекти впливу стресу на когнітивне функціонування особистості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, (2020). №65, с. 45–53.
2. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
3. Arnsten A. F. T. Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 2009. 10(6), P. 410–422.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19455173/>
4. McEwen BS. The ever-changing brain: cellular and molecular mechanisms for the effects of stressful experiences. *Dev Neurobiol*, 2012. Jun; 72(6). P. 878-890. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21898852/>
5. Lazarus, R. S., & Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. Springer. 1984. 456 s.

*Гулько Юлія Анатоліївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ДИТЯЧОМУ ВІЩІ

Поняття психологічної корекції перейшло у психологічну науку з дефектології, де воно розумілось як один із видів психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями розвитку. У сучасній науці корекційні психологічні втручання розуміються як такі, що спрямовані на виправлення, відновлення або компенсацію відхилень психічного розвитку, що сталися в силу різноманітних причин, як зовнішнього так і внутрішнього походження. Завдяки розвитку практичної психології це поняття стало використовуватись у віковій та педагогічній психології не лише по відношенню до дітей із порушенням розвитку, але і до дітей з нормальним психічним розвитком. І якщо раніше по відношенню до нормотипових дітей здебільшого використовувались такі поняття як розвиток, профілактика, відновлення, а термін «корекція» використовувався в особливих клінічних випадках, то за сучасних умов, пов'язаних із воєнними діями, вони більш ніж колись, потребують саме психологічної корекції. Адже під впливом стресових чинників у дітей відбуваються різноманітні порушення когнітивних процесів, емоційних станів, поведінки та міжособистісних відносин., а при хронічній дії стресових факторів ці процеси не відновлюються природним шляхом. Кожна форма порушення має власні механізми, динаміку та прояви, що потребує індивідуального аналізу, а без методологічної точності не можливо буде зрозуміти причини та симптоматику порушень та створювати ефективні шляхи корекційної допомоги. Сказаним обумовлена **актуальність** представленої тематики.

Виклад основного матеріалу. Психологічна корекція як науковий напрям базується на ряді важливих принципів, основним серед яких є: принцип науковості, під яким розуміється орієнтація лише на наукові теоретично та експериментально доведені знання; принцип системності, що передбачає розгляд психіки як цілісної системи у якій взаємопов'язані когнітивна, емоційна, волюва та поведінкова сфери цілісної особистості, а також вплив різноманітних зовнішніх факторів; принцип розвитку, як-то розуміння, що всі процеси і функції розвиваються у діяльності, а також розвиток має своє індивідуально темпові характеристики; принцип єдності діагностики та корекції, який передбачає те, що корекційним втручанням передує діагностика для визначення напрямку і змісту корекційної роботи. Список розроблених методологічних принципів та положень можна продовжувати, адже в процесі психокорекційної роботи важливо орієнтуватись і на провідні види діяльності дітей, і на специфіку сенситивних періодів, також залучати значущих для дитини осіб (батьків), важливим є також принцип диференціації корекційного впливу на причину порушення і корекційного впливу на симптом; принцип орієнтації на умовну норму і т.д. Однак, не заперечуючи первинної значущості класичних принципів, в останні десятиліття набувають наукового обґрунтування конструктологічні принципи, які все частіше залучають до для пояснення природи психічного розвитку і корекції когнітивних, поведінкових та мовленнєвих порушень у дітей. Ці принципи стають керівними при проектуванні сучасних методів психологічної корекції та розробці психологічних корекційних маршрутів відповідно до порушень. Науковій обґрунтованості їм надавав ще І.Кант, а у соціальній науці вони втілились в концепції П.Бергера та Т.Лукмана у середині минулого століття та отримало назву соціального конструктивізму. У психологічній науці конструктивістські принципи отримали втілення у концепції когнітивного розвитку Ж.Піаже, згідно якій дитина, по біологічно закладеним у ній законам, активно конструює знання взаємодіючи із оточуючим світом. У вітчизняній психологічній науці перші розробки, які можуть розглядатися як конструктивістські, належать

Е.О. Мілеряну. Адже він першим створив системну технологію виробничого навчання, яка по суті є процесом, що поетапно моделюється тим, хто навчається [1]. Найбільшого поширення у вітчизняній науці набули принципи творчої конструкторології розробленої В.О. Моляко згідно яким конструюючий творчий характер пізнавальних процесів пояснюється через функціонування певних розумових векторів спрямованих на створення аналогів, комбінацій та реконструкцій [2]. Принципи творчої конструкторології абсолютно правомірно можуть бути покладені в основу сучасного підходу до корекції когнітивних, поведінкових та мовленнєвих порушень у дітей тому що їх практичне втілення передбачає моделювання поведінки та розумових процесів за принципами аналогізування, комбінування та реконструювання. Згідно їм корекційний процес виступає як суто творчий процес створення і перебудови сенсомоторних та когнітивних функцій. І в жодному разі не слід розглядати психологічну корекцію як процес набуття знань, умінь та навичок, в процесі психологічної корекції розвиваються психологічні процеси завдяки яким дитина може оволодіти рядом психологічних компетенцій [3]. Інакше кажучи, психологічна корекція розглядається як процес творчого конструювання і компенсаторного переконструювання вищих психічних функцій (ВПФ).

У цьому процесі поєднуються як творча професійна діяльність спеціаліста (корекційного психолога, педагога), так і творчість самої дитини. Навіть у тих випадках, коли дитина із особливими освітніми потребами не здатна самостійно й активно створювати власну пізнавальну діяльність, через спрямовані втручання зі сторони спеціаліста в процесі співтворчих дій дитини та дорослого, крок за кроком у дитини вибудовуються нові форми сенсомоторної діяльності, створюються нові розумові та мовленнєві моделі тощо.

Основні принципи творчої конструкторології розвиваються у положеннях про творче аналогізування, творче комбінування та творче реконструювання (В.О. Моляко). Для сучасної психологічної корекції у поєднанні із положенням задачності або проблемності пізнавальної діяльності дитини, вони становлять

комплекс засад через які пояснюється корекційний процес. Так для дитини він представляє поле нових задач (сенсорних, моторних, розумових) для розв'язку яких у неї не вистачає можливостей і вона разом із дорослим створює ці власні психологічні можливості як в операційному зовнішньому плані так і у внутрішньому розумовому. Так в процесі корекції створюється такі психологічні утворення, які дають змогу дитині згодом оволодівати новими вміннями та навичками.

Наведемо приклад, досить часто у дітей після переживання стресових подій, внаслідок ПТСР тощо частково активізуються примітивні рефлексі, порушується кінестетична та кінетична практична рухова діяльність. Це відбувається із за того, що рефлексі більш високого рівня знижують свою активність (біологічно це обумовлено тим, що організму економічніше працювати на більш простому рівні ніж на вищих) а це, в свою чергу, активує появу більш примітивних форм рефлекторного реагування. Рівнозначно працюють як би дві системи рефлексів – примітивна і більш складна система умовних рефлексів (ніби грають дві мелодії одночасно і глушать одна одну). Це призводить до серйозних моторних порушень. Для подолання активності примітивного рефлексу дитині треба навчитися виконувати ряд певних рухових послідовностей спрямованих на виснаження примітивного рефлексу та інтеграцію його у більш складні рухові комплекси [4]. Так дитина вчиться наслідувати певні рухи та рухові послідовності, відтворювати їх по пам'яті, у нових умовах, з новими предметами. Таким чином у дитини формується здатність до аналогізування. Далі дитина вчиться з'єднувати різні рухові моделі в процесі сенсомоторної активності створюючи різні комбінації дій в тому числі і дій з предметами, а також відтворювати і створювати нові комплекси рухів на основі одного і того ж аналога. На перших порах така діяльність здійснюється у процесі простого моторного планування, що передбачає реалізацію різних рухів з певною конкретною метою у реальному часі. Тобто йдеться про сенсомоторне аналогізування, комбінування та реконструювання, що здійснюється «тут і зараз». Так моторне планування здійснюється в процесі

рухової активності дитини за логікою аналогізування, комбінування чи реконструювання. Особливо важливим у процесі корекції компенсаторне реконструювання, що передбачає відновлення порушеної рухової функції за рахунок збережених.

Зрозуміло, що коли дитина добре вміє і не одноразово вже виконує певну послідовність дій і демонструє таке вміння – це не є творчим моторним плануванням, а є набутою навичкою

Моторне планування тісно пов'язане із більш високим рівнем побудови своєї сенсомоторної діяльності – із внутрішнім планом дій. Це вже суто когнітивний рівень, що потребує уявлення майбутньої дії, послідовність, етапи та результат, ще до того, як вона буде виконана в реальності. Тобто в процесі психологічної корекції суто важливим є перетворення процесів сенсомоторного аналогізування, комбінування та реконструювання у внутрішні розумові процеси.

Висновки. Корекційні психологічні втручання розуміються як такі, що спрямовані на виправлення, відновлення або компенсацію відхилень психічного розвитку. За сучасних умов, зв'язаних з хронічною дією стресових чинників не лише у дітей з особливостями психічного розвитку, а і у нормотипових дітей відбуваються часткові порушення когнітивних процесів, емоційних станів, поведінки та міжособистісних відносин, які не відновлюються природнім чином. Кожна форма порушення має власні механізми, динаміку та прояви і відповідно потребує індивідуального аналізу для створення корекційного маршруту, а це неможливо без методологічної точності.

Не заперечуючи первинної значущості класичних методологічних принципів психологічної корекції, в останні десятиліття набувають наукового обґрунтування принципи творчої конструкторології, згідно яким конструюючий творчий характер пізнавальних процесів пояснюється через функціонування певних розумових векторів або стратегій. Основні принципи творчої конструкторології розвиваються у положеннях про творче аналогізування, творче комбінування та творче реконструювання (В.О. Моляко). Для сучасної

психологічної корекції у поєднанні із положенням задачності або проблемності пізнавальної діяльності дитини, вони становлять комплекс засад через які пояснюється корекційний процес. Так на практиці для дитини корекційний процес представляє поле нових задач (сенсорних, моторних, розумових) для розв'язку яких у неї не вистачає можливостей і вона разом із дорослим створює (вибудовує) ці власні психологічні можливості як в операційному зовнішньому плані так і у внутрішньому розумовому.

Корекційний процес реалізується як поетапне формування здатності дитини створювати нові способи дії на основі вже наявних. Аналогізування передбачає засвоєння та відтворення зразків дії у різних умовах, що забезпечує перенесення способів діяльності з різним рівнем трансформацій. Комбінування полягає в об'єднанні окремих рухових, предметно практичних дій, а згодом і внутрішніх у нові функціональні системи, що розширює репертуар психологічних можливостей дитини. Реконструювання відбувається як відтворення потрібних дій за окремим доступним дитині елементом, а також включає перетворення та перебудову наявних способів діяльності з метою компенсації порушених функцій. Так в процесі психологічної корекції створюється такі психологічні утворення, які дають змогу дитині згодом оволодівати новими психологічними компетенціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мілерян Е.О. Психологія праці та професійної освіти. Київ, Інтерсервіс, 2013. 290 с.
2. Моляко В.О. Розробка нових психологічних методологічних принципів дослідження діяльності суб'єкта в екстремальних та катастрофічних умовах. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 23 травня 2024 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С.6 – 10.
3. Нейропсихологія: основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці. Навч. посіб. / уклад. А. М. Османова, Ю.А. Гулько. Дрогобич. 2024. 245 с.
4. Goddard Blythe SA. Releasing educational potential through movement. A summary of individual studies carried out using the INPP Test Battery and Developmental Exercise Program for use in schools with children with special needs. *Child Xare in Practice* 2005.

*Драч Наталя Володимирівна,
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

***Науковий керівник:**
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Шепельова Марія Володимирівна*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Проблеми поведінки людини в складних життєвих ситуаціях є актуальними завжди, а надто – в таких надзвичайних обставинах, як війна, до якої ніколи не можливо бути готовим. Це час втрати відчуття безпеки та захищеності. Але не готовність до таких випробувань не є тотожним не вмістю долати ці випробування.

Вимушена міграція призводить до дезадаптації людини, може породити стан безвиході. Проблемами, з якими стикається внутрішньо переміщена особа є зміна соціального статусу, оточення, етнокультурного середовища, матеріальна невлаштованість, розрив між вимогами, що пред'являються новою ситуацією і можливостями людини, втрата тісних емоційних контактів, криза ідентичності тощо [1].

Психологічні наслідки негативного впливу травматичних подій війни на психічне здоров'я та рівень функціонування населення є багатограними, і їхні прояви не обмежуються психіатричними симптомами. Вони також можуть

проявлятися в глибоких змінах у давно усталеній когнітивній моделі щодо сенсу, цінностей та добра [2].

Людська природа не перестає вражати. І таке вміння особистості, як життєстійкість, що сприяє зміні ситуації стресу на ситуацію проявів та реалізації можливостей - безперечно також. Опанування складних обставин, психологічна стійкість, можливість оцінити життєву ситуацію і відповідно діяти – є компетенцією особистості у емоційно-вольовій сфері, є феноменом, видатною здатністю людини, яка отримала в науці визначення життєстійкості.

Стратегією дій людини, що змушена була залишити дім у зв'язку з війною, та яка має здатність до життєстійкості, є потреба вписатися в нове середовище, і зробити це якісно, цінно. Зробити це так, щоб адаптувавшись до нових умов, правил, норм, «зберегти себе», ствердитись в цьому середовищі, і мати змогу змінювати його в позитивному ключі, розвивати та удосконалювати.

Життєстійкість в широкому значенні уособлює ті властивості, що дозволяють людині долати життєві труднощі та ефективно взаємодіяти з навколишньою дійсністю, зберігаючи при цьому внутрішній спокій та гармонію. Це особистісний ресурс конструктивного додання стресу та відновлення внутрішньої рівноваги, важливий чинник самореалізації [3].

Теоретичне підґрунтя та дослідження феномену життєстійкості свідчать, що події в житті людини є результатом ухвалених рішень, вагомих чи не вагомих, усвідомлених чи не усвідомлених.

С. Р. Мадді, С. С. Кобейса, основоположники концепції життєстійкості, сформулювали визначення цього феномену як протиставлення оптимальної активності особистості та чутливості до внутрішнього і зовнішнього опору, переважно свідомі зусилля особистості, що запускаються в ситуації загрози та спрямовані на оволодіння складною ситуацією [4].

Дослідники життєстійкості (Сальваторе Р. Мадді, Сьюзен С.Кобейса, Дебора М.Хошаба, Титаренко Т. М., Чиханцова О.А., Коробка Л.М., Кокур О.М., Кузікова С.Б., Чернобровкіна В.А., Сердюк Л.З., Хамініч А.М.,

Сохань Л.В. та інші) визначають головну мотивацію для людини – пошук сенсу, мету життя, встановлення яких спонукає кожного приймати рішення. Те, що ми робимо у житті, є рішеннями, які ми приймаємо. Рішення крокувати в майбутнє містять в собі тривогу, яка виражається в страхах перед невизначеністю, виходом у незвідане, та можливістю потерпіти невдачу. Для пошуку власних ресурсів, перемоги над обмеженнями, розвитку здібностей в складних життєвих обставинах потрібна певна мужність долання, і втіленням такої мужності є життєстійкість особистості.

Щоб ефективно протистояти впливу стресорів внутрішньо переміщеній особі потрібно виробити спосіб і сенс взаємодії зі стресовою ситуацією, яка в свою чергу повинна трансформуватися в можливість самореалізації, на що вказує концепція С. Мадді (залученість, контроль, прийняття ризику).

Також С. Мадді визначив, що життєстійкість включає в себе два компоненти – психологічний та діяльнісний. Кожен з цих компонентів має мотиваційну природу. Психологічним компонентом є збільшення інтересу до навколишнього світу, оточення, зміна інтересу, точки зору людини на обставини, людей, які є поруч, а діяльнісним – досягнення мети, оволодіння ситуацією, що відбулася тощо. Також, в своїх працях він зазначає, що подолання складних життєвих ситуацій може здійснюватися активним або пасивним шляхом, де внаслідок активного шляху відбувається життєстійке усунення, розв'язання проблеми, а внаслідок пасивного – інфантильні дії (бездіяльність), бажання «плисти за течією». Науковець в своїх дослідженнях доводить, що життєстійкість не є природною якістю; ця якість формується впродовж життя.

Надзвичайно важливим в питанні життєстійкості є саморегуляція поведінки особистості, механізми розвитку якої досліджував Боришевський М.Й., зазначаючи, що під саморегуляцією поведінки розуміється свідоме, цілеспрямоване планування, побудова і перетворення власних дій та вчинків у відповідності з особистісно значущою метою, актуальними проблемами [5]. Попович І.С. вказує, що саморегуляцією є ні що інше, як

свідома активність індивіда, спрямована на мобілізацію його внутрішніх ресурсів для досягнення мети. Потреба критично оцінювати і контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії та вчинки з урахуванням можливих наслідків, прагнення до дотримання соціально-цінних й особистісно значущих норм є виявами саморегуляції поведінки [6].

К. Г. Юнг також присвятив багато часу для роздумів про розвиток особистості. Він прийшов до висновку про те, що саморозвиток, саморегуляція – це свідомо діяльність людини, спрямована на більш повну самореалізацію себе як особистості; це є наявність життєвих цілей, ідеалів, особистісних настанов [7].

Грунтовно досліджуючи життєстійкість особистості, Титаренко Т., Ларіна Т. в своїй праці узагальнюють, що формування життєстійкості відбувається під впливом ряду чинників, коли руйнуються старі способи жити. Змінюється підхід до розуміння цінностей, сформованих стандартів. Зростання особистісної зрілості, аналітичних, рефлексивних навичок стимулює і розвиває життєстійкість. Стійка людина підтримує адаптивний рівень фізичного і психічного функціонування перед обличчям подій. Рушійною силою особистості є усвідомлення власних ресурсів. У кризі життя формується нове бачення дійсності. Події будь – якого ступеню тяжкості можуть вплинути на людину, але активно пристосовуючись до умов, підвищують її життєстійкість [8].

Отже, життєстійкість пов'язана із адаптаційними можливостями людини. Успішність адаптації залежить від внутрішнього та зовнішнього факторів. Внутрішніми факторами є ресурсність особистості – емоційно-вольові, особистісні якості людини, такі як впевненість в собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація у професії, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати та використовувати власні ресурси. До зовнішніх факторів відносимо моральну та матеріальну підтримку оточення, почуття

приналежності особистості до спільноти, безпечне середовище, соціальні програми підтримки, психологічна допомога, можливість самореалізації.

Таким чином, життєстійкість є особистісною стратегією опанування людиною перешкод в часи небезпеки, непередбачуваних змін в обставинах спланованого на думку людини повсякдення, це адаптаційний механізм, який дає можливість вижити, моделювати життєві цілі, вбачати перспективи. Усвідомлення власних ресурсів під час стресових ситуацій для збереження здоров'я, працездатності та активності є рушійною силою особистісної зрілості. Тому саме в контексті ресурсного підходу аналіз феномену життєстійкості представляє особливий науковий інтерес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Юрків Я. І., Луканов Д. В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя. *Науковий вісник Ужгородського університету* : збірник наукових праць. Вип. 1 (48). 2021. С. 469-472.
2. [Флоріан](#) В., [Мікулінцер](#) М., Таубман О. Чи сприяє стійкість психічному здоров'ю під час стресової ситуації в реальному житті. Роль оцінки та подолання труднощів. *J Pers Soc Psychol*, 68(4), 1995. Р. 687-95.
3. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2009. С. 21-33.
4. Maddi, S., Khoshaba, D. Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 1994. Р. 265-274.
5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія, Суми: ВБ «Еллада», 2012. – С. 608
6. Попович І. С. П58 Психологія соціальних очікувань особистості : методологія, теорія і практика : навч.-метод. посіб. / І. С. Попович. Херсон : Олді-плюс, 2019. С.158
7. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме. 3-тє видд. Львів, видавництво «Астролябія», 2023. С. 608.
8. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2009. С. 40-46.

*Завгородня Олена Василівна,
доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту
психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

*Наталія Володіна-Панченко,
Член спілки Національної спілки художників України
Член «Арт-терапевтичної асоціації», викладач мистецького ліцею
«Київська дитяча академія мистецтв імені М.І. Чемберджі» та
Київської Дитячої Школи Мистецтв №2 імені М. І. Вериківського*

ОБРАЗОТВОРЧА ФОРМА ОСМИСЛЕННЯ ШКОЛЯРАМИ ДОСВІДУ ВОЄННОГО ЧАСУ

Війна радикально змінює досвід дитинства, порушуючи базове відчуття безпеки, ритм щоденного життя та усталені орієнтири. Природна безтурботність дитинства поступається місцем досвіду, що виходить за межі вікових норм і пов'язаний із втратами, невизначеністю та емоційними потрясіннями. В таких умовах особливої ваги набуває образотворче мислення школярів — здатність осмислювати світ через візуальні, символічні та асоціативні форми. Це мислення виконує не лише функцію творчого розвитку, а й слугує механізмом емоційного самозбереження, способом внутрішнього переосмислення реальності та пошуку сенсу в умовах кризи.

Попри зростання уваги до травматичного досвіду дітей у контексті війни, образотворче мислення як ресурсний і водночас діагностичний інструмент залишається недостатньо дослідженим у психологічній літературі. Особливо це стосується аналізу змісту дитячих малюнків як способу символічного опрацювання колективної та особистісної травми.

Мета статті — проаналізувати образотворчі роботи школярів як візуальні прояви процесу осмислення травматичного досвіду в умовах війни; виявити типові візуальні метафори, символи та композиційні прийоми, за допомогою

яких діти репрезентують емоційний досвід; окреслити психологічний потенціал образотворчого мислення як засобу інтеграції травматичного досвіду та підтримки внутрішньої цілісності особистості.

Образотворче мислення — здатність сприймати, структурувати та передавати зміст через візуальні образи, використовуючи простір, колір, символи й композиційні рішення. У дітей, зокрема в обдарованих учнів мистецьких шкіл, цей тип мислення часто формується як провідний спосіб пізнання світу та самовираження. У дослідженні було проаналізовано роботи художньо обдарованих учнів (переважно мистецького ліцею імені М.І. Чемберджі в Києві), виконані в рамках творчих занять в різних техніках (акварель, графіка, монотипія, комп'ютерна графіка) під супроводом художниці, педагога та арттерапевтки Наталі Володіної-Панченко.

В творах учнів — переживання воєнного часу. Діти й підлітки виражають біль і співчуття, змальовуючи наслідки ворожих обстрілів («А душа України жива» Тетяни К., «Привид зруйнованого міста» Аліни К.; «Поранений хлопчик» Микити Л.).



Мал. 1. Поранений хлопчик

«Поранений хлопчик» Микити Л. (мал.2) — композиція, яка через зображення дитини, яка пережила жахи обстрілу, передає травматичний досвід війни. Центром композиції є фігура пораненого хлопчика з численними перев'язками й синцями, сльозою на щоці. Хлопчик зображений на тлі палаючих будинків, розбитих конструкцій, поранених тварин — у світі, який втратив стабільність і безпеку, тло акцентує масштаб руйнування і беззахисність дитини у хаосі війни. Його погляд, сповнений болю, ніби він шукає захисту або втрачених близьких, що змушує відчувати особисту

причетність до трагедії. Попри наївну стилістику (плоскі кольорові заливки, спрощена форма), твір несе глибоке психологічне навантаження. Особливо промовистим є контраст між насиченою, майже декоративною кольоровою палітрою й трагічним змістом: це створює напруження між дитячою мовою вираження й глибиною переживань. Графічна стилізація та яскраві кольори посилюють драматизм і водночас додають ноток наївного мистецтва, в якому сильні емоції знаходять пряме й щире вираження.

Частина дитячих малюнків, створених учнями з родин ВПО (переважно з Маріуполя), які певний час відвідували школу мистецтв №2 у Києві, присвячена образам омріяного щастя, відновленого миру та втраченої домівки. У рамках теми «Моя мрія» діти створюють ідеалізовані візії — затишні будинки, гармонійну природу, спокійне повсякдення — як контрапункт до пережитих втрат і руйнувань. Інша група робіт зосереджена на рефлексії минулого й посттравматичному переосмисленні досвіду — через образи пам'яті. Характерним прикладом є малюнок Єлизавети У. «Остання перед війною осінь».



Мал. 2. Остання перед війною осінь

Центральним елементом композиції виступає зображення двох фігур під парасолькою на тлі осіннього пейзажу, що візуалізує стан зосередженого спокою, прощання або напруженого очікування; виконано у техніці графіки: монохром, штрихування, плавні лінії, що створюють драматичний настрій. Парасолька — символ захисту, але й крихкості. Осінь постає як метафора завершення, переходу, останнього моменту стабільності перед радикальною зміною. Рамка навколо сцени — яскрава, барвиста, виконана в стилі декоративного живопису. Вона складається з осіннього листя, жолудів, грибів, що створює враження багатства життя, краси природи. Відмінності між

центральною частиною й рамкою посилюють контраст: внутрішній світ постатей ідилічний, але обрамлений осіннім завершенням, який натякає на незворотні зміни. Такий композиційний прийом дозволяє інтерпретувати малюнок як символічне відображення граничного досвіду: межі між миром і війною, спогадом і втратою. Назва доповнює візуальний символізм: це момент затишшя перед бурею, останній ковток мирного життя; «Остання перед війною осінь» є метафорою ностальгії, втрати й болісної пам'яті про те, що було зруйноване війною. Робота виявляє силу мистецтва як способу переживання досвіду та збереження внутрішнього світу людини в умовах травматичних подій.

Діти малюють захисників-бійців ЗСУ, військові сюжети з промовистими назвами «Нічний наступ ЗСУ на ворога» Назарія Г., «Воїни ЗСУ, за нами Україна» Тимофія Г., «Українські військові захищають Землю» Михайла Д.



Мал.3. Нічний наступ ЗСУ на ворога

В роботі Назарія Г. (10 років) «Нічний наступ ЗСУ на ворога» центральна фігура — військовий у камуфляжі з яскравою зброєю: вона підкреслює силу, впевненість. Його постава — пряма, геройська. Це образ «захисника», який символізує боротьбу добра проти зла.

Тло — нічне небо, місяць, зірки — посилює драматизм і водночас надає малюнку елемент магичності. Вночі ворог не бачить, а свої — наступають. Це може бути метафора несподіваної, але справедливої перемоги. Навколо — символи транспорту, військової техніки. Кольори не типові для реалістичного зображення війни, але типові для дитячого погляду — спроба Назарія

осмислити страшну тему через мову гри, фантазії, уяви. Зокрема, відтінки зеленого асоціюються з полем, життям, надією. Хоч іде війна, земля жива, її не знищено. Контури нагадують піксельну графіку. Дитина інтегрує образи війни у знайомий ігровий простір, опрацьовує страх через фантазію, поєднує гру з реальністю війни без страхітливих деталей, що може допомагати знизити тривогу. Назарій виражає почуття пошани до воїнів й надію: ЗСУ сильні, наступають, переможуть. Малюнок демонструє важливу функцію дитячої творчості в умовах війни — символічне опанування травматичного досвіду. Назарій бачить війну, але інтерпретує її через героїчний образ захисника, технологічну перевагу та впорядковану реальність. Це свідчить про пошук внутрішнього порядку, відчуття приналежності до сили, що бореться за добро.

Старші учні чутливіші до трагічного аспекту війни. Заслуговує на увагу звернення до історичних паралелей, зокрема в роботі Тетяни К. «Загибель козака».



Мал. 4. Загибель козака

Образ загиблого козака в традиційному вбранні, що лежить на тлі зеленого мирного українського пейзажу, є репрезентацією архетипу національного героя, що гине заради батьківщини. Червоні маки поруч акцентують тему пам'яті й жертвності, водночас апелюючи до мотиву відродження. Контраст між ідилічним тлом і тілом загиблого воїна посилює драматизм сцени та створює умови для символічного дистанціювання. Робота виконує функцію ритуалу жалоби, пам'яті, поєднуючи елементи історичної самосвідомості, горя та трансцендентного прийняття. Образ загиблого козака унаочнює не лише втрату, а й гідність, зв'язок поколінь, виступає архетиповим образом стійкості. Такі образи, вкорінені в народній пам'яті, відображають

історичну тяглість, стаючи мостом між особистим болем і минулим народу, є прикладом осмислення втрати через національний код.

Значний інтерес становить методика мисткині та педагога Наталії Володіної-Панченко, коли в процесі творчості учні слухають пісню «Пливе кача по Тисині»; пісня має глибоке символічне значення, і її виконання різними артистами може змінювати емоційний контекст. Наприклад, сучасна інтерпретація цієї пісні може набувати нових значень через призму війни, що дає учням можливість глибше відчувати тугу, втрату, надію та єдність. «Пливе кача» — це пісня про біль втрати та жертвність, яка часто лунає під час прощань із загиблими героями. Пісня навіює мотиви скорботи, пам'яті та боротьби, яку переживає Україна. В композиціях учнів відображається це емоційне наповнення. Діти працюють в різних техніках, зокрема з використанням дисків, графічної техніки, яка дає змогу створювати відбитки. Це стимулює учасників до експериментів і розвитку їхнього креативного мислення. Водночас процес художньої праці стає безпечним простором для контакту з власними почуттями.

В роботі Марії Г. центральний персонаж — качка з оком. Качка як центральний образ перегукується з головним символом пісні — вона є не лише буквальною візуалізацією, а й метафорою душі, що пливе між світами. Око в тілі качки — надзвичайно потужний образ. Воно може символізувати: свідомість, що все бачить, навіть за межею життя; пам'ять про загиблих, яка продовжує дивитися на нас і через нас; біль чи прозріння — коли не можна “закрити очі” на трагедію; або ж образ матері, яка бачить свого сина, що пливе у вічність (це може бути алюзія до рядків пісні: “мамо, не плач”).



Мал. 6. «Пливе Кача»

Качка зображена на тлі червоного кола, яке розташоване в чорному квадраті. Червоне може означати: кров — як свідчення втрати, жертви; сонце / місяць, що заходить або сходить — цикл життя і смерті; тривогу, біль, пролиту любов. Оскільки це круг — він може символізувати вічність, нескінченність, коло буття, життєвий цикл.

Тростини з обох боків качки створюють відчуття межі, берегів, тунелю між світами. Візуально це нагадує ворота, через які душа проходить (ще одна алюзія до переходу). Червоні смуги (хвилі / туман) можуть символізувати воду, в якій пливе качка, або серпанок смерті, суму. Вони також розмивають чіткі межі реальності — ми ніби потрапляємо у простір між сном і явою, життям і смертю.

Робота — не просто ілюстрація до пісні — це її візуальний резонанс у серці дівчинки-авторки; створена візуальна метафора говорить про неможливість відвернути погляд, про гріке усвідомлення, про спокій і біль водночас.

Висновки. Образотворче мислення школярів у контексті війни постає як глибоко емоційна, символічно насичена та когнітивно складна форма осмислення дійсності. Воно дає змогу дітям виражати й структурувати екзистенційний досвід — зокрема втрату, самотність, прощання, надію. Малюнки виконують низку важливих функцій: емоційної регуляції, символічної інтеграції травматичного досвіду, комунікації з іншими людьми, збереження власної суб'єктності, пам'яті та надії. В роботах простежуються варіанти візуальних символів, знаків психологічного відновлення й сенсу. Учні демонструють здатність до естетичного перетворення травматичного досвіду через механізми символізації, екстерналізації, естетичного дистанціювання та візуальної рефлексії. Образотворча діяльність в умовах війни є ресурсом опрацювання травми, сприяє психологічній стійкості та пошуку сенсу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на систематизацію візуальних метафор, вивчення їхньої динаміки та впливу в умовах війни в межах різних арттерапевтичних програм.

*Кириченко Віктор Васильович,
доктор психологічних наук, професор,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ХХІ СТ.

За останні десятиріччя, а якщо порівнювати з динамічними показниками розвитку суспільного філогенезу, то майже щоденно відбувається оновлення інформаційного середовища. Постійно відбуваються відкриття у різних наукових галузях, як глобального (історичного) значення так і локального, прикладного «повторного відкриття» уже відомих фактів [2]. Доступність інформації та можливість оперування: використання для вирішення різного роду виробничих, життєвих, громадських завдань, зумовили не лише покращення якості життя людини, а й зміцнювали інтегративні зв'язки між різними інформаційними блоками, об'єднуючи її, таким чином, у цілісну систему. Культурний та фізичний потенціал активності людини змушував об'єднуватися у межах окремо взятої ситуації знання з «фізики», «хімії», «соціології»; аналізуючи проблему – брати до уваги різні підходи і бачення, факти і міфи, наукове та побутове [1,3]. Кожне нове завдання, яке необхідно було вирішувати людині, зумовлювало утворення складної системи тимчасових зв'язків між різними інформаційними модулями, що у подальшому, для полегшення вирішення типових завдань, ініціювало утворення окремих галузей на межі різних наук. Важливим є те, що людська, інколи безглузда та контрпродуктивна ініціація зв'язків між різними інформаційними блоками, перетворила інформаційне середовище у цілісну систему [5]. Зміни та відкриття у одній галузі неодмінно впливали на інші, змушували «уточнювати», «дописувати», а інколи повністю «переписувати» вже усталені знання та уявлення про світ та його будову.

Інформація є важливим та чи не основним ресурсом вирішення життєвих завдань. У процесі соціального онтогенезу першочергове завданням, яке необхідно вирішити для забезпечення успішного розвитку – налагодити зв'язки з інформаційними середовищем, яке у процесі взаємодії з ним, забезпечує суб'єкта соціального розвитку необхідними знаннями. На кожному з етапів вікового розвитку у якості основного медіа ресурсу можуть виступати: найближче контактне оточення, соціальні мережі, телебачення, друковані видання. По мірі розвитку людини відбувається ускладнення зв'язків з медіасередовищем середовищем, яке дає можливість отримувати знання з різних джерел, та орієнтуватися на ті з них, які сформували у її користувача довіру як до її змісту так і до ключових комунікаторів, які здійснюють інформаційну діяльність. Для людини однаково важливими є як інформаційний зміст, який транслює медіа мережа так і те, хто її транслює [2]. З психологічної точки зору, будь-яка інформація має обличчя, і залежно від того, хто її поширює буде відбуватися наступний процес її сприйняття: від абсолютного заперечення до повного, беззаперечного прийняття.

Довіра до інформації є одним з основних психологічних атрибутів, яка може накладати суб'єктивне забарвлення на інші її властивості: цінність, об'єктивність, доступність, новизну, актуальність тощо. Психологічна інтермодальність зв'язків суб'єкта соціальних відносин з медіасередовищем забезпечує сприйняття інформації з різних джерел, які мають різний ступінь довіри, проте забезпечують постійний зв'язок з соціальним середовищем та допомагають оперативно реагувати на зміни у ньому [3]. Як правило, прийняття людиною рішення у будь-якій ситуації відповідно до отриманої інформації відбувається на основі узагальнення її змісту з різних медіа-ресурсів. Таким чином зменшуються пряма залежність від одного (як правило, найбільш доступного, наприклад – телебачення, соціальні мережі) засобу інформації та можливість комунікатора маніпуляції її споживачем.

Вихідні положення нашого підходу базуються на уявленні про існування базової залежності особистості від інформаційного середовища, яка формується

у процесі соціального філогенезу. Інформація як предмет дослідження технічних, соціальних, природничих наук завжди лежала в основі розвитку будь якої системи, на початкових етапах еволюції живої матерії саме здатність зберігати та відтворювати інформацію у вигляді програми розвитку забезпечили виживання виду [4]. Взаємне співіснування спільноти неможливе без обміну думками, ідеями, суб'єктивними враженнями, фактами та гіпотезами, саме тому ключовою ознакою соціалізації особистості є формування потреб брати та віддавати інформацію, що забезпечуються на психологічному рівні процесами спілкування, мислення, відчуття (перцепції) . Потреба у інформаційній взаємодії з іншими членами соціального утворення іноді перевершує нагальні, об'єктивні потреби людини. У таких випадках зміст інформації нівелюється а на перший план виступає сам процес споживання чи передачі інформації (на побутовому рівні це виглядає як «розмова ні про що»).

У процесі соціального розвитку суб'єкт соціальних відносин, так чи інакше, змушений інтегруватися у інформаційне медіасередовище та орієнтуватися на ключові джерела передачі інформації, у процесі чого особистісна довіра чи не довіра до них лише впливають на якість життя суб'єкта, проте не зменшують ваги у процесі регуляції активності, вираження громадського ставлення, формування світоглядних диспозицій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кириченко В.В. Інформаційна діяльність особистості в умовах гібридної війни. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*), м. Київ, 19 квітня 2024 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С.140-142
2. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 245 с. (ISBN 978-966-485-257-6)
3. Кириченко В.В. Психологія інформаційної діяльності : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 130 с.
4. Кириченко В.В. Технологізація людського мислення в умовах інформаційного суспільства. *Габітус*. Випуск 65. 2024. С. 161-165
5. Яроцький Л. В., Левченко Л.Л. Філософські основи інформації. Житомир : «Полісся», 2007. 176 с.

*Костюченко Олена Вікторівна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри філософії і педагогіки,
Київський національний університет культури і мистецтв*

РОЛЬ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ВІДТВОРЕННІ ЇЇ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Сучасний світ через свою динамічність, суперечливість, невизначеність створює різноманітні проблеми для людини і владно втручається в її особистісний простір, збільшуючи повсякденні фізичні та психологічні навантаження, що здебільшого негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на її психічному здоров'ї зокрема. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) зазначено, що здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й повне фізичне, душевне та соціальне благополуччя [26], це стан психічного благополуччя, який дозволяє людям справлятися зі стресами життя, реалізовувати свої здібності, добре навчатися та працювати, а також робити внесок у розвиток своєї громади [27].

Психічне здоров'я як стан душевного благополуччя характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, забезпечує адекватну умовам навколишнього середовища регуляцію поведінки та діяльності, включає в себе медичні і психологічні аспекти, суспільні та групові норми і цінності, які регламентують духовне життя людини. Серед значної кількості критеріїв психічного здоров'я [1] зауважимо на таких: емоційна врівноваженість (самовладання); уміння керувати негативними емоціями; вільний вияв почуттів та емоцій; адекватність психічного відображення; повноцінне сприйняття самого себе, інших і світу; здатність до логічного оброблення інформації; критичність мислення; креативність, інтерес до навколишнього світу, адаптація (рівновага) до фізичного та соціального середовища тощо [2, с. 128-140].

Враховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, перед суспільством постає ряд важливих завдань, серед яких найважливішим є

вирішення проблеми збереження та відтворення здоров'я людини, у тому числі й психічного. Психологічне забезпечення процесу і засобів відтворення (recreate) людини має відбуватися в комплексі у фізичному, психічному, культурному, духовному аспектах, реалізації потенціалів, сутнісних сил особистості – прагненням особистості до відтворення себе до рівня ідеального «Я-образа». Проблема здоров'я у фізичних, психічних, соціальних, культурних відносинах також виступає в рекреаційному вимірі як психологічна, педагогічна та соціокультурна, що припускає осмислення зазначених відносин людини.

Безумовним є взаємообумовленість понять творча самореалізація і психічне здоров'я. Відомо, що найвищою потребою кожної особистості є творча самореалізація, яка визначається як процес усвідомлення та повного розкриття свого внутрішнього потенціалу (сукупність джерел, засобів, резервів, які можуть бути використані для досягнення певної мети), здібностей і творчих можливостей для створення чогось нового та значущого (А. Адлер, К. Гольдштейн, П. Горностай, Д. Келлі, Г. Костюк, П. Лушин, С. Максименко, В. Моляко, Г. Олпорт, В. Осьодло, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, В. Харченко, Ю. Швалб, К. Юнг й ін.).

Зрозуміло, що ключову роль у збереженні, відновленні та відтворенні психічного здоров'я відіграє реалізація цілісного потенціалу ("potentia" – сила, можливість, здатність, що існує в прихованому вигляді і може проявити себе у відповідних умовах), який складається з потенціалу розуму (інтелектуальний аспект) – здатність людини розвивати інтелект та вміти користуватися ним; потенціалу волі (особистісний) – здатність людини до самореалізації, уміння ставити цілі та досягати їх, обираючи адекватні засоби; потенціалу почуттів (емоційний) – здатність людини конгруентно виражати власні почуття, розуміти та некритично приймати почуття інших людей; потенціал тіла (фізичний) – здатність розвивати фізичну складову здоров'я, усвідомлювати свою тілесність як властивість власної особистості; креативний потенціал

(творчий) – здатність людини до творчої активності, творчості; духовний потенціал (духовний) – здатність розвивати духовну природу людини [3].

Особливого значення ми надаємо саме творчому потенціалу особистості як ресурсу творчих можливостей людини, здатності конкретної особи здійснювати творчі дії, творчу діяльність у цілому, який повноцінно представлений В. Моляко через 12-ти компонентну систему [4, с.7]. Структура творчого й адаптивного потенціалів складається з таких компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, який відображає спрямованість на мету та її досягнення; когнітивного – індивідуальні перцептивні, мнемічні, мисленнєві стратегії і тактики вирішення актуальних задач; емоційно-вольового – емоційно-образне переживання, вольову регуляцію творчого пошуку, відчуття себе «центром активності» при вирішенні творчих завдань; комунікативного – специфіку міжособистісного спілкування, здатність особистості до продуктивної взаємодії під час колективного вирішення творчих завдань; рефлексивного – оцінювання особистістю власних можливостей, усвідомлення процесу і результатів діяльності.

У контексті нашого дослідження важливими для нас є: думка про необхідність вибудовувати сукупність своїх нових зовнішніх взаємодій зі світом, що й реалізовується в процесі безперервних особистісних змін [6] для творчої самореалізації, яка визначається як «динамічний розвиток особистості, спрямований на розкриття наявного власного потенціалу й оволодіння новими можливостями, що виникають у процесі особистісного змінювання та невизначеності» [5]. А також узагальнення Salvatore Maddi характерних особливостей самореалізації та виділення при цьому таких з них: відкритість досвіду, який містить емоційність і рефлексію; буття «тут і тепер», що містить гнучку адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення; віру в організмичний процес; воля життя (відчуття вільної волі і контролю над життям); творчість [20]

Отже, досліджуючи особливості психічного здоров'я особистості, значна увага зосереджена на проблемі розкриття її потенційних можливостей.

Розглядаючи психічне здоров'я як стан розуму, який охоплює емоційне, психологічне та соціальне благополуччя, що має вирішальне значення для формування процесів мислення, емоційних реакцій та дій [27], слід підкреслити його суттєвий вплив на управління стресом, стосунки з іншими та здатність приймати рішення. Розуміння позитивного впливу кожного структурного компоненту творчого потенціалу протягом усього життя має велике значення, особливо враховуючи пандемію COVID-19, яка суттєво вплинула на добробут у всьому світі [16; 18], зокрема психологічний [7; 13; 24; 28].

В оптимізації психічного здоров'я важлива комплексність проявів емоційної регуляції, когнітивної гнучкості та соціальної зв'язаності в основі реалізації творчого потенціалу. Емоційна регуляція як механізм подолання труднощів посилюється завдяки творчому вираженню, сприяючи усвідомлюванню та висловлюванню складних емоцій. Когнітивна гнучкість як найактуальніша навичка в сучасній турбулентній реальності:

1) підвищує стійкість, адаптивність та навички подолання труднощів людей, тим самим сприяючи позитивним результатам у сфері психічного здоров'я [19];

2) розвивається завдяки участі в різноманітних творчих процесах, покращуючи здатність до вирішення проблем й адаптивне мислення;

3) характеризується усвідомленням різних варіантів вибору й альтернатив, присутніх у будь-якій ситуації, що сприяє адаптації до нових викликів, ефективному вирішенні проблем й полегшеному орієнтуванню у складних ситуаціях;

4) підвищує загальну самоефективність, сприяючи позитивним результатам для психічного здоров'я [17].

Соціальна зв'язаність зміцнюється завдяки спільним творчим зусиллям, побудові зв'язків у громаді та міжособистісним навичкам.

Значна кількість досліджень послідовно вказує на міцний і позитивний зв'язок між участю у творчій діяльності та різноманітними вимірами психічного здоров'я [8; 9; 13; 23; 28].

Залучення до творчої діяльності, творча співпраця сприяє позитивним емоціям і благополуччю: 1) надаючи цінний спосіб емоційного вираження та регулювання, що може підвищити гнучкість реагування в стресових ситуаціях [12; 14]; 2) викликаючи стан потоку – психологічний стан, що характеризується глибокою залученістю, зосередженістю та відчуттям позачасовості [10]; 3) передбачає ідеальний баланс між викликами творчого завдання та індивідуальними навичками, сприяючи відчуттю майстерності та досягнення; 4) дає відчуття власної волі та контролю над своїми думками та діями; 5) дозволяє досліджувати свої ідеї, експериментувати з різними підходами та ризикувати, сприяючи відчуттю автономії та самовизначення, що підвищує самооцінку та самоефективність – важливі фактори у формуванні стійкості та підтримці позитивного психічного здоров'я [17]; 6) дозволяє підходити до проблем з різних точок зору, розглядати різні точки зору та знаходити інноваційні рішення, покращуючи їхні здатності до вирішення проблем та підвищуючи їхню впевненість у подоланні перешкод [11]; 7) сприяє соціальній залученості та взаємодії, відчуттю спільної мети, задоволенню та соціальній інтеграції [15]; 8) передбачає соціальну взаємодію, створюючи відчуття спільноти та приналежності [22]; 8) покращує комунікацію, емпатію та розуміння, сприяючи розвитку здорових та повноцінних соціальних стосунків [25] тощо.

Отже, комплексний підхід до реалізації компонентів творчого потенціалу не лише збагачує наше теоретичне розуміння, але й спрямовує розробку практичних втручань і стратегій у сфері психічного здоров'я, освіти та залучення громади. Постійно розвиваючи теоретичні моделі й обґрунтовуючи їх комплексними дослідженнями, ми можемо вдосконалити підходи до психічного здоров'я в сучасному нестабільному середовищі, використовуючи силу творчого потенціалу особистості, яка виявляється у психологічній стійкості та врівноваженості, гнучкості мислення та поведінки, здатності генерувати нестандартні ідеї, прогнозуванні, ризику і толерантності до багатозначності, що сприятиме добробуту та збагаченню людського досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костюченко О. В. Основні напрями психологічного дослідження адаптації та рекреації у контексті психічного здоров'я. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр.; за ред. В.О. Моляко, 12(10). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2010. С. 154-161.
2. Костюченко О. В. Соціально-психологічні аспекти функціонування перцепції у життєдіяльності та професійній самореалізації особистості : монографія. Київ : Видавничий центр КНУКиМ, 2025. 276 с.
3. Лобода О. В. Креативність як основа психічного здоров'я особистості. *Наука і освіта*, 2010. №3. С. 61-65.
4. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*, 2007, № 4. С. 6-10.
5. Неграш О. І. Основні підходи до дослідження самореалізації в сучасній психології. *Габітус*, 2023, 56. С. 179-182.
6. Сидоренко А. Психологічний зміст самореалізації особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 2025, 84(2). С. 162–169.
7. Acar S.H., Tadik D., Myers C., Sman R. Uysal Creativity and well-being: A meta-analysis. *The Journal of Creative Behavior*, 2020, 55 (3). P. 738-751.
8. Brosowsky N.P., Barr N., Mugon J., Scholer A.A., Seli P., Danckert J. *Creativity, boredom proneness and well-being in the pandemic Behavioral Sciences*, 2022, 12 (3). P. 68.
9. Conner T.S., DeYoung C.G., Silvia P.J. Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 2016, 13 (2). P. 181-189.
10. Csikszentmihalyi M. *Flow : The psychology of optimal experience*. London: Harper Perennial, 1990.
11. Fancourt D., Ali H. Differential use of emotion regulation strategies when engaging in artistic creative activities amongst those with and without depression. *Scientific Reports*, 2019, 9 (1).
12. Fancourt D., Garnett C., Müllensiefen D. The relationship between demographics, behavioral and experiential engagement factors, and the use of artistic creative activities to regulate emotions. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts, Advance online publication*, 2020, 10.
13. Fiori M., Fischer S., Barabasch A. Creativity is associated with higher well-being and more positive COVID-19 experience. *Personality and Individual Differences*, 2022, 194.
14. Fouladi N., Shahidi E. Creativity, thinking style and mental disorders. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 2016, 8 (2). P. 1726.

15. Gillam T. Enhancing public mental health and wellbeing through creative arts participation. *Journal of Public Mental Health*, 2018, 17 (4). P. 148-156.
16. Jamshaid S., Bahadar N., Jamshed K., Rashid M., Imran Afzal M., Tian L. Pre- and post-pandemic (COVID-19) mental health of international students: Data from a longitudinal study. *Psychology Research and Behavior Management*, 2023, 16. P. 431-446.
17. Jin X., Ye Y. Impact of fine arts education on psychological wellbeing of higher education students through moderating role of creativity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13.
18. Kathirvel N. Post covid-19 pandemic mental health challenges. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020, 53.
19. Kaufman C. Hot topic 4: Creativity and mental illness: So many studies, so many wrong conclusions. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice*, 2017. P.199–204.
20. Maddi S. R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient. *Springer Science & Business Media*. [Электронный ресурс], 2012. Режим доступа: URL:doi: 10.1007/978-94-007-5222-1
21. McDonnell R. Creativity and Mental Health. *Creativity and social support in mental health*, Palgrave Macmillan, 2014.
22. Perkins R., Mason-Bertrand A., Tymoszuk U., Spiro N., Gee K., Williamon A. Arts engagement supports social connectedness in adulthood: Findings from the hearts survey. *BMC Public Health*, 2021, 21 (1).
23. Shen W., Hua M., Wang M., Yuan Y. The mental welfare effect of creativity: How does creativity make people happy? *Psychology, Health & Medicine*, 2020. P. 1-8.
24. Tang M., Hofreiter S., Reiter-Palmon R., Bai X., Murugavel V. Creativity as a means to well-being in times of COVID-19 pandemic: Results of a cross-cultural study *Frontiers in Psychology*, 2021, 12.
25. Wilding R., Winarnita M. Affect, creativity and migrant belonging. *Communication, Culture and Critique*, 2022, 15 (2). P. 283-289.
26. World Health Organization (WHO). Constitution of the World Health Organization : amendments to articles 24 and 25, adopted by the thirty-ninth World Health Assembly at Geneva May 12, 1986.
27. World Health Organization. Mental health: Strengthening our response (2022). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
28. Zhao R., Tang Z., Lu F., Xing Q., Shen W. An updated evaluation of the dichotomous link between creativity and mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 2022, 12 (2022).

Куш Александр Сергійович,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені
Михайла Остроградського,*

Заворотний Александр Вікторович,
*магістрант кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені
Михайла Остроградського*

КОГНІТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік (приблизно від 15–16 до 21–22 років) є ключовим етапом становлення особистості, адже саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток когнітивної сфери, формування життєвих орієнтирів і професійного самовизначення. Молодь стикається з необхідністю зробити вибір професії, який значною мірою визначатиме їхнє подальше життя. Дослідники (Л. Виготський, Ж. Піаже, Д. Сьюпер) наголошують, що вибір професійного шляху вимагає не лише мотиваційної готовності, а й достатнього рівня когнітивного розвитку, який забезпечує усвідомленість та стійкість професійних намірів.

Юнацький вік є переломним етапом розвитку особистості, коли відбувається формування професійних орієнтацій, життєвих планів та світогляду. У цей період молода людина стикається з необхідністю вибору майбутньої професійної діяльності. Вибір професії залежить від комплексу чинників – соціальних, особистісних і когнітивних (Лозовецька, 2012; Лаврентьєва, 2014). Саме когнітивні властивості стають тією психологічною

основою, яка забезпечує здатність до усвідомленого професійного самовизначення.

За даними вікової психології (Максименко, 2015), у юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток абстрактно-логічного мислення, рефлексії, планування та прогнозування. О.Сидоренко (2017) підкреслює, що рівень розвитку когнітивних процесів прямо пов'язаний із соціально-психологічною зрілістю, яка, у свою чергу, впливає на якість і усвідомленість професійного вибору.

Сучасні дослідження (Шевченко, 2022; Гуменюк, 2021) акцентують увагу на ролі когнітивних стилів у процесі професійного становлення. Такі особливості, як рефлексивність, аналітичність, імпульсивність чи синтетичність, визначають характер пізнавальної діяльності і впливають на тип професійної діяльності, до якої схиляється юнак. Окремий напрям досліджень стосується зв'язку креативності з професійним самовизначенням. Н. Петренко (2019) доводить, що когнітивний компонент креативності (гнучкість мислення, уява, здатність до альтернативних рішень) є важливим ресурсом для усвідомленого вибору майбутньої професії.

Значний внесок у вивчення впливу соціокультурних чинників зроблено у колективній монографії під редакцією О. Лаврентьевої (2014). Автори підкреслюють, що розвиток когнітивних властивостей у юнаків відбувається у взаємодії з освітнім середовищем. Практичні дослідження (Ортинський, 2018; Павлик, 2020) свідчать, що профорієнтаційна робота є значно ефективнішою, коли враховує індивідуальні когнітивні особливості старшокласників.

Аналіз літератури свідчить, що когнітивні властивості – мислення, увага, пам'ять, креативність і когнітивні стилі – є ключовими умовами розвитку професійного спрямування у юнацькому віці. Вони визначають здатність особистості до рефлексії, аналізу власних здібностей і прийняття обґрунтованих рішень щодо професійного майбутнього. Успішна профорієнтація потребує інтеграції психодіагностичних методик оцінки

когнітивних особливостей і створення освітнього середовища, яке стимулює розвиток творчого й критичного мислення.

Когнітивні властивості – це індивідуальні особливості інтелектуальної діяльності людини, що проявляються в рівні розвитку уваги, пам'яті, мислення, уяви, а також у таких характеристиках, як когнітивний стиль, критичність, креативність і рефлексивність. Саме вони визначають здатність особистості аналізувати інформацію, оцінювати альтернативи, прогнозувати наслідки та робити раціональний професійний вибір.

Когнітивний стиль це індивідуально-типові способи переробки інформації. У контексті професійного самовизначення важливими є такі параметри, як полезалежність/полenezалежність (здатність спиратися на власний досвід чи на зовнішні орієнтири), імпульсивність/рефлексивність (швидкість і продуманість прийняття рішень). Дослідження показують, що більш ефективного професійного самовизначення досягають юнаки з рефлексивним і полenezалежним стилем.

Креативність важлива у сучасному світі характеристика, яка виявляється у здатності генерувати нові ідеї та знаходити нестандартні рішення. Для професійного вибору креативність означає готовність бачити нетрадиційні кар'єрні траєкторії, поєднувати різні сфери діяльності, гнучко реагувати на зміни ринку праці.

Взаємодія когнітивних властивостей.Важливо зазначити, що когнітивні властивості функціонують не ізольовано, а в комплексі. Наприклад, успішне прогнозування кар'єри потребує одночасної роботи мислення (аналіз альтернатив), уяви (моделювання майбутнього), пам'яті (використання попереднього досвіду) й уваги (зосередженість на ключових чинниках). Таким чином, цілісність когнітивної сфери є передумовою якісного професійного вибору.

Таким чином, професійне спрямування юнаків не може формуватися у відриві від рівня їхніх когнітивних властивостей. Чим вищий рівень розвитку цих характеристик, тим більш усвідомленим і стабільним є вибір професії.

Висновки. Когнітивні властивості є фундаментальною умовою розвитку професійного спрямування у юнацькому віці. Вони забезпечують: усвідомлений вибір професії; здатність до аналізу та критичної оцінки власних можливостей; формування стійких професійних намірів; адаптивність до соціально-економічних змін.

Подальші дослідження у цьому напрямку мають бути спрямовані на емпіричну перевірку зв'язку окремих когнітивних властивостей із успішністю професійного самовизначення, а також на розробку практичних програм підтримки студентської молоді в процесі вибору майбутньої професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуменюк І. С. Значущість когнітивних стилів для різних сфер професійної діяльності. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Психологія і педагогіка*. 2021. Вип. 6. С. 14–21.
2. Ковальчук Т. С. Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного розвитку старшокласників. *Психологія розвитку особистості : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2013. С. 56–60.
3. Лаврентьєва О. О. (ред.). Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі : монографія. Дніпропетровськ : Дніпропетровський ун-т імені Альфреда Нобеля, 2014.
4. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці : монографія. Київ : ІПТО НАПН України, 2012.
5. Максименко С. Д. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 367 с. ISBN 978-611-01-0268-1.
6. Матейчук О. В. Психологічні основи самовизначення особистості старшокласника. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 5, № 12. С. 45–52.
7. Ортинський В. Л. Профорієнтаційна робота зі старшокласниками в умовах вищої школи. *Психологія і педагогіка : зб. наук. пр.* 2018. Т. 12, № 2. С. 201–209.
8. Павлик Н. В. (ред.). Профорієнтація: стан і перспективи розвитку : зб. матеріалів Всеукр. читань. Київ : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2020.
9. Петренко Н. І. Когнітивний компонент креативності особистості юнацького віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Вип. 2 (39). С. 123–129.

10. Шевченко І. В. Психологічні особливості впливу когнітивного стилю на пізнавальну діяльність особистості юнацького віку. *Психологічний часопис*. 2022. Т. 8, № 3. С. 87–96. DOI: 10.32999/psyjournal-2022-8-3-9.
11. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці : монографія / кол. авт. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2016.
12. Сидоренко О. П. Соціально-психологічна зрілість і професійне самовизначення в юнацькому віці. *Зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2017. Вип. 1 (49). С. 214–222.
13. Шамне А.В. Психологічні особливості усвідомлення власних змін у підлітковому та ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. X, Вип. 7. С.570-580.

*Латиш Наталія Михайлівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НПП України*

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

Важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки є вирішення проблем формування творчо розвиненої особистості. Особливо важливим, як ми вважаємо, є включення дітей в творчу діяльність саме в цей нелегкий для нашої країни час. Нині науковцями здійснюються дослідження, спрямовані на вивчення проблем гармонійного розвитку особистості, виявлення, розвитку та реалізації її творчих можливостей, професійного вдосконалення та збереження психічного здоров'я в складних, кризових умовах.

Дослідження творчої особистості в контексті психологічного здоров'я представлені в працях видатного українського вченого В. О. Моляко. Творча людина розглядається нами як така, що відбиває вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної раціональної поведінки в так званих „прикордонних станах”, в умовах катастрофи [1]. Зазначається, що творча самореалізація як прояв психологічного здоров'я особистості, розвиток творчого потенціалу і самореалізації особистості є важливою умовою оздоровлення суспільства, оскільки передбачає її творчу адаптацію, яка є необхідною для повноцінного життя в світі з бурхливими змінами. Вчений підкреслює, що творчий потенціал особистості розглядається як інтегральна, динамічна особистісно-соціальна властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей, здатність конкретної людини до цілеспрямованої творчої діяльності, що виступає фундаментом її психічного благополуччя. Таким чином, творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних

характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості [2].

В.О. Моляко визначає творчу особистість як таку, що „володіє” стратегіями розв'язання нових задач, реалізує ці стратегії, здатна внести відповідні зміни у свою діяльність залежно від конкретних умов та власних можливостей. За цими характеристиками фактично можна побачити три основні складові особистості як цілісної системи, а саме її інтелектуальні, вольові, емоційні якості, що об'єднані творчими здібностями [2].

Молодший шкільний вік є особливо сприятливим для розвитку творчих здібностей, адже багато складових психіки дитини продовжують активно формуватися. Діти даного віку відрізняються підвищеною пізнавальною активністю, відбувається розширення обсягу знань, з'являються нові мотиви діяльності. Розвиток уяви в цьому віці визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення взаємозв'язків. Саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток мислення, що значною мірою впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому і служить підґрунтям для розвитку творчих здібностей учнів.

Творче мислення учнів молодшого шкільного віку визначається як вид мислення, який характеризується створенням суб'єктивно нового продукту. Результатом процесу творчого мислення є інтелектуальні новоутворення у вигляді знань щодо способів розв'язання проблем, а також особистісна обумовленість творчого мислення, яка проявляється в особистісних перевагах при розв'язуванні творчих задач.

Психологами відзначається важливість емоційної сфери на творчий процес, а яскраві позитивні емоції – основа формування потреби дітей в творчій діяльності. В організації дитячої творчості варто дотримуватися принципу свободи, творчі заняття дітей не можуть бути ні обов'язковими, ні примусовими і можуть виникати тільки з дитячих інтересів.

В якості важливого регулятора механізму творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, що дає змогу об'єднати емоції і волю дитини, і в той же час виступає в якості спонукаючого мотиваційного компоненту регуляції творчого мислення.

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент. Існує взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам'ятовувати в великих обсягах факти, події, абстрактні символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

Розвиток творчого мислення молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до творчості, зокрема формувати вміння спостерігати, спонукати до фантазування, вигадкування ідей, розвивати вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів та явищ природи тощо).

Одним із видів творчої діяльності, є конструювання. Саме поліфункціональність конструювання, його важливість у всіх сферах людської діяльності робить його особливо привабливим для науковців і спонукає до вивчення. Виділяють два типи конструювання: технічне і художнє. В технічному конструюванні моделюються в основному основні структурні і функціональні ознаки (будівля з дахом, вікнами дверима і т.п.). До технічного типу конструювання відноситься: конструювання із побудовчого матеріалу (дерев'яні деталі геометричної форми); із деталей конструктора, які мають різні способи кріплення; із великогабаритних модульних блоків.

В художньому конструюванні діти не стільки відображають структуру об'єкту, скільки своє ставлення до нього, передають його характер, використовуючи прийом порушення пропорцій, а також колір, фактуру, форму

(веселий клоун, прекрасний принц і т.п.), що призводить до створення своєрідних емоційних образів. До художнього конструювання відносять конструювання із паперу та природного матеріалу. У процесі такого конструювання в дитини формується спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, відбувається розвиток творчих здібностей. Під час такої діяльності дитина має можливість доступними засобами виразити свій емоційний стан, своє ставлення до навколишнього світу, вчиться самостійно створювати прекрасне, помічати його в повсякденному житті, у творах мистецтва.

Основними загальними показниками творчого конструювання як процесу діяльності і її продукту є: створення «образу» (конструкції) – їх кількість, варіативність, новизна, оригінальність, виразність, ступінь віддаленості створюваного «образу» від початкових даних, наділення одних і тих же «образів» різними властивостями; вміння будувати різні образи на одній основі; вміння бачити ціле раніше частин; інтелектуальна активність і зацікавленість дітей пошуковою діяльністю, їх емоційність.

Нами було проведено дослідження впливу ускладнених умов на конструктивну творчість молодших школярів, що дало змогу нам виділити типи реагування учнів на ускладнені умови.

Перший тип – депресивний, такі учні знижують свою активність, спостерігається завищення значущості зовнішніх впливів, проявляється невпевненість у собі, скутість у прийнятті рішень, відсутність бажання і спроб створити цікаву, оригінальну конструкцію, конструкція будується або шляхом випадкових підстановок, або поєднанням декількох структурних елементів. Ми маємо можливість спостерігати прояви тенденції до випадкових підстановок та мисленнєвих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви низького рівня конструктивного мислення.

Другий тип – активно-панічний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив. Конструктивне мислення реалізується на рівні реалізації задумів здебільшого шляхом комбінування елементів

конструктора, які є аналогами структур. На фоні відсутності видимої тривожності з приводу впливів несприятливих факторів має місце орієнтація на реалізацію власних вподобань та об'єктів, які є аналогами з минулого досвіду. В процесі розв'язування запропонованих задач спостерігаються прояви мисленнєвих тенденцій аналогізування.

Третій тип – індиферентний, конструктивне мислення реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів. Творча діяльність для таких учнів характеризується тим, що здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції, спостерігаються прояви мисленнєвих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює також прояви порівняно вищого рівня конструктивного мислення.

Четвертий тип – мобілізаційний, в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються якоюсь мірою як стимули до вдосконалення створюваної конструкції. Творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій. Спостерігаються прояви мисленнєвих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви високого рівня конструктивного мислення, хоча кількість таких дітей зовсім незначна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психологічне дослідження творчого потенціалу: монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.
2. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №8. С.1-4.

Латиш Олег Михайлович,

аспірант кафедри психології, філософії та суспільних наук

Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасні умови війни в Україні створюють неабиякі виклики для психіки людини, впливаючи на її емоційний стан, мотиваційну сферу та здатність до творчого самовираження. У ситуації постійного стресу, невизначеності та загрози життю особливої значущості набуває проблема формування психологічної готовності особистості до творчої діяльності як ресурсу самозбереження, адаптації й розвитку. Творчість у цих умовах виступає не лише як форма самореалізації, а й як спосіб психічної компенсації, підтримання внутрішньої рівноваги та пошуку сенсу буття.

Формування психологічної готовності до творчості допомагає людині долати кризові стани, зберігати продуктивність мислення, емоційну стійкість і здатність приймати нестандартні рішення в екстремальних умовах. Це набуває особливого значення для фахівців різних сфер діяльності – педагогів, психологів, волонтерів, військових, митців, які потребують високого рівня креативності, гнучкості та внутрішніх ресурсів.

Отже, дослідження проблеми формування психологічної готовності до творчої діяльності особистості в умовах війни є надзвичайно актуальним, оскільки воно спрямоване на виявлення психологічних механізмів збереження і розвитку творчого потенціалу людини, що визначає її життєздатність, адаптивність і здатність до відновлення в умовах соціально-психологічної кризи.

Згідно з В. О. Моляко [1], психологічна готовність до творчої діяльності – це системне особистісне утворення, яке включає мотиваційні, інтелектуальні, емоційно-вольові та операційні компоненти, що забезпечують активне, усвідомлене і продуктивне здійснення творчого процесу. Вчений зазначає, що

психологічна готовність – це не лише стан, а динамічна система рис і якостей, яка формуються в процесі розвитку особистості. Вона охоплює інтелектуальний (знання, уміння), мотиваційний (потреба в самореалізації), емоційний (натхнення, інтерес) та вольовий (наполегливість, рішучість) аспекти. Центральне місце займає мотивація творчих досягнень і здатність до саморегуляції. Психологічна готовність до творчої діяльності є передумовою ефективного розв’язання нових, нестандартних творчих задач.

На думку Т.М. Третяк, психологічна готовність – це такий стан особистості, що забезпечує успішну реалізацію творчих можливостей у різних сферах діяльності. Вчена підкреслює, що психологічна готовність формується поступово, у процесі навчання, професійного становлення та соціального досвіду [5].

Павлик Н. В. [4, с. 93], досліджуючи вплив психологічного здоров’я особистості на її психологічну готовність до творчої професійно-педагогічної діяльності, визначає психологічну готовність як психологічну рису, основою якої слугує єдність професійної мотивації та здібностей. В ході дослідження автором встановлено закономірність: чим вищий рівень психологічного здоров’я людини, тим більш виражена в неї психологічна готовність до педагогічної діяльності; чим нижчий рівень психологічного здоров’я, тим менше вчитель здатний до професійно-педагогічної творчості. Н.В. Павлик виділяє здатність співтворчості як центральний компонент готовності вчителя.

Таким чином, більшість вітчизняних дослідників підкреслюють структурну багатовимірність цього феномену, де творчість постає не лише як інтелектуальний, а й як особистісно-мотиваційний процес. На основі узагальнення підходів В. Моляко, Т. Третяк, Н. Павлик, Л. Орбан-Лембрик можна виділити такі основні компоненти:

1. Мотиваційний компонент – прагнення до самореалізації, внутрішня потреба у творчості, інтерес до новизни, установка на пошук нестандартних рішень.

2. Когнітивний компонент – розвиток креативного мислення, уяви, асоціативності, гнучкості та дивергентності мислення.

3. Емоційно-вольовий компонент – емоційна стабільність, впевненість у власних можливостях, толерантність до невдач, здатність до саморегуляції.

4. Операційно-діяльнісний компонент – сформованість навичок планування, рефлексії, організації творчого процесу, вміння доводити ідею до практичної реалізації.

Кожен із цих компонентів взаємопов'язаний і виявляється у реальному творчому процесі як єдина система.

Формування психологічної готовності відбувається через активізацію внутрішніх психічних процесів і створення умов, сприятливих для творчості.

Вітчизняні дослідники (В. Моляко [2], Т. Третяк [5], Н. Павлик [4], Л. Орбан-Лембрик [3]) наголошують, що розвиток психологічної готовності потребує спеціально організованого середовища, де створюються умови для вільного самовираження, підтримки індивідуального стилю діяльності, стимулювання пізнавальної активності. Створена В. О. Моляко психологічна система КАРУС спрямована на діагностику, коригування й розвиток творчих розумових процесів особистості з метою забезпечення їх ефективного функціонування в різного роду ускладнених умовах. Ефективними засобами формування психологічної готовності до творчої діяльності, як свідчать дослідження, є: тренінгова система КАРУС, арт-терапевтичні практики, метод проєктів і мозкового штурму, рефлексивні вправи й обговорення, розвиток командної творчості.

В умовах війни та соціальної нестабільності творчість набуває й адаптивного значення: вона допомагає людині зберігати психічну рівновагу, сенс життя і віру у власні сили. Формування психологічної готовності до творчості у таких умовах стає не лише умовою професійного розвитку, а й механізмом психологічного захисту та самозбереження. Творча активність виступає способом переосмислення досвіду, пошуку нових рішень і відновлення внутрішнього ресурсу.

Висновки. Психологічна готовність до творчої діяльності – це інтегративна особистісна властивість, що визначає здатність до ефективного й продуктивного самовираження. Її структура охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційний компоненти. Формування готовності вимагає сприятливого середовища, підтримки творчої ініціативи, розвитку саморефлексії та саморегуляції. В умовах сучасних викликів (зокрема війни) розвиток психологічної готовності до творчості стає важливим чинником психічної стійкості, соціальної адаптації та відновлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Моляко В. О. Психологія творчості: структура, процес, готовність до творчої діяльності. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1994.
2. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності. *Вісник НАПН України*, 2022.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості. Івано-Франківськ: Плай, 2003.
4. Павлик Н.В. Дослідження впливу психологічного здоров'я педагога на психологічну готовність до професійної діяльності. *Загальна середня освіта*, 2023. №1 (22). С. 93-107. DOI: 10.32987/2617-8532-2023-1-93-107.
5. Третьак Т. М. Психологічна готовність до розв'язування задач у процесі творчої мисленнєвої діяльності. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2025. № 5. С. 55-60. DOI <https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-8>

*Левицька Надія Миколаївна,
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри гуманітарних дисциплін,
Національний університет харчових технологій*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ СУЧАСНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні здобувачі вищої освіти відрізняються не лише розвиненими інтелектуальними рисами, а й навичками розгортання актів творчості у відповідних до цього умовах цифрової домінанті соціальної взаємодії.

Основними структурними елементами творчого потенціалу особистості, що впливають на розвиток творчих здібностей, є: потенційні можливості, які ще не дістали свого розвитку; внутрішні суб'єктивовані можливості, що стимулюють активізацію творчості; об'єктивні можливості, пов'язані із впливом на предмет творчої діяльності.

Людині як цілісній творчій особистості та суб'єктові творчості властиві такі прагнення і стани: бути винахідливим, енергійним, спритним, чесним, прямим, безпосереднім; опиратися на факти, укладаючи їх у певні закономірності; бути спритним та прагнути до вдосконалювання своєї експериментальної майстерності; прагнути до самостійних відкриттів, бути завзятим, наполегливим і незалежним; прагнути до співробітництва, самостійного розвитку, духовного зростання; домінує бажання зорієнтуватися в проблемі, швидко здобувати нові знання, сприймати новий досвід; прагнення легко долати обмеження, перешкоди, прагнення до самовираження, підкреслення свого «Я», сміливості та мужності в подоланні перешкод [2]. До основних особистісних особливостей, що впливають на розвиток творчого потенціалу, віднесемо такі: підвищена чутливість до предмета творчості, посилена вибірковість сприйняття того, що може його стосуватися; спрямованість інтересів, частота зосередження на відповідних завданнях, а також систематичність цих процесів; прагнення до створення нового,

розгортання допитливості у даному напрямі; динаміка засвоєння нової інформації стосовно предмета творчого пошуку; схильність до зіставлення, аналітико-синтетичної діяльності з розроблення підвалин творчої дії; загальна інтелектуальна посиленість процесів та адекватність дій; стійка емоційна прив'язаність до предмета творчості, особистісна зацікавленість у його реалізації; наявність в арсеналі особистісних рис, таких як наполегливість, переконливість, цілеспрямованість, працездатність тощо; здатність до вироблення стійких дієвих стратегій і тактик у розгортанні акту творчості.

Вагомою умовою ефективної професіоналізації особистості здобувача вишу є його підготовка згідно із сучасними соціокультурними умовами життєдіяльності, що передбачає не лише здатність до критичного мислення, а й вираженого рівня пізнавально-креативної активності, що тісно пов'язаний із розвитком особистості як суб'єкта творчо-професійної діяльності, із розвиненими професійно важливими якостями. Згідно з даною моделлю, «структурними компонентами творчого, обдарованого студента є: пізнавальні потреби; оригінальність; швидке відкриття рішення в ефективній стратегії пошуку; прогнозування; оціночно-вимірювальна функція; здатність до створення ідеальних еталонів. Таким чином, потенційна креативність – це такий тип потенційної обдарованості, який характеризує готовність її носія набувати в процесі життєдіяльності актуальну креативність»[2]. Динамічна особистісна характеристика акту творчості виявляється у відповідних її характеристиках креативності. «Однак парадокс полягає у тому, що якщо творчість є науково сталою категорією у психологічній науці, то саме поняття «креативність» ще не знайшло гідної дефініції у психологічних словниках і не має достатньої наукової інтерпретації у психології творчості. Тож ми розглядаємо творчість як особливий вид людської активності нерегламентованого, продуктивного, перетворювального характеру»[4]. Розглядаючи загальні аспекти питання розвитку творчого потенціалу здобувачів, ми спираємося на ключові психолого-педагогічні положення про те, що здібності можуть проявлятися лише в активній діяльності; «особистість

може набувати навичок дослідника і в умовах навчальної діяльності у ЗВО навіть тоді, коли результати її діяльності і не мають суспільного значення у вигляді готового продукту» [5, с. 45–52]. Важливо мати на увазі, що ключовою є саме активізація творчого потенціалу здобувачів, що пов'язана з розвитком супутніх пізнавальних інтересів. «Як відомо, будь-яка діяльність вимагає від людини наявності певних особливостей, що визначають її придатність до цієї діяльності і забезпечують успіх виконання, тобто здібностей особистості. Здібних людей від нездібних відрізняє досягнення більшої ефективності у певній діяльності. Проте здібності – лише можливість засвоєння знань, умінь, навичок, а чи стане вона дійсністю, залежить від різних умов, без яких здібності не розвиватимуться. Знання, вміння і навички залишаються зовнішніми стосовно здібностей до того часу, поки вони не засвоєні, причому здібності проявляються не в самих знаннях, вміннях і навичках, а в динаміці надбання їх, у тому, наскільки швидко людина навчається конкретній діяльності» [3]. Відзначаючи тісний зв'язок інтелектуального та творчого розвитку особистості, можемо сформулювати такі риси, що характеризують сучасного здобувача:

1) особи з високим рівнем творчості та розвиненими інтелектуальними навичками здебільшого мають адекватну самооцінку, високий рівень самоконтролю, виражений інтерес до нової інформації та незалежність суджень і оцінок;

2) особи з високим рівнем інтелекту та низьким рівнем творчості зазвичай мають знижену самооцінку, при цьому прагнуть до досягнення високих успіхів у навчанні;

3) здобувачі з високим рівнем творчості та низьким рівнем інтелектуальних здібностей переважно соціально неадаптовані, мають завищені неуважність та тривожність;

4) молоді люди з низькими рівнями творчості та інтелекту вирізняються адекватною самооцінкою, високим показником соціального інтелекту, адаптивністю, а також пасивністю.

Загалом відзначимо, що творча особистість має виражено високий рівень інтелектуального та професійного розвитку, має здатність до реалізації нестандартних дій, готова брати відповідальність за власні рішення та емоційно витривала.

Творча спрямованість особистості виступає ключовою передумовою акту творчої діяльності, і, як наслідок, спостерігається розвиток творчого потенціалу. У молодому віці провідною виступає навчальна діяльність, тому констатуємо значну роль продуктивної навчальної діяльності у творчому розвитку особистості молоді. Джерелом творчості для осіб віку здобувача є, насамперед, активний інтерес до процесу та результату власної діяльності. У навчальній роботі це може бути забезпечено домінуванням стійкої пізнавальної мотивації, усвідомлення необхідності отримання нових знань та розширення інтелектуальних можливостей засобами учіння. Тому процес формування здобувача як суб'єкта творчості передбачає цілеспрямоване педагогічне керування розвитком творчого потенціалу здобувача у ЗВО. Творчий потенціал особистості передбачає активне включення таких складників, як сформована готовність до активності та індивідуальний стиль діяльності, інноваційний підхід до розгляду предмета творчості, розвинену рефлексію та інтуїцію, схильність до авторського пошуку нового. Творчий потенціал передбачає урахування здатності особистості до перетворень у соціально-культурному середовищі діяльності. Творчий потенціал можна описати як інтегративне особистісне утворення, що визначає її здатність та потенційні можливості у постановці й вирішенні нових завдань у сфері власної діяльності. «При цьому результати такої діяльності, оцінені залежно від значущості досягнутої новизни, можуть слугувати показником рівня використання творчого потенціалу особистості. Творчий потенціал характеризується й здатністю людини до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у самому собі. Формування і ступінь реалізації цієї здатності визначаються низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, оптимальністю їх поєднання й узгодженістю у життєдіяльності особистості»[1, с. 554]. Продукти творчої

діяльності здобувачів частіше за все характеризуються суб'єктивною новизною. Проте цінність такої творчості полягає у тому, що вона за своїм механізмом не відрізняється від творчості з об'єктивною новизною. На основі розв'язування наведених творчих завдань здобувачем засвоюється досвід творчої діяльності, й особистість стає здатною творчо вирішувати професійні завдання з об'єктивною новизною.

Уявлення про структуру психологічного механізму творчості у своїй основі будуються на врахуванні того, що творчість може мати зовнішній і внутрішній план дій, вона розвивається по етапах від одного етапу до іншого, своєю чергою, ці етапи стають структурними рівнями організації творчості. Рівень від рівня відрізняється ступенем переходу здійснюваних людиною дій від зовнішнього плану до внутрішнього, від неподільності процесу (способу) до їх виразної диференціації, від невербальних маніпуляцій та інтуїтивно знайдених рішень до вербалізації інтелектуального процесу і гранично вираженої логічності, систематичності дій. Структурні рівні організації інтелекту стають рівнями вирішення творчого завдання. Творчість передбачає збіг мотиву та мети, тобто захопленість самим предметом, занурення у діяльність. У цьому разі можна говорити про те, що мав місце розвиток діяльності з ініціативи самої особистості, а це, на нашу думку, й є творчість у зв'язку з професійною спрямованістю особистості. Дослідження творчої активності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості особистості ми досліджували також емпіричним шляхом. Висновки з проведеного дослідження.

Отже, варто зазначити, що актуалізація творчого потенціалу здобувачів сучасними засобами, зокрема й у навчальній діяльності у ЗВО, сприяє формуванню професійно орієнтованих творчих здібностей молодих людей, прискорює формування вмінь виконувати інтелектуальні операції порівняння, класифікацію, аналогію, пошук відомостей, визначати критерії та джерела пошуку, сортувати та аналізувати знайдені відомості, сприяє формуванню рефлексивного мислення, тобто усвідомлення необхідності перевірки, аналізу

отриманого рішення, порівняння його з передбачуваним результатом під час вирішення завдань прикладного змісту та дослідницького характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О.Є. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор його професійної самореалізації. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. С. 553–561.
2. Іванцова Н.Б. Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_30 (дата звернення: 17.06.2025).
3. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Південноукраїнський державний пед. університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 20 с.
4. Якимчук Б.А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 167-178. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2020_2_15
5. Янкович О.І. Розвиток технологій формування творчої особистості в педагогічній теорії та практиці України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2010. Вип. 8(170). С. 45–52.

*Лещенко Ольга Вікторівна,
здобувач наукового ступеня доктор філософії,
лабораторія психології творчості
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ТВОРЧА КОНСТРУКТОЛОГІЯ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАШИНІСТА ЛОКОМОТИВА

Професія машиніста локомотива є однією з ключових для забезпечення безпеки й безперервності перевезень на залізничному транспорті. Помилки в управлінні локомотивом можуть призвести до тяжких аварій і значних економічних втрат, тому питання формування психологічної готовності до професійної діяльності набуває особливого значення. Психологічна готовність до професійної діяльності машиніста визначається як функціональний стан особистості, який є проявом якостей та характеристик особистості, що виражаються у фізіологічних, емоційно-вольових, когнітивно-операційних, мотиваційних та ціннісно-особистісних показниках.

Одним із важливих показників сформованості когнітивно-операційного компоненту є застосування ідей творчої конструктології – концепції, яка розглядає процеси побудови людиною внутрішніх моделей дій та рішень у складних ситуаціях.

Мета статті – визначити роль творчої конструктології як психологічної основи формування готовності машиніста локомотива до дій у стандартних і нестандартних ситуаціях, а також окреслити практичні умови розвитку цього аспекту в процесі професіоналізації.

У сучасній психології конструктологія розглядається як підхід, що дозволяє вивчати не лише кінцевий результат мислення, а й процес побудови внутрішніх когнітивних моделей. За К. Келлі, особистість виступає «вченим», який конструює власну реальність, перевіряє гіпотези й змінює поведінку відповідно до результатів цих перевірок. У професійній діяльності машиніста локомотива ця особливість проявляється у постійному оновленні моделей

ситуацій руху: він оцінює швидкість, гальмівний шлях, інтервали між поїздами, метеоумови, сигнали й на основі цього формує рішення.

Дослідження когнітивної психології показують, що творчий компонент мислення особливо важливий у ситуаціях, де відсутній готовий алгоритм дій або є невизначеність. Машиніст, що працює в умовах нестандартної ситуації (наприклад, різке падіння тиску у гальмівній системі, раптове перешкода на колії), повинен за секунди створити ментальну модель нової ситуації й обрати оптимальну стратегію. Це вимагає дивергентного мислення, гнучкості й психологічної стійкості.

На рівні психофізіології творча конструкторія пов'язана з функціонуванням лобних відділів кори головного мозку, що відповідають за планування, прогнозування й контроль дій. Результати нейропсихологічних досліджень (Лурія, 1990) свідчать, що розвиток виконавчих функцій на пряму корелює з ефективністю професійної діяльності у складних системах управління.

До кола психофізіологічних параметрів і когнітивних здібностей, що визначають успішність та надійність професійної діяльності машиніста локомотива, належать такі:

- *Стійкість уваги та її розподіл.* Під час ведення поїзда машиніст одночасно контролює панель приладів, дорожні сигнали, стан колії та акустичні сигнали.
- *Оперативна пам'ять.* Забезпечує утримання в полі свідомості декількох параметрів і їх швидке оновлення.
- *Швидкість сенсомоторних реакцій.* Критично важлива для екстреного гальмування або перемикання систем управління.

Розвиток цих функцій можливий завдяки спеціально організованим тренінгам, що імітують реальні умови роботи, з поступовим підвищенням складності ситуацій.

На основі аналізу літератури та практичного досвіду підготовки локомотивних бригад можна запропонувати такі напрями вдосконалення програм навчання:

1. *Сценарії «відкритого типу».* Під час навчання на симуляторах використовувати не лише стандартні завдання, а й ситуації з непередбачуваним розвитком подій, що стимулюють пошук кількох альтернативних рішень.

2. *Моделювання колективної взаємодії.* Оскільки машиніст працює у зв'язці з помічником, важливо навчати їх узгодженому прийняттю рішень, що знижує ризик помилок у стресових ситуаціях.

3. *Психологічні тренінги на розвиток креативності.* Вправи на асоціативне мислення, швидке генерування варіантів дій, аналіз нестандартних випадків з практики.

4. *Систематична рефлексія.* Після кожного тренування проводити розбір рішень, порівнювати їх ефективність, аналізувати допущені помилки та шляхи їх попередження.

5. *Робота зі стресом.* Використовувати методи дихальної гімнастики, біологічного зворотного зв'язку (biofeedback), тренінги саморегуляції, що дозволяють зберігати оптимальний рівень активації нервової системи.

Особистісно-ціннісний компонент готовності є фундаментом, на якому будується творча конструкторологія. Машиніст, який усвідомлює соціальну значущість своєї праці, виявляє вищий рівень відповідальності та зацікавленості у пошуку оптимальних рішень. Включення у програми підготовки елементів професійної етики, історії залізничного транспорту, прикладів героїзму залізничників сприяє формуванню глибинної професійної ідентичності.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на:

- *Емпіричну перевірку* впливу розвитку творчої конструкторології на кількість помилок у роботі машиністів-початківців.

- *Розробку інтегрованих програм* для залізничних училищ та центрів підвищення кваліфікації, де будуть поєднані когнітивні тренінги, психологічна підготовка та технічні симуляції.
- *Використання нейротехнологій (eye-tracking)* для вивчення процесів побудови внутрішніх моделей і їх оптимізації.
- *Дослідження впливу цифровізації* залізничного транспорту на когнітивні навантаження машиніста та необхідність оновлення підходів до підготовки.

Підсумовуючи зазначимо, що

1. Творча конструкторська виступає не лише когнітивною, а й особистісно-ціннісною та мотиваційною основою психологічної готовності машиніста локомотива.
2. Розвиток здатності до конструювання рішень у складних ситуаціях забезпечує зниження ризиків і підвищення безпеки руху.
3. Практичне значення дослідження полягає у створенні методичних рекомендацій для викладачів і тренерів, які готують майбутніх машиністів до професії.
4. Результати аналізу можуть бути використані для розробки інноваційних навчальних курсів, що поєднують технічні й психологічні аспекти професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лещенко О.В. Структура психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво “Фенікс”, 2013. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 18. С. 154-163.
2. Лещенко О. В. Програма формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива. *Психологічні перспективи*. 2018. № 32. С. 176–188.
3. Моляко В.А. Психологічна структура конструкторської діяльності. *Питання психології*. 1978. № 4. С. 55 - 63.
4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: “Знання” УРСР, 1989. 48 с.

5. Радько О.В. Психологічна готовність фахівців до професійної діяльності в особливих умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. 1(53). С. 145–150.
6. Треб'яков Т. О., Гармаш В., Халмурадов В., Білецька Є. Ризик-орієнтований підхід до аналізу умов праці працівників транспортної галузі. *Системи управління, навігації та зв'язку*. 2020. № 2(60). С. 112–118.
7. Ханяк К.В. Методика дослідження мотивації професійної діяльності персоналу Укрзалізниці в стресогенних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. Серія: Психологія, 1, 45–52.
8. Kelly, G. A. *The Psychology of Personal Constructs*. Vol. I–II. Norton, New York. (1955; 2nd printing: Routledge, London–New York, 1991). kellysociety.org+2kellysociety.org+2
9. *Contemporary Neuropsychology and the Legacy of Luria*. Edited by Elkhonon Goldberg. Psychology Press (1990).

*Мазяр Олег Васильович,
доктор психологічних наук, професор,
професор (б.в.з.) кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Труднощі когнітивної саморегуляції у ситуації невизначеності зазвичай пов'язані з браком або надлишком інформації, що не дозволяють суб'єкту адекватно зорієнтуватися для прийняття оптимального рішення. Тож постає закономірне питання про те, яким чином суб'єкт діє у ситуації з різним рівнем інформаційної невизначеності. Точніше, яким чином встановлює смислові зв'язки, коли для цього бракує об'єктивних (інформаційних) підстав? Тобто яким чином суб'єктом робляться умовисновки на підставі лише часткового представлення засновків? Знаючи відповіді на ці питання, вдається моделювати поведінку, визначати нервово-психічні реакції у нестандартних, складних, екстремальних ситуаціях.

Найбільш складним дослідницьким завданням стає створення таких умов, які би визначали градацію інформаційної невизначеності, причому у межах одного завдання. Адже вкрай важливо фіксувати результати когнітивного функціонування в одних умовах. Мало того, вкрай цінним видається момент, коли можемо чергувати ступінь інформаційної невизначеності, що має засвідчити когнітивну динаміку. Зокрема, переходи між різним ступенем невизначеності та когнітивну ефективність при настанні повторних випадків інформаційної невизначеності.

Ми проводимо дослідження когнітивної діяльності у ситуації невизначеності за допомогою «Методики текстуальних розривів». Респондентам пропонується текст, в якому пропущеними є парні речення, які їм належить відтворити таким чином, щоби текст отримав цілісний смисл. Логіко-смислові зв'язки, які належить сформувати між парними і непарними

реченнями, залежать від уже сформованих психологом непарних речень, між якими теж існують певні смислові зв'язки. Тож респонденти поставлені в умови, за яких вони формують смислові зв'язки, спираючись на зв'язки між непарними реченнями. Ці смислові зв'язки є неоднорідними. Відповідно, респонденти у кожному випадку смислового відновлення перебувають у різних когнітивних умовах [1].

Умовно ми поділили смислові зв'язки між непарними реченнями на три рівні, які відбивають певний ступінь невизначеності, а саме: смислове плато, смислові суперечності та смислові розриви. Смислове плато відбиває достатньо очевидну логіку між двома непарними реченнями: респонденту відносно легко сформулювати непарне речення, спираючись на них. Наприклад, такими стають речення 3 – «Вірка була затятою театралкою» та речення 4 – «Тож здивувати її було непростом». Логіка непарного речення є відносно очевидною: Вірка має великий досвід перегляду спектаклів. У ситуації смислової суперечності непарні речення набувають протилежного змісту. Наприклад, такими стають непарні речення 9 – «Проте придбати квитки – то пів справи» та речення 11 – «Квитки ще не надійшли у продаж». Відповідно, респонденту належить узгодити цю суперечність, щоби зберегти логіку оповідання. У ситуації смислових розривів здогадатися про зміст парного речення суб'єкту стає вкрай складно, адже відбувається досить різкий перехід на нову тему. Наприклад, такими стають непарні речення 1 – «Інтелект в Остапа був, йому розуму бракувало» та речення 3 – «Вірка була затятою театралкою». Респонденту складно запропонувати такий варіант непарного речення, який зробив би цей перехід природним, логічним [2; 3].

Нами проведене дослідження з 50 особами 17 років, які почали навчання у ЗВО на спеціальності «Психологія». У ході дослідження нами з'ясовано, що за об'єктивними характеристиками в середньому ці респонденти мають відносно більшу вербальну активність (вживають більшу кількість слів) у ситуації смислового плато – 10,3 слова, при смисловій суперечності – 10,1 слова, при смислових розривах – 9,1 слова. При цьому відносно вищою є

дисперсія показників при смисловій суперечності – 23,8, при смислових розривах вона становить 22,3, а при смисловому плато – 21,5. Це дає нам підстави стверджувати, що смислове плато спонукає респондентів використовувати більше слів для розгортання своєї думки, тоді як при смислових розривах – найменше. Зауважимо, що за результатами ANOVA гіпотеза H_0 не відхиляється ($F = 1,02 < F_{crit} = 3,06$, $P\text{-value} = 0,365 > 0,05$), тобто статистично значущих відмінностей у показниках між групами речень не встановлено.

Нами також виміряно синтаксичну складність складених респондентами речень. Результати показали, що синтаксична складність при смисловому плато становить 1,26 (для порівняння: просте речень має оцінку 1), при смислових суперечностях – 1,35, а при смислових розривах – 1,22. При цьому відносно вищою є дисперсія показників при смислових розривах – 0,44, при смисловій суперечності – 0,37, а при смисловому плато – 0,3. Між групами речень за критерієм синтаксичної складності статистично значущих відмінностей не виявлено ($F = 0,53 < F_{crit} = 3,06$, $P\text{-value} = 0,590 > 0,05$), тобто спостережувані відмінності стають випадковими. Разом із тим, можемо сказати, що при смислових суперечностях респонденти схильні вибудовувати дещо складніші синтаксичні конструкції, але показник дисперсії тут вищий.

Вимірювання логіко-смислових зв'язків на різних рівнях інформаційної невизначеності показало такі результати. У ситуації смислового плато смисловий показник становить 2,95, при смислових суперечностях – 2,39, а при смислових розривах – 1,19. Якісний аналіз показує, що при смисловому плато респонденти демонструють смислову аморфність, при смислових суперечностях – тяжіють до смислової алогічності, а при смислових розривах їхні результати в середньому відповідають смисловій імітації. Втім, аналіз дисперсії виявив таке: найнижча дисперсія зафіксована при смисловому плато – 0,75, найвища при смислових розривах – 1,47, відносно середній рівень дисперсії спостерігається при смислових суперечностях – 0,94. При цьому

відмінності між групами є статистично значущими ($F = 37,53 > F_{crit} = 3,06$, **P-value** = $6,8 \cdot 10^{-14}$).

Отже, можемо зробити висновки про те, що у ситуації інформаційної невизначеності найслабшої сили (сміслові плато) створює найбільш оптимальні умови групування. Зокрема, при смисловому плато спостерігається групування показників у 12 групах при $n=50$ (~4,17 осіб на групу, $p=0,041$). Показники логіко-сміслових зв'язків є найбільш стабільними при смислових розривах, тобто смислові розриви створюють універсальні умови, що не залежать від особливостей структурування групування показників. Сміслові суперечності стають високозначущими при 8 групах (~6,25 осіб на групу, $p = 0,006$) і виявляють деяку тенденцію при 22 групах (~2,3 особи на групу, $p = 0,067$). Таким чином з'ясовуємо, що у ситуації інформаційної невизначеності логіко-сміслові показники мають різну структурність складності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мазяр О. Нерівномірність мислення: концептуальні положення проблеми. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 23–27.
2. Мазяр О., Марчук А. Динаміка логіко-сміслових зв'язків у юнацькому віці. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Випуск 22. С. 83–89.
3. Мазяр О., Світлична Т. Вікові відмінності вербальної динаміки мислення. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2024. № 4. С. 12–16.

Мєдінцев Владислав Олександрович,

кандидат психологічних наук,

науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОДНА ДИСКУСІЯ ПРО ТВОРЧІСТЬ ТА ЇЇ МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ

Дискусії, як відомо, є обов'язковою складовою наукового процесу. Вони проходять у різних формах – явних та неявних, очних та заочних, коротких та пролонгованих, усних та текстових. Я розгляну одну з таких дискусій – явну, заочну, коротку та текстову. Підставою мого вибору є, по-перше, те, що її учасником був Георгій Олексійович Балл; по-друге, тема дискусії відповідає тематиці цієї конференції; по-третє, у цій дискусії виразно проявилися риси методологічної традиції, що тривалий час домінувала в психології, і значною мірою актуальна і тепер.

Йтиметься про статтю «Норми діяльності та творча активність особистості» (Балл, 1990). Редакція журналу, мабуть, побачила спірну спрямованість статті, тому запропонувала О. Б. Орлову написати рецензію, яка була опублікована разом із статтею. На честь редакторів, вони також надали автору можливість відповісти на критику та помістили його відповідь рецензенту. Ось ці три тексти я розглядаю як дискусію.

Отже, як бачимо з назви статті, йдеться про поєднання творчих і нормативних компонентів у діяльності, тобто у цілеспрямованій активності індивіда. Центральним у цьому дискурсі є поняття «норма діяльності». Процитую його визначення: «Норму деятельности (индивидуальной или групповой) можно охарактеризовать как социально заданную основу, в рамках которой строится (либо должна строиться) данная деятельность. Точнее говоря, норма деятельности представляет собой социально детерминированную модель того или иного ее компонента (результата, средства, способа и т. п.) или системы таких компонентов» [1. с. 27]. Далі запропонована деталізація центрального поняття: «По отношению к одной и той же сфере применения

часто приходится различать две системы норм: а) провозглашаемых (в том числе фиксируемых в нормативных документах); б) реально действующих (т. е. таких, которые в основном соблюдаются фактически и несоблюдение которых с достаточно угрожает нарушителям реальными санкциями)» [1. с. 28]. Потім окреслено психологічну типологію норм – норму-зразок та норму-ідеал, соціальну та індивідуальну норму, норму наслідування та норму подолання, – а також розглянуто діапазон їх застосування, модальність, ставлення до сфери застосування та активності особистості.

Потім розглянуто питання про співвідношення норми діяльності та особистості, зокрема про її атрибути «індивідуальна своєрідність» та «активність». Автор зазначає, що якщо норма і є загальнообов'язковою, то лише в межах діапазону своєї дії. І сукупність норм, адресованих суспільством індивіду, і частота появи ситуацій, які реально потребують застосування тієї чи іншої норми, багато в чому визначаються соціальною позицією, що займається індивідом. Соціальна позиція, яку зайняла та чи інша людина, найчастіше зумовлена її індивідуальними особливостями. З чого випливає, що від цих особливостей залежить те, які норми виявляться адресованими йому і наскільки часто необхідне виконання кожної з них. Останнє справедливе як щодо норм, що проголошуються, так і реально діючих. Будучи значно більш гнучкими проти нормам першої категорії, вони варіюють залежно від соціальних очікувань, які ставляться друг до друга учасниками процесу взаємодії.

Прийняті та модифіковані особистістю норми, проявляються у її діяльності як особистісні норми. Тут потрібний мій коментар стосовно поняття «особистість». У цей час Георгій Олексійович ще використовував укорінене в радянській психології поняття особистості в невизначеному його змісті – під цим поняттям розумілися і індивід, і його властивості. Пізніше він виправив цю термінологічну безглуздість і використав розрізнення *особи* як індивіда та *особистості* як системи його психологічних властивостей. Проте продовжу. На досить високому рівні розвитку особистості норми можуть формуватися і нею

самою, подібно до того як прийняття та до визначення запропонованих завдань доповнюється самостійною постановкою нових завдань.

Тепер про те, як співвідносяться у діяльності індивіда, у функціонуванні особистості, нормовідповідність та творча активність. Їх протиставлення вірне лише тому, що зайва регламентація, надмірно жорстке нормування сковує індивідуальну активність і збіднює людські відносини. І справа не стільки в мірі жорсткості конкретних норм, скільки в тому, якою мірою така жорсткість доречна в певній ланці індивідуальної або колективної діяльності. Залежно від функцій цієї ланки у ній мають втілюватися або нормовідповідність, або творчість. Інакше висловлюючись, діяльність запропоновано розглядати за етапами, кожен із яких може бути творчим чи нормативним. Суворе дотримання норми цілком сумісне з творчістю і нерідко є його причиною. Це яскраво проявляється у виконавській творчості, де вже сам нотний текст чи текст ролі фіксує деяку норму діяльності, яка вимагає обов'язкового виконання. Поряд з такими нормами, специфічними для кожного твору, повинні виконуватися і норми більш загального характеру – виконавець повинен володіти художньою семіотичною системою, щоб закріпити з її допомогою синтез індивідуально неповторного розуміння твору. Таким чином, норми не завжди жорстко фіксуються і не завжди потрібне їхнє суворе дотримання. Однак опора на деяку систему норм, що сформувалася в рамках певної культури, є обов'язковою у будь-якій творчій діяльності.

Творчість включає і створення нових норм, пов'язаних з переглядом раніше прийнятих, або відмовою від них. При цьому колишня норма не ігнорується, а є базою, від якої здійснюється рух, предметом дій, спрямованих на її зміну, узагальнення і навіть дискредитацію. У такому розумінні нормотворчості досягається новий синтез компонентів, запозичених із різних норм.

Коли навчальна діяльність, спрямована на оволодіння основами науки чи мистецтва, сформована на більш високому рівні, починає ясно виявлятися позитивний взаємний вплив її нормосообразної і творчої сторін. У діяльності

вченого, художника, винахідника, робітника-новатора виробляються нормативні продукти та реалізуються нормативні соціальні функції завдяки творчості, яка ґрунтується на майстерному володінні нормами діяльності, у тому числі знаннями та вміннями.

Процитую викладені на завершення статті її основні ідеї. «Они сводятся: к отстаиванию общепсихологической значимости категории “норма деятельности”; к констатации того, что нормы, реально влияющие на деятельность субъекта, существенно зависят от его индивидуальных свойств; к подчеркиванию существенного значения категории нормы (прежде всего в таком ее проявлении, как понятие «личностная норма») для характеристики не только социальной детерминации личности, но и самодетерминации ею своего функционирования и развития; к уяснению необходимости рассмотрения иерархической системы воздействующих на личность норм; к констатации взаимного опосредствования нормосообразных и творческих компонентов деятельности и к тезису о том, что стимулирование такого опосредствования должно быть одной из стратегических линий руководства развитием личности» [1, с. 34].

Тепер розглянемо рецензію на цю статтю – вона невелика за обсягом. До недоліків статті рецензент відносить те, що автор опиняється у полоні свого широкого визначення норми – «паннормізму», – коли все у діяльності людини визначається нормами, навіть їх подолання. Справжня діалектика нормоподібних та творчих *моментів* діяльності заміщується квазидіалектикою нормоподібних та творчих *компонентів* діяльності, при якій творча активність ґрунтується на оволодінні нормами діяльності. Дискусійність основних положень статті обумовлена тим, що не враховано дві важливі обставини: 1) людська культура передбачає існування не так єдиної ієрархії норм, скільки плюралізму ієрархій норм діяльності та спілкування, які можуть як відповідати, так і суперечити одна одній; 2) людська діяльність здійснюється не так у ситуації заданості норм, як у ситуації вільного вибору цих норм суб'єктом діяльності.

Останню фразу рецензії процитую, щоб зберегти її дух та лексику. «В заключение отметим, что, в принципе соглашаясь с автором в утверждении общепсихологической значимости понятия “норма деятельности”, мы тем не менее не склонны считать, что этому понятию следует придавать статус категории, а тем более статус объяснительного принципа в психологии. Вместе с тем мы полагаем, что авторская позиция, как проявление долгое время господствовавшей в отечественной психологии идеологии формирования или “нормативного тоталитаризма”, находит в статье вполне четкое и последовательное воплощение» [2, с. 36]. Так ось у чому річ! В ідеології – у реабілітації у психології поняття «норма». Звідси і весь пафос, і назва рецензії «Чи слід надавати поняттю норма статус категорії?». Колись, прочитавши цю дискусію, я дійшов висновку, що рецензент просто не зрозумів змісту статті. Тепер мені здається, що, можливо, і зрозумів, але вважав за краще «осідлати коня», який у ті часи мчав країною за вітрами «свободи» та «перебудови». Заради справедливості зазначу, що Георгій Олексійович і сам дав привід для критики, коли наприкінці статті закликав до відстоювання загальнопсихологічної значущості категорії «норма діяльності».

У відповіді опоненту Георгій Олексійович коротко повторив свою аргументацію і завершив її так: «Вспомним пушкинские строки, утверждающие суверенность творческой личности: “Ты сам свой высший суд. Всех строже оценишь сумеешь ты свой труд” и т. д. Разве они не представляют собой формулировку нормы?» [2, с. 37].

Тепер я коротко викладу своє бачення методологічного змісту тієї дискусії.

Перше. Зламани про категоризацію норми діяльності списи мені видаються бутафорськими. Хто і коли затверджував у психології якийсь перелік категорій? Пропозиції, хоч і нечисленні, були. Але наша наука і раніше, і сьогодні є глибоко фрагментованою – як у теоретичній, так і в емпіричній своїх складових (Medintsev, 2024). Разом з тим, я бачу сенс у тому, що певне поняття може бути наділене статусом категорії в рамках *конкретного теоретичного дискурсу*.

Друге. Обидва учасники дискусії ведуть своєрідну «методологічну гру», з правилами якої добре знайомі. Як визнані фахівці, вони добре знали основи наукового дослідження, зокрема те, що опис будь-якої феноменології має науковий зміст лише тоді, коли він проводиться з позицій тієї чи іншої понятійної системи, тобто теорії. По суті в дискусії вони обидва орієнтувалися на теорію діяльності, що домінувала в радянській психології (взяти ті ж «норми діяльності»). Проте аргументація обох позицій полягала не у логічних висновках з положень теорії діяльності, а була побудована з урахуванням довільно обраних життєвих спостережень чи ідеологічних установок. Тому сила аргументів сторін мені видається мінімальною.

Третє. Обидва учасники мали вибір, але не скористалися ним. У пізньорадянський період з теорією діяльності дедалі помітніше конкурувала *культурно-історична психологія* (Л. Виготський та ін.). І якби, скажімо, один із учасників розглядав проблематику співвідношення творчої та нормативної активності в контексті цієї теорії, а другий – з позиції теорії діяльності, то дискусія могла б стати науково змістовною. Крім того, в той період Георгій Олексійович опублікував монографію та захистив докторську за своєю *теорією задач* (Балл, 1990). Ця теорія, на відміну її подальшого використання у педагогічної психології, була задумана як загальнопсихологічна. У ній опрацьовано поняття кількох масштабних рівнів, тобто побудовано розгорнуту понятійну систему. Теоретичний аналіз проблематики творчості з позицій теорії задач, здавалося, був би природним для автора – методологічно обґрунтованим та науково корисним.

Свого часу я розпитував Георгія Олексійовича про цю дискусію. На його думку, опонент просто не зрозумів статті, що втілювалося в необґрунтованій критиці – таке часто трапляється в науці. Шкода, що тоді я не мав достатніх знань і наукового досвіду, щоб запропонувати йому ті міркування, які наводжу в цій статті. Впевнений, що Георгій Олексійович зрозумів би мене.

Насамкінець, зазначу, що, прийнявши правила тієї давньої «методологічної гри», я все-таки вважаю переконливішими міркування Георгія Олексійовича.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.А. (1990). Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. № 6. С. 25–36.
2. Балл Г.А. (1990) Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика.
3. Medintsev, V. (2024). Towards a Framework for Unifying Research in Theoretical Psychology. *Integr. psych. behav.* 58, 1651–1667 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09790-z>

*Саракун Лариса Петрівна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Національний університет харчових технологій*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ МОВАХ

Сьогодні студентська молодь переживає серйозні психоемоційні виклики, що зумовлені не тільки прямими наслідками бойових дій, але й численними соціальними, економічними і культурними змінами, які відбуваються на тлі війни. Студенти – це одна з найбільш уразливих груп суспільства, адже вони стоять на межі дорослого життя і постійно змінюються як особистості в умовах нестабільності та стресу. Війна, як фактор, що змінює психоемоційний стан, безпосередньо впливає на їх навчання, особистісне зростання, майбутню професійну діяльність та глибоко порушує психічне й емоційне здоров'я, навіть якщо людина перебуває поза зоною бойових дій. Означений фактор безпосередньо впливає на здатність молоді до навчання, адаптації та розвитку, оскільки психоемоційний стан студентів, зокрема в умовах стресових ситуацій, може мати довготривалі наслідки на їхнє психічне здоров'я, соціалізацію та професійне становлення.

Проблемі психоемоційного стану особистості, як показав аналіз наукових джерел, останнім часом приділяється все більше уваги. Зокрема, О. Грицук у своїх працях, аналізуючи емоційні стани, зазначає, що вони пов'язані не з властивостями емоційності студентів, а з їхніми комунікативними й інтелектуальними якостями. При цьому з'ясовує, що на лекціях у студентів переважає гарний настрій і позитивне самопочуття, натомість на семінарських заняттях вони суттєво погіршуються [1]. Інша дослідниця М. Шпак, розглядає психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання, виявляючи високий рівень тривожності, фрустрації та агресивності серед студентів, а також середній рівень розвитку емоційного інтелекту [2]. А. Кічук аналізує

вплив пандемії на психоемоційний стан студентів, зазначаючи підвищення рівня тривоги та депресії, а також інших симптомів психічних розладів [3]. Дослідники Н. Федчишин, А. Шульгай, Г. Кліщ, Л. Сас розглядають вплив війни на емоційне вигорання студентів. Вони виявили високий рівень емоційного та фізичного виснаження, зниження задоволення від навчання та особистої відчуженості [4]. О. Овчаренко також характеризує психоемоційний стан студентів в умовах збройного конфлікту [5]. Проблему психоемоційних станів та їхньої регуляції також розкривали у своїх теоретичних роботах В. Ганзен, Т. Кириленко, А. Кузнєцов, М. Левітов, А. Прохоров. Прикладні аспекти проблеми розкриваються у працях Г. Габдрєєвої, І. Гольдварга, В. Лооса, Н. Пейсахова та інших.

У 2021 році О. Злобіна узагальнила всі дослідження Інституту соціології, які протягом 30 років незалежності стосувалися цієї теми [6]. На тлі війни Інститут продовжив дослідження із застосуванням того самого інструментарію, що дає можливість простежити ті зміни, які відбуваються у психоемоційному стані населення зараз. Водночас цієї теми торкалися й інші соціологічні центри. Проте, запитання щодо емоційного стану населення задавалися різними центрами в різних формулюваннях, а заміри часто фіксували ситуацію лише в реальному часі. Для того, щоб побачити динаміку психоемоційного стану населення на тлі війни, потрібно обрати дослідження, в якому той самий інструментарій повторювався б декілька разів, включаючи довоєнний та воєнний періоди. Лише за таких умов можна порівняти те, які переживання були у респондентів напередодні війни, і як дані змінилися під час війни. Подібні дослідження проводилися соціологічною групою «Рейтинг» з інтервалом рік у 2021, 2022, 2023 і 2024 роках. Вони почали серію періодичних всеукраїнських соціологічних досліджень які стосуються різних аспектів життя українців під час війни, в тому числі психоемоційного стану населення. Нині зусилля психологів спрямовані на запобігання та подолання кризових станів у студентської молоді, викликаних війною.

Війна в Україні стала не лише гуманітарною катастрофою, а й надсерйозним випробуванням для ментального здоров'я всього населення. Вона призвела до численних психологічних та емоційних травм. Мешканці країни зазнають психологічної шкоди через безпосередній вплив насильства та руйнувань, загрозу смерті чи серйозних поранень себе чи своїх рідних, втрату житла, вимушене переселення та розлуку з сім'єю та друзями. Додаткове навантаження справляють «щоденні стресори»: соціальні та матеріальні умови, які викликані або посилені збройними діями. Дослідження свідчать, що стресори, пов'язані з війною, спричиняють підвищення рівня психологічного стресу серед цивільного населення України, у тому числі й студентської молоді.

Психоемоційний стан українців, що включає в себе емоції, настрої, переживання, рівень тривожності, внутрішню напругу або спокій, а також здатність до саморегуляції в певний момент часу, нині характеризується збільшенням випадків тривожних та депресивних розладів, а також проявів посттравматичного стресового синдрому (ПТСР), паніки та багатьох інших психосоматичних розладів. Невизначеність і непередбачуваність створюють ще більш напружене середовище, що може збільшити кількість психогенних розладів. За дослідженнями, практично кожна п'ята людина (22,1%) страждає від депресії, тривоги, біполярного афективного розладу чи шизофренії. Ці розлади є помірними або тяжкими майже в кожного десятого (9,1%) [7]. Люди переживають весь спектр почуттів: від паніки, страху, тривоги і смутку до ейфорії, збудження, радості, полегшення та наснаги. Панічні атаки, тривога, думки про смерть, втрату – це реакція багатьох людей на трагічну ситуацію в країні.

Результати соціологічного дослідження, проведеного серед 1200 респондентів віком від 18 років у період з 9 до 15 лютого 2025 методом онлайн-опитування за інтерактивною структурованою анкетой на тему «Емоційно-психологічний стан українців» Українським інститутом майбутнього у співпраці з «Нью імідж маркетинг груп» свідчать, що загальний середній показник самооцінки фізичного стану (за шкалою від 1 до 5) за останній місяць для усіх респондентів становить 3,35 бали, з них: оцінку в 1 бал надали 3%

респондентів, 2 бали – 10%, 3 бали – 45%, 4 бали – 34%, 5 балів – 8%. Загальний середній показник оцінки психоемоційного стану становить 2,94 бали. Так, 1 бал надали 7% респондентів, 2 бали – 22%, 3 бали – 45%, 4 бали – 21%, 5 балів – 5%. У 2% респондентів емоційно-психологічний стан покращився порівняно з попереднім місяцем, у 11% – дещо покращився, 46% – не змінився, 33% – дещо погіршився, 8% – суттєво погіршився. Відчувають почуття млявості чи втоми 39% опитуваних, швидку стомлюваність – також 39%, стурбований чи уривчастий сон – 36%, почуття тривоги чи страху – 35%, поганий настрій, надмірне занепокоєння з будь-яких причин, почуття напруженості або нездатність розслабитися, надмірно раннє пробудження – 31%, швидку дратівливість чи гнів та труднощі із засипанням – 30% [8].

Під час дослідження відмічено, що найкращим чином описують настрої респондентів протягом останнього місяця такі три емоційні прояви: «тривога» (57%), «очікування покращень» (46%), «надія» (41%). Окрім цього, 61% учасників зазначили, що коли вони думають про майбутнє, то у них виникає емоція «очікування покращень», 59% – емоція «надія», 44% – емоція «тривога». Іноді серед емоцій щодо майбутнього учасники зазначали «апатію» (6%), «роздратування» (6%), «гнів» (4%) та «агресію» (3%) [8].

Варто підкреслити, що травматичний досвід українців особливий. Ми маємо тривалу війну на території своєї країни. 67% українців визнають найбільшою проблемою сьогодення – психологічне здоров'я, яке на 2-му місці після зниження доходів. Тож в умовах війни важливо зосередити увагу людини на підтримці власної психіки та збереженні фізичного, психологічного здоров'я. Адже науково обгрунтовано, що існує тісний взаємозв'язок між психічним і фізичним станами особистості. Тому стан здоров'я людини є одним із факторів, що зумовлює психічний стан. «До критеріїв психічного здоров'я належать усвідомлення та почуття постійності свого «Я», почуття сталості переживань в однотипних ситуаціях, критичність до себе та результатів своєї діяльності, відповідність психічних реакцій силі й частоті середовищних впливів, здатність керувати своєю поведінкою відповідно до

загальноприйнятих норм, планувати свою діяльність, змінювати поведінку залежно від ситуації. Важливо пам'ятати, що психічне здоров'я не тотожне відсутності психічних розладів» [7]. Міра активності функціонування психіки людини, інтенсивність та якість психічних процесів і властивостей виявляється у психічних станах, які відображають все, що відбувається у психіці людини протягом певного часу – це особливості перебігу когнітивних, емоційно-вольових та індивідуально-психологічних процесів. Вони характеризуються єдністю переживань та діяльності й впливають як на внутрішні процеси, що відбуваються у психіці людини так і на процеси, які виражені у зовнішніх діях, і впливають на хід діяльності. Психічні стани відображають ставлення особистості до власного психічного світу та відношення до інших, закріплюючи цілісність і стійкість психофізіологічного стану. Тому, психічні стани відіграють важливу роль у навчально-професійній діяльності студентів.

Поряд з цим, внаслідок втоми чи перевтомлення, нервової психічної напруги та невміння працювати в колективі, знаходити компроміс під час вирішення питань, а також унаслідок критичних ситуацій можуть виникнути негативні психічні стани, зокрема стан занепокоєння, соціальної фрустрації та тривоги, які характерні для навчальної діяльності [9]. На думку науковців, стрес, фрустрацію, конфлікт і кризу можуть викликати конкретні події у житті людини [9, с. 27].

Серед негативних психічних станів, що супроводжують навчальну діяльність молоді, особливої уваги заслуговують стани занепокоєння та тривоги, передумовою яких є невизначеність ситуації. Тривога та напруженість призводять до подальшого розвитку такої властивості особистості, як тривожність.

Навчальна діяльність студентів передбачає високі емоційні навантаження, перевтому, стресові ситуації. Стрес виступає як неспецифічний фізіологічний та психологічний прояв адаптаційної активності індивіда під час сильних екстремальних для організму впливів; у навчальній діяльності та є фактором,

що викликає нервово-психічні перевантаження, переважно, негативні психічні реакції студентів.

Результати дослідження сучасних учених засвідчують, що для більшості студентів адаптація до навчальної діяльності й пристосування до нових умов життя у період воєнного стану є складним процесом. Тому в студентській молоді, особливо 1–2 курсів, зачасти розвиваються такі негативні психічні стани, як нудьга, монотонність, апатія, психічне виснаження, тривожність. Вони викликані невідповідністю студентів до дій в умовах стресу, невизначеності, кризи, що, в свою чергу, породжує специфічну форму страху, який паралізує активність суб'єкта навчання.

Психоемоційний стан студентів в умовах сучасної реальності є складним та нестабільним, оскільки залежить від численних зовнішніх і внутрішніх факторів. Війна загострила вже наявні проблеми молоді, водночас актуалізувавши потребу у впровадженні системної психологічної підтримки в освітньому середовищі. Оскільки вона оголює вразливості системи державної, освітньої та психологічної підтримки, а також відкриває нові шляхи до більш гнучкої, чутливої та підтримуючої освіти. Піклування про психічне здоров'я студентської молоді – інвестиція в майбутнє нації. Подальше дослідження цієї теми є важливим для розробки ефективних програм психоемоційної реабілітації та формування стійкості до стресу у студентській молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицук О.В. Емоційні стани здобувачів вищої освіти під час навчальних занять. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 288–299.
2. Шпак М. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, Випуск 4. 2021. С. 115–121.
3. Кічук А. В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх обумовлюють при карантинних обмеженнях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 5–18.

4. Федчишин Н. , Шульгай А., Кліщ Г., Сас Л. Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: виклики пов'язані з війною. *Медична освіта*, 2025. (4), 82–87. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15142>.
5. Овчаренко О. Психоемоційний стан студентів в умовах збройного конфлікту. *Габітус*. 2023. Випуск 53. С.75 – 81.
6. Злобіна, О. Між надіями і розчаруваннями: динаміка емоційних станів населення. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін*. 2021. 8(22), С. 360–375.
7. Ментальне здоров'я в Україні під час війни та після: системний підхід до прогнозу непередбачуваних змін. URL: <https://health-ua.com/neurology/porusennia-snu/79120-mentalne-zdorovia-v-ukrayini-pid-cas-viini-ta-pislia-sistemnij-pidxid-do-prognozu-neperedbacuvanix-zmin>
8. Переважають три емоції: як війна впливає на українців. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3674117-perevazaut-tri-emocii-ak-vijna-vplivae-na-ukrainciv.htm>
9. Хлопецький, В., Курилюк, С. Сучасні уявлення про негативні психічні стани та передумови їх виникнення в навчальній діяльності студентів. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, 2019. С. 26-33.

Третяк Тетяна Миколаївна,
*старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ ПІДЛІТКІВ

За сучасних умов особливої уваги набуває актуальність психологічної реабілітації творчої особистості школяра, адже постійне перебування в складних життєвих умовах під час війни здійснює негативний вплив на функціонування творчих розумових процесів учнів, гальмує їх здатність адекватно вирішувати життєвоважливі задачі, а від цього залежить насамперед можливість виживання.

Теоретико-методологічною базою даного етапу дослідження послужили розробки, виконані під керівництвом В.О. Моляко і ним самим щодо впливу ускладнюючих умов на процес вирішення творчих задач. У цих працях доведено, що можливості людини стосовно генерування оригінальних ідей, конструкцій і т. ін. за умов подолання труднощів і перешкод складають основу її творчого здоров'я.

В зв'язку з цим формулюються такі типи реагування на одні і ті ж сигнали, негативні впливи: індиферентний, мобілізаційний, депресивний, підвищеної активності, активно-депресивний (циклічний), приховано панічний. А отже, якщо говорити про відповідну типологію попередження і коригування сенсорно-перцептивних впливів на певні групи людей, то це будуть: адекватно-гіпертрофуючі, адекватно-адекватні, адекватно-мінімізуючі, неадекватно-адекватні, неадекватно-мінімізуючі, неадекватно-гіперболізуючі впливи.

В зв'язку з цим можна припустити, що з метою коригування функціонування творчих розумових процесів у підлітків при розв'язуванні задач у складних умовах, розширення попереднього орієнтування досліджуваних у процесі розуміння вихідних умов задачі та при розробці задуму, що в ідеалі у загальному підсумку забезпечує підвищення

продуктивності їх діяльності, не слід пов'язувати умови, за яких підвищується творча продуктивність учнів, лише з особливостями їх оточення та з спеціальним тренуванням творчої активності. Необхідно звернутись до характеру діяльності школяра, його вміння володіти прийомами аналізу творчих задач, суміщати при цьому функції планування і виконання.

Відомо, що в навчально-виховній роботі в школі чи не найважливішим є розвиток творчих розумових процесів учнів, адже саме від цього залежить те, наскільки вони зможуть реалізувати себе у навчанні, спілкуванні з однолітками, якими будуть їх самооцінка і соціальний статус, а отже, і психологічне здоров'я нині, а також успішність професійної і взагалі життєвої реалізованості в майбутньому.

Інструментом для дослідження певних психологічних об'єктів є тест. З метою виявлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних відмінностей діяльності особистості використовуються стандартизовані завдання-тести.

Існують різні класифікації тестів: вербальні і практичні, групові та індивідуальні, тести інтелекту і тести творчої розумової діяльності. Для того, щоб визначитись, наскільки даний тест є придатним для дослідження тих чи інших психологічних характеристик, розроблено поняття «валідність», яка вказує, що саме тест вимірює і наскільки добре він це робить. Вона визначає сферу досліджуваних властивостей об'єкта, сферу застосування методики, обумовлює рівень обґрунтованості отриманих результатів вимірювання.

Слід зазначити, що тести творчих розумових процесів, які розроблені і реалізуються нині, не є досить валідними, оскільки в ідеалі тест творчих розумових процесів має вимірювати їх прояв на всіх етапах розв'язування досліджуваними творчої задачі.

Після робіт Дж. Гілфорда в зарубіжній науці набула поширення концепція креативності, основою якої Дж. Гілфорд вважав дивергенцію – «тип мислення, що йде в різних напрямках» (Дж. Гілфорд), на відміну від

конвергенції, яка спрямована на знаходження єдино правильного розв'язку за наявності певних обмежень.

Дж. Гілфорд виокремив чотири параметри креативності: а) семантична гнучкість – здатність виділяти функцію об'єкта і знаходити його нове використання; б) образна адаптивна гнучкість – здатність так змінювати форму стимула, щоб стало можливим його використання в новому ракурсі; в) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати нові ідеї в межах жорстко заданих умов; г) оригінальність – здатність знаходити надзвичайні і точні відповіді.

Ці теоретичні засади були покладені в основу при розробці, зокрема, тестів: а) на знаходження нових функцій відомих предметів; б) на створення зображення, виходячи із заданих фігур; в) на вербальну креативність, що може проявлятися через знаходження слів, які містять задану літеру.

Батарея тестів Дж. Гілфорда складається з 14 субтестів, із них: 10 – на вербальну гнучкість, 4 – на невербальну гнучкість. Час виконання тестів обмежений.

Е. Торренс, виходячи з досвіду використання тестів Дж. Гілфорда, розробив власну батарею тестів. При цьому під креативністю він розумів здатність відчувати, вбачати дисгармонію, невідповідність, нецілісність в наявному об'єкті і знаходити шляхи їх усунення через продукування нових більш досконалих ідей.

Батарея тестів Торренса включає 12 тестів, що діагностують вербальне, образотворче і словесно-звукове мислення за такими параметрами: а) легкість – швидкість виконання тестових завдань; б) гнучкість – кількість переключень з однієї категорії об'єкта на іншу в процесі пошуку розв'язку; в) оригінальність – обернено пропорційна частоті даної відповіді в даній групі досліджуваних.

Якщо дана відповідь запропонована 1% досліджуваних, то вона оцінюється в 4 бали, якщо відповідь зустрічається менше, ніж в 1 – 2% випадків, то нараховується 3 бали... 0 балів має місце тоді, коли відповідь зустрічається частіше, ніж в 6% випадків.

Дослідження Дж. Гілфорда і Е. Торренса показали наявність залежності між рівнем IQ і рівнем креативності: чим вищий рівень інтелекту, тим вищою є ймовірність високого рівня креативності, при високому інтелекті можуть мати місце низькі показники креативності, але не навпаки.

М. Воллах і Н. Коган розробили таку систему проведення тестів креативності, за якої досліджувані не обмежені в часі при виконанні тестових завдань, при цьому робота проводиться в формі гри, що не орієнтує її учасників на змагання в ході розв'язування задач.

З метою дослідження творчих розумових процесів підлітків розроблені методичні засоби, спрямовані на вивчення їх вербальної (пов'язаної із створенням словесних образів-конструкцій) і невербальної (створення конструкцій в наочно-дійовому, графічно-образному плані). Час виконання завдань обмежений. Обрахування рівнів проявів досліджуваних характеристик проводиться, виходячи з даних, отриманих для конкретної вибірки учнів.

Вербальна творчість

1. Субтест «Розповідь за двома опорними словами».

Інструкція. «Придумайте розповідь із словами: «заєць» і «шафа».

Стимульні слова: «заєць» і «шафа».

Конструктивна активність – визначається по кількості конструктивних елементів сюжету.

Оригінальність сюжету – а) високий рівень – 3 бали – сюжет жодного разу не повторюється по всій вибірці, сюжет досить складний);

б) середній рівень – 2 бали – частота пропонування аналогічних сюжетів по всій вибірці – 2-3 рази. Сюжети середнього рівня складності. При складанні казок в основному використовуються аналогії інших казок шляхом вплетення названих слів у сюжет;

в) низький рівень – 1 бал, якщо сюжет зустрічається по вибірці 4 і більше разів. Обмеження в часі – 5 хв.

2. Субтест «Римування».

Інструкція: «Придумайте вірш, використовуючи заданий перший рядок».

Стимульний матеріал: Картки з формулюванням перших заданих рядків.

1. Під сосною боровик ...
2. Іде кіт через лід ...
3. А у мене є папуга ...

Легкість – визначається через наявність рими у вірші, музикальності, ритмічності рядків, а також за кількістю придуманих рядків.

За кількістю придуманих рядків дається наступна оцінка : 1 рядок – 1 бал; 2-3 рядки – 2 бали; більше 3-х рядків – 3 бали.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті пропонування тем, образів у придуманих рядках.

Точність – визначається через логічність, вміння вдало підібрати по змісту продовження рими. При відсутності такої точності – із набраної суми балів у кожному завданні знімається 1 бал (як правило, у досліджуваного буває 1 – 2 неточності, не більше).

Поєднання (співпадання) логіки і рими – 3 бали. Якщо рима без логіки – 2 бали. Якщо логіка без рими – 1 бал.

Максимальна оцінка субтесту складається із суми максимальних показників за ступенем легкості, оригінальності і точності відповідей. Обмеження в часі – 10 хв.

4. Субтест «Незакінчені речення».

Інструкція: «Закінчити 16 речень».

1. Легше всього ...
2. Не дивлячись на те, що...
3. Чим далі...
4. Кожен...
5. Жаль, що...
6. Якщо...
7. Найважливіше те, що...
8. Тільки...
9. Неправда...

10. Прийде такий день, коли...
11. Ми любимо маму, а ...
12. Батько іноді...
13. Мій брат (сестра)...
14. Мої родичі думають про мене, що я ...
15. Мої друзі мене часто...
16. Мій вчитель...

Легкість визначається за кількістю закінчених речень.

Композиційність визначається кількістю речень, об'єднаних за змістом.

Цей субтест водночас є проєктивним, оскільки при його виконанні знаходить відображення актуальна для даного школяра інформація (щодо його мотиваційної сфери, його стосунків у школі, в сім'ї, ставлення до самого себе та ін.).

Обмеження в часі – 5 хв.

5. Субтест «Хокку».

Інструкція: «Придумайте вірш, використовуючи слова:

- 1) Вечір, гілка, птах;
- 2) Хмари, місяць, квітка;
- 3) Зерна, сльози, дорога.

Оцінюються: Легкість за кількістю придуманих рядків;

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті художнього задуму;

Точність – як довершеність побудови задуму, його логічність і витонченість.

Обмеження в часі – 5 хв.

6. Субтест «Асоціації».

Інструкція: «З якими словами поєднується це слово?»

Стимульний матеріал: слова «мова», «весна».

Легкість – кількість асоціацій (одна асоціація – один бал).

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті названих слів.

Найчастіше для учнів мова асоціюється з словами «рідна», «дзвінка», «гучна», «українська», «чиста» та ін. Про більш високий рівень вербальної творчості свідчать такі запропоновані школярами асоціації, як «чарівна», «несподівана», «стрімка», «сонячна» та ін.

«Весна» традиційно поєднується з «радістю», «теплом», «квіткою», «сонцем», вона «довгоочікувана», «весела», «гомінка» та ін. Оригінальними є такі асоціації: «казкова», «турботи», «радісні сподівання», «паросток», «пташиний спів» та ін.

Після того, як учень виконав завдання, варто запитати його: чому саме він визначив те чи інше слово. Отримана інформація дозволить прослідкувати: логічні зв'язки між актуалізованими поняттями, образами, ідеями, відповідність названих асоціацій названим словам за змістом; шляхи знаходження даної асоціації; які саме орієнтири зумовили знаходження учнем даної асоціації. Це може дозволити зробити важливі акценти щодо особистісних проблем розвитку даного школяра.

Обмеження в часі – 2 хв.

7. Субтест «Слова за подібністю».

Інструкція: «На що подібні?»

1. М'яч - 2. Дівчина - 3. Картина - 4. Вертоліт - 5. Радість - 6. Хмара - 7. Соняшник –

Легкість визначається за кількістю названих аналогів.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті названих аналогів. Виконуючи дане завдання, учень актуалізує в своїй пам'яті відповідні аналоги. Наприклад: м'яч – земна куля, сонце, сніжка, лампа, голова; дівчина – квітка, сестра, зіронька; радість – посмішка, квітучий сад, світанок. Про високий рівень розвитку здатності до вербальної творчості свідчить залучення учнем аналогів із віддалених сфер. Наприклад: дівчина – пісня, радість – хвиля, хмара – сум.

Обмеження в часі – 4 хв.

8. Субтест «Повітряний змій».

Інструкція: «Уяви, що ти – повітряний змій, якого запустили в небо. Опиши, що буде відбуватись».

Оцінюється: Оригінальність – обернено-пропорційна частоті повторюваності сюжету по вибірці. Конструктивність мислення – здатність будувати в тій чи іншій мірі складний сюжет, використовуючи віддалені аналогії, орієнтуючись на реалізацію комбінаторних дій. При цьому створений сюжет може містити ряд структурних елементів, складових. Даний субтест є певною мірою проєктивним: описуючи пригоди повітряного змія, учень мимоволі розповідає про особливості своєї взаємодії з навколишнім світом. Миролюбне чи агресивне його ставлення до інших людей. Те, яких сфер торкається школяр при викладенні сюжету, може свідчити про наявність у нього тих чи інших пізнавальних інтересів, а вдала структурованість сюжету говорить про високий рівень розвитку його логічного мислення, а можливо і про його страх, про страждання від надмірного «тиску» дорослих, про незадоволеність своїм соціальним статусом, про нереалізованість його сподівань відносно чогось, дуже актуального для нього.

Обмеження в часі – 3 хв.

Невербальна творчість

Субтест №1.

Інструкція: придумайте якомога більше різних незвичайних способів використання заданого предмета.

Задані предмети: цеглина, пластикова пляшка , металевий обід із велосипедного колеса.

Виконання завдання припиняється, коли учень скаже, що більше нічого нового придумати не може.

Легкість визначається кількістю названих способів використання предметів. Спочатку вимірюється по кожному предмету, а потім знаходиться сума цих показників. При оцінці легкості слід відкинути із загальної кількості відповідей ті, що є синонімами до вже названих слів, або дуже близькі за змістом до вже названих чи виконують ту ж саму функцію.

Оригінальність визначається через частоту пропонування певних способів використання предметів серед інших відповідей в межах вибірки. Чим рідше зустрічається певна відповідь, тим вона оригінальніша. Оригінальними можуть бути такі варіанти використання заданих предметів: цеглина може бути використана як вантаж для зважування чогось; з пластикової пляшки можна зробити умивальник для дачі; металевий обід можна прилаштувати на даху будинку і зробити з нього гніздо для лелек.

Обмеження в часі – 4 хв.

Субтест №2. Задача. Стоїть високий вузький циліндр, на дні якого налито трохи води. На поверхні води в циліндрі плаває кулька з пінопласту. Є набір інструментів: мотузок, щипці, стакан з водою.

Інструкція: дістати кульку з циліндра, не перевертаючи його. При розв'язуванні задачі проявом винахідливості можна вважати пропозицію учня налити в циліндр води. Менш вдалим є варіант: дістати кульку за допомогою щипців. Якщо ж учень пропонує використати з цією метою мотузок, то це свідчить про слабкий рівень функціонування творчих мисленнєвих процесів, оскільки він не зміг адекватно проаналізувати властивості заданих предметів. Час обмеження – 2 хв.

Субтест №3. «Танграм».

Інструкція: «Зроби з цих частин зображення. Назви свої аплікації».

Стимульний матеріал: квадрат зі стороною 10 см, відповідним чином розрізаний на частини.

Дане завдання є більш складним порівняно з виконанням малюнку в тому розумінні, що вибір елементів конструювання обмежений, оскільки вони є заданими.

Для успішного виконання цього завдання є важливим вміння актуалізувати в своїй пам'яті аналоги і трансформувати їх стосовно розроблюваного задуму аплікації. У виборі предмету, сюжету для цього задуму відображається кругозір учня, його обізнаність про світ, а також інтереси.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті запропонованого сюжету.

Гнучкість в даному субтесті оцінюється за двома напрямками мислення: як здатність продукування сюжетів і як здатність залучати до створюваного задуму образи об'єктів із віддалених сфер діяльності. За наявність сюжету учню ставить 1 бал.

Другий вид гнучкості можна назвати категоріальною. Зображувані конкретні предмети, сюжети в аплікаціях можна підвести під більш широкі категорії. В межах вибірки категорії зустрічаються з різною частотою. Є сфери навколишнього світу для учня більш і менш віддалені. І чим рідше зустрічаються запропоновані школярем назви в рамках даної вибірки, тим вищий рівень гнучкості він проявляє. При аналізі виконання завдань слід враховувати повне чи часткове використання частин танграма. Час обмеження – 3 хв.

Субтест № 4. «Винахідницька задача».

Інструкція: «Придумайте якомога більше способів розв'язування таких задач: 1) Що потрібно зробити, щоб крейда, якою пишуть на класній дошці, перестала бруднити руки?; 2) Як пересувати важкі меблі, щоб і самим не надириватись, і підлогу не пошкодити? Зокрема, запропонуйте спосіб подолання порогів».

При вивченні результатів розв'язування запропонованих винахідницьких задач слід проаналізувати, наскільки створений учнем конструкторський задум відповідає вимогам, сформульованим в умові задачі, наскільки цей розв'язок є оптимальним, довершеним.

Наприклад, учень для себе переформулює умову задачі так: щоб крейда не бруднила руки, треба її ізолювати від поверхні шкіри, і висуває таку ідею: «Можна загорнути крейду в тканину так, щоб лише маленький кінчик виглядав, і тоді крейдою можна писати на дошці, не забруднюючи руки».

Більш досконалим є такий розв'язок: «Щоб крейда не бруднила руки, треба обліпити її ізоляційною стрічкою».

Про досить високий рівень функціонування творчих розумових процесів учня може свідчити такий варіант запропонованого ним задуму: «Помістити крейду в футляр від губної помади». Час виконання – 3 хв.

При вивченні початкових умов другої винахідницької задачі учень формулює для себе таку умову: треба, щоб меблі ковзали по підлозі, і запропонована ним ідея може бути такою: «Треба залити підлогу олією, тоді підлога буде дуже слизькою і можна буде пересувати меблі навіть через поріг».

Про більш високий рівень функціонування творчих розумових процесів учня свідчать такі створені ним задуми: «Підкласти під ніжки меблів клейонку», «Якщо помістити під ніжки меблів килимок, то можна з його допомогою долати поріг».

Вищезазначені експериментальні завдання дозволяють отримати інформацію щодо функціонування творчих розумових процесів учнів стосовно різних сфер діяльності, зокрема, літературної, художньої, технічної та ін., а також щодо їх здатності мобілізувати свої творчі зусилля в процесі вирішення задач в складних умовах (за обмеження в часі, інформації та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко /за заг. ред. В.О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
2. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія. В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова (та ін.); за ред. В.О. Моляко. Київ, 2021. 165 с.

Шепельова Марія Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ВПЛИВ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ НА ТВОРЧІ РОЗУМОВІ ПРОЦЕСИ: СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема взаємозв'язку між стресом і творчістю привертає значну увагу сучасної психологічної науки, особливо в умовах зростаючих соціальних, економічних і професійних викликів. Творчість, як складний когнітивно-емоційний процес, є вразливою до впливу стресу, який може як стимулювати, так і пригнічувати творчу активність залежно від його інтенсивності, тривалості та індивідуальних особливостей особистості. Останні дослідження свідчать, що стрес не є однозначно деструктивним чинником: короткочасне напруження може активізувати мислення й підвищувати продуктивність, тоді як хронічний або фруструвальний стрес, навпаки, порушує когнітивні процеси, емоційну регуляцію та мотиваційні ресурси, що лежать в основі творчості [4, 5].

У межах нейрокогнітивних і психофізіологічних підходів творчість розглядається як результат взаємодії між емоційним станом, когнітивною гнучкістю та функціонуванням нейронних мереж мозку (Default Mode Network, Executive Control Network, Salience Network), баланс яких може порушуватися під впливом стресу. Психологічні дослідження підтверджують, що сприйнятий стрес негативно корелює з творчими здібностями через зниження суб'єктивного благополуччя та гнучкості мислення [7], тоді як біологічні моделі пояснюють цей ефект через активацію гормональних систем стресу – НРА та САМ осей, що змінюють когнітивну динаміку і знижують здатність до дивергентного мислення [2, 3].

Українські дослідники також підкреслювали, що складні або екстремальні умови можуть не лише обмежувати, але й активізувати творчий потенціал особистості. Так, В. О. Моляко та Т. М. Третяк [1] зазначають, що

ускладнення умов діяльності сприяє мобілізації інтелектуальних і мотиваційних ресурсів, стимулюючи появу нестандартних способів розв'язання проблем.

У дослідженні Чжоу С. та співавторів [7] було проаналізовано взаємозв'язок між сприйнятим стресом, суб'єктивним благополуччям і творчістю у вибірці 967 дорослих учасників. Результати показали, що високий рівень сприйнятого стресу негативно пов'язаний із творчими показниками, а цей ефект опосередковується зниженням суб'єктивного благополуччя: стрес зменшує позитивний емоційний фон, що, у свою чергу, обмежує здатність до творчого мислення. Водночас когнітивна гнучкість виступала важливим модератором цього зв'язку, пом'якшуючи деструктивний вплив стресу. Автори підкреслюють, що підтримання емоційного добробуту та когнітивної гнучкості може частково компенсувати негативні наслідки тривалого стресу для творчої діяльності.

Подібні результати отримали Го С. та співавтори [3], які експериментально дослідили вплив гострого стресу на творчість у дорослих. Використовуючи лабораторну індукцію стресу, автори виявили, що навіть короткочасне напруження призводить до зниження показників дивергентного мислення. Медіаторний аналіз показав, що цей ефект пояснюється підвищенням рівня кортизолу та зменшенням когнітивної гнучкості. Отже, гормональні механізми стресу безпосередньо впливають на мозкові процеси, які забезпечують творчість, знижуючи здатність адаптувати мислення до нових умов.

Поглиблення цих висновків подано у дослідженні Го С. та співавторів [2], в якому проаналізовано роль двох ключових систем стресової реакції – гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової (НРА) та симпато-адреналової (SAM) осей. Автори показали, що активація цих систем у відповідь на стрес знижує когнітивну гнучкість і пригнічує творчість. Таким чином, нейроендокринна відповідь організму виступає біологічним посередником у взаємозв'язку між стресом і зниженням творчої продуктивності.

Нейронауковий огляд Вартанян О. [5] розширює ці висновки, демонструючи, як стрес порушує баланс між основними нейронними мережами, відповідальними за творчість – мережею пасивного режиму роботи

мозку (Default Mode Network), виконавчою контрольною мережею (Executive Control Network) та мережею значущості (Salience Network). Автор зазначає, що стрес може дезорганізувати комунікацію між цими мережами, унаслідок чого знижується когнітивна гнучкість, асоціативність мислення та здатність до генерації нових ідей. При цьому хронічний стрес має більш стійкі та виражені наслідки, ніж короточасний.

На узагальненому рівні, результати систематичного метааналізу Хуань Ї. та Ю Ж. [4] підтверджують наявність подвійного ефекту стресу. Помірний, короточасний стрес може іноді стимулювати творчість, активізуючи когнітивну активність і концентрацію, тоді як тривалий або інтенсивний стрес призводить до значного зниження продуктивності в завданнях на генерацію ідей. Автори також показали, що найбільш шкідливими є не соціально-оцінювані, а саме несоціальні стресори, пов'язані з перевантаженням, браком часу чи тривожним очікуванням. Негативний вплив стресу опосередковується зниженням когнітивної гнучкості, виконавчих функцій і здатності до асоціативного мислення.

Поряд із цим, у контексті академічного середовища Яо Х., Чень С. і Лю А. [6] показали, що ефект стресу на творчість значною мірою залежить від того, як саме людина інтерпретує стресову ситуацію. Так, стрес, сприйнятий як виклик (challenge stress), може мати позитивний вплив на творчість за умови високої самоефективності та резильєнтності. Натомість стрес, що сприймається як перешкода (hindrance stress), знижує самооцінку творчих здібностей і підриває мотивацію до творчого мислення. Це свідчить про ключову роль індивідуальних психологічних ресурсів у регуляції впливу стресу.

Узагальнюючи наведені результати, можна стверджувати, що взаємозв'язок між стресом і творчістю має нелінійний характер: помірний стрес може виступати стимулятором творчого процесу, тоді як тривалий або інтенсивний — чинником його пригнічення. Вирішальну роль відіграють когнітивна гнучкість, емоційна стабільність, резильєнтність і самоефективність, які виступають буфером між стресовим впливом і збереженням творчого

потенціалу. Висновки сучасних нейрокогнітивних і експериментальних досліджень узгоджуються з ідеями В. О. Моляко та ін. [1] про те, що творчість виступає не лише пізнавальною функцією, а й адаптивним механізмом подолання ускладнених життєвих обставин, що дозволяє особистості зберігати психологічну рівновагу в умовах стресу.

Висновки. Аналіз сучасних емпіричних і теоретичних досліджень свідчить, що вплив стресу на творчість має складний, багаторівневий і неоднозначний характер. Стрес не можна розглядати виключно як деструктивний чинник – його наслідки залежать від інтенсивності, тривалості, типу стресора та індивідуальних особливостей особистості.

1. Короткочасний або помірний стрес може мати стимулювальний ефект, активізуючи когнітивні ресурси та зосередженість, особливо коли він сприймається як виклик або можливість розвитку [6]. Такий стрес підвищує внутрішню мотивацію та здатність до зосередження, що може сприяти генерації нових ідей.

2. Хронічний або інтенсивний стрес, навпаки, має переважно гальмівний вплив. Дослідження показують, що він знижує суб'єктивне благополуччя [7], когнітивну гнучкість [3] і порушує роботу нейронних мереж, відповідальних за асоціативне мислення [5]. У результаті спостерігається зменшення продуктивності в завданнях на дивергентне мислення, а творчі рішення стають менш оригінальними та гнучкими.

3. Нейробиологічні механізми стресу включають активацію гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової (НРА) та симпато-адреналової (SAM) осей, що призводить до підвищення рівня кортизолу, зміни серцево-судинної активності та зниження когнітивної пластичності [2]. Ці реакції безпосередньо впливають на функціонування лобових і асоціативних ділянок мозку, які є критично важливими для творчого мислення.

4. Індивідуальні ресурси – когнітивна гнучкість, емоційна стійкість, резильєнтність і самоефективність – відіграють ключову роль у пом'якшенні негативного впливу стресу. Особи з вищим рівнем цих характеристик краще

регулюють емоційні реакції та здатні перетворювати стресові ситуації на стимул до творчості [6, 7].

5. Узагальнюючи результати метааналізу Хуань Ї. та Ю Ж. [4], можна зробити висновок, що подвійний ефект стресу має форму кривої зворотного U: помірний рівень напруження може бути оптимальним для творчості, тоді як надмірний або тривалий стрес веде до її зниження.

Отже, сучасні дані дозволяють розглядати стрес як регулятор творчості, а не лише як загрозу для неї. Його вплив реалізується через поєднання нейрофізіологічних, когнітивних та емоційно-мотиваційних механізмів. З практичної точки зору, підтримка творчого потенціалу в умовах стресу передбачає розвиток гнучкості мислення, навичок саморегуляції та емоційної стійкості. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення довготривалих ефектів стресу у сфері художньої творчості, а також на розроблення психологічних стратегій і тренінгів, які дозволяють трансформувати стрес з деструктивного чинника у джерело творчого зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін. К.: 2007. 308 с.
2. Guo, X., Kan, Y., Wang, Y., Zhang, J., Ball, L., & Duan, H. (2023). The HPA and SAM axis mediate the impairment of creativity under stress. *Psychophysiology*, 61(3), e14472. <https://doi.org/10.1111/psyp.14472>
3. Guo, X., Wang, Y., Kan, Y., Zhang, J., Ball, L., & Duan, H. (2024). How does stress shape creativity? The mediating effect of stress hormones and cognitive flexibility. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101521. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101521>
4. Huang, Y., & Yu, R. (2025). The double-edged sword of stress: A systematic meta-analysis on how stress impacts creativity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 172, 106113. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106113>
5. Vartanian, O. (2020). The Creative Brain Under Stress: Considerations for Performance in Extreme Environments. *Frontiers in Psychology*, 11, 585969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585969>
6. Yao, H., Chen, S., & Liu, A. (2023). Exploring the relationship between academic challenge stress and self-rated creativity of graduate students: Mediating effects and heterogeneity

analysis of academic self-efficacy and resilience. *Journal of Intelligence*, 11(9), 176.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11090176>

7. Zhou, S., Guan, Q., Zhou, W., & Jiang, T. (2025). Perceived stress and creativity: the roles of subjective well-being and depression. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05263-3>

***Шулдик Анатолій Володимирович,**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

***Костенко Любов Володимирівна**
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ ТА ПІДЛІТКІВ

Ефективне спілкування – є ключовим елементом успішної міжособистісної взаємодії, який забезпечує розуміння, довіру та досягнення спільних цілей.

Мета тез полягає в виокремленні психологічних умов ефективного спілкування батьків та дітей-підлітків.

Компетентне спілкування є запорукою довірливих, доброзичливих стосунків між батьками та дітьми-підлітками. Саме обізнаність батьків, творчий підхід, дозвілля, толерантне ставлення і позитивний гумор, є тими чудовими, перспективними ключиками до «ефективного спілкування», до співпраці обох сторін. Безумовно, родзинкою у розвитку ефективних стосунків стали сучасні методичні психокорекційні техніки, тренінги, ігри, бесіди, та поради психологів, що теж робить значний неперевершений успіх у поліпшенні стосунків у сім'ї та у всій родині в цілому.

Варто зазначити, що на особливості ефективного спілкування між підлітками та батьками звернули увагу багато українських вчених. Психологи дослідили і висвітлили своє бачення у своїх працях, які стали пріоритетним путівником до ефективних взаємин між підлітками та батьками.

Ефективне спілкування між батьками і підлітками вивчали такі українські дослідники, як Л. Василенко, С. Демченко, В. Духневич, О. Запорожченко,

В. Киричок, Н. Макаренко, І. Мачуська, О. Пенькова, М. Савчин, Н. Токарева, А. Шамне, А. Явтушенко, Т. Яновська.

Особливості ефективного спілкування між підлітками та батьками вивчали також і зарубіжні вчені. Так, Джон Боулбі (John Bowlby) та Мері Ейнсворт (Mary Ainsworth) заклали основу того, що пізніше отримало назву теорія прив'язаності, яка є еволюційно – етологічна теорія психології розвитку. Згідно з цією теорією, стосунки прив'язаності, сформовані в перші 3-4 роки життя, відіграють ключову роль у психологічному розвитку та подальшому функціонуванні особистості. У ХХІ ст. теорію прив'язаності, емоційно-фокусову терапію для створення гармонійних стосунків сім'ї, ефективного спілкування між підлітками та батьками вивчали Сьюзан Джонсон [2] та її українські послідовники. Енні Чен зазначає, що емоційний досвід, отриманий у дитинстві має найбільший вплив на формування тривалих стосунків між батьками та дітьми.

Для формування ефективного спілкування батьків і підлітків нами розроблено та реалізовано відповідну програму. Вона містила 10 занять, по 5 занять з батьками і їх дітьми-підлітками. Програма включала батьківські лекторії, проєктивні методики, різноманітні вправи, дискусії тощо.

Під час батьківських лекторіїв пропонували міні-лекції про ефективне спілкування, про вікові особливості підлітків, про психологічні новоутворення у цьому віці, про стилі спілкування та ін. Серед проєктивних методик використовували тест “Сімейна соціограма”, “Сімейна скульптура” пропонували виконати малюнки: Темі малюнків ми вибирали у відповідності з особливостями проблемної ситуації та її учасників, дозволивши їм виразити графічно або малюнком їх почуття та думки, наприклад: “Звичайний день моєї сім'ї”, “Я та батьки”, “Звичайна ситуація з життя моєї родини”, “Моя найголовніша проблема у спілкуванні з батьками” та ін. Цей метод дозволив працювати з почуттями, які підліток не усвідомлює через ті чи інші причини. В процесі малювання підліток звичайно підсвідомо зображує своє сприйняття родинних взаємин і кожна дрібниця його малюнка має певне досить важливе

значення для розуміння наявної ситуації. Часто малюнок набагато точніше відображав ситуацію, ніж висловлювання клієнтів, і головне – відображав істинні переживання підлітком проблемної ситуації. Малювання відбувалось як окремо кожним членом родини, так і всіма разом на великому аркуші паперу.

Під час виконання однієї з прав батькам пропонували використовувати наступні фрази, які сприяли близькості при спілкуванні з дитиною: «ти мені дорогий»; «моє життя стає кращим від того, що в ньому є ти»; «бережи себе»; «підтримую тебе»; «я вірю в тебе, у тебе все вийде»; «ти для мене найкращий»; «ти маєш право на помилку»; «я поважаю твій вибір»; «поділяю твою позицію і твої погляди»; «я тебе люблю»; «я можу сердитися на твої вчинки, але продовжую тебе любити»; «я не ідеальна(-й) мама/тато і буду прагнути зробити краще, на що здатна (-й)»; «ти можеш звернутися до мене за допомогою, я не буду засуджувати тебе і буду намагатися бути тобі корисним».

Для встановлення змін у рівнях якості спілкування до впровадження програми формування ефективного спілкування та після її впровадження ми провели анкету «Шкала якості спілкування». Отримали такі результати.

Таблиця 1

Рівні якості спілкування

Рівні якості спілкування	До експериментального впливу	Після експериментального впливу
високий	5 %	15 %
достатній	15 %	20 %
середній	30 %	32 %
низький	50 %	33 %

Як бачимо високий рівень якості спілкування зріз на 10%, достатній – на 5%, середній рівень – на 2%, а низький рівень зменшився на 27%. Ці дані свідчать про ефективність впровадження такої програми формування ефективного спілкування.

Отже, на основі аналізу психологічної літератури та проведених власних досліджень ми виокремили наступні умови ефективного спілкування підлітків і батьків.

1. Знання та урахування батьками вікових особливостей підлітків. Це знання специфіки спілкування підлітків з однолітками і батьками, розуміння почуття дорослості, яке формується у підлітків. Підлітковий вік є періодом самопошуку, коли особистість активно формується. Батьки повинні враховувати зміни в емоційно-психологічному розвитку підлітка, його потреби в автономії та самоідентифікації. Водночас важливо не забувати про настанови та підтримку, адже підлітки ще потребують наставництва, хоча й не хочуть це визнавати.

2. Знання батьків про стилі спілкування з підлітками. Важливо для батьків зберігати авторитет, але водночас бути відкритими до діалогу. Надмірна авторитарність може призвести до відчуження, а занадто м'яке ставлення – до відсутності дисципліни. Підлітки прагнуть до незалежності та самостійності, тому важливо враховувати їхні думки, надаючи можливість для самовираження.

3. Побудова раціональних типів спілкування, таких, як співпраця та “союзницькі” типи, які задовольняють усіх членів родини.

2. Емпатія та слухання. Для батьків дуже важливо не тільки давати поради, але й слухати своїх дітей. Це дозволяє підліткам відчувати, що їхні переживання важливі. Підлітки повинні розуміти, що батьки можуть не завжди розуміти їхні почуття та проблеми, тому конструктивний діалог є важливим для збереження довіри.

4. Відкрите та чесне спілкування. Чесність в обміні думками є основою для формування довіри. Батьки повинні бути готові говорити відверто, але водночас обирати конструктивний підхід, не принижуючи дитину. Підлітки, у свою чергу, повинні розуміти важливість відкритості у спілкуванні і бути готовими до того, щоб пояснювати свої вчинки та почуття.

5. *Управління емоціями.* Спільне управління емоціями є ключем до гармонійного спілкування. Батькам важливо вміти зберігати спокій під час емоційних сплесків підлітка, не реагуючи на агресію чи протест.. Підлітки також повинні розуміти, як важливо зберігати контроль над своїми емоціями, не переходячи до крайнощів у вигляді агресії чи замкнутості.

6. *Розуміння конфліктів.* Конфлікти між батьками та підлітками – це нормальний етап розвитку стосунків. Важливо навчитися конструктивно вирішувати суперечки, шукаючи компроміси та враховуючи інтереси кожної сторони. Батьки повинні розуміти, що бажання підлітка висловлювати свою точку зору не є формою неповаги, а частиною його прагнення до самовираження.

7. *Гнучкість у ставленні до змін.* Підлітковий вік – це період постійних змін, і батьки мають бути готові адаптувати свої методи виховання в залежності від потреб та етапу розвитку дитини. Важливо, щоб батьки вміли адаптувати свої підходи в залежності від ситуації, уникаючи жорстких правил і намагаючись зберегти взаємоповагу.

8. *Позитивне підкріплення та підтримка.* Оцінка позитивних досягнень підлітка допомагає зміцнювати його самоповагу і мотивує до подальших зусиль. Важливо знаходити баланс між критикою та підтримкою. Батьки мають проявляти зацікавленість у хобі, захопленнях та досягненнях підлітка, що допомагає зміцнити емоційну близькість і довіру.

9. *Моделювання поведінки.* Підлітки часто наслідують поведінку батьків, тому важливо, щоб самі батьки показували приклад здорового спілкування та конструктивного вирішення конфліктів. Якщо батьки демонструють відкритість, готовність до змін і взаємну повагу, це закладає міцний фундамент для ефективного спілкування з підлітками.

Такі умови були створені у процесі реалізації спеціально розробленої програми. Успішне спілкування між батьками та підлітками може допомогти зміцнити родинні стосунки та сприяти здоровому емоційному розвитку молодшої людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боулбі Д. Прив'язаність. Електронна книга. 2003. 598 с.
2. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посібник. К. : Академвидав, 2005. 360 с.
3. Теорія прив'язаності. Емоційно-фокусова терапія для створення гармонійних стосунків / Сьюзан М. Джонсон; пер. з англ. А. А. Колесник. Київ. : Науковий Світ, 2023. 388 с.
4. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
5. Явтушенко А. В. Вплив сім'ї на становлення особистості підлітків. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни* : матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів» (Умань, 21 квіт. 2023 р.). Умань, 2023. С. 180–182.

Шулдик Анатолій Володимирович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Сергієнко Альвіна Петрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДІАГНОСТИКА СТРАХІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У період участі у бойових діях та операціях під час перебування в зоні бойових дій навіть найдосвідченіші й мужні військовослужбовці відчують страх отримання поранення, настання інвалідності і навіть бути убитими. Єдина різниця між мужнім військовослужбовцем і слабодухим полягає в тому, що страх першого знаходиться під контролем, а страх другого – поза контролем. Багатозначність і невизначеність стану «страху» є наслідком його подальших дій. Цей психічний стан, що виникає під впливом стресових чинників, може серйозно впливати на кожного військовослужбовця, причому по-різному. Цей вплив може бути стимулюючим або гальмівним. Страх сприяє кращому запам'ятовуванню небезпечних подій. Один раз пережитий суб'єктом стан страху закріплюється у вигляді мотивації й, відповідно, надалі впливатиме на поведінку людини. Страх мобілізує сили військовослужбовця для активної діяльності, які часто стають потрібними у критичній ситуації. З іншого боку, страх обмежує, заважає, сковує дії.

Страх – це нормальна реакція військовослужбовця на зовнішній подразник, яка сигналізує йому про небезпеку. Сутність, причини та прояви страху досліджували такі зарубіжні вчені, як У. Джеймс, Дж. Уотсона, З. Фрейд, Ф. Риман, О. Маурер, К. Ізард та інші.

Серед сучасних українських дослідників, які здійснили внесок в осмислення природи, форм прояву, видів та функцій страху, є Г. В. Бондарев,

Л. В. Горохова, В. А. Гузенко, Д. Ю. Кияшко, О. М. Кокун, П. П. Круть, Н. Ф. Шевченко, В. О. Табуненко, О. С. Туренко та інші [2].

Діагностика страхів у військовослужбовців є важливим етапом у виявленні та корекції психологічних проблем, які можуть виникати внаслідок служби в умовах стресу, бойових дій та інших небезпечних ситуацій. Страх, пов'язаний з військовою службою, можуть мати різноманітні форми, включаючи страх смерті, страх перед пораненням, страх перед невідомим, а також посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та інші психічні порушення.

Нами проведено психологічне обстеження 15 військовослужбовців Монастирищенської лікарні та ветеранів війни Центру ветеранського розвитку, створеного на факультеті соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини. Респонденти в основному після мінно-вибухових поранень, отриманих під час виконання службового обов'язку у віці від 19 до 38 років у зоні бойових дій.

Діагностика страхів у військовослужбовців є багатогранним і комплексним процесом, який вимагає поєднання клінічних інтерв'ю, психологічних тестів, групових методів і медичного обстеження. Першочерговою метою є виявлення страхів і травм, а також розробка індивідуальної програми підтримки та проведення групових занять серед військовослужбовців.

Для діагностики страхів у військовослужбовців нами використано *індивідуальне психологічне обстеження*, яке включало серію тестів та інтерв'ю для виявлення у них емоційних і психологічних проблем. В ході клінічного інтерв'ю провели оцінку психічного стану, рівня стресу, травматичного досвіду та індивідуальних реакцій на стресові ситуації.

Зокрема, проведено *психометричні тести*: тест Refugee health screener – 15 (RHS-15), за допомогою якого визначили емоційні, поведінкові та фізичні реакції військових; тест на тривожність (State-Trait Anxiety Inventory – STAI), який виміряв рівень ситуативної та стабільної тривожності; також була проведена анкета, яка діагностувала страхи військовослужбовців.

Також ми брали участь у медичних оглядах та консультаціях, які допомогли в діагностиці фізичних аспектів, що пов'язані з психологічними проблемами. Це проблеми зі сном, головний біль, серцево-судинні захворювання, що можуть бути наслідком хронічного стресу або тривожних розладів. Страху та тривожні стани змінюються в часі, тому ми проводили регулярні психологічні оцінки та моніторинг військовослужбовців, особливо після повернення з бойових дій.

Психологічне дослідження складалося із таких етапів: співбесіда для досягнення контакту з досліджуваним; первинна діагностика емоційного стану та особистісних особливостей, уточнення актуальних даних життя. Ці методики застосовувалися однаковою мірою, починаючи від ситуації й інструкції та, закінчуючи, засобами обчислювання й інтерпретації отриманих показників.

Під час індивідуального дослідження пропонували спочатку бланк з питаннями, після чого було оцінено кожне твердження щодо того, якою мірою вони відповідають представленому стану. При обробці результатів підраховувалася загальна кількість балів за всіма судженнями окремо за кожною шкалою і виводилася інформація у відсотках.

Зупинимось на характеристиці результатів дослідження *емоційних, поведінкових та фізичних реакцій* військовослужбовців після повернення додому.

Нами було проведено скринінг емоційних переживань та фізичного здоров'я за методикою Refugee health screener – 15 (RHS-15). Опитувальник включає питання щодо: *емоційних, поведінкових, фізичних реакцій* та особливостей мислення в учасників бойових дій, які повернулися додому із зони бойових дій; рівня їх соціальної адаптації та інтеграції до цивільного життя; проявів симптомів посттравматичного стресового розладу.

У процесі дослідження ми визначили, що більшість учасників бойових дій (74,5%) повертаються додому із переоцінкою цінностей життя та змінами в типових реакціях особистості. В учасників бойових дій *змінюється думки, погляди на життя, поведінка; можуть проявлятися імпульсивність, емоційна*

нестабільність, неконтрольована агресія, апатія, відсутність бажання займатися побутовими речами та хобі. Також в деяких учасників бойових дій, які пережили жахливі події війни, проявляються *депресивні стани*. Вищезазначене свідчить, що в учасників бойових дій наявні наступні типові реакції:

1) *емоційні реакції*: емоційна нестабільність, нервовість, поганий настрій – 58,2%; роздратованість – 62,2%; пригнічений стан – 14,8%. Більше 32,8% опитаних зазначили, що відчувають емоційну порожнечу (відчувають сум, але не можуть плакати, не в змозі переживати ніжні почуття), це може бути спричинене тим, що в екстрених умовах війни учасники бойових дій відключають свої емоції, адже в бою вони відволікають, військовослужбовці мають загострити всі свої органи чуттів, але не мають проявляти або загострювати свої емоції. Тобто розум, очі, слух, шкіра повинні працювати, а емоції – ні. Це правило війни учасники бойових дій часто практикують і вдома після повернення із зони бойових дій;

2) *поведінкові реакції*: негативні почуття, спалахи гніву та часто неконтрольована агресивна поведінка, паніка, страх – 47,5%, замкнутість та відсторонення, надмірне вживання алкоголю – 13,8%. Більше ніж 16,6% респондентів зазначили, що в них є відчуття тривоги, хвилювання та готовність діяти, захисні інстинкти (здригається і лякається, наприклад, коли хтось підходить ззаду, чує голосні звуки, вибухи салюту, при великих скупченнях людей). Отримані дані засвідчують, що в перші дні після отримання учасниками бойових дій бойової травми вони перебувають на стадії бойової тривоги, яка є «закликом до бою», активізацією всіх захисних механізмів організму;

3) *фізичні реакції*: 31,2% опитаних учасників бойових дій зазначили, що відчувають сильну фізіологічну реакцію (пітливість, прискорене серцебиття), згадуючи про травматичні події, які трапилися на війні, 38,8% вона турбує досить сильно. В учасників військослужбовців спостерігається безсоння, головний біль, запаморочення, слабкість (38,8%). Збліднення шкіри

при переляку відносять до побічних ефектів адреналіну – кров, необхідна у хвилини небезпеки м'язам, відтікає від шкіри і шлунку. Через скорочення периферичних судин військовослужбовець блідне. Оскільки при скороченні поверхневих судин з'являється загроза замерзання, часто можна помітити тремтіння в тілі, що сприяє виділенню тепла. Дихання частішає і стає більш глибоким, щоб кров краще насичувалася киснем. Зіниці очей звужуються, щоб краще бачити небезпеку, а очі широко розкриваються, щоб збільшити кругозір і бачити шляхи для втечі у можливих екстремальних ситуаціях. Всі опитані учасники бойових дій зазначили, що в перші тижні після повернення додому в них спостерігаються болі в м'язах, кістках, суглобах.

Чинниками вищезазначених реакцій в учасників бойових дій є зовнішні або внутрішні стресори, які можуть повертати учасників бойових дій у минуле, в умови війни, порушувати фізичне та психологічне здоров'я та викликати стрес-реакцію.

Окрім типових реакцій, в учасників бойових дій ще спостерігаються зміни в мисленні: часті думки про війну та про побратимів (35,2%); відчуття безпорадності (25,7%); гостре реагування на несправедливість (13,2%). Також нами було визначено, що 30,2% учасників бойових дій із числа опитаних досить сильно переживають травматичну подію, реагують і почуваються так, ніби це трапляється з ними знову. В учасників бойових дій також спостерігається відчуття суму за побратимами та докори сумління, що вони повернулися додому, а їхні побратими залишилися воювати (44%). Майже 39% опитаних зазначили, що ніхто з членів їхньої сім'ї не розуміє та й не може зрозуміти, адже вони не були поруч із ним і не мають досвіду участі в бойових діях. Учасники бойових дій намагаються закритись та відсторонитись від членів сім'ї, шукаючи підтримку в побратимів. Відсутність в учасників бойових дій бажання брати безпосередню участь у сімейному житті, вирішувати особисті та сімейні проблеми призводить до суперечок та конфліктів у сім'ї, та бажання повернутися в зону бойових дій.

Аналіз отриманих результатів проведеного дослідження серед військовослужбовців з використанням різних методик показав, що страх загрози життю або поранення відмічали 59% – 78% опитаних, страх смерті побратимів по службі (68%), загибель солдат противника (21%) та мирного населення (48%); страх непередбачуваної обстановки (69%), страх ізоляції від рідних і близьких, від суспільства (21%); страх потрапити в полон (62%), зростання страху бути вбитим чи пораненим з наближенням терміну ротації (71%);

У 65% військовослужбовців відмічена підвищена ситуаційна тривожність, настороженість й підозрілість, знижена здатність контролювати свої емоції й необхідність у груповій підтримці.

Підвищене почуття страху притаманне кожному четвертому солдату (26%). Загальний стан здоров'я при цьому часто супроводжувався слабкістю (45%), запамороченням (42%), зниженням працездатності (28%), головними болями (45%), болями в області серця (43%), хребта (42%), порушеннями сну (41%), фобічними реакціями (34%).

Частою скаргою військовослужбовців під час бесіди була тривога (48%-69%), більшість яких мала високий рівень особистісної та реактивної тривожності помірного ступеня.

Отримані результати свідчать про те, що повернення військовослужбовця до мирного життя є дуже важливою та складною проблемою для держави та оточуючих й потребує правильного вирішення різноманітних питань та практичного перетворення. Боротьба за особистість, за його психологічну та соціальну значущість – головна мета діяльності психолога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кокун О. М. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посіб. / О. М. Кокун, В. В. Клочков, В. М. Мороз, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.

2. Положення про Центр ветеранського розвитку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/83-2.pdf>

3. Сучасні види реабілітації для постраждалих від війни та ветеранів ЗСУ <https://www.enableme.com.ua/ua/article/sucasni-vidi-reabilitacii-dla-postrazdalih-vid-vijni-ta-veteraniv-zsu-8895>.

4. Табуненко В. О., Радченко І. О. Аналіз впливу чинника страху на фізіологічний стан військовослужбовця в період перебування в зоні бойових дій. *Вісник ХНАДУ*, вип. 69, 2015. С. 105–110.

5. Теорія і практика управління страхом в умовах бойових дій : методичний посібник / О. М. Кокун, В. М. Мороз, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. Київ : Центр учбової літератури, 2023. 92 с.

*Ятчук Марія Сергіївна,
доктор психологічних наук*

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПРАВОСЛАВНИХ СВЯЩЕННИКІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УСТАНОВАХ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ

У сучасних умовах реформування Державної кримінально-виконавчої служби України актуальним залишається питання підвищення ефективності процесів виправлення та ресоціалізації засуджених. У зв'язку з цим залучають православних священників до роботи із засудженими. Проте православні священники потребують спеціальної підготовки до роботи в установах виконання покарань.

На основі аналізу наукової літератури [1; 2; 3], власного досвіду служби в установах виконання покарань та проведення навчальних занять з душпастирями щодо їх діяльності в установах виконання покарань (Інститут кримінально-виконавчої служби м. Київ) розроблено програму професійно-психологічної підготовки православних священників до діяльності в установах виконання покарань. Мета програми – формування психологічної компетентності православних священників щодо діяльності в установах виконання покарань.

У програму включено навчальні заняття з психології засуджених, з психології пенітенціарних працівників і психології православних священників. Запропонована програма включає сім лекційних занять, сім семінарських занять, сім практичних занять та професійно-психологічний тренінг. Лекційні, семінарські та практичні заняття об'єднано у теоретичний модуль, а професійно-психологічний тренінг віднесено до практичного модулю.

I. Теоретичний модуль програми професійно-психологічної підготовки православних священників до діяльності в установах виконання покарань.

1.1. Лекційне заняття. Тема: «Психологія особистості осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання

заняття. 1. Психологічна модель особистості засуджених. 2. Психологічні характеристики засуджених жінок, чоловіків, неповнолітніх. 3. Виправлення та ресоціалізація засуджених.

1.2. Семінарське заняття. Тема: «Психологія особистості осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання заняття. 1. Побудувати психологічну модель особистості засуджених. 2. Розкрити психологічні характеристики засуджених жінок, чоловіків, неповнолітніх. 3. Зіставити поняття виправлення засуджених та ресоціалізація.

1.3. Практичне заняття. Тема: «Психологія особистості осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання заняття. 1. Побудувати психологічний портрет засудженого. 2. Навчитись працювати з засудженими жінками. 3. Навчитись працювати із засудженими чоловіками. 4. Навчитись працювати із засудженими неповнолітніми.

2.1. Лекційне заняття. Тема: «Негативні емоційні стани осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання заняття. 1. Агресивна поведінка засуджених. 2. Психологічні детермінанти агресивної поведінки засуджених. 3. Форми прояву агресії засуджених. 4. Інші негативні емоційні стани засуджених. 5. Нейтралізація негативних емоційних станів засуджених.

2.2. Семінарське заняття. Тема: «Негативні емоційні стани осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання заняття. 1. У чому полягає агресивна поведінка засуджених? 2. Які психологічні детермінанти агресивної поведінки засуджених? 3. Назвати форми прояву агресії засуджених та охарактеризуйте їх. 4. Розкрити інші негативні емоційні стани засуджених. 5. Що таке нейтралізація негативних емоційних станів засуджених?

2.3. Практичне заняття. Тема: «Негативні емоційні стани осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі». Навчальні питання заняття. 1. Навчитись працювати із засудженими, які перебувають у

депресивному стані. 2. Навчитись працювати із агресивними засудженими. 3. Навчитись працювати з засудженими, які перебувають у стані апатії.

3.1. Лекційне заняття. Тема: «Психологія працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Професіограма пенітенціарних працівників. 2. Психограма пенітенціарних працівників. 3. Специфіка особистості пенітенціарних працівників.

3.2. Семінарське заняття. Тема: «Психологія працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Розкрити специфіку професіограми пенітенціарних працівників. 2. Побудувати психограму пенітенціарних працівників. 3. Виявити специфіку особистості пенітенціарних працівників і побудувати відповідну таблицю.

3.3. Практичне заняття. Тема: «Психологія працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Побудувати психологічний портрет ідеального пенітенціарного працівника. 2. Навчитись працювати з пенітенціарними працівниками, які схильні до агресивної поведінки. 3. Навчитись працювати з пенітенціарними працівниками, які перебувають у стані стресу.

4.1. Лекційне заняття. Тема: «Професійна деформація працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Поняття професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників. 2. Прояви професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників. 3. Профілактика професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників.

4.2. Семінарське заняття. Тема: «Професійна деформація працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Зіставити поняття професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників. 2. Які прояви професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників? 3. У чому полягає профілактика професійної деформації та професійного вигорання пенітенціарних працівників?

4.3. Практичне заняття. Тема: «Професійна деформація працівників установ виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Навчитись працювати з пенітенціарними працівниками, які мають ознаки професійного вигорання. 2. Навчитись працювати з пенітенціарними працівниками, які мають ознаки професійної деформації. 3. Навчитись активувати гармонійний розвиток особистості пенітенціарних працівників.

5.1. Лекційне заняття. Тема: «Психологія конфліктів в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Поняття конфліктів у психології. 2. Специфіка конфліктів у місцях позбавлення та обмеження волі. 3. Профілактика конфліктів в установах виконання покарань.

5.2. Семінарське заняття. Тема: «Психологія конфліктів в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Охарактеризувати поняття конфліктів у психології. 2. Розкрити специфіку конфліктів у місцях позбавлення та обмеження волі. 3. Перелічити заходи профілактики конфліктів в установах виконання покарань.

5.3. Практичне заняття. Тема: «Психологія конфліктів в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Навчитись працювати із засудженими, які конфліктують. 2. Навчитись працювати з пенітенціарними працівниками, які схильні до конфліктної поведінки. 3. Навчитись вирішувати різні конфліктні ситуації в установах виконання покарань.

6.1. Лекційне заняття. Тема: «Візуальна психодіагностика в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Візуальна психодіагностика. 2. Візуальна психодіагностика під час роботи із засудженими. 3. Виявлення нещирості особистості за візуальними проявами.

6.2. Семінарське заняття. Тема: «Візуальна психодіагностика в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Що вивчає візуальна психодіагностика? 2. В чому полягає особливість візуальної психодіагностики під час роботи із засудженими? 3. Як виявити нещирість особистості за візуальними проявами?

6.3. Практичне заняття. Тема: «Візуальна психодіагностика в установах виконання покарань». Навчальні питання заняття. 1. Розвиток уміння візуальної психодіагностики стану агресії. 2. Розвиток уміння візуальної діагностики нещирості. 3. Розвиток уміння візуальної психодіагностики суїцидальних намірів.

7.1. Лекційне заняття. Тема: «Психологія православного священника». Навчальні питання заняття. 1. Комунікативна компетентність православного священника. 2. Емпатія православного священника. 3. Мотивація православного священника. 4. Самоактуалізація православного священника.

7.2. Семінарське заняття. Тема: «Психологія православного священника». Навчальні питання заняття. 1. Що таке комунікативна компетентність православного священника? 2. Для чого емпатія потрібна православному священнику? 3. Яка роль мотивації у діяльності православного священника? 4. У чому полягає суть феномену самоактуалізації православного священника?

7.3. Практичне заняття. Тема: «Психологія православного священника». Навчальні питання заняття. 1. Оцінити свій рівень розвитку комунікативної компетентності. 2. Оцінити свій рівень мотивації досягнення успіху. 3. З'ясувати як можна оптимізувати у себе прагнення до самовдосконалення.

II. Практичний модуль програми професійно-психологічної підготовки православних священників до діяльності в установах виконання покарань.

Професійно-психологічний тренінг розвитку професійних умінь православних священників для роботи у місцях позбавлення та обмеження волі. Мета тренінгу – розвиток професійних умінь православних священників для роботи у місцях позбавлення та обмеження волі. Сюди належать комунікативні уміння, організаційні уміння, уміння правильно та швидко оцінити ситуацію, уміння вирішити ситуацію.

Викладене вище дає можливість констатувати, що розроблена програма професійно-психологічної підготовки православних священників до діяльності в установах виконання покарань надає можливість ознайомитись з психологією осіб, які відбувають покарання у місцях позбавлення та обмеження волі, з

психологією пенітенціарних працівників і психологією самих православних священників.

Перспективним напрямом дослідження є розробка та впровадження професійно-психологічних тренінгів з підготовки православних священників до діяльності в установах виконання покарань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кушнірова Т. В. Професійно-психологічна підготовка працівників ДКВС щодо нейтралізації негативних психічних станів та профілактики суїцидальної поведінки. Київ : «МП Леся», 2014. 60 с.
2. Основи пенітенціарної педагогіки і психології : навч. посіб. / під заг. ред. В. М. Синьова. Біла Церква, 2003. 101 с.
3. Топоркова І. В. Психологічні особливості особистості засуджених. *Проблеми сучасної психології*, 2018. № 1 (13). С. 176–183.
URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/952/909.pdf>

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Електронна пошта (E-mail) для зв'язку з редакцією: creativity.psylab@gmail.com