

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



Розвиток асертивності обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях

Методичні рекомендації
за редакцією О. Л. Музики

Київ
2026

УДК 159.928-056.45-053.6/.7:159.923.2(072)

Р 64

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол №9 від 25 червня 2026 р.)*

Рецензенти:

Чиханцова О. А., в.о. завідувачки лабораторії психології особистості,
доктор психологічних наук, старший дослідник

Юрчинська Г. К., завідувачка кафедри загальної психології КНУ імені
Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент

**Р 64 Розвиток асертивності обдарованих учнів і студентів у складних
життєвих ситуаціях:** методичні рекомендації / за ред. О. Л. Музики. Київ:
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026. 62 с.

ISBN 978-617-7745-87-6

У методичних рекомендаціях обґрунтовується, що розвиток асертивності в освітньому просторі є важливою умовою для збереження обдарованими старшокласниками і студентами ціннісної автономії та спрямованості на саморозвиток у складній життєвій ситуації, що виникла внаслідок російсько-української війни.

Методичні рекомендації адресовані викладачам закладів вищої освіти, психологам, керівникам освітніх установ, учителям, аспірантам, студентам.

Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0124U000293

ЗМІСТ

Розділ 1. Що таке асертивність і чому вона необхідна обдарованим учням і студентам у складних життєвих ситуаціях? (О.Л. Музика)	4-15
Розділ 2. Прислів'я і приказки як засоби розвитку асертивності обдарованих підлітків (Н.О. Никончук)	16-23
Розділ 3. Асертивність образотворчо обдарованих підлітків: психологічні засади, бар'єри та ресурси розвитку (М.А. Сніжна)	24-29
Розділ 4. Асертивність і розвиток самооцінки обдарованих старшокласників (М.М. Чекрижова)	30-33
Розділ 5. Асертивна взаємодія як чинник саморозвитку інтелектуально обдарованих старшокласників у складних життєвих ситуаціях (М.О. Мельник)	34-37
Розділ 6. Розвиток асертивності у музично обдарованих студентів в освітньому просторі (Я.Г. Соловей)	38-40
Розділ 7. Розвиток асертивності та самоефективності мистецьки обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях (О.О. Музика)	41-49
Розділ 8. Асертивність і особистісні ресурси обдарованих осіб у складних життєвих ситуаціях (Д.К. Корольов)	50-58
ГЛОСАРІЙ	59-61
Відомості про авторів	62

Розділ І. ЩО ТАКЕ АСЕРТИВНІСТЬ І ЧОМУ ВОНА НЕОБХІДНА ОБДАРОВАНИМ УЧНЯМ І СТУДЕНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ (О.Л. Музика)

Розвиток обдарованості – це процес взаємодії особи, задач, які вона вирішує, і ситуацій, в яких вона живе
Sternberg, 2024

Що таке складна життєва ситуація для обдарованих учнів і студентів?

Поняття життєвої ситуації і складної життєвої ситуації є спорідненими. Їх витoki починаються з концепцій життєвого простору (Lewin, 1951), життєвого шляху (Bühler, 1968), ситуаційних чинників поведінки (Ross & Nisbett, 1991). Останніми роками ці поняття активно розвиваються в українській психології. Життєві ситуації розглядаються в контексті життєвого шляху (Бурлачук, 1998; Рибалка, 2003; Панок & Рудь, 2006), життєвого світу і життєвих завдань особистості (Титаренко, 2008, 2024), життєвої компетентності і проєктування саморозвитку (Чепелева, 2024). Життєва ситуація розглядається у зв'язку з особистісним розвитком (Ващенко & Ананова, 2019), особистісними ресурсами (Сердюк & Чиханцова, 2022), дотично до проблем підвищення життєстійкості та резильєнтності людини в сучасному світі (Кокун, 2025).

У психології використовується низка понять, які вказують на погіршення параметрів життєвої ситуації і необхідність додаткових зусиль людини для збереження суб'єктності та підтримання саморегуляції. Таким, наприклад, є поняття «складні життєві обставини». Складна життєва ситуація на відміну від складних життєвих обставин охоплює значно більші часові проміжки: не тижні, місяці, роки, а десятиліття. Вона пов'язана не стільки з життям «тут і тепер», скільки з життєконструюванням, розрахованим на весь життєвий період. Складні життєві ситуації виникають у зв'язку з актуальними труднощами, які впливають на майбутнє, перешкоджають розвитку в обраному людиною напрямку. Прикладами обставин, які ведуть до складних життєвих ситуацій може бути важка хвороба або загибель батьків чи дітей, травми, втрата статків, майна тощо, які унеможливають здійснення життєвих планів. Прикладом складної життєвої ситуації є війна, яка руйнує життєві плани багатьох людей.

Для багатьох учнів і студентів пов'язана з війною стрімка зміна життєвої ситуації набула ознак психологічної катастрофи, яка переводить особистість, як зазначав Ю. М. Швалб, на рівень виживання, де усталені життєві цінності, ідеали, цілі й мотиви згортаються і на їх місці формуються нові моделі дійсності та схеми організації діяльності та взаємодії [14]. Таким чином, звужується ціннісний простір міжособистісної взаємодії і знижується рівень толерантності до цінностей і форм поведінки, які за мирного часу видавалися цілком прийнятними і допустимими. Громадському осуду піддається передусім поведінка, що не узгоджується з поточними завданнями виживання як на рівні особи, так і на рівні країни. Але на групові санкції може наштовхнутися і позиція особи щодо бачення

свого майбутнього, яка виходить за межі актуальної ситуації. Першочергово це стосується обдарованих учнів і студентів, для яких характерні високі, але реалістичні життєві цілі, шлях досягнення яких конкретизований у планах досягнень у близькій, середній і далекій перспективах [8; 24]. Можна припустити, що життєва ситуація сприймається ними як складна у тих випадках, коли ті чи інші обставини не лише утруднюють реалізацію поточних життєвих планів у близькій часовій перспективі, а й становлять реальну загрозу для реалізації життєвого проекту загалом.

Для обдарованих учнів і студентів складна життєва ситуація – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників саморозвитку, які сприймаються як такі, що утруднюють чи унеможливають реалізацію життєвих проєктів, вимагають їх коригування, переоцінки особистісних цінностей і мобілізації ресурсів для дальшого розвитку обдарованості [4].

В основі життєвих проєктів обдарованих учнів і студентів – розвиток саме тих здібностей, які складають сутність їхньої обдарованості [5; 6]. Отже, складна життєва ситуація для студентів з ознаками обдарованості вимагає не просто адаптації, а й ставить їх перед необхідністю переосмислення своїх життєвих пріоритетів і переоцінки особистісних цінностей, зумовлюючи, таким чином, кризу особистісної ідентичності. Проблема загострюється ще й тим, що вони перебувають у постійній взаємодії з контактним оточенням, яке здебільшого не спрямоване на розвиток екстраординарних здібностей і має інші ціннісні пріоритети. Ціннісний вплив більшості на меншість (обдарованих) в умовах війни може призводити до інволюції обдарованості. Щоб мінімізувати цей процес необхідно вчити навичкам асертивної взаємодії як обдарованих, так і те оточення, в якому вони перебувають.

Як вплинула війна на обдарованих учнів і студентів?

Суб'єктивне сприймання життєвої ситуації обдарованими учнями і студентами має певні особливості. Порівняно з іншими, вони, як правило, мають вищий рівень інтелекту і більше оцінних конструктів, що дозволяє робити довготривалі прогнози власного особистісного розвитку. Оцінка життєвої ситуації здійснюється ними на основі встановлення відповідності між параметрами поточної ситуації, власними особистісними цінностями і деталізованими життєвими планами. Важливим критерієм оцінки життєвої ситуації є її сприяння чи несприяння особистісному розвитку як на цей момент, так і в майбутньому.

Нами було проведено дослідження відображення складної життєвої ситуації у ціннісній свідомості обдарованих старшокласників за допомогою структурованого інтерв'ю «Війна і зміни в моєму житті» [9]. Ось типові відповіді ліцеїстів.

З.Д.: «З початком війни я відчула значні зміни у своєму самопочутті. Війна принесла багато тривожних думок і невизначеність, які стали

постійним супутником мого життя. Через це у мене з'явилися панічні атаки, і тривожність стала звичним станом. Це не можна ігнорувати, і я розумію, що необхідно знайти шляхи для підтримки свого емоційного здоров'я».

В.Д.: «У зв'язку з тим, що більшу частину свого часу я проводжу на дистанційному навчанні, в мене погіршилися взаємовідносини з друзями. А з педагогами – навпаки. Постійне знаходження вдома призвело до погіршень відносин з членами родини. Ми почали частіше між собою сваритися та сперечатися. А з іншими людьми взагалі немає ніякої комунікації».

Є.П.: «Природно, що в таких умовах стосунки з деякими групами людей можуть бути напруженими чи навіть конфліктними. Це можуть бути близькі або друзі, з якими важко знайти спільну мову через різні погляди на ситуацію. Такі моменти вимагають від нас терпіння і готовності до діалогу. Важливо не замикатися в собі, а намагатися зберігати емоційну рівновагу та шукати конструктивні шляхи вирішення конфліктів».

М.К.: «Найбільшу підтримку я відчуваю від родини та близьких друзів. З ними я почуваюся спокійніше і впевненіше. Їхня підтримка допомагає мені долати труднощі і зберігати позитивний настрій».

К.З.: «Війна вплинула на мої життєві плани. Я почала більше цінувати кожен мить і розумію, що не можна відкладати життя на потім. Я намагаюся розвиватися не тільки в навчанні, але й у спорті та творчості. Теніс і гра на піаніно стали для мене важливими способами зберегти рівновагу і виразити себе. Також я більше часу приділяю саморозвитку: читаю книги, намагаюся розвивати нові навички. Це дає відчуття, що я не просто пасивно чекаю кращих часів, а роблю кроки назустріч своєму майбутньому. Я розумію, що світ змінюється, і тепер важливо бути готовою до будь-яких викликів».

Аналіз есе, написаних ліцеїстами, показує, що воєнні дії позначилися на їхньому психологічному стані. Більшість із них відчувають пригнічений настрій, переживають страх і тривогу за близьких, із війною пов'язують виникнення панічних атак.

Коло їхнього спілкування в результаті війни звузилося через об'єктивні (переїзди) і суб'єктивні (різниця в політичних поглядах) причини. Найбільшу підтримку ліцеїсти очікують (і отримують) від членів родини, вчителів і друзів. Ця підтримка виконує важливу функцію в умовах війни – вона забезпечує задоволення потреби належності до групи і в такий спосіб зменшує переживання небезпеки.

З іншого боку, потреба у підтримці людей, які не поділяють цінностей обдарованості, може призводити до ціннісної асиміляції і поступової інволюції обдарованості [7]. Різниця в особистісних цінностях, яка, як правило, не усвідомлюється, разом зі стресовими впливами війни, спричинюють конфлікти обдарованих і оточенням. Старшокласники здебільшого застосовують тактику **уникання** конфліктних ситуацій, що поступово призводить до зниження регуляційного потенціалу особистісних цінностей, які регулюють саморозвиток

обдарованості.

Чим відрізняються особистісні цінності обдарованих осіб від цінностей інших людей? Чи не вперше ціннісні особливості обдарованих осіб описав Абрахам Маслоу. Примітно, що це було зроблено в контексті дослідження психологічного здоров'я, що певною мірою кореспондується з життєвою ситуацією сучасних українських старшокласників і студентів, спотвореною травмівними впливами війни. Зазначу, що в термінології А. Маслоу, це були люди здатні до самоактуалізації, але з огляду на їхні високі досягнення, їх можна віднести до обдарованих.

Отже, **у сприйманні реальності** ці люди здатні помічати тенденції й закономірності, яких не бачать інші, а тому їхні прогнози щодо майбутнього точніші і частіше збуваються. Вони легше виокремлюють нове і конкретне із абстрактного й схематичного. Для самоактуалізованих (обдарованих) характерна готовність до **прийняття нового** без дискомфорту й страху перед невідомістю. Їм притаманна **свіжість сприймання**, здатність подивитися на знайомий об'єкт по-новому й отримати такі ж інтенсивні переживання, як і першого разу. Вони спокійно **приймають людську природу і себе** такими, як це є в дійсності, з усіма недоліками і недосконалостями. Самоактуалізовані (обдаровані) люди **схильні до спонтанності** у своєму мисленні і поведінці. Їх поведінка швидше будується на внутрішньому етичному кодексі, ніж на загальноприйнятих нормах. Вони **центровані на проблемі**, якою займаються, а не на власному Я. Вони **здатні до пікових (містичних) переживань**, до всеохоплюючих почуттів, екстазу при вирішенні наукової проблеми чи спогляданні мистецьких творів. У самоактуалізованих (обдарованих) людей **особливе почуття гумору**. Їм не подобаються жорстокі, непристойні і пов'язані з приниженням жарти. Натомість вони віддають перевагу філософському та інтелектуальному гумору. **Креативність** – універсальна характеристика обдарованих людей, яка є загальною, проєктується на світ в цілому, а не лише на окремі сфери діяльності. У них менше бар'єрів, **вони спонтанніші й природніші**, ніж більшість людей.

А. Маслоу звертає увагу на систему цінностей обдарованих людей. Вони **орієнтовані на універсальні життєві цінності** і далекосяжні інтереси. Їхня **ціннісна автономія** дозволяє їм бути незалежними від оточення. Завдяки їй вони можуть надовго усамітнюватися і не відчувати при цьому дискомфорту. Для обдарованих людей характерні орієнтація на загальнолюдські цінності, **спорідненість з людством** в цілому, бажання бути йому корисним, відчуття себе значимою його частиною. Водночас **скромність і повага до оточення** у самоактуалізованих людей базується на усвідомленні релятивності знань і вмінь. Вони готові захоплюватися і вчитися в інших. **Міжособові стосунки** самоактуалізованих людей відрізняються **вибірковістю, але водночас і глибиною**. У них мало друзів, і мало хто може відчути на собі їхню любов. Це

компенсується доброзичливістю і симпатією до переважної більшості людей, котрі їх оточують. **Їм не властиві внутрішні конфлікти** при необхідності відрізнити добро від зла. **Життєві цінності** самоактуалізованих людей ґрунтуються на філософському прийнятті себе, людської природи, соціального життя і природи в цілому.

Труднощі самоактуалізованих (обдарованих) людей у спілкуванні зумовлені двома причинами. По-перше, через автономність власної системи цінностей вони можуть видаватися оточенню занадто різкими і навіть жорстокими у своїх вчинках. По-друге, через зануреність у проблему вони можуть ставати незібраними, втрачати почуття гумору і забувати про ввічливість.

Подібність життєвих цінностей самоактуалізованих (обдарованих) людей А. Маслоу пов'язує з **внутрішньою спрямованістю на саморозвиток**, що зумовлює більшість із описаних вище особливостей. Кожен з них – **яскрава індивідуальність**, яку неможливо сплутати ні з якою іншою. Інакше кажучи, між ними одночасно є багато подібного і відмінного. Вони **краще соціалізовані** і краще ідентифіковані з людством в цілому у порівнянні зі звичайними людьми.

При долаті суперечностей самоактуалізована (обдарована) **людина постає як цілісність**, всі підструктури особистості, когнітивна й емоційна сфера, нижчі і вищі потреби працюють злагоджено, а не суперечать одна одній, як при неврозах [23]¹.

Яких старшокласників та студентів відносять до обдарованих і які особливості ціннісної сфери їх характеризують?

Обдарована особистість – складне наукове поняття, досліджуючи окремі грані якого, різні вчені дають різні означення. Сучасні дослідження лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України базуються на **визначенні обдарованої особистості**, в основі якого лежать її типологічні ознаки:

- найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні, чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності;
- ціннісне ставлення людини до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності;
- спрямованість на саморозвиток;
- творча спрямованість особистості;
- внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція.

З огляду на названі ознаки обдарованої особистості коротко розглянемо особливості її особистісних цінностей – сформованих у процесі вирішення

¹ Варто зауважити, що в А. Маслоу йдеться про самоактуалізованих осіб. Те, що вони мають видатні досягнення і є визнаними експертами у своїх галузях, дає нам підстави вважати їх обдарованими.

життєвих завдань і закріплених у ціннісному досвіді уявлень про індивідуальні способи й етичні межі задоволення базових особистісних потреб [5].

Отже, обдаровані старшокласники мають загалом вищий рівень здібностей і, що особливо помітно, вищі досягнення, ніж їхні ровесники. Зрозуміло, що в соціальній групі це може викликати різні реакції: від наслідування і змагальності до заздрості, нечесної конкуренції, а в окремих випадках, і до неприхованої агресії.

Ціннісне ставлення до власних здібностей також виділяє обдарованих з-поміж оточення. Здібності, які вони розвивають, є основним ресурсом їхньої життєвої адаптації. На відміну від оточення, навіть у складній життєвій ситуації вони не готові відмовитися від них і починати розвивати нові, ті, що на думку інших людей, більше відповідають поточному моменту. Людям може здаватися повним безглуздом, що обдаровані, докладаючи значних зусиль, продовжують наполегливо займатися музикою, спортом, наукою чи мистецтвом тоді, коли війна є реальною загрозою життю.

Обдаровані люди ніколи не зупиняються в розвитку. Їхня самооцінка постійно працює, порівнюючи їх вчорашніх та нинішніх, і, залежно від темпів саморозвитку, проєктуючи їх майбутніх. Здобутий сьогодні рівень здібностей чи досягнення є радістю лише цього дня, а на завтра вже ставляться нові завдання. Складна життєва ситуація не здатна стати на заваді цьому безкінечному рухові до досконалості. Цінності саморозвитку, притаманні обдарованим, викликають подив, а іноді й неприйняття у соціального оточення.

За Г.С. Костюком творчі здібності є своєрідною надбудовою над високими виконавськими здібностями, що і відрізняє обдаровану особу від інших. Зрозуміло, що йдеться не про навчання творчості, коли якісь вироби відтворюються за зразками. Цінністю для обдарованих людей є творчість, в основі якої справді нові ідеї, рішення, конструкції чи мистецькі вироби. Ціннісне ставлення до творчості може наштовхуватися на нерозуміння оточення. «Навіщо вдосконалювати те, що й так працює?», «Навіщо нові вірші, картини, музика, невже не досить тих, що вже існують?». Крім того, творча діяльність – це не самі лише успіхи, а й невдачі, яких як правило значно більше. І, звичайно, що толерантність до творчих невдач, притаманна обдарованим, дивує, а іноді й дратує інших людей.

На відміну від більшості людей, які у своїй поведінці здебільшого орієнтуються на групові чи ситуаційні цінності, обдаровані керуються власними особистісними цінностями [6]. Завдяки чому це можливо? Якщо коротко, то завдяки особливостям будови їхньої ціннісної свідомості: 1) вони мають в рази більше ціннісних конструктів, ніж пересічні люди; 2) їх ціннісна свідомість має особливу структурну організацію, в основі якої лежать суб'єктні цінності.

Розглянемо ці положення детальніше.

Більше число оцінних конструктів дозволяє обдарованим краще аналізувати життєву ситуацію, бачити всі її нюанси і, відповідно, робити

реалістичніші прогнози саморозвитку в ній.

Різницю у сприйманні життєвої ситуації обдарованими і пересічними людьми можна порівняти з відображенням картини Леонардо да Вінчі «Мона Ліза» («Джоконда») на старому комп'ютерному CGA-моніторі, де було всього чотири кольори (зображення ліворуч), і на сучасному моніторі, який може відображати до мільярда кольорів і відтінків (зображення праворуч – https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Mona_Lisa.jpg).



Що стосується **суб'єктних цінностей**, то це особливе поєднання релевантних для окремої життєвої ситуації високозначимих моральнісних і діяльнісних особистісних цінностей, що тісно корелюють між собою й утворюють внутрішню самодостатню, самодетермінувальну основу для регуляції діяльності і саморозвитку особистості. Зрозуміло, що не всі цінності особистісні цінності беруть участь у регулюванні поведінки людини в певній ситуації, а лише ті з них, які в результаті аналізу бали визначені як такі, що можуть бути корисними саме в цій ситуації. Суб'єктні цінності не декларативні, вони дієві і є внутрішньою основою для планування саморозвитку у складній життєвій ситуації. Завдяки чому це можливо? Завдяки тому, що в одному регуляційному акті поєднуються смислові й етичні аспекти (моральнісні цінності), які дають відповіді на питання, що можна зробити у цій ситуації для себе і для людей, та діяльнісні ресурси, власне уміння і здібності, з допомогою яких обдарована людина може виконати задумане (діяльнісні цінності).

Одна важлива властивість ціннісної свідомості, яка пояснює, як саме з кількох десятків ціннісних конструктів відбираються ті, що відповідають певній ситуації, отримала назву **феномен мінливої стійкості**. Оцінка й аналіз кожної життєвої ситуації веде не до зміни особистісних цінностей, і не до виникнення нових, а до зміни зв'язків між вже існуючими цінностями. Чим більше взаємозв'язків має отримує цінність, тим вона значиміша для людини, і навпаки,

чим менше цих зв'язків, тим більше ізольованою є та чи інша цінність, і тим меншою мірою вона визначає поведінку людини у цій конкретній ситуації. Таким чином, ідентичність і стійкість особистості забезпечується усталеним переліком ціннісних конструктів, що складають її ціннісну свідомість. Своєрідність, унікальність, самобутність особистості визначається індивідуально неповторним ціннісним досвідом кожної людини, який закріплено у змісті особистісних цінностей. Пластичність, адаптивність обдарованої особистості забезпечується гнучкою системою взаємозв'язків між цінностями, що здатна перебудовуватися відповідно до типу і значимості життєвої ситуації.

Що таке асертивність і яка її роль у саморозвитку обдарованих старшокласників і студентів?

У складних життєвих ситуаціях виникає проблема налагодження ціннісної взаємодії між особами з ознаками та без ознак обдарованості у такий спосіб, щоб перші могли зберегти свою ціннісну автономність і спрямованість на розвиток обдарованості, а другі – збагатити свою ціннісну свідомість і сконцентруватися на розвитку власних адаптаційних ресурсів. Розвиток асертивності, на наш погляд, є одним із ефективних способів вирішення цих завдань.

Існує чимало тлумачень асертивності, але класичним, найбільш цитованим є розуміння поведінкових проявів асертивності як таких, що дозволяють людям прямо, комфортно та чесно, без необґрунтованого занепокоєння виражати почуття та відстоювати себе, водночас враховуючи особисті права інших [15].

Використання поняття асертивності має певні особливості. *Семантичні розбіжності*. Поняття асертивності широко вживається в англомовному науковому просторі, але в українськомовній психології є певні труднощі з його розумінням та застосуванням. Терміни «напористість», «агресивність», які складають основу семантичного наповнення асертивності в англійській мові, в українській мають надлишкове емоційне забарвлення і переважно негативну конотацію. Отже, коли йдеться про асертивність, то передусім мається на увазі ціннісна автономія особи, її право мати свою, відмінну від інших, думку.

Ситуаційний і типологічний підходи до асертивної взаємодії. Переважна більшість дослідників концентрує увагу на ситуаційних параметрах, залишаючи поза увагою особливості суб'єктів взаємодії, їх особистісні характеристики. Цей підхід відображено і в дослідницьких методиках, які виходять з того, що відмінності між людьми нібито полягають лише у їхніх реакціях і виловлюваннях у тих чи інших ситуаціях. За дужки виноситься те, що представники різних особистісних типів можуть мати різну систему базових цінностей і, відповідно, по різному оцінювати ці ситуації: для одних вони можуть бути значимими, а для інших – ні. Наприклад, обдаровані можуть дотримуватися загальноприйнятих норм у незначимих для себе ситуаціях, проте є непоступливими і навіть конфліктними тоді, коли це стосується їхніх базових цінностей. Отже, ситуації,

пов'язані з необхідністю доводити свою правоту офіціантові чи продавцеві, для виявлення рівня асертивності обдарованих осіб можуть виявитися неінформативними.

Соціальний контекст особистісного розвитку. Попри те, що при дослідженні асертивності моделюються ситуації взаємодії, у кінцевому рахунку на першому плані залишається лише особа. Виходить так, що тільки для неї, для її психологічного комфорту показники асертивності є важливими, а те, що відбувається з іншими суб'єктами соціальної взаємодії і які зворотні впливи це породжує, залишається поза увагою. Коли йдеться про асертивну взаємодію учнів і студентів з ознаками обдарованості, ми не можемо абстрагуватися від того, що у підлітковому та юнацькому віці вони мають виражені соціальні потреби, насамперед потребу у належності до групи ровесників і потребу у визнанні. Їхні ціннісні відмінності від контактного оточення можуть викликати значні переживання і, як наслідок, ціннісну асиміляцію з необдарованим оточенням та інволюцію обдарованості. З іншого боку, депривація зумовлених віком соціальних потреб може призводити до уникання соціальних контактів, самоізоляції, агресивного протиставлення соціальному оточенню, зниження соціального статусу в контактній групі, що також далеко не завжди сприяє розвитку обдарованості.

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

Науковцями з'ясовано, що асертивність може бути предиктором навчальних досягнень [19], підвищення самооцінки і самоповаги [26], прогнозування психологічного здоров'я [27]. Встановлено зв'язок між асертивністю та прогнозованою соціальною підтримкою [28]. Сприймання соціальної підтримки та асертивність розглядаються як прогностичні чинники психологічного добробуту [16]. Важливим є емпіричне підтвердження кореляцій асертивності обдарованих дітей з узгодженістю життєвих завдань та самоефективністю, необхідною для їх реалізації [3]. Підкреслюється важливість асертивного спілкування в освітньому просторі, обґрунтовуються й апробуються

різні програми і тренінги розвитку асертивності [17; 20; 21].

Обдаровані, можливо більшою мірою, ніж інші люди, здатні до переосмислення життєвої ситуації і формування досвіду подолання. Обдаровані своїми діями, спрямованими на саморозвиток, постійно виходять за межі життєзберезувальних завдань актуальної ситуації, породжуючи нерозуміння, а часто й неприйняття своєї позиції з боку оточення. Відтак виникає небезпека ціннісного конфлікту і соціального тиску більшості на меншість, у результаті якого учні та студенти можуть втрачати ціннісну основу розвитку власної обдарованості.

Очевидно, що обдарованим необхідно виробити такі шляхи взаємодії з контактним оточенням, які дозволяли б їм мінімізувати соціальні санкції й зберегти свою ціннісну відмінність і спрямованість на розвиток обдарованості. Асертивна взаємодія, що спрямована на відстоювання власних життєвих цінностей, може значно сприяти вирішенню цього завдання.

Розглядаючи асертивну взаємодію обдарованих осіб, варто сконцентруватися на тих особистісних цінностях, які пов'язані з саморозвитком обдарованості. Вони вирізняються вираженими відмінностями у цінностях соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей та особистісної самобутності. Ці групи особистісних цінностей є найзначимішими для обдарованих, оскільки відіграють провідну роль у структурі їхньої особистісної ідентичності. Розроблення психологічних основ асертивного відстоювання цих груп цінностей – це окреме важливе завдання, яке не можна зводити лише до техніки і прийомів спілкування. ***В основі справжньої асертивної взаємодії обдарованих учнів і студентів та тих, хто не спрямований на розвиток здібностей і обдарованості, є взаємне поцінування досягнень і взаємне особистісне визнання.***

Література

1. Ващенко, І., & Ананова, І. Особистість і життєві ситуації у концептуальному просторі психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*, 2019. (46). С. 59-87. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-46.59-87>
2. Кокун, О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/>
3. Лучинкіна, А. І., Мілютіна, К. Г., & Яншина, Т. А. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 252 с.
4. Музика, О. Л. Асертивна взаємодія як чинник життєстійкості обдарованих учнів і студентів у складній життєвій ситуації. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості: Матеріали V науково-методичного семінару* (м. Київ, 19 вересня 2024 р.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 37-40. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742747/>

5. Музика, О. Л. (Ред.). Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 160 с.
6. Музика, О. Л. Складна життєва ситуація і психологічний добробут обдарованих старшокласників і студентів. *Технології розвитку інтелекту*, 2026. 10 (1(39)). <https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.12>
7. Музика, О. Л. (Ред.). Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/>
8. Музика, О. Л., & Музика, О. О. Психологічні чинники саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2026. (45(1), 101–107. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.4513>
9. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О., & Чекрижова, М. М. Асертивність як чинник саморозвитку обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях: матеріали емпіричних досліджень: препринт. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 53 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747703/>
10. Панок В. Г., & Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ: Ніка-Центр, 2006. 296 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267/>
11. Сердюк Л. З., & Чиханцова, О. А. Психологічні ресурси психологічної стійкості особистості. *In Search of Truth and Humanity in the Age of War: The Proceedings of the International Training & Science Conference (Poland, Leshno, August 21-26, 2022)*. WAPP Support Project Association, Leshno, Poland, 2022, 66-74.
12. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2024. 130 с.
13. Чепелева, Н. В. Особливості життєвої компетентності в умовах війни. *Технології розвитку інтелекту*, 2024, 8, 1(35). <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.1.2>
14. Швалб, Ю. М. (Ed.). Особливості особистісних стратегій життєдіяльності в умовах невизначеності середовища: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 274 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742906/>
15. Alberti, R.E., Emmons, M.L. (1990). *Your perfect right: A guide to assertive living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers, 6th ed.
16. Ates, B. (2016). Perceived social support and assertiveness as a predictor of candidates psychological counselors' psychological well-being. *International Education Studies*, 9(5), 28. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p28>
17. Bulantika, S. Z., & Sari, P. (2019). The effectiveness of assertive training techniques and thought-stopping techniques to increase student assertiveness ability. *Biblio Couns: Jurnal Kajian Konseling Dan Pendidikan*, 2(3), 109–116. <https://doi.org/10.30596/bibliocouns.v2i3.3736>

18. Bühler, C. (1968). The Course of Human Life as a Psychological Problem. *Human Development*, 11(3), 184–200.
19. Kalzhanova, A., Kalzhanova, D., Murzina, S., Nurmukhanbetova, N., Naviy, L., & Yementayeva, A., (2022). Assertiveness as the predictor of university students' academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2462-2473. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.768624631>
20. Košutić, Ž. (2018). The importance of assertive communication in school and social functioning of adolescents. *Psihijatrija danas*, 50(1), 67-71. <https://doi.org/10.5937/PsihDan1801067K>
21. Larsen, K.L. & Jordan, S.S. (2017). Assertiveness Training. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_882-1
22. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science* (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper & Brothers, 346 p.
23. Maslow A. *The farther reaches of human nature*. N.Y.: Viking Press, 1971.
24. 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>
25. 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>
26. Parray, W. M., Kumar, S., & David, B. E. (2020). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness and self-esteem of high school students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 171-176. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134724>
27. Peskin, H., Jones, C. (2015). Early- and Late-Adolescent Predictors of Psychological Health in Adulthood: Results from the Intergenerational Studies. *Journal of Adult Development*, 22, 230-238. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9214-5>
28. Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair (2022). Assertiveness and perceived social support among college students. *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*, 5, 6, 539-543. <https://doi.org/10.46647/ijetms.2022.v06i05.084>
29. Ross, L., & Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology*. McGraw-Hill Book Company.
30. Sternberg, R. J. (2024). A Duplex Model for Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 91-106. <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>

Розділ 2. ПРИСЛІВ'Я І ПРИКАЗКИ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ (Н.О. Никончук)

Які властивості мають прислів'я і приказки?

Розвиток здібностей – це надзвичайно складний процес. Він пов'язаний не лише зі зростанням і здобутками, позитивними переживаннями та визнанням, а й з перешкодами і невдачами, сумнівами та зневірою, конфліктами, а часом і кризовими станами. Школярі, які стали на шлях розвитку обдарованості, потребують особливої уваги та підтримки з боку дорослих: батьків, вчителів та психологів.

У роботі з обдарованими дітьми можна використати паремії – прислів'я і приказки. Згаданий інструмент на сьогодні ще не оцінений належно і використовується мало. А дарма. Прислів'я і приказки мають цілу низку унікальних властивостей та можуть слугувати ефективним засобом психологічного впливу.

Особливості прислів'їв і приказок першими помітили й описали не психологи, а філософи, антропологи, етнографи та мовознавці. Однією з найцікавіших робіт у цій царині є робота українського мовознавця Олександра Потебні «*З лекцій теорії словесности. Байка. Прислів'я. Приповідка*» [9]. Дослідник звертає увагу на те, що загальною формою людської думки є пояснення підмета (чогось нового) присудком (тим, що було відоме раніше). Постійними присудками при мінливих підметах у різних життєвих ситуаціях слугують байки, прислів'я, приповідки. Вони є точками, навколо яких нагромаджуються типові факти для побудови узагальнення та зосереджується людська думка. Той, хто знайомий з великою кількістю таких поетичних творів та може вільно їх використовувати, має в запасі величезні мисленнєві маси. Олександр Потебня наполегливо рекомендує знайомити дітей з метафорами, робити запас паремій та при найпершій нагоді показувати дітям застосування прислів'їв і приказок у різних життєвих ситуаціях.

Що ж на сьогодні відомо про прислів'я і приказки? Стисло окреслимо властивості паремій, що згадуються у роботах М. Блека, М. Джонсона та Д. Лаккофа, А. Крикманна, О. Потебні О. Селіванової та інших дослідників.

- Прислів'я та приказки – це найменші художні твори, що мають усі характеристики тексту. На відміну від слів вони називають не окремі предмети, істоти чи явища, а постають знаками складних ситуацій та відношень між речами.
- Прислів'я і приказки фіксують завершену думку, яку складно поставити під сумнів або оскаржити. Ця думка відшліфовувалася століттями, витримала випробування часом та стала прототиповою в етносвідомості її носіїв. На протипагу прислів'ю можна запропонувати лише інше прислів'я.

- Прислів'я та приказки є метафорами. Вони впливають на особистість на рівні свідомості та на рівні несвідомого. Впорядковують, структурують досвід людини та допомагають їй досягнути те, чого вона не здатна до кінця зрозуміти. Паремії скорочують словесне вираження до яскравого образу та допомагають здійснити стрибок до інтуїтивного розуміння суті речей. Зауважимо, що нові смисли та цінності метафоричні твори пропонують не прямо, а опосередковано, завуальовано.
- Прислів'я і приказки виокремлюють в ситуації головне й ігнорують другорядне. Ці компактні метафори виконують функцію засобу «поліпшення» мислення: пришвидшують процеси аналізу, синтезу та узагальнення; економлять мисленнєві ресурси тощо.
- Паремії допомагають не лише досягнути ситуацію, яка склалася, але й вибудувати та реалізувати відповідну модель поведінки. Вони спонукають особистість до дій.
- Прислів'я і приказки (на відміну від творів інших жанрів усної народної творчості) не прив'язані до календарних та родинних обрядів і не мають вікової та статевої диференціації. Їх може використовувати у живому мовленні будь-хто будь-де і будь-коли.
- Велика кількість і різноманітність прислів'їв та приказок робить їх універсальними в плані відображення й регуляції різних аспектів діяльності та взаємодії людини з соціальним оточенням. Вони висвітлюють те чи інше явище з різних боків, показують грані, віддзеркалюють дрібні, але важливі деталі.

Підсумуємо. Паремії можна легко вмонтувати у будь-який діалог. У розмові прислів'я і приказки виглядають цілком природньо. Вони непомітно, дуже м'яко здійснюють просвітницький, розвивальний, терапевтичний вплив. Застосування психологом таких метафор не тільки уяскравить мовлення і виглядатиме доречним, а й буде дієвим та корисним².

Як підтримати асертивну взаємодію обдарованих підлітків?

Головні відмінності обдарованих та пересічних людей криються в особливостях їхніх цінностей. Тож будь-які розвивальні програми для підлітків, що стали на шлях розвитку обдарованості, будуть ефективними лише за умови впливу на ціннісну свідомість дітей.

У роботах О.Л. Музики описана ідея ціннісної підтримки розвитку здібностей особистості. Під ціннісною підтримкою дослідник розуміє «різновид

² Більше інформації про властивості та функції прислів'їв і приказок див. у праці: **Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник.** Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 61-70. URL: https://lib.iitta.gov.ua/704520/1/Muzyka_O_L_RZSUNT.pdf

психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримки самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості» [1, с. 107]. Автор звертає увагу на те, що особистісні цінності стверджуються через соціальну рефлексію та набуття досвіду практичної діяльності й соціальної взаємодії [1; 2].

Обдаровані підлітки, які своїми здібностями вирізняються з-поміж ровесників, часто зазнають тиску пересічної більшості. Таким школярам важливо зберегти власну ідентичність. Буває таке, що оточуючі їм заздять, ігнорують або знецінюють їхні досягнення, пробують їх використовувати, можуть робити їм шкоду або ображати. Якщо дітям не вистачатиме вмінь або сил опиратися соціальному тиску, вони можуть відмовитися від розвитку здібностей та зійти зі складного шляху розвитку обдарованості. Варто навчити підлітків вести себе асертивно – наполегливо, але водночас чесно, відкрито й доброзичливо відстоювати власні кордони. Доцільно формувати у школярів вміння вибудовувати взаємодію з оточуючими на засадах поваги до себе та партнерів, досягати бажаного не принижуючи людей та не маніпулюючи ними, гідно зберігати ціннісну автономію, рухатися власним шляхом розвитку здібностей.

Прислів'я та приказки – яскраві вербальні формули, які доносять до дітей та утримують в полі уваги важливу інформацію, допомагають школярам проаналізувати та осмислити власний досвід. Учні виокремлюють стратегії діяльності та взаємодії з оточуючими, які виявилися ефективними в окремих ситуаціях, пробують використати їх в інших умовах, переконуються у їх доцільності. З часом такі стратегії закріплюються як особисті цінності, а пов'язані з ними вербальні формули як засоби саморегуляції. Таким чином, паремії збагачують освітнє середовище, розширюють можливості саморегуляції обдарованих дітей, сприяють позитивним змінам їх ціннісної свідомості [3-7].

Які бувають типи поведінки?

Розвиток асертивності у підлітковому віці варто розпочати з ознайомлення школярів з різними сторонами людських взаємин, перевагами та недоліками різних стратегій взаємодії.

У роботі Ренді Дж. Патерсона **«Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках»** описані чотири основні типи поведінки людей: пасивний, агресивний, пасивно-агресивний та асертивний. Перші три типи автор розглядає як деструктивні, останній – як конструктивний [8]. На думку дослідника, прихильники різних типів поведінки відрізняються:

- ✓ ціннісним ставленням до себе та інших;
- ✓ бажанням контролювати власне та чуже життя;
- ✓ готовністю відкрито, прямо і чесно говорити про свої потреби;
- ✓ сміливістю у спілкуванні та діях;

- ✓ наполегливістю у досягненні бажаного;
- ✓ стійкістю у відстоюванні власних кордонів;
- ✓ готовністю приймати та надавати позитивний і негативний зворотній зв'язок.

ОСНОВНІ ТИПИ ПОВЕДІНКИ ЛЮДЕЙ



Візуалізовано за допомогою Adobe Firefly на основі ідей Ренді Дж. Патерсона

Представники **пасивного типу поведінки** зазвичай на перше місце ставлять потреби інших людей. Вони бояться контролювати ситуацію, уникають активних дій. Не можуть говорити про свої потреби відкрито. Покірно приймають те, що їм пропонують інші. М'які та неагресивні. Уникають конфліктів будь-якою ціною. Дуже хочуть отримати схвалення. Болісно переживають невдоволення ними. Іншим дають лише позитивний зворотній зв'язок, і роблять це неспішно та нечасто.

Люди, які обирають **агресивний тип поведінки**, на перше місце ставлять власні потреби і не приховують це. Бояться втратити контроль над ситуацією. Відкрито говорять про свої потреби. Сміливі, рішучі і наполегливі. Можуть бути жорсткими та агресивними. Провокують конфлікти, не хочуть погоджуватися на компроміс. Не бояться отримати негативний зворотній зв'язок. Самі дають людям переважно негативний зворотній зв'язок.

Представники **пасивно-агресивного типу поведінки** на перше місце ставлять власні потреби, але старанно це приховують. Зазвичай демонструють згоду з іншими, покірність, однак шукають зручного моменту, щоб досягнути свого у непрямий спосіб. Нещирі. Можуть удавано демонструвати м'якість та маскувати агресію. Уникають відкритого протистояння і конфліктів. Схильні до відмовчання або лестоців безпосередньо у взаємодії. Уникають прямо давати негативний зворотній зв'язок іншим, але використовують можливість зробити це непрямо, наприклад, пліткують поза спиною.

Люди, які обирають **асертивний тип поведінки**, відкрито говорять про свої потреби, однак готові врахувати й потреби інших. Сміливі, рішучі та наполегливі, але водночас і помірковані. Такі люди мають гарний баланс м'якості та жорсткості. Доброзичливі та не проявляють агресію. Схильні до співробітництва та пошуку компромісу у взаємодії. Готові отримувати як позитивний, так і негативний зворотній зв'язок та при необхідності надати обидва типи зв'язку іншим. Здатні щиро поцінувати досягнення людей навколо.

У різних життєвих ситуаціях підлітки можуть обирати й різні стратегії поведінки, однак для побудови гарних взаємин, розвитку здібностей та особистісного зростання кожного з учасник взаємодії, дуже бажано, щоб школярі надавали перевагу саме асертивній поведінці.

Які прислів'я і приказки можна використати для ілюстрації різних типів поведінки? Паремії можуть слугувати гарним ілюстративним матеріалом для ознайомлення дітей зі складним світом соціальних стосунків [10-12]. Метафори можуть допомогти школярам зрозуміти особливості поведінки оточуючих та власної поведінки; усвідомити складність, суперечливість та полімотивованість вчинків різних людей; помітити переваги й недоліки різних типів взаємодії; проаналізувати доречність тієї чи іншої поведінки в різних життєвих ситуаціях; належно оцінити переваги асертивної взаємодії тощо.

- Прислів'я і приказки можуть готувати підлітків до того, що життя багате на виклики та труднощі (*«На віку, як на току – і натопчешся й намусуєшся, і начхаєшся й натанцюєшся», «На віку, як на довгій ниві: не пройдеши ноги не поколовши», «Усього буває на віку – і по спині, і по боку»*).
- За допомогою паремій можна показати дітям, що люди зазвичай мають різні погляди та керуються різними цілями (*«У всякій лісі всякого й життя», «Одне плаче, друге скаче», «Одне каже – «Світай, Боже»; друге каже – «Не дай, Боже»; а третє каже – «Мені все одно: чи день, чи ніч»*).
- Прислів'я і приказки варто використати для ознайомлення дітей з різними типами ціннісної взаємодії:
 - ✓ **пасивною** (*«З м'якого тіста», «Лантух з половою, «Живе чужим розумом», «Пливе за течією», «Поперек слова не скаже», «Його і кури заклюють»*);
 - ✓ **агресивною** (*«Гостре як бритва!», «Пече як кропива, а колеться як їжак», «Викручує руки», «Варить воду», «Вимотує душу», «Очі видирає», «Іде по головах», «Без ножа ріже!», «Без вогню пече!»*);
 - ✓ **пасивно-агресивною (маніпулятивною)** (*«В очі – одне, а поза очі – друге», «На язиці медок, а на думці льодок», «Дивиться лисичкою, а думає вовком», «В ноги кланяється, а за п'яти кусає»*);
 - ✓ **асертивною** (*«Сам собі хазяїн», «Сам собі пан», «Своя голова на плечах», «Має свій розум», «Не дасть собі в борщ наплювати»*).

Які прислів'я і приказки можна застосувати для розвитку асертивності обдарованих підлітків? Вміння вибудовувати та оберігати власні кордони є важливою складовою асертивної поведінки. Воно тісно пов'язане з почуттям гідності та самоповаги, готовністю діяти та брати відповідальність за якість власного життя, активністю, ініціативністю та наполегливістю. Обдарованим підліткам достатньо складно відстоювати власні інтереси і водночас демонструвати повагу та доброзичливість до інших людей. З одного боку, у дітей може виникнути спокуса досягнути бажаного простішим шляхом – вдатися до маніпуляцій чи агресії. З іншого боку, у школярів може з'явитися думка поступитися власними інтересами, щоб уникнути конфліктів та зберегти більш-менш приязні взаємини. Варто підтримати спроби підлітків відкрито говорити про свої інтереси, сміливо відстоювати цінності, рухатися власним шляхом розвитку обдарованості.

- Прислів'я і приказки можна використати для профілактики пасивної поведінки, надмірної м'якості та поступливості підлітків у соціальній взаємодії (*«На криву березу і кози скачуть», «Тихого та смиренного і кури клюють», «Низький перелаз – усім людям дорога», «Не будь бараном, то й вовк не з'їсть»*).
- Паремії варто застосувати для формування у підлітків готовності сміливо говорити оточуючим про свої інтереси та потреби (*«Хто з язичком, той з пиріжком», «Вчасне слово варте двох опісля», «Хто нічого не говорить, той на все пристає»*).
- Прислів'я і приказки доцільно використати для підтримки у школярів почуття власної гідності, самоповаги та впевненості у собі (*«Знай собі ціну», «Живи своїм розумом», «Грай у свою дудку», «Тримайся свого», «Іди своєю дорогою», «Шануй сам себе, шануватимуть й люди тебе»*).
- Метафори варто застосовувати для підтримки активного відстоювання дітьми власної позиції (*«Не давай собі на носі грати!», «Не давайся під ноги!»*).
- За допомогою прислів'їв і приказок можна показати школярам різні стратегії захисту особистих кордонів:
 - ✓ **ігнорування недоречних зауважень** (*«На всякий пчих не наздоровкаєшся», «На кожний гук не одгукнешся»*);
 - ✓ **обмеження надлишкової цікавості та втручання в особисті справи** (*«Не суй носа до чужого проса», «Не рипай чужих дверей», «Пильнуй носа свого, а не кожуха мого», «Не мішайся в чужі лика!»*);
 - ✓ **відмова від недоречних порад та допомоги** (*«Добра трава, але не для нашого коня», «Хоч буйна трава, та не для мого вола»*);
 - ✓ **обмеження знецінювання** (*«Будь собі чий хоч, а моєї трави не толоч»*).

Отже, українські прислів'я і приказки можуть слугувати засобом розвитку

асертивної поведінки, налагодження позитивних взаємин школярів, формування середовища, сприятливого для розвитку здібностей та обдарованості підлітків. За допомогою прислів'їв і приказок можна показати підліткам складний світ міжособистісних стосунків, ознайомити їх з різними типами ціннісної взаємодії, а також зі шляхами та засобами відстоювання власних кордонів. Завдяки метафоричності та величезному розмаїттю паремії стають потужним інструментом впливу на особистість. Використання у консультуванні, просвітницькій та тренінговій роботі рідного для дітей етнічного матеріалу робить його впливи природними, м'якими і водночас дієвими. Це сприяє гармонізації ціннісної свідомості підлітків, розвитку їх стійкості в складних життєвих ситуаціях.

Література

1. Музика, О. Л. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості. *Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник* / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 107–111. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9932/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A2015.pdf>
2. Музика, О. Л. Теоретико-методологічні засади дослідження аксіогенезу обдарованої особистості в освітньому просторі. *Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія* / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. С. 6–40. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723153/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF%202020.pdf>
3. Музика, О. Л., Никончук, Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 61-70. URL: https://lib.iitta.gov.ua/704520/1/Muzyka_O_L_RZSUNT.pdf
4. Никончук, Н. О. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості підлітків засобами усної народної творчості. *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник* / за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 87-132. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>
5. Никончук, Н. О. Метафори у роботі з обдарованими дітьми. *Обдаровані діти – скарб нації!* матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 22–28 жовтня 2025 року) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 770-778. URL: <https://iod.gov.ua/content/events/77/vi-mizhnarodna-naukovo-praktichna>

6. Никончук, Н. О. До проблеми розробки тренінгу асертивності обдарованих дітей та підлітків. *Асертивна взаємодія обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях*: тези доповідей учасників XVIII науково-практичного семінару, 24 жовтня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 44–47. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742938/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1.24.10.2024.pdf
7. Никончук, Н. О. Розвиток асертивності обдарованих дітей і підлітків засобами усної народної творчості. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни*: тези доповідей XVII науково-практичного семінару, 25 квітня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 38–40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/740682/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1.25.04.2024.pdf
8. Патерсон, Ренді Дж. Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках. Житомир: Морфеус, 2023. 400 с.
9. Потебня, О. О. З лекцій теорії словесности. Байка. Прислів'я. Приповідка / ред. О. Ветухов, Ф. Ю. Зелінський; Харків: Державне видавництво України, 1930. 112 с. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Potebnia_Oleksandr/Z_lektsii_teorii_slovesnosty_Baika_prysliv_a_prypovidka.pdf
10. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми / АН УРСР. Інс-т мистецтвознав., фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / упоряд. М.М. Пазяк. Київ: Наук. думка, 1991. 440 с.
11. Прислів'я та приказки: Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / Упоряд. М.М. Пазяк; відп. ред. С.В. Мишанич. Київ: Наук. думка, 1989. 480 с.
12. Прислів'я та приказки: Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / Упоряд. М.М. Пазяк. Київ: Наук. думка, 1990. 528 с.

Розділ 3. АСЕРТИВНІСТЬ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ, БАР'ЄРИ ТА РЕСУРСИ РОЗВИТКУ (М.А. Сніжна)

Що таке асертивність і чому вона є особливо значущою для образотворчо обдарованих підлітків? В основі асертивності – здатність відкрито говорити про те, що думаєш і відчуваєш, не пригнічуючи при цьому інших. Це не агресія і не поступливість – це третій шлях, який вимагає і сміливості, і чутливості одночасно. У психологічній літературі асертивну поведінку розглядають як центральний компонент соціально-емоційної компетентності, що забезпечує ефективну комунікацію і зрілу міжособистісну взаємодію.

Для образотворчо обдарованих підлітків асертивність набуває особливого значення з кількох причин. Специфіка мистецького середовища: публічна оцінка результатів творчої праці, конкурси, виставки створюють підвищений ризик залежності самооцінки від зовнішнього схвалення. Особливості соціалізації: обдаровані підлітки з раннього дитинства взаємодіють переважно з дорослими, а не з ровесниками, що може формувати викривлені уявлення про характер соціальної взаємодії. Підвищена чутливість, притаманна творчим особистостям, є одночасно ресурсом і фактором ризику: вона загострює сприйняття критики і ускладнює відстоювання власної позиції. Особливо важлива асертивність у такій особистісній взаємодії, в якій відбувається ціннісний обмін і взаємна підтримка цінностей розвитку здібностей та особистісної самобутності [2].

Принципово важливо: асертивність не є рисою характеру, з якою народжуються, а навичкою, що формується в певному соціальному контексті. Її розвиток або блокування безпосередньо пов'язані з умовами виховання, особливостями педагогічного середовища та досвідом соціальної взаємодії.

Як батьківський вплив може блокувати розвиток асертивності у творчо обдарованої дитини? Одним із суттєвих чинників, що перешкоджають формуванню асертивності, є феномен нарцисичного розширення – схильність батьків ототожнювати себе з досягненнями дитини, несвідомо використовуючи її як продовження власного «Я» і проєктуючи на неї нереалізовані амбіції. У таких сім'ях обдарована дитина з раннього віку стикається з прихованим, а нерідко й відкритим тиском: її творчий шлях і навіть особистісні переконання визначаються не внутрішніми прагненнями, а очікуваннями батьків. Дорослі при цьому можуть щиро вважати, що діють в інтересах дитини, тоді як реальний механізм взаємодії є маніпулятивним. За таких умов успіхи дитини поступово перестають бути лише результатом її особистісного розвитку і починають виконувати функцію підтвердження батьківської компетентності, соціального статусу або реалізації нездійснених прагнень дорослих.

У сучасній психологічній літературі цей феномен описується у концепції Achievement by Proxy (вікарне досягнення, або досягнення через дитину), відповідно до якої батьки можуть несвідомо реалізовувати власні потреби у досягненні через успіхи дитини [7]. Хоча концепцію розроблено переважно на

матеріалі спортивної обдарованості, описаний психологічний механізм є релевантним і для інших сфер, у яких результати діяльності дитини мають публічний характер, зокрема для музичного, хореографічного та образотворчого мистецтва. Для образотворчо обдарованих підлітків така ситуація може створювати додаткові труднощі у формуванні автономної самооцінки та асертивності. Коли зовнішнє схвалення стає основною умовою переживання власної цінності, підліткові складніше відстоювати власні художні уподобання, відмовлятися від нав'язаних очікувань, приймати самостійні рішення щодо творчого розвитку й відкрито висловлювати власну позицію. Наслідки цього явища для розвитку особистості описала Аліс Міллер: у таких умовах системно порушуються психологічні межі, дитина втрачає контакт із власними бажаннями і формує «фальшиве Я» – ідентичність, побудовану на відповідності зовнішнім очікуванням, а не на автентичному самовираженні [1].

Такі особливості взаємин можуть істотно ускладнювати розвиток асертивності. Дитина отримує менше можливостей для самостійного вибору, рідше набуває досвіду відстоювання власної думки й особистісних меж. Якщо батьківська любов і схвалення сприймаються як залежні від успіхів або відповідності очікуванням, незгода чи прояви самостійності можуть викликати страх втратити емоційний зв'язок із близькими. За таких умов поступове відокремлення від батьків, яке є природною частиною дорослішання, нерідко переживається дитиною як загроза стосункам, що стримує розвиток автономності та суб'єктної позиції.

Водночас важливо наголосити, що подібні механізми здебільшого мають несвідомий характер. Батьки рідко прагнуть обмежити розвиток дитини навмисно; частіше вони самі потребують психологічної підтримки, щоб навчитися відокремлювати власні очікування від потреб і можливостей своєї дитини [4].

Чому складно відстоювати особисті межі і що це означає для педагогічної практики? Складність асертивної поведінки зумовлена не лише психологічними, а й нейробіологічними факторами. Дослідження Наомі Айзенбергер показали: соціальне відторгнення активує передню поясну кору головного мозку – ту саму ділянку, яка відповідає за переживання фізичного болю [5]. Це означає, що ситуація, в якій підліток відмовляє, не погоджується або відстоює власну позицію, може викликати реальну стресову реакцію, порівнянну з фізичним болем. Еволюційно це пояснюється тим, що соціальне виключення колись означало реальну загрозу: людина як соціальна істота запрограмована прагнути прийняття. Дослідження Н. Василишина та колег підтвердили: функціональна активність мозку під час переживання соціального виключення передбачає подальшу схильність до конформної поведінки [8]. Після досвіду відторгнення підліток несвідомо адаптує поведінку, щоб уникнути повторення болю.

Для педагогічної практики це означає: брак асертивності у підлітка не є ознакою слабкості характеру чи небажання – це нейробіологічно зумовлена

реакція. Формування асертивності потребує системної роботи у безпечному середовищі, де помилка і незгода не спричиняють відторгнення.

Які специфічні бар'єри перешкоджають асертивності саме в образотворчо обдарованих підлітків? Образотворчо обдаровані підлітки стикаються з низкою специфічних бар'єрів [3]. Висока чутливість до критики, тонка емоційна організація творчої особистості підвищує вразливість до зовнішньої оцінки, що нерідко блокує відкрите самовираження і захист власних ідей перед викладачами, журі або однолітками. Перфекціонізм, прагнення до ідеалу активізує внутрішнього критика, який блокує прояв «недосконалих» ідей. Це формує схильність до самознецінення та уникання публічних презентацій творчих проєктів.

Обдарованим підліткам властивий синдром самозванця. Вони нерідко переконані: «я недостатньо хороший, щоб заявляти про себе публічно». Це призводить до пасивності і схильності погоджуватися з чужими оцінками попри наявність власної аргументованої позиції. Конкурентне мистецьке середовище посилює залежність від думки викладача чи журі. Орієнтація на зовнішню оцінку послаблює здатність захищати власне творче бачення.

Романтизований культурний сценарій, а саме образ «стражденного митця», поширений у культурному просторі, може стати внутрішньою настановою: відкритий самозахист сприймається як прояв, несумісний із справжньою творчою особистістю. Попередній травматичний досвід – приниження під час навчання або різка негативна критика формують захисну пасивність: «краще промовчу, ніж знову відчую біль». Це закріплює уникання самопрезентації і поглиблює сором за власні роботи. Ці бар'єри не існують окремо і вони взаємопідсилюються. Підліток, який боїться критики, уникає публічності, уникаючи публічності, він не отримує досвіду прийнятої відмови, а без цього досвіду страх лише зростає.

Як образотворча діяльність може стати ресурсом розвитку асертивності? Образотворча діяльність сама по собі не забезпечує формування асертивності. Проте за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки вона може стати важливим ресурсом особистісного розвитку обдарованого підлітка. Насамперед це пов'язано з тим, що художня творчість створює простір для самопізнання: працюючи над власним образом, сюжетом чи художнім задумом, підліток досліджує власні переживання, формує систему цінностей та особистісну ідентичність. Саме цей процес поступово сприяє складанню самооцінки, менш залежної від зовнішнього схвалення. Не менш важливим є розвиток внутрішньої автономії. Створення оригінального художнього твору потребує постійного прийняття самостійних рішень, вибору художніх засобів, довіри до власного естетичного судження та готовності брати відповідальність за кінцевий результат. Такий досвід може переноситися і в сферу міжособистісної взаємодії, сприяючи розвитку здатності відстоювати власну позицію без надмірної орієнтації на зовнішні оцінки.

Творча діяльність також виконує важливу функцію емоційної регуляції. Вона надає безпечний символічний простір для опрацювання складних переживань, дозволяючи виражати емоції не лише словами, а й художніми образами. Дані сучасних досліджень свідчать, що мистецька діяльність сприяє зниженню рівня кортизолу та активізує механізми, пов'язані з переживанням задоволення, мотивації й внутрішнього підкріплення. На нейропсихологічному рівні творчий процес активує префронтальну кору головного мозку – структуру, відповідальну за когнітивний контроль, планування та регуляцію емоцій, що сприяє зниженню реактивності до болісних соціальних стимулів і підвищує здатність до усвідомленого реагування [6]. Водночас художня освіта створює численні можливості для розвитку комунікативних аспектів асертивності. Участь у виставках, конкурсах, колективних обговореннях і презентаціях власних робіт вимагає аргументовано пояснювати авторський задум, сприймати конструктивну критику, надавати й приймати зворотний зв'язок. Саме в таких ситуаціях формується досвід відкритого, але впевненого відстоювання власної позиції.

Особливого значення набуває переживання стану потоку (flow), який виникає під час глибокого занурення у творчий процес. Досвід високої залученості, компетентності та внутрішньої мотивації посилює відчуття особистої ефективності й внутрішнього локусу контролю, що розглядаються як важливі психологічні передумови асертивної поведінки. Але позитивний вплив образотворчої діяльності на розвиток асертивності не є автоматичним. Він реалізується лише за умови, що освітній процес виходить за межі формування технічної майстерності й передбачає емоційно безпечне освітнє середовище, підтримку автономії учня та повагу до його індивідуального творчого бачення.

Які прояви порушень асертивності характерні для колективу обдарованих підлітків? У підлітковому віці труднощі розвитку асертивності найвиразніше проявляються у сфері міжособистісних стосунків, насамперед у взаємодії з ровесниками. Однією з найпоширеніших проблем є нестійкість особистісних меж. Одні підлітки надмірно підлаштовуються під оточення, побоюючись втратити прийняття або бути відкинутими, тоді як інші прагнуть контролювати взаємини, намагаючись у такий спосіб зберегти відчуття власної значущості та задовольнити потребу у визнанні. Попри зовнішню відмінність, обидві стратегії ґрунтуються на недостатній внутрішній автономності та ускладнюють побудову рівноправних стосунків.

Не менш характерною є залежність самооцінки від зовнішнього схвалення. Підліток болісно реагує на критику, боїться відмовляти іншим, потребує постійного підтвердження власної цінності, а іноді навіть уникає демонструвати результати своєї творчої діяльності через страх негативної оцінки. Порушення асертивності можуть проявлятися й у труднощах прийняття різноманітності. Звичка оцінювати себе й інших переважно через досягнення або рівень здібностей інколи призводить до знецінення однолітків, які не відповідають уявленням про «талановитість». В інших випадках, навпаки, підліток гостро

переживає власну несхожість із ровесниками, відчувається ізольованим або «не таким», що також ускладнює встановлення близьких взаємин.

Ще одним проявом є поляризоване сприйняття власних досягнень. Прагнення бути найкращим нерідко супроводжується хронічною внутрішньою напругою, тоді як найменша невідповідність власним очікуванням або зовнішнім вимогам може викликати різке знецінення себе й своїх можливостей. Водночас важливо пам'ятати, що несформованість асертивності у обдарованих не має єдиного зовнішнього прояву. В одних підлітків вони виявляються у демонстративній поступливості, униканні конфліктів і надмірній залежності від думки інших, в інших – у підкресленій активності, категоричності чи прагненні контролювати взаємодію.

Що педагоги і батьки можуть зробити для підтримки розвитку асертивності? Розвиток асертивності не відбувається шляхом застосування окремих заходів. Він потребує системного середовища, в якому підліток щодня має досвід безпечного відстоювання власної позиції, і де асертивна поведінка розглядається не як «золота середина», а як усвідомлений вибір, що залежить від конкретної ситуації.

Рекомендації для педагогів. Варто формулювати зворотний зв'язок так, щоб критика стосувалася роботи, а не особистості учня: це знижує загрозу для самооцінки і відкриває простір для діалогу. Необхідно створювати умови для аргументованого відстоювання творчого рішення: «Поясни, чому ти обрав саме такий підхід» – замість однозначної оцінки «правильно / неправильно». Важливо включати елементи рефлексії у навчальний процес: «Що ти відчував під час роботи?» – це тренує самоусвідомлення як основу асертивності. Моделювати асертивну поведінку у власній комунікації: «Я з тобою не погоджуюся, і ось моя аргументація» – замість авторитарної позиції або уникання конфлікту.

Рекомендації для батьків. Важливо усвідомлювати та рефлексувати власні очікування щодо творчого шляху дитини: чи справді цей вибір є її власним? Потрібно дозволяти дитині говорити «ні» у безпечних ситуаціях батькам, родичам, друзям. Відмова є нормальним проявом розвитку суб'єктності, а не неповагою. У ситуаціях конфлікту спочатку прагнути зрозуміти емоційний стан дитини: «Що ти відчував? Чого тобі хотілося в той момент?», а вже потім обговорювати далі дії. Необхідно навчати дитину розрізняти ввічливість і надмірну поступливість, пояснюючи, що коректна відмова є не порушенням соціальних норм, а проявом зрілої дорослої поведінки. Загальна умова: асертивність формується через тисячі малих досвідів – щоразу, коли позиція дитини була почута, її «ні» прийняте з повагою, а творча ідея отримала право бути висловленою.

Висновки. Для образотворчо обдарованої особистості асертивність є не лише соціальною компетенцією, а фундаментом творчої свободи. Її розвиток може блокуватися сукупністю взаємопов'язаних чинників: деструктивним батьківським впливом, нейробіологічно зумовленою реакцією на соціальне

відторгнення, специфічними психологічними бар'єрами творчої особистості.

Образотворча діяльність має значний потенціал для підтримки розвитку асертивності за умови, що педагогічний процес цілеспрямовано забезпечує безпечне середовище для самовираження, рефлексії та автономного вибору. Розвиток асертивності в цьому контексті є не лише навичкою ефективної комунікації, а й чинником становлення й ціннісного розвитку обдарованої особистості та умовою повноцінної творчої самореалізації.

Література

1. Міллер, А. Драма обдарованої дитини та пошук справжнього Я. Київ: Видавництво Ростислава Бурлаки, 2022.
2. Музика, О. Л. Особливості дослідження асертивної взаємодії учнів і студентів з ознаками обдарованості. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни*: тези доповідей учасників XVII наук.-практ. семінару (Київ, 25 квітня 2024 р.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 5–7. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740682/>
3. Сніжна, М.А. Асертивність як баланс між самовираженням і повагою до інших у середовищі образотворчо обдарованих підлітків. *Асертивна взаємодія обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях*: тези доповідей XVIII науково-практичного семінару, 24 жовтня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 70-75. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742938>
4. Сніжна, М. А. Проблеми розвитку асертивності в образотворчо обдарованих підлітків. *Розвиток і саморозвиток обдарованої особистості у складній життєвій ситуації*: матеріали XIX науково-практичного семінару, 15 травня 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 69-75. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/>
5. Eisenberger, N. I. (2013). Social pain and the brain. *Annual Review of Psychology*, 64, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115146>
6. Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(7), 294–300. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15242688/>
7. Jellinek, M. S., Tofler, I. R., Knapp, P. K., Drell, M. J. (1999). The "Achievement by Proxy" Spectrum: Recognition and Clinical Response to Pressured and High-Achieving Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38 (2), 213–216. <https://doi.org/10.1097/00004583-199902000-00022>
8. Wasylshyn, 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>

Розділ 4. АСЕРТИВНІСТЬ І РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ (М.М. Чекрижова)

Як асертивно сприяти розвитку самооцінки обдарованих старшокласників? Основою особистісної самооцінки обдарованих старшокласників є самооцінка здібностей. Вплив на її розвиток з допомогою асертивної взаємодії можна здійснювати на трьох рівнях:

- на основі зовнішніх оцінок,
- на основі формувальних оцінок,
- на основі опори на власні оцінні конструкти і критерії обдарованих старшокласників.



Візуалізовано за допомогою Adobe Firefly на основі текстового опису автора

На першому рівні самооцінка здібностей формується і підтримується за допомогою **зовнішніх оцінок**. На практиці оцінки здійснюються у згорненій формі, одним або кількома словами, і не мають прямого відношення до оцінки здібностей. Оцінки педагогів стосуються переважно навчальної діяльності чи діяльності у сфері захоплень, батьки найчастіше дають загальну особистісну оцінку, а оцінні судження ровесників найчастіше залежать від статусно-рольових стосунків у контактній групі.

Асертивна взаємодія має спрямовуватися на збагачення понятійних і діяльнісних полів самооцінки і за рахунок цього – на створення підґрунтя для виникнення психологічного мікроклімату, ґрунтованого на взаємній повазі. З цією метою педагоги мають заохочувати старшокласників, у ситуаціях коли вони оцінюють одне одного, називати якомога більше складників здібностей, зокрема, умінь та особистісних якостей [3; 8; 10; 11].

Асертивна взаємодія на цьому етапі вибудовується в такий спосіб, щоб

кожен учасник почув якомога більше висловлювань, що характеризують здібності і міг самостійно зіставити їх з оцінкою власних здібностей. Завдяки цьому можна уникнути прямих оцінних суджень, оскільки останні є стресогенними, і не сприяють хорошому психологічному мікроклімату. На цьому рівні важливо, щоб кожен учасник міг вільно висловлювати свої думки і почуття стосовно здібностей та збільшувати свій словниковий запас для самооцінювання.

Другий рівень переходу від диференційно-особистісної до інтегрально-особистісної самооцінки пов'язаний з тим, що обдаровані старшокласники сприймають як основу самооцінки не будь-яку зовнішню оцінку. Справді, згорнена схвальна оцінка, на зразок «молодчина», небагато дає для самооцінки здібностей. Крім того, у цьому віці в оцінці досягнень здебільшого домінує захисна атрибуція, що також не сприяє розвитку адекватної самооцінки. «Загалом люди схильні пояснювати свої досягнення власними здібностями, а успіхи інших людей – зовнішніми випадковими чинниками, везінням. І навпаки, власні невдачі пояснюються невезінням, а невдачі інших – їх недостатніми здібностями» [9, с. 19]. З цієї причини живучою і розповсюдженою є хибна думка, що обдарованим, мовляв, усе легко дається, тому вони й мають значні досягнення. Цей стереотип певною мірою підтримується й самими обдарованими, які погоджуються з ним не тому, що вважають так само, а для того, щоб не зашкодити самоповазі ровесників і не стати об'єктом їхньої захисної агресії.

Як показують дослідження, у старшокласників поступово складаються групи референтних осіб за критерієм компетентності у сфері розвитку здібностей, і саме їхні розгорнені детальні оцінки й лягають в основу самооцінки [4; 5; 14].

Важливо, щоб оцінка була розгорненою, відображала найсуттєвіші аспекти перебігу діяльності і розвитку здібностей. Власне, таку оцінку називають *формувальною*, оскільки вона дозволяє особі детально й реалістично відображати успіхи у розвитку здібностей, усувати проблемні моменти і планувати саморозвиток. Така оцінка має включати і ретроспективний аналіз, спрямований на констатацію попередніх умінь і досягнень, і аналіз вірогідного дальшого розвитку здібностей.

Для формувальної оцінки здібностей варто брати реальну ситуацію старшокласника, що завершилася успіхом або ж невдачею. Обговорення здійснювати так, щоб називалися всі вміння й особистісні якості, що сприяли успіхові, і ті, дефіцит яких призвів до невдачі. Наголошувати на тих моментах обговорення, які фіксують розвиток здібностей, оскільки усвідомлена можливість розвитку власних здібностей є однією з передумов розвитку обдарованої особистості [1; 2; 6; 7; 13].

Третій рівень. Формування ціннісного ставлення до здібностей є однією із закономірностей розвитку обдарованої особистості. Власні здібності розглядаються обдарованими особами як інваріантні адаптаційні ресурси, що не

зазнають кардинальних змін зі зміною життєвої ситуації. Це робить їх основою самоідентичності обдарованих людей, забезпечуючи їхню особистісну стійкість, та й життєстійкість також. Дослідження показують, що обдарованим особам, які мають високі досягнення, притаманна висока, навіть найвища порівняно з їхнім контактним оточенням, самооцінка здібностей у просторі власних оцінних конструктів [8; 11; 12; 15].

Можна виокремити дві **умови асертивної підтримки розвитку інтегрально-особистісної самооцінки**. Перша полягає у виокремленні з індивідуального переліку здібностей (умінь і особистісних якостей) тих, які, на думку старшокласника, є основними інструментами для задоволення його особистісних потреб у довготривалій перспективі, тобто є життєвими цінностями. Друга умова реалізується у стимулюванні висловлювань, спрямованих на аналіз і позитивну оцінку здібностей інших. Ціннісне ставлення до власних здібностей та усвідомлення здібностей, як цінностей для інших людей, уможливлює збереження обдарованими старшокласниками власної ціннісної автономії і спрямованості на саморозвиток здібностей в умовах ціннісної взаємодії з оточенням, основаної не на агресії чи униканні, а на взаємній повазі і особистісному визнанні.

Література

1. Музика, О. Л. Дві лінії і дві регуляційні схеми розвитку особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. праць. Том 2. Київ: Логос, 2011. С. 43–50.
2. Музика, О. Л. Обдарована особистість у складній життєвій ситуації. *Сучасні проблеми екологічної психології: Життєві стратегії особистості в умовах воєнного стану*: матеріали XX всеукраїнської науково-практичної конференції, 14–15 травня 2024 р. Зб. матеріалів / За ред. Ю. М. Швалба. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 81–83. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059543.pdf#page=82>
3. Музика, О. Л. Особливості дослідження асертивної взаємодії учнів і студентів з ознаками обдарованості. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни*: тези доповідей учасників XVII наук.-практ. семінару, 25 квітня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 5-7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740682/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1._25.04.2024.pdf#page=5
4. Музика, О. Л. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / За ред. Р. О. Семенової. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 69–90. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8528/>
5. Музика, О. Л. (Ред.). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/>
6. Музика, О. Л. Ціннісна підтримка розвитку особистості в кризових життєвих ситуаціях. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності*: Матеріали

методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ, 2016. С. 167–175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704990/>

7. Музика, О. Л. 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, 2022. С. 219–231. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731446/>
8. Музика, О. Л. (Ред.). Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/>
9. Музика, О. Л., & Загурська, І. С. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 144 с.
10. Музика, О. Л., Музика, О. О., & Никончук, Н. О. Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries*, 16(1), 2023. С. 139–144. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737601/>
11. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О., & Чекрижова, М. М. Асертивність як чинник саморозвитку обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях: матеріали емпіричних досліджень: препринт. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 53 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747703/>
12. Музика, О. Л., & Чекрижова, М. М. Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. Київ: Вид-во «Фенікс», 2016. С. 213–231. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704612/>
13. Музика, О. Л., & Чекрижова, М. М. Теоретичні основи тренінгу ціннісної підтримки самооцінки здібностей старшокласників з ознаками обдарованості. *Психологічна технологія ціннісної підтримки обдарованих учнів і студентів в умовах війни*: тези доповідей учасників XVI науково-практичного семінару (Київ, 19 жовтня 2023 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 23-26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737281/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1.19.10.2023.pdf#page=23
14. Музика, О.О. Референтні стосунки як ресурс духовного розвитку студентів. *Освітологічний дискурс*, 2016. № 3 (15). С. 63–73. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/379>
15. Чекрижова, М. М. Самоприйняття як чинник психологічного добробуту обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації. *Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень*: матеріали науково-практичного семінару, 15 травня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 122–126. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749291/>

Розділ 5. АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ (М.О. Мельник)

Асертивна взаємодія в контексті саморозвитку інтелектуально обдарованих старшокласників. Інтелектуально обдаровані старшокласники вирізняються високим рівнем інтелектуального розвитку, творчої активності, мотивації, прагненням до самостійності та досягнення високих результатів. Водночас, у сучасних реаліях поєднання соціальної нестабільності, невизначеності майбутнього та навчального стресу з труднощами соціальної адаптації, емоційним перевантаженням, підвищеною чутливістю, тривожністю та внутрішніми суперечностями, можуть суттєво ускладнювати або гальмувати процес реалізації як потенціалу обдарованості, так і особистісне становлення. У цьому контексті важливого значення набуває асертивна взаємодія як чинник саморозвитку та психологічної стійкості.

Асертивна взаємодія розглядається як спосіб конструктивного спілкування, що ґрунтується на впевненому відстоюванні власної позиції, повазі до себе та інших, здатності відкрито виражати свої думки, почуття й потреби без проявів агресії чи пасивності. Вона сприяє формуванню ефективних міжособистісних стосунків, розвитку емоційної компетентності, навичок саморегуляції та, в підсумку, саморозвитку та повноцінній реалізації власного потенціалу.

Для інтелектуально обдарованих старшокласників асертивна взаємодія має особливе значення, оскільки допомагає долати труднощі соціальної адаптації, невпевненість у міжособистісному спілкуванні та страх негативної оцінки. В умовах складних життєвих ситуацій — конфліктів, навчального перевантаження, соціальної нестабільності чи особистісних криз — асертивність є цінним ресурсом, який забезпечує здатність до конструктивного вирішення проблем, збереження почуття внутрішньої гармонії та психологічного комфорту.

За результатами емпіричного дослідження рівня та особливостей прояву особистісної асертивності, проведеного лабораторією психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, встановлено середній рівень асертивності у старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості, що свідчить про наявність у них сформованих базових навичок саморегуляції, проте необхідність подальшого розвитку впевненості, самостійності та навичок ефективної комунікації для саморозвитку та самореалізації [7].

Які методи можна застосовувати для підвищення рівня навичок асертивної взаємодії? Для підвищення рівня навичок асертивної взаємодії інтелектуально обдарованих юнаків і дівчат доцільно використовувати комплекс методів, спрямованих на формування впевненої поведінки, емоційної стійкості,

навичок самовираження та конструктивної взаємодії. Особливу увагу варто звернути на такі психологічні особливості цієї категорії школярів, як підвищена чутливість, високі, а часто й завищені, вимоги до себе, тривожність, страх помилки або соціальне відчуження. Не менш важливим для них є також психологічно безпечне середовище, в якому підтримуються самовираження, автономність, повага до особистісних меж та індивідуальності, право на помилку.

Для формування та удосконалення навичок асертивної поведінки можуть бути застосовані такі методи, як:

1. *Соціально-психологічний тренінг* – один із найефективніших методів удосконалення навичок міжособистісної взаємодії, зокрема, і асертивності. В процесі тренінгу учасники мають можливість відпрацьовувати навички впевненої поведінки, здатність до емпатії, саморефлексії, вчаться висловлювати власну думку, опановують техніки конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, формують навички самопрезентації та самозахисту [5; 6].
2. *Когнітивно-поведінкові методи* – один із найбільш ефективних і науково обґрунтованих підходів до вирішення емоційних проблем і психологічних розладів, які спрямовані на подолання невпевненості, корекцію негативних переконань, розвиток позитивного самосприйняття, зниження страху помилки та критики. Метод базується на розумінні тісного зв'язку між думками, емоціями та поведінкою людини. Його головна ідея полягає в тому, що наші реакції визначаються не самими подіями, а тим, як ми їх сприймаємо та інтерпретуємо. Тож, змінивши спосіб мислення, людина змінює свої емоції, дії та загальну якість життя [1; 3].
3. *Рольові та ситуаційні ігри*, де учасники мають можливість, моделюючи складні життєві ситуації, безпечно відпрацьовувати нові моделі поведінки, вчаться говорити «ні», відстоювати особистісні кордони, долати страх соціального осуду. Дуже важливо для обдарованих учнів на цих заняттях використовувати ситуації, які пов'язані з академічним тиском, конкуренцією, проблемами міжособистісної взаємодії [8].
4. *Розвиток емоційного інтелекту* за допомогою вправ на розпізнавання емоцій, розвиток емпатії, саморегуляції, емоційної стійкості сприяє формуванню зрілої асертивної поведінки [4].
5. *Арттерапевтичні методи* – малювання, метафоричні карти, драматерапія, казкотерапія допомагають знижувати емоційну напругу, безпечно виражати переживання, розвивати самоприйняття [2].

6. *Дискусійні методи* – дебати, круглі столи, групові обговорення сприяють розвитку критичного мислення, формуванню власної позиції, навичок аргументованого відстоювання власної думки, толерантності до інших.
7. *Методи рефлексії та самопізнання* – ведення щоденників, самоаналіз, рефлексивні вправи, психологічні есе допомагають усвідомити власні емоції, потреби та поведінкові реакції.
8. *Проектна та творча діяльність* – участь у наукових проєктах, творчих конкурсах, волонтерських ініціативах, учнівському самоврядуванні сприяють розвитку автономності, відповідальності та навичок соціальної взаємодії.

Які техніки та прийоми асертивної взаємодії сприяють саморозвитку інтелектуально обдарованих старшокласників? Можна виокремити такі техніки та прийоми асертивної взаємодії, що сприяють саморозвитку інтелектуально обдарованих старшокласників:

- *«Я-повідомлення»* – використання висловлювань «Я відчуваю...», «Мені важливо...», «Я хотів(ла) б...» допомагають опанувати навички конструктивного вираження почуттів і потреб без звинувачень та агресії, що сприяє підвищенню ефективності комунікації та розвитку емоційної зрілості;
- *активне слухання* – уважне сприйняття співрозмовника, уточнення змісту повідомлення, підтримка зворотного зв'язку;
- *позитивне підкріплення* – підтримка успіхів і досягнень, заохочення проявів самостійності, відкритого висловлювання власної думки та ініціатив учня сприяють формуванню та підвищенню рівня впевненості в собі;
- *аргументоване відстоювання власної позиції* – розвиток уміння спокійно та логічно захищати власні переконання та ідеї;
- *техніка конструктивної відмови* – формування здатності говорити «ні» без почуття провини та без порушення взаємин;
- *рефлексивні вправи* – самоаналіз власних дій, переживань і результатів діяльності стимулюють особистісне зростання;
- *моделювання складних ситуацій* – рольові ігри та ситуативні вправи, спрямовані на відпрацювання асертивних моделей поведінки;
- *підтримка автономії* – надання можливості самостійного вибору, ухвалення рішень та відповідальності за них.

Тож, підсумовуючи, зазначимо, що асертивна взаємодія є важливим чинником саморозвитку інтелектуально обдарованих старшокласників у складних життєвих ситуаціях, оскільки сприяє збереженню психологічної рівноваги, конструктивному розв'язанню конфліктів, особистісному

саморозвитку та ефективній реалізації інтелектуального потенціалу. Вона допомагає формувати впевненість у собі, комунікативну компетентність, емоційну стійкість та здатність до самореалізації в умовах сучасних соціальних викликів. Найбільш сприятливим для саморозвитку є поєднання внутрішньої мотивації, асертивної позиції особистості та підтримувального середовища.

Література

1. Бек Д. С. Когнітивно-поведінкова терапія: основи та практика. Київ: Науковий світ. 2023. 460 с.
2. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію : підручник / Д. Вестбрук, Г. Кеннерлі, Д. Кірк ; пер. з англ. Я. Кремінська ; наук. ред. К. Явна, О. Романчук. Львів : Свічадо, 2014. 420 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект / Деніел Гоулман; пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
5. Матвійчук О. С. Як навчити школярів розв'язувати конфлікти: профілактика конфліктів в учнівському колективі. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 8. С. 13–18 ; 2000. № 1. С. 10–14.
6. Міщенко Т. А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000, № 7. С. 10–14; № 8. С. 9–11.
7. Мельник М. О. Асертивність як фактор самореалізації обдарованої особистості на етапі ранньої юності. *Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень*: матеріали науково-практичного семінару, 15 травня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 71-76. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749291/1/_%D0%9C%D0%B0%D1%82_%D1%81%D0%B5%D0%BC._15.05.2026%20%D0%BE%D1%81%D1%82.pdf
8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.

Розділ 6. РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ У МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (Я.Г. Соловей)

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). 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 [1].

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 [2].

Асертивна людина характеризується чітким викладом своїх переконань, який поєднується з увагою і повагою до думок і почуттів інших, неасертивна – агресивною, пасивною або агресивно-пасивною спрямованістю в поведінці. Розвиток асертивності дає можливість людині здобути впевненість у собі, покращити навички спілкування, змінити агресію в поведінці на спокійнішу і раціональну взаємодію, навчитись відстоювати свої права. Також автор визначає, що асертивність у психології розглядається як комплексна характеристика, яка включає емоційні (відсутність страху, тривожність, емоційність мовлення), когнітивні (компетентність і розуміння себе та інших), поведінкові (навички соціальної поведінки) і регулятивні компоненти [2].

Для музично обдарованих студентів асертивність є важливою з кількох причин. *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. *Керування конкуренцією.* Музичне середовище часто є висококонкурентним (конкурси, прослуховування, отримання стипендій). Асертивність допомагає впевнено презентувати себе та свої досягнення, не вдаючись до агресивних стратегій. *Захист особистих кордонів.* Інтенсивний навчальний графік, емоційні навантаження під час виступів можуть призводити до виснаження. Асертивність дозволяє встановлювати межі у спілкуванні і розподіляти час та енергію. *Конструктивне розв'язання конфліктів.* У будь-якому колективі виникають розбіжності. Асертивність забезпечує можливість відкрито обговорювати проблеми та знаходити взаємоприйнятні рішення. *Самопрезентація.* Для майбутньої професійної діяльності музикантам необхідно вміти ефективно презентувати себе, налагоджувати контакти з колегами, педагогами, продюсерами. Асертивна поведінка сприяє впевненій самопрезентації. *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. *Інтроверсія 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 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 однокласниками, 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, яке може реалізовуватися у різних формах. *Тренінги з асертивної поведінки.* Надання студентам знань про принципи асертивності та навчання конкретним комунікативним технікам. *Рольові ігри та моделювання ситуацій.* Створення безпечного простору для відпрацювання асертивних реакцій у різних навчальних та професійних ситуаціях. *Індивідуальне консультування.* Допомога студентам у подоланні конкретних проблем, які виникають з невпевненістю або труднощами у відстоюванні своїх прав. *Підтримка творчої самостійності.* Створення атмосфери, яка заохочує студентів висловлювати свої творчі ідеї та впевнено їх презентувати. *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 багатограним 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.

Література

1. Максимова Н. Ю. Асертивність // Велика українська енциклопедія. URL: <http://vue.gov.ua/> Асертивність.
2. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. - № 9. – С. 108-110.

Розділ 7. РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ТА САМОЕФЕКТИВНОСТІ МИСТЕЦЬКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ (О.О. Музика)

Що таке самоєфективність і як вона пов'язана з асертивністю?

Віра у власні сили та вміння відстоювати свої позиції – важливі навички, що підсилюють одна одну і формують основу впевненої поведінки людини. Психологи називають їх самоєфективністю та асертивністю, які не просто співіснують, а стимулюють взаємний розвиток.

Самоєфективність дає нам сміливість діяти, оскільки пов'язана з нашою впевненістю в спроможності справлятися із важкими завданнями і своїми діями досягати бажаних результатів. Розвинена самоєфективність є внутрішнім ресурсом, що закладає підґрунтя для психологічної готовності людини до асертивної взаємодії.

Асертивність є інструментом для захисту людиною власних цінностей і психологічних кордонів. Це здатність заявляти про свої потреби, почуття, думки з гідністю, відкрито й чесно, без агресії та маніпуляцій.

Основою самоєфективності є досвід досягнень. Оскільки досягнення в діяльності є цінними для кожної людини, то й самоєфективність можна розглядати як особистісно-ціннісне утворення, яке є своєрідним містком між особистісними цінностями та мотивами діяльності. Відомий американський психолог українського походження Альберт Бандура вважав, що «переконання людини стосовно її особистої ефективності впливають на те, який спосіб дії вона вибере, яких зусиль буде докладати, як довго вона вистоїть перед перешкодами і невдачами» [12, с. 65].

Від рівня самоєфективності залежать і рівні цілей, що ставить перед собою людина.



Візуалізовано за допомогою Adobe Firefly на основі текстового опису автора

Можна описати такий цикл розвитку самоефективності: її високий рівень підвищує домагання особи, дозволяє ставити перед собою високі, але водночас досяжні цілі. Рефлексія процесу досягнення цілей і успіхів відображається в особистісному досвіді особи, підвищуючи рівень її самоефективності. Низький рівень самоефективності, навпаки, корелює з низькими домаганнями, і навіть ті незначні успіхи, які час від часу виникають за таких обставин, мають нижчу особистісну значимість і відповідно незначно впливають на розвиток самоефективності.



Візуалізовано за допомогою Adobe Firefly на основі текстового опису автора

Обдаровані студенти зазвичай мають високий рівень самоефективності, що виявляється у значних результатах діяльності та сформованій системі особистісних цінностей. Попри видиму самодостатність, вони є емоційно чутливими та вразливими, тому відчують глибоку потребу у визнанні творчих здобутків. Обдаровані студенти розвиваються не в ізоляції, а постійно взаємодіють із соціумом. Їхні високі досягнення нерідко провокують змагальність, заздрість і критику з боку оточення, особливо у ситуаціях невдач. Конструктивно реагувати на подібні виклики дозволяє саме асертивність.

Основою асертивності є досвід соціальної взаємодії і самоповага. Асертивність, як і самоефективність, безпосередньо впливає на успіхи в навчанні [14], зміцнює самооцінку та самоствердження [18], а також є надійним індикатором психологічного здоров'я [19]. Асертивні люди частіше відчують підтримку від соціуму [20]. Синергія соціальної підтримки та асертивності забезпечує високу якість життя [11]. Саме тому в освітньому середовищі так важливо розвивати культуру асертивного спілкування, впроваджуючи для цього спеціальні

тренінгові програми [5; 13; 15; 16].

Максимальної ефективності і найкращих результатів у діяльності людина досягає тоді, коли асертивність і самоефективність добре розвинені та збалансовані. Тоді запускається **механізм позитивного взаємопідкріплення**: висока самоефективність дає віру у власні сили, що через асертивну взаємодію приводить до успішного результату. Своєю чергою, цей успіх підтверджує компетентність, додає впевненості й додатково посилює обидва особистісні ресурси.



Візуалізовано за допомогою Adobe Firefly на основі текстового опису автора

Уміння бути асертивними і самоефективними важливі для людини, особливо для психологічного виживання під час війни, коли руйнується звичне життя, втрачаються усталені зв'язки з близькими людьми. Особливо гостро це відчувають обдаровані діти та молодь: війна буквально перекреслює їхні життєві плани та змушує шукати нові опори в житті.

Які чинники можуть сприяти чи блокувати розвиток самоефективності мистецьки обдарованих студентів?

Для глибокого розуміння чинників розвитку самоефективності мистецьки обдарованих студентів необхідно вийти за межі їхньої внутрішньої діяльності. Розвиток обдарованості завжди пов'язаний із соціокультурним середовищем, тому важливо враховувати соціальний контекст, де важливу роль відіграє асертивна взаємодія [1; 4; 6–8; 17].

Основні чинники, що сприяють розвитку самоефективності та бар'єри на цьому шляху, є психологічними антагоністами: підсилення одного автоматично послаблює або нейтралізує дію іншого.

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ

сприяють розвитку самоєфективності	гальмують розвиток самоєфективності
успіхи в ситуації самостійного виконання складних навчально-професійних завдань	невдачі в ситуації докладання максимуму зусиль
ситуації, коли суб'єкт спостерігає за успіхами людей, схожих на нього	ситуації, коли суб'єкт спостерігає за невдачами людей, схожих на нього
схвальна компетентна і розвивальна оцінка в ситуації успішного виконання завдань	занижені оцінки в ситуації успішного виконання завдань, завищені – в ситуації неуспішного виконання
оцінка референтних осіб, компетентних у сфері розвитку здібностей	оцінка розвитку здібностей незначимих осіб
схвалення чи критика дій, що знаходяться в межах можливостей (здібностей) суб'єкта	схвалення чи критика дій, що знаходяться поза межами можливостей (здібностей) суб'єкта
хороше самопочуття і помірне емоційне напруження	погане самопочуття і надмірне емоційне напруження
упевненість, що спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін	зневіра в тому, що спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін

Візуалізовано автором на основі ідей А. Бандури

Успіхи у ситуації самостійного виконання складних навчально-професійних завдань	Невдачі в ситуації виконання навчально-професійних завдань при докладанні максимуму зусиль
--	---

При докладанні максимуму зусиль людина психологічно налаштовується на досягнення успіху. Саме тому невдачі є дуже фруструючими та деструктивними для самоєфективності особистості, яка втрачає важливий аргумент: «Я просто погано старався(лася)». Ускладнює переживання й ситуація публічності невдачі, оскільки результати роботи мистецьки обдарованих студентів майже завжди виставляються на загальний огляд (академконцерти, виставки, конкурси тощо). Смуга невдач може стати загрозою для професійної самоідентичності, коли з'являються сумніви у власній професійній придатності та знижується чи зникає мотивація подальшого професійного саморозвитку.

Як переосмислити ситуацію невдачі та зберегти самоєфективність? Варто змінити фокус мислення, проаналізувати і відрефлексувати:

- сукупність чинників, які могли вплинути на результат (переключити фокус із докладених зусиль на внутрішній стан та зовнішні умови при виконанні завдання: втома, фізичний дискомфорт, застаріле обладнання, інформаційне перевантаження, деструктивне спілкування, дефіцит часу тощо);

- конкретні ситуації, підходи, стратегії виконання завдань, а не лише здібності (переключати фокус із думок про те, що «я нездара», «я гірший(а) за інших» на «я доклав(ла) багато зусиль, але підхід виявився неефективним», «витрачені зусилля не принесли бажаного результату через неправильно обраний шлях», т.п.);
- порівняти отриманий результат не з бажаним у конкретній ситуації, а з власним минулим досвідом (переключити фокус із думок про невдачу на здобутий досвід і аналіз тих навичок, які, попри невдачу, все одно покращилися в процесі роботи над виконанням завдання).

<i>Спостереження за успіхами людей, схожих на суб'єкта</i>	<i>Спостереження за невдачами людей, схожих на суб'єкта</i>
---	--

Люди спостерігають за успіхами/невдачами інших людей, аналізують чужий досвід та часто використовують його як орієнтир для себе. Такий досвід навчання через спостереження називають вікарним досвідом. Він є одним із головних джерел формування самоефективності, особливо в ситуаціях, коли людина, за якою спостерігають, схожа на спостерігача за статтю, віком, професійною діяльністю, соціальним статусом, досвідом тощо. Тут часто спрацьовує психологічний механізм: «вони змогли, і я зможу», – і чим більше спільного між людьми, тим сильніший їхній вплив на самоефективність.

Чому важливо спостерігати й аналізувати не лише успіхи, а й невдачі? Відповідь може бути багатогранною:

- шлях до мети не буває однобоким – об'єктивна картина цього шляху містить і успіхи, і невдачі, без урахування яких картина буде викривленою;
- розуміння причин невдач є не менш важливим, ніж секретів успіху;
- спостереження за успіхом підсилює мотивацію і дає поштовх до старту, водночас аналіз невдач додає критичності мислення, обережності й ретельності в роботі;
- розуміння важливості стійкості (резилентності) в ситуації спостереження за поведінкою людини після невдачі, коли вона змінює стратегію і продовжує роботу та досягає успіху;
- розуміння важливості асертивної взаємодії для досягнення успіху та причин частини невдач через пасивну чи агресивну поведінку;
- із кожним успішним завершенням діяльності внутрішні ресурси зміцнюються, а нові виклики сприймаються як можливості, а не загрози.

<i>Схвальна компетентна і розвивальна оцінка в ситуації успішного виконання завдань</i>	<i>Занижені оцінки в ситуації успішного виконання завдань, завищені – в ситуації неуспішного виконання</i>
--	---

Для зміцнення самоефективності важливим є конструктивний зворотній зв'язок, зокрема стимулювальна функція оцінки. Схвальна компетентна і

розвивальна оцінка в ситуації успішного виконання завдань є основою для росту. Вона допомагає обдарованій людині сфокусуватися на своїх сильних сторонах і на зв'язку між зусиллями та результатом. Вона мотивує докладати більших зусиль для виконання складніших завдань.

Якщо за успішне виконання завдань обдарована людина отримує занижену оцінку, її успіх фактично нівелюється. Фокус уваги зміщується на зовнішні чинники: везіння, легкість завдання тощо. За таких умов самоефективність не зростатиме, адже здібності та докладені зусилля знецінюються. Не менш деструктивною є й завищена оцінка у разі невдачі. Вона блокує рефлексію та критичне мислення, створюючи небезпечну ілюзію компетентності.

Отже, для розвитку самоефективності мистецьки обдарованих студентів важливо враховувати, що:

- у ситуації успіху внутрішня оцінка обдарованої особи має підкріплюватися конструктивним зовнішнім відгуком;
- дієвість зовнішнього відгуку залежить від того, наскільки референтною й авторитетною є людина, яка оцінює;
- мотивуючий та розвивальний ефект зворотний зв'язок має тоді, коли надається оперативно й асертивно;
- розвивальна оцінка дозволяє надійно закріпити успішний досвід і спонукає обдаровану людину ставити перед собою високі цілі і досягати нових успіхів.

<i>Оцінка референтних осіб, компетентних у сфері розвитку здібностей</i>	<i>Оцінка розвитку здібностей незначимих осіб</i>
---	--

Референтні особи є своєрідними містками між соціальними цінностями та цінностями обдарованої особистості [2]. Саме тому їхнє схвалення чи зауваження мають значно більшу вагу, ніж оцінки незначимих сторонніх людей.

Як показали наші дослідження, спочатку переважає орієнтація на референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я), а з віком коло референтних осіб розширюється і спостерігається орієнтація мистецьки обдарованої особистості на розгорнену професійну оцінку розвитку здібностей [3; 9; 10].

Похвала від референтних осіб стає потужним внутрішнім ресурсом і має велике значення для розвитку здібностей обдарованих студентів. Навіть критика з їхнього боку не руйнує самоефективність, оскільки сприймається як вектор особистісно-професійного зростання.

Мистецьки обдаровані студенти сприймають оцінки оточення дуже диференційовано. Роздратування чи скепсис може викликати необґрунтована похвала від незначимих осіб у сфері розвитку здібностей, а їхня критика – агресію чи відчуження.

Отже, значний розвивальний потенціал має професійна оцінка

референтних осіб, компетентних у сфері розвитку здібностей.

<i>Схвалення чи критика дій, що знаходяться в межах усвідомлених можливостей (здібностей) суб'єкта</i>	<i>Схвалення чи критика дій, що знаходяться поза межами можливостей (здібностей) суб'єкта</i>
---	--

Мистецьки обдарована особистість в силу своїх психологічних особливостей (нешаблонного мислення, емоційної вразливості, перфекціонізму, вираженої потреби у самовираженні та ін.) особливо гостро сприймає схвалення чи критику її дій.

У зоні усвідомлених можливостей (здібностей) вона знає, що може і чого поки що не може, які її сильні сторони та які слабкі місця, на що вона здатна чи нездатна. Тому схвалення чи критика дій в цій зоні в цілому має конструктивний ефект. При всій зорієнтованості педагогів на позитивну оцінку, варто пам'ятати, що вона має бути диференційованою в контексті самооцінки здібностей мистецьки обдарованої особистості. Схвалення чи критику вона прийме лише тоді, коли буде впевнена у своїй спроможності змінити ситуацію на краще

Реакції на схвалення чи критику дій поза межами усвідомлених можливостей (здібностей) можуть бути дуже амбівалентними, тобто суперечливими, і викликати водночас і радість, і тривогу, і злість тощо. Схвалення може створювати «зону ближчого розвитку» і підтримувати внутрішню мотивацію та віру у власні сили до того, як обдарована людина досягне майстерності. Водночас може виникати страх не виправдати надій і сподівань. Критика дій може сприйматися як несправедливість, упередженість, заперечення чи нівелювання мистецького «Я» і призводити до зниження мотивації, блокування розвитку здібностей. Важливо уникати критики дій поза межами усвідомлених можливостей суб'єкта.

<i>Хороше самопочуття і помірне емоційне напруження</i>	<i>Погане самопочуття і надмірне емоційне напруження</i>
--	---

Психологічні ресурси людини безпосередньо залежать від балансу між тілом та емоціями. Фізичне здоров'я та хороше самопочуття підвищують її самоефективність, а погане самопочуття і надмірне емоційне напруження – знижують. Коли навантаження стають критичними, вони спричиняють не лише ситуаційні поодинокі невдачі, а й зумовлюють стійкі негативні наслідки — формують невпевненість обдарованої людини у власній спроможності досягнути професійного успіху. Низька асертивність призводить до накопичення невирішених конфліктів і внутрішньої напруги.

Важливо пам'ятати, що:

- хороше самопочуття і поведінка обдарованої людини в складних життєвих ситуаціях багато в чому залежить від того, наскільки сильними внутрішніми ресурсами вона володіє, щоб впоратися з викликами;

- брак ресурсів чи їх втрата переживаються обдарованою людиною як стан психологічного стресу, як суб'єктивне неблагополуччя;
- розвиток самоефективності є важливим чинником досягнення хорошого самопочуття та зниження надмірного емоційного напруження;
- складні життєві ситуації бувають різні, однак обдаровані люди з високим рівнем самоефективності й асертивності, як правило, краще з ними справляються;
- сприяє хорошему самопочуттю фіксація успіхів, сприймання невдач як корисного досвіду, фокусування на зоні особистої відповідальності, асертивна взаємодія з оточенням.

Упевненість, що спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін	Зневіра, що спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін
--	--

Упевненість у тому, що спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін, є додатковим ресурсом, що допомагає обдарованій людині вистояти в складній життєвій ситуації. А. Бандура зазначав, що колективна ефективність є розширенням особистісної самоефективності. Коли люди вірять у власні сили й об'єднуються, виникає синергетичний ефект. Для людини як соціальної істоти вкрай важливо набути досвіду спільних з іншими людьми дій, відчуті себе причиною суспільних змін. У цьому зв'язку спільна діяльність й асертивна взаємодія є такими ж важливими частинами освітнього процесу, як і навчання.

Література

1. Музика, О. Л. Обдаровані старшокласники та студенти у складній життєвій ситуації: результати емпіричного дослідження. *Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень*: матеріали науково-практичного семінару, 15 травня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 80–86. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749458/1/obdarovani-uchni15_05_2026.pdf
2. Музика, О. Л. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія* / За ред. Р.О. Семенової. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2018. 69–90. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8528/>
3. Музика, О. Л. (Ред.). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/>
4. Музика, О. Л. (Ред.). Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія. Київ: Видав. Дім «Слово», 2017. 220 с. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203>
5. Музика, О. Л. (Ред.). Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. <https://lib.iitta.gov.ua/737267/>
6. Музика, О. Л., & Музика, О. О. Психологічні чинники саморозвитку обдарованих студентів у складній життєвій ситуації. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2026. (45(1), 101–107. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.4513>

7. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О., & Чекрижова, М. М. Асертивність як чинник саморозвитку обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях: матеріали емпіричних досліджень: препринт. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 53 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747703/>
8. Музика, О. О. Взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоєфективності старшокласників та студентів в умовах війни. *Освітологічний дискурс*, 2024. 45 (2). С. 56-64. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.7>
9. Музика, О. О. Рефлексія здібностей як чинник особистісно-професійного розвитку студентів-хореографів. *Технології розвитку інтелекту*, 2026. 10, 1 (39). <https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.8>
10. Музика, О. О. Ціннісний простір університету і розвиток професійної самоєфективності студентів. *Освітологічний дискурс*, 2023. 2 (41). С. 185-200. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.28>
11. Ates, B. (2016). Perceived social support and assertiveness as a predictor of candidates psychological counselors' psychological well-being. *International Education Studies*, 9(5), 28. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p28>
12. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 617 p.
13. Bulantika, S. Z., & Sari, P. (2019). The effectiveness of assertive training techniques and thought-stopping techniques to increase student assertiveness ability. *Biblio Couns: Jurnal Kajian Konseling Dan Pendidikan*, 2(3), 109–116. <https://doi.org/10.30596/bibliocouns.v2i3.3736>
14. Kalzhanova, A., Kalzhanova, D., Murzina, S., Nurmukhanbetova, N., Naviy, L., & Yermentayeva, A., (2022). Assertiveness as the predictor of university students' academic achievement. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17 (7), 2462-2473.
15. Košutić, Ž. (2018). The importance of assertive communication in school and social functioning of adolescents. *Psihijatrija danas*, 50(1), 67-71. <https://doi.org/10.5937/PsihDan1801067K>
16. Larsen, K.L. & Jordan, S.S. (2017). Assertiveness Training. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_882-1
17. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings*, 1(usc16-01). P. 139-144. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046>
18. Parray, W. M., Kumar, S., & David, B. E. (2020). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness and self-esteem of high school students. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 171-176. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.134724>
19. Peskin, H., Jones, C. (2015). Early- and Late-Adolescent Predictors of Psychological Health in Adulthood: Results from the Intergenerational Studies. *J Adult Dev* 22, 230-238. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9214-5>
20. Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair (2022). Assertiveness and perceived social support among college students. *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*, 5, 6, 539-543. <https://doi.org/10.46647/ijetms.2022.v06i05.084>

Розділ 8. АСЕРТИВНІСТЬ І ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ОБДАРОВАНИХ ОСІБ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ (Д.К. Корольов)

Яке місце асертивності у системі особистісних ресурсів обдарованих осіб у складних життєвих ситуаціях?³

Особистісні ресурси обдарованих, що дозволяють протистояти тиску складних життєвих ситуацій та продовжити продуктивно жити та розвиватись, можуть бути концептуалізовані як психологічна резилентність, життестійкість, здатність до відновлення, сила его, самоефективність, продуктивні копінг-стратегії, асертивність. Перші три поняття є описовими, не розкривають кінцеві джерела, механізми та специфіку стійкості обдарованих до несприятливих життєвих ситуацій. Сила его як здатність до свідомої регуляції, самоефективність, продуктивні копінгіві стратегії, асертивність є внутрішньо пов'язаними із суттю обдарованості та розвиненими в таких людей особистісними механізмами подолання перешкод у реалізації власного потенціалу.

Зокрема, М. Е. Светек та Т. Л. Кросс пишуть про стигму обдарованості, яка проявляється в особливих труднощах з прийняттям обдарованих осіб однолітками. Обдаровані постають перед вибором між реалізацією власної обдарованості та близькими міжособистісними стосунками [16]. Дж. Кросс та ін. зазначають, що стигма обдарованості 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 з надією здобути більшу популярність серед однолітків. Цій меті можуть слугувати такі стратегії: вчитися гірше, ніж здатний; використовувати простішу мову серед однолітків; приховувати деяку інформацію про себе; змінювати власну поведінку залежно від небезпеки стигматизації [2].

М. Е. Светек розроблена методика, що знайшла досить широке застосування – Опитувальник міжособистісного копіngu. 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 в школі, якби я не був обдарованим.
2. Використання гумору: я багато жартую у школі; я вмію смішити людей; люди вважають мене хорошим жартівником.

³ Підготовлено на основі дослідження: Корольов, Д. К. (2024). Асертивність у системі особистісних ресурсів обдарованих у складних життєвих ситуаціях. *Український психологічний журнал*, 1(21), 78–92. [https://doi.org/10.17721/upj.2024.1\(21\).5](https://doi.org/10.17721/upj.2024.1(21).5)

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 удачі.

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 ставилися б 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 власну 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 [2].

Загалом, за К. Рудасілл та ін., 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 [14].

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.

Із зазначеним узгоджуються результати вивчення зв'язку асертивності із особливостями діяльності у різних групах, що не належать до обдарованих. Так, асертивна поведінка студентів не лише поліпшує результативність їхньої комунікації, а й професійні перспективи (незалежно від рівня підготовки та кваліфікації) [1]. Крім того, на вибірці медичних сестер встановлено, що професійний стрес за умови неприйнятної асертивності особи веде до вигорання. У цьому дослідженні неприйнятна асертивність включала: прийняття невідповідної оцінки; невпевненість; нечуйність або агресивність [15]. У іншому дослідженні встановлено зв'язок продуктивності банківських працівників не

лише із комунікативною, а й з емоційною асертивністю [17].

М. Маруган де Мігельсан та ін. у дослідженнях іспанських учнів молодшої та середньої школи встановили статистично значущі обернені кореляції комунікативної асертивності з академічною успішністю у природничих науках, соціальних науках, математиці, технологіях. Цей зв'язок був слабшим або відсутнім із успішністю вивчення мов. Автори вважають, що нестача асертивності може бути підґрунтям академічних проблем через перешкоджання взаємодії з однокласниками та вчителями, але надлишок комунікативних вмінь або роздутий образ себе спричиняє академічні провали [3].

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

Тобто йдеться про здатність зберігати власну ціннісну регуляцію у ситуаціях взаємодії з іншими, що стосуються прояву та розвитку власної обдарованості. Можна припустити, що це не стільки комунікативні ситуації, скільки діяльнісні. Саме в такому особливому тлумаченні асертивність варто розглядати як особистісний ресурс у подоланні несприятливих для розвитку обдарованості життєвих ситуацій.

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

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

Як визначні науковці проявляють особистісну асертивність у складних ситуаціях?⁴

Особистісну асертивність обдарованих можна визначити як

⁴ Підготовлено на основі досліджень:

Корольов, Д. К. (2026). Особистісні стратегії подолання перешкод та невдач: рефлексії нобелівських лауреатів. *Український психологічний журнал*, 1(25), (у друці).

Корольов, Д. К. (2026). Можливості дослідження асертивності в біографіях та інтерв'ю видатних творців. *Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень*: матеріали науково-практичного семінару, 15 травня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. С. 39–40. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749291/>

Корольов, Д. К. (2026). Методи дослідження життєвого шляху визначних науковців. *Ідеї Володимира Роменця та тенденції розвитку психології в Україні (до 100-річчя від дня народження)*: Матеріали міждисциплінарного круглого столу / за наук. ред. І. В. Данилюка, Г. К. Юрчинської, О. А. Мельник, Н. І. Погорільської. Київ: Видавництво Ліра-К. С. 54-56.

міжособистісну та соціальну наполегливість у відстоюванні власного ціннісного ставлення до своєї творчої діяльності. Очевидно, що відстоювати доводиться саме у складних життєвих, професійних ситуаціях. У зазначених ситуаціях творцям потрібно проявляти також інші форми наполегливості у взаємодії з цілим комплексом особистісних якостей.

Найбільш цінну психологічну інформацію щодо визначних творців надає інтерв'ювання — метод ідіографічного пізнання, що відкриває можливість неординарній особі бути співавтором нового психологічного знання. Нобелівська фундація (NobelPrize.org) вже більше двох десятиріч проводить та викладає у загальний доступ інтерв'ю з лауреатами, що складають частину медійного супроводу церемонії нагородження. Доступні такі бесіди з переважною більшістю лауреатів. Слід зазначити, що прослідковується тенденція збільшення з часом питомої ваги психологічних тем.

Перш за все, у контексті обговорення труднощів та невдач нобелівські лауреати найчастіше висловлюють думку, що вчені стикаються з ними постійно. У відповідь на запитання щодо того, як вдається впоратися з невдачами, інтерв'юювані переважно говорять про невдачі в науковій діяльності. Основною стратегією подолання невдач у науковій діяльності нобелівські лауреати бачать аналіз причин невдачі та корекцію на цій основі подальших дій. Часто підкреслюється, що правильно сприйняті та опрацьовані невдачі дозволяють вчитися, знаходити нові шляхи, таким чином, забезпечують прогрес.

Інтерв'юювані наголошують на необхідності наполегливих зусиль у подоланні перешкод та невдач. Проте наполегливість має врівноважуватися реалістичним баченням. Деякі інтерв'юювані говорять не лише про гнучкість у підходах до вирішення проблеми, а й про переключення при невдачах на інші проблеми.

Хоча інтерв'юювані усвідомлюють включеність власних пошуків у колективну наукову діяльність, важливість співробітництва з колегами, взаємної підтримки, важливість присутності колег з іншими поглядами, позитивну роль конструктивної критики, вони також бачать зворотний бік медалі. Визнані теорії, домінуючі в науковій спільноті погляди, вплив авторитетних осіб, порівняння себе з іншими, конкуренція, надмірна та неконструктивна критика є одними з головних перешкод для подальшого розвитку науки. Ці фактори штовхають вченого, який бажає визнання, до конформізму, стандартних досліджень. Тому інтерв'юювані вважають, що вчені, які рухають науку уперед, відрізняються самостійністю, критичністю, орієнтацією на власні ідеї, інтереси, захоплення.

Так, лауреат Нобелівської премії з фізіології та медицини 2023 р. Каталін Каріко говорить: «Я помічаю, що молоді науковці порівнюють себе з іншими та доходять висновку, що, можливо, вони не так наполегливо працюють, чогось не мають. Я раджу: “Не робіть цього. Потрібно зосередитись на тому, що ви можете зробити”. Якщо ви переключите свою увагу на когось іншого, ви не досягнете успіху» [10].

Вільям Келін стверджує, що наполегливість, і навіть трохи товстошкірість, є ключем до подолання різних соціальних фрустрацій. Йдеться про подолання відкидання: ментора, який не вірить в тебе; редакторів та рецензентів, що вважають твій рукопис не вартим публікації; експертної комісії, яка відмовляє у гранті. Потрібно бути наполегливим заради тих рідкісних моментів, коли ти розумієш щось, що ніхто до тебе не знав [12].

Лауреат Нобелівської премії з хімії 2019 р. Стенлі Віттінгем закликає: «Використовуйте уяву! Не керуйтеся лише книгами та не вірте прочитаному в літературі. Уявіть собі майбутнє. Знаходьте нові ідеї та втілюйте їх. Не дозволяйте людям відкидати ці ідеї. Вірте в себе та обговорюйте ваші ідеї з іншими. Не обов'язково виконуйте те, що вам говорить керівник» [11].

Лауреат Нобелівської премії з хімії Джон Гудінаф радить: «...не копіюйте. Думайте про проблему та пам'ятайте, що ми змагаємося з проблемами, а не з людьми... не вірте всьому, що читаєте, і не бійтеся думати, і це нормально — розуміти те, що було раніше, але не покладайтеся лише на копіювання, а розвивайте свій внутрішній голос та власні внутрішні засоби інтерпретації» [13].

Лауреат Нобелівської премії з хімії 2021 р. Девід Макміллан говорить: «...це звучить банально, але якщо ви намагатиметеся робити щось так, як роблять інші, ви просто станете поганою версією цих людей». «Що вам слід зробити, так це спробувати з'ясувати, що вас надихає, і не так сильно хвилюватися про те, як діють інші. Просто йдіть своїм шляхом і довіряйте своїм інстинктам... ця порада... дає певну свободу не хвилюватися про те, як усі ці генії навколо вас роблять свою справу, бо ви ніколи не зможете робити це так. Вони є тими, ким є. Ви просто повинні робити свою справу. Якщо ви будете дотримуватися цього, я думаю, що це не тільки спрацює, а й матиме чудовий результат. Діяти таким чином набагато приємніше» [4].

Лауреат Нобелівської премії з хімії Деміс Гассабіс у відповідь на питання, що б він побажав собі молодшому, сказав: «...вірити у власні ідеї, навіть якщо вони здаються дуже дивними. Звичайно, я в них вірив, тому й реалізовував їх. Але, ймовірно, я мав менше віри в них, ніж мав би. Тоді ці ідеї можуть принести плоди за умови достатнього натхнення, роботи та зусиль. Я думаю, вірити у власні ідеї із самого початку — вкрай, вкрай важливо» [6].

У відповідь на запитання «Як Вам вдається продовжувати, коли більше ніхто не вірить у Ваші ідеї?» Деміс Гассабіс зазначає: «Я думаю, важливе внутрішнє захоплення тим, що робиш. Це сталося зі мною, коли я починав працювати над штучним інтелектом. По-перше, 30 років тому майже ніхто не працював над ШІ. Навіть коли ми запускали DeepMind у 2010 році, ніхто насправді не працював над ШІ, принаймні не в індустрії. Тепер перенесемося в сьогоднішній день, і, здається, що всі причетні до ШІ або зацікавлені ним. Певною мірою ми це передбачали, але на той час усі вважали, що ми божевільні. Усі говорили: «Ну, ми знаємо, що ШІ не працює». Але я збирався цим займатися попри все, оскільки вважаю це найцікавішою технологією, яку можна спробувати

розробити. Вона також має багато аспектів, включно із спробою зрозуміти, як працює наш власний розум. Для мене немає нічого більш захопливого, ніж феномен інтелекту та спроби зрозуміти, що це таке. Я намагався робити це як з позицій нейронауки, так і з погляду інформатики. Я б провів усе своє життя, займаючись цим, не зважаючи ні на що. Я думаю, що це допомагає пройти крізь важкі часи, оскільки не має значення, що кажуть інші люди — ви робите це через власне захоплення та інтерес» [6].

Лауреат Нобелівської премії з хімії 2021 р. Беньямін Ліст радить молодим дослідникам слідувати своїм захопленням: «Це моя найперша порада. Я завжди всім це кажу. Я завжди сподівався, що зможу зробити велике відкриття. У світі науки більшість мріє про це, і, можливо, таємно десь у глибині душі ми також мріємо колись отримати Нобелівську премію. Якщо ви справді у цьому зацікавлені, дійсно робите щось важливе, вам слід усвідомлювати, що час, коли у вас виникає революційна ідея, має бути самотнім, майже за визначенням. Це не може бути мейнстрімом. Якщо це має бути наступна велика революція, то це точно не буде мейнстрімом. І все ж є 10%, які одразу після постдокторантури починають самостійні дослідження. Існує тенденція: “Я хочу робити те, що й всі інші. Я хочу бути частиною спільноти”, але це шкідливо. Я б сказав, що для здійснення наукових революцій слід пам’ятати про самотність, яку потрібно вміти витримувати» [5].

У відповідь на запитання, що допомагає впоратися з такою самотністю, Беньямін Ліст сказав: «...на початку своєї кар’єри я був дуже наляканий... Я відчував, що зараз є єдиним у світі, хто проводить такі дослідження. І тоді, звичайно, виникає питання: “Чи це тому, що всі інші розумніші і вони вже знають, що це не дуже гарна ідея, чи це, можливо, революційна наукова концепція, яку я розробляю?” Тож я маю на увазі, що потрібно усвідомлювати, що відчуття самотності є необхідною умовою, якщо у вас є революційна ідея. Я б сказав, що це достатня умова. Так багато людей почуваються самотніми, тому що у них є дурні ідеї. У моєму випадку мені дуже пощастило, що успіх прийшов так рано. Це був мій перший незалежний науковий експеримент. Не знаю, як довго я б витримав у такому ризикованому середовищі, якби перші кілька місяців не принесли успіху» [5].

Лауреат Нобелівської премії з фізики 2022 р. Джон Клаузер є прикладом особистісної незалежності, асертивності науковця. Ці якості, з одного боку, тісно пов’язані з критичністю: «Батько навчив мене бути скептичним щодо всього, особливо стосовно інтерпретацій іншими результатів експериментів... “подивись на оригінальні дані, якщо є можливість. Що насправді зроблено? Постав під сумнів, що з цього були зроблені правильні висновки”. Я так роблю дотепер щодо всього». З іншого боку, зазначені якості спираються на наукові інтереси та захоплення: «Якщо те, що ви робите, не дає задоволення, знайдіть те, що подобається, вкладіть у це душу та будьте насправді сильними у цьому. Абсолютно нерозумно витрачати час на те, що не дає задоволення» [9].

Зазначені якості яскраво втілюються у науковому шляху Джона Клаузера: «Мій науковий керівник та всі на фізичному факультеті Колумбійського університету говорили, що я повністю божевільний, що займаюся цим. Усі знали, що Ейнштейн помилявся, часто говорилося, тому, що постарів, а Бор все пояснював правильно. Я взагалі не міг зрозуміти Бора. Потім я натрапив на статтю Джона Белла, з цього почалася моя ціла кар'єра у квантової механіці... Колумбійський університет мав більше нобелівських лауреатів, ніж, я припускаю, Каліфорнійський технологічний інститут. Усі вони говорили мені, що я божевільний, якщо займаюся цим. Коли я проводив експеримент в Каліфорнійському університеті Берклі, мій батько, який тоді був деканом факультету прикладних наук та інженерії Каліфорнійського технологічного інституту... сказав, що домовився для мене про зустріч з Річардом Фейнманом... Я зайшов до кабінету Фейнмана, звідки він мене швидко вигнав. Він був розлючений, наскільки я міг зрозуміти, через мій експеримент щодо перевірки передбачень квантової механіки. Адже всі знають, що передбачення квантової механіки досконалі, навіть не потрібно перевіряти. Гадаю, що він хотів сказати: якщо ви знайдете щось невірне у передбаченнях квантової механіки, ви можете повернутися — ми обговоримо та зрозуміємо, у чому була, у чому є ваша проблема... Він був досить різким» [9].

Далі Джоном Клаузер додав: «Коли я намагався проводити експерименти в Каліфорнійському університеті Берклі, лише двоє, можливо, пізніше троє людей вважали це гарною ідеєю. Нобелівський лауреат Чарлз Таунс та великий фізик-атомник Говард Шугарт, на щастя, дозволили мені залишитися там у 1969–76 рр. та провести чотири різні експерименти. Це були гарні часи, хоча я й зруйнував роботу мого героя Ейнштейна. Я не був цим дуже задоволений, але про це свідчили дані. Я повідомив про те, що отримав. Саме у цьому полягає експериментальна наука. Було нелегко знайти можливість провести експеримент, абсолютно ні, мені довелося боротися за це. Тільки завдяки доброті та щедрості Таунса та Шугарта я залишився» [9].

У відповідь на запитання щодо труднощів із визнанням науковою спільнотою його роботи Джон Клаузер зазначив: «...універсальною релігією було те, що квантова механіка робить правильні передбачення... Теорема Белла і, зокрема, наша її версія, експериментальне передбачення Клаузера-Хорна-Шімоні-Холта мала бути неправильною або вся спадщина Ейнштейна мала бути неправильною. Я думаю, що на той час люди, які критикували проведення експерименту, не усвідомлювали, про що насправді йдеться, що це був вибір між двома релігійними іконами» [9].

Самостійність та орієнтація на власні ідеї не мають перетворюватися на самовпевненість, неадекватність, щоб не стати перешкодами для руху уперед. Ці якості мають врівноважуватись схильністю до сумнівів, здатністю сприймати критику та готовністю до співпраці. Так, лауреат Нобелівської премії з фізіології та медицини 2019 р. Грег Семенза говорить: «...я часто сумніваюся в собі. Я часто

сумніваюся, чи використовую я найкращий підхід? Чи найефективніше я керую лабораторією? Чи достатньо добре я наставляю своїх студентів, чи міг би я краще справлятися з цим?» [8].

Лауреат Нобелівської премії з хімії Френсіс Арнольд твердить: «До важливих для успіху в науці рис належить здатність сприймати критику. Її багато — потрібно отримати від неї користь. Якщо хтось приділяє достатньо часу, щоб у конструктивний спосіб критикувати вашу роботу, ви маєте це вислухати, вам потрібно відкинути почуття образи, потрібно зрозуміти, що відбувається, чому ця ідея не сприймається, яка моя помилка в тому, як я її подаю, або, можливо, ідея справді жахлива. Але ми повинні вміти долучатися до обговорення» [7].

Френсіс Арнольд зазначає також: «Для науковця та інженера-конструктора самостійність, безумовно, вкрай важлива. Ви повинні знаходити власні рішення проблем, ставити власні запитання, якщо хочете бути науковцем і справді досліджувати щось нове. З іншого боку, важлива командна робота. Має бути гарний баланс між самостійною творчістю та переконанням усіх цих десятків студентів взятися за деякі з цих проблем і вкласти у це власні ідеї» [7].

Література

1. Anant, H. S. (2018). The Importance and Benefits of Incorporating Assertiveness Training while Designing Co-curricular Activities for Students. In H. M. Fardoun, K. J. Downing, & M. Mok (Eds.), *The Future of Higher Education in the Middle East and Africa* (p. 187–204). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64656-5>
2. Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S., & Cross, T. L. (2015). Social Coping and Self-Concept Among Young Gifted Students in Ireland and The United States: A Cross-Cultural Study. *High Ability Studies*, 26(1). 39–61. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881>
3. Marugan de Miguelsanz, M., Carbonero Martin, M. A. & Palazuelo Martinez, M. M. (2012). Assertive Skills and Academic Performance in Primary and Secondary Education, Giftedness, and Conflictive Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 213–232. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/132925/>
4. NobelPrize.org (n.d.-a). “I wasn’t somebody who was obviously going to become a scientist”. Interview with David MacMillan, February 2022. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2021/macmillan/183036-david-macmillan-interview-february-2022/>
5. NobelPrize.org (n.d.-c). «We need to represent the whole diversity of all humans in science». Interview with Benjamin List, February 2022. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2021/list/183037-benjamin-list-interview-february-2022/>
6. NobelPrize.org (n.d.-k). Transcript from an interview with Demis Hassabis. Interview with the 2024 chemistry laureate Demis Hassabis, recorded on 6 December 2024 during Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2024/hassabis/1924974-interview-transcript/>
7. NobelPrize.org (n.d.-o). Transcript from an interview with Frances H. Arnold. Interview with Chemistry Laureate Frances H. Arnold on 6 December 2018 during the Nobel Week

- in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2018/arnold/151047-frances-arnold-interview-transcript/>
8. NobelPrize.org (n.d.-p). Transcript from an interview with Gregg L. Semenza. Interview with Gregg Semenza on 6 December 2019 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2019/semenza/160210-gregg-semenza-interview-transcript/>
 9. NobelPrize.org (n.d.-q). Transcript from an interview with John Clauser. Interview with the 2022 Nobel Prize laureate in physics John Clauser on 6 December 2022 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/physics/2022/clausen/222119-interview-transcript/>
 10. NobelPrize.org (n.d.-r). Transcript from an interview with Katalin Karikó. Interview with the 2023 Nobel Prize laureate in physiology or medicine Katalin Karikó on 6 December 2023 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2023/kariko/217971-interview-transcript/>
 11. NobelPrize.org (n.d.-s). Transcript from an interview with M. Stanley Whittingham. Interview with the 2019 Nobel Prize laureate in chemistry M. Stanley Whittingham on 6 Dec. 2019 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2019/whittingham/1373430-interview-transcript/>
 12. NobelPrize.org (n.d.-x). Transcript from an interview with William G. Kaelin Jr. Interview with the 2019 Nobel Laureate in Physiology or Medicine William G. Kaelin on 8 December 2019 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2019/kaelin/199474-kaelin-interview-transcript/>
 13. NobelPrize.org (n.d.-z). Transcript of an interview with John B. Goodenough. Interview with John B. Goodenough on 6 December 2019 during the Nobel Week in Stockholm, Sweden. <https://www.nobelprize.org/prizes/chemistry/2019/goodenough/137569-goodenough-interview-transcript/>
 14. Rudasill, K. M., Foust, R. C., & Callahan, C. M. (2007). The Social Coping Questionnaire: An Examination of Its Structure with an American Sample of Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3). 353–71. <https://doi.org/10.1177/016235320703000304>
 15. Suzuki, E, Takayama, Y, Kinouchi, C., Asakura, C., Tatsuno, H., Machida, T., Yanahara, H., ... Kitajima, H. (2021). A Causal Model on Assertiveness, Stress Coping, and Workplace Environment: Factors Affecting Novice Nurses' Burnout. *NursingOpen*, 8(3). 1452–1462. <https://doi.org/10.1002/nop2.763>
 16. Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct Validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4). 427–449. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-508>
 17. Zhou, X., Vasudevan, H., Rifga, A., & Hussain, A. (2004). Emotional Assertiveness, Assertive Communication and Assertive Training Enhancing the Employees' Performances: A China Banking Perspective. *Human Resources Management and Services*, 6(2). 1–17. <https://doi.org/10.18282/hrms.v6i2.3406>

ГЛОСАРІЙ

Асертивність – здатність особистості наполегливо, але водночас відкрито, чесно і доброзичливо відстоювати власні інтереси. Асертивна поведінка вибудовується на засадах поваги особистості до себе та інших. Прикметною рисою людей, які надають перевагу згаданому типу поведінки, є готовність та вміння приймати і надавати позитивний зворотній зв'язок (схвалення, визнання тощо). Асертивна поведінка складає альтернативу пасивній, агресивній та пасивно-агресивній (маніпулятивній) поведінці (за Ренді Дж. Патерсоном) [10].

Життєстійкість – внутрішня здатність особистості активно взаємодіяти з викликами, зберігати самоконтроль та конструктивно реагувати на труднощі, протистояти стресу, мінімізуючи його негативні наслідки та зберігаючи психічну рівновагу (за О.М. Кокуном) [1].

Здібності – 1) істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх (за Г.С. Костюком) [2];

2) внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: а) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; б) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності (за О.Л. Музику) [7].

Знецінювання – деструктивна оцінка досягнень людини. Знецінювання є протилежним до поцінування. При знецінюванні ігноруються чи применшуються досягнення обдарованої особи, підкреслюються слабкі місця в її діяльності або ж критикуються особистісні якості. Знецінювання може демотивувати, призводити до втрати бажання розвивати здібності в обраній діяльності (за О.Л. Музику) [4].

Обдарована особистість характеризується такими ознаками: найвищим рівнем розвитку здібностей і, відповідно, найвищими (абсолютними чи у порівнянні з віковими чи груповими нормами) досягненнями в певній галузі діяльності; ціннісним ставленням до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності; спрямованістю на саморозвиток; творчою спрямованістю; внутрішньою (суб'єктно-ціннісною) саморегуляцією (за О.Л. Музику) [8].

Особистісні цінності – сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про індивідуальні способи й етичні межі задоволення базових особистісних потреб (у визнанні й поцінуванні, у пізнанні, у розвитку, у суб'єктності, у підтриманні самоідентичності, у творчості, у сенсі життя) (за О.Л. Музику) [8].

Паремія (від грец. pareimia – притча, прислів'я) – видове позначення

фольклору малих жанрів афористичного спрямування (прислів'я, приказки). Часом пареміями називають й інші малі жанри: загадки, заклики, зичення, прикмети, скоромовки та інше (за Л. Волковою) [9].

Поцінування – конструктивне оцінювання досягнень людини у контексті її можливостей задоволення потреби в визнанні. Ґрунтується на аналізі її здібностей, особистісного зростання, розширення можливостей взаємодії з соціальним оточенням. Поцінування відрізняється від схвалення, яке передбачає позитивну оцінку факту включення людини в суспільно-корисну діяльність чи отримання суспільно-цінного продукту. При поцінуванні акцент робиться на позитивних змінах у розвитку різних аспектів здібностей особистості, її зростанні. Поцінування зазвичай спонукає людину займатися діяльністю надалі, удосконалювати власні вміння, розвивати здібності (за О.Л. Музикою) [4].

Прислів'я і приказки – стійкі афористичні вислови, що у стислій, точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки і т.п. у їх характерних і специфічних ознаках. Вони відзначаються влучністю вислову і згущеністю думки. Прислів'я і приказки відрізняються структурними особливостями. **Прислів'я** – довершений за змістом вислів, який становить граматично та інтонаційно оформлене судження, як правило у формі складного речення, що має двочленну структуру. Прислів'ю властиве повне вираження думки. Це судження, яке дає узагальнений висновок, що може бути застосований при характеристиці аналогічних фактів або явищ. **Приказка** – частина судження, позбавлена узагальнюючого характеру, що передає лише якийсь образний натяк. Приказка висловлює думку неповно. Приказка може бути частиною прислів'я (за М.Б. Лановик, З.Б. Лановик) [3].

Психологічний добробут – це стан цілісного функціонування людини, коли її життя і діяльність наповнені сенсом і дозволяють повністю реалізувати свій потенціал та узгодити систему цінностей. Це не одномоментний стан, а відчуття руху в напрямку особистісної самореалізації. Ключові виміри психологічного добробуту: позитивні стосунки, автономія, контроль ситуації, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття (за С. Ryff) [12].

Самоефективність – це переконання людини у спроможності контролювати події власного життя і досягати бажаних цілей (за А. Bandura) [11].

Складна життєва ситуація для обдарованих учнів і студентів – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників саморозвитку, які сприймаються як такі, що утруднюють чи унеможливають реалізацію життєвих проєктів, вимагають їх коригування, переоцінки особистісних цінностей і мобілізації ресурсів для дальшого розвитку обдарованості (за О.Л. Музикою) [6].

Ціннісна підтримка – різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктних цінностей людини, їх

актуалізацію чи видозміну з метою саморозвитку особистості в процесі вирішення життєвих завдань (за О.Л. Музику) [5].

Ціннісний обмін – стосунки між людьми, які вибудовуються на засадах взаємного інтересу до досягнень одне одного, поцінування вмінь та особистісних якостей, взаємної підтримки, співробітництва (за О.Л. Музику) [4].

Література, використана для укладання глосарію

1. Кокун, О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/>
2. Костюк, Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Лановик, М. Б., Лановик, З. Б. Українська усна народна творчість: підручник. Київ: Знання-Прес, 2005. 591 с.
4. Моляко, В. О., Музика, О. Л. (Ред.). Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с. <https://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf>
5. Музика, О. Л. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Психологія ціннісної свідомості». *Професійно-орієнтовані завдання з психології* / за ред. О.Л. Музики. Навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Житомир, 2010. С. 485–520.
6. Музика, О. Л. Складна життєва ситуація і психологічний добробут обдарованих старшокласників і студентів. *Технології розвитку інтелекту*. 2026. Том 10. № 1 (39). <https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.12>
7. Музика, О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», 2013. Т.ХІІ. Психологія творчості. Випуск 17. С. 223-233. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1259/>
8. Музика, О. Л. (Ред.). Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203/1/Muzyka_O_L_ZDSOO_IP_2017.pdf
9. Паремія. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства* / голова ред. А. Волков. Чернівці: Золоті литаври, 2001. С. 394. https://chtyvo.org.ua/Volkov_Anatolii/Leksykon_zahalnoho_ta_porivnialnoho_literaturoznavstva.pdf?
10. Патерсон, Ренді Дж. Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках. Житомир: Морфеус, 2023. 400 с.
11. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 617 p.
12. Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom.* 83(1): 10-28.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Музика Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Корольов Дмитро Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Музика Олена Оксентівна – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Никончук Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Соловей Яніна Григорівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Мельник Мирослава Олексіївна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Чекрижова Марія Михайлівна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Сніжна Марина Анатоліївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Лабораторія психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: gift.psylab@gmail.com

Виробничо-практичне видання

**Розвиток асертивності обдарованих учнів і студентів
у складних життєвих ситуаціях**

*Методичні рекомендації
за редакцією О.Л. Музики*

Ум. друк. арк. 3,5

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2
тел.: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.