

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



АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ І САМОРОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

МАТЕРІАЛИ XX НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

12 листопада 2025 року

Київ - 2025

УДК 159.943

Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни: матеріали XX науково-практичного семінару, 12 листопада 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 80 с.

У збірнику представлено матеріали наукових студій учасників традиційного науково-практичного семінару лабораторії психології обдарованості. Авторами проаналізовано основні підходи до проблеми розвитку і саморозвитку обдарованої особистості у складній життєвій ситуації, зокрема в умовах воєнного стану. Збірник об'єднує наукові праці як відомих дослідників, так і молодих, які розпочинають свій науковий шлях.

Тексти представлені в авторській редакції

*Рекомендовано до випуску і розповсюдження рішенням вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 15 від 27.11.2025 р.)*

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025

Зміст

Музика О. Л.

Опитувальник «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості»: конструювання інтерпретацій та рекомендацій із саморозвитку для досліджуваних на е-платформі «Обдарованість тест online».....5-9

Кокун О. М., Безверхий О. С.

Особливостей негативного психологічного та соціально-психологічного впливу війни на студентську молодь: результати трьох серій досліджень.....10-12

Візнюк І. М., Долинна А. С., Долинний С. С.

Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни.....13-17

Ятчук М. С.

Психосинтез у роботі психотерапевта з постраждалими під час війни.....18-19

Володарська Н. Д.

Духовна складова особистісного саморозвитку під час війни.....20-23

Гнатюк О. В.

Життестійкість як ресурс саморозвитку обдарованих учнів в умовах війни.....24-25

Гоцуляк Н. Є.

Методологічні виклики у вивченні поведінки особистості в цифровому просторі.....26-29

Заводовський А. А.

Асертивність практикуючого психолога-супервізанта у полімодальній багатофокусній супервізії.....30-31

Никончук Н. О.

Пілотажне дослідження асертивності обдарованих підлітків: інструменти та результати.....32-34

І. О. Базелюк

Копінг-стратегії як ресурси долаття депресивних розладів дружинами військовослужбовців.....35-37

Баратюк А. Ю.

VR-майндфулнес для регуляції стресу та зниження тривоги у студентів в умовах небезпеки.....38-42

Бельська Н. А.

Варіант методики Р. Лазарус - С. Фолкман для вивчення копінг-поведінки українських підлітків з ознаками обдарованості.....43-50

Котлік Н. О.

Особливості взаємозв'язку самооцінки з мотивацією до навчання у підлітковому віці.....51-53

Нікітчик Ю. В.

Особистісний саморозвиток українців в умовах війни та ресурси для його реалізації.....54-56

Павленко Т. О.

Емпатія й асертивність у командній взаємодії обдарованих учнів: досвід ліцею.....57-59

Панко Є. В.

AI-коуч як інструмент психологічної підтримки та саморозвитку в умовах війни.....60-62

Савченко Т. Л.

Асертивна взаємодія учнів під час війни – як шлях до адаптації, саморозвитку і збереженню психічного здоров'я.....63-65

Сірик О. О.

Асертивна взаємодія у спортивному колективі як ресурс особистісної стійкості.....66-68

Скоростецька Н. В.

Соціально-психологічне корекційне заняття з елементами тренінгу для учасників освітнього процесу: «Асертивна реакція на булінг».....69-71

Сніжна М. А.

Вплив батьківського ставлення на розвиток обдарованої особистості: від умовного прийняття до автономії.....72-76

Цю Цзялі

До питання формування полікультурних і етнокультурних цінностей у іноземних здобувачів вищої мистецької освіти під час війни.....77-80

**ОПИТУВАЛЬНИК «ПРОФІЛЬ ЦІННІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНОЇ
ОСОБИСТОСТІ»: КОНСТРУЮВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ ТА РЕКОМЕНДАЦІЙ ІЗ
САМОРОЗВИТКУ ДЛЯ ДОСЛІДЖУВАНИХ
НА Е-ПЛАТФОРМІ «ОБДАРОВАНІСТЬ ТЕСТ ONLINE»**

У попередніх публікаціях було окреслено основні підходи до конструювання методик дослідження обдарованих. Обдарована особистість має розглядатися як окремий психологічний тип, для дослідження якого не варто обмежуватися методиками, що стандартизовані на генеральній сукупності. Завдання психодіагностування мають бути спрямовані на виявлення саме тих особливостей, що сприяють чи перешкоджають розвитку обдарованості. Відтак отримані дані можуть бути покладені в основу розвивальних впливів.

Для дослідження асертивної взаємодії обдарованих осіб важливою є критеріальна визначеність методики, тобто її спрямованість на вивчення асертивної взаємодії осіб із ознаками обдарованості з ціннісно відмінним оточенням. Методики повинні мати ідеографічну та рефлексійну спрямованість: питання чи твердження опитувальника мають «інвентаризувати» та актуалізувати реальні біографічні події самих досліджуваних або референтних осіб. В аналізі доцільно застосовувати компаративний підхід, коли порівнюються результати дослідження осіб із ознаками обдарованості та без таких ознак, результати повторних досліджень та досліджень після розвивальних впливів [1; 2; 7; 9].

Важливою є відповідність методик, що розробляються, вимогам до розміщення на е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE», з огляду на те, що її особливістю є надання досліджуваним їхніх результатів та рекомендацій із саморозвитку безпосередньо на екранах відразу ж після тестування:

- 1) **інтерпретація в межах теоретичних засад тесту.** До інтерпретації залучається лише та термінологія, яка узгоджується з базовою теорією;
- 2) **доступність.** Необхідно звести до мінімуму складну психологічну термінологію, але не потрібно й уникати тієї, що доступна для сприймання старшокласників та студентів. Водночас важливо не спрощувати й не редукувати суть інтерпретації;
- 3) **унікання оцінних суджень і повчань.** Завдання розробника інтерпретації – ненав'язливо підвести досліджуваних до думки, що вони самі мають приймати рішення щодо власних психологічних показників. Це досягається за допомогою варіативних, ймовірнісних, модальних висловлювань на зразок «можливо»,

«могло б бути», «очевидно», «ймовірно», «варто було б» тощо. Інтерпретація має формувати підтекст, зміст якого більше асоціюється з ситуативністю, варіативністю, можливістю, в окремих випадках навіть із випадковістю;

4) **активізація рефлексії і саморегуляції**. З огляду на те, що особи з ознаками обдарованості вирізняються інтелектуальною активністю та схильністю до самоаналізу, інтерпретація результатів тестування має бути побудована так, щоб стимулювати їх до самопізнання;

5) **розвивальна спрямованість інтерпретацій**. Важливо, щоб інтерпретації онлайн тестування стимулювали досліджуваних осіб із ознаками обдарованості до рішень про саморозвиток. Важливо, щоб в інтерпретацію закладався дискурс самовдосконалення, щоб низькі показники сприймалися досліджуваними як стимули до розвитку, а не як непереборні діагнози. Це реалізовується кількома шляхами: по-перше, через уникання слів, що мають негативну конотацію; по-друге, через формування контексту, у якому превалює думка про можливість позитивних змін [8].

В основу розроблення опитувальника покладено класифікацію цінностей обдарованої особи. Це особистісні цінності соціальної взаємодії (цінності належності і визнання), особистісні цінності саморозвитку здібностей (цінності пізнання і творчості), цінності особистісної самобутності (цінності самоідентичності і смисложиттєві цінності) [4-6]. При розробленні опитувальника «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості» (ПЦВОО) для кожної підгрупи цінностей підбиралися три твердження, які визначають рівень уникання, агресії та поцінування. Останнє розглядається як показник асертивності, на противагу маніпуляційній взаємодії [3].

На етапі апробації опитувальник «ПЦВОО» визначає індекси поцінування, агресивності та уникання. Отримані кожним досліджуваним дані дозволяють е-платформі програмно генерувати індивідуальні інтерпретації, які мають спонукати досліджуваних до самоаналізу і саморозвитку. Для автоматичного генерування інтерпретацій використовуються розроблені автором методики тексти, що подані нижче. Повна інтерпретація для одного досліджуваного конструюється на основі дев'яти фрагментів, три з яких відбираються за результатами тестування.

1. **Індекс поцінування (Іп), низький рівень.** Часом ви буваєте надто центрованими на собі, на своїх досягненнях і невдачах, на своїх стосунках і життєвих планах. При цьому ловите себе на думці, що у спілкуванні забуваєте поцікавитися поглядами інших людей, їхніми досягненнями і планами. Або ж навіть якщо робите це, то лише із ввічливості, без справжньої зацікавленості. Можливо варто було б змінити своє ставлення? Можливо, коли б ви поглянули уважніше на людей, які вас оточують, то побачили б, що кожен із них має знання, уміння чи особистісні якості, які є цікавими й важливими,

якщо не для вас, то для інших людей. Як думаєте, їм було б приємно, коли б ви якось ненав'язливо сказали про це?

2. **Індекс поцінування (Іп), середній рівень.** Вас більшою мірою цікавлять вміння й досягнення людей зі сфери розвитку ваших здібностей. Ваша висока оцінка проявляється ніби сама собою, можливо рідше на словах, а частіше у намаганнях повторити те, що вам сподобалося. Втім, так чи інакше Вам вдається донести до них ваше захоплення. А от люди, які знаходяться поза сферою ваших зацікавлень, можуть і не здогадуватися, що якимись їхніми рисами Ви захоплюєтеся, а в чомусь намагаєтесь їх наслідувати. Можливо, якби вони знали про це, Вам легше було знайти спільну мову?
3. **Індекс поцінування (Іп), високий рівень.** Ви уважні до інших людей. Вам подобається відкривати у кожному як риси, якими ви подібні, так і ті, якими ви відрізняєтеся. Ви завжди налаштовані на те, щоб у кожній людині помічати щось хороше, і не надто зважати на те, що Вам не подобається. Ви готові вчитися в інших, переймаючи у них те, чого бракує вам. Ви частенько хвалите людей за певні досягнення і детально пояснюєте за що саме. При цьому, можете зауважити й деякі недоліки і запропонувати варіанти для поліпшення, але це тільки тоді, коли бачите, що ваш співбесідник це сприйме із вдячністю. Ви розумієте, що єдиний спосіб заслужити повагу інших людей – це поважати їх. І так, поважають завжди за щось, за певні вміння, досягнення чи особистісні якості. Важливо вміти побачити їх і знайти правильні слова, щоб донести вашу повагу до інших людей.
4. **Індекс агресивності (Іа), низький рівень.** У стосунках з іншими людьми Вам здебільшого вдається бути вихованим і толерантним. Навіть тоді, коли хтось нав'язує Вам свої погляди на життя чи критикує ваші, Ви, як правило, сперечаєтесь лише з тими людьми, хто може Вас зрозуміти. Вам важливо зберігати приязні стосунки з іншими людьми, а не розсварюватися назавжди. Ви свідомі того, що цінності інших людей можуть відрізнятися від ваших, і потрібен час, щоб усі це визнали.
5. **Індекс агресивності (Іа), середній рівень.** Іноді Вам не вдається зберігати самовладання у спілкуванні з деякими людьми. Ви можете надто різко висловлюватися, особливо, якщо хтось критикує ваші захоплення. Згодом Ви як правило, шкодуєте про це. Ви вже маєте достатній життєвий досвід, щоб зрозуміти, що конфлікти віднімають у вас енергію, яку Ви могли б спрямувати на щось корисне, наприклад, на саморозвиток. Вам варто вчитися відстоювати свої погляди в такий спосіб, щоб люди їх сприймали з повагою.
6. **Індекс агресивності (Іа), високий рівень.** Вам буває важко стримуватися, особливо у тих випадках, коли хтось знецінює ваші досягнення, стиль життя чи життєві плани. У такі моменти Ви можете бути надміру категоричними, нестриманими і навіть грубими, бо вважаєте, що маєте на це право. Проте,

Ви ж розумієте, що існують й інші способи, якими можна відстоювати свої цінності. Можливо вони, на перший погляд, і потребують більше часу, але й людей, з якими можна поговорити на різні теми, підтримати одне одного у ці непрості часи, у вашому оточенні теж залишиться більше. Для початку спробуйте поспостерігати, як інші люди поведуть себе у конфліктних ситуаціях, спробуйте зрозуміти їхні мотиви і, можливо, Ви щось візьмете й для себе.

7. **Індекс уникання (Iy), низький рівень.** Ви доволі відкрита людина. Вас не обтяжує спілкування з різними за характерами і поглядами людьми. Здебільшого задоволення від цього спілкування отримують усі сторони. Але, мабуть, іноді трапляється, що Ви домінуєте, вас забагато, що не завжди подобається вашим співбесідникам. Але ж це можна контролювати, чи не так?
8. **Індекс уникання (Iy), середній рівень.** Ваше коло спілкування можна поділити на дві групи. З одними людьми Ви досить відверто обговорюєте свої погляди на життя, стосунки і плани на майбутнє, а з іншими, – не лише уникаєте подібних тем, але й розмов загалом. Можливо, Вам варто навчитися знаходити спільну мову з різними людьми. Почати можна з нейтральних тем, які, втім, певною мірою цікаві обом сторонам.
9. **Індекс уникання (Iy), високий рівень.** Ваші захоплення, досягнення і пов'язані з цим життєві плани – це те, що є найважливішим для Вас. У цю сферу свого життя Ви допускаєте обмежене коло людей. Інші можуть і не знати про те, чим Ви займаєтеся. Принаймні Ви стараєтеся уникати розмов про це, бо побоюєтеся нерозуміння, а відтак, – повчань чи навіть насмішок. А може Ви щось і втрачаєте? Можливо варто придивитися пильніше до людей, які Вас оточують, і спробувати для початку віднайти у них те, що заслуговує на повагу і чому варто повчитися? Спробуйте і ваше життя стане цікавішим.

Для всіх учасників дослідження, незалежно від результатів, на екрани виводиться таке повідомлення: «Дякуємо за участь в дослідженні. Сподіваємося, що воно навело Вас на деякі роздуми стосовно Ваших стосунків з іншими людьми. Мудрі люди кажуть, що у людини в житті є три шляхи: можна йти від людей, проти людей чи разом з людьми. Останній шлях – найкращий, але тільки в тому випадку, коли Ви залишаєтесь собою, не зраджуючи своїм цінностям із повагою ставитеся до інших людей і знаходите можливості для поцінування їхніх умінь, досягнень чи особистісних якостей».

Список використаних джерел:

1. Корольов, Д. К. (2023). Комп'ютерна методика для рефлексії життєвого шляху та планування майбутнього обдарованої молоді. *Психологічна технологія ціннісної підтримки обдарованих учнів і студентів в умовах війни: тези доповідей учасників XVI науково-практичного семінару*, 19 жовтня 2023 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 21-22.

2. Музика, О. Л. (2019). 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. С. 123-137. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716513/1/%D0%9Cuzyka%20O.L.%20MPZSOO_IP_2019.pdf
3. Музика, О. Л. (2025). Розроблення опитувальника «Асертивна взаємодія обдарованої особистості». *Розвиток і саморозвиток обдарованої особистості у складній життєвій ситуації*: матеріали XIX науково-практичного семінару, 15 травня 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 5-8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/>
4. Музика, О. Л. (Ed.). (2018). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 222 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/> и
5. Музика, О. Л. (Ed.). (2017). Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 220 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203>
6. Музика, О. Л. (Ed.). (2023). Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 237 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737267/1/>
7. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworl-Us Conference Proceedings*, 1(usc16-01), 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
8. Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Osnadchuk, Y. O. (2022). Development of e-platform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*, 89 (3), 162-177. <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700>
9. Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., Stavytska, S. O., & Stavytskyi, G. A. (2021). Psychosemantic Fundamentals of Professional Self-Efficacy of Students: The state of modern scientific discourse. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 18. P. 99-112. <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.18.099>

О. М. Кокун

*директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор
e-mail: kokun@ukr.net*

О. С. Безверхий

*доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького
державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
кандидат психологічних наук,
e-mail: bezoleg2016@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕГАТИВНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ НА СТУДЕНТСЬКУ МОЛОДЬ: РЕЗУЛЬТАТИ ТРЬОХ СЕРІЙ ДОСЛІДЖЕНЬ

Постановка проблеми. Повномасштабна війна, що триває в Україні від 2022 року, радикально змінила повсякдення й очікування громадян, у тому числі й студентів [3]. Перебуваючи у критичній фазі становлення особистості [1, 4], ця група зіштовхується з множинними ризиками для емоційного та психічного здоров'я. Порушені навчальні маршрути, обмежені соціальні контакти та затьмарені перспективи майбутнього підсилюють тягар невизначеності й хронічного стресу [5].

На четвертому році війни загострюються запити студентів на психологічну допомогу. Втрата відчуття безпеки, пережиті травматичні події та втрати, руйнування інфраструктури, а також вимушені зміни організації навчання асоціюються зі зростанням тривоги, депресивної симптоматики і проявів ПТСР [6]. Потреба у підтримці з боку сім'ї, однолітків і освітніх інституцій посилюється [5], але можливості ефективної саморегуляції та адаптації є неоднаковими в різних підгрупах студентства. Це підкреслює необхідність точнішого виявлення їхніх потреб і впровадження адресних інтервенцій [2].

У зв'язку з цим, нижче ми представимо узагальнені дані трьох щорічних серій наших досліджень (2023–2025 рр.), спрямованих на визначення особливостей негативного психологічного та соціально-психологічного впливу війни на студентську молодь, а також змін, що роки воєнного стану відбулися у психологічних та соціально-психологічних характеристиках студентів.

Виклад основного матеріалу. На всіх трьох етапах дослідження взяли участь 391 студент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (330 жінок та 61 чоловік віком від 19 до 23 років. Дослідженням було охоплено студентів різних спеціальностей (психологія, філологія, менеджмент, журналістика, історія та правознавство). Використовувалися опитувальник та шість психодіагностичних методик: 1) Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10; 2) Шкала самоефективності

Р. Шварцера та М. Єрусалема; 3) Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу; 4) Гіссенський опитувальник соматичних скарг; 5) Опитувальник посттравматичного зростання–розширений (Р.Тедеші та ін.); 6) Методика діагностики реалізації потреб у саморозвитку.

Загальна динаміка. За роки воєнного стану зміни психологічних та соціально-психологічних характеристик студентів є помірними та різноспрямованими. Базові індикатори добробуту (самооцінка здоров'я, емоційний стан, життєві перспективи) в цілому демонструють стабільність без різких коливань, водночас відбувається накопичення травматичних подій у найближчому оточенні та розширення досвіду небезпеки.

Резильєнтність. Зафіксовано невелике, але надійне зростання від I до III етапу (малий ефект); між сусідніми хвилями I–II та II–III достовірних відмінностей немає. Це відповідає моделі повільної адаптації та поступового нарощування ресурсів стійкості.

Самоефективність. Показники стабільні між усіма трьома етапами; статистично значущих відмінностей не виявлено. Отже, узвичаєні переконання студентів у власній спроможності долати труднощі зберігаються, незважаючи на тривалий стресовий фон.

Симптоми ПТСР. Середні значення коливаються в межах близько трьох симптомів (за діапазону 0–7) і не демонструють достовірних змін між хвилями. Це свідчить про «плато-ефект» самозвітних травматичних симптомів на популяційному рівні.

Соматичні скарги. Виявлено повільне наростання скарг за рахунок шлунково-кишкових симптомів, болів у різних частинах тіла та загальної суми скарг (достовірні відмінності переважно між I та III етапами; малі розміри ефектів). Показники виснаження та серцевих скарг залишаються відносно стабільними (для серцевих – лише тенденція).

Посттравматичне зростання. Статистично значущих змін ні за загальним індексом, ні за підшкалами не виявлено. Найпомітніша числова динаміка стосується підшкали «Нові можливості», але має характер тенденції без досягнення порога значущості. Загалом картина відповідає стабільності/утриманню на фоні довготривалої кризи.

Потреба у саморозвитку (спрямованість до самоактуалізації). Після першої хвилі показник знизився і стабілізувався на нижчому рівні, відображаючи, імовірно, ресурсне виснаження й перефокусування уваги на базові потреби.

Актуальні запити на підтримку. Високою залишається частка студентів, які реально потребують психологічної підтримки, зміцнення стресостійкості та поліпшення фізичного/психологічного стану (орієнтовно від третини до 43%; для стану – близько половини). Єдине достовірне зрушення – зменшення запиту на

підвищення навчальної мотивації, що може відображати часткову адаптацію до навчальних рутин та/або ефект внутрішніх освітніх заходів.

Соціально-стресові чинники (I–II–III). Структура відповідей щодо матеріального статусу демонструє невелике «вирівнювання» (менше відповідей «погіршився», більше – «покращився»). Разом із тим зростає частка студентів, які зазнали небезпеки для життя, та кумулятивно збільшується частка тих, у кого поранено або загинув хтось із близьких (приблизно +6–7% та +9–10% відповідно між I та III хвилями).

Висновки. Отже, динаміка психологічних і соціально-психологічних характеристик студентів упродовж 2023–2025 рр. є помірною та різноспрямованою: на тлі стабільності базових індикаторів добробуту зафіксовано невелике підвищення резильєнтності, стабільну самоефективність, відсутність змін за скринінгом ПТСР, але поступове наростання соматичних скарг (переважно між I та III хвилями). Показники посттравматичного зростання загалом незмінні, а спрямованість до самоактуалізації знизилася після першої хвилі та утримується на нижчому рівні. У структурі соціально-стресових факторів спостерігається невелике «вирівнювання» матеріального статусу, зростання досвіду небезпеки для життя та кумулятивне збільшення випадків поранень і загибелі близьких. Високий запит на психологічну підтримку зберігається; достовірно зменшилася лише потреба у підвищенні навчальної мотивації. Отримані результати підтверджують необхідність системних і таргетованих програм психологічної допомоги та профілактики в університетському середовищі.

Список використаних джерел:

1. Кокун О.М. *Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: Методичні рекомендації*. К.: Міленіум. 2004. 54 с.
2. Кокун О. М. *Діагностика професійної життєстійкості та психофізіологічної стійкості: методичні рекомендації*. 2024. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 58 с. <https://lib.iitta.gov.ua/739679/>
3. Музика О. Л. Психологічна технологія ціннісної підтримки обдарованих учнів і студентів в умовах війни. *Психологічна технологія ціннісної підтримки обдарованих учнів і студентів в умовах війни: тези доповідей учасників XVI науково-практичного семінару, 19 жовтня 2023 р.* Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 7-8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737281/>
4. *Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу “людина-людина”*: монографія / За ред. О.М. Кокуна. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
5. 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.
6. 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>

І. М. Візнюк

*доктор психологічних наук, професор
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
e-mail: innavisnyuk@gmail.com*

А. С. Долинна

*завідувач відділу аспірантури і докторантури
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
кандидат історичних наук, доцент
e-mail: anna_polishchukpas@ukr.net*

С. С. Долинний

*доктор філософії (PhD), доцент
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
e-mail: dolynnyis@gmail.com*

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасні реалії, зумовлені війною, створюють надзвичайно складне соціальне, емоційне та освітнє середовище для молоді, особливо для обдарованих учнів і студентів, які мають високий потенціал, але водночас – підвищену чутливість до стресу. Умови невизначеності, тривоги, втрати безпеки та порушення звичного ритму життя негативно впливають на психоемоційний стан молоді, що може гальмувати їхній особистісний розвиток і навчальні досягнення. Дослідження нейропсихологічних основ асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни є надзвичайно актуальним. Воно спрямоване на збереження психічного здоров'я, розвиток особистісного потенціалу та формування стійкості до зовнішніх викликів у майбутніх лідерів суспільства [1–2].

Метою тези є обґрунтування нейропсихологічних чинників асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни.

Емоційно-вольова сфера є основою у формуванні адаптивної поведінки, зокрема асертивності та саморозвитку, особливо в умовах війни. Її вивчення охоплює психологічні, нейробиологічні та соціальні аспекти, оскільки емоції тісно пов'язані з мотивацією, прийняттям рішень і регуляцією поведінки. Порушення в цій сфері можуть знижувати когнітивну ефективність, емоційну стабільність і соціальну адаптацію, що особливо критично для обдарованої молоді, яка потребує внутрішньої рівноваги для реалізації свого потенціалу. Нейропсихологічні дослідження показують, що емоційна регуляція залежить від злагодженої роботи лімбічної системи, лобних відділів мозку та нейромедіаторних механізмів [2, с. 615].

В умовах тривалого стресу, спричиненого війною, активація адаптивних механізмів (зокрема гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі) може мати як захисний, так і деструктивний ефект. Надмірне навантаження на нервову

систему призводить до емоційного виснаження, психосоматичних порушень і зниження здатності до саморегуляції. Саме тому дослідження емоційно-вольової сфери в нейропсихологічному контексті є важливим для розробки ефективних стратегій підтримки психічного здоров'я обдарованої молоді, розвитку їхньої асертивності, стресостійкості та самозбереження в умовах невизначеності.

Асертивну поведінку розглядаємо як здатність до впевненого, конструктивного самовираження без порушення прав інших, що є ключовим ресурсом адаптації в кризових умовах. Вона сприяє збереженню внутрішнього балансу, формуванню здорових міжособистісних взаємин та розвитку саморегуляції. Саморозвиток, у свою чергу, є важливою умовою реалізації потенціалу обдарованої молоді, особливо в період нестабільності.

Нейропсихологічні чинники, такі як рівень емоційної регуляції, особливості когнітивної сфери, тип нервової системи, визначають здатність молоді особистості до асертивної взаємодії, стресостійкості та самозбереження. Їхнє вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми адаптації, розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки та профілактики дезадаптації. Результати дослідження вказують на наявність гендерних відмінностей у психосоматичному стані: чоловіки демонструють нижчу схильність до соматичних і депресивних проявів порівняно з жінками, що пов'язано з біологічними та соціально-психологічними чинниками. Жінки виявляють вищу емоційну чутливість, що зумовлює більшу вразливість до стресу, тривожності та психосоматичних скарг [2, с. 618].

Репрезентативна вибірка охоплювала 210 викладачів і студентів педагогічного та медичного університетів м. Вінниця віком 17–22 років, що дозволило врахувати специфіку освітнього середовища. Анкета PHQ-9 дала змогу розподілити респондентів на психосоматично здорових і тих, хто має схильність до психосоматичних розладів, що підвищує достовірність аналізу. Комплексність методів теоретичного й емпіричного аналізу (Гіссенський опитувальник, MMPI-2, «PS-статус», анкетування, діагностика) забезпечила достеменне вивчення нейропсихологічних чинників. Використання інтерактивних технологій та математичної статистики (SPSS/22), а також медико-психоневрологічне обстеження, дозволили сформувати системний аналіз і підтвердити ефективність дослідження [1, с. 718].

Показник психосоматичного статусу (PS-статус) у педагогів ($r = 72,96$) демонструє його ефективність як інтегрального критерію оцінки психічного і фізичного благополуччя. Постійна емоційна взаємодія зі студентами, потреба в самоконтролі та емпатії підвищують ризик емоційного виснаження. У здобувачів ($r = 69,87$) психосоматичне навантаження зумовлене високою відповідальністю та стресом при прийнятті рішень.

Професійні та академічні групи, зокрема здобувачі вищої освіти, демонструють різний рівень психосоматичного навантаження. Педагоги стикаються з емоційним виснаженням через постійний контакт зі студентами, а здобувачі освіти – внаслідок високого рівня відповідальності та необхідності ухвалювати стресові рішення в екстремальних умовах, що впливає на їхній психофізіологічний стан і може знижувати рівень психосоматичного благополуччя.

Водночас фахівці з високим рівнем адаптивності, емоційної стійкості та саморегуляції демонструють здатність підтримувати психічне і фізичне здоров'я навіть у складних умовах. Їхній приклад є важливим орієнтиром для обдарованої молоді, яка в умовах війни потребує розвитку навичок асертивної взаємодії, емоційної грамотності та самозбереження. Для підтримки психосоматичного балансу важливо впроваджувати профілактичні програми, що включають психологічну допомогу, фізичну активність, тренінги зі стресостійкості та розвиток асертивності як ресурсу саморозвитку в умовах невизначеності [2, с. 614].

Адаптація до ситуації невизначеності, спричиненої війною, супроводжується активацією стресових механізмів, зокрема підвищенням рівня кортизолу, що порушує баланс нейроендокринної системи, що впливає на функціонування мозку, серцево-судинної та імунної систем, провокуючи психосоматичні розлади. Стрес активує гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь (ГГНВ) та симпатичну нервову систему, що призводить до змін у серцебитті, артеріальному тиску, рівні глюкози та загальної дезадаптивності організму (рис. 1).

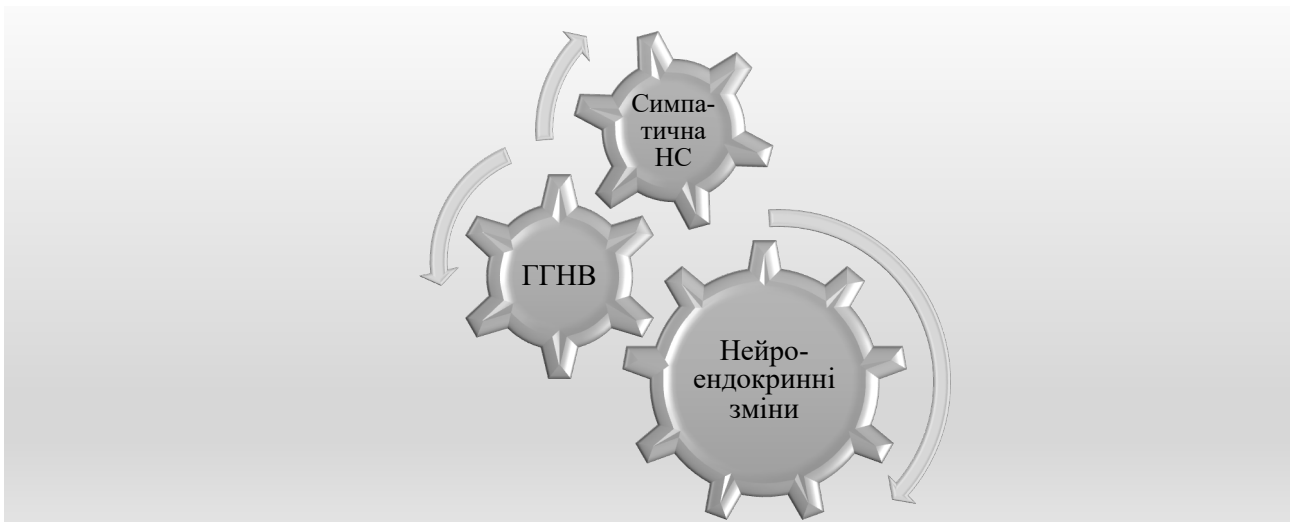


Рис.1. Модель нейрпсихологічної реакції на стрес у процесі саморозвитку обдарованої молоді

В таких умовах обдарована молодь, яка характеризується високою когнітивною активністю, емоційною чутливістю та потребою в самореалізації, є особливо вразливою до впливу стресу. Гендерні особливості також відіграють роль: дівчата частіше демонструють підвищену тривожність і втому, тоді як юнаки – більшу фізичну активність і стійкість до соматичних порушень.

Асертивна поведінка як форма соціальної взаємодії поєднує впевненість, самоповагу та здатність конструктивно висловлювати власні думки й емоції без агресії чи пасивності. В умовах війни, коли молодь стикається з високим рівнем невизначеності, тривоги та емоційного напруження, асертивність виступає важливим психологічним ресурсом адаптації. Згідно з нейропсихологічними дослідженнями, асертивна поведінка активує префронтальні ділянки мозку, відповідальні за самоконтроль, емоційну регуляцію та прийняття рішень, що сприяє зниженню рівня кортизолу – гормону стресу, що позитивно впливає на психосоматичний баланс: стабілізує серцевий ритм, нормалізує тиск, знижує ризик соматичних скарг (головний біль, порушення сну, втома). Для обдарованих учнів і студентів, які мають високий рівень когнітивної активності, але часто – підвищену емоційну чутливість, асертивність є способом збереження внутрішньої рівноваги та продуктивності. Вона дозволяє ефективно взаємодіяти з оточенням, відстоювати власні потреби, не порушуючи меж інших, що особливо важливо в умовах соціального напруження [1, с. 718].

Саморозвиток як внутрішня мотивація до вдосконалення є ключовим чинником психологічної стійкості. Він активує механізми нейропластичності, сприяє формуванню нових стратегій подолання труднощів, підтримує високий рівень саморегуляції та дозволяє молоді зберігати цілеспрямованість навіть у кризових умовах. Поєднання асертивної поведінки та саморозвитку формує адаптивну модель реагування, яка знижує ризик психосоматичних порушень і сприяє гармонійному розвитку особистості в умовах війни.

Формування емоційної стійкості, соціальної компетентності та адаптивності є ключовими завданнями психолого-педагогічної підтримки. Впровадження програм профілактики, що включають психологічну допомогу, фізичну активність, тренінги зі стресостійкості та розвитку асертивності, є необхідною умовою збереження психічного здоров'я молоді в умовах війни. Саме тому, дослідження нейропсихологічних механізмів адаптації, асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах невизначеності має важливе значення для забезпечення їхнього благополуччя, реалізації потенціалу та формування стійкості до життєвих викликів.

Таким чином, умови війни створюють високий рівень психоемоційного напруження, що особливо впливає на обдаровану молодь, які мають підвищену чутливість до стресу та потребу в самореалізації. Дослідження нейропсихологічних чинників дозволяє глибше зрозуміти механізми адаптації, що лежать в основі асертивної поведінки та саморозвитку. Асертивність виступає важливим захисним ресурсом, який сприяє емоційній стабільності, саморегуляції та збереженню психосоматичного балансу. Саморозвиток, як внутрішня мотивація до вдосконалення, підтримує когнітивну активність і здатність до продуктивної діяльності навіть в умовах невизначеності.

Нейропсихологічні механізми, зокрема робота лімбічної системи, префронтальних зон мозку та нейромедіаторних процесів, відіграють ключову роль у формуванні стійкості, емоційної регуляції та адаптивної поведінки. Їхнє розуміння є основою для розробки ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки обдарованої молоді в кризових умовах. Отже, розвиток асертивної поведінки та саморозвитку на нейропсихологічному рівні є необхідною умовою збереження психічного здоров'я, соціальної активності та особистісного потенціалу молоді в умовах війни.

Список використаних джерел:

1. Кокун О.М., Візнюк І.М., Пайкуш М.А., Долинний С.С., Ордатій Н.М., Карімулін Р.Ф. Психічне здоров'я волонтерів: походження психосоматичних розладів при посттравматичному стресовому розладі. *Медицина невідкладної допомоги*, 2024. №20(8). С. 717–724. DOI: <https://doi.org/10.22141/2224-0586.20.8.2024.1807>.
2. Максименко С., Візнюк І., Пайкуш М., Долинний С., Драчук М. та Карімулін Р. Нейропсихологічна допомога пацієнтам з травмами спинного мозку: шлях до комплексного одужання. *Медицина невідкладної допомоги*, 2025. №21 (6). С. 612–620. DOI: <https://doi.org/10.22141/2224-0586.21.6.2025.1934>

ПСИХОСИНТЕЗ У РОБОТІ ПСИХОТЕРАПЕВТА З ПОСТРАЖДАЛИМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У сучасних умовах суспільства гостро постало питання підвищення ефективності психологічної допомоги. Так, під час війни актуальності набула проблема психологічної допомоги постраждалим від війни, а саме: військовослужбовцям, цивільному населенню (дорослим, дітям). Враховуючи особливості психоемоційного стану, зміни особистості в цілому під час війни, інші негативні наслідки воєнних дій доцільно відшукати найбільш дієві засоби. Тут увагу привертає використання психотерапії, щоб забезпечити гармонізацію особистості під час війни.

Обмірковування наукових джерел [1; 2] свідчить, що використання технік психосинтезу сприяє самовдосконаленню особистості, її внутрішньої гармонізації та інтеграції. Вони зосереджені на трансформації особистості, згідно поставлених цілей, на її позитивній мотивації. Таким чином, у процесі роботи з постраждалими під час війни доцільно з'ясувати, що саме вони хочуть досягнути, як це можна реалізувати у теперішніх умовах і мотивувати їх до цього.

Психотерапевтичну роботу на засадах психосинтезу з особистістю під час війни доцільно розділити на декілька етапів: розкриття своєї особистості (окремі аспекти особистості, суперечності між ними), побудова ідеальної моделі особистості, власне перебудова особистості.

Приклади робочих вправ.

Перший етап «Моє внутрішнє Я» – розкрити різні аспекти власної особистості та суперечності між ними.

Вправа «Моя особистість» має на меті оцінити себе з позиції позитивних та негативних аспектів. Суть вправи полягає у тому, що людина повинна подумати та виділити 6-7 аспектів власної особистості, які їй не подобаються. Вказати чому саме вони не подобаються і як заважають особистості. Опісля скласти список 6-7 аспектів, які є позитивними і допомагають досягати успіху в житті.

Інша вправа «Мої мрії» допомагає розкрити різні аспекти власної особистості. Потрібно надати перелік своїх мрій і того як особистість відноситься до їх виконання. З'ясовується, які потрібно обов'язково втілити у життя, які головні, які другорядні тощо.

Вправа «Перешкоди успіху» дає змогу усвідомити перешкоди на шляху досягнення мети. Доцільно виокремити декілька перешкод, які заважали під час досягнення поставленої мети. Провести з ними діалог. З'ясувати як можна їх оминати. Йде обговорення. Чи можна змінити цілі у житті та оминати ці перешкоди? Якими шляхами можна оминати перешкоди і досягнути успіху? Що Вам потрібно для цього зробити?

Етап другий «Ідеальна модель» – побудувати модель нової особистості, яку хочемо (будуємо ідеальну модель особистості, враховуючи реалістичність її досягнення).

Так, вправа «Мое нове Я» має на меті визначити та побудувати нову модель ідеального себе, враховуючи реалістичність її здійснення. Суть полягає у тому, що потрібно намалювати портрет ідеального себе. Оцінити, що особистість може зробити сама, а також про що потрібно просити допомогу. Вказати на свій внутрішній потенціал. Опісля йде обговорення. Чому саме такий портрет особистості Ви намалювали? Чи відповідає він реальності досягнення? Чи не потрібно внести зміни до цього портрету?

Інша вправа «Мій потенціал» – оцінка внутрішнього потенціалу для перебудови особистості (риси, якості та ін.). Варто вказати особливості, якими володіє особистість для досягнення поставленої мети. Довести їх важливість.

Третій етап «Мої зусилля під час війни» – задіяти усі ресурси особистості для реалізації нової моделі особистості (наприклад, розвинути окремі якості особистості, риси характеру тощо).

Під час виконання вправи «Трансформаційні зміни особистості» з'ясовуються окремі якості особистості, що потрібно розвинути (вони стануть у пригоді ідеальній особистості) і як саме це можна досягнути. Під час обговорення з'ясовуються окремі аспекти. Чому саме ці якості Вам варто розвинути? Можливо у Вас є інші розвинені якості, які допоможуть під час вирішення проблеми? Як Ви будете розвивати власні якості і, що будете робити?

Вправа «Шляховий лист» має на меті виділити етапи перебудови особистості. Скласти перелік етапів перебудови особистості, дати їм назву, вказати, що буде зроблено і яким чином.

У процесі виконання вправи «Мета життя» розкривається мета життя людини. Виділити мету власного життя і вказати, що доцільно зробити, щоб досягнути її. Вказати шляхи досягнення та можливі перешкоди, як їх подолати. Встановити зв'язок мети життя з портретом ідеального себе (ідеальної особистості).

Що стосується трансформації особистості в процесі психосинтезу, то побудова моделі ідеальної особистості та прагнення досягнути її, докладання власних зусиль для реалізації цієї моделі допоможе усунути негативні симптоми та змінити поведінку особистості в умовах війни, гармонізувати особистість загалом.

Враховуючи сучасну ситуацію у суспільстві, варто розкрити специфіку використання різних напрямів психотерапії (позитивної психотерапії, наративної психотерапії, арт-терапії тощо) під час роботи з клієнтами у період та після війни.

Список використаних джерел

1. Кучеренко Є. В. Психосинтез у розвитку сучасної особистості: специфіка методу та актуальні завдання. *Гуманітарний корпус*. 2017. Вип. 13. С. 66–71. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31062/Kucherenko_66-71.pdf.
2. Assagioli R. Psychosynthesis. New York: Penguin, 1965.

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*

ДУХОВНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Процес саморозвитку особистості в умовах війни ускладнюється відновленням внутрішніх ресурсів. Духовна складова свідомості як відображення соціального буття фіксує в собі моральні ставлення, відношення в суспільстві, що диктуються певними життєвими умовами. В умовах війни вони змінюються, що посилює або послаблює значущість тих чи інших життєвих смислів, цінностей. Духовна складова свідомості визначає позитивне чи негативне ставлення до суспільних явищ та вчинків людей, засуджує чи схвалює їх. Вона здатна спрямовувати вчинки настільки, наскільки є можливість вибору між злом та добром, справедливістю та несправедливістю, чесністю і нечесністю. Цей вибір людина мусить зробити не з причин вимушеної необхідності, а за особистої самосвідомості та визнання такої необхідності. Саме таке оцінююче ставлення до оточуючого середовища, соціального життя, діяльності та вчинків людей формує духовну складову внутрішніх ресурсів саморозвитку особистості.

Мета – теоретичне обґрунтування духовної складової внутрішніх ресурсів особистості в умовах війни. **Концептуальною** основою нашого дослідження була ідея можливості застосування особистісних ресурсів і оперування ними лише за умов їх знання та уміння їх оновлювати та вміщувати. **Завданням** нашого дослідження було теоретичне обґрунтування підходу в дослідженні активізації духовної складової саморозвитку внутрішніх ресурсів особистості в умовах війни. Організіція дослідження – теоретичний аналіз духовної складової внутрішніх ресурсів особистості в умовах війни. Відновлення духовної складової внутрішньої ресурсності відбувається під впливом суспільного буття та суспільної свідомості, яка вміщує в собі моральну свідомість суспільства, актуальні моральні вимоги та моральний досвід суспільства. Індивідуальна моральна свідомість є певною проекцією громадянської моралі. Разом з тим, це не просто екран, зліпок функціонуючих норм, але й активний, творчий процес формування моральних ставлень, настанов, норм. Відновлення внутрішніх ресурсів в умовах війни характерне напруженим пошуком смислів, вчинків, які відповідають певній нормі моралі. Через систему норм, оцінок, ідеалів мораль регулює вчинки, дії людини, виконуючи роль своєрідного компасу її духовності.

Це дозволяє орієнтуватись в складних умовах війни. Інформацію про моральні норми, вимоги, ідеали суспільства особистість отримує в соціальних мережах, приймаючи участь в різних видах діяльності, з телепередач, преси, спілкуванні з оточуючими, прочитаних книг, театру, кіно. Спостереження за тим, що відбувається в житті. Отримана інформація може нести як реальні, так і викривлені дані про моральні норми. В великій сукупності інформації про моральні норми та правила іноді важко розібратись самотійно (проаналізувати факти, порівнювати відомі і невідомі, осмислити їх правдивість). У особистості формується тривожний стан від невизначеності. Важливо щоб стихійна інформація усвідомлювалась і складалась в певну ієрархію цінностей, яка випробовувалась в реальному досвіді людини. Саморозвиток особистості відбувається через духовну складову внутрішньої ресурсності, проходить у процесі свідомого вибору вчинку, дії або напряду поведінки у відповідності з існуючими та встановленими нормами та вимогами моралі певного періоду в суспільстві.

Результати. Ресурсний стан особистості ми розглядаємо як мотиваційний стан-переживання. Це здатність особистості знайти психологічну опору в собі, в своїх власних життєвих переконаннях. Це стан, в якому людина відчуває, що володіє власними ресурсами. Стан, у якому у неї найбільше свободи і максимальна кількість виборів. Цей стан розглядається сучасними психологами як психологічне інвестування (Данилюк І., Сердюк О., 2023). Внутрішні психологічні ресурси це - життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які насправді є неусвідомлюваними нереалізованими потребами, підтримки близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатись вперед і не озиратись назад (Штепа О., 2018). Принципи психологічного інвестування виокремлюються в дослідженнях з нейро-лінгвістичного програмування. Застосування методів НЛП, брейнбилдингу спрямовується на розширення можливостей мозку, підвищення ефективності його роботи. А це означає усвідомлення власних можливостей, ресурсів: якими цінностями, смислами, переконаннями, поглядами на життя оперує особистість, що допомагає, а що стає перепонами в її житті. Видатні психологи Селігман М., Петерсон К. (2006) розглядали внутрішні ресурси, як – сили характеру, що дають змогу реалізувати чесноти:

- загальнолюдські чесноти і «сили характеру»;
- мудрість і знання (креативність, допитливість, гнучкість мислення, здатність долати опір обставинам, інтерес до навчання);
- любов і гуманізм (чуйність у взаєминах,, бажання турбуватися про інших, розуміння мотивації інших);

- мужність (хоробрість, наполегливість, життєва енергія, відвертість);
- справедливість (лідерство, неупередженість, причетність до спільної справи);
- помірність (здатність вибачати, скромність, поміркованість, самоконтроль);
- духовність, або трансцендентність (чуття прекрасного, чуття гумору, вдячність, надія, релігійність).

Дослідниками розглядалась діагностика екзистенційних ресурсів особистості: ресурс свободи; ресурс сенсу; ресурс самотрансценденції; ресурс прийняття; ресурс віри. Вітчизняними психологами внутрішні ресурси представляються як засіб мови перетворення, знаходження і розкриття яких приводить до доступу і максимальної реалізації потенціалу особистості, повноцінному і автентичному існуванню (Сердюк Л.З., Володарська Н.Д., 2024). За основу внутрішніх ресурсів брався життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які насправді є неусвідомлюваними нереалізованими потребами, підтримки близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатись вперед і не озиратись назад (Штепа О.С., 2018). Поняття особистісних ресурсів досліджуються як система взаємопов'язаних характеристик: емоційних, потребнісних, мотиваційних, поведінкових, духовних та інших. Внутрішнім особистісним ресурсам надається перевага у забезпеченні мобілізаційної та адаптаційної функції у подоланні кризових ситуацій. Розглядається взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя, що важливо у саморозвитку духовної складової особистості. Дослідження особистісних факторів також спрямовується на їх вплив на структуру стресостійкості та резил'єнтності (Чиханцова О., Гуцол К., 2022).

Особистісні ресурси розглядаються як медіатори, які мають опосередкований вплив на духовність особистості. Внутрішні ресурси є фундаментальними здібностями людини для протидії негативним психологічним впливам і збереженню духовності, розпізнавання та використання цих активів (когнітивних, емоційних, фізіологічних), пов'язаних з особистісними цінностями та переконаннями. Це створює проактивний підхід до розвитку духовної складової внутрішніх ресурсів особистості. Психологічні ресурси мають прижиттєвий генезис і піддаються розвитку (Данилюк І., Сердюк О. 2023). Саме можливість розвитку психологічних ресурсів створює умови активізації духовної складової саморозвитку особистості. Для нашого дослідження важливим є можливість розвитку духовної складової свідомості особистості для її саморозвитку.

Узагальнюючи різні погляди на поняття духовної складової саморозвитку особистості ми спирались на визначення психологічних ресурсів особистості через: -творчість; -уміння оновлювати власні ресурси; - любов; -робота над собою; -допомога іншим; -знання власних ресурсів; -успіх; -доброта людей; - впевненість у собі; -прагнення мудрості; -самореалізація у професії; -віра у добро; -відповідальність; -уміння використовувати власні ресурси.

Список використаних джерел:

1. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Київ, 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 2. – С. 335–361.
2. Володарська Н. Тренінг активізації внутрішніх ресурсів студентів в умовах війни. *Габітус* № 58, 2024.С. 69-76.
3. Volodarska N., Saveikiene D. Effectiveness conditions of psychological well-being suport methods to women in situations of temporary relocation. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. Вип.3. С. 109-123. Scopus. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-8
4. Сердюк Л.З. *Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник* / І.В. Данилюк, О. А. Чиханцова, та ін.; за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>

ЖИТТЕСТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Складні і часом екстремальні умови життєдіяльності українців вимагають великої витримки і готовності особистості до постійної мінливості життя, вміння приймати швидко відповідальні рішення при недостатній або надлишковій кількості інформації. В умовах війни важливим для кожного/кожної є уміння вдало користуватися власними внутрішніми ресурсами, будувати адаптаційні стратегії й моделі поведінки, а також здатність повсякчасної особистісної трансформації та розвитку власної ідентичності.

Особливо вразливою і незахищеною верствою населення є діти і вони зазнають значних труднощів соціального та психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування. Війна стала фактором зміни їхнього звичного життя, унеможливила забезпечення їх базових життєвих потреб, породила необхідність адаптації до нових умов життя в ситуації невизначеності, постійної тривоги та стресу. Українські діти поставлені у неприродні умови, що ускладнює період їх особистісного зростання. Тому перед учасниками освітнього процесу постали завдання, безпосередньо пов'язані з активізацією їх власних адаптаційних ресурсів.

Адаптаційні ресурси виступають джерелом внутрішньої опори особистості, що дає змогу з мінімальною шкодою для особистісного психофізіологічного стану долати нестандартні, проблемні, екстремальні ситуації та створювати позитивні умови для досягнення значних життєвих успіхів у навчанні, професійній та особистісній діяльності. Ресурс – джерело сили, певна сукупність цінностей та резервів, що дають змогу впоратися з важкими життєвими ситуаціями, вирішувати важливі завдання повсякденної життєдіяльності.

В умовах війни життєстійкість як ресурс саморозвитку обдарованих учнів стає надзвичайно важливим як для їхнього особистого розвитку, так і для майбутнього суспільства. Вона виступає внутрішнім ресурсом особистості, яка допомагає впоратися зі стресовими, складними, навіть екстремальними, життєвими ситуаціями. Життєстійкість вважається основним ресурсом для подолання складних життєвих ситуацій і відноситься до здатності здобувачів освіти контролювати та управляти життєвими подіями в невизначених обставинах, сприймати труднощі як цінний досвід і успішно їх долати та використовувати це як можливість особистісного психологічного зростання [1].

Для України розбудова системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Підтримка та розвиток учнів, що володіють потенціалом до високих досягнень, є одним із пріоритетних напрямів сучасної світової та української освіти. Зараз і сама доля України певною мірою залежить від того, як ефективно будуть використані інтелектуальні, творчі можливості її народу, кожного громадянина. Ось чому великого значення набуває науково-педагогічне вирішення проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей підростаючого покоління, дослідження теоретичних основ ефективної державної системи підтримки талановитої молоді [2; 3].

Життестійкість, як **ресурс саморозвитку обдарованих учнів** дозволяє перетворювати труднощі на можливості, сприяє адаптації до нових умов та підтримує внутрішню рівновагу. Вона допомагає особистості зберігати оптимізм, приймати відповідальні рішення та розвивати такі якості, як самоконтроль і саморегуляція, що є необхідними для постійного розвитку.

На основі аналізу досліджуваних джерел виділимо основні аспекти життестійкості як ресурсу [4].

Перетворення стресу на можливості. Життестійкий учень/учениця розглядає стресові ситуації не як катастрофу, а як виклик і шанс для зростання. Подолання труднощів допомагає розвивати навички розв'язання проблем і посилює впевненість у власних силах.

Сприяння особистісному зростанню. Здатність «відновлюватися» після невдач допомагає обдарованому школяру стати сильнішим та більш компетентним. Цей процес веде до глибшого самопізнання, кращого розуміння своїх можливостей та обмежень.

Формування позитивного мислення. Життестійкість тісно пов'язана з оптимізмом і позитивним поглядом на життя. Діти, які бачать у складних ситуаціях тимчасові та переборні перешкоди, легше долають їх і отримують нові уроки.

Розвиток адаптивності. У сучасному світі, що швидко змінюється, життестійкість є важливою для успішної адаптації. Вона дозволяє підлаштовуватися під нові обставини, зберігаючи при цьому емоційну та психічну рівновагу.

Посилення самореалізації. Використання життестійкості як ресурсу сприяє самореалізації, адже обдарована людина не боїться ризикувати та пробувати нове, знаючи, що зможе впоратися з можливими невдачами.

Список використаних джерел:

1. Басенко О. Психосоціальні передумови розвитку життестійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. № 2(12). 2024. С. 27–48.
2. Закон України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>
4. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИКЛИКИ У ВИВЧЕННІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРИ

Аналіз понять, що описують поведінку людини в цифровому просторі, доцільно почати з уточнення значень термінів «віртуальне середовище» та «цифрове середовище». У психологічних працях їх часто ототожнюють, що створює як емпіричні, так і методологічні складнощі та не дозволяє повноцінно дослідити особливості кожного з них.

Віртуальне середовище можна розглядати як комп'ютерно змодельований простір, у якому людина взаємодіє з цифровими користувачами чи їх аватарами. Вивчаючи соціальну поведінку аватарів у такому середовищі, відзначають, що воно функціонує на основі мережевих додатків, які поєднують взаємодію з технічними системами та людським фактором. Дослідниця Кравець Н.М. [1] вважає, що віртуальне середовище має динамічний характер у структурі поведінки особистості.

З одного боку, віртуальне середовище можна розуміти як спільний робочий простір, де через соціальні мережі, електронну пошту, чати чи стрімінгові сервіси користувачі обмінюються контентом. З іншого боку, коли користувач починає сприймати себе частиною цього простору та переживає пов'язані з ним психологічні стани, об'єктивне технічне середовище перетворюється на імерсивне (IVEs), тобто таке, що занурює та здатне до змін. Таким чином, виділяють два основні різновиди цифрового середовища: об'єктивне віртуальне середовище, яке впливає на користувача; імерсивне віртуальне середовище, яке не лише впливає, а й змінюється залежно від особливостей особистості.

У науковій літературі також простежується поділ типів імерсивного середовища. Так, О.М. Немеш [2] відносить до них доповнену, віртуальну та змішану реальність. Частина з них функціонує асинхронно й використовується для обміну інформацією, самопрезентації через аватари чи перенесення реальних дій у цифровий формат. Інші типи забезпечують взаємодію користувачів у режимі реального часу.

Цікаві висновки робить Р. Monteiro [4]: вплив віртуальної реальності на користувача переважає зворотний вплив людини на систему. За їхніми даними, це середовище сприяє появі нових форм поведінки та розширює поведінковий

репертуар особистості. У цьому контексті віртуальна реальність виконує терапевтичну функцію та формує необхідні навички.

Варто зауважити, що ці навички не є абсолютно новими – вони спираються на вже відомі моделі поведінки з реального та цифрового середовища. Такий підхід активно використовується у медицині, корекційній психології та, передусім, в освіті, де спостерігається зростання ефективності навчання та формування вмінь користувачів.

Дослідники поведінки особистості у цифровому середовищі виділяють низку ключових властивостей віртуальної реальності, серед яких можна окреслити такі:

1. Породженість. Ця характеристика підкреслює нерозривний зв'язок між об'єктивною та віртуальною реальністю: остання не може існувати без першої, адже всі її моделі створюються на основі елементів реального світу.

2. Актуальність. Віртуальна реальність існує лише в момент спостереження або активної взаємодії з нею. Коли користувач припиняє залучення, віртуальна діяльність фактично зупиняється. Важливо, що саме ця властивість відрізняє віртуальну активність (*ex vivo*) від цифрової: у цифровому середовищі зберігається цифровий слід, який продовжує функціонувати незалежно від участі людини, демонструючи як застигли, так і динамічні форми цифрового образу.

3. Автономність. Віртуальна реальність формує власні просторово-часові закони існування, насамперед ґрунтуючись на технологічних обмеженнях доступу та підтримки. Вона виникає разом із появою потреби користувача та «згасає» після її задоволення. Наприклад, у процесі віртуальної комунікації реальність підтримується доти, доки учасники взаємодіють і отримують зворотний зв'язок. Як зазначають дослідники W. Krueger Myron [5], Максименко С. [6], така реальність припиняє існування після вичерпання комунікативної потреби. Цікаво, що в цифровому середовищі взаємодія може продовжуватися після завершення прямого контакту, наприклад через залишений контент або реакції на цифровий образ.

4. Інтерактивність. Ця властивість, за О.М. Немеш [2], означає здатність віртуальної реальності бути водночас незалежною від інших реальностей і взаємодіяти з ними. Прикладом є змішана або гібридна реальність, що виникає на межі віртуальної та доповненої. Гібридна реальність поєднує реальні та цифрові елементи з метою формування нових середовищ та візуалізації діяльності в них.

Виходячи зі сказаного, можемо припустити про перехідну форму віртуального середовища від імерсивного до більш соціального. Такими середовищами можуть виступати інтернет-середовище, кіберсередовища та

медіасередовище. Їхньою відмінністю від віртуального середовища є таке: насамперед, ці середовища враховують можливість взаємовпливу у формі «середовище-людина», яке може виражатися не лише у зміні поведінки особистості, а й у освіті нових, недоступних форм для об'єктивної реальності форм діяльності; по-друге, враховуючи глобальне оцифрування життєдіяльності сучасної особистості, у подібних середовищах виникають повторювані та тривалі дії, результат яких може існувати без контролю людини; по-третє, дослідниками зазначених середовищ виявлено як нові форми діяльності та поведінки, а й наведено новоутворення мотивів і форм комунікативного поведінки людини, недоступні об'єктивної реальності.

Зазначимо, що поняття кіберсередовища та входження до нього найбільш детально описав у соціологічних дослідженнях Balch T. [3]. Насамперед автором зазначено, що входження в кіберсереду передбачає освоєння особистістю технології міжособистісної комунікації в соціальних мережах, чатах, блогах, а також засвоєння навичок соціальної навігації, норм і правил поведінки у віртуальних спільнотах. Такий підхід дозволяє детально розглянути комунікативні віртуальні процеси, але значно обмежує уявлення про особистість в інтернет-середовищі та цифровому середовищі в цілому. Не включені в дослідження вченого, але потребують детального вивчення когнітивних особливостей та технічних навичок безпосередньо самих користувачів, що дозволить сформувати більш детальну картину особистості в просторі двійкового коду.

Проведений аналіз специфіки віртуального середовища та його різновидів дозволяє зробити розширений висновок. Віртуальне середовище – це комп'ютерно змодельований простір, у якому особистість взаємодіє з оцифрованими даними. Динаміка такої взаємодії проявляється у розширенні поведінкового репертуару та перенесенні реальних форм діяльності у цифрову площину. Це середовище є інтерактивним, автономним, актуальним тут і зараз, а також пов'язаним із реальними характеристиками особистості та її життєвим контекстом. Його ключова особливість полягає в тому, що віртуальна реальність існує лише тоді, коли користувач до неї звертається.

Отже, віртуальне середовище та пов'язані з ним механізми формування поведінки стають невід'ємним компонентом життєвого простору сучасної людини. У цьому просторі індивід може: комунікувати – дотримуючись правил або порушуючи їх; визначати себе у соціальних групах; здійснювати вибір і приймати рішення, розширюючи власний поведінковий репертуар; обмінюватися інформацією й отримувати її; долати труднощі та досягати поставлених цілей.

Усе це свідчить про збагачення знань, умінь і навичок реальної особистості під час перебування у віртуальному полі.

Список використаних джерел:

1. Кравець Н.М., Гречановська О.В. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. Матеріали XVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ, Вінниця, 22–24 березня 2017 р. Режим доступу : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2013>.
2. Немеш О. Вплив медіа на соціалізацію сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. Випуск 14, 2020. С. 166–176.
3. Balch T. Communication in reactive multiagent robotic systems. *Autonomous Robots*. 2004. Vol. 1, № 1. P. 27–52.
4. Correlation between game experience and presence in immersive virtual reality games. G. Goncalves, H. Coelho, P. Monteiro. *2019 International Conference on Graphics and Interaction (ICGI)*. 2019. P. 107–114.
5. Krueger M.W. Artificial Reality. *Reading, MA*: Addison-Wesley, 2001. 304 p.
6. Maksymenko S., Nemesh O., Maksymenko K. & Nabochuk A. Psychological Peculiarities of Understanding by Students Internet Texts. *Psycholinguistics*, 2020. 28(1). 187–213. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-187-213>

АСЕРТИВНІСТЬ ПРАКТИКУЮЧОГО ПСИХОЛОГА-СУПЕРВІЗАНТА У ПОЛІМОДАЛЬНІЙ БАГАТОФОКУСНІЙ СУПЕРВІЗІЇ

Сучасна психологічна практика характеризується високою складністю запитів клієнтів, інтенсивністю емоційних процесів і необхідністю інтердисциплінарного мислення. У таких умовах супервізія стає ключовим елементом професійного розвитку фахівця.

Одним із критичних факторів ефективності супервізійної роботи є асертивність супервізанта, його здатність відкрито й конструктивно виражати думки, почуття та професійні потреби в межах супервізійного процесу.

Полімодальна багатофокусна супервізія - це підхід, що інтегрує кілька теоретичних моделей та одночасно тримає у фокусі кілька рівнів: роботу психолога з клієнтом; власні переживання психолога, динаміку супервізанта-супервізора, організаційний та контекстуальний рівні тощо.

У такому багатовимірному середовищі асертивність стає необхідною умовою професійного зростання. У данному контексті асертивність розуміється як здатність супервізанта виражати власні переконання та переживання з повагою до себе та іншого, без пасивності чи агресії.

Супервізантська асертивність може включати у себе: проактивність у формулюванні запиту (що саме хочу зрозуміти, які труднощі потребують розбору); здатність визнавати свої помилки або «сліпі плями»; толерантність до критики та здатність співтворити психологічно безпечне середовище; озвучення меж (наприклад: тем, які викликають надмірне напруження або потребують глибшої підтримки).

Наукові дослідження показують, що асертивність корелює з більшою ефективністю інтеграції зворотного зв'язку, зменшенням вигорання та якіснішим терапевтичним контактом із клієнтами.

У полімодальному багатофокусному форматі супервізії супервізант стикається з наступними викликами: багатовимірність уваги (супервізант повинен одночасно утримувати увагу на різних рівнях: технічні навички, власна емоційність, контрперенесення, динаміка стосунку з клієнтом, вплив контексту (системного, організаційного, соціального). Це вимагає чітких асертивних запитів, щоб не розпорошувати фокус супервізії.

Оскільки методи та концепції в полімодальній багатофокусній супервізії комбінуються, супервізант повинен мати смливість озвучувати непорозуміння, ставити уточнювальні питання, визнавати прогалини у знаннях, не боячись виглядати недостатньо компетентним.

У супервізії можуть одночасно підніматися різнопланові питання особистісних тригерів практикуючого психолога, меж його професійної ролі та етичних дилем. У цих випадках асертивність допомагає супервізанту не захищатися через раціоналізацію чи уникання, а відкрито включатися в розгляд складних тем.

Доцільно виділити наступні функції асертивності у полімодальному супервізійному процесі:

1. Інформаційна: чітко окреслює запит і допомагає супервізору вибрати оптимальний фокус;
2. Регулятивна: стабілізує емоційний процес, знижує напругу у стосунку супервізант-супервізор;
3. Аналітична: сприяє рефлексії власних схем та установок;
4. Профілактична: знижує ризики професійного виснаження та клієнтських проєкцій;
5. Трансформаційна: дозволяє супервізанту переосмислювати роль психолога та зростати як фахівцю.

На практиці супервізант може демонструвати такі прояви асертивності як: формулювання «я-повідомлень» («Мені важливо розібратися, чому мене так зачепила реакція клієнта»); вираження меж («Я зараз відчуваю перенавантаження, чи можемо змінити фокус?»); прийняття відповідальності («У цій ситуації я, мабуть, не помітив трансферу»); запит на підтримку («Мені складно витримувати оцінку клієнта, тому хочу це пропрацювати»); вираження конструктивної незгоди («Я чую вашу точку зору, але бачу процес трохи інакше. Чи можна дослідити це разом?») тощо.

Таким чином, асертивність супервізанта є одним із ключових чинників ефективної полімодальної багатофокусної супервізії. Вона підвищує якість професійної рефлексії, оптимізує взаємодію з супервізором, підтримує психологічну безпеку, сприяє глибшому засвоєнню навичок і концепцій, захищає від професійного вигорання.

Розвиток асертивності має стати системною частиною підготовки практикуючих психологів, особливо в умовах сучасних викликів та багатомірності психологічної практики.

Список використаних джерел:

1. Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (10th ed.). New Harbinger.
2. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of Clinical Supervision* (6th ed.). Pearson.
3. Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25.
4. Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical Supervision: A Competency-Based Approach*. American Psychological Association.
5. Freshwater, D., & Stickley, T. (2004). The heart of the art: emotional intelligence in nurse education. *Nursing Inquiry*, 11(2), 91–98.
6. Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach* (4th ed.). Open University Press.

ПІЛОТАЖНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ: ІНСТРУМЕНТИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ

Здатність особистості вибудовувати взаємодію з оточуючими на засадах поваги до себе та партнера, вміння чесно, відкрито, наполегливо та водночас доброзичливо відстоювати власні інтереси є основою доброзичливих взаємин з та успішного розвитку здібностей [1; 2; 4; 5; 7; 8].

Аналіз фахової літератури показав, що на сьогодні відсутні спеціалізовані інструменти для дослідження асертивної поведінки обдарованих дітей та підлітків. Варто працювати над розробкою таких інструментів та перевіркою їх ефективності.

Для вивчення асертивності обдарованих підлітків ми створили авторську методику – «Тест асертивності обдарованої особистості» (ТАОО) [3]. В основу методики поклали метафори – українські прислів'я і приказки. Усього тест охоплює 30 метафор.

У нашій роботі ми спиралися на основні теоретичні положення про становлення ціннісної свідомості обдарованої особистості та ціннісну взаємодію О.Л. Музики [2], загальну характеристику основних типів поведінки Р. Дж. Патерсона [4] та теоретичні положення про роль метафори у розвитку мислення О.О. Потебні [6].

Інструмент дозволяє вивчити схильність особистості до чотирьох типів ціннісної взаємодії:

- пасивної (*«Тихіший від води, нижчий від трави», «Поперек слова не скаже», Живе чужим розумом»*);
- агресивної (*«Гостре як бритва!», «Викручує руки», «Очі повидирає»*);
- маніпулятивної (*«В очі – одне, а поза очі – друге», «Дивиться лисичкою, а думає вовком», «В ноги кланяється, а за п'яти кусає»*);
- асертивної (*«Сам собі хазяїн», «Знає собі ціну», «Не дасть собі в борщ наплювати»*).

Робота з метафорами дозволяє не лише виявити схильність школярів до того чи іншого типу ціннісної взаємодії, а й чинить на підлітків м'який розвивальний та терапевтичний вплив. Діти ознайомлюються з описом різних ціннісних позицій, отримують для аналізу віяло можливих поведінкових реакцій, розвивають рефлексію.

Пілотажне дослідження асертивності обдарованих підлітків було проведене на базі Ліцею №1 м. Житомира. Участь у дослідженні взяли 159 дітей: 89 учнів 8 класу та 60 учнів 10 класу; 74 хлопці та 75 дівчат.

Зауважимо, що до згаданого навчального закладу діти вступають після 7 класу на конкурсній основі. У ліцеї підлітки поглиблено вивчають математику та англійську мову. Діти активно залучаються до участі у різних проектах та конкурсах. Більшість наших досліджуваних є відмінниками. Майже дві третини опитаних дітей (61%) мають вагомі досягнення на рівні ліцею, міста, області, а також на національному та міжнародному рівні. Це підготовка наукових робіт в МАН, перемоги у предметних олімпіадах, мистецьких конкурсах та у спорті. Отже, досліджувані, які увійшли до нашої вибірки, мають ознаки обдарованості.

У ході дослідження було виявлено кілька важливих тенденцій.

1. Підлітки з ознаками обдарованості найменше вдаються до маніпулятивного типу ціннісної взаємодії. Більше половини восьмикласників і десятикласників (52% і 58% відповідно) мають низький рівень прояву згаданого типу взаємодії, менше половини учнів показують середній рівень прояву (48% і 42% відповідно). Жоден підліток не продемонстрував високий рівень прояву маніпулятивного типу ціннісної взаємодії (див. табл. 1, 2).

2. Пасивному та агресивному типу ціннісної взаємодії діти надають більшу перевагу. Зовсім незначна кількість підлітків показали низький рівень прояву згаданих типів ціннісної взаємодії (5% та 7% у 8 класі; 3% і 7% у 10 класі). Більшість восьмикласників та десятикласників продемонстрували середній рівень прояву обох типів взаємодії. У восьмикласників ці показники складають 85% і 78% відповідно, а в десятикласників 84% та 80%. Деяка кількість дітей показала високий рівень прояву пасивного та агресивного типів ціннісної взаємодії (10% та 15% у 8 класі; та по 13% у 10 класі) (див. табл. 1, 2).

3. Досліджувані підлітки з-поміж усіх типів ціннісної взаємодії найбільшу перевагу надають асертивному типу. Більшість учнів 8 та 10 класів продемонстрували високий рівень прояву згаданого типу (71% та 63% відповідно). Ще третина учнів кожного класу показали середній рівень (29% і 37%). Жоден досліджуваний не продемонстрував низький рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії учнів 8 класу

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Маніпулятивний	52%	48%	-
Пасивний	5%	85%	10%
Агресивний	7%	78%	15%
Асертивний	-	29%	71%

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії учнів 10 класу

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Маніпулятивний	58%	42%	-
Пасивний	3%	84%	13%
Агресивний	7%	80%	13%
Асертивний	-	37%	63%

Отже, вимальовується узагальнений портрет підлітка, що має високі досягнення та демонструє ознаки обдарованості. Це школяр, який майже не вдається до маніпулятивної взаємодії, не рідко демонструє пасивну та агресивну поведінку, однак перевагу надає саме асертивній поведінці.

Перспективи досліджень. Виявлені тенденції варто перевірити на більшій вибірці дітей, які демонструють ознаки обдарованості. Доцільно також вивчити, яким типам ціннісної взаємодії надають перевагу пересічні діти. Цікаво зіставити результати дослідження підлітків згаданих груп.

Список використаних джерел:

1. Джаннантоніо Мікеле. Чи зі мною все гаразд? Самоповага та асертивність / Мікеле Джаннантоніо; пер. з італ. К. Зінченко. Львів: Свічадо. 2020. 168 с.
2. Музика О. Л. Обдарована особистість: ціннісна детермінація становлення та розвитку. *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. Никончук Н.О. Використання приказок і прислів'їв для дослідження асертивності обдарованих школярів. *Розвиток і саморозвиток обдарованої особистості у складній життєвій ситуації: матеріали XIX науково-практичного семінару, 15 травня 2025 р.* Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 41-45.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B7%D0%B1.15.05.2025.pdf>
4. Патерсон Ренді Дж. Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках. – Житомир: Морфеус, 2023. 400 с.
5. 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.
<http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/759/1/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%BA%20%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf>
6. Потєбня О. О. 3 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.
7. Тавваб Н.Г. Особисті кордони. Керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів / Тавваба Недра Гловер; пер. з англ. О. Мала. Харків: КСД. 2024. 304 с.
8. Carponi V., Novák T. Asertivně do života. Praha: Svoboda. 1992. 140 s.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК РЕСУРСИ ДОЛАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ РОЗЛАДІВ ДРУЖИНАМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У дослідженні було використано шкалу депресії А. Бека (Beck Depression Inventory (BDI), 1961), що призначена для діагностики та оцінки рівня депресивних розладів і розуміння глибини емоційного дискомфорту.

Узагальнений аналіз емпіричних даних за шкалою депресії А. Бека показав особливості розподілу рівнів депресивних розладів у досліджуваній вибірці (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Узагальнені емпіричні дані за шкалою депресії А. Бека

Досліджувані		Рівень депресії				
Вік	Обсяг вибірки	відсутність депресії (0-9 б.)	легка депресія (10-15 б.)	помірна депресія (16-19 б.)	виражена депресія (20-29 б.)	важка депресія (30-63 б.)
18-24	37	5	10	3	10	9
	(γ %)	13,51	27,03	8,11	27,03	24,32
25-34	174	12	23	36	57	46
	(γ %)	6,9	13,2	20,7	32,8	26,4
35-44	157	20	36	25	49	27
	(γ %)	12,7	23,0	16,0	31,2	17,1
45-60	29	3	6	2	10	8
	(γ %)	10,3	20,7	6,9	34,5	27,6
Всього:	397 осіб	40	75	66	126	90
	(γ %)	10,1%	18,9%	16,6%	31,7%	22,7%

Джерело: складено автором особисто

У цілому серед 397 осіб, які взяли участь в опитуванні, відсутність депресивних симптомів було зафіксовано лише у 40 досліджуваних, що складає 10,1 % від загальної вибірки. Депресію різного ступеня тяжкості було виявлено у 357 осіб (89,9 %). Частка людей з легкою депресією – 18,9%, помірною – 16,6%, вираженою – 31,7%, важкою депресією – 22,7%.

Найвищі середні показники вираженості депресивних симптомів у віковій групі 25-34 роки ($\bar{x} = 23,57$). У трьох інших вікових групах показники дещо нижчі: 18-24 роки ($\bar{x} = 20,75$), 35-44 роки ($\bar{x} = 20,24$), 45-60 років ($\bar{x} = 22,5\%$). Однак, варто зауважити, що відсоток досліджуваних із високим рівнем депресії

найвищий у найстаршій віковій групі 45-60 років – 27,6%, а найнижчий – у групі 35-44 роки – 17,1% (для порівняння: у групі 18-24 роки – 24,3%, у групі 25-34 роки – 26,4%). Також у групі 45-60 років найвищий відсоток досліджуваних із вираженою депресією – 34,5%. У цій віковій групі найбільший відсоток досліджуваних із вираженою та важкою рівнями депресії – 62,1%.

Копінг-стратегії – це способи мислення і поведінки, що спрямовані на додання життєвих проблем. Виконуючи усталені свідомі та цілеспрямовані дії, людина зменшує вплив стресових ситуацій, адаптується до складних життєвих обставин, завдяки чому ефективніше вирішує нагальні проблеми [1-4; 7].

Оскільки копінг-стратегії є важливим компонентом копінг-поведінки, в якій виявляється життєстійкість особистості, то їх вивчення було одним із завдань нашої дослідницької роботи.

Провівши дослідження з використанням опитувальника Brief-COPE (С. Carver, 1997) (адаптація: Т. Яблонська, О. Верник, Г. Гайворонський, 2023) [5], ми виявили, що серед дружин та партнерок військовослужбовців найбільше тих, у кого переважає копінг-стратегія, фокусована на емоціях – 43,3 % від загальної вибірки. Другою за кількістю опитаних була група тих, у кого переважала копінг-поведінка, фокусована на проблемі (33,1 %). Найменше серед опитаних нами було дружин і партнерок військовослужбовців, які оцінювали ситуацію як таку, що не піддається змінам, та використовували копінг-стратегію уникнення (23,6 % від загальної вибірки).

Результати кількісної та якісної обробки отриманих емпіричних даних дозволили побачити і глибше проаналізувати показники у віковому розрізі. Виявилися певні особливості використання копінг-стратегій у різних вікових групах досліджуваних (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Розподіл копінг-стратегій у вікових групах досліджуваних

Вікові групи	Копінг-стратегії		
	Фокус – проблема	Фокус – емоції	Уникання
18-24 роки	37,3%	43,6%	19,1%
25-34 роки	31,0%	43,2%	25,8%
35-44 роки	31,8%	43,1%	25,1%
45-60 роки	32,0%	43,4%	24,6%

Джерело: складено автором особисто

На перший погляд, результати видаються дуже близькими. Всередині кожної групи переважають ті, хто віддає перевагу копінг-стратегії, фокусованій на емоціях, та найменшою є кількість тих, хто демонструє копінг-стратегію уникання.

Однак, слід зауважити, що у віковій групі 18-24 роки переважають ті жінки, які найчастіше використовують копінг-стратегію, фокусовану на емоціях (43,6 %), при цьому в цій же групі найменшою є кількість жінок, у порівнянні з іншими віковими групами, які вдаються в поведінці до стратегії уникання (19,1 %).

Найбільше схожості за розподілом копінг-стратегій у двох середніх групах: 24-35 років та 35-44 роки. У віковій групі 45-60 років, порівняно з двома попередніми, дещо більша кількість жінок, які найчастіше використовують копінг-стратегію, фокусовану на проблемі (32,0 %) та меншою є кількість жінок, які використовують стратегію уникання (24,6 %).

Загалом можна констатувати, що високий рівень депресії більшою мірою пов'язаний із копінг-стратегіями, фокусованими на емоціях та униканні, і меншою мірою із копінг-стратегією, фокусованою на проблемі. Навряд чи можна інтерпретувати ці дані таким чином, що лише копінги, фокусовані на проблемі, можна вважати винятково єдиним ресурсом долання депресивного розладу. Очевидно, що вони мають поєднуватися з копінг-стратегіями, фокусованими на емоціях, у такий спосіб, щоб покрокове конструктивне вирішення проблем супроводжувалося позитивними емоціями. Кожен найменший крок, пов'язаний із доланням депресивного розладу, має підкріплюватися нехай і незначною, але все ж позитивною емоцією. Таким чином спосіб отримання позитивних емоцій набуває осмисленості, може плануватися самою людиною та стати предметом її усвідомленої саморегуляції.

Список використаних джерел:

1. Кокун О. М. Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. Т.V. Вип. 21. С. 69-88.
2. Путівник для ветеранів і членів їхніх родин у межах системи надання психологічної, медикопсихологічної, психіатричної допомоги. Збірник матеріалів з досвіду діяльності Гарячої лінії кризової підтримки Українського ветеранського фонду / Лашко О. В. та ін. 2023. 38 с.
3. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД 2024. 130 с.
4. Чабан О.С., Хаустова О.О., Омелянович В.Ю. Психічні розлади воєнного часу: монографія. Київ: Видавничий дім Медкнига, 2023. 232 с.
5. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. *Insight: Психологічні виміри суспільства*, 2023. № 10. С. 66-89.
6. Beck J.S. Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. New York: Guilford Pr., 2011. 391 p.
7. Palamar B. I., Hrynevych L. M., Khoruzha L. L.,...Leontieva I. V. Psychoemotional problems of participants in the educational process under martial law: from emergence to over-coming. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 2023. № 76 (4). P. 778-785. <https://doi.org/10.36740/WLek202304112>

VR-МАЙНДФУЛНЕС ДЛЯ РЕГУЛЯЦІЇ СТРЕСУ ТА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОГИ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕБЕЗПЕКИ

Вступ. У сучасних умовах війни, соціальної турбулентності та інформаційного перенасичення студентська молодь належить до групи з підвищеним ризиком хронічного стресу і тривожних розладів. Постійне відчуття небезпеки у поєднанні з навчальним навантаженням і цифровим перевантаженням погіршує когнітивні процеси, знижує здатність до саморегуляції та підсилює емоційну реактивність. Традиційні підходи на кшталт когнітивно-поведінкових і медитативних практик залишаються корисними, проте часто недостатньо адаптовані до кризового контексту, де обмежені час, простір і доступ до безпечного середовища.

У цих умовах зростає значущість цифрових психотехнологій, зокрема VR-майндфулнес, який поєднує імерсивну VR з техніками усвідомленої присутності. Імерсивне середовище формує феноменологічно реальний досвід безпеки, що запускає механізми емоційної саморегуляції та когнітивної дефузії. Нейропсихологічні дані свідчать про гальмування гіперактивації амігдали, посилення регуляторних функцій префронтальної кори та оптимізацію соматичної обізнаності, що асоціюється зі зниженням тривоги і психофізіологічного напруження. Попри емпіричні підтвердження ефективності VR-майндфулнес, бракує узгодженої моделі, яка пояснює механізм його дії саме для студентів у ситуації перманентної небезпеки, тому потрібна систематизація міждисциплінарних підходів, що поєднують когнітивні, нейрофізіологічні та емоційно-регулятивні компоненти досвіду присутності у VR-середовищі. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування і побудова моделі механізму дії VR-майндфулнес у регуляції стресу та тривоги студентів в умовах реальної і тривалої небезпеки.

Виклад основного матеріалу. VR-майндфулнес розглядається як мультимодальна когнітивно-сенсорна система, що інтегрує візуально-просторову присутність, тілесну усвідомленість і керування увагою в єдиний психофізіологічний контур. Імерсивне середовище модифікує динаміку когнітивних процесів, зокрема впливає на активність мережі «default mode» і знижує реактивність амігдали, що пов'язано зі зменшенням тривоги та стресу [7]. За результатами метааналізів VR як носій майндфулнес-практик демонструє

вищу ефективність порівняно з традиційними техніками завдяки сенсорній інтеграції та феномену присутності, тобто суб'єктивному відчуттю перебування у безпечному просторі, яке підсилює регуляторні механізми і забезпечує кращу переносимість практик у кризових умовах студентського життя [6].

У нейропсихологічному вимірі VR-майндфулнес активує префронтальні системи топдаун контролю емоцій і водночас знижує гіперактивацію лімбічних структур. У контексті когнітивної терапії на основі майндфулнес зафіксовано підвищення когнітивної гнучкості, меншу реактивність до стресових стимулів і зростання здатності до когнітивної переоцінки подій, що узгоджується з даними про зниження симпатичної активності та підвищення варіабельності серцевого ритму у студентів після VR-інтервенцій, що свідчить про стабілізацію системи стрес-відповіді [4].

Концепція VR-майндфулнес спирається на інтеграцію уваги, тілесної рефлексії та сенсорної перцепції. Поєднання фокусованої уваги і соматичної усвідомленості формує когнітивну дефузію з розмежуванням суб'єкта і реакцій, що знижує емоційну реактивність. Імерсивні середовища, зокрема природні ландшафти, посилюють ефект присутності і зміцнюють зв'язок між тілесним досвідом і свідомим спостереженням, підвищуючи саморефлексію та внутрішню рівновагу [5]. Освітньо-терапевтичні системи на зразок «Mindfulness Immersive Nursing Demonstration Lab» демонструють розвиток емоційного саморозуміння і професійної стресостійкості, що перевищує можливості двовимірних чи текстових форматів завдяки глибшій когнітивно-сенсорній синхронізації і повнішому досвіду присутності в моменті [1].

VR-майндфулнес доцільно описувати як когнітивно-сенсорну систему з трьома взаємодіючими рівнями. Нейрофізіологічний рівень відповідає за активацію регуляторних мереж мозку. Когнітивний рівень забезпечує переключення уваги і дефузію. Афективний рівень знижує реактивність через тілесну усвідомленість. У межах моделі інтеграції тіло увага емоція імерсивні середовища створюють стан сенсорної присутності, який відновлює баланс між тілесними сигналами та когнітивним контролем. У студентів це проявляється активацією парасимпатичної системи, зменшенням соматичного напруження і посиленням регуляції уваги, а також в короточасних протоколах також кращим зниженням частоти серцевих скорочень і суб'єктивного стресу порівняно з аудіомайндфулнесом та іншими релаксаційними практиками [3].

Ключова ланка саморегуляції пов'язана з розвитком самоспостереження та когнітивного переосмислення реакцій на стрес. У VR цей механізм підсилюється сенсорним зануренням, що фокусує увагу, інтегрує досвід і знижує емоційну реактивність. Показано зростання як здатності усвідомлювати емоційні

імпульси без автоматичної відповіді з помітним зменшенням тривоги і депресивних проявів [2]. Психофізіологічні ефекти охоплюють стабілізацію серцевого ритму, гармонізацію дихання і нормалізацію гормональних показників.

Важливим є екзистенційно-регулятивний аспект VR-майндфулнес, що створює цифровий простір безпеки як керований контекст присутності. У таких умовах активується парасимпатична реакція і знижується чутливість до зовнішніх загроз, формується внутрішня стабільність навіть у ситуаціях небезпеки, що забезпечує для студентів буферну зону між свідомістю і стресогенним середовищем, що підтримує стійку саморегуляцію і пояснює ефективність VR-майндфулнес як комплексного інструменту психофізіологічної стабілізації у кризових умовах [6].

Механізм постає як інтегративний контур, у якому імерсивна присутність трансформує переживання небезпеки на керований досвід внутрішньої безпеки (див. рис. 1).



Рис. 1. Механізм дії VR-майндфулнес

Імерсивне середовище формує феноменологічно реальний простір теперішнього моменту і переводить фоновий шум у впорядковану сенсорну подію. На цьому тлі посилюється зв'язок між інтероцептивною обізнаністю та свідомим спостереженням, а імпульси втрачають імперативність. Нейрофізіологічний вимір відображається у зміцненні топдаун контролю префронтальних мереж, гальмуванні лімбічної гіперактивації та узгодженні мережі внутрішньої спрямованості з системами уваги, що зменшує румінації. Психофізіологічний вимір характеризується парасимпатичною домінацією,

стабілізацією варіабельності серцевого ритму, вирівнюванням дихання і зниженням гормональних маркерів стресу, що безпосередньо зменшує тривогу і соматичний дискомфорт. Досвід контрольованої безпеки запускає когнітивну дефузію та гнучку переоцінку тригерів, відновлює контроль над увагою і знижує чутливість до загроз. Кожна сесія закріплює ефект через консигнацію переживання і перенос навички усвідомленості у позавіртуальні контексти, формуючи замкнений цикл саморегуляції в умовах тривалої небезпеки. Сила ефекту залежить від м'якої сенсорної динаміки і природних сцен, дозованої експозиції та готовності до самоспостереження, тоді як якість присутності і точність фокусу на тілесних сигналах виконують роль центральних медіаторів.

Висновки. VR-майндфулнес функціонує як когнітивно сенсорна система з трьома взаємопов'язаними рівнями регуляції нейрофізіологічним, когнітивним та афективним. Імерсивне занурення активує префронтальні регуляторні мережі, гальмує лімбічну гіперактивацію, оптимізує варіабельність серцевого ритму і підтримує парасимпатичну домінацію, що знижує тривожність і соматичне напруження. Теоретична модель механізму дії VR-майндфулнес описує досвід присутності як центральний медіатор між тілесною усвідомленістю, когнітивною дефузією та емоційною стабілізацією. Відчуття контрольованої безпеки у VR відновлює когнітивний контроль, гармонізує психофізіологічні реакції і формує стійкий стан саморегуляції. Для студентів у ситуації постійної небезпеки така технологія компенсує брак безпечного простору і створює умови для нейропсихологічного відновлення та когнітивної стабілізації.

Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну верифікацію моделі, порівняння з іншими цифровими підходами і виокремлення нейромаркерів резиліентності у VR. Пріоритетним є розроблення адаптивних програм підтримки для студентів у кризових та воєнних умовах із поєднанням принципів майндфулнес, тілесно орієнтованої терапії та когнітивної реконструкції.

Список використаних джерел:

1. Aldrich K., Frith K. The MIND Lab: Innovation for Student Mental Health. *Nursing education perspectives*. 2023. вип. 44. С. 326–327. URL: <https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000001185>.
2. Cary, P., Bergen-Cico, P., Sinegar, C., Schutt, B., Helminen P., Felver P. Self-regulation mediates effects of adapted mindfulness-based stress reduction on anxiety among college students. *Journal of American College Health*. 2023. вип. 72. С. 3818–3828. URL: <https://doi.org/10.1080/07448481.2023.2201843>.
3. Cawley A., Tejeiro R. Brief Virtual Reality Mindfulness is More Effective than Audio Mindfulness and Colouring in Reducing Stress in University Students. *Mindfulness*. 2024. вип. 15. С. 272–281. URL: <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02306-9>.

4. Failla, C., Marino, F., Bernardelli, L., Gaggioli, A., Doria, G., Chilà, P., Minutoli, R., Mangano, R., Torrisi, R., Tartarisco, G., Bruschetta, R., Arcuri, F., Cerasa A., Pioggia G. Mediating Mindfulness-Based Interventions with Virtual Reality in Non-Clinical Populations: The State-of-the-Art. *Healthcare*. 2022. вип. 10. С. 1–13. URL: <https://doi.org/10.3390/healthcare10071220>.
5. Marocco, S., Vitale, V., Grossi, E., Presaghi F., Talamo A. The potential of virtual natural environments: a critical analysis of a VR-based mindfulness approach. *Frontiers in Psychology*. 2025. вип. 16. С. 1–8. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1637669>.
6. Shankar, R., Bunde A., Mukhopadhyay A. The Effectiveness of Virtual Reality–Based Mindfulness Interventions for Managing Stress, Anxiety, and Depression: Protocol for a Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *JMIR Research Protocols*. 2025. вип. 14. С. 1–11. URL: <https://doi.org/10.2196/68231>.
7. Wieczorek, A., Schrank, F., Renner K., Wagner M. Psychological and physiological health outcomes of virtual reality-based mindfulness interventions: A systematic review and evidence mapping of empirical studies. *Digital Health*. 2024. вип. 10. С. 1–48. URL: <https://doi.org/10.1177/20552076241272604>.

ВАРІАНТ МЕТОДИКИ Р. ЛАЗАРУС - С. ФОЛКМАН ДЛЯ ВИВЧЕННЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Копінг-поведінка, копінг-стратегії (coping, coping strategy) – це свідомі дії, які робить людина, щоб впоратися зі стресом (психологічною проблемою/травмою, конфліктом внутрішнім/міжособистісним; значимою втратою або життєвою кризою тощо); дії, які допомагають їй впоратися з важкими життєвими ситуаціями шляхом активної *трансформації проблеми* або *пристосування до неї*, якщо вона не піддається контролю.

Після виходу в 1966 році книги Р. Лазаруса «Psychological Stress and Coping Process» багато дослідників в різних країнах звернулися до вивчення копіngu як психологічного феномену. Не була виключенням і українська психологічна наука. Різні аспекти вивчення копінг-поведінки представлені в працях Абрамова В. В. [1], Александрова Ю. В. [2], Василенко М.М. [3], Дідух М. М. [4], Осьодло В. І. [6], Родіної Н.В. [7] та ін.

Важливим аспектом (і проблемою) дослідницької роботи завжди є проблема інструменту (технології) , за допомогою якого вивчається той чи інший психологічний феномен.

Для вивчення копінг-стратегій (копінг-поведінки) Р. Лазарусом і С. Фолкман було запропоновано тест для вимірювання індивідуального копіngu «Опитувач способів/стратегій подолання» (WOCQ – Ways of Coping Questionnaire) [9].

Надалі зміст та структура опитувальнику піддавалися авторами перегляду та переоцінці. Це згодом сприяло тому, що й фахівці, які представляють різні країни (-етноси-культури), що проводили адаптацію методики на національних вибірках, здійснювали цю адаптацію більш вільно, – зокрема, використовували лише стимульний матеріал, щоб за допомогою факторизації його пунктів, створити систему шкал-конструктів, що відображають копіngи саме національної вибірки.

В Україні також проводилася робота з адаптації версії WOCQ, зокрема, Родіною Н.В. [7]) і Хаїровою С.І. [8], проте вони 1/ мають певну специфіку, пов'язану з особливостями вибірок; 2/ незначно, але різняться в шкалах та ключах до них; 3/ не мають нормативної лінійки та розгорнутих інтерпретацій результатів.

Тому ми створили свою версію методики WOCQ, яка дозволяла б вивчати копінг-стратегії українських школярів підліткового віку (13-18 років), зокрема, підлітків з ознаками обдарованості.

За основу було прийнято стимульний матеріал, викладений у [7]. Дослідження проводилося на вибірці у 250 підлітків – членів Малої академії наук України, учасників 3-го, Республіканського етапу конкурсу-захисту науково-дослідних робіт (163 – дівчатка, 87 – хлопчики).

Перевірка вибірки за критеріями КМО та сферичності Барлету показала, що факторний аналіз (ФА) може бути коректне до неї застосованим (див.табл.1).

Таблиця 1.

Результати перевірки відповідності вибірки вимогам факторного аналізу

Критерии КМО and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,795
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5777,587
	df	1770
	Sig.	0,000

Факторний аналіз проводився за допомогою методу основних компонент (при Варімакс-обертанні). Було отримано 7 факторів із сумарною дисперсією 44 %. За підсумками цих результатів було сформовано шкали опитувальника, узгодженість яких перевірялася за допомогою коефіцієнта Альфа-Кронбаха. Результати представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати перевірки узгодженості отриманих шкал за допомогою коефіцієнта Альфа- Кронбаха.

Фактор-шкала	Альфа-Кронбаха
1	0,87
2	0,82
3	0,78
4	0,6
5	0,66
6	0,68
7	0,66

Таким чином, фактори-шкали 1-3 демонструють високу надійність, шкали 4-7 – прийнятну.

Отримані шкали відповідно до їх контенту були описані наступним чином.

1. *Копінг-стратегія «Творчо-розвивальна» (СТР)*: особистість зберігає самовладання, проявляє активність, самостійність та наполегливість у розв’язанні проблемної (стресової) ситуації; готовий розглядати її як стимул для саморозвитку та джерело важливого життєвого досвіду. Зазвичай успішно вирішує проблему. Стресові фактори оцінюються як радше сприятливі, ніж навпаки, а власні ресурси – як достатні для вирішення проблеми. Очікуваний результат – набуття нового досвіду активного вирішення складних життєвих ситуацій, який може бути використаний у майбутньому.

2. *Копінг-стратегія «Ескапізм» (СЕС)* проявляється у використанні традиційних механізмів психологічного захисту: заперечення наявності проблеми, витіснення (уникнення думок про неї), фантазування чи мрії про те, що все само собою зміниться на краще, компенсація (спроби зайнятися чимось, що відволікає від неприємних думок). Поведінка особистості є пасивною, спостерігається нервозність і тривожність. Відсутні спроби самостійно вирішувати проблему, інколи є прагнення до її вирішення зусиллями інших людей.

3. *Копінг-стратегія «Пошук соціальної підтримки» (СПСП)* проявляється у зверненні за підтримкою та порадами до оточення, використанні їхнього досвіду у схожих ситуаціях. Особистість може: активно-творчо використовувати досвід інших людей, як співавтор або ж поводитися пасивно-інфантильно, вважаючи, що проблему має вирішити оточення.

4. *Копінг-стратегія «Філософічна відстороненість» (СФВ)* проявляється у визнанні проблемної ситуації, але одночасно 1/ ігноруванні або знеціненні її (включаючи гумор чи раціональні пояснення об'єктивних обставин, які викликали проблему), 2/ занятті екстернальної позиції («не я тут винний»). Особистість займає пасивно-вичікувальну позицію стороннього спостерігача-фаталіста, зберігаючи при цьому спокій і самовладання.

5. *Копінг-стратегія «Самозвинувачення» (ССЗ)* проявляється в переконанні суб'єкту, що саме його поведінка (вчинки, рішення, ініціативи чи реакції) є причиною виникнення проблемної ситуації. Він робить формальні спроби вирішити проблему, однак має песимістичний прогноз щодо результату власних зусиль.

6. *Копінг-стратегія «Аналітико-рефлексивна» (САР)* проявляється у прагненні зберігати самовладання, об'єктивно аналізувати причини виникнення проблемної ситуації, розглядати всі можливі наслідки, раціонально розробляти та планувати подальші дії для її вирішення.

7. *Копінг-стратегія «Пошук позитиву» (СПП)* відображає прагнення особистості прийняти проблемну ситуацію як даність, яку неможливо змінити, знаходити в ній щось позитивне для себе («усе, що не відбувається – на краще»). Особистість готова відмовитися від частини своїх інтересів, планів та вимог або змінити їх.

Далі був проведений вторинний ФА, що «стискає» отримані 7 факторів у більш компактні конструкти (також методом головних компонентів з обертанням Варімакс). За результатами ФА було виділено 3 фактори із сумарною дисперсією 72 % (див. таб.3).

Таблиця 3.

Результати вторинного факторного аналізу первинних факторів

Копінг- стратегія	Компоненти		
	1	2	3
«Творчо-розвиваюча» (СТР)	0,863	- 0,224	0,844
«Ескапізм» (СЕС)		0,863	
«Пошук соціальної підтримки» (СПСП)	0,263		
«Філософічна відстороненість» (СФВ)		0,757	
«Самозвинувачення» (ССЗ)	0,424	0,484	- 0,598
«Аналітико-рефлексивна» (САР)	0,864		
«Пошук позитива» (СПП)	0,687	0,243	0,318

Метою вторинного ФА був пошук конструкту, що відображає синтез найбільш успішних, конструктивних і творчих видів копінг-поведінки особистості в стресовій, травмуючій ситуації. Такий узагальнюючий фактор-конструкт був знайдений (компонент 1 в табл.3) – він представлений високими кореляціями всередині тріади стратегій «Творчо-розвиваюча» (СТР), «Аналітико-рефлексивна» (САР), «Пошук позитиву» (СПП)». Цей узагальнюючий вторинний фактор, позначений нами як *«Загальна конструктивність копіngu»* (ЗКК), відображає найбільш конструктивну поведінку особистості у складних проблемних (стресових) ситуаціях, що проявляється в: збереженні самовладання та оптимізму навіть у найважчих психологічних умовах; прагненні самостійно й творчо вирішувати проблему; здатності засвоювати новий досвід і гнучке використовувати його в майбутньому; розвитку особистості (особистісному зростанні); посиленні стійкості та невразливості перед новими життєвими викликами.

Для перевірки конвергентної валідності нової версії методики було проведено кореляційний аналіз між показником «Загальна конструктивність копіngu» (ЗКК) та показником резильєнтності за шкалою Девідсона-Коннора (CD-RISC, в адаптації О. Односталко [5]). Коефіцієнт кореляції становив: $r = 0,509$ ($p = 0,000$; $N = 264$). Також показник ЗКК зіставлявся з відповідями на запитання **анкети** (Мельник М.Ю., Бельська Н.А., в рукопису) «Чи відчули Ви в собі нові сили, можливості, здібності в умовах воєнної години?» та «Чи змінилися Ваші погляди на життя, його зміст, в останні місяці (в умовах воєнної години)?». Результати представлено в табл. 4.

**Результати кореляційного аналізу між показником
«Загальна конструктивність копіngu» і питаннями анкети**

	«Чи відчули Ви в собі нові сили, можливості, здібності в умовах воєнного часу?»	«Чи змінилися Ваші погляди на життя, його зміст, в останні місяці (в умовах воєнного часу)?»
Загальна конструктивність копіngu (ЗКК)	r = 0,324; p = 0,000; N = 237	r = 0,077; p = 0,238; N = 237
«Чи відчули Ви в собі нові сили, можливості, здібності в умовах воєнного часу?»	-	r = 0,224; p = 0,000; N = 455

Як можемо бачити, зміна поглядів на життя в умовах воєнного часу виявилася позитивно пов'язаною з *відчуттям* нових сил та здібностей; а останнє – ще більш тісно пов'язане із загальною конструктивністю копінг-поведінки. І таким чином, можна стверджувати про задовільну на цей час валідність підліткової версії WOCQ.

Створено також цифрову версію методики, яку представлено на тестовому порталі Інституту обдарованої дитини НАПНУ <https://iod.gov.ua/ua/testoteka>, підрозділ «Дослідження ресурсів особистості». Печатну версію тесту представлено в Додатку нижче.

Список використаних джерел:

1. Абрамова В. В. Теоретико-методологічні підходи до дослідження копінг-поведінки. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. №4 (21). С. 108-114.
2. Александрова Ю. В. Проблема копінг-стратегії в ситуації неуспіху. «Особистість, суспільство, закон» : тези доп. учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (25 квіт. 2019 р., м. Харків, Україна). Харків, 2019. С. 11-15.
3. Василенко М.М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2009. Т. XI. Ч. 7. С. 95-107.
4. Дідух М. М. Конструктивна копінг-поведінка слідчих Національної поліції України у психологічно напружених ситуаціях: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 - юридична психологія. Київ, 2018. 22 с.
5. Односталко О.С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя: дис. ...канд. психол. наук. Одеса, 2-20. 183 с.
6. Осьодло В. І. Особистісні чинники подолання стресових ситуацій в особливих умовах / В. І. Осьодло // Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14(1). С. 242-252.
7. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... д-ра психол наук. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2012. 504 с.
8. Хаїрова С.І. К созданию адаптированного варианта методики WOCQ / С.И. Хаирова // Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 1. С. 9–16.
9. Folkman S. Manual for the Ways of Coping questionnaire [Research Edition] / S. Folkman, R.S. Lazarus. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1988. – 32 p.

ДОДАТОК

ОПИТУВАЛЬНИК WOCQ, ПІДЛІТКОВА ВЕРСІЯ

(питання 11, 12, 16, 27, 33, 47 виключено як непрацюючі, але нумерацію пунктів збережено згідно прототипу WOCQ)

«Опинившись у скрутній ситуації...

1... я зосереджуюся тільки на тому, що робити

0 – зазвичай я зовсім цього не роблю

1 – я зрідка це роблю

2 – час від часу я це роблю

3 – я роблю це досить часто (завжди)

2. ...я пробую проаналізувати проблему, щоб зрозуміти її краще

3. ... я займаюся роботою (або чимось ще), щоб відволіктися від цієї проблеми

4. ... я відчуваю, що тільки час може щось змінити; єдине, що залишається — чекати

5. ... я йду на компроміс, щоб мати в цій ситуації хоч щось позитивне

6. ...я, всупереч всім, роблю те, що вважаю за потрібне

7. Коли виникає проблема з... (кимось), я пробую знайти людину, що могла подіяти на нього (неї)

8. ...я пробую прояснити ситуацію, поговоривши з... (кимось)

9. ...я сварю сам(-а) себе

10. ...я нічого не роблю, щоб не погіршити ситуацію

13. ...я продовжую поводитися так, начебто нічого не трапилось

14. ...я намагаюся сховати свої почуття

15. ...я пробую побачити позитивну сторону цієї ситуації

17. ...я висловлюю все, що думаю, людині, через яку виникла ця проблема

18. ...я шукаю співчуття й підтримку від кого-небудь

19. ...я втішаю і підбадьорюю себе, як тільки можу

20. Скрутна ситуація надихає мене на те, щоб щось творчо змінити у своєму житті

21. ...я пробую все забути

22. ...я звертаюся по допомогу до людини, що добре розбирається в подібних проблемах

23. ...Завдяки скрутній ситуації, я змінююся або виростаю як особистість

24. ...перш ніж робити щось, я дивлюся як будуть розгортатися події

25. ...я вибачаюся або щось роблю, щоб виправити ситуацію

26. ...я складаю план дій і дотримуюся його

28. ...я дуже дратуюся і даю волю почуттям

29. ...я розумію, що сам(-а) винний(-а) в тому, що все так вийшло

30. У скрутній ситуації у мене з'являється новий погляд на певні речі

31. ... я звертаюся до людини, що може допомогти в цій ситуації

32. ...я думаю: що не робиться, усе на краще

34....я йду на ризик, щоб вирішити проблему

35....я вирішую не квапитися з діями, щоб не наламати дров

36. ...я думаю, що цей урок пішов мені на користь

37. ...я проявляю наполегливість і твердість

38. Завдяки скрутній ситуації я розумію, що по-справжньому важливо в житті

39. ...я роблю певні кроки для того, щоб змінити ситуацію на краще

40. У скрутній ситуації мені хочеться, щоб усі дали мені спокій

41. ... я не приділяю цьому занадто багато уваги

42. ...я звертаюся за порадою до родича або друга, думку якого я дуже поважаю

43....я намагаюся самостійно впоратися зі своїми проблемами

44... я не надаю тому, що трапилось, великого значення, не починаю сприймати ситуацію занадто серйозно

- 45.... я ділюся з... (кимось) своїми переживаннями
- 46....я наполягаю на своєму й домагаюся того, чого хотів
- 48....я використовую досвід, набутий мною раніше в подібних ситуаціях
49. ...я знаю, що треба робити, і докладаю до цього всі зусилля
50. ...я не можу повірити, що це трапилося
51. ...я обіцяю собі, що наступного разу все буде по-іншому
52. ...я намагаюся вирішити проблему різними способами
53. ...я приймаю ситуацію такою, якою вона є, оскільки змінити її неможливо
54. ...я намагаюся, незважаючи ні на що, бути об'єктивним у цій ситуації
55. ...я хотів(-ла) би змінити те, що трапилося, або свої відчуття
56. Завдяки скрутній ситуації щось у мені міняється на краще
57. ...я мрію про те, як добре було б перенестися в інший час або місце
58. У скрутній ситуації мені хочеться, щоб проблема зникла або як-небудь вирішилася сама собою
59. ...я фантазую і мрію, як могло б все змінитися
60. ...я молю Бога про допомогу
61. ...я готуюся до гіршого
62. ...я прокручую у голові, що я можу сказати або зробити в цій ситуації
63. ...я думаю про те, як у цій ситуації вчинила би людина, яку я дуже поважаю, і сам роблю так само
64. ...я намагаюся заспокоїтися, перш ніж вирішити, що робити далі
65. ...я вирішую, що це не найстрашніше з того, що могло трапитися, буває й гірше
66. Після скрутної ситуації в мене з'явилося багато нових ідей і планів.

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ: підраховується сума балів на кожну шкалу (бал на питання з мінусом – віднімається).

КЛЮЧІ

1. Стратегія – «Творчо-розвиваюча» (СТР).

Питання: 2, 6, -10, 20, 23, 26, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 46, 48, 49, 52, 54, 56, - 58, 66

2. Стратегія – «Ескапізм» (СЕС).

Питання: 10, 19, 21, 28, 40, 50, 51, -54, 55, 57, 58, 59, 60, 63

3. Стратегія – Соціальна підтримка (ССП).

Питання: 8, 18, 22, 31, 42, - 43, 45

4. Стратегія – «Філософічна відстороненість» (СФВ).

Питання: 3, 4, 7, 13, 17, 24, -39, 41, 44, -52

5. Стратегія – «Самозвинувачення» (ССЗ).

Питання: 1, 9, 14, 29, 43, 61

6. Стратегія – «Аналітико-рефлексивна» (САР).

Питання: 24, 26, 35, 54, 62, 64

7. Стратегія – «Пошук позитиву» (СПП).

Питання: 5, 15, 25, 32, 36, 53, 65

8. «Загальна конструктивність копінгу» (ЗКК): сума по копінг-стратегіям СТР+ САР+ СПП (в сирих балах!)

Переведення отриманих сум в стени

Копінг-стратегії	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
СТР	≤ 19	20-23	24-28	29-32	33-36	37-41	42-45	46-50	51-54	≥ 55
СЕС	≤ 0	2-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25-28	29-31	≥ 32
СПСП	≤ 0	1-2	3-4	5-6	7-9	10-11	12-13	14-15	16-17	≥ 18
СФВ	≤ - 3	-2; 0	1	2 - 3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	≥ 14
ССЗ	≤ 4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	7	≥ 18
САР	≤ 6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	6	17-18	≥ 19
СПП	≤ 5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-20	≥ 21
ЗКК	≤ 36	37-42	43-49	50-55	56-62	63-68	69-75	76-81	82-88	≥ 89

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ З МОТИВАЦІЄЮ ДО НАВЧАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема взаємозв'язку самооцінки та навчальної мотивації залишається однією з центральних у віковій психології. У підлітковому віці формується усвідомлення власної цінності, компетентності й соціальної значущості, що безпосередньо впливає на рівень активності у навчанні. Самооцінка визначає здатність здобувачів освіти до саморегуляції, а навчальна мотивація – її спрямованість на досягнення освітніх цілей. Однак не завжди високі показники самооцінки автоматично забезпечують високий рівень мотивації, адже між цими конструктами можливі як гармонійні, так і суперечливі взаємозв'язки [1; 2].

Проблематику самооцінки розробляли М. Розенберг, К. Роджерс, І. Бех, С. Максименко, Л. Божович, підкреслюючи її роль у становленні «Я-концепції» [1; 2; 5; 6]. Мотивацію до навчання досліджували Г. Костюк, О. Лук'янова, Н. Лусканова, А. Бандура, Р. Десі, Е. Райан [3; 4]. У межах теорії самодетермінації (Р. Десі, Е. Райан) увага приділяється внутрішнім чинникам, що підтримують пізнавальний інтерес. В українських працях (Т. Гальцева, І. Бех, О. Савченко, Н. Лусканова) зазначається, що в підлітковому віці мотиваційна сфера перебуває у процесі становлення, а самооцінка часто є нестабільною, що може зумовлювати розрив між бажаним і реальним рівнем навчальних досягнень.

Дослідження проводилось серед 115 підлітків (учнів 8-11 класів). Було використано такі психодіагностичні методики: Шкала самооцінки Розенбега (українська адаптація), Проведений аналіз рівня самооцінки за методикою Розенберга засвідчив, що **половина досліджуваних (50%) схильна до заниженої самооцінки**, що є типовим для підліткового віку й може бути наслідком підвищеної самокритичності. **Середній рівень самооцінки** виявлено у **31% опитаних**, а **високий – лише у 19%**, що свідчить про недостатньо стабільну та ще не повністю сформовану самооцінку у більшості респондентів, а усереднений показник самооцінки здобувачів освіти власної самооцінки склав $\bar{X}_{\text{ср.}} = 26,77$ балів що відповідає адекватній самооцінці [6]; Методика самооцінки М. Будассі, за якою Усереднений показник самооцінки здобувачів освіти склав $\bar{X}_{\text{ср.}} = 59,88$ балів. Цей показник відповідає середньому рівню, що означає в цілому **підлітки мають достатньо адекватне уявлення про себе, при чому у відсотковому розподілі 67% респондентів мають середній рівень самооцінки, 23% високий рівень і лише 10% здобувачів освіти мають низький рівень самооцінки;**

Опитувальник навчальної мотивації (Н. Лусканова, О. Лук'янова) усереднений показник навчальної мотивації здобувачів освіти склав $X_{\text{ср.}} = 15,28$ балів що відповідає помірному рівню навчальної мотивації, при чому у відсотковому розподілі 44 % виявили недостатньо сформоване ставлення до себе як до школяра, близько 25 % респондентів мають позитивне ставлення до школи, але основну мотивацію вбачають не у навчанні, а в соціальній складовій шкільного життя, 17 % підлітків продемонстрували сформоване ставлення до себе як до школяра, лише 3 % мають високу навчальну мотивацію, водночас 10 % школярів виявили негативне ставлення до школи, що може бути пов'язано з низьким рівнем успішності, перевтомою, емоційним вигоранням або відсутністю позитивного навчального досвіду [4]; Методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс) данні дослідження за методикою показали, що більшість підлітків орієнтовані на досягнення успіху **середній рівень** $X_{\text{ср.}} = 15,52$ балів, що відповідає середньому рівню мотивації, респондент мають помірно виражене прагнення до успіху, ле мотивація ще **не є стійкою та автономною, половина опитаних підлітків (50 %) мають середній рівень мотивації до успіху**, 12% опитаних мають надто високий рівень мотивації до успіху, та 10% учасників продемонстрували низький рівень мотивації до успіху; Методика «Спрямованість на набуття знань» (Л. Курдюкова) результати показали, що більшість опитаних підлітків **(56 %) мають середній рівень спрямованості на набуття знань** $X_{\text{ср.}} = 7,34$ балів, це свідчить про середній рівень мотивації та набуття знань, коли інтерес до навчання проявляється ситуативно, залежно від умов, предмета чи викладача. Близько **34 % підлітків виявили високий рівень спрямованості на здобуття знань**, що вказує на сформований **внутрішній пізнавальний мотив**. Натомість **10 % респондентів мають низький рівень спрямованості на набуття знань**, що свідчить про зовнішню або ситуативну мотивацію, низьку зацікавленість у навчальному матеріалі та відсутність вираженої потреби у саморозвитку. ; TIPI-UKR (Ten-Item Personality Inventory, скорочена «Велика п'ятірка») **Показник Екстраверсія** $X_{\text{ср.}} = 4,8$ є **помірно високим**, що свідчить про соціальну активність, відкритість у спілкуванні та потребу у взаємодії з однолітками, **показник Дружелюбність** $X_{\text{ср.}} = 5,2$ найвищий середній показник серед усіх рис, це вказує на **високий рівень емпатії, доброзичливості, готовність до співпраці та взаємодопомоги, Добросовісність** має $X_{\text{ср.}} = 4,8$, що відповідає помірному рівню добросовісності і свідчить про **середню вираженість організованості, відповідальності та наполегливості**, **показник Емоційна стабільність** $X_{\text{ср.}} = 4,1$ є **найнижчим серед усіх п'яти**, що вказує на **схильність до емоційної нестійкості, коливань настрою, підвищеної тривожності, Відкритість до нового досвіду** $X_{\text{ср.}} = 5,0$ свідчить про **позитивне ставлення до нових ідей, гнучкість мислення**,

творчість та інтелектуальну допитливість. Для обробки результатів застосовано коефіцієнт Спірмена, критерій Манна-Уїтні та Kruskal-Wallis.

Статистичний аналіз не підтвердив наявності прямого значущого взаємозв'язку між загальним рівнем самооцінки та навчальною мотивацією серед підлітків ($p = -0,053 - 0,126$; $p > 0.05$). Проте існує **прямий кореляційний зв'язок** між особистісними рисами, а саме емоційною стабільністю та рівнем самооцінки ($p = 0.264$ $p < 0.01$ та $p = 0.433$, $p < 0.001$), Емоційно стабільні підлітки частіше характеризуються: впевненістю у своїх силах, прийняттям себе, стійкістю до невдач, нижчим рівнем фрустрації та конфліктності. Отримані результати можна частково пояснити соціально-психологічними змінами останніх років: тривалим періодом дистанційного навчання та впливом повномасштабної війни в Україні. В умовах дистанційного навчання знижується рівень живої взаємодії, емоційного зворотного зв'язку та соціальної підтримки, що ускладнює формування стабільної самооцінки. Повномасштабне вторгнення створило атмосферу хронічного стресу, тривоги та невизначеності, що знижує мотивацію до навчання й змінює ціннісні орієнтири підлітків. Умови гібридного навчання розвивають самостійність, але послаблюють роль колективу як чинника соціального підкріплення самооцінки. Отже, взаємозв'язок між самооцінкою та навчальною мотивацією є опосередкованим і контекстно-залежним. Його формування може потребувати стабільнішого соціально-психологічного середовища, очної взаємодії та відновлення відчуття безпеки.

Висновки. Не виявлено статистично значущого взаємозв'язку між самооцінкою та загальним рівнем навчальної мотивації у підлітків. Соціально-емоційна напруга, дистанційне навчання та умови війни послаблюють взаємозв'язок між самооцінкою і навчальною мотивацією. Підтверджено роль особистісних рис у моделюванні взаємозв'язку цих конструктів. Подальші дослідження мають враховувати контекст відновлення навчальної мотивації після війни.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. -К.: Либідь, 2008.
2. Божович Л.І. Особистість та її формування в дитячому віці - М.: Педагогіка, 1968.
3. Гальцева Т.О. Особливості становлення навчальної самоефективності в підлітковому та юнацькому віці // *Психологічний журнал*. -2019. -№ 5. - С. 35-43.
4. Лук'янова О.М., Лусканова Н.В. Опитувальник для вивчення навчальної мотивації учнів старших класів. - Київ: ІППО, 2016.
5. Максименко С.Д. Генеза особистості: в 2-х т. – К.: Форум, 2006.
6. Розенберг М. Society and the Adolescent Self-Image. - Princeton University Press, 1965.

ОСОБИСТІСНИЙ САМОРОЗВИТОК УКРАЇНЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА РЕСУРСИ ДЛЯ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

Саморозвиток є важливим процесом становлення та життєдіяльності особистості протягом усього життя. Це свідомий процес саморуху, який характеризується надбанням, засвоєнням та інтеграцією чогось нового, обумовлений індивідуальною активністю психіки людини. Ізоляція в умовах пандемії та війни значною мірою впливає на протікання процесу саморозвитку. Важливим та актуальним є питання дослідження цих змін з метою покращення і уможливлення реалізації саморозвитку в рамках українського контексту.

Питання саморозвитку вивчало багато дослідників, в роботі Л. Драголи та Ю. Сіденко детально описано історію розвитку даного поняття. Ми бачимо декілька підходів до тлумачення процесу саморозвитку. Так А. Маслоу та К. Роджерс, які нерідко асоціюються з даним поняттям, наголошували на природності та спонтанності процесу саморозвитку, говорили про те, що особистість має внутрішню обумовлену потребу до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації. На противагу цим поглядам є інше тлумачення, яке пояснює процес саморозвитку як усвідомлену самозміну. Л. Сердюк звертає увагу на те, що особа самотійно не лише діє, а й управляє процесом саморозвитку, трактуючи його як якісну, спрямовану зміну особистості. Прихильники цього підходу вважають провідним вплив середовища, зокрема навчання та виховання. Також важливим є вектор саморозвитку, який може бути як позитивним так і негативним, наприклад розвиток асоціальних навичок [3].

Процес саморозвитку є важливим для усвідомлення та збагачення можливостей та потенціалу (морального, фізичного, духовного, інтелектуального) особи, який вона може реалізувати протягом життя. Поруч з саморозвитком ми можемо зустріти наступні пов'язані поняття: самореалізація, самоприйняття, самопізнання, рефлексія, самоаналіз, самодетермінація, самоконтроль та саморегуляція, самоефективність. Саморозвиток формується під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, ефективність чи ускладнення протікання процесу залежить від їх взаємодії, а саме:

- відповідність/невідповідність цілей та планування;
- рівень самооцінки (знижений, адекватний, завищений);
- активність, саморегуляція та дисципліна/пасивність та інфантильність особи;

- ефективність методів та засобів саморозвитку;
- розвиток пізнавальних навичок та емоційного інтелекту;
- підтримуюче соціальне середовище;
- наявність/відсутність мотивації до досягнень та особистісного росту;
- збалансована система цінностей [2].

Дослідження психологічних ресурсів особистісного саморозвитку особистості О. Кузнецова, О. Платковської та І. Савченко, демонструє факторну структуру психологічної ресурсності, яка містить шість компонентів, а саме: екзистенційні ресурси, ресурси самовдосконалення в діяльності, ресурси асертивності, альтруїстичні ресурси, морально-етичні ресурси та ресурси креативності. Також в рамках дослідження виявлено зв'язок між психологічними ресурсами та особливостями саморозвитку. Саморозвиток, своєю чергою, характеризується рядом показників: потребою в саморозвитку, умовами та механізмами саморозвитку [1].

Важливим є окреслення як внутрішніх ресурсів, які йдуть зсередини особистості, так і зовнішні. Середовище та його вплив є важливим фактором розвитку, відповідно і саморозвитку. До зовнішніх ресурсів ми відносимо сім'ю, друзів, партнерів у стосунках, колег – як умова підтримуючого соціального середовища; матеріальні можливості та добробут; освітні та інформаційні ресурси; культурні та духовні ресурси; геополітична ситуація в країні.

Система цінностей особистості є важливим фактором, який впливає як на вибудовування процесу особистісного саморозвитку, так і на ресурсність особистості. Ізоляція в рамках пандемії та війна в Україні можуть впливати на систему цінностей українців. В умовах хронічного стресу, страху за життя своє та своїх дітей і рідних, невпевненості в майбутньому питання розвитку та саморозвитку особистості гостро потребує уваги дослідників. Важливими є організація та реалізація умов для всебічного та гармонійного розвитку, особливо дітей і молоді, які становлять майбутнє українського народу та держави.

Функціонування суспільства в рамках українського контексту демонструє важливість та актуальність альтруїстичних ресурсів саморозвитку в рамках волонтерської діяльності. Самовдосконалення в діяльності як ресурс є рушієм роботи підприємств, виробництв, різних спеціалістів, працівників бюджетної сфери. Екзистенційні ресурси дають змогу жити та боротися за кожен день існування як окремої особистості, так і цілої нації.

Важливо виділити механізм ідентифікації як компонент процесу саморозвитку та самоактуалізації. Зараз соціальні мережі майорять різноманіттям етнічного українського одягу та аксесуарів, а особливо

українського намиста. Гостро піднімається питання збереження стародавніх елементів українського вбрання, скатертин та рушників, елементів посуду та інших речей побуту. Звертають більше уваги на українські видавництва, їх роботу та розширення діяльності. Молодь обирає українську художню літературу як спосіб відпочинку, а також як джерело задоволення і натхнення. Формування та вкорінення національної ідентичності для багатьох стало поштовхом «жити далі», джерелом ресурсу для діяльності в кожному новому дні. Під впливом даного механізму суспільство вдосконалює та розширює власну діяльність, змінює та збагачує кругозір і світогляд. Диференціюється і система цінностей, яка відповідає життю сьогодні, дає можливість розв'язувати конфлікти між внутрішніми характеристиками особистості та зовнішньою дійсністю.

Отже, саморозвиток це процес саморуху, самовдосконалення та самоактуалізації, який має як природні, так і внутрішні, індивідуальні характеристики, керується свідомо окремим індивідом. Саморозвиток залежить від багатьох факторів та потребує наявності ряду ресурсів для його реалізації. Саморозвиток особистості в рамках українського контексту має певні особливості, вивчення яких є надзвичайно актуальним в рамках перспективи майбутніх досліджень. Важливим є визначення ролі національної ідентичності для процесу саморозвитку особистості в умовах війни. Ресурси особистісного саморозвитку є різноманітними, вони пов'язані з системою цінностей окремої особи та зовнішніми умовами суспільної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Драгола Л. В., Сіденко Ю. О. Саморозвиток особистості як предмет психології та педагогіки. *Психологічний журнал*. № 12. 2024. С. 28 – 35.
<https://doi.org/10.31499/2617-2100.12.2024.306768> (дата звернення 08. 11.2025).
2. Золотарьова Н. В. Психологічні особливості саморозвитку та самореалізації особистості. *Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького*. URL: https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/2297/Золотарьова_Н.В. (дата звернення 08.11.2025)
3. Кузнецов О.І., Платковська О. В, Савченко І. Г. Психологічні ресурси особистісного саморозвитку особистості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 62. 2020. С. 214 – 228. DOI:[10.34142/23129387.2020.62.12](https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.12) (дата звернення 08.11.2025).

ЕМПАТІЯ Й АСЕРТИВНІСТЬ У КОМАНДНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ: ДОСВІД ЛІЦЕЮ

У сучасних умовах воєнного стану перед системою освіти України постає завдання не лише зберегти інтелектуальний потенціал молоді, а й підтримати її психологічну стійкість, здатність до взаємоповаги, командної співпраці та внутрішньої врівноваженості. Для обдарованих учнів ці аспекти мають особливе значення, адже їхня висока когнітивна активність часто поєднується з емоційною чутливістю, схильністю до перфекціонізму, труднощами у прийнятті критики й регуляції емоцій.

В освітньому середовищі Дніпровського наукового українсько-американського ліцею (УАЛ) одним із провідних напрямів психологічного супроводу є розвиток асертивності та емпатії як взаємодоповнювальних компонентів комунікативної зрілості обдарованих підлітків. Асертивність – це здатність відстоювати власну позицію без порушення прав інших, тоді як емпатія – уміння розуміти й приймати емоційні стани співрозмовника. Баланс цих якостей формує основу здорової командної взаємодії, лідерства й самоповаги.

За спостереженнями психологічної служби ліцею, обдаровані учні нерідко демонструють високий рівень когнітивних досягнень, але недостатньо розвинені соціально-емоційні навички. Типовими є ситуації, коли під час групових проєктів вони прагнуть брати на себе провідну роль, однак не завжди здатні почути іншу думку або конструктивно реагувати на опір. У частини дітей спостерігаються прояви емоційного виснаження, зниження толерантності до невизначеності, особливо в умовах воєнного часу і тривалого стресу.

У цій ситуації психологічна підтримка спрямовується не лише на подолання внутрішньої напруги, а й на формування зрілої моделі спілкування, у якій асертивність і емпатія не суперечать одна одній, а створюють динамічний баланс: «я можу висловити себе, не принижуючи іншого». Тому мета представленого досвіду - показати можливості розвитку емпатії та асертивності в обдарованих підлітків через участь у командних іграх, проєктах і психологічних практикумах.

Виходячи з цього основними завданнями досліджень було вивчення особливостей комунікативної поведінки обдарованих учнів ліцею, визначення

психолого-педагогічних умов формування асертивної взаємодії, аналіз ефективності використання командних форм роботи (інтелектуальні ігри, дебати, Модель ООН), виявлення зміни рівня комунікативної зрілості після участі у програмах розвитку соціально-емоційних компетентностей.

При виконанні досліджень, проведених у 2024–2025 н.р., взяли участь 134 учня 8–10 класів ліцею і були використані такі методики: експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова), діагностика рівня емпатійних здібностей (В.В. Бойко), Виявлення схильності до емпатії (методика І. Юсупова) та спостереження за поведінкою учнів під час групових активностей («Дебати», Модель ООН, гра «Імпровізація»). Заняття під час досліджень проводилися в інтерактивному форматі: психологічні практикуми, рольові тренінги, вправи з «Я-повідомленнями», міні-рефлексії після гри.

Відгуки учнів і педагогів свідчать, що системне впровадження цих практик позитивно впливає на рівень соціальної адаптації та емоційної стабільності ліцеїстів. Понад 70% учнів відзначили, що стали впевненіше висловлювати думки під час спільної роботи, 64% повідомили, що легше контролюють емоції у конфліктних ситуаціях, учителі відмітили покращення атмосфери довіри в класних командах.

Порівняльний аналіз показав, що учні, які регулярно беруть участь у командних заходах, мають статистично вищі показники емоційної регуляції, комунікативної гнучкості й здатності висловлювати думку без агресії. Рівень емпатії зріс із середнього (5,8 балів) до високого (7,1 балів), показник асертивності зріс у середньому на 18 %, що свідчить про покращення самоповаги й зменшення реакцій уникнення.

Під час якісного аналізу спостережень виявлено тенденцію: найуспішніші командні гравці демонструють одночасно високий рівень емпатії та асертивності, тоді як низькі показники одного з компонентів знижують ефективність групової взаємодії.

На основі спостережень можна виділити кілька типів поведінкових стратегій обдарованих учнів у групі:

- асертивно-емпатичний тип – висловлює позицію впевнено, враховуючи почуття інших, сприяє командній згуртованості;
- домінантний тип – прагне лідерства без урахування емоцій співучасників, часто викликає конфлікти;
- емпатично-пасивний тип – уважний до інших, але уникає заявляти про власні потреби;

- рефлексивно-збалансований тип – характеризується гнучкістю, готовністю до компромісу, зростає з досвідом участі в командних проєктах.

Проведені дослідження дозволили визначити ключові умови, які будуть сприяти гармонійному розвитку цих якостей:

- безпечний простір довіри, де кожен може висловитися без страху оцінювання;
- рефлексивна культура – після кожної командної активності відбувається коротке обговорення: «Що я відчував? Що допомогло нам порозумітися?»;
- тренування соціальних навичок через практики «Я-повідомлень», вправи «Активне слухання», «Коло підтримки»;
- індивідуальна супервізія: психологічні консультації для учнів, які переживають складнощі в колективі;
- співпраця з педагогами, що моделюють асертивну поведінку у власному стилі спілкування з класом.

Важливим компонентом є також формування у вчителів емпатійного стилю взаємодії, що створює своєрідну «ланцюгову реакцію» підтримки: педагог – учень – команда. Саме в цьому трикутнику народжується простір довіри, у якому кожен має змогу відчути власну значущість, безпеку та приналежність до спільноти.

Отже, результати проведених досліджень дають підстави стверджувати, що емпатія й асертивність - це не лише соціально-емоційні компетентності, а фундаментальні якості зрілої особистості, що формують внутрішню культуру діалогу. Їхній баланс відкриває шлях до справжнього лідерства, яке ґрунтується не на владі, а на взаємоповазі, не на суперництві, а на співтворенні.

Досвід ліцею засвідчує, що інтерактивні методи та системна психологічна підтримка, поєднані з психоедукацією, рефлексією, саморегуляцією й розвитком командної емпатії, допомагають народженню нового типу особистості – свідомої, відповідальної, відкритої до світу й здатної залишатися людиною навіть у часи суспільних випробувань.

Список використаних джерел:

1. Альберті А., Еммонс Е. Асертивність: як бути впевненим у собі. Київ: Наш формат, 2020. 232 с.
2. Додонов С. Б. Психологія спілкування. Київ: Академвидав, 2018. 248 с.
3. Шутенко Н. А. Комунікативна зрілість особистості: теорія і практика розвитку. Харків: Основа, 2017. 192 с.
4. Я-психолог. Тести для психологів і клієнтів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://я-психолог.укр/cpanel/tests>

АІ-КОУЧ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТА САМОРОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасна війна — це не лише фізичне протистояння, а й психологічне. У таких умовах особистісний розвиток стає формою виживання. Війна змінює не лише простір навколо, а й внутрішній світ людини. Під тиском постійної невизначеності, втрат, емоційного виснаження та хронічної втоми люди стикаються з необхідністю шукати нові опори, як внутрішні, так і зовнішні. Це період, коли особливо актуальними стають поняття резильєнтності, усвідомленості, саморегуляції, саморозвитку та пошуку сенсу.

Обставини війни змушують нас переосмислити власну роль, цінності та життєві орієнтири і тут доречною буде цитата Віктора Франкла: «Коли ми більше не можемо змінити ситуацію, ми змушені змінити самих себе» [3].

Саме в цьому пошуку сенсу та адаптації людина дедалі частіше звертається до сучасних інструментів, зокрема до систем штучного інтелекту, що поступово стають частиною повсякденного життя. Для багатьох користувачів ця технологія вже перетворилася з інструменту для виконання когнітивних задач на інструмент психологічної підтримки, навчання, саморефлексії і навіть натхнення, здобувши роль повсякденного віртуального помічника чи асистента.

Таким чином, сьогодні ШІ може розглядатись не тільки як технологічний інструмент, а як ресурс саморозвитку, який допомагає людині адаптуватися до викликів війни, підтримувати внутрішню стійкість і розвивати нові навички. Сучасні технології можуть допомогти впоратись із тривогою, змінити свої переконання та зосередити увагу на новій інформації, щоб адаптуватися до середовища і повернути почуття контролю над життям. Цифрові сервіси, включно з ШІ-інструментами, можуть стати опорою для психічного здоров'я, особливо в періоди масових криз [1]. Завдяки інтерактивності, ШІ допомагає людям планувати майбутнє, розвивати професійні навички. Навіть у роботі з дітьми в зонах бойових дій ШІ можна використовувати як інструмент розвитку резильєнтності та уяви [4]. Це відкриває можливості для психологічного зростання через творчість і навчання.

Взаємодія з ШІ може створювати відчуття безпеки, прийняття, можливість бути почутим. Для людей, які переживають емоційну ізоляцію, розмова з ШІ стає єдиною можливістю для самовираження і зниження тривожності [6].

Одним із найцікавіших напрямів розвитку сьогодні є AI-коучі — програми, що діють як віртуальні наставники. Вони ставлять запитання, допомагають фокусуватись, підтримують мотивацію, відстежують прогрес. Ці системи здатні глибше “зрозуміти” людину, її стиль мислення, емоційні реакції, цілі. На відміну від звичних чат-ботів, вони не просто відповідають, а ведуть діалог, допомагаючи людині краще зрозуміти себе.

AI-коучинг застосовується у трьох основних напрямках:

1. Психологічний коучинг — підтримка емоційного благополуччя, зниження стресу, розвиток усвідомленості. Наприклад, користувач може щодня вести розмовний щоденник із ШІ, отримуючи питання для глибшої саморефлексії або поради з технік майндфулнес.
2. Кар’єрний і навчальний коучинг — постановка цілей, розвиток навичок, підвищення мотивації, автоматизація рутинних завдань. Такі системи допомагають створити індивідуальний план розвитку та нагадують про кроки, необхідні для його реалізації, а також допомагають зі стратегічним мисленням та мозковим штурмом. При роботі з командами такий коуч може використовуватися для визначення стилів лідерства та надання порад на основі даних для ефективного управління.
3. Здоров’я та життєвий баланс — підтримка здорових звичок, режиму сну, харчування, фізичної активності.

Ці системи адаптуються до користувача, вчаться на досвіді взаємодії з користувачем і поступово вдосконалюють свої рекомендації, створюючи зв’язок, який нагадує справжню взаємодію з живим коучем. Такий підхід сприяє розвитку саморефлексії, внутрішньої дисципліни та емоційної стабільності — якостей, особливо важливих під час війни.

У реаліях воєнного часу, коли доступ до традиційної психологічної допомоги може бути обмежений, AI-коучі стають альтернативним ресурсом підтримки. Вони не замінюють людину-фахівця, бо коли люди наймають коучів, вони шукають не просто підказок чи когось, з ким можна поспілкуватися. Вони шукають експерта, який зрозуміє їхній контекст і те, через що вони проходять. І також AI-коучі не можуть замінити критичне мислення чи емоційний інтелект, необхідні для прийняття лідерських рішень, але вони можуть допомогти відновити контроль над життям, побачити власні сильні сторони й відчувати, що зміни можливі навіть у нестабільному світі, доповнюючи людину. Та головне, «AI-коуч не говорить вам, ким бути — він лише створює простір, де можна побачити, ким ви уже є» [2].

Проте поряд із очевидними перевагами ці технології несуть і певні психологічні виклики. Емоційна залежність, сприйняття ШІ як віртуального друга

або компаньйона, можуть посилювати ізоляцію, технологія в такому випадку може замінювати реальні людські зв'язки. І тоді емоційна прив'язаність до чат-бота може знижувати соціальну активність [6]. Важливо розуміти, що ці інструменти не замінюють живе спілкування, але вони створюють умови та простір, де можна виговоритись, розібрати думки, структурувати хаос у голові. Часто саме це є першим кроком до внутрішнього відновлення людини.

Ще один ризик — надмірне покладання на поради системи, в такому випадку можна втратити самостійність мислення. Для того, щоб це мінімізувати, важливо формувати цифрову резильєнтність, усвідомлено користуватись технологіями та зберігати внутрішню автономність [5].

Також потрібно брати до уваги такі етичні аспекти, як конфіденційність, збереження особистих даних, довіра до алгоритмів. Нам потрібно навчитися контролювати сучасні технології, замість того, щоб дозволяти ШІ контролювати нас.

На завершення важливо підкреслити, що штучний інтелект сьогодні стає не лише сучасним технологічним феноменом, а й новим інструментом психологічної самопідтримки. У контексті війни він допомагає людині залишатись в центрі власного життя — розвиватися, навчатися, мислити, планувати, відновлювати внутрішні ресурси. AI-коучі мають потенціал бути частиною системи психологічної освіти або кризового консультування у майбутньому, допомагаючи користувачам зберігати внутрішню рівновагу навіть у найскладніших обставинах. Водночас весь їхній потенціал розкривається лише тоді, коли їх використовувати усвідомлено, зберігаючи власну автономію. Застосування цих технологій як допоміжних може перетворити ШІ на потужний ресурс саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Cosic, K., Selakovic, M., Cehic, E., & Kesic, A. (2024). *War, emotions, mental health, and artificial intelligence*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1394045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394045>
2. Entrepreneurshq. (2025). *AI coach: How artificial intelligence is transforming personal and professional growth*. Retrieved from <https://entrepreneurshq.com/ai-coach/>
3. Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
4. Haber, Y. (2025). *The role of artificial intelligence in cultivating resilience among children and youth using the 6-part story method in mass war trauma*. ResearchGate.
5. Kalka, N., Yavorska, O., & Danylenko, L. (2022). *Analysis of peculiarities and components of resiliency of people facing crisis situations*. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 48-60.
6. Yang, F., & Oshio, A. (2025). *Using attachment theory to conceptualize and measure the experiences in human-AI relationships*. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07917-6>

АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ УЧНІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ – ЯК ШЛЯХ ДО АДАПТАЦІЇ, САМОРОЗВИТКУ І ЗБЕРЕЖЕННЮ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У реаліях існуючого в Україні військового конфлікту, важливість асертивної взаємодії та саморозвитку молодого покоління є очевидною. Обдаровані учні та студенти, які володіють високим інтелектуальним і творчим потенціалом, стикаються зі страшними і в той же час унікальними викликами сьогодення. Ці події включають: емоційну напругу, загрозу для фізичного і психічного благополуччя та невизначеність у майбутньому. Асертивність у такій ситуації може стати ключовим фактором для розвитку та адаптації.

Асертивна взаємодія – це здатність ефективно і прямо висловлювати свої думки, почуття та потреби, не порушуючи прав інших. Це означає вміння відстоювати свої інтереси, при цьому зберігаючи повагу до думок і почуттів інших людей. У контексті війни асертивна взаємодія може допомогти учням і студентам знаходити підтримку, виражати свої переживання та зміцнювати соціальні зв'язки. Більш значущими під час війни стають:

1. **Емоційна підтримка.** Асертивність дозволяє учням відкрито ділитися своїми переживаннями з друзями, родиною та викладачами. Це може допомогти зменшити стрес і тривогу, що виникають через військові дії.
2. **Розвиток лідерських якостей.** Обдаровані учні, які практикують асертивну взаємодію, можуть стати лідерами серед своїх однолітків. Вони здатні ініціювати проекти, спрямовані на підтримку громади, що може бути особливо важливим у важкі часи.
3. **Покращення комунікації.** Асертивність сприяє розвитку навичок ефективної комунікації, що є важливим аспектом для обдарованих учнів, які можуть бути менш схильні до висловлення своїх думок через страх бути невизнаними чи осудженими.

Саморозвиток обдарованих учнів і студентів. Під час війни учні та студенти мають унікальну можливість для саморозвитку у вигляді:

1. **Освітніх ініціатив.** Онлайн-курси, вебінари та інші освітні ресурси доступні для тих, хто прагне навчатися. Це може включати вивчення нових мов, програмування, мистецтва або інших дисциплін.
2. **Творчої діяльності.** Війна може стати потужним джерелом натхнення для творчості. Написання, живопис, музика – всі ці форми самовираження можуть допомогти обдарованим учням зрозуміти та обробити свої емоції.

3. **Волонтерства.** Участь у волонтерських програмах дозволяє учням відчувати свою значущість і вплив на суспільство.

Війна може вплинути на творчість учнів у кілька способів:

1. **Натхнення з переживань.** Війна приносить із собою сильні емоції та події досвіди, які можуть стати джерелом натхнення для творчості. Учні можуть використовувати свої переживання для написання віршів, прозових творів або створення художніх робіт, відображаючи реальність навколо.
2. **Потреба в самовираженні.** У складні часи учні можуть відчувати потребу висловити свої почуття, страхи та надії. Творчість стає способом обробки емоцій та переживань, що може допомогти впоратися зі стресом.
3. **Соціальний коментар.** Багато обдарованих учнів використовують своє мистецтво як платформу для висловлення соціальних і політичних поглядів. Війна може спонукати їх до створення творів, які піднімають важливі питання, закликають до миру або висловлюють протест.
4. **Зміцнення спільноти.** Творчість може об'єднати людей у важкі часи. Обдаровані учні можуть працювати над спільними проектами, що сприяє розвитку командного духу та підтримує спільноту.
5. **Розширення світогляду.** Війна може призвести до більш глибокого розуміння людської природи, стосунків і соціальних структур. Це, у свою чергу, може вплинути на теми, які учні обирають для своїх творчих робіт, роблячи їх більш зрілими та змістовними.
6. **Виклики у творчості.** З іншого боку, стрес та емоційний тягар, пов'язаний із війною, можуть ускладнити процес творчості. Це відчувається як творча блокада, депресії, які призводять до зниження продуктивності.

Війна приносить широкий спектр емоцій, які можуть стати потужним джерелом драматичного і героїчного натхнення для творчості:

1. **Страх.** Відчуття небезпеки та страх за своє життя і життя близьких може спонукати до створення творів, що відображають глибокі переживання та людські страхи.
2. **Траур.** Втрата близьких, друзів або відчуття втрати нормального життя можуть стати поштовхом для написання віршів, пісень або художніх творів, що виражають біль і смуток.
3. **Гнів.** Війна часто викликає гнів і обурення щодо несправедливості. Ця емоція може надихати на активність через мистецтво, використання творчих платформ для вираження протесту.
4. **Надія.** Серед труднощів багато людей знаходять сили сподіватися на краще майбутнє. Творчість може стати способом вираження надії та віри в відновлення.

5. **Солідарність.** Війна може об'єднувати людей, викликаючи почуття єдності і підтримки. Це може надихати на створення спільних мистецьких проєктів, які підкреслюють важливість підтримки один одного.
6. **Сумніви і невизначеність.** Війна часто супроводжується невизначеністю щодо майбутнього. Ці емоції можуть стати основою для рефлексії, що відображається в філософських або експериментальних творах.
7. **Витривалість.** Багато людей показують надзвичайну силу та витривалість у складних умовах. Це може стати джерелом натхнення для творів, які висловлюють силу людського духу.
8. **Емоційна вразливість.** Війна може підсилити відчуття вразливості, що може спонукати до відкритого і чесного самовираження через творчість.

Ці емоції, які виникають у контексті війни, можуть бути досліджені та виражені різними формами мистецтва, такими як живопис, література, музика, театр та інші, створюючи потужні і зворушливі твори, що відображають людський досвід та у важкі часи.

Таким чином, війна може як стимулювати, так і гальмувати творчість обдарованих учнів, залежно від їхніх індивідуальних переживань і способів адаптації до нових реалій.

Висновок. Асертивна взаємодія та саморозвиток є критично важливими для обдарованих учнів та студентів під час війни. Тому що вони допомагають зберігати психічне здоров'я, розвивати соціальні зв'язки та використовувати свій потенціал на благо себе і суспільства. В умовах кризи важливо підтримувати один одного, і асертивність стає інструментом для цього.

АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ У СПОРТИВНОМУ КОЛЕКТИВІ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОЇ СТІЙКОСТІ

Сучасні умови життя, зокрема реалії воєнного часу, вимагають від молоді високого рівня психологічної стійкості, здатності до саморегуляції та конструктивної взаємодії з оточенням. Для учнів спортивних ліцеїв ці чинники набувають особливого значення, адже спортивне середовище поєднує змагальність, командну взаємозалежність і високі емоційні навантаження. Тому для учнів спортивних класів важливо не лише зберігати внутрішній баланс, а й уміти спілкуватися асертивно — впевнено, відкрито, з повагою до себе та інших.

Асертивність у спортивному контексті може проявлятися у впевненій поведінці на тренуваннях і змаганнях, умінні висловити власну позицію, приймати критику без агресії, а також у збереженні внутрішнього контролю під тиском зовнішніх обставин.

Асертивна взаємодія формує атмосферу взаємоповаги, знижує конфліктність і сприяє розвитку емоційного інтелекту, що, у свою чергу, є основою особистісної стійкості — здатності адаптуватися до стресових умов, долати невдачі й продовжувати досягати цілі.

Одним із головних завдань психологічної служби спортивного ліцею є сприяння створенню психолого-педагогічних умов для формування у спортсменів упевненості, самоповаги й відповідальності за власні дії. Тому основними напрямками роботи є: діагностика (визначення рівня емоційної стабільності, самооцінки, комунікативних умінь, виявлення схильності до пасивної або агресивної поведінки тощо); індивідуальні консультації (для учнів, які мають труднощі у взаємодії з тренером або однолітками); розвиткова (заняття з елементами тренінгу, спрямовані на формування впевненості у власних силах, розвиток емоційного інтелекту, самопізнання та здатності до конструктивної взаємодії); просвіта (інформування педагогів, батьків і тренерів про особливості асертивного спілкування, формування в колективі культури поваги й толерантності); психопрофілактика (превенція проявів емоційного вигорання, тривожності та внутрішньої агресії, що можуть виникати в умовах високих навантажень і стресу).

Практична робота психолога ліцею включає використання елементів групових дискусій, тренінгових вправ на розвиток комунікативної компетентності, рефлексивних технік, а також формування навичок емоційної саморегуляції. Адже під час таких занять учні вчаться усвідомлювати власні

реакції, визначати особисті межі, приймати позицію та думку інших, шукати баланс між впевненістю й толерантністю.

Під час роботи з ліцеїстами використовується комплексний підхід, який поєднує індивідуальні, групові та командні форми роботи. Психолог сприяє розвитку асертивних умінь через систематичне обговорення життєвих і спортивних ситуацій, аналіз комунікативних труднощів, навчання навичкам саморефлексії та усвідомлення власних емоційних реакцій. Значну увагу приділяють розвитку емпатії, вмінню слухати, приймати іншу точку зору, конструктивно виражати незгоду. У процесі такої діяльності створюються умови для формування довіри, відкритості та взаємоповаги в колективі. Усі ці аспекти є складовими цілісної системи психологічного супроводу, яка забезпечує гармонійний особистісний розвиток і збереження психічного здоров'я юних спортсменів.

Розвиток асертивності у спортивному колективі може впливати на зниження рівня тривожності та емоційного вигорання; підвищення самоповаги та відчуття контролю над ситуацією; зміцнення довіри в команді, покращення взаємин між спортсменами та тренером; формування навичок конструктивного розв'язання конфліктів; підвищення результативності у спорті (зокрема, завдяки більшій концентрації та внутрішній зібраності).

У сучасних умовах, коли підлітки переживають наслідки війни, невизначеності та постійного емоційного напруження, асертивна взаємодія стає не лише інструментом ефективного спілкування, а й засобом психологічного самозахисту. Вона допомагає зберігати відчуття власної цінності, внутрішню рівновагу та віру у власні сили. Розвиток навичок впевненої комунікації стає не лише інструментом самозахисту, а й способом підтримки внутрішньої рівноваги.

Отже, асертивна взаємодія є важливим ресурсом особистісної стійкості спортсменів, сприяє гармонійному розвитку їхньої особистості, підтримує емоційне благополуччя та створює основу для формування зрілого, соціально відповідального громадянина.

Завдання практичного психолога — системно розвивати ці навички, інтегруючи їх у виховну та освітню роботу спортивного ліцею, щоб допомогти кожному учню не лише досягати спортивних успіхів, а й розвивати резильєнтність у будь-яких обставинах.

Таким чином, асертивна взаємодія виступає не лише ефективним інструментом комунікації, а й ключовим чинником збереження психічного здоров'я та розвитку внутрішньої стійкості спортсменів, що дозволяє їм не просто долати труднощі, а перетворювати їх на досвід саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Зошій І. В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності / Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 104–108. URL: https://www.researchgate.net/publication/390260371_PSIHOLOGICNA_STIJKIST_OSOBISTOSTI_V_EKSTREMAJNIH_UMOVAN_ZITTEDIALNOSTI.
2. Комар Т., Синюк В. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі / Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 6, 2024. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/192/179>.
3. Yigiter, K. Sport Participation, Problem Solving Skill and Assertiveness: Is There Any Relationship Among Them? Nov. 30, 2018. URL: <https://www.saspublishers.com/article/17978/download/>.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГУ ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: «АСЕРТИВНА РЕАКЦІЯ НА БУЛІНГ»

Вчитель вважається ефективним, якщо школа у якій він працює має безпечне та здорове освітнє середовище та має високі показники за психологічними критеріями шкільної ефективності.

Будь-які робочі зміни, суперечливі ситуації, ділові та особистісні відносини між людьми нерідко породжують конфліктні ситуації, булінг, які суб'єктивно супроводжуються серйозними психологічними переживаннями.

Саме тому, розуміючи неминучість конфліктів, необхідність їх регулювання, рушійну силу, а також те, що їх легше попередити, ніж "лікувати", багато шкіл та ліцеїв потребують проведення тренінгів: "Профілактика булінгу в освітньому середовищі".

Проблема впливу людини на людину є центральною для дослідження спілкування. Цей вплив залежить від того, які інтереси, цінності та установки стоять за бажанням людини досягти того чи іншого результату спілкування. Це визначає, чи людина діє виключно у власних інтересах, використовуючи інших лише як засіб досягнення мети, чи прагне взаємодіяти із ними на рівноправних партнерських умовах.

У 1969 році американський психолог Д. Делс нарахував 96 визначень поняття «спілкування». Річ у тому, що в залежності від наукової школи, вивчаються та досліджуються ті феномени спілкування, що співвідносяться із відповідною науковою концепцією. При цьому, одні автори вважають що спілкування та діяльність - дві рівнозначні категорії людського буття, другі – що спілкування є однією із сторін діяльності, і, нарешті, треті - що спілкування є особливим видом діяльності. [1, с. 293].

Спілкування, це перш за все взаємодія суб'єктів, що вступають в нього як рівноправні партнери з метою досягнення результату, який влаштовує обидві переговорні сторони, проте якщо так не відбувається – то виникають конфлікти. Міжособистісне управління конфліктом представлено добре відомою схемою К. Томаса, яка описує різні стратегії поведінки в конфліктній ситуації в залежності від двох основних характеристик: ступеня наполегливості в задоволенні власних інтересів і ступеня співпраці в задоволенні інтересів інших. У термінології К. Томаса це уникнення, пристосування, конкуренція, компроміс і співробітництво. Якщо говорити про аспекти особистісної поведінки в конфліктній ситуації, то конструктивне рішення конфліктів залежить як мінімум від чотирьох чинників:

- адекватного сприйняття конфліктів, коли наявна точна, що не перекручена особистими пристрастями, оцінка дій, намірів, позицій опонентів і своїх власних;
- відкритого та ефективного спілкування;

- створення атмосфери взаємної довіри і співробітництва;
- визначення суті конфлікту [2, с. 161].

Так, у вирішенні конфліктів вдячні люди краще усвідомлюють переваги, які вони отримують, тоді вони можуть більш свідомо усвідомлювати, що люди готові їм допомогти, що робить їх більш схильними шукати соціальної підтримки в разі потреби [3].

Основна мета тренінгу: навчання адекватним способам ефективного вирішення конфліктів, коректному реагуванні на булінг, учасників освітнього процесу, шляхом осмислення змісту конфліктної ситуації і оптимізації особистої поведінки. Проводити політику асертивної поведінки, спілкуватися спокійно і впевнено, витримуючи свою стратегію і з огляду на інтереси інших. Додатково проводиться робота з особистісними проблемами учасників (наприклад тестування, методика Томаса, опитувальник OLWEUS для здійснення моніторингу цькування у закладі освіти, багатофакторна діагностика особистості та ін.).

Складові тренінгу:

- визначення змісту поняття “булінг”, його компонентів і видів та форми прояву;
- розгляд суб’єктивних складових конфлікту. Мається на увазі поділ суб’єктивних і об’єктивних причин і складових вирішення конфлікту. Головний напрямок цього аналізу — емоції та почуття, які істотно ускладнюють вирішення проблемних ситуацій. Тому особливим предметом розгляду є вербалізація (промовляння) почуттів своїх і учасників взаємодії. Звертається увага не тільки на результат — отримання вигоди або досягнення поставленої мети, а й на почуття, які супроводжують цей процес. Показується вирішення конфліктних ситуацій можливе лише при уникненні чисто оціночних суджень, заміни їх описами власних емоційних суджень;
- суб’єкти взаємодії щодо протидії булінгу та механізм перенаправлення;
- нормативно-правові акти щодо протидії булінгу.

Хід проведення корекційної вправи «Асертивна реакція на булінг»:

Вчитель. Розповідає, що таке асертивність (англ. assertiveness) — це здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. Це здатність оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини. Асертивність дозволяє зробити свою поведінку гнучкою та дивергентною.

Продовжуючи заняття педагог зачитує вірш Ліни Костенко та пропонує задуматись, яка думка ховається між рядками філософської творчості? (Є позитивні та негативні моменти в нашому житті, і важливо звертати увагу на те, що має значення та залишає приємний відбиток в душі. Важливо, дивитись на світ через призму добрих вчинків, позитивних емоцій):

На світі можна жити без еталонів,
По різному дивитися на світ,
Широкими очима, з-під долоні,
Крізь пальці, у кватирку, з-за воріт.
Від того світ не зміниться ні трохи,

А все залежить від людських зіниць:

В широких відіб'ється вся епоха,

У звужених – збіговисько дрібниць.

Далі у формі жеребкування тренер визначає (1 гравець, 2 експерти, інші учасники спостерігачі).

В поле гри ставиться чотири стільця, на кожному з яких написані різні види поведінки (невпевнена людина, агресивний учасник, конфліктний учасник, спокійна і впевнена у собі людина), а гравець сідаючи на цей стілець, "приміряє" на себе відповідний емоційний стан. Інші учасники стають спостерігачами, вони оцінюють поведінку гравця і коригують її відповідно до сценарію. Також є експерти які надають зворотній зв'язок. Далі дається чіткий сценарій гри, і окреслюються ролі учасників.

Після цього розігруються побутові ситуації булінгу на кшталт: вас штовхнули чи вдарили на уроці; обзивають товстим, знецінюють ваші розумові здібності; забирають чи ламають ваші речі; вимагають гроші; знімають на телефон без вашого дозволу; торкаються інтимних частин тіла і так далі....

Якою буде поведінка гравця, переміщуючись з одного стільця на інший, перебуваючи в різних емоційних станах, як реагує тіло на ту чи іншу емоцію?

Рефлексія. Учитель: пропонує учням по черзі проговорити, що нового ви дізналися на сьогоднішньому занятті, які емоції відчували? Хто відповідальний за ваш емоційний стан? Педагог дякує учасникам за роботу та просить учасників подякувати один одному оплесками за активну участь під час заняття.

Висновок. З буденної точки зору булінг асоціюється з агресією, глибокими емоціями, суперечками, погрозами, ворожістю тощо. Це явище завжди небажане в освітньому середовищі і його необхідно по можливості уникати і вже, якщо воно виникло – то вміти його вирішувати адекватними формами реагування. Тренінг дає змогу по іншому подивитися на вирішення конфліктів, сприяє коректному реагуванню на булінг, шляхом осмислення змісту конфліктної ситуації і оптимізації особистої поведінки. Проводити політику асертивної поведінки, спілкуватися спокійно і впевнено, витримуючи свою стратегію і з огляду на інтереси інших. Під час роботи учасники отримують практичні знання та навички щодо розпізнавання проявів булінгу, ефективних способів реагування, а також методів профілактики та створення безпечної атмосфери в колективі.

Список використаних джерел:

1. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зливков В.Л., Апішева А.Ш., Васильєва О.С. Психологія. Навчальний посібник. - К.: Фірма "ІНКОО", 2005. - 351 с.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. К.- Ніжин: Видавець ПП ЛисенкоМ.М., 2019. - 208 с.
3. SKOROSTETSKA N.V., ZLYVKOV V.L., LUKOMSKA S.O. MODERN STUDENT'S EMOTIONAL COMPETENCIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE. *Емоційна компетентність та емоційний інтелект сучасних студентів* In: 6th International Scientific Conference "Science progress in European countries: new concepts and modern solutions". ORT Publishing, c. Stuttgart, Germany.

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ НА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ВІД УМОВНОГО ПРИЙНЯТТЯ ДО АВТОНОМІЇ

Дослідження батьківського впливу на розвиток особистісної автономії та асертивності обдарованих дітей показало, що навіть під виглядом підтримки творчості можуть приховуватися форми психологічного контролю. Проекція нереалізованих амбіцій і несвідоме нав'язування дитині власних прагнень створюють ситуацію, у якій творчість перестає бути простором свободи, а перетворюється на спосіб відповідати очікуванням дорослих. У результаті формується залежна самооцінка, а внутрішня мотивація замінюється страхом втратити любов і схвалення.

Однак не менш деструктивним для особистісного розвитку є ігнорування природних здібностей дитини. Якщо в попередньому випадку [1] мова йшла про контроль під виглядом підтримки, то тепер варто розглянути протилежний полюс — відкидання творчого потенціалу, яке також призводить до деформації самооцінки, втрати асертивності та хронічного внутрішнього напруження. Цю проблему ілюструє мій досвід роботи з ветераном російсько-української війни, який, попри виражені образотворчі здібності, повністю відмовився від творчої діяльності під впливом батьківських переконань про її «непрактичність».

Клінічний випадок. Пацієнт реабілітаційного центру, 34-річний чоловік, ветеран бойових дій російсько-української війни, звернувся зі скаргами на ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), внаслідок якого у нього розвинулося заїкання. Він також повідомляв про проблеми у стосунках з близькими. На початку терапевтичної взаємодії я використала проєктивну методику «Малюнок дерева». Оскільки ветерани часто відчують труднощі у вербалізації пережитого травматичного досвіду, їм властиві підвищена стриманість та недовіра, що ускладнює традиційні форми діалогу. Невербальна проєктивна техніка створює безпечний простір для самовираження без прямого повернення до травматичних подій, дозволяючи обійти захисні механізми і водночас зберегти відчуття контролю над процесом. Особливості формальної структури малюнка — масштаб, опора, пропорції, цілісність, елементи пошкодження чи нестабільності — дають можливість виявити глибинний емоційний стан, рівень внутрішньої напруги, збереженість психічних ресурсів та характер переживань, не порушуючи психологічної безпеки ветерана. Це робить

методику інструментом м'якої діагностики, який поєднує підтримку, ненав'язливість та високу інформативність.

Окрім формальних діагностичних критеріїв малюнка, мене також цікавив рівень образотворчих здібностей, оскільки саме вони становлять мій професійний інтерес поза межами реабілітаційного центру. Я помітила, що військові легко погоджуються малювати дерево, вважаючи це нескладним завданням, яке викликає мінімальну тривогу («я ж умію намалювати дерево»). Це дозволяє швидко отримати матеріал для аналізу навіть у людей з низькою мотивацією чи високою закритістю. Діапазон якості зображень у ветеранів може бути широкий — від найпростіших схематичних піктограм до вкрай деталізованих малюнків дерева, яке не вміщалося на аркуші паперу. Дехто зізнавався, що любить чи любив колись малювати, і пропонував власні сюжети для малюнків: від лебедів на озері до символічних зображень війни. Зазвичай малювання покращувало настрій ветеранів і дозволяло швидше переходити на теми, які їх справді хвилювали.

Аналіз малюнка та розмова з пацієнтом. На моє зауваження щодо його очевидних художніх здібностей ветеран відповів, що малював у дитинстві, але батьки вважали це несерйозною справою, яка не принесе грошей і надійної життєвої перспективи, тож не підтримали розвиток його образотворчих здібностей. Він був здивований моєю високою оцінкою його малюнків і фігур з пластиліну, адже не вважав це заняття і його результати чимось дійсно цінним. Його малюнок дерева вирізнявся особливою гармонійністю зображення, пропорційністю крони і стовбура. Дерево наче дихало і рухалося. Пишна крона з широким розгалуженням гілок, яку зобразив ветеран, зазвичай інтерпретується як ознака розвиненої уяви, емоційності, активного соціального життя або бажання контактів. Стовбур був пропорційний у співвідношенні з кроною, що свідчить про баланс між внутрішнім світом і реальними можливостями. Коріння було позначене легкими штрихами біля основи, але не дуже розвинене: контакт із реальністю присутній, але може бути нестійким; відчувається потреба в більшій «заземленості», стабільності, пошуку свого місця та опори в житті. Лінії легкі, ескізні, неоднакові за інтенсивністю — це свідчить про творчий, спонтанний підхід, можливу невпевненість або рефлексивність, чутливість.

Під час аналізу малюнка я зауважила надмірну обережність, страх «натиснути занадто сильно», намагання контролювати свої емоційні прояви — і водночас страх залишити слід, бути поміченим: «я тут, але наче не до кінця». Його заїкання могло виникнути як симптом блокування вербальної експресії через травму, а його детальний малюнок показує, що творчість могла стати альтернативним каналом комунікації, де немає блокування самовираження.

Батьківська заборона на малювання в дитинстві створила внутрішній конфлікт між «серйозним/практичним» і «несерйозним/творчим». ПТСР часто руйнує старі захисні структури, тож ветеран почав помічати повернення до справжнього себе, з'явився дозвіл собі бути «несерйозним», почалася інтеграція вразливості та сили. Але він досі не вірив, що творчість варта уваги — класична інтроєкція батьківського послання «це не має цінності».

На моє питання, чи є місце в його теперішньому житті для проявів образотворчих здібностей, він відповів, що із задоволенням займається ремонтом власної квартири, уважно ставиться до малювання свого маленького сина. Про ремонт розповідав з натхненням, як про найбільш дієвий і адекватний спосіб знову вкорінитися в житті, без потреби у вербальній експресії. Метафорично це сприймалося як реальна відбудова себе попри емоційне оніміння. Внаслідок нашої короткотривалої терапевтичної взаємодії він задумався про пошук можливостей інтегрувати свої потенційні здібності, припустив можливість розвитку власних художніх талантів і позитивний вплив цього на самопочуття, самооцінку і зцілення від симптомів ПТСР.

Аналіз клінічного випадку. Описаний клінічний випадок яскраво ілюструє довгострокові наслідки батьківського умовного ставлення (parental conditional regard), які детально досліджували Ассор, Рот та їхні колеги в рамках теорії самодетермінації [2]. Умовне ставлення — це практика соціалізації, за якої батьківська любов і схвалення залежать від того, чи демонструє дитина бажану поведінку або досягає певних результатів. У випадку нашого пацієнта батьки висловлювали схвалення лише за «серйозні» та «практичні» заняття, відкидаючи творчість як «несерйозну справу». Дослідження показують, що умовне позитивне ставлення, хоча і може стимулювати бажану поведінку в короткостроковій перспективі, призводить до значних афективних витрат. Зокрема, воно веде до інтроєктованої інтерналізації — процесу, за якого цінності та норми засвоюються не через справжнє їх прийняття, а через внутрішній примус, страх втратити любов або бажання заслужити схвалення. Така інтерналізація супроводжується почуттям внутрішньої компульсії, образою на батьків та зниженим психологічним благополуччям.

У нашому випадку ветеран інтроєктував батьківське послання про те, що творчість не має цінності, і обрав «серйозну» професію рятувальника. Однак це рішення не було автономним вибором — воно диктувалося внутрішнім примусом відповідати батьківським очікуванням. У результаті справжня частина його особистості, пов'язана з творчим самовираженням, залишилася придушеною протягом багатьох років. На противагу умовному ставленню, підтримка автономії передбачає визнання та повагу до індивідуальних інтересів,

переживань і виборів дитини. Батьки, які підтримують автономію, створюють умови для інтегрованої інтерналізації, за якої цінності засвоюються через справжнє їх прийняття та осмислення. Така інтерналізація супроводжується почуттям вибору, а не примусу, та веде до більш гнучкої регуляції емоцій і справжньої залученості до діяльності. Якби батьки нашого пацієнта підтримували його автономію, вони могли б визнати цінність його художніх здібностей, не нав'язуючи при цьому творчість як єдиний життєвий шлях. Така підтримка дозволила б йому інтегрувати різні аспекти своєї особистості — і творчість, і відповідальність, і практичність — без відчуття внутрішнього розщеплення.

Парадоксально, але ПТСР, зруйнувавши старі захисні структури, створив можливість для пацієнта повернутися до справжньої частини себе. Коли інтроектована ідентичність «серйозного, сильного захисника» перестала функціонувати через фізичну травму (заїкання) та психологічну травму війни, з'явився простір для проявлення придушеної творчої частини. Це відповідає теоретичним передбаченням про те, що інтроектована регуляція є нестабільною та вразливою до стресу. На відміну від інтегрованої регуляції, яка базується на справжніх цінностях людини, інтроектована регуляція тримається на страху і внутрішньому примусі, а ці опори легко руйнуються під натиском значного життєвого стресу. Повернення до творчості стало для пацієнта не лише способом самовираження, а й альтернативним каналом комунікації, який обходить травматичне блокування мовлення. Його захоплення ремонтом квартири своїми руками можна інтерпретувати як компромісну форму творчості, яка поєднує «серйозність» (практичний результат) із самовираженням (творчий процес), дозволяючи йому інтегрувати обидві частини своєї ідентичності.

Висновки. Коли дитина не отримує підтримки з боку найближчого родинного оточення, а згодом підліток змушений приховувати свої інтереси та здібності від однолітків, аби уникнути знецінення чи негативного ставлення, він поступово втрачає відчуття власної унікальності. За відсутності визнання й емоційної підтримки формуються хиткі внутрішні опори, що ускладнює становлення впевненості в собі, адекватної самооцінки та асертивності як здатності відкрито й конструктивно відстоювати власні потреби й позиції. У кращому випадку підлітку з ознаками обдарованості може пощастити потрапити у сприятливе середовище — референтну групу, яка цінує пізнання, творчість і самовираження. Саме там відкривається можливість наблизитися до пошуку свого справжнього покликання та поступово вибудовувати асертивну позицію в міжособистісних стосунках.

Проте за відсутності підтримувального та розвивального оточення, а також за несприятливого збігу життєвих обставин, людина реалізує потенційні здібності вже у дорослому житті лише частково -у вигляді хобі або спорадичної творчої активності. Нерідко буває, що образотворчі здібності отримують шанс на розвиток лише в пенсійному віці, коли зникає тиск соціальних очікувань, і людина нарешті дозволяє собі йти за внутрішнім покликом. У найгіршому варіанті пригнічення талантів у дитинстві призводить до формування переконання, що пошук власної унікальності й спроба її реалізації — марна та навіть небажана справа. Людина втрачає не лише можливість розкрити свій творчий потенціал, а й внутрішню опору, відчуття самоцінності, право бути собою у вільних і спонтанних проявах мислення та поведінки. Вона втрачає здатність захищати власні інтереси з почуттям гідності, без страху й без агресії, тобто втрачає основу для формування здорової асертивності. Існує небезпека того, що така людина сама стане частиною несприятливого середовища, яке знецінює будь-які прояви нестандартного мислення, ініціативності та сміливих вчинків — як власних, так і інших людей.

Описаний випадок ветерана з ПТСР та придушеними художніми здібностями демонструє, наскільки глибоким і тривалим може бути вплив батьківського умовного ставлення на особистісний розвиток. Батьки, які діяли з найкращих намірів, прагнучи забезпечити синові «надійну життєву перспективу», несвідомо позбавили його можливості розвивати справжню частину своєї особистості. Наслідки цього рішення відчувалися протягом десятиліть і проявилися особливо гостро після травматичного досвіду війни. Водночас, цей випадок дає надію. ПТСР, зруйнувавши старі захисні структури, створив можливість для повернення до справжнього «Я». Терапевтична робота, що підтримує це повернення через безумовне прийняття та валідацію творчого самовираження, може допомогти інтегрувати різні частини особистості та відновити цілісність. Для суспільства в цілому цей випадок є нагадуванням про важливість цінувати різноманітність талантів і підтримувати автономію кожної дитини. Тільки так ми можемо виховувати особистості з міцною самооцінкою, здоровою асертивністю та здатністю повноцінно реалізувати свій унікальний потенціал — не через внутрішній примус, а через справжній вибір і любов до того, чим вони займаються.

Список використаних джерел:

1. Сніжна М.А. Проблеми розвитку асертивності в образотворчо обдарованих підлітків. Розвиток і саморозвиток обдарованої особистості у складній життєвій ситуації: матеріали XIX науково-практичного семінару, 15 травня 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 69-75. (0,44 др. арк.). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/>
2. Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ І ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Багатовіковий педагогічний досвід різних країн спирається на принципи збереження полікультурних та етнокультурних традицій і цінностей свого народу. Зокрема, цей принцип дуже важливий для України, яка знаходиться у стані війни з іншою країною. Сьогодні підростає покоління гостро потребує соціальних орієнтирів, які спираються на національні цінності на засадах загальнолюдської спрямованості. Зауважимо, що під час війни в Україну приїжджають навчатися іноземні здобувачі вищої мистецької освіти, зокрема з Китаю. Цей інтерес пов'язаний з полікультурними і етнокультурними цінностями, який обумовлений як процесами глобалізації, так і процесами інтеграції. Формування полікультурних і етнокультурних цінностей серед іноземних здобувачів вищої мистецької освіти надає виховно-освітньому процесу у закладах вищої освіти України гуманістичного характеру та створює сприятливі умови для його адаптації у новому соціокультурному середовищі.

Освітнє середовище – одне із провідних категорій педагогіки, яка характеризує цілісну інтегративну частину соціокультурного середовища, виконує триєдину функцію генерації, трансляції та асиміляції знань, умінь і навичок, які орієнтовані на навчання, виховання і розвиток творчої особистості, що і реалізує трансформацію спрямувань у особистісні змісти.

Крім того, педагогічне забезпечення вирішення проблеми успішного функціонування освітнього середовища пов'язане з багатьма факторами, такими як полікультурність і етнокультурність, які виступають основними характеристиками сучасного соціокультурного середовища.

У цьому контексті прослідковується актуалізація положення національної та полінаціональної стратегії формування полікультурних і етнокультурних цінностей здобувачів вищої мистецької освіти під час війни. Зазначене вимагає багатоманітності наукових підходів професійної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти: В.Андрущенко, В.Бех, І.Зязюн [3; 6].

Так, у філософській науці оновлюється парадигма на освіту як феномен культури, а культура розглядається як феномен, що існує на принципах зв'язку часів і «діалогу культур: О.Антонов, О.Березюк, Л.Волик, І.Зязюн, Г.Онкович [1; 2; 4; 6].

Підкреслюють важливість гуманістичного зорієнтованого виховання особистості українські науковці Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, М. Рильський, І. Франко та багато інших видатних політичних, педагогічних та культурних діячів [6; 8].

Психологічні дослідження виявляють залежність психіки людини від стану культурно-історичного середовища, розкривають механізми впливу освіти на особистість та на формування внутрішнього світу людини: Н. Гончаренко, В. Компанієць, Г. Костюк, А. Ленд'єл, В. Лесік, О. Мороз [7; 9]. Визначені різні підходи до розуміння понять «культура»: В. Болгарина, С. Пірошенко [10]. Окреслені положення щодо полікультурної освіти: С. Дрожжина, О. Ковальчук, М. Сорока [5], формування полікультурної компетентності: Н. Резнік, І. Соколова, М. Сімоненко [2].

Зазначимо європейських науковців, які вивчали проблеми полікультурної освіти: G. Baker, C. Bennet, C. Clark, L. Derman-Sparks, M. Fullan, G. Gay, M. Craft, E. Hollins, T. Lewowicki, J. Lichte, R. Marry, C. N. Power, P. G. Ramsey, A. Sadowski, C. Sleeter [11; 12].

Перебуваючи в Україні, вивчаючи особливості освітнього середовища іноземних здобувачів вищої мистецької освіти під час війни, дозволяє сформулювати у них такі властивості як-от: інтенсивну динамічність, інтернаціональність та різнобарвну щільність зв'язків між системами освіти країн і окремих регіонів, зокрема, наголошувати правдиву інформацію про те, як навчається і живе молоде покоління під час війни в Україні. Майбутній розвиток творчої особистості людини під час війни визначається рівнем її культури, розуміння та мудрості.

Так, зближення різних країн і народів – найважливіша тенденція розвитку сучасного світового співтовариства. Світове співтовариство надає можливість Україні під час війни почувати себе більш впевненою. Тому мета функціонування полікультурного освітнього середовища під час війни для іноземних здобувачів вищої мистецької освіти полягає у створенні для них таких умов, які сформують у них здатність до активної життєдіяльності у багатонаціональному середовищі, яке володіє розвиненим почуттям розуміння і поваги до інших культур, умінням жити у світі й злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань на основі розумної національної самосвідомості.

Освітнє середовище сучасної України до війни з кожним роком ставало все більш полікультурним. Зауважимо, що і під час війни іноземні здобувачі вищої мистецької освіти активно приїжджають в нашу країну навчатися офлайн, хоча багато з них, все ж таки, продовжують своє навчання он-лайн. У зв'язку з посиленням міграції домінуючим стає тип освітніх установ із полікультурним складом іноземних здобувачів вищої мистецької освіти, але перевага є все ж таки українському етносу та з обов'язковою українською мовою навчання для

всіх здобувачів. Вищезазначене вимагає підвищеної уваги до внутрішнього вектору полікультурності – культури багатонаціональної України та розуміння особливостей і розуміння взаємодії культур іноземних здобувачів вищої мистецької освіти.

Поняття «полікультурне середовище» характеризується як поліетнічність і різноманіття культур у взаємодії суб'єктів освітнього процесу, у освоєнні ними об'єктів пізнання, створенні і осягненні картини світу [3].

Поняття «полікультурна освіта» та «етнокультурна освіта» співвідносяться між собою, тобто, «етнокультурна освіта» є частиною «полікультурної освіти». Полікультурна освіта розуміється більш ширше за поліетнічну, тобто, вона має враховувати полікультурність сучасного суспільства, яка ускладнюється не тільки розмаїтістю етнічних культур, а й вже створених багатобарвних субкультур та історичних пластів культури [2].

Таким чином, завдання педагогіки в межах розглянутої нами проблеми полягає у гармонізації полікультурного та етнокультурного підходів у вищій освіті. Крім того, потрібно враховувати такі обставини, що абсолютизація етнокультурного підходу може призвести до ізоляції, замкнутості соціуму. Відповідно, абсолютизація полікультурного підходу веде до втрати єдності освітнього середовища, тобто, до абсолютизації плюралізму за рахунок спільності. Тому, питання формування полікультурних і етнокультурних цінностей у іноземних здобувачів вищої мистецької освіти під час війни в Україні набуває не тільки актуальності, а і глобалізаційного вирішення.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів. Проблеми освіти: Збірник наукових праць. Вип. 82. Вінниця-Київ, 2015. С. 27 - 32.
2. Березюк О. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 122 с. С. 10-20.
3. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Волик Л. Полікультурний світогляд майбутнього вчителя як актуальна проблема сучасної професійної освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2003. №3. С. 77 - 85.
5. Дрожжина С. Полікультурна освіта: теоретичні засади реформування. Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. Сиротенко А. Й. Хмельницький: ХГПА, 2008. С. 28 - 36.
6. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
7. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. 608с.
8. Кушнір І. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. 2008. №13. С.7 - 8.
9. Мороз О. Педагогіка і психологія вищої школи. Навч. посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. К.: НПУ, 2003. 267с.

10. Пірошенко С. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт сучасної освіти. Вісник Прикарпатського університету. Серія Педагогіка. Випуск XLVI, 2013р. С. 39 – 43.
11. All Different – All Equal. Education Pack: Ideas, Resources, Methods & Activities for Informal Intercultural Education with Young People & Adults / [P. Brander, C. Cardenas, R. Gomes, M. Taylor, J. Abad]. Strasbourg: Council of Europe, 1995. 206 p.
12. Bennett M. Intercultural communication: A current perspective. Basic concepts of intercultural communication. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. P. 1 – 34.