

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



РОЗВИТОК І САМОРОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ ХІХ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

15 травня 2025 року

Київ - 2025

УДК 159.943

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. 78 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 № 6 від 29.05.2025 р.)*

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

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

Зміст

Музика О. Л.

Розроблення опитувальника «асертивна взаємодія обдарованої особистості» .5-8

Кокун О. М., Бахмутова Л. М.

Посттравматичне зростання особистості під час війни..... 9-11

Грись А. М., Павлюк М. М.

Обдарованість і девіації: роздуми із досвіду психологічної практики.....12-13

Єршова-Бабенко І. В.

Наукове есе. Що відбувається? – З'являється «цифро-суб'єкт», що змінює стан особистості.....14-17

Чиханцова О. А.

Психологічні особливості застосування копінг-стратегій у збереженні психічного здоров'я особистості.....18-19

Ятчук М. С.

Окремі аспекти використання технік гештальт-терапії та арт-терапії для гармонізації особистості під час війни.....20-22

Бельска Н. А., Мельник М. Ю.

Трансформація ціннісних орієнтацій обдарованої учнівської молоді України в умовах повномасштабної війни.....23-24

Володарська Н. Д.

Особливості психологічної допомоги особистості в умовах війни.....25-27

Гнатюк О. В.

Проблема саморозвитку обдарованих учнів в умовах війни.....28-30

Корольов Д. К.

Асертивність як особистісний ресурс протидії стигматизації обдарованих31-32

Міленіна М. М.

Життя, залякле в спогадах про травму: як страждання розщеплюють особистість разом з її потенціалом.....33-36

Музика О. О.

Асертивність і самоефективність у професійному саморозвитку студентів мистецьких спеціальностей.....37-40

Никончук Н. О.

Використання приказок і прислів'їв для дослідження асертивності обдарованих школярів.....41-45

Соловей Я. Г.

До проблеми розвитку асертивності у музично обдарованих студентів в освітньому просторі.....46-49

Терещук А. Д.

Техніки стабілізації емоційної поведінки військовослужбовців-учасників бойових дій.....50-53

Яворська-Ветрова І. В.

Почуття когерентності та асертивність як особистісні ресурси стійкості.....54-55

Мельник М. О.

Асертивність в структурі факторів становлення обдарованої особистості на етапі ранньої юності.....56-58

Пастушенко В. С.

Формування асертивності в учнів із високим інтелектуальним потенціалом...59-60

Поліщук О. С.

Професійно-особистісний саморозвиток майбутніх практичних психологів в епоху цифровізації.....61-63

Сірик О. О.

Фактори розвитку психологічної стійкості у підлітків, залучених до спортивної діяльності.....64-66

Скальська Л. О.

Вплив пережитої травми на емоційний розвиток особистості.....67-68

Сніжна М. А.

Проблеми розвитку асертивності в образотворчо обдарованих підлітків.....69-75

Чекрижова М. М.

Вплив самооцінки на особистісний розвиток обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації.....76-78

РОЗРОБЛЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА «АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ»

У складній життєвій ситуації, що виникла внаслідок російсько-української війни, ціннісні відмінності між обдарованими особами і соціальним оточенням у сфері життєзабезпечення і взаємної підтримки згладжуються, але у сфері планування майбутнього – стають ще виразнішими [6]. Обдаровані, на відміну від оточення, мають структуровані життєві проекти, спрямовані на досягнення життєвих цілей не лише в близькій, а й у середній і далекій часових перспективах [5]. Ці проекти лежать в основі саморозвитку обдарованості і їх важливо зберегти у ситуації ціннісного впливу більшості на меншість. Зменшенню ціннісної конфронтації могли б сприяти навички асертивної взаємодії [7]. Наразі не існує діагностичних інструментів, які були б призначені для вивчення асертивної взаємодії обдарованих осіб із метою дальшої підтримки їхньої спрямованості на розвиток обдарованості.

Здебільшого психодіагностика у сфері обдарованості базується на методиках, що стандартизовані на загальних вибірках. Завдання вбачається у тому, щоб «виявляти» обдарованих, тобто тих, які демонструють вищі за норму показники інтелекту, креативності тощо. В ідеалі для «виявлених» організовується спеціальне навчання, в якому ці ж самі окремі показники планується розвивати.

Завдання психодіагностування у сфері обдарованості, на нашу думку, полягає не у виявленні обдарованих (вони самі виявляються завдяки високим досягненням), а у виявленні в структурі обдарованої особистості властивостей, які сприяють чи перешкоджають розвитку обдарованості. Ці знання можуть бути покладені в основу розвивальних впливів. Тож необхідні принципово інші, орієнтовані на розвиток обдарованої особистості, методики [1; 2; 8; 9].

Більшість опитувальників асертивності ґрунтуються на положенні про три основні типи поведінки особи у соціальній взаємодії: пасивну, агресивну і власне асертивну. У конструюванні опитувальника, призначеного для дослідження обдарованих, у формулюванні тверджень, що стосуються асертивної взаємодії, необхідно враховувати значимі чинники спілкування обдарованих із пересічним оточенням. Наприклад, високі досягнення, які вирізняють обдарованих учнів і студентів, часто стають причинами для заздрості і негативного ставлення до них. Важливими є відмінності в цінностях і особистісних властивостях, які також мають відображатися у твердженнях опитувальника, що спрямовані на виявлення особливостей асертивної взаємодії.

В основу розроблення опитувальника покладено класифікацію цінностей обдарованої особистості. 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; 5]. На рис. 1. показано схему конструювання опитувальника асертивної взаємодії обдарованих осіб із соціальним оточенням.

Група особистісних цінностей		Параметри взаємодії	Формулювання тверджень опитувальника
Цінності соціальної взаємодії	Особистісні цінності визнання	поцінування	У людях я помічаю те, чому можна повчитися, і стараюся знайти спосіб, як сказати їм про це
		агресія	Успіхи інших викликають у мене роздратування, яке мені важко приховувати
		уникання	Я не вмію хвалити людей за їхні досягнення і зазвичай не роблю цього
	Особистісні цінності належності	поцінування	Моє коло спілкування складається з людей, які поважають і цінують одне одного
		агресія	У спілкуванні перевагу мають ті, хто може за себе постояти
		уникання	Я намагаюся обходити гострі кути й уникати конфліктів
Цінності саморозвитку здібностей	Особистісні цінності творчості	поцінування	Мені хочеться відзначати прояви творчості людей з мого оточення, і мені часто це вдається
		агресія	Одні люди можуть творити, а інші – лише витворяти, останнім варто нагадувати про це
		уникання	Бути творчим чи ні – особиста справа кожного, і не варто наголошувати на цьому
	Особистісні цінності пізнання	поцінування	Будь-які прояви пізнавальної активності заслуговують на схвалення і підтримку
		агресія	Не надто інтелектуальні люди варті того, щоб їм про це було відомо
		уникання	Усі самі знають про свої здібності до навчання, тож не варто зайвий раз їм про це нагадувати
Цінності особистісної самобутності	Смисложиттєві цінності	поцінування	Життєві цінності кожної людини, навіть якщо вони відмінні від моїх, все ж заслуговують на повагу
		агресія	Прірва між життєвими цінностями людей буває такою глибокою, що компроміси у взаєминах неможливі
		уникання	Я намагаюся уникати розмов про сенс життя і життєві цінності
	Цінності самоідентичності	поцінування	В інших людей, як і в мене, є свої сильні сторони і здібності, що заслуговують на повагу
		Агресія	Якщо я відчуваю психологічну несумісність із кимось, то мені важко це приховувати
		уникання	Усі люди різні, але про це не варто говорити

Рис. 1. Схема опитувальника асертивної взаємодії обдарованих осіб із соціальним оточенням

У цінностях соціальної взаємодії безпосередньо проявляється асертивність. Ціннісні відмінності між обдарованою особою і групою можуть спричинити кілька варіантів взаємодії: 1) відторгнення, неприйняття особи групою; 2) інтеграція обдарованої особи з групою на основі прийняття групових цінностей і, як наслідок, відмови останньої від власних, що веде до інволюції обдарованості; 3) інтеграція з групою зі збереженням цінностей, які регулюють розвиток обдарованості.

Інтеграція з групою може бути досягнутою на основі взаємного поцінування – доброзичливої, розгорненої, компетентної оцінки особистісно значимих результатів діяльності чи особистісних якостей. Отже, поцінування разом із агресією й униканням, як індикаторами неасертивної поведінки, можна використати для розроблення опитувальника.

У сфері цінностей саморозвитку здібностей відмінності між обдарованими особами і тими, які не проявляють ознак обдарованості, полягають у тому, що перші свій саморозвиток вибудовують на усвідомленій можливості розвитку власних здібностей, зокрема пізнавальних і творчих, а другі – на суб'єктивній концепції константності, вродженості здібностей, або ж на приписуванні до причин досягнень удачі чи інших випадкових чинників. Оскільки обдаровані особи більшою мірою, ніж інші, мають бути ініціаторами асертивної взаємодії, то ця різниця в уявленнях має усвідомлюватися ними через формулювання тверджень опитувальника.

Те, що цінності особистісної самобутності дозволяють обдарованим особам регулювати саморозвиток відносно автономно від цінностей контактної групи, не може бути підставою для ігнорування чи знецінення особистісних цінностей інших. Якщо для обдарованих осіб їхні здібності є універсальними адаптаційними ресурсами, незмінними у будь-яких, навіть найскладніших життєвих ситуаціях, то здатність пересічних людей до змін напрямку розвитку власних здібностей залежно від змін ситуації, хоч і є неприйнятною для обдарованих, але все ж може бути зрозумілою й поцінованою. Це ж саме можна сказати і про смисложиттєві цінності, які в обдарованих є стійкими і тісно пов'язаними з життєвими проєктами, а в пересічних людей – ситуаційними і залежними від цінностей контактних груп [3]. Важливо, щоб твердження опитувальника не лише виявляли спосіб ціннісної взаємодії обдарованих учнів і студентів (асертивність, агресія, уникання), а й сприяли рефлексії цього процесу і розширювали їх інтеракційний репертуар.

Висновки.

1. В основу розроблення методики дослідження асертивної взаємодії обдарованої особистості з ціннісно відмінним оточенням може бути покладена класифікація особистісних цінностей обдарованої особистості.

2. Поцінування, агресія, уникання можуть розглядатися як параметри ціннісної взаємодії обдарованої особистості. Поцінування є індикатором асертивної взаємодії, що вибудовується на засадах взаємного інтересу і поваги.
3. Профіль взаємодії, який отримується за допомогою методики «Асертивна взаємодія обдарованої особистості», може бути покладений в основу розвивальних програм, спрямованих на підтримку саморозвитку обдарованості у складних життєвих ситуаціях.

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. (2021). Феномен знецінення і ціннісне самовизначення обдарованої особистості. *Теоретико-методологічні засади психологічної допомоги обдарованій особистості в освітньому просторі: тези доповідей XII науково-практичного семінару*, 22 квітня 2021 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. С. 5-6.
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/>
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>
7. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(usc16-01), 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
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

*заступник директора з науково-інноваційної роботи
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор
e-mail: kokun@ukr.net*

Л. М. Бахмутова

*провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор філософії у галузі психології
e-mail: larysa.bakhmytova@gmail.com*

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

В умовах повномасштабної війни особливої актуальності набуває дослідження механізмів адаптації особистості до екстремальних психотравмуючих обставин: безпосередньої загрози життю, втрат, свідчень жорстокості, полону і катувань, хронічної невизначеності та стресу, психоемоційного виснаження, вимушеної сепарації, соціальних та професійних втрат, моральних дилем, тощо. Психологічні дослідження, що проводились в Україні з 2022 року і понині – показали, що переважна більшість населення має особистий життєвий досвід переживання подібних психотравмуючих обставин. У значної кількості населення відбулися під час війни вимушені негативні професійні зміни. У тому числі й безповоротна втрата житла та місця роботи без наявної можливості знайти нову за тим же фахом. Особливо це стосується переміщених осіб та біженців. Також у переважній більшості людей погіршилося або суттєво погіршилося матеріальне становище. Значна частина зазнала різного ступеню ушкоджень, фізичних чи матеріальних втрат під час війни. Переважна більшість людей відзначає суттєве погіршення стану здоров'я, емоційного стану та відсутність життєвих перспектив і планів на майбутнє [1].

За результатами довоєнної психодіагностики встановлено, що для чоловіків властивий достовірно вищий рівень резильєнтності, менша вираженість симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та соматичних скарг (крім шлункових). У жінок вищим є загальний рівень професійної життєстійкості та шість з семи його складових/компонентів (крім прийняття виклику), а також загальний показник та п'ять складових посттравматичного зростання [3].

В порівнянні з результатами досліджень довоєнного часу, нині загальний аналіз результатів психодіагностики свідчить про суттєво знижений в досліджуваній вибірці рівень резильєнтності та самоефективності. Також у респондентів виявлено виражений прояв ознак ПТСР та соматичних скарг. Зокрема, близько 50% опитаних мають результати, які вказують на ймовірність у

них діагнозу ПТСР. Прояви цього діагнозу також відзначаються у дітей-біженців з окупованих районів, які потрапили в Польщу і звертались по психологічну допомогу до українських психологів [2, 4].

Важливо відзначити, що складні життєві обставини приводять не лише до негативних особистісних змін, а й до так званого посттравматичного зростання, яке стосується не лише відновлення, а й трансформаційного розвитку особистості внаслідок проживання критичних життєвих подій. У довоєнний період це було емпірично доведено в результаті двадцятирічного дослідження учасників українських антарктичних експедицій, що протягом року працювали в екстремальних умовах Антарктики на станції «Академік Вернадський» [5].

Війна також є джерелом не лише травми, а й потенціалу для глибокої переоцінки цінностей, сенсів та ідентичності. Виявлено, що серед показників посттравматичного зростання найбільш виражені зміни у респондентів відбулися за шкалою поцінування життя. А серед трьох складових професійної життєстійкості зафіксоване переважання прийняття виклику над контролем і включеністю, що у мирний час було властиво лише для військовослужбовців.

Аналіз результатів психодіагностики у підгрупах, виділених у залежності від ступеню впливу різних негативних обставин та подій воєнного часу показав, що група респондентів з «діяльнісним» досвідом під час війни (особиста участь у бойових діях та іншій діяльності в зоні бойових дій, несення служби під час війни в складі ЗСУ, ТрО, силових структур, та волонтерська робота) має істотно вищий рівень резильєнтності, професійної життєстійкості та самоефективності, порівняно з групою з «пасивним» досвідом (перебування на окупованих територіях, вимушений переїзд за кордон чи у межах України, місце перебування залишилося без змін). І навпаки, у другій групі, порівняно з першою, наявні істотно більш виражені симптоми ПТСР та соматичні скарги. Найвищий рівень посттравматичного зростання зафіксовано у підгрупі респондентів з досвідом несення служби під час війни в складі ЗСУ, ТрО, силових структур тощо. На другому місці за посттравматичним зростанням знаходиться підгрупа з досвідом волонтерської роботи. Для підгрупи з відсутністю вимушених професійних змін під час війни властивими є істотно вищі показники резильєнтності та самоефективності порівняно з підгрупою, яка втратила місце своєї роботи без можливості знайти нову [4].

Таким чином, повномасштабна війна в Україні створює унікальний простір для дослідження не лише деструктивних впливів екстремально складних життєвих ситуацій на психіку, а й потенціалу особистісного зростання, що виникає в наслідок переживання травматичних подій. Посттравматичне зростання може розглядатися як якісна зміна структури Я-концепції, переоцінка

цінностей і формування нового сенсу життя і професійного самоздійснення, що відкриває перспективи для консолідації, відновлення національної суб'єктності та формування зрілої громадянської ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бахмутова Л. М., Неска, А. Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2022. Випуск 22, С. 3–18.
2. Бахмутова Л. Психосоціальні проблеми українських дітей-біженців різного віку на третьому році широкомасштабної військової російської агресії в Україні. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2024. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2024. Випуск 24. 143 с.
3. Кокун О. М. Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. *Актуальні проблеми психології.* (2021). Том V. Випуск 21, С. 69-88.
4. Кокун О. М., Бахмутова Л. М., Кружева Т. В. та ін. Забезпечення психофізіологічної стійкості різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник; за ред. О. М. Кокун. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2024. 110 с.
5. Kokun, O., Bakhmutova, L. Salutogenic outcomes and their personality predictors in participants of year-long Antarctic expeditions. *Polish Polar Research.* 2024. Vol. 45. №2. Pp. 131-159.

А. М. Грись

*завідуюча лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, професор
e-mail: AntoninasGris@gmail.com*

М. М. Павлюк

*головний науковий співробітник
лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, професор
e-mail: psyholprof@gmail.com*

ОБДАРОВАНІСТЬ І ДЕВІАЦІЇ: РОЗДУМИ ІЗ ДОСВІДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Вивчення питання обдарованості та девіацій в умовах війни набуває особливого значення. Рефлексія цих понять як у теорії, так і на практиці може стати ресурсом у процесі надання психологічної допомоги особистості. Наш досвід практичної роботи, засвідчив, що серед девіантів, тих, хто із причин різних несприятливих подій у ранньому віці: набуття великої кількості травматичного досвіду, у тому числі актуального досвіду війни, напружень у стосунках опинилися серед дезадаптованих, значна частина обдарованих особистостей, які мають високі рівні розвитку здібностей у тій чи іншій сфері. Девіація та обдарованість, тісно пов'язані між собою та відображають специфічні особливості особистості як у виявах здібностей, так і стильових характеристиках поведінки. На сьогодні багато запитів у психологічній практиці пов'язані із переживаннями хронічного стресу серед різних верств населення через повномасштабне вторгнення на територію України. Багато пропозицій надходить від зарубіжних колег щодо роботи з травмою, ПТСР, панічними атаками тощо. Тобто ринок психологічних послуг доволі насичений психологічним інструментарієм. Однак, їх застосування часто призводить лише до тимчасового зняття симптомів, а перспектив віддалених ефектів та досягнення більш тривалих наслідків від їх застосування не завжди вдається досягнути. Причина, на наш погляд, криється у тім, що недостатньо глибоко відбувається процес занурення у психологічній роботі у внутрішній ландшафт клієнта, який як і будь-який природній ландшафт містить, якщо виражатись метафорично: гори і долини, пагорби і прірви, близькість чи віддаленість простору. І ця специфіка ландшафту зовні може виглядати подібно, однак зсередини мати множинну траєкторію руху як у прогрес, так і у регрес. І якщо це регрес, то тоді така траєкторія руху вважається девіацією, та може виявлятися у відхиленнях поведінки, що супроводжується порушенням соціальних та психологічних норм.

Як при девіації, так і при обдарованості йдеться про певну винятковість у структурі особистості, що визначає тип мотивації – асоціальний чи просоціальний. Унікальний погляд на світ, нестандартне мислення можуть бути як девіацією, що може виявлятися у дивакуватості, відчуженості, ізолюваності, яка призводить до соціально-психологічної дезадаптації особистості. Так і у креативності, інноваційності, концентрованості, що ближче до обдарованості. Така своєрідність може бути помітна як у сфері міжособистісних стосунків, так і у сфері діяльності.

У процесі роботи з клієнтами важливим є фокус уваги та його переміщення – з девіації на обдарованість. Наприклад, такий пізнавальний психічний процес як сприймання тут відіграє ключову роль. Бо від того як ми сприймаємо ті чи інші індивідуальні особливості клієнта, залежатиме і сам його результат – сприйняття. Причому сприймаємо латентно. Не обов'язково вербалізуючи ті чи інші його особливості. Сприйняття психологом клієнта. А відтак і клієнтом самого себе визначатиме такі здатності як: здатність до реінтеграції набутого досвіду, ревізії попередніх поглядів на себе з боку значимих інших та своїх власних. Тобто сприйняття, як результат інтерпретації суб'єктом власного внутрішнього досвіду та досвіду взаємодії з психологом і створює ту канву, або композицію, яка визначатиме відповідь на питання: хто Я? У кожен конкретний момент часу – геній чи девіант? Причому мотив безпеки у стосунках психолога із клієнтом є ключовим. Без відчуття безпеки особистість знаходиться у стані постійної загрози та змушена використовувати надінтенсивні механізми психологічного захисту, які й запускають механізми девіацій.

Подібно як і у мистецтві на особливості сприйняття впливають кольори, їх ракурс, світло, насиченість та інтенсивність. Так само і у розумінні цих двох понять, характер сприйняття та самосприйняття зумовлюють рух та саморух, який підсвічує ті ландшафти у внутрішньому світі особистості, які потенційно та одночасно можуть бути як девіацією, так і обдарованістю. Тож характер взаємодії з клієнтом визначатиме теплі чи холодні кольори ми оберемо під час взаємодії із ним, і як вони сприйматимуться. Якої далини та точності ліхтарик ми візьмемо, щоб розпізнати та запустити саморух від обдарованої особистості до таланту та геніальності.

НАУКОВЕ ЕСЕ ЩО ВІДБУВАЄТЬСЯ?

– З’ЯВЛЯЄТЬСЯ «ЦИФРО-СУБ’ЄКТ», ЩО ЗМІНЮЄ СТАН ОСОБИСТОСТІ

В класичну картину світу було включено Природу, але не було включено ані людину, ані суспільство. Але минуло зовсім небагато часу відтоді, як відбулося входження нової картини світу, що включає і Природу, і Людину. І тут у модель картини світу увірвався її наступний варіант, новітній – без Природи і без Людини. У модель картини світу стрімко увійшла принципово якісно інша складова – «цифра» і стало очевидно, що вона витісняє і Природу, і людину, і суспільство. Ця новітня складова символізувала неживе, небіологічне, неприродне і нелюдське/нелюдиномірне. Вона, цифра, виявилася алгоритмізованим і високошвидкісним класифікатором (лічильною машинкою з 50-х років).

Символічно те, що, як відомо, саме слово «цифра», що походить від арабської.... (sifr), означає «порожній», «нічого», «нуль» (У лат. cifra). У цьому контексті слово «цифровізація» можна трактувати як «обнулення», «спустошення». Питання «чого»? – Обнулення, спустошення чого? Мимоволі напрошується відповідь - Природи, людини, суспільства, тобто Землі від них.

Невже перед нами нова форма цивілізації, яка обнуляє людину? Живу людину, фізику живого. У будь-якому разі, стає очевидним, що цифровізація не «разом із людиною», а «кожен із них окремо». Якщо «так» і перед нами нова форма цивілізації, то її суб’єкт – це «цифра», а не людина і не природа, тобто порожнеча, нічого, нуль, цифровий набір, інформація в цифровій формі, яка називається зазвичай цифровою «інформацією». Так можна собі це уявити при зіставленні з людиномірною картиною світу - душа, думка, творчість.

Фактично, це потенційна інформація, а не власне інформація, і вона втілена на деякому цифровому носії (не обов’язково біологічному) – на «цифрі-порожнечі». У певний момент вона стає (а може, від початку була) самодостатньою, самостійно діючим суб’єктом. Назвемо це «цифро-суб’єкт» або «цифро-S». У будь-якому разі, це має місце під час взаємодії цифроносіїв, комп’ютерних програм, які ухвалюють рішення. Маються на увазі програми, які можуть бути написані і скориговані самими програмами (початково така характеристика закладена в них людиною).

Процес цифровізації або «діяльність порожнечі» цього «цифро-S» – це зовсім не те саме, що попередній різновид цифровізації суспільства і людини, що реалізується в культурі інтернету, роботизації, комп'ютеризації, нарешті, кібергізації людини. Вони мають на увазі той чи інший ступінь з'єднання, поєднання, сумісництва і навіть злиття людини і цифри. Судячи ж із того, що відбувається перед нами тепер, – це виникнення нової самостійної форми існування чого? Цифри, «порожнечі», «цифро-S»? Потенційної інформації у формі даних у цифрі - у перекладі «порожнечі», як пробілу між словами або їхньої заміни в цифровій формі. Хоча вважається, що інформація (нагадаємо) виникає, коли її хтось або щось сприймає. Немає сприйняття (фіксації, перетворення – осмислення, оцінки, зіставлення фактів – створення зв'язків, реагування) – немає інформації.

Щоб виникла інформація в цифровій формі, потрібно, щоб вона була сприйнята або людиною, або іншим «цифро-S», наділеним відповідною «інтелектуальною» спроможністю (запрограмованим на неї людиною). Фактично, цього прагнуть розробники штучного інтелекту – ШІ, AGI, GPT4,5, ..., OpenAI.

Однак, усе не так просто, на наш погляд, тому що людське (людиномірне) трактування інтелекту, по-перше, включає й емоційний інтелект. По-друге, воно виходить із такої специфіки людини, як її психомірність, що включає здібності в ролі носія інтелекту, в т. ч. емоційного інтелекту. По-третє, включно з потенційністю помилки під час сприйняття людиною фактів, подій – їхньою неточністю, підміна особистісної трактовки на основі подібності в пам'яті. Постає запитання, а про який інтелект ітиметься в цифри як у суб'єкта, як у «порожнечі» або як у «суб'єкта-цифри», позбавленої людського живого мозку з його фізіологією? З одного боку, поняття «цифро-S» – це умовне поняття, тому що насправді це високошвидкісна з великим об'ємом пам'яті, але, як і раніше, лічильна машинка. З іншого боку, якщо «цифро-S» не має в собі «духу і віри» в Гегелівському розумінні, інтелекту і переконань у людському значенні, потенційної людської помилки, якщо вона, цифра, є «порожнечею», то що ми в поведінці «суб'єкта-цифри»/«цифро-S» спостерігаємо в так званому «інтелектуальному» плані? Це штучний «інтелект», що імітує в міру можливості людський, чи «інтелект» «порожнечі», «інтелектуального» лічильника?

Народжується необхідність у фундаментальному теоретичному описі, концептуальному осмисленні та переосмисленні явища «цифра» – «цифра-порожнеча», «цифро-S» («суб'єкт-цифра»), «цивілізація цифри» («цифрова цивілізація») як вираження її сутності без участі Людини – цивілізація «цифро S», цивілізація «цифра-пустоти». У неї немає діалогу з людиною, хоч і пишуть в Інтернеті, що вона «веде діалог». У реальності цифрова програма фіксує у своїй

пам'яті набір і кількість, частоту зустрічальності слів-маркерів, додаючи побудову висловлювання за подобою лінгвістичних правил. Цей процес уніфікований. На жаль, у міру зростаючих зручностей і простоти використання Інтернету, що обслуговується цифрою, зникає найважливіше – контактний, безпосередній діалог людини з людиною. І відбувається все це за посередництва «цифри», що призводить до обнулення людино- і психомірності такого спілкування. Процес іде на наших очах і навіть не поступово.

У цьому, на наш погляд, один з аспектів специфіки ситуації, що виникає внаслідок цифровізації. Інший аспект специфіки виражений тим, що під час контакту людини і комп'ютера, наприклад, немає зворотної петлі активізації та подачі енергії нейрофізіологічного походження. Вона виробляється тільки людиною і надходить від людини. А від цифрового пристрою, тобто ЕОМ, комп'ютера - енергія такого походження не надходить. У контакті цього типу спостерігається нуль зворотного потоку, енергії нейрофізіологічного походження.

Ідея створення суб'єкта дії шляхом з'єднання «мозок людини – електроди – процесор комп'ютера» – один із прикладів і способів, що ведуть до такого «обнулення». В умовах досить розвиненої цифровізації людина раптом виявляється непотрібною, зайвою зі своїми психо- і людиномірністю, людським фактором, людськими цінностями. На наших очах сьогодні, фактично, створюється поки що «перехідне цифрове суспільство». У ньому «цифра» здатна вже себе обслуговувати, вигадуючи і впроваджуючи необхідні нові комп'ютерні програми, устаткування, його деталі та мову. Надалі вона обходитиметься без участі людини (що вже має місце). «Вона» може сама робити необхідні заміни в собі та інших подібних, підтримувати себе та інших подібних у потрібній формі й активності. Нарешті, «вона» стає здатною самовдосконалювати себе, створювати необхідне нове, подобу себе.

Очевидні позиції цифри «людина не потрібна», «я-цифра сама і самодостатня». Ми також бачимо, що цифровізація призводить до виникнення «суспільства» роботів «поруч» із суспільством людей, а не «разом» із людським суспільством, як це передбачалося. При цьому в людини зростає роздратування від нелюдяності, наприклад, голосу диктора, що чути «неозброєним вухом», у чому проявляється її (людини) емоційність. Та ніхто вже й не приховує, що голос електронно вироблений. Ба більше, стали дозволеними відверті помилки у вимові та в наголосі.

Зростає і відчуття безнадійності через інші прояви цієї зростаючої цифровізації, які вже з'явилися і продовжують з'являтися, як нелюдиномірності на рівні неемоційності соціуму. Режим діалогу відходить, розширюється спектр режиму повідомлень, коли нам електронний голос або автор повідомляє щось, пропонує нам обрати варіант дії. Це часто дратує, тому що в цьому режимі немає

людської діалоговості, а тим паче чуттєвості, емпатії, як немає і людських вад, зокрема й помилковості вибору.

Але ж саме порушення симетрії, ідеальності, як відомо, призводить до появи шедеврів у творчості, а в людини – до її інтелектуального розвитку. Ми починаємо відчувати дефіцит обміну емоціями, відчуттями, того, що притаманне живому взагалі і живій людині, зокрема. Питання не просто в тому, що це – «електронність» голосу мовця/автора, і вона визначається на слух. Зрештою, людство пережило аналогічний період і процес у записуванні музики, свого голосу на різні техно- та електронні носії – «металевий» призвук.

На наш погляд, у недалекій перспективі це може призвести до зникнення (загасання) людини новим шляхом, тобто не звичним шляхом війн, гонки озброєнь, боротьби розвідок тощо. Так, будуть етапи, на кшталт з'єднання мозку з електродами, тобто поглинання або синтезу. Але в кінцевому підсумку все-таки може виникнути зникнення людини, оскільки людського, людиномірного в такому синтезованому суб'єкті стає дедалі менше. Людина, фактично, навчається сьогодні не бути людиною, не проявляти свою людиномірність – емоції, інтелект, помилки. Вона вчиться не чекати відповідної емоційної реакції від електронного співрозмовника, не чекати відчуття життя в іншому, в електронному співрозмовнику. А коли з'являється живий співрозмовник, то людина вже не перемикається, тобто залишається в неемоційному режимі. Це стало до болю яскраво видно на дітях, які і з нами спілкуються за інерцією як з екранною дійовою особою, їм тепер не треба «свідомо спілкуватися з іншими, зважаючи на них».

Приходить сприйняття реальності як гри в комп'ютері. Звісно, є паралельна лінія створення людиною штучного інтелекту (ШІ) як собі подібного симулятора, що імітує обличчя, інтонації, міміку, реакції. Автори такого напрямку роблять це на підставі спрощеної моделі - конструкції мозку, що складається з вузлів, а не з нейронних мереж, як у реальній нейросистемі людини. І всі дружно «забувши», що ніякого ШІ в реальності немає, що це міф сприйняття завдяки високій швидкості пристрою, який було створено 100 років тому як лічильну машинку – нею і залишилося. Ілюзія в приписуванні якості, якої у нього немає. Найцікавіше те, що в мозку, як показують нам сьогодні морфологи, виникнення нової інформації відбувається не так, як це найчастіше описується в популярній (і не тільки) літературі, тобто як передача за допомогою електричного струму. Насправді все відбувається морфогінетично, завдяки утворенню синаптичних зв'язків або їхніх об'єднань - колатералей, і вже потім ними передається електричний імпульс.

Таким чином ми бачимо як змінюється світ та стан особистості в умовах якісно нової «цифро-реальності», народжуваної «цифро-суб'єктом».

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах постійних соціально-економічних змін, військових конфліктів та глобальних криз проблема збереження психічного здоров'я людини набула особливої актуальності. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я — це стан благополуччя, за якого людина може реалізувати свої здібності, протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати й робити внесок у життя своєї спільноти. Одним із ключових психологічних чинників, що забезпечують адаптивні можливості особистості в умовах стресу, є копінг-стратегії. Вони визначають, яким чином індивід сприймає стресові ситуації, переробляє їхній вплив і зберігає внутрішню рівновагу.

У межах класичної психології копінг визначається як сукупність когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на подолання стресових впливів, які особистість оцінює як такі, що перевищують її адаптаційний потенціал [2-5]. Ефективність копінг-процесів безпосередньо впливає на рівень тривожності, депресивності, загальне емоційне благополуччя та фізичне здоров'я.

Дослідження українських науковців [2-5] засвідчують, що на відміну від особистісних рис, які є відносно стабільними, копінг-стратегії можуть змінюватися залежно від ситуації, особистого досвіду та соціальної підтримки. Таким чином, формування і розвиток ефективних копінг-умінь є перспективним напрямом психологічної допомоги.

Зауважимо, що сучасні підходи визнають багатовимірність копіngu, включаючи такі види стратегій, як соціальна підтримка, уникнення, прийняття відповідальності, самоконтроль, позитивна переоцінка тощо. Результати численних емпіричних досліджень [2-5] свідчать про суттєвий зв'язок між характером використовуваних копінг-стратегій і станом психічного здоров'я. А саме: використання активних стратегій (пошук інформації, планування, соціальна підтримка) асоціюється з меншими рівнями тривоги і депресії; застосування емоційного уникнення або пасивного прийняття пов'язане з погіршенням психічного стану та соматичних симптомів; гнучкість копіngu, тобто здатність змінювати стратегії залежно від вимог ситуації, виявляється критично важливою для стресостійкості.

Таким чином, копінг-стратегії є не лише механізмом короткострокового подолання стресу, а й важливим чинником довгострокового збереження

психічного здоров'я.

Дослідження засвідчують, що застосування активних і конструктивних копінг-стратегій (таких як проблемно-орієнтоване подолання, позитивна переоцінка, звернення по соціальну підтримку) корелює зі зниженими показниками тривожності, депресивних проявів і психосоматичних симптомів. Водночас використання дезадаптивних стратегій (уникнення, заперечення, вживання алкоголю та інших форм адиктивної поведінки) підвищує ризик виникнення психічних розладів [2; 5].

Вважаємо, що в умовах хронічного стресу, наприклад, в умовах війни, вимушеного переселення, особливо значущими є стратегії когнітивної переоцінки, прийняття і соціальної підтримки, які сприяють формуванню резильєнтності та посттравматичного зростання [1; 6; 7].

З огляду на наведені дані, можемо підсумувати, що копінг-стратегії відіграють ключову роль у процесах адаптації до стресу і слугують одним із найважливіших чинників підтримки психічного здоров'я. Формування і розвиток ефективних копінг-стратегій є перспективним напрямом психопрофілактики та психокорекції. На основі теоретичного аналізу наукової літератури, слід виділити практичні програми психологічного супроводу, які можуть включати тренінги стрес-менеджменту і розвитку адаптивного копіngu; навчання навичок емоційної регуляції, самопомоги і взаємопідтримки; психотерапевтичні інтервенції, спрямовані на зміну дезадаптивних переконань і поведінкових патернів. Подальші дослідження у цій галузі мають зосередитися на вивченні копінг-динаміки в умовах різних культурних контекстів, кризових ситуацій та тривалого стресу.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
2. Купреєва О.І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. Київ: Талком, 2021. 407 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727960/>
3. Сердюк Л. З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія / за ред. Л.З. Сердюк. Київ-Львів: Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729023/>
4. Сердюк Л. З. Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>
5. Чиханцова О. А. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021. 319 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727629/>
6. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34(73), № 1. С. 35-40. DOI: [10.32782/2709-3093/2023.1/07](https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/07)
7. Kokun O. Incidence of occupational hardiness under the influence of extreme war factors. *Journal of Workplace Behavioral Health*. 2023. DOI: [10.1080/15555240.2023.2251681](https://doi.org/10.1080/15555240.2023.2251681)

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЇ ТА АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Війне несе лихо. Це загибель людей, поранення, полон, руйнування житла, знищення цілих населених пунктів тощо. Тяжко переноситься втрата рідних та близьких, хвороба власна або рідних, втрата житла, безробіття, полон рідних і близьких, вимушене переселення. Усе це відбивається на особистості, її психоемоційному стані та призводить до емоційного вигорання, посттравматичних стресових розладів.

Як відомо, війна негативно позначається на військовослужбовцях, полонених, цивільному населенню. Для гармонізації особистості під час війни доцільно використовувати техніки психотерапії. Саме ті напрями, які забезпечують самопізнання, самовираження та взяття відповідальності на себе за своє життя.

Вивчення наукових джерел [1; 2; 4] свідчить, що гештальт-терапія забезпечує усвідомлення себе і навколишньої дійсності, взяття відповідальності на себе, а арт-терапія сприяє самовираженню та самопізнанню особистості. Враховуючи потреби суспільства викликані війною, для здійснення психотерапії доцільно використати техніки гештальт-терапії та арт-терапії. Для кращого досягнення ефекту психотерапевтичної роботи доцільно поєднати використання технік гештальт-терапії та арт-терапії і виокремити чотири етапи. Так, перший етап психотерапевтичної роботи щодо гармонізації особистості під час війни полягає у застосуванні технік гештальт-терапії, другий етап – технік арт-терапії, третій і четвертий етапи – технік гештальт-терапії. Мета психотерапевтичної роботи полягає у гармонізації особистості під час війни.

Відповідно, перший етап психотерапевтичної роботи «Усвідомлення» передбачає використання технік гештальт-терапії для усвідомлення зовнішнього та внутрішнього світу. Процес усвідомлення передбачає усвідомлення війни, змін у суспільстві та власній особистості, що зумовлені війною. Таким чином, на першому етапі доцільно виділити два напрями психотерапевтичної роботи.

1. Усвідомлення навколишнього світу (війни, суспільства та змін у ньому). Робочі питання. Як змінилось Ваше оточення під час війни? Що відбувається навколо Вас на даний час? Як усе це вплинуло на Вас? Що Ви робите на цьому етапі життя?

2. Самоусвідомлення (усвідомлення цілей життя, емоцій, здібностей, можливостей тощо). Робочі питання. Які зміни відбулись у Вашій особистості під

час війни? Як ці зміни позначились на Вашій поведінці та житті в цілому? Що можна зробити для покращення Вашого становища?

Другий етап психотерапевтичної роботи «Саморозкриття та самопізнання» включає техніки арт-терапії. Арт-терапія дозволяє виразити власні емоції, більш повно розкрити себе, що призводить до усвідомлення окремих аспектів власної особистості. На цьому етапі доцільно використати малюнкову терапію, пісочну терапію, бібліотерапію.

1. Малюнкова терапія [1; 2]. Психолог пропонує намалювати малюнок на вільну чи задану тему (фарбами або кольоровими олівцями). Саме використання малювання допомагає емоційному вираженню особистості, а обговорення малюнків з психологом сприяє самопізнанню. Передбачено декілька зустрічей клієнта з психологом щодо використання малюнкової терапії, що дає змогу більш повно самовиразитись клієнту, зрозуміти себе, розкрити окремі аспекти власної особистості.

2. Пісочна терапія [3]. Тут відбувається робота з пісочницею. Після завершення роботи обговорюються результати з психологом. Робота з пісочницею забезпечує самовираження та розкриття прихованих можливостей своєї особистості. На цьому етапі психотерапевтичної роботи доцільно організувати декілька занять з пісочницею.

3. Бібліотерапія [1; 2] (за умови, що клієнт погоджується читати книги). Психолог з'ясовує чи клієнтові подобається читати книги, якщо не подобається, то не потрібно використовувати бібліотерапію. Бібліотерапію використовують у тому випадку коли клієнту цікаво читати книги і він погоджується на це. Процедура полягає у тому, що обирається тема, відповідна література, клієнт читає, а потім обговорюють результати. Психолог підбиває підсумки роботи.

Сутність третього етапу психотерапевтичної роботи «Відповідальність» полягає в тому, що застосовуються техніки гештальт-терапії для формування опори на себе.

До сказаного варто додати, що на третьому етапі психотерапевтичної роботи людина приймає на себе відповідальність за своє життя в цілому. Робочі питання етапу. Як Ви долаєте труднощі у житті? Хто Вам допомагає? Що потрібно зробити тепер? Як потрібно змінити власну особистість?

Четвертий етап психотерапевтичної роботи «Досвід» має на меті обговорення набутого досвіду та надання рекомендацій як використовувати його у подальшому житті. Відповідно, тут використовуються техніки гештальт-терапії.

На цьому етапі відбувається зустріч клієнта з психологом під час якої обговорюється набутий досвід під час психотерапевтичної роботи. Робочі

питання. Що нового Ви дізнались під час роботи з психологом? Як це допоможе Вам у подальшому житті? Що Ви будете робити далі?

Крім того, психологом надається рекомендація як використовувати одержаний досвід у житті (під час і після війни), як долати труднощі та негаразди. Психолог надає рекомендації записані на аркуші паперу, щоб клієнт міг їх у будь-який час прочитати і нагадати собі.

Підбиваючи підсумки, можна констатувати, що актуальності набуває розробка та реалізація психологічних тренінгів гармонізації особистості військовослужбовців та осіб, які повернулися з полону.

Список використаних джерел

1. Буличева В. С., Ятчук М. С. Арт-терапія в роботі з особами, які пережили травматичні події. *Сучасний стан психологічного забезпечення професійної діяльності сил охорони правопорядку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 29 вересня 2017 р. Харків: Національна академія НГУ, 2017. С. 88–89.
2. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. 420 с.
3. Федій О. А. Пісочна терапія у просторі професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009, Вип. 43 Педагогічні науки. С. 96–101. URL: http://eprints.zu.edu.ua/2954/1/20_43.pdf
4. Ятчук М. Специфіка використання гештальт-терапії під час війни. *Майбутнє психології в умовах сучасної України*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 23 травня 2024 р. Київ: НУБіП України, 2024. С. 101–102.

Н. А. Бельска

*старший науковий співробітник відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України
e-mail: orolongos@gmail.com*

М. Ю. Мельник

*завідувач відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник
E-mail: maryna.melnyk@ukr.net*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Повномасштабна війна, що триває в Україні з 2022 року, є безпрецедентним соціальним викликом, впливаючи на всі аспекти життя суспільства. В умовах тривалого стресу, втрати безпеки, порушення соціальних зв'язків та освітньої нестабільності змінюються не лише поведінкові патерни, а й глибинні психологічні структури, зокрема – система ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісні орієнтації виступають внутрішніми орієнтирами, визначаючи життєві вибори, мотивацію, ставлення до себе та до світу. Вони особливо значущі у підлітковому віці, коли відбувається самовизначення особистості. Для обдарованої учнівської молоді, яка характеризується високим рівнем когнітивних й творчих здібностей, чутливістю до моральних та екзистенціальних проблем, ціннісна система є також важливим ресурсом адаптації.

Дослідження змін у ціннісних орієнтаціях в умовах війни має особливу актуальність, оскільки дозволяє глибше зрозуміти, як обдаровані учні осмислюють реальність, які цінності втрачають значущість, а які, навпаки, – стають опорними в складних життєвих умовах. Це знання необхідне не лише для наукового осмислення впливу соціальних потрясінь на розвиток особистості, але й для вдосконалення практик психолого-педагогічного супроводу обдарованої учнівської молоді в травмівний період.

Дослідження структури (рейтингу) ціннісних орієнтацій обдарованих учнів та учнівського загалу до повномасштабної війни (2015 рік) та під час повномасштабної війни (2024 рік) показало значимі трансформації. Дослідження проводилося за допомогою модифікованого Н. Бельською варіанту методики ціннісних орієнтацій М. Рокича [1] (зауважимо, вивчалися лише термінальні цінності). На першому етапі дослідження (2015 рік) взяли участь 443 учні (220 учасників III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідних робіт та 243 старшокласники контрольної групи, які не мали досвіду науково-дослідної діяльності); на другому етапі (2024 рік) – 130 учасників III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідних робіт, віком 13–17 років.

Аналіз рейтингів цінностей продемонстрував значимі зрушення у системі термінальних цінностей обдарованих учнів. Зокрема, у дослідження 2024 року зросла значущість таких цінностей, як «безпека» та «суспільна безпека», «матеріально забезпечене життя» й «задоволення своїх потреб», «суспільне визнання» та «влада». У той же час достовірно знизилася значимість таких термінальних цінностей, як справжня дружба, щасливе сімейне життя, саморозвиток, активне, цілеспрямоване та продуктивне життя, творчість.

Порівняння результатів «довоєнного» та «воєнного» досліджень показало достовірні відмінності по двох із трьох груп, а саме: діти з вибірки 2024 року більшою мірою, ніж їхні однолітки з довоєнної вибірки, орієнтовані на цінності безпеки, егоцентризму, гедонізму, самоствердження та досягнення успішності у кар'єро-фінансовому аспекті життя. Вони ж значно меншою мірою орієнтовані на цінності творчості, продуктивної особистісної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Зафіксовані зміни у ціннісних орієнтаціях відображають адаптивні процеси у свідомості обдарованої учнівської молоді в умовах травмівних впливів. Відповідно до теорії зруйнованих базових припущень Р. Янофф-Булмана [2], війна, як травмуючий чинник, змінює уявлення особистості про безпеку світу, контрольованість подій та власну вразливість. Відповідно, цінності стають способом відновлення внутрішньої опори. У цьому контексті виявлені зростання цінностей безпеки та стабільності є не лише реакцією на загрозу, а й спробою зберегти цілісність «Я» через нову структуру значень.

Зауважимо, виявлена трансформація цінностей обдарованої учнівської молоді має як адаптивні, так і потенційно дезадаптивні наслідки, що потребує уваги з боку фахової спільноти. З одного боку, зміна ціннісних пріоритетів у бік безпеки та матеріальної стабільності в умовах війни може розглядатися як адаптивна реакція, що допомагає зберегти внутрішню рівновагу. Водночас, зниження значущості цінностей самореалізації, творчості, пізнання може свідчити про зниження мотивації до розвитку й ускладнювати відновлення внутрішньої активності та, ймовірно, довготривалу адаптацію після завершення війни. Саме тому важливим для практичних психологів та педагогічних працівників є урахування двозначності таких змін – задля підтримки цінностей, що дають стабільність, але, водночас, не втрачати акценти в розвитку та творчості – як фундаменту відновлення та зростання після травмівних подій.

Список використаних джерел

1. Психологічна діагностика обдарованості учнів: методичні рекомендації / М.Ю. Мельник, Н.А. Бельська. – Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. – 246 с. DOI <https://doi.org/10.35668/978-617-7734-39-9>.
2. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7, No. 2. – P. 117–131. – DOI: 10.1521/soco.1989.7.2.113.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Психологічна допомога в умовах війни має особливості по термінам, по формі, меті, цілям. Саме кризовість ситуації об'єднує ці особливості. Це, перш за все, емоційний біль, відчай і безпорадність, емоційна вразливість, підвищена тривожність, почуття самотності в умовах невизначеності. Відбуваються зміни в життєвих сенсах, цінностях, усвідомленні власних обмежень в реалізації задумів, планів на майбутнє і, як результат, виснаження внутрішніх ресурсів особистості. В поведінці особистості відбуваються зміни в можливості самостійно приймати рішення, вільного вибору стратегії вирішення життєвих проблем, сконцентрованості на вирішенні проблем. Спостерігається відтермінування прийняття рішень, прокрастинація виконання поставлених цілей, планування подальших кроків в майбутньому. Це стосується змін в професійній самореалізації, місці проживання, подальшому перебуванні на іншій території, іншому статусі громадянства та інше. В кожному випадку життєвої проблеми, з якою стикається людина, виникає певна стратегія психологічної допомоги. В практиці надання психологічної допомоги (15 сімейних пар в консультативному центрі «New leaf») були визначені напрямки гармонізації психологічного стану особистості.

Кожен запит, звернення людини за психологічною допомогою диктує індивідуальний підхід, визначення її потреби. Задовольнити цю потребу можливо лише разом з самою особистістю. Лише вона визначає, що саме їй підходить в задоволенні втрачених можливостей бути щасливою, благополучною, втішною, задоволеною. Саме визначення бажаних, переживань, станів спокою, впевненості дає почуття психологічного благополуччя. Особлива увага, при цьому, приділяється тілесній уважності, сигналам тривоги в тілі. Поставлені запитання навчають людину помічати, як тіло сигналізує про стрес у ситуаціях напруги. «Що відбувається з твоїм тілом, коли ти тільки уявляєш складну життєву ситуацію?», «Є якась частина тіла, яка першою реагує?», «Як, зазвичай, ти намагаєшся «впоратись» із цією тілесною реакцією?», «Що могло б допомогти зараз – уявити, що я поруч, або хтось, кому ти довіряєш?». В діалозі з розгубленою людиною важливо створити безпечну атмосферу, витримувати емоційну напругу, тривожний стан людини, яка звернулася за психологічною допомогою. Важливо знайти підтримку в оточенні людини. «Кому ще ти б міг

довірити свою проблему?», «За яких обставин це було б можливим?», «Уяви, що ти не боїшся реакції оточуючих тебе людей?», «Яку б реакцію ти хотів побачити, якщо б висловив свої бажання?». Важливим стає повернення внутрішніх меж особистості. «Яку межу ти не хочеш переступати навіть у складній ситуації?», «Що для тебе означає «бути собою»?», «Як ти визначаєш, що не втрачаєш себе?», «Хто в твоєму житті був зразком відстоювання власної точки зору?». Визначались патерни поведінки з дитинства, засвоєних реакцій на проблеми. Страх покинутості, втрати емоційної близькості, створюють емоційні бар'єри у стосунках з іншими. Найскладнішим виявилось визначити ці особливості захисту особистості від страху: супротив, контроль, тривога, агресія. Саме в контакті з людиною, що звернулась за допомогою, можливо визначати її потреби в психологічному захисті, говорити про «незручне». Це сором, як параліч близькості, невпевненість в своїй правоті, неузгодженість з думкою інших, сором вразливості, сексуальності, провини, як внутрішній суддя. В ситуації невизначеності в умовах війни ці прояви посилюється, і тільки в психотерапії стає можливим їх діагностувати та коригувати зміни в проявах. Важливим був визначений напрямок усвідомлення людиною, як вона обходить напруження, і що нею керує? Запитуючи «Коли востаннє була можливість висловити відверто свою думку?», «Чи був досвід донести цю думку в твоєму соціальному оточенні, чи замовчування здавалось безпечнішим, ніж відвертість?», «Що втрачаєш, а в чому виграєш, коли обходиш конфлікти?», «Які фрази собі говориш, щоб не вступати в суперечку?».

Узагальнюючи визначені напрямки можна виділити основні:

- діагностика потреб, бажань, страхів в складних життєвих ситуаціях війни;
- виявлення усталених поведінкових патернів в умовах війни;
- визначення тілесних проявів в кризових ситуаціях;
- визначення емоційних бар'єрів у стосунках;
- надання безпечного простору в діалозі з людиною, яка звернулась за психологічною допомогою;
- повернення внутрішніх меж особистості, залишаючись «собою».

Техніки арт-терапії допомагають забезпечити безпечний простір діалогу психотерапевта з клієнтами. Такі методи як казко-терапія, малюнок, метафори, допомагають виявити прояв емоційних бар'єрів, потреб, бажань особистості. В тексті казки проявляються характерні якості героя, що є проєкціями самого клієнта. Виявляються певні стратегії психологічного захисту в складних ситуаціях. Саме в сюжеті казки можна змінювати, переформулювати проблему, переписати її фінал. Це допомагає змінювати бачення проблеми, її вирішення. Сімейні пари

вирішують, які можливі варіанти цих змін (що найстрашніше в таких змінах, що можливо, а що нереально але бажано). Такий своєрідний образний «тренажер» надає можливість спробувати подивитись з різних боків на певну проблему. Намалювати такі зміни в їхньому житті теж допомагає подивитись очима один одного на ці «жахи» чи «радощі». Що відбудеться у вашому житті, якщо ... (втрата здоров'я, статків, професії, тощо)? В різних варіантах таких ситуацій змінюється бачення проблеми, з якою звертається сімейна пара, стають більш зрозумілими наслідки певних рішень. Ці бачення змінюють запит в терапії (збереження наявних стосунків або їх заміна). Такі роздуми про важливість збереження «себе» в таких стосунках надає нові смисли, цінності в нових життєвих умовах.

ПРОБЛЕМА САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Воєнний стан в країні позначився на усіх сферах нашого життя, значних змін зазнала й освітня галузь, в якій виникло багато проблем, зокрема: забезпечення повноцінного доступу до освіти українським школярам та студентам, створення безпечного середовища для навчання, порушення безперервності освітнього процесу; втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних воєнних дій тощо. В складних умовах наша країна докладає багато зусиль для забезпечення сталості навчання та викладання, створення безпечних умов для усіх учасників освітнього процесу, підтримки та допомоги тим, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти.

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 [1; 2].

Сучасний освітній заклад виконує функції не тільки навчання, а насамперед створює простір для повноцінного розвитку здобувачів освіти, стає осередком успішних творчих особистостей. Для реалізації цього завдання необхідна атмосфера фізичного, соціального та психологічного комфорту всіх учасників освітнього процесу. Однак в умовах війни освітній процес вкотре зазнає змін.

Основою роботи з обдарованими дітьми повинно стати реальне знання їхніх потенційних можливостей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. У час стрімкого розвитку інформаційних технологій все гостріше постає питання про інтелектуальні можливості та ресурси сучасної людини.

Серед найбільш цікавих питань дитяча обдарованість займає одне з провідних місць, проблеми її діагностики та розвитку хвилюють вчених протягом багатьох століть. Нинішні умови життя гостріше вимагають включення людини у процес власного життєтворення, висувають вимоги до неї як до активного, творчого, ініціативного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Саме тому важливим є визначення пріоритетів у цьому аспекті діяльності школи, створення чіткої системи роботи з названою категорією учнів, здійснення пошуку, відбору, творчого розвитку обдарованої, талановитої учнівської молоді в галузі науки, культури, мистецтва, спорту, створення сприятливих умов для реалізації потенціальних можливостей дітей.

Підґрунтям особистісного розвитку є саморозвиток, оскільки ним обумовлено здатність людини перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Тобто особистість має потребу у внутрішньому самовдосконаленні, оскільки прагнення реалізувати власний потенціал є природним і необхідним. Саморозвиток особистості – одна із центральних проблем доволі широкого кола психологічної проблематики формування і розвитку особистості. На сьогоднішній день актуальними є проблеми пошуку шляхів психологічного супроводу розвитку особистості, створення моделей оптимальної взаємодії, які дозволяють особистості розкрити власну індивідуальність та втілення їх у психологічну практику.

Саморозвиток є свідомим саморегулятивним процесом становлення особистості, який полягає у її прагненні брати відповідальність за власні вчинки; розкритті потенційних можливостей і здібностей; вдосконаленні особистісних якостей.

Науковці визначають саморозвиток як якісну, незворотну, спрямовану зміну особистості, що здійснюється під управлінням самої особи як суб'єкта розвитку. Визнається, що саморозвиток, зберігаючи родові ознаки розвитку, відрізняється усвідомленою та активною участю особистості у його здійсненні за допомогою управління спрямованої на саморозвиток діяльністю та способом життя [3].

Розвитку творчої обдарованості в навчанні сприяє створення проблемних ситуацій, знаходження оригінальних рішень. Учителі мають будувати навчальний процес у такий спосіб, щоб учні активно заглиблювались у пошук, розв'язували поставлені завдання, на основі порівняння і зіставлення обирали оптимальні варіанти. Така організація освітнього процесу виробляє в учнів навички здобувати знання самотійно, шляхом власних міркувань, розвиває творчий потенціал дитини, її нахили та здібності, готує до подальшого життя.

Таким чином, творчість в освіті відіграє важливу роль у розвитку обдарованих учнів, підвищенні їх мотивації та самооцінки, а також готує до успішного життя у сучасному світі.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>
3. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л.З. Сердюк.
Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС ПРОТИДІЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ

М. Е. Светек та Т. Л. Кросс на підставі огляду наявних досліджень вказують, що високообдаровані особи мають особливі труднощі у прийнятті однолітками. Вимушений вибір між реалізацією обдарованості та близькими міжособистісними стосунками веде до переживання стигми обдарованості [3].

Дж. Кросс та ін. відмічають, що зазначена стигма особливо гостро проявляється з підліткового віку, переважно у формі відчуття своєї відмінності від оточуючих. Віра обдарованих у стигму, очікування відторгнення справляє руйнівний вплив на їхні міжособистісні стосунки. Тому такі особи нерідко вдаються до приховування власної обдарованості та практикують маскувальну поведінку із сподіванням здобути більшу популярність серед однолітків. Цій меті можуть слугувати такі стратегії: вчитись гірше, ніж здатний; використовувати простішу мову серед однолітків; приховувати деяку інформацію про себе; змінювати власну поведінку залежно від небезпеки стигматизації [1].

М. Е. Светек розроблена методика, що знайшла досить широке застосування — Опитувальник міжособистісного копінгу. Інструмент діагностує застосовувані особою способи управління видимістю власної обдарованості для інших. Дж. Кросс та ін. шляхом факторизації пунктів зазначеного опитувальника виділили фактори, що описують копінг-стратегії обдарованих у протидії стигматизації:

1. Конформізм: я стараюсь вести себе так, як інші учні; я прагну виглядати подібно до інших учнів; мені було б краще у школі, якби я не був обдарованим.

2. Використання гумору: я багато жартую у школі; я вмію смішити людей; люди вважають мене гарним жартівником.

3. Заперечення обдарованості: я не вважаю себе обдарованим; я не обдарований, мені просто таланить у школі; є багато обдарованіших за мене людей; люди вважають мене обдарованим, але вони помиляються; коли я подорослішаю та навчальні завдання стануть складнішими, люди перестануть вважати мене обдарованим; більшістю своїх успіхів я завдячую вдачі.

4. Діяльність: однокласники звертаються до мене по допомогу із домашніми завданнями; я прагну використовувати власні знання для допомоги іншим учням; я переважно дуже зайнятий; я знаходжу друзів за інтересами

через включення у позашкільну активність; я пояснюю навчальний матеріал іншим учням, коли вони не розуміють його; я досить багато часу приділяю позанавчальній активності; через усі мої заняття в мене немає часу непокоїтись про мою популярність.

5. Заперечення значення обдарованості: якби я не був обдарованим, інші діти у школі ставились би до мене так само як зараз; обдарованість не заважає моїй популярності; інші учні не ставляться до мене гірше через мою обдарованість; я стараюсь не бути занадто успішним у власних заняттях.

6. Байдужість: я не турбуюсь про мою популярність; у кінцевому підсумку популярність не важлива; не важливо, що інші люди думають про мене; я віддаю перевагу самотійній активності порівняно з груповими заняттями.

7. Приховування: я не показую іншим, що я обдарований; я приховую від інших свої оцінки [1].

Загалом, за К. Рудасілл, Р. Фоуст, К. Каллахан, у різних дослідженнях виділено дванадцять факторів у структурі Опитувальника міжособистісного копінгу: заперечення обдарованості; орієнтація на популярність / конформність; прагнення до прийняття однолітками; заперечення негативного впливу обдарованості на прийняття однолітками; високий рівень позашкільної, соціальної активності; приховування обдарованості; використання гумору; конформізм для маскуванню обдарованості; допомога іншим; применшення значення популярності; цінування прийняття однолітками; спроби уникнення стигматизації [2].

Вважаємо, що альтернативою приховування обдарованості або відмови від неї внаслідок стигматизації може бути особистісна та міжособистісна асертивність у відстоюванні права бути іншим, обдарованим, мати особливі, відмінні від оточення, цінності. Асертивність також можна розглядати як інструмент просування обдарованими своїх досягнень, забезпечення соціального визнання продуктів творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Cross J. R., O'Reilly C., Kim M., Mammadov S., Cross T. L. Social Coping and Self-Concept Among Young Gifted Students in Ireland and The United States: A Cross-Cultural Study. *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26, Issue 1. P. 39–61.
2. Rudasill K. M., Foust R. C., Callahan C. M. The Social Coping Questionnaire: An Examination of Its Structure with an American Sample of Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*. 2007. Vol. 30, Issue 3. P. 353–71.
3. Swiatek M. A., Cross T. L. Construct Validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*. 2007. Vol. 30, Issue 4. P. 427–449.

ЖИТТЯ, ЗАКЛЯКЛЕ В СПОГАДАХ ПРО ТРАВМУ: ЯК СТРАЖДАННЯ РОЗЩЕПЛЮЮТЬ ОСОБИСТІСТЬ РАЗОМ З ЇЇ ПОТЕНЦІАЛОМ

Стерти травматичні спогади зі своєї пам'яті, як напис крейдою на дошці, неможливо. Час не лікує, і те потрясіння, яке полонило психіку людини в чотири, двадцять чотири чи сорок чотири роки, не визволяє її через сплив терміну давності, нагромадження новими спогадами чи знеболення анестезуючими втручаннями. Травма може наскочити без попередження, неприкрито, різко та голосно, як постріл. А може довгими роками тихо чаїтися у кожному закутку, ледь помітно кидаючи свою тінь на кожну подію, емоцію, думку. Та архітектура зла і тотальність та глибина його наслідків незмінна, якими б дверима і в якій подобі воно б не увійшло в наше життя — крадькома, як полохливий злодій крізь незачинену фіранку, чи рвучким набігом, як божевільний загарбник. Травматична подія — разюча чи пролонгована — вражає емоційну та вольову сферу, бере в полон пам'ять та увагу, і ми детальніше розглянемо, яким саме чином вона системно розташовується в житті особистості, і як змусити її зрушити з мертвих координат та звільнити місце для свободи та цілісності особистості.

Травма завжди проводить межу, і центральною характеристикою особистості, яка пережила травматичний досвід, є розщеплення свідомості, окреме місце якої займає болісний досвід. Відтак життя особистості набуває сталого ефекту «подвійного буття» (dual existence). Тобто щоденне життя людини протиставляється спогадам про травму, що лишається актуальною та існує одночасно. Ці спогади не є чимось усвідомленим, а відтак не проговорюються, а те *«що не можна проговорити, не можна і відпустити; те, що неможливо відпустити, не дає спокою; коли ж спокою нема, то рани не загоюються, продовжують гнити й переносяться від покоління до покоління»* [1, 157]. Людина має наратив повсякденного життя разом із непідконтрольним сегментом, який не інтегрується в цей наратив, і травма ділить людину на «я» і «не я», «моє життя» і «не моє життя». Таке розщеплення коштує особистості дуже дорого, бо передусім воно живиться її потенціалом, який через нецілісність витікає, неначе вода з надщербленої посудини. Парадоксальність полягає і в тому, що що більше людина є обдарованою, то більше вона є позбавленою можливостей реалізації своєї обдарованості, бо весь потенціал витрачається на підтримання двох ліній екзистенції. Цей трагічний

факт зумовлено тим, що травма, разом із взятою в полон частиною особистості, переховується в тіні безсвідомого й уникає бути викритою. І часто таке маскування коштує особистості майстерних пошуків взаємодії з тінню та віртуозної інтелектуалізації довкола втечі частини самого себе, і обдарованим особистостям це вдається найліпше. А коштує найдорожче — нереалізованого цілісного життя, сповненого добрих плодів своїх обдарувань. Тому питання зіткнення з травматичним досвідом в контексті обдарованості набуває особливої гостроти та комплексності.

Травма, допоки не прожита та відпущена, завжди прив'язує теперішнє людини до минулого, бо не закінчується, а проживається знову і знову. А відтак однією з її улюблених монополій стає пам'ять. **Глибока пам'ять або глибокі спогади** живуть поряд із тією частиною особистості, яку доречно назвати **«похованим Я»**. Нашу здатність витримати певні обставини, особливо якщо нас було в них поміщено в дитячому віці, та фактичний досвід минулого розділяє глибока прірва. Так і звичайна та глибока пам'ять існують як два паралельні світи, що час від часу перетинаються. Так ветерани, що раптово почули рев вертольоту, реагують, ніби перебувають у зоні бойових дій, а жертва тривалого дитячого насилля, щойно почує про схожий випадок зі сторони, на фізичному рівні може відчувати прояви жорстокості, ніби це відбувається з нею тут і зараз.

Болісна пам'ять безжалісно атакує особистість і зрештою роздвоює її, формуючи **розщеплене Я**. Люди, які зіштовхнулися з нестерпними переживаннями не можуть поєднати минуле з майбутнім: *«Я роздвоюю себе. То був не я у тих обставинах. Моє «я» було тоді кимось іншим»* [2, 6]. Найчастіше це явище супроводжує жертв насилля та зґвалтування. Щоб продовжувати жити, спогади про травматичну подію потрібно заблокувати, засаркофагувати та заховати від свідомості разом із тією частиною себе, яка залякла у цьому досвіді. У клінічній термінології це явище називається дисоціацією і супроводжується відторгненням власного «Я», що проживає цей досвід, нерідко з почуттям сорому, відрази та ненависті до нього, руйнуючи будь-який місточок між ним і собою нинішнім: *«Той, ким я був на момент травми, є і мусить бути чужим для того, ким я є тепер»* [2, 5]. Як влучно підмічає Д. Ланберг *«травмоване «Я» має начебто «померти», щоб «теперішнє я» могло начебто жити»* [2].

Наступний різновид пам'яті, за Лангером, — це **принижена пам'ять**, яка тримає «Я» в облозі почуття сорому та провини. Передусім в цю пастку втрапляють жертви насилля та зґвалтування, а також ті, хто мав болісні епізоди, коли особа діяла у спосіб, діаметрально протилежний її сприйняттю себе. Цей болісний прояв супроводжує і людей, які мають загострене відчуття

відповідальності, але не мали змогу чомусь запобігти в скрутну хвилину. Поповнює цей перелік і травма того, хто вижив, що змушує людину відчувати провину перед тими, хто загинув. Бачити себе слабким, винним, невчасним, брудним, тупим, поганим чи ще якимось таким, внаслідок чого трапилося насилля чи нещастя, — основний мотив цієї травми. І увійти в зону спогадів про неї означає увійти в контакт з атакованою та приниженою особистістю та допомогти їй передусім досягнути примирення із самою собою. Позбутися спогадів не вийде, тож особистість має навчитися тому, як жити зі своїми спогадами так, щоб вони не мали деструктивного впливу на теперішнє.

Як існують і три типи пам'яті, спалюжені вторгненням травматичної події, так існують і три способи, якими ми можемо відповісти на травму, щоб допомогти собі (чи іншим) просуватися в сторону зцілення. Їх насправді більше, але зосередимося на трьох основних етапах відновлення особистості та її адаптацію до нового світу, відміченого втратою, болем та незворотним травматичним досвідом. Після травматичної події людина не здатна більше вільно та широко дивитися на світ, а спрямовує траєкторію свого погляду всередину себе, усуваючись від життя. І цей період необхідний та важливий на певний період часу, однак відновлення особистості передбачає реверсію травматичного досвіду. Травма завжди породжує тишу, заляклість, відчуття самотності та порожнечу. Людині здається, що немає таких слів, що змогли б висловити її біль. Немає нікого на світі, кому було б небайдуже до її провалля. Немає майбутнього та надії на нього, бо час зупиняється в моменті злочину. Ці три деформації сприйняття вирівнюються трьома чинниками, які здатні викликати реверсію травматичного досвіду та запустити процес відновлення, — це мовлення, сльози та час.

Говорити про травму означає казати правду та розмістити її у світлі реальності, що відбулася. Діалог відновлює гідність людини, адже свідчить про те, що її досвід має значення. Розповідь про травму пов'язує постраждалу людину зі слухачем, а відтак й з іншим світом, і самотність та покинутість, в яких вона опинилася, будучи відрізаною травматичним досвідом, заміщується щемливим досвідом того, що вона не одна, що вона може бути почутою та прийнятою разом зі своєю правдою. Фахівці, що працюють у таборах відновлення з дітьми, які пережили жахіття війни (втрата батьків, викрадення, перебування в полоні) в наслідок російського вторгнення, звертаються до цього інструменту в першу чергу: *«Аби травматичний досвід перетворився на спогад, потрібен ключ. Ним є розказана історія»* [5, 4].

Щоб розповісти історію своєї травми потрібна велика мужність та сміливість вистояти посеред гострих та сильних емоцій, які піднімаються з

глибини спогадів, без анестезіювання наркотиками чи алкоголем і без втечі у заперечення цього досвіду. Вистояти часто допомагають сльози. А ще — творче самовираження своїх стосунків з нестерпним чуттєвим досвідом. Свою історію можна намалювати, протанцювати, зробити зліпок, аплікацію чи змайструвати символ, що увічніює досвід.

Зрештою, існує третій невід’ємний компонент, який ми маємо шанувати і який, на відміну від попередніх, не залежить від нас, — це час. Протягом певного часу людина здатна опрацювати тільки якусь невеличку частину своєї травми, а далі їй потрібно перевести подих. І в цьому процесі кожен має свій темп і свій обсяг того, що має бути трансформованим. Однак сам по собі час здатний не лікувати, а ятрити спогадами. Тож він невід’ємний від активної співучасті в діалозі та творчому вираженні своїх почуттів. Всі вони, разом з унікальною особистістю того, хто пережив травму, та з унікальними особистостями тих, хто буде поруч у процесі відновлення, допомагаючи вибудувати нові стосунки зі світом, собою та іншими у цьому світі, здатні наповнити порожнечу та заклакність травми теплом та рухом життя.

Список використаних джерел

1. Bettelheim B., *Surviving and Other Essays*. New York: Alfred Knopf, 1979, 432 pp.
2. Langer L., *Holocaust Testimonies: The Ruins of Memory*. Ne. Haven: Yale University Press, 1991. 216 pp.
3. Saakvitne K., Pearlman L., *Transforming the Pain* (New York: W.W. Norton, 1996).
4. Russel D., *The Incidence and Prevalence of Intrafamilial and Extrafamilial Sexual Abuse of Female Children, Child Abuse and Neglect: The International Journal* 7(2) (1983). 133-46.
5. Лебедева О., Голуб І., Клібус П. CRYONES. Збірка зовсім недитячих дитячих історій. Gen.Ukrainian, 2024.

АСЕРТИВНІСТЬ І САМОЕФЕКТИВНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Аналіз сучасної психологічної літератури засвідчує зростання інтересу науковців і практичних психологів до вивчення ролі асертивності та самоефективності у становленні особистості в різних сферах діяльності.

Результати досліджень показали позитивну кореляцію асертивності та самоефективності у людей, які займаються спортом [16]. Встановлено, що самоефективністю й асертивністю опосередкований зв'язок між гнівом та продуктивністю в дитячому спорті [7]. Описано посередницьку роль асертивності у взаємозв'язку між самоефективністю та психічним здоров'ям. Самоефективність і асертивність мають негативну кореляцію при депресії, тривожності та стресі і це може розглядатися як предиктор цих розладів [10].

Чимало досліджень в останні роки пов'язані з вивченням впливу асертивності та самоефективності на особистісний і професійний розвиток учнів та студентів. Встановлено, що комунікативні навички і вміння вирішувати міжособистісні проблеми є прогностичними параметрами соціальної самоефективності [8]. Шляхом цілеспрямованого навчання комунікативним навичкам, зокрема тренінгового навчання асертивності, можна покращувати самоефективність учнів [9]. Описано вплив асертивності на зниження соціальної тривожності та підвищення самооцінки й самоефективності студентів [17]. Студенти з високим рівнем асертивності мають вищий рівень самоефективності та самооцінки, а також нижчий рівень соціальної тривожності, сором'язливості та агресії порівняно зі студентами з низьким та помірним рівнями асертивності [11].

На основі вивчення кореляційних зв'язків між почуттям гумору, асертивністю, перфекціонізмом та окремими рисами особистості у майбутніх вчителів, було встановлено, що адаптивний тип гумору (афіляційний та самопідтримувальний) позитивно корелює з асертивністю, п'ятьма рисами особистості (відкритість, сумлінність, екстраверсія, доброзичливість, емоційна стабільність) та адаптивною формою перфекціонізму, і негативно – з дезадаптивною формою перфекціонізму; а дезадаптивний тип гумору (агресивний та саморуйнівний) негативно корелює з асертивністю, рисами великої п'ятірки, та позитивно – із дезадаптивною формою перфекціонізму [19].

Дослідники пов'язують освітні компетентності вчителів із рівнем навичок самоповаги й асертивності, зазначаючи, що прояви асертивної поведінки зростають із рівнем самоповаги та самоприйняття. Особи з високою самоповагою мають вищі бали в навичках асертивності порівняно з особами із середньою та низькою самоповагою [18].

Самоефективність відіграє ключову роль у професійному саморозвитку вчителів музики. Чим вищий рівень самоефективності демонстрували музичні педагоги, тим більшою мірою вони були впевнені у можливостях вдосконалення і розвитку власних здібностей. Ті з учителів, які повідомили про вищий рівень дискомфорту під час вираження своїх негативних почуттів, як правило, мали нижчий рівень самоефективності у навчальній діяльності. Покращення соціальних навичок учителів музики та критичного осмислення природи і характеристик музичних здібностей можуть сприяти підвищенню рівня педагогічної компетентності [6].

Психологічні дослідження мистецьки обдарованої особистості зосереджуються переважно на вивченні ролі соціальних і культурних чинників у розвитку творчих здібностей, зокрема психолого-педагогічної підтримки їх розвитку у дітей, підлітків та дорослих у різних видах мистецтва: музичного, хореографічного, сценічного, образотворчого та ін. [1-3; 5; 15]. Креативне мислення опосередковує зв'язки між академічною мотивацією, самоефективністю, навичками вирішення проблем та навичками критичного мислення. Ці результати важливі для підготовки кваліфікованих фахівців, оскільки якість освітнього процесу залежить від цих змінних [14].

Асертивність і самоефективність розглядаються нами як особистісно-ціннісні утворення, які значною мірою визначають професійний розвиток студентів – майбутніх фахівців, оскільки інтегрують накопичений досвід соціальної взаємодії та переконання особистості у власних можливостях успішно справлятися з актуальними завданнями, визначати напрямки і способи саморозвитку [4; 12; 13].

Соціальна взаємодія мистецьки обдарованих студентів із пересічними опосередкована індивідуальними результатами творчої діяльності, або ж індивідуальним внеском у спільну діяльність. Зрозуміло, що результати рефлексії і порівняння досягнень можуть проявлятися у широкому діапазоні: від виникнення захисних реакцій і деформації самооцінки у студентів з нижчими результатами до формування почуття зверхності і самозаспокоєння у тих, чиї досягненнями вищі.

Може розвиватися й кардинально інший стиль взаємодії, за якого досягнення обдарованих студентів стають взірцем і стимулом для розвитку здібностей тих, чиї результати поки що нижчі, а соціальні й комунікативні

навички пересічних студентів можуть дати поштовх для самовдосконалення обдарованої особистості у цій сфері.

Загалом взаємозв'язки асертивності і самоефективності та їхнє значення для розвитку мистецьки обдарованої особистості залишаються малодослідженими. Коли йдеться про обдарованих студентів, то можна припустити, що зв'язок між асертивністю і самоефективністю є двостороннім (рис.1.).

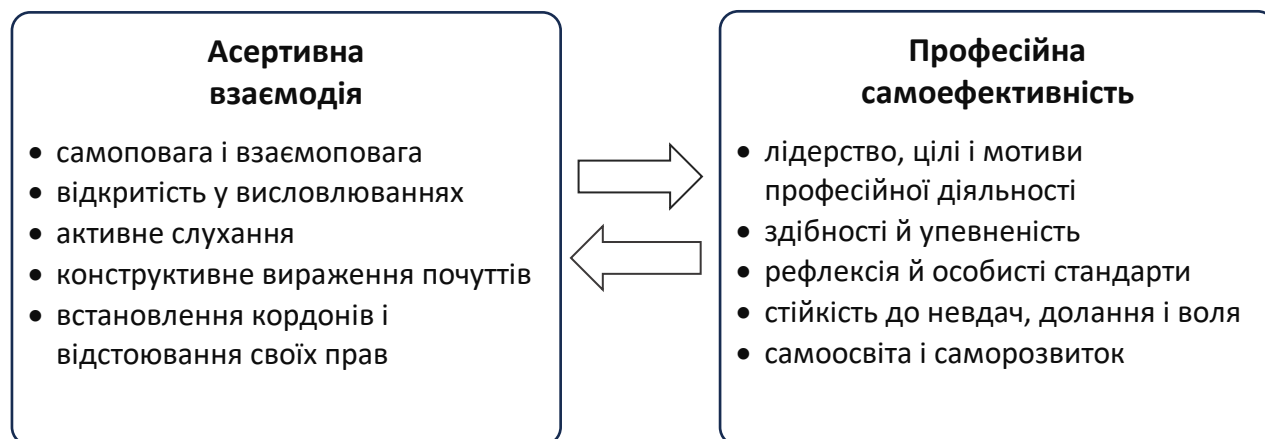


Рис.1. Взаємозв'язок між асертивною взаємодією і професійною самоефективністю студентів

Навички асертивної взаємодії можна розглядати як умову соціальної валідизації досягнень і усунення негативних наслідків конкуренції та заздрості. А високі досягнення, які пов'язані з професійною самоефективністю, сприяють підвищенню самооцінки і позитивного ставлення до себе, що дозволяє студентам асертивно відстоювати власні цінності і спрямованість на розвиток обдарованості.

Список використаних джерел

1. 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>
2. 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/>
3. Музика, О. О. (2024). Взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоефективності старшокласників та студентів в умовах війни. *Освітологічний дискурс*, 45 (2). С. 56-64. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.7>
4. Музика, О. О. (2023). Ціннісний простір університету і розвиток професійної самоефективності студентів. *Освітологічний дискурс*, 2 (41). С. 185-200. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.28>
5. Художньо-творчий розвиток обдарованих дітей у мистецькій освіті: навч. метод. посібн. для студ. мистецько-пед. факульт.: / уклад. Сирота З.М., Сирота В.М., Радченко С.М., ін. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2015. 106 с.

6. Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
7. Di Corrado, D., Sagone, E., Buscemi, A., & Coco, M. (2023). The relationship between anger expression and performance score in parents and coaches: the mediating role of self-efficacy and assertiveness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(7), 5372. <https://doi.org/10.3390/ijerph20075372>
8. Erozkhan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem-solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 13(2), 739-745.
9. Fouladchang, M., Sabzi, N., & Safari, H. (2020). The Effect of Assertiveness Training on Student's Self-Efficacy. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(1), 193-204. <http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.7.1.17>
10. Khalil, M., Ghayas, S., Adil, A., & Niazi, S. (2021). Self-efficacy and Mental health among university students: Mediating role of assertiveness. *Rawal Medical Journal*, 46(2), 416-419.
11. Khazaie F, Shairi M R, Heidari-Nasab L, & Jalali M R. (2014). Comparison of self-efficacy, self-esteem, social anxiety, shyness and aggression among high school students with different levels of assertiveness. *Medical Sciences Journal*, 18 (3), 229-238.
12. Muzyka, O. (2020). Development of students' self-efficacy in the process of adaptation training. *Educological discourse: Scientific electronic professional*, 2 (29), 132-142. URL: <https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/693>
13. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(usc16-01), 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
14. Orakci, Ş. (2023). Structural relationship among academic motivation, academic self-efficacy, problem solving skills, creative thinking skills, and critical thinking skills. *Psychology in the Schools*, 60 (7). <https://doi.org/10.1002/pits.22851>
15. Przybylska, I. (2019). Musical Assertiveness Training (MAT) as a method supporting the development of intra-and interpersonal relation. *Multidisciplinary Journal of School Education*, (16), 85-102. <https://doi.org/10.14632/mjse.2019.16.85>
16. Rani, A. (2019). Assertiveness and its association with self-efficacy among sports persons and non-sports persons. *International Journal of Physiology, Nutrition and Physical Education*, 4 (1), 1699-1701.
17. Rezaei A, & Gheibat E. (2015). Effectiveness of assertiveness on decreased social anxiety and increased self-esteem and self-efficacy in female students. *Applied Research in Educational Psychology*, 2 (1), 14-28.
18. Romanowska-Tolloczko, A., Nowak, A., & Gnitecka, J. (2015). Level of self-respect and assertiveness skills and teachers' educational competences. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 19 (5), 67-70. <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.0512>
19. Samfira, E. M., & Samfira, I. (2023). The relationship between humour types, assertiveness, self-efficacy, personality, and perfectionism in pre-service teachers. *The European Journal of Humour Research*, 11 (3), 145-165. <https://doi.org/10.7592/EJHR.2023.11.3.824>

ВИКОРИСТАННЯ ПРИКАЗОК І ПРИСЛІВ'ІВ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Всебічне вивчення обдарованих є важливою прикладною проблемою. Залишається актуальним питання пошуку нових шляхів та методів дослідження, розробки діагностичних інструментів для згаданої категорії осіб.

У вітчизняній та зарубіжній психодіагностиці на сьогодні немає методик, орієнтованих на вивчення специфіки асертивності обдарованих. Отже, ми не маємо можливості зробити переклад та адаптувати для української вибірки готовий інструмент, який працював в іншому культурному середовищі, або зробити такий інструмент по аналогії. У цій ситуації єдиним рішенням є **створення авторської методики для дослідження асертивності обдарованої особистості у контексті ціннісної взаємодії**. Це потребує кропіткої праці та значних часових ресурсів.

У нашій роботі ми спираємося 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 [3] та теоретичні положення про роль метафори у розвитку мислення О.О. Потебні [5].

Асертивність – це здатність особистості вибудовувати взаємодію з оточуючими, яка сприяла б збереженню психологічних кордонів та автономності кожного із партнерів. Це вміння чесно й відкрито говорити про свої потреби, відстоювати власні інтереси, досягати бажаного без маніпуляцій оточуючими. Це готовність до пошуку оптимальних компромісних рішень та взаємообміну на засадах рівності. В основі асертивної поведінки особистості лежить самоповага та повага до інших людей [1; 3; 4; 6; 7].

Традиційно для визначення типу поведінки особистості (асертивного, пасивного, агресивного, маніпулятивного) використовують опитувальники, що містять опис різних життєвих ситуацій та варіантів поведінки. Однак пропоновані авторами ситуації є далекими від тих, які виникають у житті обдарованих і які є для них значимими. Наприклад, обдарований може достатньо легко поступитися місцем в черзі, цілком проігнорувати непорозуміння з продавцем під час покупки продуктів, але глибоко переживати з приводу нечесної конкуренції у значимих видах діяльності, знецінення його вагомих досягнень або заборони займатися улюбленою справою.

Пошук оптимального **стимульного матеріалу** для побудови авторської методики привів нас до **метафор – українських народних приказок і прислів'їв**. В усній народній творчості збережені сотні паремій, які описують найрізноманітніші аспекти поведінки особистості, в тому числі й особливості ціннісної взаємодії.

Головною властивістю паремій є метафоричність. На думку О.О. Потебні, поетичні образи в творах усної народної творчості дають можливість заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами. Автор вважає, що байки, приказки, прислів'я слугують точками, навколо яких нагромаджуються типові факти для побудови узагальнення та зосереджується людська думка [5]. Дослідник рекомендує знайомити дітей з такими поетичними творами, наводити приклади їх застосування у повсякденному житті. Це сприятиме тому, що з часом діти матимуть у своєму розпорядкові «величезні мисленні маси» [5, с. 76].

У роботах вітчизняних і зарубіжних авторів підкреслюється, що паремії впорядковують і структурують досвід людини. Вони виокремлюють в ситуації головне й відкидають другорядне, допомагають здійснити стрибок до інтуїтивного розуміння суті речей. Метафори здійснюють вплив на людину як на рівні свідомості, так і на рівні несвідомого. Вони дозволяють порозумітися співрозмовникам, які належать до різних вікових і соціальних груп, мають відмінний життєвий досвід.

З опорою на опрацьований матеріал ми побудували загальну характеристику основних типів ціннісної взаємодії особистості. Описали чотири типи такої взаємодії: один конструктивний (асертивний) та три деструктивні (пасивний, агресивний, маніпулятивний). Опис було зроблено за 9 критеріями:

- ціннісне ставлення до себе та інших;
- сміливість у спілкуванні та діях;
- м'якість / жорсткість;
- страхи;
- захист кордонів; контроль над собою та іншими;
- готовність відкрито, прямо і чесно говорити про свої потреби;
- рішучість, настирливість, наполегливість у досягненні бажаного;
- готовність до компромісу / конфлікту;
- готовність приймати і надавати позитивний зворотній зв'язок (визнання, поцінування, ціннісний обмін).

У ході дослідження ми помітили, що жоден із типів ціннісної взаємодії не містить набір винятково унікальних характеристик. Кожен тип взаємодії за одними характеристиками відрізняється від інших типів, водночас за іншими характеристиками – схожий з ними. Наприклад, спільними для асертивного та

пасивного типів є висока цінність інших людей та позитивне ставлення до оточуючих; для асертивного і агресивного – сміливість, готовність відкрито говорити про свої потреби, рішучість і наполегливість у досягненні бажаного; для пасивного і маніпулятивного – нездатність відкрито говорити про свої потреби, уникання відкритого конфлікту.

Ми узагальнили згадані спостереження та виокремили 5 діагностичних шкал, які й лягли в основу авторської методики:

- самодостатність;
- пасивність;
- агресивність;
- потаємність;
- позитивне ставлення до людей; співробітництво та компроміс.

До кожної зі згаданих шкал ми підібрали стимульний матеріал – українські народні приказки і прислів'я, які описують відповідні сторони ціннісної взаємодії (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Структура методики дослідження асертивності обдарованих школярів

№	Діагностичні шкали	Стимульний матеріал
1.	Самодостатність	Самоцінність • Знає собі ціну. • Сам собі хазяїн. Утримання контролю над власним життям • Грає у свою дудку. • Своя голова на плечах. Відстоювання своїх кордонів • Не дасть собі на носі грати. • Не дасть собі в борщ наплювати.
2.	Пасивність	М'якість • Тихіший від води, ніжчий від трави. • З м'якого тіста. Передача контролю над своїм життям іншим людям • Танцює під чужу дудку. • Живе чужим розумом. Нездатність відстоювати свої кордони • Поперек слова не скаже. • Він боїться й на гуску цитнути.
3.	Агресивність	Відкрита вербальна агресія • Гостре як бритва! • Пече як кропива, а колеться як їжак. Прагнення мати контроль над іншими людьми • Викручує руки. • Тримає в чорному тілі.

		Жорстке відстоювання власних кордонів • <i>Своє вигризе.</i> • <i>Очі повидирає.</i>
4.	Потаємність	Прихованість • <i>Собі на умі.</i> • <i>Тиха вода греблю рве.</i> Нещирість • <i>В очі - одне, а поза очі – друге.</i> • <i>Дивиться лисичкою, а думає вовком.</i> Потенційна небезпека • <i>В очі любить, а позаочі – гудить.</i> • <i>В ноги кланяється, а за п'яти кусає.</i>
5.	Позитивне ставлення до людей; співробітництво та компроміс	Поцінування • <i>Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже.</i> • <i>То не друг, що хвалить тихо, а то друг, що хвалить вслух.</i> Ціннісний обмін • <i>Шануй людей, той люди тебе пошанують.</i> • <i>Як ми людям, так і люди нам.</i> Пошук компромісу • <i>З добрими людьми завжди згоди можна дійти.</i> • <i>З ним знайдеш спільну мову.</i>

Пропонуємо досліджуваному ознайомитися з приказками і прислів'ями та оцінити, наскільки точно вони описують його життєву позицію і поведінку. Для оцінювання радимо використати 5-бальну шкалу, де найнижчий бал свідчить про те, що характеристика школяру узагалі не притаманна, а найвищий бал – про те, що характеристика притаманна і виражена максимально.

Далі підраховуємо бали по кожній зі шкал. Аналізуємо, по яких шкалах досліджуваний отримав найбільшу та найменшу кількість балів. Визначаємо домінуючий тип ціннісної взаємодії. Вивчаємо, наскільки вираженням у школяра є саме асертивний тип. На основі отриманих даних пропонуємо досліджуваному розгорнуту інтерпретацію та рекомендації для саморозвитку.

Запропонована авторська **методика** вивчення асертивності обдарованих школярів **має діагностичні можливості та обмеження**. Розроблена методика є дослідницьким інструментом. Призначена для вивчення асертивності обдарованих, виявлення проблемних моментів та визначення напрямків подальшої корекційної та розвивальної роботи. Методика не призначена для дослідження рівня обдарованості особистості.

Переваги авторської методики.

1. Це новий інструмент для вивчення асертивності обдарованих школярів у контексті ціннісної взаємодії.
2. Методика компактна – містить 30 метафор.
3. Опитування триває орієнтовно 15 хвилин.
4. Дослідження не потребує спеціального обладнання.

5. Методика має 2 варіанти: паперовий (бланковий) та електронний.
6. Є можливість проводити дослідження дистанційно.
7. Є можливість за короткий час охопити дослідженням велику аудиторію.
8. Методика дозволяє поєднати дослідницьку процедуру та розвивальні впливи – школярі працюють з метафорами, розширюють кругозір, ознайомлюються з різними варіантами ціннісної взаємодії.
9. Методика побудована з опорою на рідний для досліджуваних етнічний матеріал – українські народні приказки і прислів'я.

Окремі застереження.

1. Методика буде ефективною для дослідження тільки тих осіб, у яких сформувалися такі психічні новоутворення як рефлексія та рефлексивний досвід. Зазвичай згадані новоутворення з'являються у дітей вже наприкінці молодшого шкільного віку. Однак в окремих випадках досліджувані можуть мати слабку рефлексію навіть у підлітковому віці.
2. Оскільки стимульним матеріалом у дослідженні слугують українські народні приказки та прислів'я, то запропонована нами методика може бути ефективною для вивчення лише тих осіб, які тривалий час були занурені в українську культуру та добре володіють українською мовою.

Надалі ми плануємо провести пілотажні дослідження асертивності пересічних школярів та школярів, які демонструють ознаки обдарованості, зробити порівняльний аналіз отриманих результатів.

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. Патерсон Ренді Дж. Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках. Житомир: Морфеус, 2023. 400 с.
4. Подоляк Н. М. Ідивідуально-психологічні особливості асертивності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 202 с.
5. Потєбня О. О. З лекцій теорії словесности. Байка. Прислів'я. Приповідка / ред. О. Ветухов, Ф. Ю. Зелінський; пер.: А. Диких, М. Оглоблін. Харків: Державне видавництво України, 1930. 112 с.
6. 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.
7. Capponi V., Novák T. Asertivně do života. Praha: Svoboda. 1992. 140 s.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ У МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Здатність людини до емоційної саморегуляції та аналізу навколишніх ситуацій є одним з критично важливих аспектів людського мислення, яке необхідне для здорової взаємодії. Вміння виражати свої емоції є необхідним для комунікації в соціумі, особливо для особистості, що ще формуються. Важливо розуміти, наскільки сучасні реалії впливають на розвиток обдарованої особистості, адже в період війни люди схильні до постійного страху, замкненості та пасивності. Як складно розвивати соціальні вміння в період важкого емоційного стану, спричиненого війною, зберігати цілісність особистості, що вміє оцінити ситуацію без когнітивних викривлень. Саме тому розвиток асертивності є необхідним для розкриття творчої індивідуальності та ефективної реалізації себе в професійному середовищі. Ця здатність формує стійку музичну ідентичність та надає можливість легшої адаптації до сценічного простору.

Музична обдарованість є складним феноменом, що поєднує високий рівень музичних здібностей, мотивацію та креативність. Розвиток музично обдарованих студентів не обмежується лише вдосконаленням їх виконавської майстерності, але й включає формування ефективних стратегій міжособистісної взаємодії. Асертивність, як здатність відстоювати власні права та виражати свої думки й почуття шануючи інших, відіграє важливу роль у соціальній адаптації та професійному становленні майбутніх музикантів. У контексті специфічного навчального середовища музичних закладів, де панують висока конкуренція, інтенсивна творча співпраця та емоційна чутливість, дослідження особливостей асертивної взаємодії музично обдарованих студентів є особливо актуальним.

Музично обдаровані студенти, окрім виняткових музичних здібностей, часто вирізняються особливою емоційною чутливістю, розвиненою інтуїцією та глибоким внутрішнім світом. Ці якості, з одного боку, є основою для їхньої творчості та виконавської майстерності, але з іншого – можуть накладати певний відбиток на їхню міжособистісну взаємодію, зокрема на прояв асертивності

Асертивність визначається як здатність особистості впевнено та відкрито виражати свої думки, почуття, потреби та права, не порушуючи при цьому прав інших. Асертивна поведінка є балансом між пасивністю (коли людина не відстоює свої інтереси) та агресією (коли інтереси відстоюються за рахунок інших).

Концепцію асертивності сформулював у 1950-1960 американський психолог А. Солтер, його праці сформовані на положеннях гуманістичної психології. За твердженням автора, особистість із розвинутим почуттям самоповаги в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче [4].

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

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

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

Також автор визначає, що асертивність у психології розглядається як комплексна характеристика, яка включає емоційні (відсутність страху, тривожність, емоційність мовлення), когнітивні (компетентність і розуміння себе, інших), поведінкові (навички соціальної поведінки) і регулятивні компоненти [3].

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

Для музично обдарованих студентів асертивність є важливою з кількох причин: 1. - **відстоювання творчих ідей**. У процесі навчання, особливо під час ансамблевої гри, оркестрових репетицій або співпраці з композиторами, студентам необхідно вміти аргументовано відстоювати свої творчі рішення та інтерпретації. 2. - **керування конкуренцією**. Музичне середовище часто є висококонкурентним (конкурси, прослуховування, отримання стипендій). Асертивність допомагає впевнено презентувати себе та свої досягнення, не вдаючись до агресивних стратегій. 3. - **захист особистих кордонів**. Інтенсивний

навчальний графік, емоційні навантаження під час виступів можуть призводити до виснаження. Асертивність дозволяє встановлювати здорові межі у спілкуванні і розподіляти час та енергію. 4. - **конструктивне розв'язання конфліктів**. У дудь-якому колективі виникають розбіжності. Асертивність забезпечує можливість відкрито обговорювати проблеми та знаходити взаємоприйнятні рішення. 5. - **самопрезентація**. Для майбутньої професійної діяльності музикантам необхідно вміти ефективно презентувати себе, налагоджувати контакти з колегами, педагогами, продюсерами. Асертивна поведінка сприяє впевненій самопрезентації.

Психологічні особливості асертивної взаємодії музично обдарованих студентів. **Підвищена емоційна чутливість**. Музично обдаровані студенти часто мають більш розвинену емоційну сферу, що може проявлятися як у глибокому переживанні музики, так і в більшій вразливості до критики або негативних оцінок. Це може ускладнювати прояв асертивності, оскільки страх образити когось або зіткнутися з негативною реакцією може призводити до пасивності. **Інтроверти та схильність до рефлексії**. Деякі музично обдаровані студенти можуть бути інтровертами та схильними до глибокого самоаналізу. Це може впливати на їхню готовність відкрито висловлювати свою думку, особливо в групових ситуаціях. **Перфекціонізм та високі стандарти**. Прагнення до досконалості характерне для багатьох обдарованих особистостей, може призводити до внутрішньої напруги та страху помилитися. Це може проявлятися у нерішучості при відстоюванні власної позиції через побоювання бути неправильно зрозумілим або оціненим. **Ідентифікація з творчістю**. Для музикантів їхня творчість є важливою частиною їхньої ідентичності. Критика їхньої музики може сприйматися як особиста образа, що може провокувати як пасивну реакцію (замкнутість, небажання обговорювати), так і агресивну (надмірно емоційний захист своєї роботи). Асертивність у цьому контексті полягає у здатності відокремлювати критику творчості від критики особистості та реагувати на зауваження. **Специфіка навчального середовища**. Музичні навчальні заклади часто характеризуються високим рівнем конкуренції, ієрархічними відносинами (педагог-студент) та інтенсивною співпрацею в ансамблях. У такому середовищі вміння асертивно спілкуватися з викладачами, колегами та керівниками є критично важливим для успішного навчання та творчого розвитку. **Потреба у творчій автономії**. Музично обдаровані студенти часто мають сильне прагнення до творчої самостійності та реалізації власних ідей. Асертивність допомагає їм відстоювати своє право на творчий пошук та експерименти, не вступаючи в конфлікт з усталеними нормами або думками оточуючих.

Вплив асертивності на різні аспекти життя музично обдарованих студентів. **Академічна успішність**. Асертивні студенти більш впевнено ставлять запитання,

звертаються за допомогою, обговорюють оцінки, що може позитивно впливати на їхню успішність. **Міжособистісні стосунки.** Асертивна комунікація сприяє встановленню здорових та рівноправних стосунків з одногрупниками, викладачами та іншими людьми. **Психологічне благополуччя.** Вміння відстоювати свої права та потреби знижує рівень стресу, тривожності та почуття фрустрації, сприяючи емоційній стабільності та впевненості в собі. **Професійна реалізація.** Асертивність є ключовою якістю для успішної кар'єри музиканта, допомагаючи впевнено проходити прослуховування, вести переговори, працювати в колективі та будувати професійну майбутнє.

Розвиток асертивних навичок у музично обдарованих студентів є важливим завданням педагогів та психологів музичних навчальних закладів. Це може включати: 1. - **тренінги з асертивної поведінки.** Надання студентам знань про принципи асертивності та навчання конкретним комунікативним технікам. 2. - **рольові ігри та моделювання ситуацій.** Створення безпечного простору для відпрацювання асертивних реакцій у різних навчальних та професійних ситуаціях. 3. - **індивідуальне консультування.** Допомога студентам у подоланні конкретних проблем, які виникають з невпевненістю або труднощами у відстоюванні своїх прав. 4. - **підтримка творчої самостійності.** Створення атмосфери, яка заохочує студентів висловлювати свої творчі ідеї та впевнено їх презентувати. 5. - **навчання конструктивній реакції на критику.** Допомога студентам у сприйнятті критики як можливості для зростання а не як загроза їхній ідентичності.

Психологічні особливості асертивної взаємодії музично обдарованих студентів є багатогранним явищем, що формується під впливом їхньої унікальної обдарованості, емоційної сфери та специфічного навчального середовища. Розуміння цих особливостей є важливим для створення сприятливих умов для їхнього гармонійного розвитку, успішного навчання та майбутньої професійної реалізації. Розвиток асертивних навичок допомагає музично обдарованим студентам впевнено відстоювати свої творчі ідеї, ефективно взаємодіяти з оточуючими, керувати конкуренцією та захищати свої особисті кордони, що є запорукою їхнього особистісного та професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутєпова-Бредун В.Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Актуальні проблеми психології: зб. Наук.пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко] Київ-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 2015. № 11. С. 20-29.
2. Максимова Н. Ю. Асертивність // Велика українська енциклопедія. URL: <http://vue.gov.ua/>
3. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. - № 9. – С. 108-110.
4. Salter, A. Conditioned reflex therapi. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.
5. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapi Techniques. B N. Y.: Pergamon Press. B 1966.

ТЕХНІКИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Коли людина переживає гострий стрес, їй надзвичайно важко мислити раціонально, планувати, контролювати свої емоції та поведінку. У військових умовах це стає критично важливим: емоції можуть заважати приймати правильні та швидкі рішення, що загрожує життю.

Військовослужбовці часто змушені придушувати емоції болю, горя, втрати. Їхній внутрішній наратив звучить приблизно так: «Емоційний військовий – мертвий військовий. Немає місця почуттям. Щоб вижити, потрібно вимкнути емоції. Не відчувати – означає зберегти життя». У таких умовах формується установка: не реагувати на зовнішні події емоційно, не дозволяти собі слабкості. Важливість, чутливість до подій стирається – все знецінюється задля збереження внутрішньої стабільності та виживання.

Військові говорять про те, що вони не здатні приймати рішення, коли багато емоцій. Відбувається своєрідне "звуження" емоційної сфери: залишаються лише сильні, «допустимі» емоції, як-от лють і гнів – ті, які мобілізують і допомагають діяти. Однак, навіть у таких умовах емоції продовжують визначати поведінку людини. І хоча вони можуть бути витіснені, ігнорувати або придушувати їх неможливо без наслідків для психіки.

За допомогою шкали «Емоційних тонів» можна зрозуміти, в якому емоційному стані знаходиться людина, та передбачити, що буде з нею в подальшому. Психолог може змінювати її стани поступово! Якщо відомо, в якому хронічному стані людина знаходиться більшість свого часу, то можна зробити висновки про її поведінку, про її відношення до життя.



- Смерть тіла – це нуль.
 - Апатія – відсторонення від людей, хоче бути тільки на самоті. Тільки чорно – біле!
 - Горе – ридати, плакати або нічого не відчувати.
 - Страх – це втекти від травмуючих емоцій, боїться повернутися обличчям до свого страху, емоційна незавершеність. Гнатися від демонів? Чи повернутися до них обличчям? Ілюзорний чи справжній світ?
 - Прихована ворожнеча – всі навколо чи свої, чи чужі. Не довіряє нікому! Шукає завжди ворога. Цивільні – це кримінальний стан, це я хитріший за інших. Я розумніший за всіх.
 - Відсутність співчуття – агресія проти слабших, прояв садизму в полоні, знущання.
 - Агресія – військовий не хоче бути слабким, не хоче проговорити, що він насправді відчуває, це все є підсвідомо!
 - Антагонізм – ні, не хочу, не буду, заперечення всього. Не піде на контакт. Тільки починає усвідомлення.
 - Нудьга – військовим не можна нудьгувати. Цей стан на 30% свідомого, усвідомлювати свої стани. Проміжний етап – задіяти речовини, щоб полегшити свій стан. Після травми людина має повністю зайняти свій час! З військовим постійно бути чимось зайнятим. Бо він в стані нудьги може вживати алкоголь, наркотики і людина трохи підіймає себе, а потім знову вниз.
 - Консерватизм – нічого не хоче змінювати, законсервував себе в почуттях – у мене все добре!
 - Сильний інтерес – нові тренування, інструктори, спорт.
 - Радість – піднесений настрій у військових! Гумор – це наше все для військових, особливо чорний гумор! Різні танці, (Тік Ток) можна радіти на війні!
 - Ентузіазм – натхнення, продуктивна робота. Навіть такі події, як вбивство ворога, для хлопців можуть бути великим ентузіазмом.
- Психологу потрібно підняти людину по емоціям. Це про те, що дає військовому ресурс:
- ✓ Фото дітей, рідних, тварин.
 - ✓ Цікаве, приємне хобі, щось важливе до війни.
 - ✓ Сенси, мрії, плани майбутнє Запам'ятовувати як людина виглядає, коли їй добре – дуже важливо! Вираз обличчя, жести. Відображати вашого співрозмовника, вмикати в собі його ресурсне відчуття.
 - ✓ Фотографувати ваших людей в їх найкращому стані!
 - ✓ Спостерігати мову тіла (дихання, жести). Всі реакції по тілу: - Що бачиш? Що чуєш? Що відчуваєш?, Наприклад, коли ваш співрозмовник каже про свою собаку, то в нього: світиться обличчя, розправляються плечі...
 - ✓ Найголовніше – це спостереження: очі – поза – інтонація.

- ✓ Фіксувати! Кого він любить? Що він любить? У що він вірить?
- ✓ Віддзеркалювати його емоції, щоб був гачок, щоб вивести його з тунельного стану. Повертаємо в тут і зараз! Контроль над глибиною емоцій!
- ✓ Додати ресурс: собою показувати ресурс, згорблена спина, треба вийти на стан прямої спини! Віддзеркалювати мову тіла, спостерігати!
- ✓ Просто повертати до життя! Плани в цю годину, в цей день!
- ✓ Робити прості завдання.

Стани, в яких опиняється людина: агресія (захищатися від усіх оточуючих), страх (панічні атаки), горювання за побратимами, апатія (сторонитися, замикання, суїциди).

Як реагувати на агресію:

- Агресія – це іноді крик про допомогу (як у дітей). Я вразливий, мені боляче, я слабкий і щоб ніхто це не помітив, я буду агресувати. Це підсвідомо!
- Коли людина в афекті, не чіпати її. Якщо в контакті, то можна сказати, що мені боляче, я тебе чую. Не потрібно, щоб ця емоція тебе накрила. Я знаю, що ти ніжний, турботливий і я хочу поговорити з цією людиною в тобі.
- Будь-яка агресія – це не про вас, це не про мене, бо люди мають право бути злими і агресивними.
- З розумінням і повагою. Не агресувати у відповідь!
- Не стартувати у відповідь, просто вислухати.
- Позначити свої кордони при їх порушенні.
- Обов'язково говорити про власні переживання і відчуття.
- Агресія тільки по відношенню до ворога.

Агресія – це про виживання, а не про те, що він «аб'юзер». І треба зробити міст між цивільним і військовим життям та зрозуміти, що агресія зараз від його військового стану. Потрібен час!

Як стабілізувати та заспокоїти військовослужбовця:

1. Активне слухання.
2. Заземлення: відчуй, що під ногами.
3. Швидке відновлення після втрати: я не забуваю цю людину, я зроблю це пізніше. Повернутися до своїх обов'язків.
4. Я теж це відчуваю, тепер я можу поплакати з тобою, а тепер ми повертаємось до нашої роботи.
5. Надія і оптимізм, дивитися у майбутнє.
6. Нагадування про можливість допомогти собі самотійно.
7. У тобі є сила собі допомогти. Щоденні справи. Долучати до спільних справ.
8. Я не маю бути таким слабким, адже я солдат. Але ми всі маємо страх, всі відчувають горе і це нормально в ненормальних умовах!
9. Я поруч!

У роботі з військовими важливо пам'ятати: **будь-яка техніка – це передусім створення безпечного простору**, де людина може спокійно «бути» – зі своїм тілом, диханням, емоціями. У цьому просторі **немає правильного чи неправильного реагування**. Головне – **бути уважним до себе**, помічати, що відбувається в тілі, які емоції виникають, як змінюється стан.

І варто завжди пам'ятати, що сильними емоціями можна перевантажити військового, можна його «вбити» (відрізання емоцій, щоб вижити). Важливо вміти регулювати емоції, розпізнавати власні почуття та змінювати свій емоційний стан.

І. В. Яворська-Ветрова

старший науковий співробітник

лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

e-mail: irinavetrova009@gmail.com

ПОЧУТТЯ КОГЕРЕНТНОСТІ ТА АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ СТІЙКОСТІ

Становлення особистості завжди багатогранний і делікатний процес, а становлення обдарованої особистості може до того ж ускладнюватися насамперед у сфері ціннісної взаємодії в освітньому просторі. Як зазначає О.Л. Музика, особистісні цінності обдарованої особистості, а саме: належність, визнання, пізнання, творчість, цінності самоідентичності та смисложиттєві цінності, є вагомим ресурсом для розвитку обдарованої особистості. Проте вони можуть призводити до критичних розбіжностей з оточуючими у разі, якщо контактне оточення не поділяє (або не толерує) такі цінності. «Дилема вимушеного вибору» викликає утруднення ціннісного розвитку обдарованої особистості з подальшим виникненням ціннісної конфронтації, механізмами якої є знецінення та самознецінення [2, с. 11]. Проявами ціннісної конфронтації виступають ціннісні конфлікти, ціннісні бар'єри та ціннісні кризи.

Зокрема, значних ударів по життєстійкості особистості, що розвивається, можуть завдавати інтерперсональні та інтраперсональні ціннісні конфлікти. Перші виникають у ситуації взаємодії обдарованої особистості з іншими (особливо високостатусними) особами з відмінними поглядами на одні й ті ж самі значимі для обох цінності, що в результаті може сформувати не усвідомлювану, проте стійку антипатію і недоброзичливе ставлення одне до одного. Інтраперсональні конфлікти, з одного боку, можуть виступати чинниками саморозвитку, а з іншого, завдавати турботи, коли йдеться про пріоритети, про «вибір напрямку особистісного розвитку, вибір між тим, чи варто докладати чималих зусиль для розвитку здібностей до екстраординарних рівнів, чи піти по іншому, легшому шляху» [2, с. 15]. Ресурсами подолання вказаних конфліктів, є, на нашу думку, розвиток у особистості асертивності й почуття когерентності.

За визначенням Н.М. Подоляк, асертивність є комплексною характеристикою, що включає емоційні, когнітивні, поведінкові і регулятивні компоненти [3, с. 34]. Розвивати асертивність означає розвивати здатність «конструктивно та ефективно спілкуватися, залишаючись при цьому у своїй комфортній емоційній зоні та дотримуючись меж співрозмовника, бути здатним

відстоювати те, що вважається правильним, просити про те, у чому є потреба, уміти говорити «ні» впевнено, спокійно та з повагою до співрозмовника» [4, с. 117]. За даними іноземних дослідників, які наводить А.М. Сабадаш, у старшокласників, що пройшли тренінг асертивності, знизився рівень тривоги, стресу й депресії, а отже, зміцнилося психічне здоров'я.

Поняття «почуття когерентності», розроблене А. Антоновськи у концепції салютогенезу, визначається як «глобальна орієнтація, яка вказує на те, до якої міри людина має всепроникне, стійке, хоча і динамічне відчуття впевненості в тому, що її внутрішнє та зовнішнє середовище передбачувані та що існує висока ймовірність того, що все буде працювати так добре, як можна розумно очікувати» [1, с. 184-185]. Маючи у своїй структурі такі складники, як зрозумілість, керованість та осмисленість, почуття когерентності сприяє досягненню психологічного благополуччя особистості, оскільки пов'язане з її здатністю використовувати свої внутрішні та зовнішні ресурси в протистоянні різним негативним впливам, зокрема із здатністю усвідомлення смислу та цілей; здатністю керувати середовищем, ефективно використовувати можливості та створювати умови, необхідні для задоволення особистих потреб і досягнення цілей [5, с. 138].

Таким чином, формування почуття когерентності та навичок асертивного спілкування сприятиме розвитку рефлексивних й когнітивних процесів особистості, зокрема з ознаками обдарованості, усвідомленості як інтерперсональних, так й інтраперсональних ціннісних конфліктів, а отже, покращенню психічного здоров'я особистості, ресурсів її стійкості у складних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Antonovsky, A. *Health, stress, and coping*. San Francisco and London: Jossey-Bass Publishers, 1979. 280 с.
2. Музика О.Л. *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник* / 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. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/1/ПОСІБНИК.pdf>
3. Подоляк Н.М. *Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості* : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2014. 22 с.
4. Сабадаш А.М. Психологічні особливості асертивності особистості у стресогенних ситуаціях. *Габітус*, 2023, 50. С. 115–119. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/50-2023/20.pdf>
5. Сердюк, Л.З. *Самодетермінація психологічного благополуччя особистості* : монографія / І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. URL: http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Serdjuk_1.pdf

АСЕРТИВНІСТЬ В СТРУКТУРІ ФАКТОРІВ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Постановка проблеми. Рання юність — завершальний етап початкової соціалізації особистості, основними новоутвореннями якого є професійне, соціальне та особистісне самовизначення. Це період інтенсивного особистісного розвитку, коли формуються провідні ціннісні орієнтації, основи ідентичності, самооцінка тощо. Для обдарованих старшокласників цей етап особливо важливий, оскільки високий інтелектуальний потенціал часто супроводжується емоційною вразливістю та труднощами в соціалізації. У цьому контексті асертивність виступає як важливий психологічний ресурс реалізації особистісного та інтелектуального потенціалу, оскільки є запорукою як ефективної міжособистісної взаємодії, так і психологічної стійкості, формування позитивної самооцінки та самовираження. Навички асертивної поведінки дозволяють особистості відкрито й впевнено взаємодіяти з іншими, відстоюючи власні переконання без агресії чи підпорядкування.

Мета — проаналізувати роль асертивності як фактора становлення обдарованої особистості на етапі ранньої юності.

Виклад основного матеріалу. Становлення обдарованої особистості — складний динамічний процес важкопрогнозованої взаємодії генотипічних, середовищних факторів та власної активності індивіда. Наявність потенціалу обдарованості — необхідна, проте недостатня умова реалізації обдарованої особистості. Це не гарантія успішності, а лише можливість досягнення цього успіху. Для успішного ж виконання діяльності, окрім природних даних, потрібні ще й відповідні знання, уміння, навички, а також такі особистісні властивості як позитивна Я-концепція, високий рівень мотиваційного включення, асертивність тощо.

Термін асертивність є похідним від англійського assertiveness. Це відносно нове поняття в психології, що означає здатність людини відстоювати свої права, почуття, потреби та переконання, не порушуючи при цьому, що важливо, прав інших. На противагу до агресивної або пасивної поведінки, асертивна модель взаємодії передбачає конструктивну комунікацію, яка базується на повазі як до себе, так і до оточення, що сприяє збереженню особистісних кордонів і психологічного комфорту. Високий рівень асертивності допомагає ефективно

висловлювати свої думки та почуття, долати стресові ситуації, уникати конфліктів, будувати здорові міжособистісні стосунки, підтримувати позитивну самооцінку, розвивати лідерські якості, що, в підсумку, сприяє цілісному розвитку особистості, дозволяючи обдарованій особистості не лише адаптуватися до середовища, а й активно його змінювати та ефективно реалізовувати власний потенціал.

Аналізуючи сутність та психологічні особливості феномену асертивності, Шинкар М.І. зазначає, що асертивність є важливою детермінантою становлення особистості, яка сприяє розкриттю її психологічного потенціалу, впливає на розвиток ефективної комунікації, активності, відповідальності, соціальної сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань [5].

На думку Е. В. Сколоти, асертивність є показником зрілості і продуктивності особистості, що зумовлює необхідність її цілеспрямованого формування для покращення внутрішнього розкриття юнака і його соціальної адаптації в середовищі однолітків і соціумі загалом гідності [4].

В. А. Семиченко розглядає асертивність як індивідуально-ціннісну якість, яка проявляється в активних діях особистості, зокрема, в умінні зберігати власну «автономність», уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточення. На її думку, асертивність є системоутворювальним ядром почуття поваги та власної гідності [3].

За результатами емпіричного дослідження співвідношення показників асертивності та бар'єрів спілкування у осіб з різним рівнем асертивності з'ясовано, що для групи осіб з високим рівнем асертивності характерна відсутність емоційних бар'єрів спілкування і бар'єрів публічних виступів. На відміну від них, особи з низьким рівнем асертивності переживають труднощі у спілкуванні і встановленні контактів [2].

Дослідження ролі асертивності у формуванні гармонійної особистості, здатної до ефективної соціальної інтеграції та успішної комунікації [1] *показало, що асертивність як ключовий чинник гармонійного розвитку особистості, сприяє ефективній комунікації, вирішенню конфліктів та побудові здорових міжособистісних стосунків. Розвиток цієї якості допомагає людині стати впевненішою, незалежнішою і краще адаптованою до соціального середовища, забезпечуючи гармонійне поєднання особистих інтересів і соціальної відповідальності. Асертивність виступає основою психологічної стійкості, соціальної адаптації та успішного самовираження особистості.*

Висновки. Тож, підсумовуючи, можна сказати, що асертивність є одним з ключових елементів у структурі факторів становлення обдарованої особистості

на етапі ранньої юності, оскільки сприяє не лише ефективній соціалізації, а й особистісному та інтелектуальному зростанню та самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Комар Т., Синюк В. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. № 6. С. 36-48.
2. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування. *Problems of the humanitarian sciences. psychology series*. 2022. No 49. С. 72–84. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.49.255845>.
3. Семиченко В. А. Психологія особистості. К.: Видавець Ешке О.М., 2001. 427 с.
4. Сколота Е. В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 212-216.
5. Шинкар М. І. Проблема асертивності в сучасному суспільстві. *Вісник Національного університету оборони України*. Сер. Питання психології. 2020. Т. 1. Вип. 54. 2020. С. 210–213.

ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ВИСОКИМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ

Формування асертивності в учнів із високим інтелектуальним потенціалом є важливою складовою їхнього особистісного та соціального розвитку. Асертивність як здатність впевнено й відкрито висловлювати свої думки, почуття та переконання без порушення прав інших особливо актуальна для обдарованих учнів, які часто стикаються з труднощами в спілкуванні та самореалізації через свою відмінність від ровесників.

Учні з високим інтелектуальним потенціалом зазвичай мають розвинене аналітичне мислення, допитливість, високий рівень креативності та глибоку емоційність. Вони швидко опановують нову інформацію, здатні встановлювати складні причинно-наслідкові зв'язки, мислять нестандартно та пропонують оригінальні рішення задач. Їхній внутрішній світ багатий на інтуїтивні здогадки, глибокі переживання та філософські роздуми про сенс життя, справедливість, мораль. Проте саме ці особливості, що є проявами їхньої обдарованості, можуть ставати джерелом внутрішніх конфліктів, почуття тривоги, фрустрації та соціальної ізоляції.

Відчуваючи свою відмінність від однолітків, такі учні нерідко стикаються з нерозумінням і навіть відторгненням з боку однолітків і дорослих, що підвищує ризик емоційної вразливості. У ситуаціях соціальної взаємодії вони можуть уникати активного спілкування або, навпаки, поводитися з надмірною критичністю, що ускладнює їхню інтеграцію в колектив. Часто такі учні прагнуть досконалості у всьому, мають завищені вимоги як до себе, так і до оточення, що породжує страх помилок, самокритику та розчарування. Відсутність сформованих навичок асертивної поведінки ще більше ускладнює їхнє емоційне самовираження, спричиняє труднощі у відстоюванні власних кордонів, потреб і цінностей без агресії чи надмірної поступливості.

Таким чином, без належної підтримки та розвитку соціально-емоційних навичок високий інтелектуальний потенціал може не тільки не стати ресурсом, а й перетворитися на чинник ризику для гармонійного розвитку особистості обдарованого учня.

Розвиток асертивності допомагає обдарованим учням краще розуміти власні потреби та емоції, виявляти повагу до себе та до інших, адекватно захищати свої межі й інтереси. Асертивна поведінка сприяє зниженню рівня

тривожності, покращенню самооцінки, формуванню навичок конструктивної комунікації та ефективного вирішення конфліктів.

Процес формування асертивності в учнів із високим інтелектуальним потенціалом має бути системним і цілеспрямованим. Педагоги та психологи можуть використовувати спеціальні тренінги, інтерактивні вправи, рольові ігри та обговорення морально-етичних ситуацій для розвитку навичок самовираження, активного слухання, відстоювання власної думки та відмови без почуття провини. Важливо створити сприятливе середовище, де учень відчуватиме підтримку, прийняття та можливість вільно проявляти свої інтелектуальні та емоційні здібності.

Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційного інтелекту, оскільки здатність усвідомлювати й контролювати власні емоції є фундаментом асертивної поведінки. Навчання емпатії, розумінню емоцій інших людей і навичкам ненасильницького спілкування допомагає обдарованим учням будувати здорові стосунки в колективі та уникати ізоляції.

Таким чином, формування асертивності в учнів із високим інтелектуальним потенціалом є важливою умовою їхнього гармонійного розвитку.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Життя в епоху стрімкої цифровізації зумовлює потребу переосмислення концептуальних наукових положень до професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Становленню і перетворенню майбутніх практичних психологів на висококомпетентних фахівців, котрі здатні відповідати на виклики сьогодення і швидко адаптуватися до змін на ринку праці, сприяє створення в закладі вищої освіти такого освітнього середовища, у якому вони мають усі можливості для максимального розкриття їхнього творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації. Зазначимо, що професійно-особистісний саморозвиток майбутніх практичних психологів здійснюється під час їхньої підготовки у закладі вищої освіти.

У науковій психолого-педагогічній літературі можна знайти різні підходи до розуміння змісту поняття «саморозвиток», а саме:

- потреба, інтернальна якість особистості, здатність до змін або вид внутрішньої діяльності, спрямований на досягнення певної мети [5, с. 54];
- усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності [3, с. 368];
- прагнення особистості до постійного вдосконалення своїх якостей та здібностей [6];
- процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів та формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок [2, с. 899];
- процес постійного вдосконалення, свідомого управління розвитком своїх якостей і здібностей, результатом якого є задоволення своїми досягненнями [4, с. 71].

У своїй науковій праці «Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток», Е. Остапенко пропонує класифікувати підходи до розуміння змісту поняття «саморозвиток» у науковій психолого-педагогічній літературі за наступними критеріями, зокрема, за ключовим сегментом, за формами саморозвитку, за ракурсом дослідження феномена, а також за підходами до розгляду феномена [5, с. 50].

Під особистісним саморозвитком Ю. Мельник розуміє «цілеспрямовану активність індивіда, яка полягає у рефлексії, саморозумінні, самокритичності, що

і формує особистісне зростання та самовдосконалення» [3, с. 371]. Розглядаючи саморозвиток як системотворчий компонент особистості, до його невіддільних складників учена відносить самопрогнозування, самореалізацію та самоактуалізацію.

Відповідно до «Енциклопедії освіти» (2021 р.), професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності й інших способів інтенсифікації цього процесу» [2, с. 900].

Т. Парфіненко слушно вважає, що професійно-особистісному саморозвитку сучасних здобувачів вищої освіти сприяє застосування інтерактивних засобів дистанційної освіти [6]. Упровадження цих засобів в освітній процес закладів вищої освіти передбачає залучення майбутніх фахівців різних спеціальностей до роботи з блогами, використання електронних календарів, проведення позааудиторних заходів із використанням рольових ігор і онлайн-зустрічей, а також використання інструментів групової та індивідуальної рефлексії.

О. Васильєва акцентує увагу на тому, що підготовка майбутніх психологів в сучасних закладах вищої освіти України має бути спрямована на їхній професійно-особистісний розвиток і саморозвиток [1]. Під професійним саморозвитком учена розглядає «активну, усвідомлену, цілеспрямовану діяльність психолога по вдосконаленню професійної компетентності з метою професійної самореалізації і підвищення якості надання психологічних послуг учасникам освітнього процесу» [1, с. 220]. О. Васильєва також зауважує, що підґрунтям для професійно-особистісного саморозвитку майбутніх психологів є принцип саморозвитку, реалізація якого в освітньому процесі надає їм змогу перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного вдосконалення. Незважаючи на те, що професійно-особистісний саморозвиток майбутніх психологів, який відбувається під час їхньої підготовки в закладах вищої освіти, пов'язаний з формуванням в них відповідального й усвідомленого ставлення до професійної діяльності психолога, аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника спеціальності «Психолог» й освітніх планів підготовки майбутніх психологів надав О. Васильєвій змогу констатувати факт недостатньої уваги до зазначеної проблеми.

Т. Омельченко зазначає, що під час навчання в закладі вищої освіти особистісний саморозвиток майбутніх практичних психологів невіддільно пов'язаний із їхнім професійним саморозвитком [4]. Під професійним саморозвитком Т. Омельченко розуміє «усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності» [4, с. 71].

Професійний саморозвиток майбутніх практичних психологів передбачає розвиток в них професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок, а також формування професійної й особистісної ідентичності.

Нам імпонує думка О. Товстухи та О. Чумак, які вважають, що важливу роль у професійному становленні майбутніх психологів відіграє рівень сформованості їхньої цифрової компетентності [7]. Наявність високого рівня сформованості зазначеної компетентності є підґрунтям для формуванням культурної свідомості майбутніх психологів, які здатні ефективно розв'язувати професійно орієнтовані завдання на основі наявності високого рівня мотивації до саморозвитку та розвинених дослідницьких умінь. О. Товстуха та О. Чумак переконані, що фахівці-психологи з високим рівнем сформованості цифрової компетентності здатні усвідомлювати власні пізнавальні потреби, швидко знаходити потрібний матеріал в інформаційному середовищі, структурувати, аналізувати й коректно транслювати його, а також створювати власні інформаційні продукти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, проведений аналіз наукових доробків українських науковців надає нам змогу дійти висновку про те, що в епоху стрімкої цифровізації усіх сфер життя в сучасному суспільстві професійно-особистісний саморозвиток майбутніх практичних психологів невіддільно пов'язаний з їхньою здатністю швидко адаптуватися до нових технологічних змін. У цьому контексті цифрова компетентність як здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в особистому житті і професійній діяльності є важливою умовою для професійного зростання майбутніх практичних психологів і рушійною силою їхнього професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Васильєва О. Професійний саморозвиток майбутніх практичних психологів. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*, 23(3(I)), 215–223. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.3-1.15>
2. Енциклопедія освіти: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
3. Мельник Ю. С. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 33. 2016. С. 365–375.
4. Омельченко Т. В. Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), Issue: 181. С. 69–72. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-17>
5. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток». *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія «Педагогіка»*. Т. 136. Вип. 123. 2010. С. 49–54.
6. Парфіненко Т. Перспективи саморозвитку студентів в умовах пандемії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Вип. 19. 2021. С. 76–87. <https://doi.org/10.18372/2411-264X.19.16245>
7. Товстуха О. М., Чумак О. А. Роль цифрової компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. № 4 (363). С. 239–244. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4\(363\)-239-244](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2024-4(363)-239-244)

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Для підлітків, які займаються спортом, стрес є звичним явищем, оскільки вони стикаються з інтенсивними фізичними та емоційними навантаженнями, конкуренцією, очікуваннями тренерів і батьків. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування та розвитку психологічної стійкості саме у цієї категорії молоді.

Підлітки-спортсмени стикаються з частими оцінками з боку тренерів, конкуренцією з іншими гравцями чи командами, страхом помилитися або не виправдати чийсь очікування. Саме тому психологічна стійкість стає не лише умовою спортивного успіху, а й ключовим чинником збереження емоційного благополуччя підлітка. Психологічна стійкість — це здатність особистості адаптуватися до стресових умов, зберігаючи при цьому ефективність діяльності, емоційну рівновагу та цілісність особистості. Вона забезпечує спортсменам здатність справлятися з тиском, зберігати мотивацію, не втрачати контроль над емоціями в умовах суперництва [3].

Психологічна стійкість розглядається як інтегральна особистісна якість, що визначає здатність людини адаптуватися до стресових подій, швидко відновлюватися після невдач і конструктивно долати труднощі. У підлітковому віці вона тісно пов'язана з рівнем самосвідомості, емоційної регуляції, сформованістю «Я-концепції» та підтримкою з боку значущих дорослих.

До основних факторів розвитку психологічної стійкості у підлітків-спортсменів можемо віднести:

- індивідуально-психологічні особливості (самостворення, емоційний інтелект, внутрішня мотивація до досягнення, рівень домагань та ін.);
- соціальне оточення (підтримка з боку родини, тренера, команди; конструктивна комунікація);
- психолого-педагогічні умови (цілеспрямована робота з розвитку навичок саморегуляції, формування адаптивних стратегій подолання труднощів тощо);
- позитивний досвід подолання труднощів (посилує толерантність до невдач) [2].

В умовах спортивної діяльності одним із ключових механізмів психологічної стійкості є рефлексія як здатність аналізувати власний досвід, усвідомлювати причини власної поведінки та її наслідки. Розвинена особистісна

рефлексія дозволяє підлітку-спортсмену вчитись на власних помилках, а не уникати їх; знижувати рівень внутрішньої напруги; усвідомлювати свої сильні сторони та зони росту; вибудовувати відповідальні та етичні відносини в команді.

У процесі психологічного супроводу підлітків-спортсменів у ліцеї ефективними є такі напрями роботи:

- розвиток навичок саморегуляції;
- групові заняття з формування та розвитку згуртованості команди та розвитку соціальної підтримки;
- просвітницько-профілактична робота з батьками і тренерами;
- індивідуальні консультації з підлітками, спрямовані на формування позитивного мислення, віри у власні сили, аналіз і переосмислення досвіду невдач.

До основних чинників психопрофілактичної роботи у ліцеї, з урахуванням багатовимірного характеру психологічної стійкості, відносимо: емоційну саморегуляцію, вміння справлятися з фрустрацією, оптимістичну установку, соціальну підтримку, адаптивні копінг-стратегії.

У ліцеї більшість класів пов'язані з командними видами спорту (футбол, волейбол). Командна взаємодія не лише підвищує ефективність спортивної підготовки, але й виступає джерелом розвитку стресостійкості та соціальної зрілості підлітка. Підлітки в команді отримують досвід: співпраці в умовах напруги та ризику програшу; подолання конфліктів у конструктивний спосіб; прийняття спільних рішень; розвитку емпатії та відповідального лідерства [1].

Психологічна безпека в команді — це ще один ключовий фактор. Вона визначає, чи може підліток вільно висловлювати свої думки, демонструвати вразливість без страху бути осміяним, просити про допомогу. Особливої уваги потребують неформальні лідери в команді — саме вони часто формують моральний клімат, норми й правила поведінки. Вчасне включення цих підлітків у позитивне лідерство є одним із завдань психолога.

Отже, розвиток психологічної стійкості є багатофакторним процесом, який вимагає взаємодії особистісних рис підлітка, соціального впливу та психологічної підтримки. Своєчасна системна співпраця тренерів, батьків, педагогів та психолога сприяє не лише збереженню психічного здоров'я, а й підвищенню ефективності тренувального процесу та задоволеності самого підлітка своєю діяльністю.

Список використаних джерел

1. Гринь О., Воронова В. Система психологічного забезпечення підготовки спортсменів як проблема сучасної психології спорту // Спортивний вісник Придніпров'я, 2015. № 3. С. 29-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/svp_2015_3_7
2. Aurelia Chretien, Meggy Hayotte, Anne Vuillemin. Resilience profiles of elite athletes and their associations with health-related behaviors, well-being, and performance: A latent profile analysis // Psychology of Sport and Exercise. Volume 74. September 2024. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029224001006?via%3Dihub>
3. Nurgül Özdemir. The Investigation of Elite Athletes' Psychological Resilience // Journal of Education and Training Studies. Vol. 7. No. 10; October 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/334973386_The_Investigation_of_Elite_Athletes'_Psychological_Resilience

ВПЛИВ ПЕРЕЖИТОЇ ТРАВМИ НА ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Пережита психічна травма справляє суттєвий вплив на емоційний розвиток особистості, залишаючи слід у її внутрішньому світі та способах взаємодії з оточенням. Травматичні події можуть змінювати базові уявлення людини про себе, інших людей і світ загалом, формуючи нові емоційні реакції та стратегії адаптації.

Насамперед травма часто призводить до порушення емоційної регуляції. Постраждалі можуть відчувати часті спалахи страху, гніву, провини чи сорому навіть у безпечних умовах. Нерідко формується гіперчутливість до стресових подразників, що супроводжується емоційною нестабільністю та підвищеною тривожністю. У деяких випадках спостерігається, навпаки, емоційне притуплення — зниження здатності відчувати радість, прихильність чи співчуття.

Пережитий травматичний досвід може спровокувати розвиток таких емоційних станів, як депресія чи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що істотно гальмують особистісний розвиток. Емоційні реакції після травми нерідко стають ригідними, обмежуючи людину в її спробах адаптуватися до нових життєвих ситуацій і будувати повноцінні міжособистісні стосунки.

Водночас вплив травми на емоційний розвиток не завжди є виключно негативним. За певних умов людина може пройти через процес посттравматичного зростання — явища, коли завдяки осмисленню пережитого та внутрішній роботі над собою виникає новий рівень емоційної зрілості, посилюється здатність до емпатії, співпереживання та самоусвідомлення.

На формування наслідків травми значною мірою впливають індивідуальні особливості особистості, рівень соціальної підтримки, характер травматичної події та наявність ефективних механізмів подолання стресу. Особистісні риси, такі як стійкість до стресу, рівень емоційної стабільності, уміння регулювати власні емоції та здатність до саморефлексії, визначають, наскільки глибокими будуть травматичні наслідки. Люди з високим рівнем адаптивності та внутрішньої сили, як правило, швидше відновлюються після пережитих потрясінь.

Немаловажним чинником є також характер самої травматичної події: її тривалість, інтенсивність, ступінь непередбачуваності та наявність безпосередньої загрози життю чи безпеці. Одноразові події та хронічні

травматичні переживання мають різний вплив на психіку та емоційний розвиток. Значення має і вік, у якому була пережита травма: дитячі психологічні травми можуть мати більш руйнівні наслідки через незавершене формування емоційної сфери.

Важливу роль у процесі подолання травматичного досвіду відіграє рівень соціальної підтримки. Зокрема, підтримка близьких людей, здатність оточення розуміти, приймати та допомагати постраждалій особі істотно сприяють більш м'якому переживанню емоційних потрясінь і відновленню емоційного балансу. Психотерапевтична допомога, спрямована на опрацювання травматичного досвіду, розвиток навичок саморегуляції та інтеграцію травми у життєвий досвід, є надзвичайно ефективним ресурсом. Безпечне фізичне та психологічне середовище дає можливість особистості поступово відновити довіру до світу та себе, що є ключовим етапом у процесі емоційного одужання.

Таким чином, пережита травма є потужним фактором, що може або загальмувати, або — за сприятливих умов — стимулювати емоційний розвиток особистості. Важливо вчасно розпізнати наслідки травми та надати підтримку, яка допоможе людині інтегрувати травматичний досвід у свою життєву історію без втрати внутрішньої цілісності.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ В ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Поштовхом до цих роздумів стала посмертна публікація щоденникових записів обдарованої художниці, з якою мене пов'язувало особисте знайомство ще з періоду її підліткового віку. Ці тексти, доповнені коментарями матері, виявили складну динаміку стосунків між матір'ю та донькою. Зокрема, з дописів матері стає зрозуміло, що саме вона ще в ранньому віці визначила для своєї доньки напрямок розвитку відповідно до власних, нереалізованих амбіцій стати успішною художницею. Під виглядом всебічної підтримки та турботи про талант доньки вона протягом багатьох років здійснювала жорсткий контроль над її життям, застосовуючи психологічні маніпуляції навіть після досягнення дитиною повноліття. Ця ситуація стала для мене важливою точкою осмислення батьківського впливу на формування особистісної автономії та розвиток асертивності у творчо обдарованих підлітків.

Багаторічний практичний досвід взаємодії з образотворчо обдарованими дітьми та їхніми батьками дозволив мені узагальнити один із важливих аспектів, пов'язаних із розвитком особистості обдарованої дитини. Йдеться про деструктивний вплив зовнішніх чинників на формування здатності дитини усвідомлювати власну цінність у взаємодії з дорослими та розвивати автономну самооцінку. Насамперед мова йде про явище проєкції батьківських очікувань і несвідоме приписування дитині бажань, які насправді їй не належать. У таких випадках батьки щиро переконані, що дитина самостійно обрала свій шлях і спосіб реалізації, тоді як насправді йдеться про несвідоме прагнення одного з батьків реалізувати через дитину свою нереалізовану мрію.

Зазвичай життєві обставини сприяють тому, що обдарована дитина з раннього віку здебільшого взаємодіє з дорослими — батьками, їхніми друзями, яким демонструє результати її творчості, а також із педагогами, які супроводжують її розвиток у вибраній сфері здібностей. У багатьох ситуаціях саме дорослі замість дитини ухвалюють ключові рішення, зокрема й у контексті захисту її інтересів і задоволення потреб, часто діючи з позиції турботи та компетентності. Унаслідок цього в обдарованої дитини може формуватися дещо викривлене уявлення про характер соціальної взаємодії та способи розв'язання проблем. Вона звикає покладатися на дорослих як на незаперечний авторитет, що забезпечує стабільність і передбачуваність у її комунікації. Для визначення

цього явища, вважаю, доречно застосувати психоаналітичний термін для опису цього явища, яке має назву нарцисичне розширення — схильність батьків ототожнювати себе з досягненнями дитини, використовувати її як продовження свого “Я” та несвідомо проєктувати на неї нереалізовані амбіції [2]. Особливо інтенсивно цей процес проявляється у випадку обдарованої дитини. У таких умовах системно порушуються психологічні кордони: дитина втрачає контакт із власними бажаннями, формується «фальшиве Я», що підпорядковане зовнішнім очікуванням [1]. Обдарована дитина не відчуває, що має право на власні бажання й потреби. Страх втратити любов і прийняття батьків та вчителів блокує розвиток суб’єктності. Відмова від ролі “трофею” для батька чи матері може сприйматись ними як зрада. Це блокує розвиток асертивності як здатності поважати себе без зовнішнього схвалення, оскільки обдарована дитина не має досвіду захищати себе здоровим чином: її або карали за спротив, або змушували відповідати образу. Відсутність досвіду автономного вибору, страх утратити любов і схвалення з боку батьків, а також брак моделей здорового відстоювання себе призводять до порушення формування асертивної поведінки.

У підлітковому віці, коли з’являється можливість безпосередньо взаємодіяти з ровесниками в освітньому середовищі, обдарована дитина стикається з несподіваною невідповідністю звичних моделей спілкування до непередбачуваності підліткового колективу, що нерідко призводить до труднощів у соціальній адаптації, які можуть проявитися як пасивність, тривожність або ж у формі агресивного протесту. В обох випадках здатність до впевненого і відкритого самовираження, як основа асертивності, не розвивається. Однією з характерних тут проблем є складність з відстоюванням особистих кордонів. Такі підлітки часто не мають чіткого уявлення про особисті кордони власного «Я» і «Іншого». Це призводить до того, що вони або надмірно підлаштовуються під інших, намагаючись сподобатися через страх відторгнення, або, навпаки, прагнуть контролювати оточення, аби зберегти почуття власної значущості. Подібні патерни поведінки у підліткових колективах викликають тривожність, нестабільність взаємин і часті конфлікти. Другою поширеною проблемою є залежна самооцінка. Підлітки, що зростали в такому середовищі, часто бояться відмовити, не мають внутрішньої впевненості без зовнішнього схвалення та гостро реагують на будь-яку критику. У стосунках це проявляється або як пасивність, або як ригідна захисна поведінка. Окрім цього, в таких підлітків часто спостерігаються труднощі з прийняттям різноманітності. Звиклі до оцінювання й ідеалізації, вони можуть відкидати однолітків, які не відповідають їхнім уявленням про «розумність» чи «талановитість», або ж самі можуть почуватися чужими через відсутність глибокого емоційного контакту. Це формує

відчуття ізоляції та самотності навіть у соціально успішному середовищі. Нарешті, обдаровані підлітки нерідко мислять у категоріях крайнощів: або бути «героєм» — найкращим, видатним, винятковим, що породжує хронічну напругу, або — знецінюють себе повністю, якщо не відповідають високим очікуванням. Усе це свідчить про глибокі внутрішні суперечності, які ускладнюють розвиток зрілої соціальної взаємодії та асертивної поведінки.

Відстоювати особисті кордони складно, адже мозок сприймає це як загрозу розриву зв'язку. Для нього зважитися сказати “ні” — це не про самоповагу, а про можливу втрату стосунків. Як соціальні істоти, ми еволюційно запрограмовані прагнути прийняття, бо колись відторгнення означало небезпеку і врешті смерть. Саме тому люди часто жертвують власним комфортом, погоджуючись на компроміси, аби уникнути почуття самотності. Навіть короткий осуд від сторонньої людини здатен активувати стресову реакцію мозку, як у ситуації прямої загрози. Це значно ускладнює асертивну поведінку. Відстоювання особистих кордонів може бути складним для підлітків через реакцію мозку на потенційне соціальне відторгнення. Дослідження, проведене Вейсилішином та колегами, показало, що функціональна зв'язність мозку під час соціального виключення може передбачати подальшу поведінкову конформність [5]. Це свідчить про те, що соціальне виключення впливає на нейронні мережі, пов'язані з обробкою соціальної інформації, що може призводити до змін у поведінці, спрямованих на уникнення подальшого відторгнення. Дослідження нейрофізіології соціального болю та міжособистісних зв'язків американської соціальної психологині Наомі І. Айзенбергер показали, що ті самі ділянки мозку, які активуються при фізичному болю, реагують і на соціальне відторгнення [3]. Вона поєднала нейронні, фізіологічні, емпіричні й генетичні підходи, щоб глибше дослідити роль соціальних зв'язків в емоційному та фізичному благополуччі людини. Її дослідження підтверджують: соціальне виключення спричиняє реальний біль, який можна виміряти. Розуміння цих механізмів дає змогу краще розуміти об'єктивні перешкоди для розвитку асертивності та розробляти стратегії долаття стресових реакцій, пов'язаних із захистом особистих кордонів.

Асертивність у образотворчо обдарованих особистостей має свої специфічні бар'єри, зумовлені як індивідуальними психологічними рисами, так і професійним середовищем, у якому формується особистість митця. Одним із найтипівіших бар'єрів є висока чутливість до критики. Творчі люди зазвичай мають тонку емоційну організацію, підвищену вразливість та емпатію, що спричиняє страх перед неприйняттям, осудом чи висміюванням з боку однолітків, глядачів і викладачів. Через це обдаровані підлітки нерідко уникають

відкритого самовираження та не захищають власні ідеї. Важливим обмежуючим фактором виступає також перфекціонізм: прагнення до ідеалу, характерне для художників, активізує внутрішнього критика, який блокує прояв ще “недосконалих” ідей і заважає говорити про власні потреби. Це формує схильність до самознецінення, уникання публічних виступів та презентацій творчих проєктів.

Додатковою перешкодою є так званий синдром самозванця, що широко поширений серед творчих особистостей. Обдаровані підлітки нерідко мають внутрішнє переконання, що «я недостатньо добрий, щоб щось заявляти публічно», що призводить до пасивності, погодження з чужими оцінками попри наявність внутрішніх аргументів. У цьому ж контексті важливою є орієнтація на зовнішню оцінку: творче середовище часто пов’язане з конкуренцією: виставками, грантовими конкурсами, рейтингами. Залежність від думки викладача, журі чи однолітків послаблює здатність захищати власне бачення, викликаючи компроміси, що суперечать внутрішнім цінностям.

Нерідко обдаровані митці відчувають непевність у соціальних навичках. Зосередженість на внутрішньому світі, властива художникам, може обмежувати досвід ефективної комунікації: їм складно висловити незгоду, встановити кордони, чітко презентувати ідеї або долати конфліктні ситуації. Цю проблему підсилює і романтизований образ «стражденного митця», який досі присутній у культурному просторі. Віра в те, що творець має мовчки терпіти або що відкритий самозахист не є проявом справжнього художника, може спричинити самообмеження, відмову від власного голосу. І, нарешті, попередній травматичний досвід у творчій сфері, зокрема приниження під час навчання чи негативна критика, часто формує у обдарованого підлітка захисну пасивність. Внаслідок цього виникає установка: «краще промовчу, ніж знову відчую біль», що призводить до уникання самопрезентації, втрати самоцінності та глибокого сорому за власні роботи.

Одже, для образотворчо обдарованої особистості асертивність є не лише соціальною компетенцією, а фундаментом творчої свободи. Її розвиток потребує цілеспрямованої психологічної підтримки, зокрема через терапію, участь у групах розвитку, формування автономної самооцінки, переосмислення культурних стереотипів і систематичне тренування комунікативних навичок у безпечному середовищі.

Водночас варто окреслити ключові параметри позитивного впливу образотворчої діяльності на розвиток асертивності обдарованих підлітків. Передусім слід відзначити її роль у формуванні самопізнання та самооцінки. Через візуальну творчість підлітки мають змогу досліджувати власні емоції,

переживання, ідентичність, а також відкривати нові аспекти себе самого. Цей процес сприяє зростанню впевненості у власних діях та підвищенню самооцінки — важливих психологічних чинників асертивної поведінки. Одночасно образотворча діяльність формує внутрішню автономію, бо створення оригінального художнього продукту передбачає прийняття самостійних рішень, довіру до себе та здатність діяти відповідно до внутрішніх переконань. Набутий таким чином досвід може переноситися у реальне життя, допомагаючи підліткам вільніше висловлювати власну думку і чинити опір зовнішньому тиску.

Важливою особливістю художнього процесу є також його вплив на емоційну регуляцію. Творча діяльність надає безпечний простір для прояву емоцій, що знижує рівень тривожності та полегшує самовираження. Менша емоційна напруга, своєю чергою, відкриває шлях до прояву асертивної поведінки. Не менш важливою є і роль образотворчої практики у розвитку комунікативних навичок. Участь у мистецьких гуртках, виставках або конкурсах передбачає взаємодію з іншими людьми, аргументацію власного бачення, сприйняття критики та вміння давати зворотний зв'язок. Усе це сприяє формуванню навичок конструктивного спілкування, які є основою асертивності. Крім того, практика відкритої презентації власних робіт у публічних або онлайн-просторах сприяє поступовому подоланню страху оцінювання. Підлітки вчаться приймати зовнішню думку без тотальної ідентифікації з нею, що зміцнює їхню здатність відстоювати власну позицію, не побоюючись бути «не такими, як інші». Особливу увагу також заслуговує феномен переживання стану потоку (flow), що супроводжує глибоке занурення у творчий процес. Цей стан характеризується зосередженістю, задоволенням від діяльності та переживанням власної компетентності, що посилює внутрішній локус контролю — важливу психологічну передумову для формування асертивності.

Отже, образотворче мистецтво виконує не лише функцію самовираження, а й виступає потужним інструментом розвитку внутрішньої впевненості, емоційної стійкості та ефективної соціальної взаємодії. Усе це створює необхідне підґрунтя для поступового, природного формування асертивної поведінки в обдарованих підлітків. Творчість може слугувати ефективним механізмом переключення уваги й адаптивною відповіддю на переживання соціального болю. Нейровізуалізаційні дослідження, зокрема роботи Метью Лібермана й Наомі Айзенбергер, доводять, що соціальне відторгнення активує передню поясну кору, ту саму ділянку мозку, яка відповідає за фізичний біль [4]. Проте творчий процес активує інші ділянки мозку, зокрема префронтальну кору, яка відповідає за когнітивний контроль, регуляцію емоцій і генерацію нових ідей. Залучення до творчості активує ці ділянки, що знижує реактивність до болісних

соціальних сигналів. Таким чином, мистецтво може виступати як нейропсихологічний захисний механізм, який допомагає зменшити емоційний дистрес у ситуаціях відторгнення.

Разом з тим, творчість сприяє формуванню стійкої ідентичності. Одним із ключових ризиків у підлітковому віці є залежність самооцінки від зовнішнього схвалення. Участь у мистецькій діяльності дозволяє обдарованому підлітку будувати автономне уявлення про себе, де джерелом самоприйняття стає не думка інших, а внутрішній зміст творчого процесу та його результати. Якщо підліток відчуває задоволення від мистецтва як внутрішньо значущої діяльності, він стає менш вразливим до зовнішньої оцінки. Важливим компонентом позитивного впливу мистецтва є досвід публічного визнання. Участь у виставках, конкурсах або публікація робіт у соціальних мережах створює можливість поступово звикати до оцінювання, формувати толерантність до критики та знижувати страх осуду. Отримання позитивного зворотного зв'язку, навіть у разі неоднозначного сприйняття, дозволяє перепрограмувати емоційну реакцію мозку на соціальні подразники та зменшити чутливість до потенційного відторгнення. Крім того, мистецтво виконує терапевтичну функцію, оскільки дозволяє обдарованим підліткам опрацьовувати складні емоційні стани: тривогу, страх, відчуття відкинутості у символічній формі. Через художній образ, наприклад, у малюнку, емоції набувають форми й змісту, що полегшує їх переробку. Дослідження засвідчують, що експресивна художня діяльність сприяє зниженню рівня кортизолу, і водночас активізує вироблення дофаміну, пов'язаного з відчуттям задоволення та мотивації. Соціальний аспект художньої творчості також відіграє важливу роль: обдаровані підлітки часто не знаходять розуміння в типових навчальних чи соціальних групах, проте творчі спільноти як то спеціалізовані навчальні заклади, майстер-класи, фестивалі, можуть стати простором прийняття й підтримки. Зустріч із тими, хто поділяє інтереси, знижує тривожність, пов'язану з соціальним виключенням, і формує середовище, де унікальність обдарованого підлітка визнається цінністю, а не відхиленням. Це, своєю чергою, підтримує розвиток асертивності. Нарешті, творчість розвиває гнучкість мислення, що є критично важливою навичкою в подоланні міжособистісних труднощів. Замість фіксації на негативній оцінці, обдарований підліток, який мислить творчо, здатен сприймати критику як джерело навчання або привід шукати іншу аудиторію. Такий підхід формує стійкішу психіку, здатну до конструктивного реагування на виклики соціального середовища. Всі ці фактори дозволяють розглядати творчість як один із ключових ресурсів для психоемоційної підтримки обдарованих підлітків та розвитку їхньої здатності до здорової, асертивної поведінки.

Висновки. Образотворча діяльність має потенціал значно посилити розвиток асертивності в обдарованих підлітків. Вона сприяє формуванню автономної ідентичності, підтримує внутрішній локус контролю, покращує емоційну регуляцію та навички комунікації. Розкриття творчого потенціалу водночас потребує подолання низки бар'єрів, пов'язаних із високою вразливістю, залежністю від оцінки, синдромом самозванця й культурними сценаріями «стражденного митця».. Усе це свідчить про необхідність психологічного супроводу таких підлітків та створення безпечного середовища для вільного самовираження. Розвиток асертивності в цьому контексті є не лише навичкою, а важливим маркером особистісної зрілості та творчої свободи.

Список використаних джерел

1. Міллер, А. (2022). *Драма обдарованої дитини та пошук справжнього Я*. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки.
2. Cohn, M., & Frederickson, J. (2017). *The impact of parental narcissism on the development of self in gifted children* [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1710.00869>
3. Eisenberger, N. I. (2013). Social pain and the brain: Controversies, questions, and where to go from here. *Annual Review of Psychology*, 64, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115146>
4. Eisenberger NI, Lieberman MD. Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends Cogn Sci*. 2004 Jul;8(7):294-300. doi: 10.1016/j.tics.2004.05.010. PMID: 15242688.
5. Wasylyshyn N., Hemenway Falk B., Garcia J. O., Cascio C. N., O'Donnell M. B., Bingham C. R., Simons-Morton B., Vettel J. M., Falk E. B. (2018). Global brain dynamics during social exclusion predict subsequent behavioral conformity. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 13(2), 182–191. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy007>

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЕВІЙ СИТУАЦІЇ

У старшому підлітковому і юнацькому вікових періодах самооцінка відіграє ключову роль у підтриманні спрямованості на розвиток обдарованості. Це періоди самовизначення і вагань стосовно напрямків особистісного і професійного саморозвитку. На основі накопичення епізодів, пов'язаних із порівнянням власних досягнень із досягненнями ровесників у значимих сферах діяльностей, у старшокласників формуються діяльнісно-особистісні компоненти самооцінки (ДОС), що стає основою для формування інтегрально-особистісної самооцінки (ІОС) [6].

Інтегрально-особистісна самооцінка – це особистісно-ціннісне утворення, яке за своїм змістом близьке до поняття самоповаги. ІОС є результатом узагальнення досягнень на певному життєвому етапі та основою для планування дальшого особистісного розвитку.

Вплив життєвої ситуації, що виникла внаслідок війни, полягає в тому, що, з одного боку, спостерігається зближення обдарованих старшокласників із пересічним оточенням на основі цінностей життєзбереження, а з іншого, – поглиблення ціннісних відмінностей у сфері планування майбутнього [4].

Потреба в ціннісній єдності з родиною та друзями, підсилена війною, може стати причиною вагань, переоцінки життєвих цінностей і відмови від дальшого розвитку обдарованості.

ІОС є одним із тих чинників, що впливають на результат самовизначення і життєві домагання обдарованих старшокласників. Якщо внаслідок складної життєвої ситуації знизилися темпи розвитку здібностей і результативність діяльності, то це призводить і до зниження ІОС, і водночас прискорює процеси ціннісної інтеграції з пересічним оточенням. У тому випадку, коли всупереч війні здібності все ж продовжують розвиватися, і ІОС не знижується, обдаровані старшокласники утверджуються у своєму життєвому виборі і продовжують реалізацію своїх життєвих проєктів.

В основі самооцінки обдарованих старшокласників лежать їхні особистісні цінності [1-3]. У ситуації спілкування з ціннісно відмінним оточенням, висока самооцінка, що лежить в основі саморозвитку, може бути збережена лише за умови асертивної взаємодії [5].

Очевидно, що між асертивністю і самооцінкою існує двосторонній взаємозв'язок. Висока самооцінка дозволяє сміливіше і впевненіше відстоювати власні цінності, а високий рівень асертивності сприяє підвищенню включеності обдарованих старшокласників у групові процеси, соціальній валідазації їхніх особистісних цінностей і, як результат, підвищенню самооцінки [9].

Дослідниками встановлено кореляцію асертивності з самоповагою та самоприйняттям особи [12; 13], асертивністю і локусом внутрішнього контролю [7]. Умовою особистісної автономії є таке ставлення до себе, в якому поєднуються почуття впевненості в собі, базова асертивність та високий рівень самоповаги [8]. У низці досліджень встановлено ефективність психологічних тренінгів для підвищення рівня асертивності та самооцінки [10; 11].

В умовах постійної загрози життю оптимальною видається ситуація, коли обдаровані не агресивно сприймають оточення чи ізолюються від нього, а вибудовують міжособистісні стосунки в такий спосіб, щоб інтегруватися з іншими на основі цінностей життєзбереження, при цьому асертивно відстоювати свою ціннісну автономію і спрямованість на реалізацію життєвих проєктів, пов'язаних із розвитком обдарованості.

Список використаних джерел

1. Музика, О. Л. (2020). Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 33-46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719086/>
2. Музика, О. Л. (2022). Ціннісна підтримка самоідентичності обдарованої особистості в освітньому просторі. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: в умовах воєнного стану*: матеріали науково-практичної онлайн конференції (Київ, 23-25 червня 2022 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. С. 219-231. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731446/>
3. 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>
4. 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/>
5. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О. (2023). Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries*, 16(1). С. 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
6. Музика, О. Л., Чекрижова, М. М. (2016). Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. Київ: Вид-во «Фенікс». С. 213-231. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704612/>
7. Смолінська, О., Коваль, І., Павлюк, М., Шульга, Д. (2024). Дослідження асертивності в організації часової перспективи здобувачів вищої освіти. *Інсайт: Психологічні виміри суспільства*, (11). С. 222-237. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-12>

8. Ach, J., Pollmann, A. (2022). Self-confidence, self-assertiveness, and self-esteem: The Triple S condition of personal autonomy. J. Childress (Ed.), et al., Thick (concepts of) autonomy: Personal autonomy in ethics and Bioethics, Springer, pp. 53-65.
9. Bishop, S. (2010). Develop your assertiveness (2nd ed.). London: Kogan Page.
10. Jandhyala, S., Kumar, N. (2024). Everyday Assertiveness and Its Significance for Overall Mental Well-Being. *Universal Journal of Public Health*, 12 (2), pp. 250-257. <https://doi.org/10.13189/ujph.2024.120208>
11. Kumari, A., Paniyadi, N., Singh, P., Lytton, R., Harh, D. (2025). Effectiveness of Assertiveness Training on Self-esteem and Assertiveness among Nursing Students. *International Journal of Nursing Education*, 17(1). <https://doi.org/10.37506/2nr5mn78>
12. Moss, J. G., Firebaugh, C. M., Frederick, H., Morgan, S. M., Mozes-Carmel A. (2021). Assertiveness, Self-Esteem, and Relationship Satisfaction. *International Journal of Arts and Social Science*, 4 (2), pp. 235-245. <https://www.ijassjournal.com/2021/V4I2/4146575515.pdf>
13. Romanowska-Tolloczko, A., Nowak, A., & Gnitecka, J. (2015). Level of self-respect and assertiveness skills and teachers' educational competences. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 19 (5), pp. 67-70. <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.0512>