

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ОБДАРОВАНОСТІ**



**АСЕРТИВНІСТЬ І САМОРОЗВИТОК
УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ
В УМОВАХ ВІЙНИ**

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ УЧАСНИКІВ XVII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

25 квітня 2024 року

Київ - 2024

УДК 159.943

Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни: тези доповідей учасників XVII науково-практичного семінару, 25 квітня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 69 с.

У збірнику представлено тези доповідей учасників традиційного науково-практичного семінару лабораторії психології обдарованості «Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни». Авторами проаналізовано основні підходи до асертивності як ресурсу збереження ціннісної ідентичності і саморозвитку обдарованої особистості у складних життєвих ситуаціях. Збірник об'єднує наукові студії як відомих дослідників, так і молодих, які тільки розпочинають свій науковий шлях.

Тексти тез представлені в авторській редакції

*Рекомендовано до випуску і розповсюдження рішенням вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 5 від 25.04.2024 р.)*

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024

Зміст

Музика О. Л.

Особливості дослідження асертивної взаємодії учнів і студентів з ознаками обдарованості.....5-7

Кокун О. М.

Сприяння особистісному саморозвитку учнів і студентів в умовах війни.....8-9

Завгородня О. В.

Стереотипи та упередження як бар'єри самореалізації обдарованих осіб.....10-13

Ставицька С. О., Швець Є. О.

Особливості взаємозв'язку асертивності та стилю батьківського виховання....14-16

Володарська Н. Д.

Арт-терапевтичні засоби у розвитку внутрішніх ресурсів студентів в умовах війни17-18

Гнатюк О. В.

Дистанційне навчання як засіб саморозвитку здобувачів освіти в умовах війни.....19-20

Гомонюк В. О.

Creative problem-solving mechanisms for the adaptation of ukrainians in wartime conditions.....21-23

Гурлева Т. С.

Розуміння студентами маніпулятивного і діалогічного медіатекстів: точка зору на розвиток критичності в умовах війни.....24-27

Карабаєва І. І.

Особливості вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку.....28-29

Корольов Д. К.

Особистісні ресурси обдарованих у складних життєвих ситуаціях.....30-31

Ліпчевська І. Л.

Розвиток самостійності навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану.....32-34

Музика О. О.

Асертивна взаємодія як чинник розвитку професійної самоефективності студентів з ознаками обдарованості.....35-37

Никончук Н. О.

Розвиток асертивності обдарованих дітей і підлітків засобами усної народної творчості.....38-40

Соловей Я. Г.

Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми асертивності.....41-43

Терещук А. Д.

Особливості прояву емоційних станів під час війни: нові виклики та реалії...44-45

Яворська-Ветрова І. В.	
Асертивність як чинник саморозвитку зрілої особистості.....	46-47
Грушецька О. В.	
Розвиток асертивності у підлітків.....	48-50
Журавльова Н. Ю.	
Асертивність як фактор розвитку стресостійкості молоді в умовах війни.....	51-53
Крапива М. С.	
Долаюча поведінка як чинник саморозвитку особистості в юнацькому віці.....	54-55
Мельник М. О.	
Асертивність як чинник саморозвитку інтелектуально обдарованої особистості на етапі ранньої юності.....	56-57
Сніжна М. А.	
Вплив появи генеративного штучного інтелекту на розвиток образотворчої обдарованості у підлітковому віці.....	58-63
Сова Т. В.	
Психічний стан особистості в умовах дистанційної роботи.....	64-65
Тарасенко О. А.	
Ціннісні аспекти розвитку гнучких навичок підлітків.....	66-67
Чекрижова М. М.	
Психологічні особливості зв'язку між асертивністю і самооцінкою у старшому підлітковому віці.....	68-69

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

1. *Семантичні розбіжності та робоче означення.* Оскільки поняття асертивності виникло в англomовному науковому середовищі, то існують певні труднощі з його розумінням та застосуванням в українськомовній психології. Терміни «напористість», «агресивність», які входять до семантичного простору асертивності в англійській мові, в українській мають надлишкове емоційне забарвлення і здебільшого негативну конотацію. Отже, при перекладі варто спиратися на контекстні характеристики висловлювань. З огляду на це, асертивна взаємодія основана на асертивності – особистісній властивості, що дозволяє людям прямо, комфортно та чесно, без необґрунтованого занепокоєння виражати почуття та відстоювати себе, водночас урахувуючи особисті права інших [4].

2. *Ситуаційний і типологічний підходи до асертивної взаємодії.* Переважна більшість дослідників концентрує увагу на ситуаційних параметрах, залишаючи поза увагою особливості суб'єктів взаємодії, їх особистісні характеристики. Цей підхід відображено і в дослідницьких методиках, твердження яких нібито виходять із того, що відмінності між людьми полягають лише в їхніх реакціях на ті чи інші ситуації. За дужки виноситься те, що представники різних особистісних типів можуть мати різну систему базових цінностей і, відповідно, по різному оцінювати ці ситуації: для одних вони можуть бути значимими, а для інших – ні. Ще А. Маслоу зазначав, що люди, здатні до самоактуалізації, можуть дотримуватися конвенційних норм у незначимих для себе ситуаціях, проте є непоступливими і навіть конфліктними тоді, коли це стосується їхніх базових цінностей. Отже, ситуації, пов'язані з необхідністю доводити свою правоту офіціантові чи продавцеві, для виявлення рівня асертивності обдарованих осіб можуть виявитися неінформативними.

3. *Соціальний контекст особистісного розвитку.* Попри те, що в дослідженнях асертивності моделюються ситуації взаємодії, у кінцевому рахунку на першому плані залишається лише особа. Виходить так, що тільки для неї, для її психологічного комфорту показники асертивності є важливими, а те, що відбувається з іншими суб'єктами соціальної взаємодії і які реципрокні впливи це породжує, залишається поза увагою. Досліджуючи асертивну взаємодію учнів і студентів з ознаками обдарованості, ми не можемо абстрагуватися від того, що у підлітковому та юнацькому віці вони мають виражені соціальні потреби, насамперед потребу в належності до групи ровесників і потребу у визнанні. Їхні ціннісні відмінності від контактного оточення можуть викликати значні переживання і, як наслідок, ціннісну асиміляцію з необдарованим оточенням та

інволюцію обдарованості. З іншого боку, депривація зумовлених віком соціальних потреб може призводити до уникання соціальних контактів, самоізоляції, агресивного протиставлення соціальному оточенню, зниження соціального статусу в контактній групі, що також далеко не завжди сприяє розвитку обдарованості. Щоправда, в окремих випадках ця ситуація може запуском механізм контрсоціальної мотивації розвитку обдарованості. У цілому асертивна взаємодія з контактним оточенням для учнів з ознаками обдарованості є одним із важливих чинників саморозвитку.

4. *Асертивність в особистісно-ціннісній взаємодії.* Особистісно-ціннісна взаємодія – це форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої особистості [3; 6]. Дуже важливим є ціннісне тло спілкування і розвитку, яке задається суспільством (колективістська чи індивідуалістична спрямованість, пріоритет особистості чи суспільних норм).

Суттєві відмінності у цінностях групи і особистісних цінностях особи з ознаками обдарованості (особистісні цінності належності, визнання пізнання, творчості, самоідентичності та смисложиттєві цінності) [1] можуть породжувати взаємну антипатію, а також провокувати застосування групових санкцій. Асертивна взаємодія може спочатку бути вибудовуватися на основі часткової референтності, поцінування і ціннісного обміну (у певній сфері), а згодом – на основі особистісного визнання. Вкрай спрощено це виглядає так: ти визнаєш мої досягнення у сфері розвитку обдарованості (наприклад, перемоги на олімпіадах чи спортивних змаганнях), а я – твою перевагу в інших сферах (наприклад, у комунікативній пластичності чи, скажімо, у зовнішній привабливості). Цей своєрідний ціннісний обмін може стати підґрунтям і для асертивного спілкування, і, в кінцевому рахунку, для взаємного особистісного визнання.

5. *Вимоги до розроблення методики вивчення асертивності осіб з ознаками обдарованості.* Найчастіше дослідники використовують такі методики: «Діагностика рівня асертивності» (Віра Каппоні, Томаш Новак, 1994) [5], тест асертивності (Спенсер Ратус, 1973) [7], інвентар асертивності (Роберт Альберті, Майкл Еммонс, 1970, 2017) [4]. Усі вони є достатньо інформативними в тих випадках, коли вивчається особистість узагалі.

Для вивчення обдарованої особистості в процесі становлення евристичне значення мають підходи до побудови методик, сформульовані Р. Алберті і М. Емонсом. Автори пропонують не абсолютизувати стандартизацію методик, а спрямовувати досліджуваних до рефлексії та «інвентаризації» асертивної взаємодії за такими параметрами: ситуації, ставлення, поведінка, перешкоди. Власне, подібний підхід реалізовано співробітниками лабораторії психології обдарованості раніше при розробленні таких методик: «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» (Музика О. Л., 2019), «Профіль професійної самоефективності студентів (Музика О. О., 2020), «Життєві перспективи» (Корольов Д.К., 2023) [3], а також е-платформи «Обдарованість TEST ONLINE» [2].

Отже, можна виокремити такі вимоги до розроблення методик, спрямованих на вивчення асертивності учнів і студентів з ознаками обдарованості:

- критеріальна визначеність методики, тобто її спрямованість на вивчення асертивної взаємодії осіб з ознаками обдарованості з ціннісно відмінним оточенням;
- урахування особливостей вікового розвитку досліджуваних та їхньої соціальної ситуації розвитку;
- ціннісно орієнтований підхід, що спрямований на дослідження асертивної взаємодії суспільних і групових цінностей та цінностей, притаманних обдарованій особі (особистісні цінності належності, визнання пізнання, творчості, самоідентичності та смисложиттєві цінності);
- ідеографічна та рефлексійна спрямованість методик: питання чи твердження опитувальника мають «інвентаризувати» та актуалізувати реальні біографічні події самих досліджуваних або видатних осіб;
- відмова від намагань стандартизації методик і компаративний підхід в аналізі: порівнюються результати дослідження осіб з ознаками обдарованості та без таких ознак; результати повторних досліджень та досліджень після розвивальних впливів.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 15. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 123-137. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716513/1/%D0%9Cuzyka%20O.L.%20MPZSOO_IP_2019.pdf
2. Музика О. Л., Музика О. О., Оснадчук Ю. О. Розроблення е-платформи для психологічного онлайн-тестування обдарованих старшокласників і студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 89, № 3, 2022. С. 162-177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700>
3. Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737267/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>
4. Alverti, R.E., Emmons, M.L. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (10th ed.). Oakland, CA: Impact Publishers/New Harbinger Publications.
5. Capponi V., Novák T. (1994). *Asertivně do života*. Praha: Grada. 157 s.
6. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings, 1(usc16-01)*, 139–144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
7. Rathus, S.A. (1973). A 30-item Schedule for Assessing Assertive Behavior. *Behavior Therapy*, 4 (3), pp. 398-406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0)

СПРИЯННЯ ОСОБИСТІСНОМУ САМОРОЗВИТКУ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Однією із найбільш уразливих категорій населення щодо впливу негативних чинників війни є учні та студенти [2, 4]. Разом з тим, сприяння особистісному саморозвитку учнів та студентів, а також розвитку їх адаптаційних можливостей в умовах війни, може відігравати вирішального значення для їх особистісного благополуччя та зростання [1, 3]. Серед найбільш ефективних способів із арсеналу сучасної психологічної практики, що можуть бути використані з цією метою, виділимо такі:

- *розвиток особистісно та адаптаційно важливих здібностей.* Може відбуватися шляхом безперервного навчання та розвитку таких навичок за допомогою онлайн-курсів, семінарів або інших віртуальних заходів;

- *розвиток резильєнтності та майндфулнес.* Може забезпечуватися через тренінги резильєнтності та майндфулнес-практики, такі як медитація та вправи на глибоке дихання. Це буде сприяти навичкам подолання стресових впливів та підвищенню резильєнтності у складних умовах життєдіяльності;

- *розвиток емоційного інтелекту.* Може забезпечуватися через вправи, спрямовані на розвиток здатності учнів та студентів до розуміння та ефективного управління ними своїми емоціями;

- *набуття вміння побудови мереж та союзів з окремими особами та групами.* Це може забезпечити не лише необхідну емоційну підтримку, але й додаткові ресурси та інформацію, які сприяють резильєнтності;

- *опанування навичок тайм-менеджменту,* спрямованих на визначення пріоритетності завдань, постановки реалістичних цілей та ефективного керування своїм часом;

- *заохочення до саморефлексії.* Саморефлексія може засновуватись на веденні щоденників, групових обговореннях або практиках усвідомленості. І спрямовуватись на краще розуміння учнями та студентами своїх думок, емоцій, та особистісне зростання в цілому;

- *розвиток здатності до творчої діяльності.* Заохочення учнів та студентів до творчості (письмової, художньої, музичної тощо) може стати ефективним способом долаття стресу та вираження своїх емоцій;

- *розвиток почуття гумору.* Збереження почуття гумору навіть у складних обставинах є важливим захисним психологічним механізмом. Сміх позитивно впливає на настрій і може допомогти людям краще зорієнтуватися в складних ситуаціях;

- *підтримка гарної фізичної форми.* Регулярні фізичні навантаження забезпечують не лише покращення фізичного стану, але й позитивно впливають

на психічне здоров'я, зменшуючи негативні наслідки стресу і сприяючи психічній та фізичній витривалості.

Отже, шляхом створення в закладі освіти сприятливого середовища, яке навіть під час війни надає пріоритет особистому саморозвитку, учні та студенти можуть розвивати резильєнтність, підвищувати свої адаптаційні можливості та продовжувати особистісно зростати, незважаючи на труднощі воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Фізична культура і спорт як фактор підвищення адаптаційних можливостей студентів. *Вісник Технологічного університету Поділля*. Ч. 3. Суспільно-гуманітарні науки. 2002. № 5. С. 47-50.
2. Кокун О.М. *Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»*: препринт. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. 46 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731505>
3. Кокун О.М., Мельничук Т.І. *Резилієнс-довідник: практичний посібник*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734632>
4. Kokun O., Bezverkhyi O. Ukrainian students' personal resources and resistance to war stress: A cross-sectional survey. *Journal of Loss and Trauma*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084>

СТЕРЕОТИПИ ТА УПЕРЕДЖЕННЯ ЯК БАР'ЄРИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ОСІБ

Наукові теорії обдарованості — це конструкції, які залежить від культурного, історичного та соціального контексту, в якому вони використовуються. Існують різні виміри та підходи до визначення обдарованості. Наприклад, згідно з інвестиційною теорією, люди відрізняються за своїм вродженим інтелектуальним потенціалом, або «плинним інтелектом». Потенціал можна «вкласти» в навчання та придбання так званого «кристалізованого інтелекту». Інвестиційні можливості пов'язані з віком, тому обдарованість дітей і дорослих має відмінності. Час є одним із факторів впливу на розвиток таланту. Чи буде потенціал розвинений у досягнення, залежить як від характеристики особи, так і від оточення, від людей, які підтримують й сприяють розвитку таланту. Концепції розвитку припускають, що обдарованість може змінитися впродовж життя — розкритися або бути втраченою. Можна зосередитися лише на певних видатних здібностях або брати до уваги інші аспекти (наприклад, психомоторні, емоційні, творчі, соціальні) [6].

Непрофесійні теорії переважно сприймають «обдарованих» як соціальну групу, тобто як окрему категорію та часто бувають обтяжені впливом стереотипів. Стереотипи про обдарованих — образи, поширені в культурі, уявлення про цю групу, напр., «божевільні генії», «ботаніки» тощо. У ЗМІ обдаровані також зображуються досить необ'єктивно. Популярна культура часто зображує обдарованих студентів як неспортивних, непопулярних, які навчаються, а не розважаються [9].

На стереотипи про обдарованість накладаються ще гендерні. Процес соціалізації, інтерналізація цінностей має різний вплив на особистісний розвиток юнаків і дівчат. Дослідження 1995р. засвідчило: і хлопці, і дівчата вважали, що в дорослих до них різне ставлення, до них мають різні очікування, практикують різні обмеження. Хлопці вважали себе такими, що мають багато задоволення лише від того, що вони просто хлопці. Дівчата мали труднощі у знаходженні аргументів, чому краще бути дівчинкою, і легко виявляли різноманітні негативні аспекти; вони добре усвідомлювали різні очікування суспільства та обов'язки, покладені на кожну стать. Більшість дівчат середньої школи вважали, що хлопці в майбутньому матимуть вищий статус у кар'єрі, в них буде більше грошей, вільного часу, вони будуть менше займатися домашніми обов'язками [7]. Вплив таких уявлень на всіх дівчат є негативним, але особливо — вплив на обдарованих дівчат, які мають творчий потенціал, може бути руйнівним. У наші дні очевидні обмеження можливостей жінок в багатьох країнах відійшли в

минуле, але і в цих країнах ймовірність зіткнення з більш тонкими прихованими перешкодами та бар'єрами все ще значна [8]. Негативні стереотипи впливають на уявлення дорослих про обдарованих дітей, зокрема дівчат, внаслідок чого потенціал дитини може бути неправильно трактованим, залишитися нерозкритим чи мати викривлений розвиток.

Незважаючи на поширені гендерні упередження та стереотипи щодо обдарованих, наукові дослідження не показують соціально-емоційних особливостей обдарованих, які б відповідали стереотипам «божевільного генія». «синьої панчохи» тощо. Емпіричні дослідження показують, що різниця між «обдарованими» та «середніми» є кількісна, а не якісна [3]. Розвиток обдарованих учнів — прискорений, але відбувається за подібними траєкторіями, що й у учнів із середніми здібностями. Емпіричні дослідження обдарованих свідчать, що в середньому обдаровані особи мають вищий рівень відкритості досвіду [5]. Щодо вимірів, які описують соціально-емоційні характеристики, докази свідчать про значну подібність між особами обдарованими і з середніми здібностями. Обдаровані демонструють подібний рівень суб'єктивного благополуччя та дружелюбності [5]. Водночас обдаровані діти можуть мати певні риси, зокрема: підвищену чутливість, емоційну вразливість, а також відмінну мотивацію та систему цінностей. Нерідко обдаровані діти виявляють, що однолітки не поділяють їхніх інтересів, мають інші розваги тощо; їм важко знайти однолітків, які справді розуміють і цінують їхнє світосприймання. Обдаровані діти можуть мати труднощі зі своєю вразливістю, почуттям самотності. Проте вразливість обдарованих може сприяти їх самоусвідомленню, рефлексії.

Обдаровані діти та підлітки можуть демонструвати відмінності в емоційній сфері, але ці відмінності не утворюють узгодженого профілю, який був би дискримінаційним або стабільним для усіх обдарованих, порівняно з їх однолітками. Крім того ці особливості обдарованих переважно позитивні. Обдарованим юнакам/юнкам властивий особливий тип мотивації та цінностей, потреба в самовизначенні, незалежність й внутрішня сила, що спрямовує їхнє життя, формує долю; вони вірять у себе, долають перешкоди. Це не означає, що обдарована молодь захищена від психологічних, соціальних та емоційних труднощів, не переживає сумнівів, моментів зневіри, відчаю, і не потребує психологічної підтримки. Стереотипи впливають на уявлення вчителів, впливають на самосприйняття обдарованих хлопчиків і дівчат. Теорія «стигми обдарованості» стверджує, що негативні стереотипи можуть спонукати обдарованих учнів або приховувати свій потенціал, щоб уникнути ототожнення зі стигмою, або ідентифікувати себе з цим ярликом, приймаючи негативні характеристики стереотипу [4]. Таким чином, негативні стереотипи можуть бути чинником проблем, прихованим бар'єром для самореалізації обдарованої людини.

Батькам обдарованих дітей часто доводиться вигадувати власні способи розуміння й розв'язання проблем, які виникають у їхніх обдарованих дітей. Незважаючи на успіхи в навчанні, діти можуть відчувати, що їх не розуміють як

однолітки, так і вчителі; скаржитися батькам, що відрізняються від інших, відчувають себе самотніми. Для дорослого з комплексами, низькою самооцінкою дитина, яка виявляє внутрішню впевненість, може відчуватися як загроза, такий дорослий може намагатися принизити або заперечити її таланти. Отже, дорослі можуть сприйматися обдарованими або як люди, які готові допомогти, або як люди, які ускладнюють життя, знаходять вади чи принижують, хоч би як ці діти старалися здобути їх прихильність. Проблеми розвитку для цих дітей полягають у пошуку внутрішніх ресурсів, у розвитку відчуття себе, не пов'язаного виключно з позитивною чи негативною оцінкою інших, пошуку підтримки дорослими їхнього прагнення до самовизначення.

Це також означає, що обдаровані люди мають снагу брати на себе зобов'язання та бути наполегливим. В таких випадках особливого значення набувають навички асертивності. Асертивність як спосіб спілкування передбачає належне вираження ідей, почуттів і обмежень, поваги прав інших, позитивний вплив на співбесідника та врахування потенційних наслідків вираження. Асертивне спілкування — це здатність чітко й прямо спілкуватися з іншими в шанобливій і відвертій формі без необхідності домінувати над іншими та пригнічувати їх. Агресивне спілкування створює атмосферу неповаги та страху, заважає плідній взаємодії. Пасивне спілкування нерезультативне і може спричинити приховану образу та відчуження [1]. Асертивність — це комунікаційна навичка, спосіб спілкування, розвитку якого можна сприяти; зокрема, важливим є таке сприяння в умовах загрозової невизначеності. Дослідження свідчать, що розвиток асертивності обдарованої молоді в процесі надання ціннісної підтримки є умовою збереження доброзичливих конструктивних стосунків із контактним соціальним оточенням, ціннісної автономності й спрямованості на розвиток екстраординарних здібностей у складних життєвих ситуаціях [2].

Якщо обдаровані юнаки/ юнки матимуть певну толерантність з боку суспільства, у них може поєднатися розвинута самосвідомість, цінність своєї індивідуальності і почуття зв'язку з іншими людьми. Творчому «Я» необхідно пережити складні взаємодії, зокрема конфронтації з іншими. Обдарована юна людина має навчитися прислухатися до себе, зосередившись на творчому процесі, праці, яку вона може любити, а також знайти підтримку людей, мрії і творчість яких подібні до її.

Висновки. Незважаючи на поширені гендерні упередження та стереотипи щодо обдарованих, наукові дослідження не показують суттєвих відмінностей обдарованих від інших в соціально-емоційній сфері та особливостей, які б відповідали стереотипам «божевільного генія». «синьої панчохи» тощо. Це не означає, що обдарована молодь не потребує психологічної підтримки. Проблеми розвитку для юних обдарованих полягають у розвитку довіри до себе, критичного ставлення до стереотипів, реалізації прагнення до самовизначення. В обдарованих осіб підліткового і юнацького віку особливого значення набуває формування критичного мислення, творчої позиції й навичок асертивності. Асертивний спосіб спілкування сприяє конструктивному самоствердженню

особи та толерантності з боку соціального оточення, а для обдарованої людини уможливорює поєднання глибокого надихаючого почуття зв'язку з іншими людьми та почуття творчої цінності своєї індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Мойсеєнко, В. В. Аналіз наукових підходів дослідження поняття «асертивності». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 170–175.
2. Музика О.О., Музика О.Л., Никончук Н.О. (2023). Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries '2023* (16-01). С. 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
3. Budson, T.G. (2016) The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well. *Front. Psychol.* 7:368. <https://doi:10.3389/fpsyg.2016.00368>
4. Cross, T. L. (2005). Nerds and geeks: society's evolving stereotypes of our students with gifts and talents. *Gift. Child Today* 28, 26-27, 65. <https://doi:10.1177/107621750502800406>
5. DeYoung, C. G. (2011). "Intelligence and personality," in *The Cambridge Handbook of Intelligence*, eds R. J. Sternberg and S. B. Kaufman (New York, NY: Cambridge University Press), 711-737.
6. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Abil. Stud.* 15, 119-147. <https://doi:10.1080/1359813042000314682>
7. Mee, C. S. (1995, March). Middle school voices on gender identity. *Women's educational equity act publishing center digest*, 1-2, 5-6.
8. Reis, S. M. (2001). External Barriers Experienced by Gifted and Talented Girls and Women. *Gifted Child Today*, 24(4), 26-65. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-551>
9. Vialle, W. (2007). Pink or Paris? Giftedness in the popular culture. *Aust. J. Gift. Educ.* 16, 5-11.

С. О. Ставицька

*професор кафедри педагогіки та психології
Київський національний університет імені В. Гетьмана,
доктор психологічних наук, професор
e-mail:stavics@ukr.net*

Є. О. Швець

*магістр спеціальності «Економічна та соціальна психологія»
Київський національний університет імені В. Гетьмана
e-mail: lisashvets19@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АСЕРТИВНОСТІ ТА СТИЛЮ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ

У роботі представлено результати теоретичного і практичного дослідження особливостей взаємозв'язку асертивності особистості юнацького віку та стилю батьківського виховання. Відповідно до мети і завдань дослідження було проведено у двох напрямках: здійснено теоретичний аналіз сутності поняття асертивності та особливостей асертивної поведінки і стилів батьківського виховання; емпірично досліджено та описано особливості взаємозв'язку асертивності особистості юнацького віку та стилю батьківського виховання.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 5; 6; 7] показав, що більшість авторів визначають асертивність, насамперед, як одну зі складових соціальної компетентності, як здатність людини впевнено відстоювати свої права, не порушуючи прав інших. До основних характеристик, якими повинна володіти асертивна людина, входять: здатність відкрито говорити про власні бажання та потреби, почуття та емоції; відкрито виражати свої думки; вміння налагоджувати контакт з іншими людьми та, при потребі, сказати «ні»; вміння відстоювати свою думку та права, не порушуючи прав та кордонів інших; здатність конструктивно сприймати й виражати критичні зауваження тощо. Важливими властивостями, якими має володіти асертивна особистість є: впевненість у собі, соціальна адаптованість, позитивне ставлення до себе та інших, наполегливість, відповідальність, здатність ухвалювати рішення та готовність до ризику.

Також, в роботі були досліджені стилі батьківського виховання. Стиль батьківського виховання визначається нами як певні способи спілкування та взаємодії батьків зі своїми дітьми. Дослідники виявили кілька методів виховання та способів взаємодії між батьками та дітьми, однак найголовнішими критеріями для аналізу батьківського ставлення до дитини є ступінь їхньої емоційної близькості та домінування/поступливості щодо дітей. За однією з найвідоміших типологій стилів батьківського виховання було розглянуто такі стилі, як авторитетний, авторитарний, ліберальний та індіферентний, які відрізняються між собою балансом між рівнями контролю та чуйності.

Для емпіричного вивчення особливостей впливу батьківського виховання на асертивність особистості була розроблена та стандартизована авторська анкета «Визначення стилю батьківського виховання», за якою ми отримали 4

шкали: «Надійна підтримка», «Позитивне підкріплення», «Критика» та «Покарання. За результатами процедури М. Плохинського всі шкали відповідають нормальному розподілу. Тому ми застосували процедуру стандартизації (критерії Фергюсона, експлораторний факторний аналіз, критерій Кронбаха, критерій кутового перетворення Фішера, критерій М. Плохинського) з використанням середнього значення та стандартного відхилення і розробили тестові норми, за якими можна визначити рівень індивідуального результату.

Також, було використано додаткові психодіагностичні методики для емпіричного дослідження особливостей сімейної ситуації досліджуваних, а саме, методика «Шкала сімейного оточення» та опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (тест Олсона); що оцінюють ступінь емоційного зв'язку між членами сім'ї й рівень сімейної адаптації та «Тест-опитувальник компонентів асертивності» (ТОКАС), який діагностує 4 складові асертивності (афективна, когнітивно- смислова, поведінкова та контроль-регулятивна) та загальний показник асертивності [3; 4].

За результатами дослідження (з використанням кореляційного аналізу) було емпірично доведено існування певних значущих зв'язків між показниками асертивності і показниками батьківського виховання та сімейного середовища. А саме: афективний компонент асертивності корелює з такими показниками як надійна підтримка, позитивне підкріплення, критика, покарання та обмеження; афективна складова асертивності також корелює із показником згуртованості; когнітивна складова асертивності корелює із показником сімейної організації. Встановлено кореляцію між поведінковою складовою асертивності та двома показниками – організація та контроль у сім'ї; контроль-регулятивна складова асертивності корелює з такими показниками, як експресивність та організованість сімейної системи; загальний показник асертивності значуще корелює тільки з одним показником – організованістю.

За отриманими результатами теоретичного та емпіричного дослідження можна зробити наступний висновок: якщо батьки виявляють асертивні риси в своєму спілкуванні та взаємодії, діти мають більше можливостей вивчити та відтворити ці асертивні навички і, в подальшому, використовувати їх у різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Таким чином, в сім'ях, де активно підтримуються та визнаються потреби кожного її члена, існує більша ймовірність розвитку асертивності. Це може включати в себе відкрите обговорення, узгодження правил і взаємодопомогу, що веде до більш адаптивного стилю спілкування. Загалом, більш виражена асертивність пов'язана з позитивними характеристиками сімейного середовища, такими як підтримка, відкритість та організованість.

Перспективами подальших досліджень особливостей взаємозв'язку асертивності особистості та стилю батьківського виховання можуть бути визначення та розподіл сімей на групи з конкретними стилями виховання і прослідкування взаємозв'язку між обраними стилями виховання та розвитком асертивності у дітей різного віку.

Список використаних джерел

1. Нечерда В.Б. Розвиток асертивності учнів старших класів у контексті формування успішної особистості: до проблеми дослідження. Інноваційна педагогіка. Вип. 55. Том 1. 2023. С. 188-192. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.1.36>
2. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.О. Ніколаєв. Переяслав-Хмельницький, 2016, 264 с
3. Саннікова О. П., Санніков О. І., Подоляк Н. М. Діагностика асертивності : результати апробації методики «ТОКАС» // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Тематичний спецвипуск : «Традиції та новації сучасної освіти в Україні». 2013. - №3/СХІІІ. С. 140-144.
4. Угрин О. Г. Адаптація методик дослідження батьківської сім'ї / Угрин О. Г. // Науковий Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 2013. С. 78-87.
5. Хозраткулова І. А. Асертивна поведінка особистості в контексті виховної спадщини В.О. Сухомлинського // Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. Том 1 № 1-2 (80-81) (2019): Вересень. С. 76–83.
6. Blynova, O., Moiseienko, V., Los, O., Burlakova, I., Yevdokimova, O., Toba, M. & Popovych, I. S. (2020). Assertiveness as a Factor of Students' Choice of Behavior Strategies in Social Interaction. Revista Inclusiones, Vol: 7 num 4, 259-272.
7. Mrvoljak-Theodoropoulou, I., Gari, A., & Mylonas, K. (2022). Young Adults' Assertiveness in Relation to Parental Acceptance-Rejection in Greece and in Bosnia and Herzegovina. Psychological Reports, 125(1), 29-54. <https://doi.org/10.1177/0033294120980967>

Н. Д. Володарська

*провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: volodarskaya@ukr.net*

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ЗАСОБИ У РОЗВИТКУ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Арт-терапевтичні засоби дозволяють спрощувати перешкоди, що стоять на заваді розвитку внутрішніх ресурсів студентів в умовах війни. Складність здоровозберезувального чинника в адаптації особистості до умов війни визначається в невизначеності очікуваних подій. Це провокує прояв тривоги, розчарування, страхів, підвищення збудження афектів, страхітливості, песимізм або надмірну веселість. Арт-терапевтичні засоби активізують визначення власного потенціалу, актуалізацію потреб, підвищують рівень внутрішньої ресурсності. Саме арт-терапія дає можливість вивільнення внутрішніх ресурсів особистості, їх актуалізацію. В групових практичних заняттях студентів були застосовні арт-терапевтичні вправи. Ці вправи були в кожному з 9 блоків корекційно-відновлювальної програми для студентів у процесі виконання творчих завдань з спецкурсу "Основи гештальт-терапії» та у межах проведення індивідуальних консультацій. Програма проводилась в групах студентів Київського політехнічного університету ім. Ігоря Сікорського КПІ (в групах по 16 студентів на семінарських заняттях навчальної програми підготовки студентів, майбутніх соціальних працівників. На практичних заняттях (1 раз на тиждень по 3 години, 2 групи магістрів, 2023 р.). Проводились практичні заняття за правилами терапевтичних груп (дотримання правил проведення групи, етичний кодекс, проведення шерінгу та інші).

У першому блоці застосовувались вправи на розпізнавання власних якостей, потреб, бажань студента і відокремлення від потреб, характеристик «іншого». Вправи на аналізування власних характеристик, вправи на самостереження. Були запропоновані і апробовані методи ведення щоденника власних вражень, переживань, почуттів, як методів самоаналізу. Вправи на диференціацію себе, розуміння себе, своїх проєкцій, проєктивної ідентифікації, інтерсуб'єктивності. Пізнання себе через іншого, опрацьовується поняття конфлюенції в стосунках з іншими, созалежності, контрзалежності. Вправи на розуміння і висловлювання власних почуттів. Студентам надається завдання опису складних почуттів, стану «ступор» почуттів, невизначеність в бажаннях, потребах. Обговорення в групі стану змішаних почуттів, причин не проявлених в стосунках почуттів, неусвідомлених почуттів.

Вправа «Презентація себе через предмет (яким я користуюсь)». Презентація власних характеристик через певний предмет. Студент розкриває власний образ через ставлення певного предмету до себе. Це умовний перенос власних особливостей сприйняття себе, бачення себе очима іншого. Вправи на презентацію себе може модифікуватись на початку наступних занять, змінюючи

предмети (які презентують особистість). Це може бути малюнок предмета, іграшка, танець. З кожною презентацією студент отримує від інших учасників нові враження від його розповіді. Наступні презентації розкривають нові характеристики, знайомство з іншими таким методом посилює впевненість в собі, сміливість в аналізуванні власних характеристик. Це надає поштовх до розвитку креативності в баченні власних сторін особистості, прийнятті і негативних і позитивних характеристик. Обговорення в групі почутих характеристик дає особистості зворотній відгук бачення цих властивостей. Найголовніше прийняти в собі різні переживання: відчаю, розчарування, злості, агресії і усіх інших емоцій, які виникали. Це допомагало бути присутнім в обговоренні проблем особистості.

В інших блоках тренінгу використовувались техніка візуалізації уявного безпечного місця, в якому виникають позитивні емоції, стан спокою. Це місце може бути з минулого досвіду або уявне, сфантазоване. Подумки потрапляючи в таке заспокійливе місце, особистість змінює фокус уваги на деталі цього місця, що знижує емоційну напругу. Промальовування цього місця допомагає: відновленню балансу негативних і позитивних емоцій у особистості, підтримці оптимального функціонування; видалення певних нашарувань та компенсація недоліків; відновлення в свідомості особистості тих її частин, які нею відкинуті, витіснені та перенесені на інший об'єкт. Обговорювались питання усвідомлення особистістю своїх страхів, що дозволяє позбавитись уникнення більшості проблемних життєвих ситуацій. В п'ятому блоці вправи на аналізування ролі стресу в житті людини. Випробовувались арт-терапевтичні методи: психомалюнок – «Я до стресу», «Я під час стресу», «Я після стресу» (20-25 хвилин виконання малюнку). Мета вправи: акцентувати увагу учасників на внутрішньому стані, з'ясувати ставлення та вплив стресів. Хід вправи. Учасникам групи пропонують виконати малюнки на тему: «Я до стресу», «Я під час стресу», «Я після стресу» на аркушах паперу та презентувати зображене. Зображення мали певні образи, які передавали емоційний стан (в абстрактній формі, реалістичні автопортрети, зображення зів'ялих квітів, тварин в різних сховках, в різних кольорах та інше). За формою, кольором різнились зображення, які передавали емоційний стан студента. Обговорення малюнків доповнювали психотерапевтичну інтервенцію актуалізації стану студента. Кожна деталь малюнку, що обговорювалась надавала певний акцент в описанні емоцій, переживань студента. Це вибір чорно-білої, червоно-чорної гами кольорів малюнку, схематичне зображення переживань студента («все як в тумані», «туман розвіявся», «марна пересторога», «зайві хвилювання», «все прояснилось як після дощу і з'явилась веселка», «я вірив, що все закінчиться без втрат»).

Застосування арт-терапії в тренінговій програмі по розвитку внутрішніх ресурсів особистості студента дає можливість знаходження нових поведінкових стереотипів. Під час проведення занять відбувається стабілізація емоційних станів студентів, таких внутрішніх ресурсів як уміння управляти внутрішніми ресурсами (як інструментів організації емоційних станів в напружених, складних ситуаціях війни).

О. В. Гнатюк

*провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: gnatolga@ukr.net*

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Уведення воєнного стану в нашій державі відобразилося на сфері життєдіяльності кожної людини. Значних змін зазнала й освітня галузь, адже велика кількість навчальних закладів деякий час не могли працювати, однак завдяки Уряду нашої країни після вимушеної перерви продовжили освітній процес. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» статті 57¹ щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану, зазначено, що здобувачам освіти, які в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку (особливий період) були вимушені змінити місце проживання (перебування), залишити робоче місце, місце навчання, незалежно від місця їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників [1]. Отже, воєнний стан в Україні з 24 лютого 2022 року унеможливив на певний час очне навчання здобувачів освіти, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. В деяких регіонах і досі дистанційне навчання залишається єдиною доступною формою здобуття освіти.

Успішній реалізації дистанційного навчання в країні істотно сприяє її державна політика. За роки незалежності було ухвалено ряд законів щодо інформатизації суспільства, зокрема Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про Національну програму інформатизації», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» та ін.

У наш час дистанційне навчання набуває все більшої актуальності. Дотепер дистанційне навчання було камерною формою, зазвичай, для дорослих людей або здобувачів освіти, які прагнули поглибити та покращити свої знання й уміння у певній галузі освіти. Щоправда події 2020 року через пандемію COVID-19, коли заняття у школах та вищих навчальних закладах було припинено, дистанційне навчання набуло широких масштабів і педагоги за період локдауну набули значного практичного досвіду. Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки та різноманітного програмного забезпечення надає широкі можливості для підвищення ефективності навчання, саморозвитку та самореалізації, але в

умовах воєнного стану використання комп'ютерних технологій значно ускладнюється.

Дефініція «дистанційне навчання» характеризується різноманітністю визначень, що свідчить про широкий діапазон підходів до його тлумачення. У нашій роботі ми будемо керуватися визначенням дистанційного навчання, запропонованим у «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [2, с. 1]. Це Положення також визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття освіти за різними формами в закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти [2].

Зауважимо, що дистанційна форма навчання надає можливість створювати систему масового безперервного самонавчання та саморозвитку, що здатна швидко реагувати на потреби суспільства. Однак, вивчаючи існуючий досвід використання дистанційної форми організації навчання, необхідно розробляти та впроваджувати нові форми, засоби та методи, аналізувати результати їх впровадження, адже застосування інформаційних технологій дозволяє перевести навчальний процес на якісно новий рівень. Для вчителя виникають нові можливості його організації – пояснення матеріалу за допомогою комп'ютерної презентації, забезпечення диференційованого підходу до навчання учнів, здійснення контролю знань, проведення навчання дистанційно, що особливо актуально в умовах воєнного стану. Ознакою сучасного освітнього середовища є об'єктивна потреба у модернізації змісту освіти відповідно до прогресуючої комп'ютеризації суспільства та Інтернет-простору. Важливою складовою цього процесу є дистанційне навчання, в якому поєднано традиційні методи здобуття знань та способів діяльності, самонавчання та саморозвитку з новими інформаційно-комунікаційними технологіями, що орієнтовані на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання. Організація якісного масового дистанційного навчання в умовах воєнного стану – надважливе і необхідне завдання сьогодення.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

В. О. Гомонюк

*науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

CREATIVE PROBLEM-SOLVING MECHANISMS FOR THE ADAPTATION OF UKRAINIANS IN WARTIME CONDITIONS

This article examines the creative problem-solving mechanisms that have enabled Ukrainians to adapt to the wartime conditions imposed by the ongoing conflict. It explores the roles of narrative reframing, community collaboration, adaptive coping strategies, technological adaptations for psychological support, artistic expressions, and continued education and skill development in fostering resilience and psychological well-being.

КРЕАТИВНІ МЕХАНІЗМИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті розглядаються креативні механізми вирішення проблем, які дозволили українцям адаптуватися до умов війни. Показана роль переформатування наративів, співпраці, адаптивних стратегій подолання, технологічних адаптацій для психологічної підтримки, художнього вираження, а також безперервної освіти та розвитку навичок у сприянні стійкості та психологічному благополуччю.

Introduction. The ongoing conflict in Ukraine has created unprecedented challenges for its citizens, forcing them to adapt to new realities and cope with significant psychological and emotional stress. The resilience of the Ukrainian people has been evident, and one key aspect of their ability to adapt has been through creative problem-solving. This article explores various mechanisms through which creativity has played a vital role in helping Ukrainians navigate the complexities of war.

Reframing the Narrative. One of the most powerful tools in the psychological toolkit is the ability to reframe perspectives. Ukrainians have utilized storytelling, art, and media to transform the narrative of victimhood into one of resilience and heroism. This reframing helps individuals and communities to find meaning and purpose in their experiences, bolstering mental resilience.

Community Collaboration and Resourcefulness. In response to the disruption of daily life and services, communities have had to be extraordinarily resourceful. From the grassroots mobilization to provide for displaced families to the development of apps that alert civilians to air raids, the war has spurred innovation born of necessity. This collective problem-solving not only addresses immediate needs but also strengthens community bonds, essential for psychological support during crises.

Adaptive Coping Strategies. Adaptive coping strategies are critical in managing the stress and trauma associated with war. Ukrainians have developed both individual and communal practices to maintain psychological well-being. These

include adaptive uses of humor, cultural rituals, and the revitalization of traditional crafts and practices, which not only preserve cultural identity but also provide emotional comfort.

Leveraging Technology for Psychological Support. With the physical limitations imposed by the conflict, technology has become a lifeline for many, providing access to psychological support through online counseling services, virtual support groups, and telehealth services. These platforms offer crucial support, allowing for the continuity of mental health care despite disruptions caused by the conflict.

Creative Expressions as a Form of Resistance and Healing. Artistic expression has emerged as a vital outlet for coping with the emotional repercussions of war. Through painting, music, literature, and performance arts, Ukrainians express their emotions, narrate their stories, and maintain a sense of normalcy and humanity. These creative outlets not only serve as a form of resistance but also play a therapeutic role, aiding in the processing of trauma.

Education and Skill Development. The uncertainty of war has prompted many to pursue education and skill development as a form of psychological and economic adaptation. Online platforms and informal educational initiatives have proliferated, offering courses ranging from language classes to technical skills, enabling individuals to adapt to new economic realities and prepare for future opportunities.

Conclusion. The creative problem-solving mechanisms utilized by Ukrainians in the context of ongoing war transcend mere survival tactics; they embody significant demonstrations of human resilience and the capacity for adaptability. These strategies play a pivotal role in fostering psychological adaptation among individuals, ensuring that they can manage stress and trauma more effectively. At the same time, these approaches strengthen community cohesion, creating a unified response that enhances collective endurance and resilience.

Psychological adaptation, in this context, refers not only to the ability of individuals to maintain mental health and well-being amidst chaos but also to the community's capability to uphold social structures and support systems that are critical during crises. The shared experience of leveraging creativity and ingenuity in problem-solving helps build a sense of community identity and solidarity, which is vital for psychological resilience.

Moreover, the continual evolution of these creative strategies is crucial as the circumstances of the war change. The ability of Ukrainians to remain flexible and innovative ensures that they can adjust to new challenges and maintain momentum in their adaptive responses. This dynamic approach enables not only coping and survival in the short term but also supports the long-term vision of rebuilding and recovery.

The importance of creativity and flexibility cannot be overstated, as they are essential for the development of solutions that are both effective in the present and scalable in the future. As Ukrainians continue to navigate the complexities of war, their ongoing creativity and adaptability will be essential in shaping a future that holds not just the promise of survival, but also the hope for growth and renewal. This

foundation of creative resilience not only helps in weathering the storm but also in imagining and constructing a hopeful and robust future.

References

1. Komakha, L. (2022). Prospects for the development of information and analytical activities in the system of public authority under the conditions of wartime posture in Ukraine. *Economic Affairs*, 67(4s). <https://doi.org/10.46852/0424-2513.4s.2022.3>
2. Коваленко, О., Онисенко, Т., Микитюк, О., Кравченко, Т., & Свиридюк, Т. (2023). Перспективи розвитку підприємств креативної індустрії України у викликах воєнного часу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка*, 2 (223), 60-66. <https://doi.org/10.17721/1728-2667.2023/223-2/8>
3. Martynkevych, Y., & Pavlenko, H. (2023). Creative productivity of ukrainian artists in the conditions of war. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of «Psychology»*, (74), 36-42. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2023-74-05>

Т. С. Гурлева

*провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: t.s.gurleva@gmail.com*

РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ МАНІПУЛЯТИВНОГО І ДІАЛОГІЧНОГО МЕДІАТЕКСТІВ: ТОЧКА ЗОРУ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

У процесі міжособистісного спілкування, у взаємодії між старшим і молодшим поколінням, людьми різних спільнот і країн, а тим більш у період інформаційних загроз, підсилених військовою агресією росії проти України, стає проблема розпізнавання різних інформаційних впливів і реагування на них. Дія на свідомість і поведінку людини відбувається через різноманітні джерела: телебачення, Інтернет, радіо, соціальні мережі тощо. Споживачі масмедіа мають як отримувати якісну, вчасну і правдиву інформацію, так і не стати жертвою деструктивного впливу сучасних ЗМІ. Стикаючись щодня з найрізноманітнішою інформацією, людина потребує розуміння зокрема діалогічного і маніпулятивного впливу. Є й інші різновиди інформаційного діяння на особистість, але ми зупиняємось саме на цих двох, бо вони спроможні або руйнувати особистість, нищити її суб'єктність, гальмувати й спотворювати становлення особистості, або сприяти її розвитку і самовдосконаленню. Так, за допомогою маніпуляцій нечесний інформатор свідомо руйнує в ошуканої людини вже існуючі і насаджує свої погляди, формує устремління, вибудовує цінності, підводить підґрунтя для розвитку таких життєвих смислів, вибудови такої стратегії життєвого шляху, які вигідні маніпуляторів. Навпаки, діалогічний вплив сприяє становленню особистості людини, її постійному розвитку, прагненню до зростання, удосконалення стосунків з іншими, зі світом.

У сьогоднішніх складних реаліях, коли інформаційний простір обтяжених величезною кількістю різної, часто ворожої і агресивної інформації, перед психологічною наукою і педагогічною практикою стоїть завдання розробки освітніх планів, програм, рекомендацій щодо підвищення медіакомпетентності громадян, зокрема учнівської і студентської молоді. Нове покоління має розуміти і вміти протистояти, захищатися і упереджувати можливий вплив на себе негативної, руйнівної, деструктивної інформації. Зокрема, юнацький вік, в якому перебувають наші студенти, є надзвичайно придатним ґрунтом як для навчання, так і для критичного ставлення до всього, що передається завдяки теле-радіо-інтернет-мовленню.

Особливої уваги заслуговує сприйняття інформації через текстові джерела. В даному разі ми можемо говорити про тексти маніпулятивного і діалогічного спрямування. Нагадаємо, ми маємо на увазі ті тексти, які або руйнують особистість і гальмують її розвиток, або, навпаки сприяють гармонійному становленню особистості.

На особливостях діалогічного тексту зосереджує свою увагу Н.В. Чепелева. У книзі *«Текст і читач»* вчена чітко розділяє діалогічний текст від

недіалогічного, описує діалогічні прийоми побудови тексту. Психологічний підхід до тексту розглядає останній як модель взаємодії автора і читача. Чи не найсуттєвішою характеристикою тексту є його діалогічність, і можна лише говорити про більший чи менший ступінь діалогічності будь-якого текстового повідомлення, за допомогою якого автор транслює не лише якусь інформацію, а й своє ставлення до проблеми. Характерним для діалогічного тексту є намагання залучити реципієнта до спільного з автором пошуку істини, розв'язання певних теоретичних або практичних проблем. Такий текст вміщує в собі кілька варіантів розуміння (ступенів свободи розуміння), не задаючи певного, жорстко обмеженого способу інтерпретації. Саме тому діалогічний текст має своєю функцією не тільки інформування, але й розвиток особистості. У свою чергу недіалогічний текст, пише авторка книги, – це лише виклад готового результату, він не стимулює розумової й комунікативної активності людини, розрахований не стільки на міркування, скільки на пасивне засвоєння інформації. Однією з характеристик діалогічного тексту є його здатність стимулювати читача до пошуку прихованих запитань у творі. Найбільш розповсюдженими прийомами діалогічної взаємодії з текстом є постановка запитань, висунення припущень щодо подальшого розвитку змісту, критичний аналіз прочитаного.

Діалогічні тексти в медіа завжди є відкритими для читача [1, с. 340]. Маніпуляції в тексті є більш прихованими, завуальованими, можуть бути не одразу виявлені читачем. Особливо дієвий вплив справляє вдало підібраний, часто сенсаційний заголовок (80 % читачів медіа читають лише заголовки) [2, с. 56]. Маніпулювання відбувається непомітно і може виконувати такі завдання, як заміна цілей, спонукань та думок людей в тому руслі, який необхідний конкретній особі чи певній групі людей. Серед маніпуляцій виділяють такі: пересмикування фактів, підміна понять, розмивання смислу, хибна аргументація, емоційна упередженість, евфемізми, уривки інформації (Л.В. Чік, Е. Шостром).

Опитування нами споживачів текстових ЗМІ показало, що респонденти стикаються з труднощами відрізнити маніпулятивний текст від діалогічного. Це свідчить про те, що маніпулятор може використовувати діалогічні прийоми, майстерно видаватися «своїм», тим, якому можна довіряти. Такі тексти конкурують зі справжніми, правдивими, діалогічними (або чисто інформаційними) текстами – неемоційна, неупереджена подача конкретних цифр, даних про події, явища тощо). *Покажемо розуміння діалогічного і маніпулятивного текстів* на прикладі студентів одного київського гуманітарного університету. Причому, ознаки діалогічного і маніпулятивного текстів не називались психологом – важливо було отримати «чисті» уявлення досліджуваних про ці тексти, їх вплив на себе, вичленити і сформулювати їх суттєві властивості. Далі проводилась групова робота, під час якої студентам пропонувались тексти з ознаками діалогічного, маніпулятивного тексту. Серед критеріїв діалогічного тексту розглядались: логічність, зрозумілість; завершеність думки автора; наявність запитань для роздумів; ідеї інших людей; повага до читача у звертаннях; емоційна врівноваженість, безоцінна лексика; відсутність тиску на читача, відчуття «дружньої розмови». Маніпулятивний текст – це

нелогічність, непослідовність у викладі; «перескакування» з однієї теми на іншу; наголос на певному аспекті; смислові «пустоти», що викликає розгубленість; відкриті або риторичні запитання; зловживання словами «треба», «повинні», «я вважаю»; часті повторення; вживання «ярликів»; підлещування; емоційна забарвленість, відчуття тиску, роздратування.

Тож, зупинімося на частині запитань до студентів (більш детально [3]), а саме: «*Чи відчуваєте Ви, що текст, який Ви читаете, справляє діалогічний або маніпулятивний вплив? Так. Ні. Не завжди*»; «*Що, по-Вашому, означає діалогічний текст? Назвіть його ознаки. Що Ви відчуваєте, коли читаете діалогічний текст? Які переживання він викликає? На які дії Вас спонукає діалогічний текст?*»; «*Що, по-Вашому, означає маніпулятивний текст? Назвіть його ознаки. Що Ви відчуваєте, коли читаете маніпулятивний текст? Які переживання він викликає? На які дії Вас спонукає маніпулятивний текст?*».

За отриманими даними, більшість опитаних юнаків і дівчат «не завжди» «відчувають» діалогічний чи маніпулятивний вплив тексту (відповідь «Так» дали 33 %, «Не завжди» – 60 %, «Ні» – 7 %). Це підкреслює необхідність допомагати молоді розрізняти ці види текстів. Загалом досліджувані добре розуміли, про що йдеться у завданні і могли дати свої пояснення діалогічним і маніпулятивним текстам, з якими вони стикаються в медіапросторі.

Розглянемо узагальнені тлумачення опитаних студентів діалогічного і маніпулятивного текстів (усього 30 осіб 18-19 років).

Діалогічний текст – це такий текст, який передбачає діалог автора з читачем, означає спілкування «на рівних», коли автор поважає, розуміє того, кому адресований текст, враховує його інтереси, потреби, сподівання отримати чесну і правдиву інформацію, запрошує до розмірковування над темою. Діалогічний текст цікавий, зрозумілий, логічно вибудований, «не набридає», залишає простір для власних умовиводів, не порушує особистих кордонів. Діалогічний текст доносить правду. *Маніпулятивний текст* – той, через який маніпулюють, коли «на тебе дивляться зверху», «тиснуть», «викривляють твою свідомість». Характеризується як такий, що «заплутує», не дає змогу зосередитися, розібратися у своїх думках. Єдина користь від такого тексту – він «вчить фільтрувати чужу» і «відстоювати свою власну думку». *Діалогічний текст* зумовлює позитивні емоції, «заспокоює», «втішає», розслабляє, допомагає впоратися зі своїми переживаннями, дає почуття задоволення від прочитаного. *Маніпулятивний текст* викликає гнів і обурення, відчуття, що «тебе не поважають і обдурюють». *Діалогічний текст* надихає на пошук інформації в інших джерелах, спонукає до того, щоб скористатися порадами, які ненав'язливо були надані автором: «дає відчуття лету», «налаштовує усміхнутися і зробити так, як пропонується», «таку статтю хочеться читати і порадити її друзям, а сайт, де вона знаходиться, копіюється і відправляється поштою». При зіткненні з *маніпулятивним текстом*: «кортить відкинути його геть», «закрити інтернет-сторінку», а «коли відчуваєш, що щось не те, хочеться перевірити інформацію, запитати себе, чи отримав я, що очікував». На фізіологічному рівні діалогічний текст, за поясненнями респондентів, викликає м'язове розслаблення, бажання «легко йти назустріч», прислухатися, викликає усмішку тощо. Маніпулятивний –

супроводжується стисканням у грудях, ступором, відчуттям спазму, бажанням відсахнутися. Така несвідома реакція тіла може підказувати людині про негативний вплив і спрямувати її на роздумування над інформацією. Втім, дехто з читачів сприймають текст, який вони вважають діалогічним, як «примушення» до діалогу, коли «краще просто надати конкретні дані, цифри, статистику». А маніпулятивний текст, на думку респондентів, буває такий, що не агресивно тисне, а «потихеньку підштовхує, іноді до нього хочеться прислухатись». Не завжди безапеляційні настанови і вказівки сприймаються як маніпуляції – це стає можливим у разі некритичності читача до змісту повідомлення, умисного та вмілого використання медійним недоброчинцем діалогічних прийомів спілкування через текст, небажання читача перевірити інформацію. Буває, позитивна і правдива інформація подається маніпулятивно, аби викликати у читача негатив і змінити його ставлення до повідомлення, не прийняти всерйоз суттєву звістку. Втім, і діалогу з читачем не станеться, якщо навіть діалогічно налаштований автор не володіє навичками вибудови діалогічного тексту.

Результати відповідей респондентів на запитання підкреслили важливу особливість медіатексту – вплив на емоції, почуття, а також на певні дії чи поведінку. Хоча здебільшого маніпулятивний текст викликає вибух негативних емоцій, а діалогічний, навпаки, викликає довіру до змісту і автора, а інформація видається читачеві корисною для використовування і він сприймає її позитивно, то почуття й емоції, які з'являються в ході ознайомлення з текстом, у будь-якому випадку мають бути врівноважені перевіркою інформації, переконаннями у її правдивості й об'єктивності. Це особливо важливо в нинішніх реаліях війни. Коли некритичність, довіра до ворожої інформації, чи байдужість до повідомлень з офіційних і надійних джерел може негативно вплинути на психофізичний стан людини, на її орієнтування в ситуаціях, на готовність до складних і життєво важливих рішень. У роботі з молоддю важливо доводити необхідність порівнювати отриману інформацію з власними переконаннями, цінностями і життєвими смислами, вимогливо та відповідально ставитись як до самої інформації, так і тлумачень її автором чи іншими експертами, а також до себе як читача. У груповому та індивідуальному форматі актуальною є допомога студентам у розвитку компетентностей у взаємодії з різними за спрямованістю текстами, аби протистояти маніпуляціям, критично ставитись до медіатекстів, вдосконалювати вміння розмірковувати, стверджувати власну думку. Тоді діалогічний текст буде справді розвивальним і помагаючим, а маніпулятивному, ворожому медіапродукту варто грамотно і вчасно протистояти.

Список використаних джерел

1. Табінська І. Діалог і діалогічний текст: джерела, засади, адаптація в медіа. *Вісник Львівського університету. Серія Журналістика*. 2019. С. 335-342.
2. Гриценко О.С. Маніпулятивні впливи в текстах медіа протягом виборчої кампанії. *Обрії друкарства*. 2020. № 1. С. 52-61. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obdr_2020_1_7
3. Гурлева Т.С. Використання психомалюнку у становленні свідомого читача медіатексту. *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society : Scientific monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2023. С. 57-82. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-362-0-4>

I. I. Карабаєва

*старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: karabaeva.i@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ СЛІВ ПОДЯКИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вживання слів подяки дітьми дошкільного віку розглядається як один з елементів, складників етикетного мовлення. Сучасними авторами доведено, що проблема розвитку етикетного мовлення дітей дошкільного віку на сучасному етапі є важливою для дослідження, особливо в контексті вивчення готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку в умовах нової української школи. Адже етикетне мовлення застосовується у ряді життєвих ситуацій, до яких належать ситуації зустрічі, прощання, прохання, поради, погодження, співчуття, надання та отримання допомоги, відмови, пропозиції, схвалення тощо. Більшість цих ситуацій вимагають від співрозмовників вживання слів вдячності у вигляді адекватних та містких, загальноприйнятих, усталених та водночас своєрідних формулювань, так званих словесних етикетних формул. Виходячи з вищесказаного, метою нашого дослідження визначено: на основі теоретико-емпіричного вивчення виявити та схарактеризувати особливості вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку, розробити програму його розвитку та оцінити ефективність проведеної роботи.

У результаті наукових пошуків доведено актуальність дослідження вживання дітьми старшого дошкільного віку слів подяки. Визначено своєрідність та місце висловлення подяки в структурі етикетного мовлення. Обґрунтовано критерії досліджуваного феномена, які охоплюють різні сфери психічного розвитку старших дошкільників (когнітивну, ціннісну, конативну, соціально-комунікативну, почуттєву). Проведено та проаналізовано результати первинної діагностики особливостей вживання слів подяки старшими дошкільниками. Розроблено та проведено диференційовану програму розвивальної роботи, спрямованої на удосконалення вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку з урахуванням виявлених результатів. Встановлено та схарактеризовано динаміку змін щодо вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку, описано результати емпіричного вивчення досліджуваного феномена. Визначено особливості вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку. Здійснено статистичне оцінювання ефективності проведеної розвивальної роботи.

Вживанню слів подяки дітьми старшого дошкільного віку за умови проведення цілеспрямованої розвивальної роботи притаманна висока динаміка кількісного та якісного зростання, інтенсивне поширення кола уявлень про існуючі форми подяки та спрямованість вживання цих слів, активне формування вмій та навичок застосування комунікативно-мовленнєвих формул у

повсякденній поведінці та їх використання у різних видах діяльності. Вживання слів подяки старшими дошкільниками у процесі свого розвитку проходить декілька послідовних етапів: від набуття елементарних знань про прості комунікативно-мовленнєві формули та їх репродуктивного застосування у побутових ситуаціях до творчого, емоційно-ціннісного використання складних комунікативно-мовленнєвих формул у різноманітних життєвих ситуаціях.

Своєрідність вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку полягає у тому, що цей процес знаходиться на етапі активного опанування, стрімкого засвоєння та застосування в різноманітних життєвих ситуаціях. Його повноцінне становлення відбувається при достатній для даного вікового періоду сформованості різноманітних сфер психічного розвитку, зокрема когнітивної, ціннісної, конативної, соціально-комунікативної, почуттєвої.

Розвиток вживання слів подяки старшими дошкільниками орієнтовно відбувається у такій послідовності: набуття знань про прості комунікативно-мовленнєві формули; розуміння комунікативно-мовленнєвих формул та значення мовленнєвого етикету; репродуктивне відтворення простих комунікативно-мовленнєвих формул у побутових ситуаціях; застосування простих комунікативно-мовленнєвих формул у різних видах життєдіяльності; поширення знань про більш складні комунікативно-мовленнєві формули; застосування складних комунікативно-мовленнєвих формул в процесі спілкування з близькими; емоційно-ціннісне вживання різноманітних комунікативно-мовленнєвих формул в процесі спілкування з оточуючими, творче застосування складних комунікативно-мовленнєвих формул у різноманітних життєвих ситуаціях. Найбільш ефективними методами розвитку етикетного мовлення, зокрема в аспекті вживання слів подяки, виявились інтерактивні, ігрові та наочні.

За умови проведення цілеспрямованої розвивальної роботи вживанню слів подяки дітьми старшого дошкільного віку притаманна висока динаміка кількісного та якісного зростання. В старшому дошкільному віці відбувається активне поширення кола уявлень про існуючі форми подяки та спрямованість вживання цих слів, інтенсивне формування вмінь та навичок вживання комунікативно-мовленнєвих формул вдячності у повсякденній поведінці та їх застосування у різних видах діяльності.

Цікавими для подальшого поглибленого аналізу вважаємо дані щодо інших складових етикетного мовлення, а також вбачаємо необхідність вивчення індивідуальних та гендерних особливостей вживання слів подяки дітьми старшого дошкільного віку.

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ОБДАРОВАНИХ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Складні життєві ситуації порушують баланс між індивідом та середовищем, вимагають пристосування до нових умов, створюють перешкоди для прогнозування та управління життєвою перспективою. У цих умовах можливе зміщення акценту з творчості як уявного та практичного перетворення оточуючого світу, що й складає зміст обдарованості, на адаптацію до нього. Отже, постає проблема, за рахунок яких особистісних ресурсів обдаровані можуть протистояти тиску життєвої ситуації та продовжити продуктивно жити та розвиватись.

На роль таких особистісних ресурсів можуть претендувати психологічна резилентність, життєстійкість, здатність до відновлення, сила Еґо, копінг-стратегії, самоефективність, асертивність. Перші чотири поняття значною мірою є описовими, багатовимірними та частково перетинаються за змістом. Отже, не стільки пояснюють, скільки самі потребують пояснення.

Копінг-стратегії можуть розглядатись як обрані з опорою на наявний особистісний потенціал способи реагування на практично та / або емоційно важкі ситуації. З урахуванням особливого особистісного потенціалу обдарованих логічно, що вони віддають перевагу продуктивним копінг-стратегіям, які, хоча й важчі в реалізації, проте не закривають шлях до подальшого розвитку.

Так, Е. Фрайденберг, з використанням даних вибірки австралійських підлітків, встановила, що обдаровані порівняно з однолітками використовували вужчий діапазон копінг-стратегій. Обдаровані підлітки зосереджувались на стратегіях вирішення проблем та наполегливої праці для досягнення поставлених цілей. Нехтували стратегіями прийняття бажаного за дійсне, зниження негативної напруги (наприклад, через куріння або вживання алкоголю), відмови від вирішення проблеми [2].

Проведене у США близьке дослідження також засвідчило часте використання обдарованими підлітками спрямованих на дію копінг-стратегій: наполегливої роботи, зосередженості на вирішенні проблеми, фізичної рекреації, розслаблюючих розваг. Інші копінг-стратегії, особливо пов'язані з уходом від проблем, обдаровані використовували менше за однолітків: звернення за допомогою, соціальні дії, ігнорування проблеми [1, с. 30].

У складних життєвих ситуаціях взаємопов'язаними особистісними ресурсами є самоефективність та асертивність. Якщо асертивність розглядати лише як комунікативну якість неагресивного впевненого вияву своїх поглядів та інтересів, то її зв'язок з обдарованістю не завжди очевидний. Так, у дослідженні Ф. Карнеса та Дж. Веррі обдаровані підлітки не відрізнялись за рівнем

асертивності від однолітків [3]. У роботі К. Фогль та Ф. Прекеля учні з класів для обдарованих за самооцінкою асертивності також демонстрували схожі з пересічними учнями показники [4].

Можливо, ці результати обумовлені специфікою використовуваних опитувальників асертивності, де остання оцінюється на підставі самозвіту щодо поведінки у типових побутових ситуаціях, тоді як асертивність обдарованих проявляється інакше.

О. Л. Музика, О. О. Музика, Н. О. Никончук виходять з того, що у випадку з обдарованими "... полем прояву асертивності є ціннісна взаємодія між особами з ознаками обдарованості та особами без таких ознак саме у тій частині, яка стосується особистісно-ціннісної регуляції підтримання і розвитку обдарованості" [5, с. 140]. Тобто йдеться про здатність зберігати власну ціннісну регуляцію у ситуаціях взаємодії з іншими, що стосуються прояву та розвитку власної обдарованості. Можна припустити, що це не стільки комунікативні ситуації, скільки діяльнісні. Саме в такому особливому тлумаченні асертивність варто розглядати як особистісний ресурс у подоланні несприятливих для розвитку обдарованості життєвих ситуацій.

Асертивність також можна розглядати як інструмент просування обдарованими своїх досягнень, забезпечення соціального визнання продуктів творчої діяльності. Відповідно недостатня асертивність перешкоджає визнанню, що не дозволяє кваліфікувати особу як реалізованого обдарованого.

Варто також розглянути можливість різної ваги асертивності у прояві різних видів обдарованості. Зокрема, може бути, що асертивність глибше або дещо в інших формах інтегрована у психологічну структуру соціальної або спортивної обдарованості.

Список використаних джерел

1. Callahan C. M., Sowa C. J., May K. M., Tomchin E. M., Plucker J. A., Cunningham C. M., Taylor W. The social and emotional development of gifted students (RM04188). 2004. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
2. Frydenberg E. The Coping Strategies Used by Capable Adolescents. *Australian Journal of Guidance & Counselling*. 2023. Vol. 3, No. 1. P. 15–23.
3. Karnes F. A., Wherry J. N. Assertiveness in Gifted Students as Measured by the Modified Rathus Assertiveness Schedule. *Adolescence*. 1981. Vol. 16, Issue 64. P. 859–863.
4. Vogl K., Preckel F. Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, Issue 1. P. 51–68.
5. Музика О. Л., Музика О. О., Никончук Н. О. Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries*. 2023. No. 16-01. С. 139-144.

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна початкова освіта вибудовується на засадах дитиноцентризму. Її провідною тенденцією є спрямованість на забезпечення максимальної індивідуалізації і персоналізації навчального процесу відповідно до потреб і здібностей конкретного учня. Поняття «індивідуалізація навчання» є усталеним: воно передбачає врахування в плануванні та здійсненні освітнього процесу індивідуальних особливостей дитини (зокрема перспектив її подальшого інтелектуального та емоційного розвитку; наявних складностей у навчальній (навчально-пізнавальній) діяльності, утруднень у навчальній взаємодії та спілкуванні) задля забезпечення її гармонійного всебічного розвитку. «Персоналізація навчання» – споріднене поняття, проте воно фокусується на активній залученості учнів до корегування змістової та процесуальної складових їхньої навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, що сприяє набуттю дітьми неповторних індивідуальних якостей, розвитку їхньої креативності, критичного мислення, комунікаційних навичок.

В умовах воєнного стану персоналізація й індивідуалізація навчання має значний психолого-дидактичний потенціал щодо мінімізації освітніх (навчальних) втрат учнів та подолання складностей, пов'язаних з освітніми розривами. Водночас, запровадження зазначених підходів до організації та здійснення освітнього процесу зумовлює пріоритетність дотримання дидактичного принципу свідомості, активності й самостійності учнів у навчанні. Суть цього принципу полягає в забезпеченні сприятливого співвідношення педагогічного керівництва й свідомої творчої праці учнів у навчанні, що впливає з розуміння навчання як єдності процесів учіння й викладання. Він ґрунтується на твердженні, що учень в сучасній педагогіці є суб'єктом процесу навчання. Відповідно, учні повинні усвідомлювати цілі учіння, вміти планувати й організовувати свою роботу, розуміти особистісну значущість її результатів.

У зазначеному контексті ключовим для початкової освіти є необхідність формування в учнів уміння вчитися (під керівництвом вчителя та самостійно; за колективної, групової, індивідуальної форми організації навчання).

Як зазначає О. Савченко, уміння вчитися інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою і діяльнісною основами учіння. У його структурі можуть бути виділені мотиваційний, змістовий, діяльнісний, контрольньо-оцінювальний і рефлексійно-корекційний складники. Так, мотиваційний складник включає ставлення і прагнення учня до навчання; змістовий – відомі та нові знання, цінності, уміння, навички; діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності на різних рівнях складності; контрольньо-

оцінювальний – самоперевірку, самоконтроль досягнень, самооцінку; рефлексивно-корекційний – самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалення. Зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого спеціального формування кожного його складника.

Проблемі формування та розвитку вміння вчитися учнів початкової школи присвячені праці Н. Бібік (в контексті вивчення учнями інтегрованого курсу «Я досліджую світ»), О. Онопрієнко (в контексті вивчення учнями математики), О. Савченко (як ключової дидактичної проблеми початкової освіти і в контексті вивчення учнями предметів «Читання» та «Літературне читання»), Я. Кодлюк (як процесуальної складової сучасного підручника для початкової школи). Також увагу цьому питанню приділяють Н. Басюк, О. Біда, О. Вашуленко, І. Голубовська, О. Гордієнко, О. Комар, Н. Листопад, В. Мартиненко, І. Осадченко, В. Підгурська, Н. Рудницька, В. Танська, Л. Хоружа, Т. Шанскова, О. Янкович.

Констатуємо наявність ґрунтовних психолого-педагогічних напрацювань за окресленим напрямом, які поєднуються в цілісну дидактико-методичну систему розвитку вміння вчитися учнів початкової школи в умовах традиційного очного навчання. Водночас, за змішаної/дистанційної форм навчання, які вимушено використовуються в початковій освіті починаючи з 2020 року, формування/розвиток уміння (самостійно) вчитися є актуальною проблемою.

Інформатизація і цифровізація освіти передбачає наскрізне залучення інформаційно-комунікаційних технологій у процес пізнавально-навчальної діяльності учнів з усіх освітніх галузей початкової школи. Так, сучасні підручники супроводжуються електронними версіями та додатками, які містять аудіо і мультимедійний супровід навчального змісту, дидактичні ігри, цифрові тестові завдання тощо.

Ці матеріали є цікавими та інтуїтивно-зрозумілими для сучасних дітей 6-10 років. Цифрові тестові завдання можуть бути використані для швидкої автоматичної діагностики рівня сформованості предметних компетентностей учнів початкової школи, а також формувального оцінювання їхніх досягнень.

За використання цифрових дидактичних ігор, аудіо та мультимедійних матеріалів може бути ефективно реалізована індивідуалізація та диференціація освітнього процесу в початковій школі. Закцентуємо увагу на можливості учнів самостійно працювати з цифровими додатками до підручників. Інтерфейс переважної більшості з них побудований у вигляді комп'ютерної гри або електронної книжки з гіперпосиланнями на супроводжуючі дидактичні матеріали. Така навчально-ігрова діяльність, окрім забезпечення досягнення навчальних цілей, сприяє розвитку самостійності та витривалості учнів. Управління з цифровими додатками мотивує їх до учіння, формує навички й уміння самостійного виконання вправ, забезпечує учнів можливістю обирати рівень складності навчальних завдань, здійснювати самоперевірку, самоконтроль досягнень, самооцінювання та доопрацьовувати вправи, покращувати власні навчальні результати. Зазначене має розвивальний вплив на уміння учнів вчитися.

Інноваційні цифрові навчальні застосунки розробляються з використанням штучного інтелекту. Вони дають змогу автоматично вибудовувати освітню траєкторію учнів та корегувати її залежно від їхніх проміжних досягнень.

Загалом, використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початковій школі має значний психолого-дидактичний потенціал щодо формування/розвитку предметної, цифрової компетентностей учнів, їхньої медіаграмотності, навчальної самостійності й уміння вчитися, що набуває першочергової значущості при організації освітнього процесу в умовах воєнного стану в країні.

Список використаних джерел

1. Бібик Н. М. Уміння вчитися як ключова компетентність у науковому доробку Олександри Савченко. *Контексти творчості Олександри Яківни Савченко* : Другі міжнар. пед. читання пам'яті О.Я. Савченко, м. Київ. Київ, 2022. С. 8–11. URL: https://lib.iitta.gov.ua/733797/1/Збірник_Савченко_2022-9-12.pdf.
2. Загорулько М. О. Personalized learning in a digital educational environment. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* зб. матеріалів VII міжн. наук.-практ. конф., 01 берез. 2023 р., Харків, 2023. С. 210–212.
3. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739908/>.
4. Малихін О. В., Загорулько М. О. Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів III міжн. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 07–08 лист. 2023 р., Київ, 2024. С. 165–170.
5. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі : метод. посіб. Київ : «Вид-во Людмила», 2023. 74 с.
6. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики : метод. посіб. Київ : «Вид-во Людмила», 2023. 72 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>.
7. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І. Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Т. 11, № 10. С. 56–62. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>.
8. Онопрієнко О. В. «Уміння вчитися» у фокусі діяльності вчителів початкової школи в умовах війни. *Контексти творчості Олександри Яківни Савченко* : Другі міжнар. пед. читання пам'яті О.Я. Савченко, м. Київ. Київ, 2022. С. 89–92. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733788/1/Збірник-Онопрієнко.pdf>.
9. Савченко О. Я. Уміння учнів учитись як ключова компетентність шкільної освіти. *Дидактика початкової освіти* : підручник. Київ, 2013. С. 219–260.

АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Одним із джерел самоефективності є спостереження за оточенням (А. Бандура) [5]. Якщо йдеться не про експериментальні ситуації, а про реальних учнів і студентів, то навряд чи можна обмежитися спостереженням спостереження, очевидно, що потрібно враховувати такі параметри, як взаємодія і взаємовплив, конкуренція і наслідування, зростання впевненості чи зневіра. Ситуація ще більше ускладнюється, коли самоефективність формується у процесі взаємодії осіб з ознаками обдарованості та тих, для кого обдарованість не є пріоритетом особистісного розвитку. Очевидно, що ціннісно відмінне оточення може як позитивно впливати на розвиток самоефективності обдарованих (наприклад, через підвищення самооцінки і впевненості останніх, що виникають у процесі порівняння результатів діяльності), так і негативно (наприклад, через застосування до обдарованих санкцій із-за виходу ними за межі групових норм).

Нами виокремлено п'ять факторів розвитку професійної самоефективності (лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності; здібності й упевненість; рефлексія й особисті стандарти; стійкість до невдач, долання й воля; освіта і самоосвіта) [2; 7], які, очевидно, можуть посилюватися чи послаблюватися залежно від навичок асертивної взаємодії суб'єкта.

Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності. Розбіжності, які можуть виникати між особами з ознаками обдарованості та оточенням з приводу цілей та мотивів професійної діяльності, пов'язані як із оцінкою поточної ситуації (переважно – у пересічних), так і з попередніми досягненнями і планами на майбутнє (більшою мірою – в обдарованих). Ціннісні розбіжності, якщо вони поглиблюються, можуть посилити мотивувальні впливи групи на саморозвиток особи з ознаками обдарованості. Якщо ж взаємодія обдарованої особи з групою є асертивною, спрямованою на взаємне особистісне визнання, то в цьому випадку можуть бути реалізовані ціннісні впливи особи на групу [6]. Це є умовою для ціннісного лідерства обдарованих осіб, у результаті якого значна частина групи може частково чи повністю перейняти їхні цілі і мотиви професійного саморозвитку та розвивати в собі професійну самоефективність.

Здібності й упевненість. Порівняння себе з іншими за параметрами професійних здібностей – один із важливих аспектів ціннісної взаємодії у студентській групі. Значне переважання обдарованих у результатах діяльності чи у темпах оволодіння професійними вміннями може породжувати фрустраційні переживання і блокування розвитку професійної самоефективності інших

учасників групи. Асертивне спілкування має базуватися на розумінні здібностей як динамічного утворення, що розвивається в процесі діяльності. Обдаровані особи у спілкуванні в групі мають поширювати ці уявлення, посилаючись на власний досвід та досвід відомих професіоналів. У кінцевому рахунку асертивна взаємодія за цим параметром має сприяти зростанню упевненості осіб, які не проявляють ознак обдарованості, у власних силах і зменшенню різниці між їхнім рівнем самоефективності та відповідними показниками осіб з ознаками обдарованості.

Рефлексія й особисті стандарти. В умовах ціннісної взаємодії у групі цей фактор теж значною мірою задається особами з ознаками обдарованості, оскільки вони мають як вищі стандарти діяльності, так і ширше понятійне поле для рефлексії. Асертивна взаємодія з іншими, з одного боку, сприятиме розвитку рефлексії і підвищення особистих стандартів оточення, а з іншого, – знижуватиме ціннісні бар'єри між особами з ознаками обдарованості та іншими і сприятиме розвитку професійної самоефективності останніх [1].

Стійкість до невдач, долання й воля. Часто на заваді розвитку професійної самоефективності у студентській групі, де навчаються обдаровані, постає розповсюджений конструкт «їм усе легко дається». Важливо, щоб особи з ознаками обдарованості у спілкуванні з одногрупниками уміли показувати як своє ставлення до невдач, так і важливість докладання зусиль, спрямованих на досягнення бажаних результатів.

Освіта і самоосвіта. Як правило, особи з ознаками обдарованості виходять далеко за межі освітніх вимог, які ставлять перед ними педагоги. Їхня спрямованість на самоосвіту не завжди правильно сприймається у контактній групі. Асертивна взаємодія має сприяти порозумінню і підвищенню рівня професійної самоефективності групи в цілому.

Загалом соціально зумовлені процеси відіграють важливу роль у розвитку професійної самоефективності студентів [3; 4]. Якщо в групі є студенти з ознаками обдарованості, то очевидно, що їхня асертивність може суттєво позначатися на характері взаємодії з групою. Вони можуть як віддалитися, ізолюватися від групи, так і стати орієнтиром, взірцем для багатьох одногрупників і повести їх за собою. У першому випадку вони не отримують ціннісної підтримки від групи, що знижує професійну самоефективність їх самих, а в другому – вони сприяють зростанню професійної самоефективності групи, що ще більше стимулює їх до розвитку власної професійної самоефективності. Перспектива дослідження асертивної взаємодії як чинника розвитку професійної самоефективності полягає в тому, щоб виявити умови, за яких ймовірність розвитку ціннісної взаємодії за другим варіантом значно зростає.

Список використаних джерел

1. Музика О. О. Розвиток самоефективності студентів у процесі адаптаційного тренінгу. *Освітологічний дискурс*, 2020. № 2 (29). С. 132-142. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.11>
2. Музика О. О. Ціннісний простір університету і розвиток професійної самоефективності студентів. *Освітологічний дискурс*, 2023. 2 (41). С. 185-200. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.28>

3. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203>
4. Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н.О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737267/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>
5. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
6. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *SworId-Us Conference Proceedings, 1(usc16-01)*, 2023. P. 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
7. Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., Stavyt'ska, S. O., & Stavyt'skyi, G. A. Psychosemantic fundamentals of professional self-efficacy of students: the state of modern scientific discourse. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 2021. № 18. P. 99-112. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.18.099>

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Асертивність – здатність особистості вибудувати взаємодію з оточуючими на засадах поваги до себе та партнерів; вміння зберігати автономність та власні психологічні межі, бути активною та чесно досягати бажаного не принижуючи інших людей та не маніпулюючи ними. Традиційно асертивну поведінку розглядають як «золоту серединку» між агресивною та пасивною поведінкою (підкоренням) [1; 4; 9].

Обдаровані діти та підлітки зазвичай мають труднощі у спілкуванні з ровесниками та дорослими, оскільки їхні цінності суттєво відрізняються від цінностей більшості людей. Обдаровані опиняються у ситуації соціального тиску з боку пересічних осіб, які не здатні належно поцінувати їхні здобутки. Це обумовлює відчуженість, конфлікти, а згодом і втрату обдарованості. Розвиток асертивності в обдарованих дітей та підлітків є одним із шляхів збереження їх автономності, поліпшення взаємин із оточуючими, створення сприятливих умов для розвитку здібностей надалі [2; 3].

Великі ресурси для ознайомлення обдарованих дітей і підлітків з особливостями прояву та наслідками демонстрації різних типів поведінки має усна народна творчість. Приказки і прислів'я – це влучні метафори, які діють на свідоме та підсвідоме особистості, допомагають їй досягнути дійсність, дозволяють вибудувати моделі бажаної поведінки надалі, спонукають до дії. Паремії-метафори акцентують увагу на головному в ситуації, допомагають здійснити стрибок до інтуїтивного розуміння суті речей [3]. О. О. Потебня підкреслює, що поетичні образи в творах усної народної творчості дають можливість заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами. Байки, приказки, прислів'я слугують точками, навколо яких нагромаджуються типові факти для побудови узагальнення та зосереджується людська думка [5].

В українській усній народній творчості позитивно оцінюються вияви **асертивної поведінки**. У приказках і прислів'ях підкреслюється цінність почуття власної гідності, самоповаги та впевненості у собі (*«Знати собі ціну», «Людей слухай, а свій розум май», «Живи своїм розумом»*), схвалюється активне відстоювання власної позиції (*«Не давай собі на носі грати», «Не давайся під ноги!»*), пропонуються стратегії взаємодії з оточуючими, що ґрунтуються на ціннісному обміні (*«Шануй людей, то й тебе пошанують», «Як ми людям, так і люди нам», «Як у лісі гукнеш, так і відгукнеться»*). Багато приказок і прислів'їв містять інформацію про вербальні вияви асертивної поведінки. В пареміях

усіляко схвалюються стриманість і доброзичливість у мовленні, вибір оптимальних вербальних засобів (*«Від теплого слова і лід розмерзається», «М'які слова і камінь крушать», «Добрим словом мур проб'єш, а лихим і у двері не ввійдеш»*).

Українські приказки і прислів'я містять описи **пасивної поведінки** (*«Живе чужим розумом», «Пливе за течією»*). Паремії слугують і для найменування безвольних та безхарактерних осіб (*«З м'якого тіста», «Ні риба, ні м'ясо», «Лантух з половою», «Тютя з полив'яним носом»*). Пасивна поведінка зазвичай має негативні наслідки для людини. Зокрема помічено, що демонстрація особою схильності до підкорення провокує оточуючих нехтувати її інтересами (*«На криву березу і кози скачуть», «На сухе дерево і вогонь падає» «Не будь вівцею, а то вовки з'їдять»*), а також нешанобливо ставитися до неї та усіляко використовувати (*«Не мають за людину», «Ноги витирають», «Вірьовки в'ють»*).

Чимало українських приказок і прислів'їв описують особливості прояву **агресивної поведінки**. Паремії фіксують схильність людини наполегливо підпорядковувати оточуючих своїй волі, змушувати їх поводити себе відповідно до її бажань, намірів, а часом і примх (*«Вити линви», «Вимотувати душу», «Варити воду», «Сукати мотузки»*). Агресивна поведінка зазвичай має яскраві вербальні вияви (*«Гостре словечко коле сердечко», «Язык кісток не має, а кістки ламає», «Впик мене тим словом, не треба й вогню»*), а також невербальні (*«Дивиться, як змія з-за пазухи», «Сичить, як гадюка під корчем», «Від погляду молоко кисне»*). Підмічено, що одні особи демонструють агресивну поведінку ситуативно, а для інших вияв агресивності пов'язаний з емоційною спрямованістю (*«Гарна годинонька, та ні з ким полаятися», «Отакі, матінко, лихії люди! Як напало на мене семеро перекупок, то я ледве відгризлася», «Лаяла, лаяла, – насилу усе село перелаяла»*). Рекомендується уникати взаємодії з людьми, які схильні до яскраво вираженої агресивної поведінки (*«Бійся козла спереду, коня ззаду, а лихої людини з усіх боків», «Від лихого поли вріж та тікай», «Скаженому псові уступи з дороги»*).

В українській звичаєвості позитивно оцінюється готовність людей співпрацювати, взаємно поступатися одне одному, знаходити компромісні рішення, усіляко шукати згоди (*«Як ми з своїм не влад, то ми з своїм назад», «Нехай так буде, як скажуть люди», «Нехай буде гречка, аби не суперечка»*).

Перспективи дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні корпусу українських паремій, аналізу приказок і прислів'їв, що описують різні аспекти асертивної поведінки особистості, підборі метафор для тренінгових занять із розвитку асертивності. Робота з українськими народними приказками і прислів'ями сприятиме збагаченню ціннісного досвіду обдарованих дітей і підлітків, розвитку їх рефлексії, вибору оптимальних стратегій поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Мікеле Джаннантоніо. Чи зі мною все гаразд? Самоповага та асертивність. Львів: Свічадо. 2020. 168 с.
2. Музика О. Л. Ціннісна підтримка як різновид психологічної допомоги обдарованим учням і студентам. *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник* / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 7-31.
3. Никончук Н. О. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості підлітків засобами усної народної творчості. *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник* / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 87-147.
4. Подоляк Н. М. Ідивідуально-психологічні особливості асертивності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 202 с.
5. Потебня О. О. З лекцій теорії словесности. Байка. Прислів'я. Приповідка / ред. О. Ветухов, Ф. Ю. Зелінський; пер.: А. Диких, М. Оглоблін. Харків: Державне видавництво України, 1930. 112 с.
6. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського / упоряд. М. М. Пазяк. Київ: Наукова думка, 1991. 440 с.
7. Прислів'я та приказки: Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського / упоряд. М. М. Пазяк; відп. ред. С. В. Мишанич. Київ: Наукова думка, 1989. 480 с.
8. Прислів'я та приказки: Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського / упоряд. М. М. Пазяк. Київ: Наукова думка, 1990. 528 с.
9. Capponi V., Novák T. Asertivně do života. Praha: Svoboda. 1992. 140 s.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ АСЕРТИВНОСТІ

Асертивність в перекладі з англійського (assertiveness) – стверджувати, відстоювати, заявляти. В психологічному словнику поняття асертивність подається, як здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини, оптимально реагувати на критику та вмінно висловлювати свої думки, бажання, почуття. Асертивність – це поведінка, що поєднує внутрішню силу та ввічливість у стосунках з іншими людьми. Це здатність у ситуації зовнішнього тиску коректно відстоювати свої інтереси та свою лінію поведінки, спокійно казати “ні” тому, що вас не влаштовує та продовжувати в соціально прийнятній формі ефективно наполягати на своїх правах. Асертивність дає можливість зробити свою поведінку гнучкою.

Концепцію асертивності сформулював у 1950-1960 американський психолог А. Солтер, його праці ґрунтуються на положеннях гуманістичної психології. За твердженням автора, особистість із розвинутим почуттям самоповаги в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче [5].

Джозеф Вольпе вважав, що асертивна особистість володіє чотирма характеристиками: 1. – людина вільно виражає свої думки і почуття; 2. – може спілкуватися з людьми на всіх рівнях. Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме; 3. – людина має чітку орієнтацію по життю. Вона досягає того, чого бажає, намагається впливати на події. 4. – її дії характеризуються самоповагою. Така людина не приймає обмеження, незважаючи ні на що, намагається діяти, щоб не упустити свій шанс. Також автор зазначає, що багато людей не можуть виразити і продемонструвати почуття, які виникають у міжособистісній взаємодії, через власний тривожний стан, який її спотворює. Вплив тривоги можна подолати за допомогою впевненого прояву власних думок і почуттів, за допомогою нових стереотипів поведінки – поведінки самоствердження, тобто за допомогою “асертивності” [6].

Відомий американський психотерапевт Мануель Дж. Сміт у 1959 році, спираючись на свій професійний досвід розробив систему методів та технік для підвищення впевненості у собі, які дозволяють людині навчатися наполягати на своїй думці та досягати своїх цілей. М. Сміт розглядає асертивність із погляду прав особистості. Така людина поважає права оточуючих і будує взаємини, не порушуючи нічиїх кордонів. Автором вводиться поняття “принципи асертивності”, що позначає правила поведінки в суспільстві та побудова взаємин з іншими людьми, заперечення маніпуляцій, жорстокості й агресії щодо іншої людини. У своїй книжці “Тренінг впевненості у собі” він дає опис, як

формувати навички, як їх тренувати. Спираючись на поняття асертивності, він сформував 10 прав особистості: 1. Право оцінювати власну поведінку, думки та емоції, відповідати за їх наслідки; 2. Право не вибачатися та не пояснювати свою поведінку; 3. Право не брати на себе відповідальність за чужі проблеми; 4. Право змінити свою думку; 5. Право помилятися та відповідати за свої помилки; 6. Право казати: “я не знаю”; 7. Право бути незалежним від доброзичливості інших та від їх доброго ставлення до мене; 8. Право приймати не логічні рішення; 9. Право казати: “я тебе не розумію”; 10. Право казати: “мене це не цікавить”.

Н. Ю. Максимова зазначає що, асертивність виявляється тоді, коли особистість дає можливість першим висловитися іншим; намагається зрозуміти їхні потреби й почуття, перш ніж висловитися; здатна прямо й чесно обговорювати проблемні ситуації та пропонувати рішення, прийнятні для всіх; вважає власні здібності й сили подібними до інших людей; може брати відповідальність з урахуванням своїх можливостей і прав тощо [2].

Н. М. Подоляк, в своєму дослідженні емпірично доводить, що основними характеристиками асертивності є впевненість у собі, емоційна стійкість, наполегливість, здатність висловлювати наявну емоційну енергію по інтегрованих, а не по імпульсивних каналах, незалежність, свобода у власних проявах і поведінці, емоційна холодність, не схильність до афектів, неупередженість, відкритість, прямолінійність, орієнтація на власну думку, схильність брати на себе відповідальність, прагнення до соціальних контактів [3].

Асертивна людина характеризується чітким викладом своїх переконань, який поєднується з увагою і повагою до думок і почуттів інших, неасертивна – характеризується агресивною, пасивною або агресивно-пасивною спрямованістю в поведінці. Розвиток асертивності дає можливість людині здобути впевненість у собі, покращити навички спілкування, змінити агресію в поведінці на спокійнішу і раціональну взаємодію, навчитись відстоювати свої права [3].

Також, асертивність близька до поняття внутрішньої стійкості особистості, особливо тоді, коли людина не відчуває впевненості у собі та інших, що легко спричиняє негативний вплив на її особистість в цілому.

Американський психолог Уільям Джеймс відзначав “Отже, аби стати успішним і впевненим, поведітьесь так, ніби ви і справді успішна та впевнена людина, зберіть всю свою волю для досягнення цієї мети, і тоді, прояви невпевненості і неуспішності поступляться місцю поривам успіху і впевненості”.

Таким чином, аналіз наукової та науково-практичної літератури з даної проблеми показав, що поняття “асертивність” передбачає формування в особистості визначеної якості поведінки, завдяки якій вона може прямо та відкрито говорити про свої бажання; не боїться заперечувати; здатна відстоювати власну точку зору; наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою. За допомогою асертивності людина впевнено та наполегливо їде до своїх цілей, реалізує свої здібності, бажання та інтереси.

Список використаних джерел

1. Дріга Т. Г. Асертивність як чинник соціально-психологічної оптимізації адаптації студентської молоді / Т. Г. Дріга //Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – Вип. 39. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2013. – С. 100-105.
2. Максимова Н. Ю. Асертивність // Велика українська інциклопедія. URL: <http://vue.gov.ua/Асертивність>.
3. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. - № 9. – С. 108-110.
4. Salter, A. Conditioned reflex therapi. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.
5. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapi Techniques. B N. Y.: Pergamon Press. B 1966.

А. Д. Терещук
провідний науковий співробітник
лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: tereschuk2011@meta.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ: НОВІ ВИКЛИКИ ТА РЕАЛІЇ

Війна принесла в Україну сильні почуття, трагічний досвід, розгубленість, розчарування, страхи та глибоку депривацію нормального повсякденного життя. Терор і жах, які поширюються насильством війни, руйнують життя та розривають стосунки і сім'ї, залишаючи людей та громади емоційно виснаженими. «Масовий терор стає свідомою стратегією. Знищення шкіл, будинків, релігійних споруд, а також катування та поховання стають звичним явищем. Сучасна війна спрямована не лише на знищення життя, але й способів життя. Він націлений на соціальні та культурні інституції та навмисно спрямований на підлив засобів, за допомогою яких люди витримують та оговтуються від страждань війни...» [1].

Події сьогодення є екстремальними та викликають інтенсивний страх за життя, жах і відчуття безпорадності. Критерії важкого психотравмуючого чинника:

- 1) несподіваність;
- 2) стрімкий темп розвитку подій;
- 3) тривалість дії;
- 4) повторюваність.

Наприклад, ракетні обстріли по містам завжди раптові та стрімко розвиваються (вибух-руйнування-пожежа-загибель людей); можуть тривати кілька діб/тиждень/місяць поспіль; повторюватися в різних містах, куди б людина не приїхала, намагаючись віднайти безпечне місце. З початку війни були актуальні шоківі травми та дебрифінг, згвалтування та міграційний стрес. Потім – кризові стани і ПТСР, травма свідка та вина того, хто вижив. Наразі – клінічні стани та трансгенераційні травми. І горе втрат – постійне та нескінченне. У кожному регіоні України, на кожному рівні суспільства кожен має свою особисту історію та особисту стратегію, як подолати біль, втрату, гнів і непереборний стрес.

Війна негативно впливає на людину як фізично, так і емоційно. Емоційні травми залишають надзвичайно глибокий відбиток у психіці людини. Загроза життю, постійна небезпека, а також присутність ворога – створюють негативний емоційний фон. Емоційне вигоряння під час війни – це важке випробування. Багато хто відчуває, що психічно виснажений, деморалізований, з нескінченним почуттям провини за власну неможливість впливати на ситуацію.

Багато хто зараз переживає травму, а вона завжди пов'язана з провиною. І щодо того, що зроблено, і щодо того, що так і не відбулося. Травма настільки сильно спотворює провину, що в результаті:

- ✓ *Перебільшення своєї ролі та відповідальності за результат.* Кожна подія складається з багатьох факторів, але травмована людина схильна перебільшувати власну роль. Це як у тунельному мисленні, коли інші люди та обставини не враховуються. Хоча вони завжди є і часто змінюють картину події.
- ✓ *Знецінення підстав для своїх дій або бездіяльності.* Захищаємось автоматичними реакціями, біологічно обумовленими: "бий-біжи-замри".
- ✓ *Мав знати про подію завчасно.* Людина вважає, що "повинна була знати" про подію, ще до її настання. Під впливом травми ми часто говоримо, що наша інтуїція "натякала" про настання катастрофи або навіть хтось інший прямо повідомляв про це, але в це не вірилося. Це такий необґрунтовано завищений стандарт очікувань від себе: "Я мав зробити щось, не знаю що, але мав".

Почуття провини – це один із найпоширеніших наслідків психотравм цієї війни. Це колективна реакція на те, що ніхто з нас не є всемогутнім. Провина за те, що ми зробили щось жахливе, або за те, чого не зробили. Ми не змогли захистити, врятувати себе та близьких від втрат, не завжди могли тримати себе в руках, панікували. Наше почуття провини – це результат реактивних утворень агресії та гніву. Відчуття провини дуже руйнує. Спосіб рятування від нього – у прийнятті своєї недосконалості. У знятті з себе відповідальності за все, що відбувається у світі та з іншими людьми.

Із-за війн завжди виникає травматизація. Чим серйозніша травма – тим складніше людині визначитися, що робити з тим, що відбулося. Травма охоплює мислення емоціями, які дають відчуття правильного або неправильного, але це відбувається лише на рівні почуттів. Потрібно вибиратися з під емоційних «руїн» і лише тоді включати аналіз. Щоб в результаті зрозуміти, що в моменті всі дії, вчинки та поведінка прийнятті й усвідомленні. Ментальна сила означає не пригнічення наших емоцій, а їх усвідомлення. Тому, важливо розуміти природність емоційних реакцій на події, що відбуваються у нашому житті; вміти долати негативні наслідки війни через усвідомлення власних емоційних реакцій на військові дії; володіти навичками роботи зі своїми думками та відчуттями; мобілізувати свої здібності й сили для зменшення травматичного досвіду та запобіганню емоційному вигоранню.

Список використаних джерел

1. Somasundaram, D., Sivayogan S. Rebuilding community resilience in a post-war context: developing insight and recommendations <https://ijmhs.biomedcentral.com/articles/10.1186/1752-4458-7-3>

I. В. Яворська-Ветрова

*старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
e-mail: irinavetrova009@gmail.com*

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

Досліджуючи процеси саморозвитку особистості, шляхи досягнення особистісної зрілості, науковці розкривають його аспекти у контексті психічного здоров'я та сумірно зі структурними компонентами особистості. Зокрема, вивчаються: інтелектуальний аспект (уміння набувати знання і використовувати їх у життєдіяльності, основні установки, цінності, метафори життя, думки, переконання особистості); емоційний аспект (розвиток емоційного інтелекту: усвідомлення, розуміння, управління емоціями й почуттями); фізичний (тілесний) аспект (самопізнання тіла, опанування методами саморегуляції психосоматики); соціальний аспект (розвиток соціального інтелекту, адаптація до умов найближчого оточення, формування комунікативної та інтерактивної культури у взаємодії із соціумом); творчий аспект (оригінальне й унікальне самовираження через інтеграцію емоційного, когнітивного та поведінкового потенціалу особистості); духовний аспект (здатність утілювати в життя вищі цінності добра, віри, надії, любові до себе, ближнього, до світу в цілому) та особистісний аспект (уміння самореалізовуватися: розвиток навичок ухвалення рішень, асертивності, уміння відстоювати себе, відповідати за власний вибір, дії та вчинки, постановку тактичних і стратегічних цілей життя, поєднання їх з сенсом існування) [1, с. 280]. Тобто, асертивність розглядається як адекватна оцінка свого стану і поведінки, як шлях до самореалізації, саморозвитку.

Асертивність як «соціальна компетентність» (за А. Лазарусом) дає можливість людині зробити її поведінку більш впевненою і гнучкою. На підставі даних емпіричного дослідження доведено, що основними характеристиками асертивності є впевненість у собі, емоційна стійкість, наполегливість, здатність висловлювати наявну емоційну енергію по інтегрованих, а не по імпульсивних каналах, незалежність, свобода у власних проявах і поведінці, неупередженість, відкритість, прямолінійність, орієнтація на власну думку, схильність брати на себе відповідальність, прагнення до соціальних контактів [3].

Асертивність, як якість зрілої особистості, на думку дослідників [1], характеризує здатність людини змінювати свою поведінку в спільній діяльності, спілкуванні і пізнанні в позитивному напрямку і виражається у відчутті внутрішньої сили, вмінні особистісного самовираження, емоційної стабільності, відповідальності за свою поведінку і за виконання прийнятих рішень, позитивному ставленні до себе і інших, сприяє досягненню поставлених цілей, не завдаючи шкоди іншим; тісно пов'язана з емоційною компетентністю. Асертивній особистості властиві такі риси, як: конструктивність,

цілеспрямованість, впевненість в собі, відповідальність, рішучість, самостійність, незалежність, самоефективність, суб'єктність, наполегливість, ініціативність, вимогливість, здатність до емпатії, рефлексії та ін.

Асертивна поведінка, ґрунтуючись на гуманістичних засадах, спонукає до вироблення правил взаємодії та спілкування з оточуючими, що дозволяють підтримувати рівноправні стосунки, уникаючи як маніпулювання, домінування та агресії, так і пасивності, залежності. Виокремлюють такі принципи асертивної поведінки:

- прийняття на себе відповідальності за власну поведінку. тобто, кожна людина є відповідальною за власну поведінку і не має права звинувачувати інших за їх реакцію на її поведінку;
- демонстрація самоповаги та поваги до інших людей. якщо ви не поважаєте себе, то ніхто не буде поважати вас;
- ефективне спілкування. в ньому виділяють три наступні якості – чесність, відкритість і прямота в розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини;
- демонстрація впевненості та позитивної установки;
- вміння уважно слухати та розуміти. асертивність вимагає від людини вміння слухати інших та розуміти точку зору;
- переговори та досягнення робочого компромісу [1].

Отже, асертивність може розглядатися чинником саморозвитку особистісної зрілості. Як комплексна характеристика асертивність містить когнітивні (розуміння себе та інших людей, компетентність), емоційні (емоційне вираження думок і почуттів), соціальні (навички соціальної взаємодії), регулятивні (усвідомлене керування своїми думками, емоціями, діями) складові. Самоповага та повага до інших, постановка та «утримання у фокусі» своїх цілей, стратегій життєдіяльності, незалежність у судженнях та діях – шлях до самореалізації й саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Бамбурак-Кречківська Н.М., Бригадир М.Б. Теоретичні аспекти аналізу проблематики психічного здоров'я людини. *Габітус*, 2022, 42. С. 279-284. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/47.pdf>
2. Косигіна О.В. Розвиток асертивності особистості в умовах педагогіки партнерства. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ: матер. наук.-практ. конф.* 2019. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=282>
3. Подоляк Н.М. Психологічні особливості асертивності. *Наука і освіта*. 2010, 9. С. 108-110. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/9_2010/27.pdf

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Сьогодні асертивна поведінка розглядається як найконструктивніший спосіб міжособистісної взаємодії, що опирається на принципи гуманізму, при цьому заперечується жорстокість, маніпуляція і агресія щодо іншої людини.

Науковими дослідженнями щодо вивчення асертивності людини займалися різні вчені, зокрема Хохлова О. В., Вольпе Дж., Шамієва В. А., Абульханова – Славська К., Балл Г., Кон І., Семиченко В., Татенко В., Титаренко Т. та ін [2; 4; 6].

Сучасні психологи (Г. Балл, К. Абульханова – Славська, І. Кон, В. Семиченко, Т. Титаренко, В. Татенко та ін.), розглядаючи асертивність, роблять акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності, навчанню молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям та здатності долати труднощі [2; 5; 6]. За такої характеристики асертивність набуває здатності незалежності від зовнішніх оцінок і впливів. Науковці звертають увагу на те, що категорія асертивності подібна за значенням з такими поняттями, як адаптивність, самоствердження, високий рівень самоконтролю, стійкість, стабільність, утвердження себе в соціумі.

Хохлова О. В. зазначає, що асертивна особистість – це здорова та зріла особистість, з виробленою позицією ненасильства [6; 7]. Асертивна людина досягає своїх цілей, не порушуючи прав оточуючих. Дана поведінка орієнтована на командну роботу, довгострокову співпрацю, ділові стосунки.

У своїх дослідженнях Джозеф Вольпе вважав, що істинно асертивна особистість має чотири характеристики [2; 6]. По-перше, вільно виражає свої почуття і думки. По-друге, може спілкуватися з друзями, з сім'єю та з незнайомими людьми на всіх рівнях. Це спілкування завжди чесне, відкрите, адекватне і пряме. По-третє, присутня активна орієнтація до життя. По-четверте, дії людини характеризуються самоповагою. Така людина, розуміючи, що ситуація не завжди буває виграшною, тому приймає обмеження, але, не дивлячись на це, намагається щось зробити, щоб не втратити шанс.

Шамієва В. А. показує структуру асертивності, що складається з трьох складових [2]: афективної, когнітивно-сміслової і поведінкової. У когнітивно-смісловій складовій асертивності міститься адекватна оцінка ситуації, орієнтування і продуктивне перетворення проблемних ситуацій; визначення свого Я в навколишньому середовищі на основі цінностей свого життя і усвідомлення значень. Афективна складова містить упевненість в собі,

прийняття іншого, довіру до себе. Поведінкова складова виявляється у відповідальності, незалежності, наполегливості, конструктивної агресії і готовності до ризику.

Сенситивним періодом для розвитку кожної з цих складових є підлітковий вік, а тому саме в цьому віці важливо організувати програму розвитку асертивної поведінки як основу реалізації безпечних форм поведінки [3; 5]. Формування у підлітків безпечної, асертивної поведінки може здійснюватися на основі освітньої, медичної, політичної, мотиваційної моделях тощо [1].

Розвиток асертивності підлітків передбачає формування вміння прямо говорити про свої бажання, здатності висловлювати власну точку зору, при цьому не боятися заперечувати, використовуючи аргументацію; вміння володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою; володіти тактиками задоволення справедливих вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей. При цьому особливу увагу варто зробити на розвитку критичності мислення підлітків (вироблення навичок роботи з інформацією: її аналіз, переробка, технології прийняття незалежних рішень, виділення ситуацій ризику) та рефлексії (уміння бачити й розуміти ситуацію) [3; 5].

Підсумовуючи можна зазначити, що асертивна поведінка полягає у тому, що людина захищає власні права, виражає власні думки і почуття прямо, відкрито і чесно засобами, що поважають права інших людей. Така людина діє без непотрібної тривоги або почуття провини. Асертивні люди поважають не лише себе, а й інших людей та відповідають за свій вибір і дії. Вони розуміють свої потреби і просять прямо і відкрито про те, що вони хочуть. При отриманні відмови асертивні особистості можуть засмутитися або бути розчарованими, але їх самосприйняття не затьмариться. Вони не дуже покладаються на схвалення інших людей і відчують безпеку і упевненість в самих собі. Асертивні люди показують іншим, як вони хотіли б, щоб з ними поводитися. Вони самодостатні. Мета асертивності – відстоювати свої права без порушення прав інших людей [2; 4].

Отже, асертивність – це вміння, яке можна набути і підлітковий вік вважається хорошим періодом для розвитку цього вміння. Асертивна людина підліткового віку вміє контролювати свої емоції, не піддається швидко емоційному тиску інших людей та маніпуляціям. Вони вміють реалізувати визначені цілі попри негативні тиски з боку оточення, раціональну дбальість про власні інтереси при одночасному вираховуванні інтересів інших людей.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.- метод. посіб.. К.: УЗМН, 1998. 204 с.
2. Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. К.: ПНУ імені Івана Огієнко, Інститут психології ім. Г.С.Костюка. Вип. 10, 2010. С.139-149;
3. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти підліткам пер. з англ. В. Хомика. Київ: Либідь, 2003. 520 с.
4. Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : метод. рек. К. : Богданова А. М., 2015. 76 с.
5. Ніколаєв Л. О. Асертивність як риса особистості сучасного підлітка /Особистість у різних умовах соціалізації: колективна монографія /за наук. ред. проф. Л. О. Калмикової, проф. Г. О. Хомич. К.: Видавн. Дім «Слово», 2016. С. 77-99.
6. Подоляк Н.М. Психологічні особливості асертивності. *Наука і освіта*: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 2010. № 9. С. 108-111;
7. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization *European Humanities Studies: State and Society*. Slupsk: Academia Pomorska, 2015. № 4. P. 21–39.

Н. Ю. Журавльова

науковий співробітник

лабораторії консультативної психології та психотерапії

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: natalizhur06@gmail.com

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасна українська учнівська молодь, студентство зіткнулись з особливим викликом – з необхідністю в умовах російської військової агресії проти українського народу набувати знання, професію, формувати власну особистість, ідентичність, планувати та вибудовувати своє життя. Неприятливі для життя та навчання стресові події війни ставлять перед молоддю питання подолання багатьох перепон і труднощів, орієнтують на пошук ресурсів задля досягнення власних цілей, виявляють значущість таких рис особистості, як здатність до адаптації та розвитку, вміння керувати власним емоційним станом та увагою, організованість, цілеспрямованість та активність, гнучкість, стресостійкість, асертивність тощо та ін. Фахівці з психічного здоров'я розглядають асертивність як вагомий компонент комунікативної компетентності особистості та її стресостійкості, як важливий особистісний ресурс, вкрай необхідний молоді для опанування професією, фахової реалізації у подальшому, вирішення широкого кола питань соціалізації, конструктивного вибудовування життєвого шляху загалом [2; 4 та ін.].

Під асертивністю психологи розуміють здатність людини впевнено та наполегливо відстоювати свою точку зору з розумінням та прийняттям права на свій погляд і позицію, прямо та відкрито, з відчуттям власної гідності заявляти про свої почуття і потреби, робити це етично, тобто без агресії, приниження, образ, маніпуляції, а навпаки, з повагою і ввічливістю до іншої людини, з увагою до її почуттів, потреб, цілей (А.Адлер, А.Бандура, Е.Берн, Дж. Вольпе, Г. Балл, Л.Марчук, В.Мойсеєнко, О.Музика, В. Татенко, Т.Титаренко та ін.). Це вміння «відстоювати свої права, не порушуючи права інших» [2, с. 174], здатність до «свідомого відповідального вибору власної позиції у комунікативному просторі» через усвідомлення себе «як суб'єкта комунікації» [4, с. 3]. Асертивність дозволяє спокійно, але потужно відстоювати свої ідеї, рішення. Вчені пов'язують асертивність з такими рисами особистості як незалежність, впевненість у собі, вмотивованість на успіхи та досягнення [1; 2; 4 та ін.].

Асертивність розглядається фахівцями як найбільш продуктивна та екологічна модель взаємодії з оточуючими. Вважається, що наполегливість у досягненні власних цілей з виявленням поваги до інших і врахуванням їх потреб та інтересів дає людині більше шансів отримати бажане та зберегти дружні стосунки з оточуючими [1]. Саме ця модель на відміну від стратегії агресивної поведінки чи замовчування власних потреб допомагає конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, знаходити оптимальні рішення при зіткненні

інтересів співбесідників. Асертивна модель вирішення складних ситуацій взаємодії сприяє уникненню зайвих негативних, що виснажують, емоцій, дозволяє зберігати психоемоційну рівновагу, слугує запобіганню психічного вигорання, є вагомим фактором загальної стресостійкості людини, яка в умовах війни набуває особливого значення.

Поняття «стресостійкість» визначається як «здатність проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я, особистісну цілісність» [6], пов'язується з вмінням людини поєднувати зовнішню успішну діяльність в складних психоемоційних умовах з внутрішньою рівновагою, а також здатністю відновлювати психоемоційний стан у разі його дестабілізації через стрес [3]. Комунікативна компетентність вважається одним із важливих компонентів стресостійкості, тому що забезпечує можливість конструктивного вирішення широкого кола соціальних питань і спільних проблем, пов'язаних із взаємодією, спілкуванням з оточуючими.

У психологічній роботі з молоддю корисною для оптимізації міжособистісної взаємодії в асертивний спосіб є модель «Ненасильницького спілкування» М.Розенберга [5], в якій у ситуації потенційного конфлікту учаснику співбесіди замість реактивного виказування обвинувачень, претензій пропонується свідомо сформулювати свій меседж наступним чином: описати фактичну ситуацію (спостереження) без суджень і оцінок, сказати про свої почуття та потреби, виразити своє прохання; у подальшому спілкуванні враховувати почуття та потреби співрозмовника. Ця модель орієнтує людину на пошук рішення у співчутливий, емпатійний спосіб, з повагою до себе та до іншого, з опорою на підтримку контакту із самим собою та іншим.

Для опанування цією моделлю молодим людям важливо: навчитися розуміти власні почуття, потреби, бажання; вміти чітко формулювати свої цілі, при тому мати реалістичні очікування до себе, інших та ситуації загалом; усвідомлювати власні цінності та життєві настанови для більш глибокого розуміння самого себе; вміти відкрито і сміливо говорити про свої почуття, потреби, бажання; вміти слухати співбесідника, розуміти його почуття, чути його бажання, прагнути емпатійно відчувати і розуміти іншого в його життєвих обставинах. Для реалізації асертивної стратегії комунікації також важливо вміти управляти власними спонтанними реакціями, аргументовано заперечувати за потреби, відстоювати власну точку зору, адекватно реагувати на критику та ін. Цим комунікативним навичкам можна вчитися самотійно чи спиратися на допомогу психолога. Зауважимо з власного досвіду, що бувають саме такі випадки, коли людині важко усвідомлювати свої почуття, бажання чи їй дуже не просто про них говорити, або людина у ситуації стресу не може впоратися зі власною агресивністю. Такі прояви часто пов'язані з психотравмою, яка потребує попереднього фахового психотерапевтичного опрацювання для подальшого ефективного засвоєння стратегій асертивної поведінки.

Розвиток індивідуально-особистісних ресурсів стресостійкості молоді, у тому числі такого вагомого аспекту стійкості до стресу як асертивність, ми розглядаємо як важливу умову їхнього фізичного та психічного здоров'я,

збереження власної ідентичності, особистісної цілісності. Вважаємо також, що, спираючись на власну асертивність, свідомо зміцнюючи через асертивні поведінкові стратегії особисту стресостійкість, юнаки спроможні протистояти буттєвим складнощам життя, якісно навчатися, витримувати вимоги процесу опанування знаннями, професією в непростих умовах сьогодення, ускладненого тривалими військовими подіями у країні.

Список використаних джерел

1. Гессон Дж., Гедфілд С. Як завжди стояти на своєму. Vivat, 2022. 224 с.
2. Мойсеєнко В.В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. Т. 1. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/512907.pdf>
3. Журавльова, Н.Ю., Гурлева, Т.С. Додаткові прояви ПТСР як мішені впливу у контексті психологічної допомоги постраждалому від війни. *Вчені записки ТНУ. Психологія*. 2023. Т.34 (73). №1. С. 190-196. URL: http://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2023/31.pdf
4. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2016. 22 с.
5. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя. Ранок, 2020. 256 с.
6. Романчук О. Психологічна стійкість в умовах війни: індивідуальний та національний вимір. URL: https://i-cbt.org.ua/resilience_ukraine/

ДОЛАЮЧА ПОВЕДІНКА ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Перед сучасною особистістю постає безліч завдань та викликів, які потребують пошуку оптимальної стратегії поведінки задля успішної адаптації у нових життєвих ситуаціях. У разі відсутності навичок подолання стресу або вибору неконструктивної стратегії реагування на стрес, особистість може опинитися у кризовій ситуації, яка буде стимулювати негативні емоційні стани і порушувати її гармонійний розвиток. Юнацький вік характеризується значними змінами в особистості суб'єкта, адже передбачає перебудову внутрішніх орієнтирів, що підкріплюються, перш за все, потребою в самовизначенні та набутті внутрішньої самоідентичності. Саморозвиток особистості в період юнацького віку, насамперед, потрібен для того щоб успішно подолати кризу ідентичності, досягнути самореалізації, а одним із ключових чинників забезпечення позитивної динаміки саморозвитку юнаків є формування конструктивної захисно-долаючої поведінки, спрямованої на вирішення важливих життєвих завдань у період юнацтва [1, с.7].

Долаюча поведінка являє собою індивідуальний спосіб взаємодії суб'єкта з проблемною ситуацією, за рахунок активізації внутрішніх ресурсів особистості з метою відновлення психологічної рівноваги [3, с.22]. Захисно-долаюча поведінка є регулятивним механізмом зростання толерантності до непередбачуваних життєвих ситуацій та характеризується активною реакцією на постійну дію стресу [2, с.140]. З точки зору нашої наукової позиції, способами подолання складних життєвих ситуацій можуть виступати психологічні захисти, як неконструктивна форма уникнення стресу, або копінг-стратегії, як конструктивна форма активності особистості, спрямована на його подолання.

У 2022 році нами було проведено дослідження особливостей долаючої поведінки юнаків схильних до залежності на базі Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Згідно до логіки наукового пошуку нами були використані такі психодіагностичні інструменти: методика схильності до 13 видів залежностей Г. Лозової, методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. Сироти та В. Ялтонського та методика «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Х. Келлермана і Х. Конте в адаптації Л. Вассермана. Кількість юнаків, що прийняли участь у дослідженні складає 75 осіб.

З огляду на проведене нами емпіричне дослідження особливостей долаючої поведінки юнаків схильних до залежності можемо говорити про те, що в юнацькому віці основу долаючої поведінки складають неусвідомлювані процеси, а саме захисні механізми психіки. Нами було виявлено, що між

механізмом заперечення та заміщення існує слабкий обернений зв'язок, що свідчить, що чим більший прояв заперечення проблемної ситуації, тим меншою є ступінь використання заміщення, як захисного механізму психіки ($r=-0,32$; $p<0,001$). Між механізмом заперечення також існує прямий слабкий кореляційний зв'язок з психологічним захистом інтелектуалізації ($r=-0,32$; $p<0,001$). Такий результат може бути пов'язаний з процесами стійкого пошуку раціонального пояснення виникнення внутрішнього протиріччя і, як результат, заперечення його існування. Витіснення як механізм психологічного захисту має слабкий прямий кореляційний зв'язок із механізмами заміщення ($r=-0,46$; $p<0,001$), проекцією ($r=-0,38$; $p<0,001$) і компенсацією ($r=-0,48$; $p<0,001$), а компенсація, у свою чергу, статистично пов'язана із механізмом проекції ($r=-0,32$; $p<0,001$).

Отже, згідно з результатами дослідження, особливостей долаючої поведінки у осіб схильних до залежності в юнацькому віці, можемо говорити про важливу роль неусвідомлюваних процесів, а саме механізмів психологічного захисту у формуванні реакції на стресогенну ситуацію. Важливо зазначити, що реактивне утворення, як механізм психологічного захисту, проявляється у юнаків через процес гіперкомпенсації, у коханні. Такі результати можуть бути пояснені особливостями перебігу кризи ідентичності в юнацькому віці і можуть впливати на процес розвитку особистості юнаків.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що конструктивна долаюча поведінка в період юнацького віку виступає вагомим чинником гармонійного розвитку особистості. Домінування неусвідомлюваних процесів у формуванні захисно-долаючої поведінки може ускладнювати перебіг вікової кризи ідентичності у юнаків, проте набуття нового життєвого досвіду дозволить нівелювати можливі негативні наслідки використання неконструктивних копінгів, а також стимулювати набуття конструктивних навичок подолання, які будуть сприяти процесу усвідомлення власної соціальної ролі, власних бажань та настановлень, інтуїтивному пошуку шляхів подолання труднощів у процесі особистісного та професійного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Андрущенко І. Г. Психологічні особливості впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць*. Острог: Вид-во НаУОА, 2018. № 6. с. 4–8
2. Білюченко, Ю. М. Психологічний аналіз долаючої поведінки у чоловіків та жінок зрілого віку. *Вчені записи ТНУ імені В.І. Вкернадського. Серія: Психологія*, 2022. Том 33 (72) №2. с.139-144
3. Галян А. І. Копінг-стратегії як чинник адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2016, №1 (16). с. 22-27.

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Становлення обдарованої особистості – складний динамічний процес взаємодії соціальних, біологічних факторів та власної активності індивіда. Зокрема, важлива роль у реалізації потенціалу обдарованості належить асертивності як чиннику саморозвитку обдарованої особистості.

Під терміном "асертивність" (англ. assertiveness – настирливість, напористість, наполегливість) розуміється здатність людини відстоювати власну точку зору, захищати особистісні кордони та власні інтереси, наполягати на своїх правах ввічливо, коректно, у соціально прийнятній формі, демонструючи шанобливе ставлення та не порушуючи права інших людей.

Асертивність є відносно новим поняттям у психології, що з'явилося у середині двадцятого століття у працях американського психолога і психотерапевта Андре Солтера, який розглядав асертивну поведінку як найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії на противагу маніпуляції та агресії.

У сучасних психологічних дослідженнях досліджуються різні аспекти феномену асертивності, зокрема, і роль асертивності у процесах самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку особистості.

У дослідженнях І. М. Тичини та С. В. Герасіної «асертивність» розглядається як особистісна детермінанта, складник емоційно-ціннісного компоненту, призначенням якого є забезпечення особистісного зростання в процесі самоздійснення [1; 5]. На думку Н. М. Сердюк, асертивність, допомагає зберігати баланс між вираженням власних потреб і повагою до індивідуальності інших у міжособистісних стосунках, що сприяє взаєморозумінню та емоційній близькості [4]. Н. М. Подоляк зазначає, що асертивність значно підвищує адаптацію підлітків в освітньому середовищі, полегшує їх соціалізацію, позитивно впливає на самоактуалізацію і самореалізацію [3]. А. І. Лучинкіна, К. Г. Мілютіна, Т. А. Яншина провели емпіричне дослідження зв'язків асертивності обдарованих дітей з рівнем узгодженості життєвих завдань та самоефективністю [2].

Асертивність є важливим компонентом саморозвитку обдарованої особистості, оскільки допомагає зрозуміти себе, розвиватися, сприяє покращенню взаємин, досягненню успіху в різних сферах життя та повноцінній реалізації потенціалу обдарованості. Особливої актуальності асертивна поведінка набуває на етапі ранньої юності, основними психологічними новоутвореннями якого є якісно новий рівень самосвідомості, зокрема,

відкриття власного «Я», переосмислення та визначення системи ціннісних пріоритетів, пошук сенсу життя, особистісне та професійне самовизначення.

Обдаровані юнаки та дівчата вирізняються серед однолітків не тільки більш високим рівнем інтелектуального розвитку та досягнень, але й специфічними труднощами та проблемами, що зумовлені їх підвищеним потенціалом і здібностями. Можна виокремити наступні сфери, де у обдарованих старшокласників виникають проблемні ситуації, які можуть бути подолані шляхом підвищення рівня навичок асертивної поведінки:

- **Соціальна адаптація:** різні інтереси та рівень розвитку обдарованих дітей порівняно з однолітками доволі часто зумовлює складнощі у встановленні стосунків та відчутті належності. Розвинена асертивність може допомогти їм управляти цими ситуаціями.
- **Самоідентифікація:** діти з підвищеним рівнем інтелектуальних здібностей можуть відчувати певний дискомфорт через надмірну увагу та завищені очікування щодо їхніх успіхів з боку найближчого оточення. Асертивність допомагає їм зберігати власну ідентичність і виражати свої потреби та думки.
- **Розвиток навичок спілкування:** схильність до глибоких дискусій та мисленевих процесів у дітей з підвищеним рівнем інтелектуального розвитку зумовлює певні складнощі у спілкуванні на більш поверхневому рівні, що призводить до ізоляції та непорозуміння у спілкуванні з ровесниками. Розвиток асертивних навичок дозволяє бути ефективними в комунікації на будь-якому рівні, краще взаємодіяти з контактним оточенням та будувати позитивні стосунки.
- **Стресостійкість:** обдарованість часто призводить до додаткового стресу, що пов'язано з високим рівнем очікування як від себе, так і від інших, домінуванням перфекціоністських тенденцій. Розвинуті асертивні навички допомагають зменшити цей стрес, уникати відчуття провини за власні потреби, виражати свої почуття, відстоювати власні права та захищати особистісні межі.

Список використаних джерел

1. Герасіна С. В. Психологічні умови формування готовності до трудової діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Пер.-Хмельн, 2009. 228 с.
2. Лучинкіна А. І., Мілютіна К. Г., Яншина Т. А. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 252 с.
3. Подоляк Н.М. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості: дис....канд. психол. наук: 19.00.01. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2014. 200 с.
4. Сердюк Н.М. Асертивна поведінка та почуття впевненості в собі в структурі міжособистісних стосунків підлітків. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2013. № 3–4. С. 48–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2013_3-4_10 (дата звернення: 15.04.2024).
5. Тичина І. М. Професійна переорієнтація випускників вищих навчальних закладів як чинник особистісного самоздійснення: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07. Ів.-Франк., 2009. 20 с.

ВПЛИВ ПОЯВИ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК ОБРАЗОТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Природня надчутливість образотворчо обдарованих підлітків у часи війни зазнала ще одного несподіваного виклику – кризи творчості, ревізії особистісних цінностей та життєвої перспективи, пов'язаної з мистецтвом. Під час консультацій та у приватних розмовах, які стосувалися переживань, викликаних наслідками війни в Україні, обдаровані підлітки зазначали, що хронічний стрес призводить до апатії та подекуди повної втрати потреби та навіть здатності до малювання. Тривога, пов'язана з невизначеністю особистого майбутнього через війну, посилює сумніви у власні творчі здібності та можливості їхньої реалізації за часів війни.

Багато годин на добу сучасні підлітки проводять в інтернеті – у соціальних мережах, за комп'ютерними іграм, переглядаючи музичні відеокліпи. Візуальний контент сучасних ЗМІ зазнав значних змін у наслідок шаленої популярності зображень, згенерованих штучним інтелектом (ШІ). Привабливість цієї нової реальності, захоплення нею супроводжується питанням щодо впливу технологій на світ мистецтва загалом і на особисті перспективи як майбутнього художника.

Деякі образотворче обдаровані підлітки описують свій стан як загальний песимізм, підживлюваний вірою в те, що ШІ неминуче знецінить людську творчість у всіх аспектах. Дехто з них зауважує, що турбується, щоб їхні роботи не нагадували за деякими ознаками картинки, згенеровані ШІ. Або, навпаки, вони занадто захоплюються новими інструментами і побоюються, що це призведе до атрофії навичок малювання традиційними пензлями та олівцями, критичного ставлення до «звичайних» образотворчих технік виконання.

Те, як різні люди оцінюють зображення, згенеровані ШІ, залежить від того, які компетенції у сфері візуальних мистецтв вони мають. Можна припустити, що люди, які не мають мистецьких компетенцій, оцінюють зображення, згенеровані ШІ, просто за тим, наскільки вони «красиві». Такі люди оцінюватимуть художні твори, створені людиною, і зображення, створені ШІ, за однаковими принципами. З іншого боку, імовірно, що професіонали, а також учні художніх спеціальностей, оцінюючи зображення, згенеровані ШІ, урахуватимуть не лише характеристики самого зображення, а й контекст і мету його створення та інші дискурсивні явища, які оточують це зображення.

Це пов'язано з тим, що цінність художнього твору не обмежується лише безпосередніми властивостями самого твору, а завжди залежить від історії створення і того, хто є його автором, а також від контексту і мети створення. Тому люди з високим рівнем компетенції у мистецтві, оцінюючи твори, завжди

будуть розглядати їх через призму таких питань: Чому це було створено? Яку ідею виражає це зображення? Які теми зображення досліджує? Тому можна припустити, що люди, які мають компетенції у мистецтві, можуть оцінювати цінність творів ШІ відносно нижче, ніж ті, хто не орієнтується в мистецтві. Словом, ШІ може генерувати зображення, але він не створює контекст або художню ідею, від яких безпосередньо залежатиме цінність твору.

Під час дискусій про зображення, створене за допомогою ШІ, серед митців та молоді, що навчається на образотворчих спеціальностях, можна помітити певний рівень напруги та навіть агресії щодо використання таких інструментів. Багато художників ставляться до цієї технології негативно, бо, по-перше, системи штучного інтелекту, які генерують зображення, створені з порушенням авторського права митців (для тренування алгоритмів використовуються зображення, завантажені з Інтернету без дозволу авторів). Штучний інтелект, так би мовити, краде стиль існуючих художників, позбавляючи їх потенційних заробітків у майбутньому. Зауважимо, що раніше, коли комусь була потрібна ілюстрація в стилі певного автора, замовники зверталися безпосередньо до цього автора й оплачували його роботу. Але якщо стиль даного художника досить відомий і він потрапив до баз даних, на яких тренується штучний інтелект, то тепер замовник часто може згенерувати зображення в потрібному стилі фактично безкоштовно, тож автор не отримує за це жодної винагороди.

По-друге, популярність інструментів для генерації зображень, з точки зору деяких дослідників, є викликом для розвитку візуальних мистецтв загалом. ШІ дозволяє створювати безліч зображень у вже існуючому стилі, але не дає можливості формувати нові стилі та інноваційно підходити до творчості. Як вже зазначалося, художнє значення твору міститься не лише у самому творі, але й в дискурсі, який відбувається навколо нього. Коли художник формує новий стиль або створює щось новаторське, він спирається на явища, які відображають його унікальний досвід, суспільно-політичні реалії, в яких він живе, та взаємодіє з іншими митцями та їхніми творами. Лише так можна досягти оригінальності в мистецтві. Однак ШІ спирається, генеруючи зображення, лише на вже існуючі стилістичні конвенції, він не може взаємодіяти з актуальними дискусіями та позамистецькими соціальними реаліями, які є важливими для створення оригінального твору. Таким чином, технології генерації зображень може виявитися консервативною силою, бо вона фіксуватиме існуючі художні стилі, роблячи процес їхнього застосування дуже легким. У той же час, створення іновацій у мистецтві стане складнішим, адже для цього все ще потрібні живі люди, час та ресурси.

З цих причин багато художників ставляться з певною пересторогою до інструментів на кшталт Midjourney. Незалежно від того, що зображено на картині, факт її створення штучним інтелектом завжди має певний сенс, який може здаватися нігілістичним, антимистецьким. Інші нюанси, що визначають сенс твору, можуть загубитися на тлі яскравості факту його походження. Саме тому можна припустити, що деякі професіонали мистецтва будуть і надалі критично ставитися до зображень, створених штучним інтелектом, незалежно

від того, які візуальні характеристики воно має. Інші художники будуть змушені переосмислювати суспільну роль і природу мистецтва, щоб відповісти на художні та, передусім, економічні виклики, пов'язані з розвитком технології генерування зображень.

Цікавість до ШІ породжує пропозицію. Наприклад, у соцмережах поширюється реклама курсів, де за місяць обіцяють навчити «в 10 разів швидше і в мільйон разів креативніше генерувати фотореалістичні зображення». Технологія доволі проста: за допомогою чату GPT генерують ідеї для зображень і картинок, що імітують фото. А потім за допомогою нейронних моделей DALL-E створюють цифрові зображення на основі описів. Так, зображення згенеровані нейромережею Midjourney практично неможливо відрізнити від реальних фотографій.

Уже наприкінці 2022 року веб-дизайнери і художники зі всього світу протестували проти платформи ArtStation, яка дозволяє художникам ігор, кіно, медіа та розваг об'єднуватися та демонструвати свої портфоліо, після того як зразки мистецьких продуктів, створених ШІ, почали розміщувати на головній сторінці сайту поряд з роботами професіональних художників. Зіставлення зображень на ArtStation, згенерованих штучним інтелектом, із їхніми власними роботами для багатьох художників є принизливим і підважує їхні зусилля та час, витрачені на мистецтво. Зрештою, митці критикують інструменти для створення зображень на основі ШІ, бо останній навчається на створеному людиною мистецтві, зібраному в Інтернеті, а потім поєднує фрагменти або навіть копіює без посилання на джерело.

Показовим став випадок конкурса Sony World Photography Award 2023. Переможцем у номінації «Креатив» став німецький фотохудожник Борис Ельдагсен зі світлиною, створеною за допомогою ШІ. Члени журі конкурсу спершу призначили його переможцем, а після зізнання автора у використанні ШІ, були спантеличені і присоромлені, як фахівці, та обурені як експерти. Інший виклик – це згенеровані ШІ фотографії, які використовують подекуди для ілюстрацій репортажів воєнних журналістів. З'ясувалося, що такі зображення виглядають доволі реалістичними та майстерно зробленими, проте їхній драматизм, надмірно підкреслений комп'ютерними образотворчими засобами, створює надто красиву, естетичну реальність, яка дисонує зі справжнім хаосом воєнної трагедії та знецінює вагу справжніх фотографічних свідчень про жахи війни. Такі картини подекуди сприймаються маніпулятивними, оскільки зображення страждань можуть викликають підозру, а не співчуття чи ототожнення. Між іншим, уже створені перші галереї творів ШІ, які успішно продаються попри проблемне визначення авторства та сумнівну естетичну цінність.

Яким чином нові технології впливатимуть на розвиток образотворчої обдарованості дітей і підлітків, важко прогнозувати, проте, незмінним у їхньому навчанні є набуття професійної образотворчої майстерності, спілкування з живим майстром і якнайглибше вивчення історії та теорії мистецтва саме для

формування власних естетичних критеріїв та орієнтирів у світі образотворчого мистецтва.

Дослідник ШІ Ніколас Капоруццо запропонував нову концепцію «тривоги витіснення креативності» (Creative Displacement Anxiety, CDA) як психологічного стану, що виникає внаслідок витіснення людської креативності передовими технологіями генеративного ШІ [1]. Це специфічний психологічний стан, що може бути наслідком сприйняття загрози або фактичної заміни людської креативності передовими технологіями генеративного ШІ. CDA відрізняється від наявних визначень психологічного дистресу, спричиненого технологіями, тим, що охоплює низку емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій, які можуть виникнути у відповідь на швидкий розвиток та інтеграцію ШІ в традиційно орієнтовані на людину творчі сфери. Визначення тривоги, пов'язаної з витісненням творчості, має на меті охопити почуття тривоги або занепокоєння, які потенційно можуть виникати, коли традиційна людська творчість відчуватиметься як затьмарена можливостями генеративного ШІ.

Н. Капоруццо виокремив такі ознаки тривоги витіснення креативності:

- Втрата ідентичності та мети, оскільки творчість є фундаментальним аспектом людської ідентичності, а сприйняття генеративного ШІ, який бере на себе творчі завдання, спонукає людей ставити під сумнів власну самоцінність.
- Синдром самозванця: художники, які використовують інструменти генеративного ШІ, можуть відчувати, що вони не творять по-справжньому, а це призводить до відчуття шахрайства, навіть якщо вони використовують ШІ як ще один інструмент серед багатьох інших.
- Зниження мотивації: якщо ШІ може створювати мистецтво, музику чи літературу швидше й потенційно краще, ніж людина, то дехто може поставити під сумнів необхідність власних творчих зусиль, що, у свою чергу, може призвести до зниження мотивації до реалізації будь-яких творчих проєктів.
- Послаблення катарсису: з появою генеративного ШІ частина творчого процесу делегується алгоритмам, що неминуче зменшує або повністю позбавляє творчу особистість можливості звільнитися від сильних або пригнічених емоцій, а також отримати полегшення.
- Атрофія навичок: через зниження мотивації до творчості художні навички людини погіршуються з часом.
- Зменшення мистецьких посилянь: зменшення мистецької діяльності призведе до зменшення кількості людей, які займаються творчістю, і, можливо, до подальшого регресу з точки зору кількості та якості мистецьких посилянь людини, що матиме хвильовий ефект на навчальні набори даних для генеративних алгоритмів ШІ.
- Економічна тривога: проблеми на ринку праці можуть призвести до фінансового стресу та додаткових психологічних наслідків.

Крім того, виробники творчих артефактів можуть відчувати кілька емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій у результаті CDA. Емоційні реакції можуть включати: 1) тривогу, пов'язану з постійним занепокоєнням щодо власної творчої актуальності в умовах розвитку ШІ; 2) почуття неадекватності,

тобто переконання, що власна творчість є неповноцінною порівняно з контентом, згенерованим ШІ; 3) заздрість та образу на творців, які могли б краще використовувати ШІ або отримати більше визнання завдяки роботі, доповненій ШІ, а також на ШІ загалом через його передбачуваний вплив на людську творчість; 4) утрата ідентичності та відчай, що включає зниження почуття власної гідності через те, що креативність, яка раніше була визначальною рисою людини, здається менш унікальною; 5) депресія, як результат тривалого смутку, що виникає через усвідомлення відсутності мети або цінності у творчих спробах людини.

Розвиток генеративного ШІ привів до нових несподіваних способів інтеграції технологій у творчу діяльність. Водночас це викликало занепокоєння щодо того, як це вплине на творців-людей та який вплив це може мати на творчі індустрії. На нашу думку, важливо дослідити інструменти ШІ, які співпрацюють з людьми-творцями, а не замінюють їх, адже набувають популярності інструменти ШІ, які сприяють людській творчості та дозволяють користувачам повністю та автентично брати участь у творчому процесі, заохочують пізнання нових ідей, а водночас розробляють технологічні можливості, що підтримують розвиток нових творчих практик.

Запровадження генеративних інструментів ШІ також відкриває двері для розробки абсолютно нових форм творчого вираження. Наприклад, інструмент «Paint with Music», розроблений Google [4], пропонує новий підхід до створення музики, дозволяючи користувачеві створювати музику за допомогою процесу малювання цифровим пензлем. Цей інструмент зіставляє дві різні художні практики, які визначаються різними типами чуттєвого сприйняття. Поєднуючи акт малювання з актом створення музики, «Малюй музикою» є прикладом того, як інструменти ШІ можуть дозволити нам вийти за межі існуючих парадигм творчих сфер, щоби створити нові враження, які сприяють творчості.

Розуміння творчості як експериментального процесу дає основу для подальшого розвитку комп'ютерних систем творчості, які, втім, не замінюють людську творчість, а навпаки, можуть бути з нею інтегровані. Отже, однією з потенційних переваг інструментів ШІ є підтримка людей у залученні до творчої практики шляхом покращення доступності творчого процесу через надання нових можливостей, які знижують стартовий бар'єр і підтримують творчу свободу у взаємодії з інструментами ШІ.

Зрештою, особливо важливими для розуміння образотворчо обдарованими підлітками свого майбутнього є те, що існують описані вище напрямки розвитку технологій, які зберігають причетність художника до творчого процесу, використовують можливості ШІ для дослідження нових форм творчого вираження, тож нові інструменти ШІ слугуватимуть каталізатором для творчих досліджень і відкриттів. Отже, надзвичайно актуальним є впровадження освітніх курсів, які підвищують обізнаність щодо генеративного ШІ, підтримують образотворчо обдарованих учнів у прийнятті та впровадженні ШІ як творчого інструменту, а також сприятимуть обговоренню як негативних впливів генеративного ШІ, так і його позитивного внеску в розвиток обдарованості.

Список використаних джерел

1. Caporusso N. Generative Artificial Intelligence and the Emergence of Creative Displacement Anxiety: Review. *Research Directs in Psychology and Behavior*. 2023. Vol. 3, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.53520/rdpb2023.10795>
2. Gangadharbatla H. The Role of AI Attribution Knowledge in the Evaluation of Artwork. *Empirical Studies of the Arts*. 2022. Vol. 40, No. 2. P. 125–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/0276237421994697>
3. O'Toole K., Horvát E.-Á. Extending human creativity with AI. *Journal of Creativity*. 2024. Vol. 34, No. 2. Article 100080. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100080>
4. Paint With Music. Google Arts & Culture. URL: <https://artsandculture.google.com/experiment/paint-with-music/YAGuJyDB-XbbWg> (дата звернення: 02.05.2024).

ПСИХІЧНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ

Актуальність дослідження особливостей впливу форми професійної діяльності на психоемоційний стан та характеристики соціальної поведінки суб'єкта праці пов'язана з тим, що саме форма професійної діяльності виступає одним з потужних соціально-психологічних чинників, що визначає стиль життя індивіда, когнітивну оцінку власної життєвої ситуації, його сімейну ситуацію тощо. Крім цього, форма професійної діяльності визначає стратегію її здійснення, інтенсивність зайнятості, впевненість у майбутньому, рівень матеріального забезпечення працівника.

Сучасні дослідники провели низку наукових досліджень, присвячених висвітленню динаміки емоційних станів та поведінкових особливостей працівників в залежності від змісту професійної діяльності. На підставі аналізу досліджень Е. Аронсона, М. Білоус, Н. Булатевич, Н. Гончаренко, Н. Грисенко, Д. Дінердонк, Т. Зайчикової, І. Коваль, С. Максименка, С. Машак, Е. Носенко, А. Пайнс, В. Ровенської, Є. Саржевської, О. Сидоренко, В. Шауфелі, А. Шир, Е. Яновської встановлено, що професійна діяльність, окрім специфіки емоційного життя індивіда, впливає також і на інші його психологічні характеристики, зокрема на формування стійких індивідуально-психологічних властивостей, а також може призводити до виникнення професійних деформацій [1, с. 20-21; 2, с. 121-123; 3, с. 46-47].

Соціально-психологічні детермінанти емоційної сфери особистості розглядали такі науковці як Л. Березовська, В. Димитров, Н. Жук, У. Михайлишин, О. Саннікова, Л. Яновська та ін. Соціальну поведінку особистості, зокрема, детермінанти та ознаки соціальної компетентності, типові стилі поведінки у різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії досліджували Н. Левус, Ю. Лобейко, Т. Лірі, Н. Лук'янчук, С. Максименко, Ф. Нердингер, В. Помилуйко, В. Ряховський тощо. Вплив змісту професійної діяльності на динаміку психоемоційного стану працівників, психоемоційну напруженість, формування емоційного вигорання та професійних деформацій вивчали О. Бочарова, М. Галич, І. Дубова, Т. Нещерет, В. Остапович, Т. Савченко, А. Снісаренко тощо [1, с. 20-21; 2, с. 121-123; 3, с. 46-47]. Проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, можна побачити, що взаємозв'язок особистості та психічного стану має інтерактивний характер – стан впливає на особистість, впливає на розвиток та динаміку особистості, формує одні атрибути та послаблює інші, що призводить до перебудови особистості. Зважаючи на широкий спектр теоретичних та емпіричних досліджень психічних станів особистості, слід зауважити, що специфіка вивчення психічних станів в умовах

дистанційної роботи малодосліджена. У нашій роботі пропонуємо результати пілотажного дослідження, проведеного в межах цієї наукової проблеми.

З огляду на аналіз результатів констатувального етапу експерименту дослідження за допомогою авторської анкети, методики САН, методики ДОС та методики «Здатність до самоуправління» ми визначили, що для більшості досліджених є характерним зниження психічних станів. В опитаних з'явилися тривожні стани, змінилася якість сну, знизилась зосередженість, досліджувані відчувають агресивність та апатію. Так, ми можемо говорити про те, що працівникам складно перейти на новий формат роботи.

Спираючись на отримані результати дослідження ми можемо зробити висновок, про те, що рівень психічних станів досліджених в основному має низькі та середні результати. Це свідчить про те, що опитувані не були готові до нових умов праці, що негативно відобразилось на деяких психічних станах. Було визначено та розроблено ряд психологічних рекомендацій та вправ, що сприяють підвищенню психічних станів, контролю неадаптивних станів та навички самоорганізації під час дистанційної роботи.

Пропонуємо для покращення психічного стану особистості застосовувати методи саморегуляції. Одним із поширених методів є відволікання уваги на подразники з різним емоційним значенням. Зосередження уваги на різних факторах навколишнього середовища можна використовувати для регулювання психічного стану. Цілеспрямована зміна напрямку думки, наприклад, під час обідньої перерви, також може бути ефективною, допомагаючи зберегти неврологічний потенціал людини.

Вплив на зовнішні прояви емоційних психічних станів (що стосується простих методів саморегуляції), які пов'язані з впливом на зовнішні прояви стресу (обмеження певних нейромоторних рухів, жестів, нервових посмішок, вербальних реакцій), підсилюючи тим самим гальмівну кору головного мозку.

Список використаних джерел

1. Afanasieva, T., Hrevtseva, Y. Organization of effective team interaction in the conditions of remote work of pedagogical workers. *Open educational e-environment of modern university*. 2021. No. 10. P. 20–32. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.103> (date of access: 08.03.2024).
2. Tychenko M. Psychological features of a professional career in creative industries. *Організаційна психологія Економічна психологія*. 2022. Vol. 2, no. 26. P. 121–130. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.14> (date of access: 08.03.2024).
3. Байдак Т., Болотова В. Основні теоретичні підходи до визначення кар'єри в західній науковій літературі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2015. Т. 148, № 34. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKKhISD_2015_1148_34_9 (дата звернення: 01.03.2024).

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ГНУЧКИХ НАВИЧОК ПІДЛІТКІВ

В умовах тривалого стресу, спричиненого війною в країні, школярі потребують комплексної психологічної підтримки. Дитина, яка опанувала мистецтво комунікації, навчилася управляти власним емоційним станом, конструктивно вирішувати конфлікти, усвідомлювати свої сильні сторони й уміти їх використовувати, яка здатна опиратися на внутрішню силу і відстоювати свої інтереси не порушуючи моральних прав інших має всі шанси на подальший успіх. Саме така особистість формує свідоме суспільство вже завтра.

За результатами наукових досліджень вчених Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, які були представлені на засіданні Президії НАПН України 16 червня 2022 року, виокремлено проблемні моменти відображення соціальної ситуації воєнного часу в Україні на рівні психологічної складової освітніх процесів. Психологічна підтримка та супровід учасників освітнього процесу, проблеми збереження їхнього психічного здоров'я, надання кваліфікованої психологічної допомоги в усіх сегментах освітнього простору актуалізують завдання визначення специфічних проблем проживання воєнних подій, добору психологічних засобів їх супроводу, підтримки, корекції та подолання з метою забезпечення ефективного функціонування системи освіти [4].

Вважаємо, що тут доречно говорити про ціннісну підтримку особистості, яку розуміємо як «різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток із метою підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості» [3, с. 107].

Підлітковий вік є особливим у розвитку особистості, адже є сенситивним для розвитку здатності людини ставити завдання самозмінювання, тобто із суб'єкта окремих дій вона стає суб'єктом цілісної життєдіяльності, автором власних вчинків, життєвих обставин, біографії. Саме в підлітковому віці людина вже здатна ставити цілі, зокрема і цілі саморозвитку. Цілі і засоби (методи) саморозвитку представлені в культурі соціально-психологічного експериментуванням, яким підлітки починають займатися стихійно, але вже після того, як була поставлена мета. Причому в центр усіх експериментальних ситуацій вони розміщують себе, як основну найістотнішу умову вирішення будь-яких завдань, у тому числі і завдань само- і взаємопізнання. Полігоном для таких експериментів зазвичай стають відносини з батьками, вчителями та однолітками, результатом – розширення самосвідомості підлітка». Одним із завдань суспільства (яке діє через освіту) є сприяння привласненню підлітками цінностей суспільства, зробити їх усвідомленими [1, с.266-267].

«Ціннісна свідомість особистості – це сукупність уявлень, в яких відображено особистісні цінності людини. Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості, ціннісна свідомість концентрує в собі вибірково, особистісно-значимі результати життєвого досвіду як у сфері соціальних стосунків і діяльності, так і у сфері особистісного саморозвитку» [2, с. 228-229].

Реформа Нової української школи враховує та передбачає запровадження компетентнісного підходу до навчання у школах, серед яких: громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Універсальними або функціональними компетенціями є «м'які» («гнучкі») навички, факт володіння якими вважається функціональною грамотністю (functional literacy). Вважаємо, що сприяти формуванню у підлітків психологічної стійкості, гнучкості, здатності до позитивної адаптації, успішного функціонування та розвитку у складних ситуаціях життєдіяльності можна через розвиток «м'яких» навичок.

«М'які» навички (іноді «гнучкі» від англ. Soft skills, соціально-комунікативні навички) це сукупність продуктивних рис особистості (особистісних якостей), що допомагають вирішувати повсякденні життєві завдання, взаємодіяти з іншими, забезпечують гнучкість та адаптивність особистості у різних обставинах життєдіяльності. До soft skills включають саморегуляцію, саморефлексію, комунікативні навички, вміння приймати рішення, наполегливість, вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти, вміння керувати людьми та проектами, вирішення проблем та конфліктів, прийняття рішень, тощо. Володіння «гнучкими» навичками дає змогу досягати успіху в роботі та поза нею.

Передбачаємо, що ціннісна підтримка цілеспрямованого розвитку гнучких навичок підлітків дозволить у сучасній ситуації невизначеності стати активним суб'єктом власного життя – ставити цілі, критично мислити, відновлюватись після складних ситуацій та розвиватись.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л. В. Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових державних стандартів базової середньої освіти. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія / за редакцією Максименка С.Д. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 265-279. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1942/11/Максименко_871.pdf
2. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2013. Т. XII. Вип. 17. С. 223-233. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1259>
3. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9932>
4. Наукова доповідь за результатами наукових досліджень вчених Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України на засіданні Президії НАПН України 16 червня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ АСЕРТИВНІСТЮ І САМООЦІНКОЮ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Розвиток когнітивних процесів і рефлексії у підлітків є достатніми для того, щоб розглядати не лише діяльнісно-особистісні аспекти самооцінки (ДОС), які виникають у ході самоаналізу результативності власної діяльності, а й інтегрально-особистісну самооцінку (ІОС), яка є результатом осмислення певного етапу особистісного розвитку [1; 2]. ІОС у цьому віковому періоді вперше стає базою дальшого саморозвитку і основою для особистісного позиціонування школярів у контактній соціальній групі. Якщо ІОС висока, то можна припустити, що в підлітків з ознаками обдарованості є значні шанси, щоб зберегти ціннісну автономність. Якщо ж ІОС має тенденцію до зниження, то ціннісні впливи оточення, не спрямованого на розвиток обдарованості, врешті-решт можуть стати визначальними. Незалежно від того, низькою чи високою є ІОС, учні з ознаками обдарованості намагатимуться зберегти власну ціннісну автономність або шляхом пасивного уникання соціальних контактів, або агресивними намаганнями самоствердитися. Існує і третій шлях – асертивна взаємодія [9].

Дослідження зв'язку між асертивністю і самооцінкою школярів дають суперечливі результати. Z. Anastácio (2016) виявила, що існує кореляція між асертивністю й успішністю в навчанні, але не встановила зв'язку між асертивністю і самооцінкою школярів [5]. I. Darjan, M. Negru, D. Ilie (2020) навпаки встановлено, що існує тісний зв'язок між самооцінкою та асертивністю [6]. Показано також, що учні з низькою самооцінкою мають схильність до агресивних і пасивних типів взаємодії з ровесниками. Автори прийшли до висновку про те, що висока самооцінка є вагомим ресурсом протидії булінгу, що свідчить на користь нашого припущення про зв'язок самооцінки і ціннісної резистентності.

Суперечливі дані про зв'язок між асертивністю і самооцінкою можуть пояснюватися соціокультурними особливостями вибірок та невідповідністю дослідницьких методик провідним цінностям школярів.

Що стосується результатів дослідження дорослих людей, то J. Moss, C. Firebaugh, H. Heather Frederick, S. Morgan, M. Carmel (2021) отримано дані, які засвідчують, що висока самооцінка є предиктором задоволеності взаєминами в групі [8]. S. Maheshwari, K. Gill приходять до висновку, що кореляція високої самооцінки й асертивності є умовою успішної професійної діяльності [7].

Серед дослідників немає єдності й щодо того, що саме є провідним чинником у взаємозв'язку самооцінки й асертивності. W. Parray, S. Kumar, B. David (2020) отримано дані про те, що тренінг самооцінки підвищує рівень

асертивності учнів, спонукає їх мислити позитивно як стосовно себе, так і інших людей [10]. Дослідження М. Anagbogu, I. Ahoagwu (2019) доводить, що навчання асертивності є ефективним для підвищення самооцінки учнів [4].

Проаналізовані дослідження дозволяють зробити деякі загальні висновки щодо напрямків вивчення асертивності і самооцінки старших підлітків з ознаками обдарованості. По-перше, варто враховувати, що в основі особистісних цінностей і, відповідно, самооцінки цієї групи досліджуваних є діяльність, у якій вони розвивають свої здібності й обдарованість. По-друге, у дослідженні асертивності учнів з ознаками обдарованості пріоритетним є вивчення саме тих аспектів взаємодії, які стосуються цінностей обдарованості [3]. По-третє, оскільки наразі не існує стандартизованих методик для вивчення особливостей зв'язку між асертивністю та самооцінкою підлітків, необхідно розробляти ідеографічно орієнтовані опитувальники, плани бесід та інтерв'ю, що орієнтовані на виявлення способів безконфліктної взаємодії учнів, які мають виражені ціннісні відмінності у сфері саморозвитку здібностей та обдарованості.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л., Чекрижова М. М. Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. Київ: Вид-во «Фенікс», 2016. С. 213-231. URL: https://lib.iitta.gov.ua/704612/2/Muzyka_O_L_SPSSMV_IP.pdf
2. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203>
3. Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737267/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>
4. Anagbogu, M. A., & Ahoagwu, I. C. (2019). Effect of assertiveness training technique on secondary school students 'low self -esteem in Orlu Education Zone, Imo State. *Global Scientific Journals*, 7(9), 1089–1106.
5. Caçador Anastácio, Z. (2016). Self-esteem, assertiveness and resilience in adolescents institutionalized. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 315-322. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.231>
6. Darjan, I., Negru, M., & Ilie, D. (2020). Self-Esteem -The Decisive Difference between Bullying and Assertiveness in Adolescence? *Journal of Educational Sciences*, 21, 19-34. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=881577>
7. Maheshwari, S.K., Gill, K.K. (2015). Relationship of assertiveness and self-esteem among nurses. *International Journal of Health Sciences & Research*, 5(6): 440-449. URL: https://www.ijhsr.org/IJHSR_Vol.5_Issue.6_June2015/61.pdf
8. Moss, J. G., Firebaugh, C. M., Heather Frederick, H., Morgan, S. M., & Carmel, M. (2021). Assertiveness, self-esteem, and relationship satisfaction. *International Journal of Arts and Social Science*, 4(2), 235-245. URL: <https://www.ijassjournal.com/2021/V4I2/4146575515.pdf>
9. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(usc16-01), 2023. P. 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
10. Parray, W. M., Kumar, S., & David, B. E. (2020). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness and self-esteem of high school students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 171–176. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134724>