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

АСЕРТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ XXII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

23 жовтня 2026 року

Київ - 2026

УДК 159.943:159.928.23-057.87

Асертивна взаємодія як чинник саморозвитку обдарованих учнів і студентів у складній життєвій ситуації: матеріали XXII науково-практичного семінару, 23 жовтня 2026 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026. 47 с.

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

Тексти представлені в авторській редакції

Рекомендовано до випуску і розповсюдження рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 13 від 27.10.2026 р.)

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026

Зміст

Музика О. Л.
Саморозвиток обдарованих учнів і студентів у складній життєвій ситуації..... 4-7
Рибалка В.В.
Психологічні особливості мобілізації саморозвитку та самореалізації творчо обдарованої молоді під час воєнного стану..... 8-9
Ятчук М. С.
Тренінг як засіб особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації 10-11
Видра О. Г.
Можливості VR-асистованого дисоціювання у психологічній допомозі особистості в складних життєвих ситуаціях..... 12-14
Володарська Н. Д.
Тріангуляція в стосунках особистості як захисний механізм в стресових ситуаціях..... 15-16
Дульчак А. І.
Асертивність як амбівалентний чинник епістемічної автономії обдарованих студентів в умовах війни..... 17-20
Заводовський А. А.
Полімодальна багатофокусна супервізія як ресурс особистісного розвитку у складній життєвій ситуації психолога-практика..... 21-25
Мельник М. О.
Асертивність як важливий особистісний ресурс адаптації та саморегуляції обдарованих старшокласників..... 26-27
Музика О. О.
Асертивність і професійна самоефективність як ресурси саморозвитку мистецьки обдарованих студентів..... 28-30
Никончук Н. О.
Особливості асертивності підлітків: гендерний аспект..... 31-35
Сніжна М. А.
Драбина Кантріла: досвід застосування у дослідженні добробуту образотворчо обдарованих підлітків..... 36-39
Соловей Я. Г.
Дослідження асертивності як чинника саморозвитку музично обдарованих студентів..... 40-41
Чорній О. В.
Аксіологічні засади формування наративної компетентності молоді в умовах інформаційно-смислового впливу..... 42-45
Чекрижова М.М.
Асертивність і самооцінка здібностей в особистісному розвитку обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації..... 46-47

О. Л. Музика
завідувач лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, професор
e-mail: ol.muzyka.ne@gmail.com

САМОРОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

Проведення емпіричних досліджень обдарованої особистості під час війни значно утруднюється, оскільки ідентифікація обдарованості вимагає застосування доволі громіздких психодіагностичних процедур. Часто цей етап пропускають, посилаючись на те, що в елітарні ліцеї, гімназії чи інші навчальні заклади учні відбираються за конкурсом, але ж не завжди конкурсні процедури й методики є валідними для ідентифікації обдарованих.

Зіставлення показників осіб із підтвердженими досягненнями та тих, хто їх не має, дозволяє виявляти як складна життєва ситуація впливає на розвиток обдарованих учнів і студентів. Порівняння двох груп за критерієм досягнень дозволяють вивчати тенденції у розвитку обдарованої особистості без додаткових ідентифікаційних процедур, які є складними і затратними в умовах війни та дистанційного навчання. Результати попередніх досліджень показали, що ці дві групи суттєво різняться за показниками особистісно-ціннісної саморегуляції [7], самоефективності [8], психологічного добробуту [2]. Згадані емпіричні дослідження були покладені в основу теоретичної моделі саморозвитку обдарованої особистості у складній життєвій ситуації (рис. 1.).

Ціннісні відмінності, які вирізняють учнів і студентів з ознаками обдарованості з-поміж контактного оточення, під час війни в одній частині згладжуються, а в іншій – ще більше загострюються. З одного боку, постійна загроза для життя спонукає обдарованих до пошуку підтримки, а з іншого, – їхня спрямованість на розвиток здібностей у цій ситуації може викликати як подив, так і неприйняття контактного оточення. Це відображається в особливостях ціннісної взаємодії обдарованих старшокласників та студентів і, зрештою, – у тенденціях саморозвитку обдарованості [1; 5; 6].

Порівняння індексів психологічного добробуту старшокласників із підтвердженими досягненнями та тих, хто їх не має, на початку повномасштабного вторгнення показали, що перші мали значно нижчі показники (у середньому відповідно 318,59 і 329,05). Однак через три роки війни ситуація докорінно змінилася: показники психологічного добробуту старшокласників з досягненнями зросли (322,82), а без досягнень – виявилися нижчими (311,95). Отже, ресурс саморозвитку, яким є психологічний добробут, у старшокласників з ознаками обдарованості за три роки війни не тільки не зменшився, але й зріс.

Очевидно їм вдається зберігати ціннісну автономію у взаємодії з ціннісно-відмінним оточенням і виходити за межі складної життєвої ситуації, орієнтуючись на розвиток здібностей для майбутньої реалізації життєвих проєктів. Що стосується старшокласників без досягнень, то можна констатувати, що їхня орієнтація на позитивні стосунки і підтримку з боку оточення не змогла запобігти виснаженню адаптаційних ресурсів, що врешті-решт веде до інволюції обдарованості.



Рис.1. Теоретична модель саморозвитку обдарованих учнів і студентів у складній життєвій ситуації

Самоефективність можна розглядати як особистісне утворення, що базується на іншому новоутворенні, яке розглядається нами як одна з основних умов саморозвитку обдарованості: усвідомленні особою можливості розвитку власних здібностей. У цьому зв'язку самоефективність можна розглядати як індикатор саморозвитку здібностей. Висновок про збереження старшокласниками, які мають досягнення, тенденції до саморозвитку обдарованості у складній життєвій ситуації підкріплюється тим, що вони мають вищі показники професійної самоефективності порівняно з однолітками без досягнень. Розвиток власних здібностей для них – це не просто діяльність, яка відволікає їх від щоденних воєнних загроз, а справа, пов'язана з майбутньою професійною діяльністю і реалізацією життєвих проєктів [4; 5; 7].

Ціннісна автономія, яка дозволяє старшокласникам зберігати спрямованість на розвиток обдарованості, виникає завдяки асертивній взаємодії з ціннісно-

відмінним оточенням. Асертивне спілкування, вибудоване лише на поверхово засвоєних комунікаційних прийомах, навряд чи може забезпечити ціннісну автономію, особливо коли різниця в особистісних цінностях значна. Воно сприйматиметься скоріше негативно, як спроби маніпулювання. Інші стилі взаємодії у складній життєвій ситуації є виразно контрпродуктивними. Агресія веде до конфронтації, а уникнення – до самоізоляції та позбавлення підтримки оточення. У ситуації, коли обдаровані знаходяться в меншості, це призводить до диспропорцій у ціннісній асиміляції, до впливу більшості на меншість, і, як результат, до інволюції обдарованості.

В основі справжньої асертивної взаємодії може бути лише взаємне поцінування досягнень і особистісне визнання. Зрозуміло, що налагодження ціннісної взаємодії, основаної на взаємному поцінуванні досягнень, особливо коли ці досягнення відносяться до різних сфер діяльності, – складне завдання, що потребує спільних зусиль родини, педагогів та психологів. Водночас саме за таких умов можливе взаємне особистісне визнання між людьми, які мають різноспрямовані життєві цінності. Наші дослідження показують, що старшокласники і студенти, котрі мають досягнення, більшою мірою, ніж старшокласники і студенти без досягнень застосовують стратегію поцінування, а не агресії чи уникання у взаємодії з контактним оточенням [3; 9].

Теоретичний аналіз та отримані емпіричні дані є підставою для висновку, що асертивна взаємодія, основана на взаємному поцінуванні й особистісному визнанні, дозволяє старшокласникам і студентам у складних життєвих ситуаціях зберігати ціннісну автономію, сприяє підвищенню рівня психологічного добробуту і самоефективності, що є основою саморозвитку здібностей та реалізації життєвих проєктів у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Музика, О. Л. (2025). 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
2. Музика, О. Л. (2026). Складна життєва ситуація і психологічний добробут обдарованих старшокласників і студентів. *Технології розвитку інтелекту*, 10 (1), 39. https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.12
3. Музика, О. Л. (2022). Ціннісна підтримка самоідентичності обдарованої особистості в освітньому просторі. *Проєктування 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, 219–231. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731446/
4. Музика, О. Л., Музика, О. О. (2026). Психологічні чинники саморозвитку обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 1 (45), 101–107. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.4513

5. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О., Чекрижова, М. М. (2025). 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, 53 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747703/
6. Музика, О. Л., Музика, О. О., Ставицька, С.О., Никончук, Н.О. (2026). Війна і зміни в моєму житті: психологічний аналіз результатів інтерв'ю обдарованих учнів і студентів. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*, 28, 177–193. https://doi.org/10.31392/iscs.2026.28.177
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/737267/
8. Музика, О. О. (2024). Взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоефективності старшокласників та студентів в умовах війни. *Освітологічний дискурс*, 45 (2), 56–64. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.7
9. Muzyka, O., Muzyka, O., & Nykonchuk, N. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings,* 1(usc16-01), 139–144. https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046

В. В. Рибалка
головний науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи НАПН України, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Почесний академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор
e-mail: valentyn.rybalka@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОБІЛІЗАЦІЇ САМОРОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах війни творчо обдарована молодь піддається негативній, явній чи віртуальній, дії з боку воєнної ситуації, так само як і все населення країни. Так, можна передбачити, що одна частина її реагує на ці дії за стенічною, тобто класичною мобілізуючою схемою, а друга частина – за астенічною, демобілізуючою. В обох випадках вони потребують спеціальної психологічної допомоги, хоча і різною мірою, шляхом роботи з різноманітними фобіями. Така допомога включає відомі заходи, такі як, приміром, проведення навчання пацієнта щодо суті страху (психоедукація); проведення когнітивних технік і поведінкових експериментів; робота із захисною поведінкою; профілактика рецидиву; виявлення специфічних, катастрофічних прогнозів і їх реструктуризація за допомогою когнітивних технік і поведінкових експериментів; покрокова експозиція; робота з профілактики рецидиву тощо [4].

Якщо розглядати їх реакцію у стресовому контексті, то слід враховувати ряд обставин. За нашими спостереженнями, під час війни необхідно розрізняти різні види стресу, виділяючи в ньому важкий і нормальний стрес, які потребують різних, часто протилежних підходів. У важкому стресі ми виділяємо його класичну, запропоновану ще Г. Сельє, форму – дистрес, що здатний викликати патогенні наслідки, загострення наявних та появу нових хвороб. Разом з дистресом в умовах війни доцільно виявляти таку його гостру форму, яку ми називаємо тристресом. Цей вид стресу може викликати не тільки патогенні, але і летальні наслідки. Він може діяти несподівано, у своїй миттєвій понадінтенсивній формі (близький вибух або постріли, картини смерті людей на фронті чи в тилу тощо) або у пролонгованій та інтенсивній формі, коли його летальний ефект поступово накопичується і розряджається в певний критичній момент. На жаль, ми мали сумну інформацію про біля десятка смертей, в останні чотири з половиною роки, серед своїх колег, друзів і знайомих, спричинених, за нашим припущенням, саме тристресом. Психологічний механізм дії цього виду стресу до кінця ще невідомий, але можемо констатувати вже зараз, що найбільш незахищеними від нього виступають … флегматоїди, які найменше серед представників інших типів темпераменту чутливі до небезпеки і в силу переважання певних характерологічних рис – скептицизму, негативізму, заперечливості – менш схильні до пошуків адекватного захисту від нього [2].

Що стосується нормального стресу, про що спеціально говорив Г. Сельє, то слід зазначити, що він може розвиватися і набувати форму субстресу, тобто автоматизованого стресового реагування на нові екстремальні подразники у вигляді особливих стресових навичок. Субстрес лежить, на наш погляд, в основі процесу загартовування організму, збільшення його стійкості до несприятливих подразників. Постає питання, чи можна перевести важкий стрес у нормальний, навіть летальний тристрес у стрес та субстрес? На наш погляд, це можливо, якщо застосовувати, у випадку тристресу та дистресу, такі відомі психологічні заходи, як десенсибілізація стресору, катарсис, медитація, децентрація, деякі психологічні захисти, каналізацію негативних емоцій, сугестезію, музичну психотерапію, аутогіпнотичне програмування життєстійкості особистості, рефлексивний і творчий тренінг.

Ми вважаємо, що стресовий процес у людини слід розглядати не тільки як психофізіологічний процес, що складається, за Г. Сельє, з трьох стадій – тривоги, опору та виснаження, але має бути розглянутий, як це робив Ж. П'яже, як психологічний процес, що включає здійснення таких інтелектуальних операцій, як асиміляція, акомодація та операція обертання. Є все більше підстав для об'єднання в одну формулу поглядів на стрес Г. Сельє та Ж. П'яже. В такому разі важкий стрес може виступати як тригер інтелектуального, творчого процесу, що веде до загартовування організму, до підвищення рівня його психологічної стійкості. Звичайно, що це потребує від молоді розвитку рефлексивних здібностей, що лежать в основі саморозвитку і самореалізації їх творчого потенціалу. Проблема стресу може бути знята самою творчою молоддю!

При цьому до вирішення проблемної стресової ситуації можуть бути залучені відомі у психології підходи, зокрема, проблемний, діяльнісний, творчий [3]. Саме для цього випадку конче підходить творчий тренінг КАРУС, запропонований академіком В.О. Моляко, особливо в тій його частині, що стосується здійснення стратегій творчої діяльності у важких, утруднених умовах – часових обмежень, раптових заборон, інформаційної недостатності або перенасиченості, абсурду, ситуаційної драматизації тощо, які, при правильному дозуванні, можуть породжувати доступний для подолання навчальний стрес [1; 3].

За вказаних вище умов відбувається певна нормалізація особистості молодої творчо обдарованої особистості, що дозволить їй повернутися до відносно нормальної творчої діяльності при вирішенні численних проблем, що виникають в умовах війни, зокрема, проблем відновлення нормального життя.

Список використаних джерел

1. Моляко В.О. Психологія рішення школярами творчих задач. Київ: Рад. школа, 1983. 96 с.
2. Рибалка В. В. Метапсихологія серця: науково-методичний посібник. Київ: Талком, 2026. 344 с.
3. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: науково-методичний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2010. 442 с.

М. С. Ятчук
професор кафедри психології
Міжрегіональної академії управління персоналом,
доктор психологічних наук, професор
e-mail: mariyaratno@i.ua

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЖУРНАЛІСТІВ НА РАННІХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Як відомо, формування особистості журналіста починається ще на етапі здобуття освіти. Проте не втрачає актуальності проблема покращення професійної підготовки журналістів на вузівському етапі професійного становлення. Серед напрямів можна виокремити активацію особистісного розвитку майбутніх журналістів. Розгляд засобів [1], що сприятимуть розвитку особистості майбутніх журналістів вказує на доцільність використання психологічного тренінгу.

Під час розробки професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації враховувались вимоги професійної діяльності до особистості журналіста, актуальні проблеми журналістики та медіапсихології, особливості професійної підготовки студентів-журналістів у закладах вищої освіти.

У структурі особистості журналістів важливе місце належить когнітивній (пам'ять, увага, мислення, інтелект), емоційній (позитивні емоції), мотиваційній (мотивація, спрямованість), комунікативній (комунікативні уміння), ціннісно-оціночній (структура цінностей, самооцінка) підструктурам особистості. Згідно цих складових особистості журналістів було запропоновано професійно-психологічний тренінг особистісного розвитку, що включає наступні напрями: когнітивний розвиток, емоційна стійкість, мотивування до досягнення мети, активація комунікативного потенціалу, гармонійність системи цінностей та самооцінки.

Сесія перша професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації передбачає знайомство учасників зі змістом та структурою тренінгу, правилами поведінки під час тренінгових занять, основними поняття особистісного розвитку, мотивування до активної участі в тренінгу. Відбувається з'ясування того, що таке особистісний розвиток журналістів і його ролі в професійній діяльності та житті загалом.

Друга сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Когнітивний розвиток журналістів». Ця сесія включає низку вправи: «Запам’ятай числа» (розвиток уваги та пам’яті на числа), «Повтори слова» (розвиток уваги та пам’яті на словесну інформацію), «Доповни інформацію» (розвиток мислення та інтелекту), «Швидкість» (розвиток уваги, мислення та інтелекту), «Кульки» (розвиток мислення та інтелекту), «Кросворд» (розвиток пам’яті, мислення та інтелекту).

Третя сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Емоційна стійкість журналістів».

На цій сесії майбутні журналісти виконують низку вправ, що забезпечують формування емоційної стійкості («Вітер і дуб», «Життєві труднощі», «Купини на дорозі», «Моя опора», «Відпочинок», «Складні ситуації»).

Четверта сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Мотивування журналістів до досягнення мети». Сесія має забезпечити підвищення рівня мотивації досягнення успіху. Приклади вправ, що мотивують журналістів до досягнення мети, а саме: «Хмари», «Крок до мети», «Рішучість», «Мій потенціал», «Сила руху», «Вперед».

П'ята сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Активація комунікативного потенціалу журналістів». Мета цієї сесії – розвиток комунікативних умінь студентів-журналістів на вузівському етапі професійної підготовки, яка досягається під час виконання наступних вправ: «Довіра», «Продуктивний діалог», «Ефективність», «Чуйність», «Мій тон сьогодні», «Розбудова навкруг мене».

Шоста сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Гармонійність системи цінностей журналістів». Під час сесії виконуються завдання, які спрямовані на оптимізацію системи цінностей журналістів. До вправ включено такі: «Щирість», «Доброта», «Щаслива людина», «Сьогодення», «Удосконалення», «Звершення».

Сьома сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації «Адекватність самооцінки журналістів». Вправи сесії: «Досягнення», «Я хочу», «Я можу», «Я зроблю», «Мої зусилля», «Сходи». Під час виконання завдань майбутні журналісти навчаються оцінювати себе адекватно, ставити у житті реальні цілі та досягати їх.

Восьма сесія професійно-психологічного тренінгу особистісного розвитку журналістів на ранніх етапах професіоналізації містить вправи, що спрямовані на закріплення здобутих умінь, оцінку нового досвіду та узагальнення тренінгової роботи.

Сесії тренінгу можна проводити під час самопідготовки студентів або в межах організації виховної роботи з майбутніми журналістами у закладах вищої освіти.

Щодо перспектив подальших досліджень у цьому напрямі можна виділити формування психологічної компетентності журналістів на різних етапах професіогенезу.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.

О. Г. Видра
доцент кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: vidrik7@gmail.com

МОЖЛИВОСТІ VR-АСИСТОВАНОГО ДИСОЦІЮВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДОПОМОЗІ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Складні життєві ситуації, тривалий стрес і підвищене емоційне навантаження можуть істотно впливати на емоційний стан людини, особливості осмислення власного досвіду та здатність обирати конструктивні способи реагування. В умовах війни ці питання набувають особливої актуальності, оскільки необхідність пристосовуватися до непередбачуваних обставин часто поєднується з переживанням тривоги, втрати, невизначеності та психологічного виснаження. Одним із завдань психологічної допомоги в таких умовах є пошук способів, які допомагають людині усвідомлювати власні переживання, переосмислювати складний досвід і відновлювати здатність до самостійного прийняття рішень.

У психологічній практиці прийом дисоціювання застосовується як цілеспрямоване формування позиції зовнішнього спостерігача щодо власного досвіду. У межах цієї техніки людина уявно віддаляється від емоційно насиченої події та розглядає її ніби збоку. Така зміна перспективи може допомогти розмежувати саму подію, її суб'єктивне тлумачення та емоційну реакцію на неї. Водночас важливо розрізняти цілеспрямоване використання позиції спостерігача як психологічного прийому та мимовільні дисоціативні прояви, які можуть супроводжуватися порушенням відчуття цілісності власного досвіду.

Теоретичне підґрунтя для розгляду таких прийомів становлять, зокрема, дослідження мультисенсорних механізмів тілесного самосприйняття та усвідомлення власного «Я». O. Blanke аналізує роль інтеграції сенсорної інформації у формуванні тілесного самосприйняття, зокрема відчуття належності тіла та його розташування у просторі [1]. G. Riva та F. Mantovani розглядають вплив технологічно опосередкованої взаємодії на переживання присутності й розширення суб'єктивного досвіду людини [3]. Ці підходи дають змогу розглядати віртуальну реальність (VR) як засіб створення особливих умов сприйняття власного тіла та ситуації, що потенційно може полегшувати формування позиції спостерігача.

Метою роботи було дослідити практичні можливості використання VR-технологій для полегшення формування навичок цілеспрямованого дисоціювання в осіб, які зверталися по психологічну допомогу та відчували труднощі із застосуванням традиційних технік.

Практична робота з формування навичок дисоціювання розпочалася у 2018 році. Упродовж 2020–2026 років накопичувався досвід використання VR-технологій у процесі психологічної допомоги. До практичних спостережень було залучено 54 особи, які мали труднощі із застосуванням класичних прийомів

дисоціювання. Основну увагу приділяли суб'єктивній легкості формування позиції спостерігача та порівнянню досвіду використання VR із традиційними техніками.

У запропонованому варіанті учасник за допомогою VR-окулярів спостерігав зображення себе з просторово віддаленої позиції. Для передавання відеозображення використовували камеру або додатковий смартфон, а згодом до візуального компонента додали аудіальний. Передавання звуків через навушники з просторовим відокремленням від місця перебування учасника мало посилити суб'єктивне відчуття дистанції. Отже, технологічний підхід передбачав поєднання візуальної зміни перспективи з аудіальним компонентом, який доповнював сприйняття ситуації.

За результатами практичних спостережень, 31 із 54 учасників (57,4 %) повідомили, що за допомогою VR їм було легше й швидше сформувати позицію спостерігача, ніж під час використання традиційних технік. Інші 23 учасники (42,6 %) не відзначили вираженої переваги VR або повідомили про менш помітний ефект [4]. Ці показники відображають суб'єктивні оцінки учасників і не є самостійним доказом клінічної ефективності методу.

Отримані спостереження дають підстави припустити, що зовнішня візуальна перспектива може бути додатковою опорою для людей, яким складно сформувати образ себе як спостерігача лише за допомогою уяви. Поєднання візуального та аудіального компонентів також може впливати на суб'єктивне відчуття просторової дистанції. Водночас наявні дані не дають змоги визначити окремий внесок кожного компонента або встановити, для яких саме психологічних характеристик цей підхід є найбільш придатним.

Важливим аспектом застосування VR є безпека учасників. У семи осіб спостерігалися небажані прояви, зокрема нудота, запаморочення, дезорієнтація або дискомфорт у замкненому просторі. У таких випадках процедуру негайно припиняли та застосовували прийоми стабілізації стану: дихальні вправи, орієнтування в навколишньому середовищі й заземлення. Необхідність урахування подібних реакцій узгоджується з оглядом L. Rebenitsch і C. Owen, присвяченим кіберхворобі та дискомфорту, що можуть виникати під час використання віртуальних середовищ [2]. Це підкреслює важливість контролю самопочуття, індивідуального добору способу роботи та безумовного дотримання права людини припинити вправу.

У контексті психологічної допомоги особистості в складних життєвих ситуаціях техніка повторного перегляду подій із застосуванням VR може розглядатися також як один із можливих напрямів формування та розвитку асертивності. Повторне осмислення пережитої ситуації з позиції зовнішнього спостерігача дає змогу розглянути альтернативні варіанти її інтерпретації та запропонувати інше ставлення до пережитого досвіду. У процесі такої роботи людина може досліджувати, як вона могла б висловити власні потреби, визначити особистісні межі, відреагувати на поведінку інших або відстояти власну позицію без агресії та надмірної поступливості. Таким чином, VR може використовуватися не лише для формування просторової дистанції щодо події, а й як допоміжний інструмент моделювання альтернативних способів реагування, які відповідають

асертивній поведінці. Водночас безпосередній вплив цього підходу на розвиток асертивності в межах описаних практичних спостережень окремо не вимірювався, тому такий напрям потребує подальшої емпіричної перевірки.

Важливо враховувати обмеження отриманих результатів. Практичні спостереження ґрунтувалися переважно на суб'єктивних повідомленнях учасників; вибірка не була сформована за принципами контрольованого експерименту, а наведені показники не дають змоги робити висновки про універсальність методу. Подальші дослідження мають передбачати використання стандартизованих показників емоційного стану, систематичне порівняння VR-підходу з традиційними техніками та окреме вивчення можливого впливу повторного перегляду подій на емоційну саморегуляцію й асертивність.

Отже, VR-асистоване дисоціювання можна розглядати як перспективний допоміжний підхід у психологічній роботі з людьми, яким складно застосовувати традиційні техніки формування позиції спостерігача. Його потенційне значення полягає у створенні додаткової сенсорної опори для переосмислення емоційно насиченого досвіду. Техніка повторного перегляду подій із застосуванням VR також може бути перспективною для опрацювання альтернативних моделей поведінки, зокрема асертивних способів реагування. Водночас обґрунтування її ефективності потребує подальших досліджень із чітко визначеними критеріями оцінювання та дотриманням принципів психологічної безпеки.

Список використаних джерел

1. Blanke O. Multisensory brain mechanisms of bodily self-consciousness. *Nature Reviews Neuroscience*. 2012. Vol. 13. P. 556–571. DOI: https://doi.org/10.1038/nrn3292.
2. Rebenitsch L., Owen C. Review on cybersickness in applications and visual displays. *Virtual Reality*. 2016. Vol. 20. P. 101-125. DOI: https://doi.org/10.1007/s10055-016-0285-9.
3. Riva G., Mantovani F. Extending the self through the tools and the others: a general framework for presence and social presence in mediated interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2012. Vol. 367, no. 1599. P. 100–107. DOI: https://doi.org/10.1098/rstb.2011.0161.
4. Видра О. Г. Формування і розвиток навичок дисоціювання за допомогою VR-технологій при наданні психологічної допомоги. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2026. Вип. 39 (195). С. 188–193. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.263902

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

ТРІАНГУЛЯЦІЯ В СТОСУНКАХ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Перешкоди, що стоять на заваді розвитку обдарованих підлітків, стали предметом численних емпіричних досліджень. Однією з таких перешкод є механізм тріангуляції в стосунках. В сімейній системі підлітка, який має певні таланти, може виникати тріангуляція в стосунках сім'ї. Це такий психологічний процес, у якому між батьками підлітка виникає емоційна напруга чи конфлікт, для вирішення якого залучається саме підліток. Третя особа стає певним містком для взаємодії батьків, як між собою, так і з дитиною. В процесі дорослішання підліток переймає такий стиль взаємодії в майбутньому. Якщо це стає перешкодою в життєдіяльності особистості, вона звертається за допомогою до психотерапевта.

Проводячи психотерапевтичні сесії, терапевт актуалізує проблеми виховання особистості в підлітковому віці. Обдарованість особистості передбачає певні особливості світобачення, визначення власних цінностей, вподобань. У батьків такого підлітка можуть власні цінності не співпадати з його баченням «корисного» і «некорисного», «цікавого» і «нецікавого». Коли один з батьків підтримує такі цінності, а інший не підтримує, то виникають певні розбіжності в спілкуванні, в плануванні майбутнього дитини. Підліток стає заручником батьківських сімейних «розбірок». Один з батьків звертається до іншого з проблемою дитини «от їй би це не сподобалось», «от вона (чи він) таке б не хотіла, не вибрала, не зробила», тощо. Таким чином підліток навчається уникати прямої взаємодії з іншими, запроваджувати певні маніпуляції, непрямі послання. В дорослому віці «третім» стає робота, певні захоплення, за допомогою яких знімається його емоційна напруга від невпевненості у власні можливості, низької самооцінки. Саме через тріангуляцію конфлікти у взаємодії з іншими можуть залишатись роками, оскільки відсутніми залишаються навички звернення по підтримку, допомогу до іншого. «Третій» стає певною перепоною в стосунках і допомагає вирішити власну невпевненість особистості в доведенні власної позиції, думки, поглядів. Спираючись на іншого чи іншу точку зору, особистість набуває впевненість у власних діях, переконаннях. Емоційна напруга не зникає, лише знижується її рівень, певною мірою «консервується», а прямий контакт між двома блокується. В таких випадках в сімейної системи батьків у підлітка сформований системний патерн поведінки. Цей патерн зниження напруги (у стосунках між двома людьми за рахунок «третього») допомагає в адаптації до нових умов навчання, роботи, власної сім'ї.

Поняття тріангуляції заснував Мюррей Боуен в його теорії сімейної системи [1]. В сім'ї іноді важко проясняти стосунки між її членами і тоді відбувається заміщення прямого звернення один до одного проблемою дитини. Це може бути

проблема хвороби, навчання, поведінки підлітка. В дорослому віці ці прийоми спілкування проявляються в складних ситуаціях конфлікту в стосунках. Проблема «третього» стає оцінкою власних переваг перед іншим («для мене все зрозуміло в його переживаннях, а для тебе – не знаю»). Вирішуючи проблеми «третього» в парі відбувається конкуренція власних можливостей, навичок, інтелектуальних здібностей. Таким чином відбувається уникання прямої взаємодії в конфліктній ситуації. В дорослому віці особистість переводить вже усталені форми батьківської поведінкової стратегії у власне життя. Це стратегія перекладання певних звинувачень не в прямій конфліктній формі, а в маніпулятивній, уникаючи прямого конфлікту.

У дитинстві така гра мала назву («так», «ні» не говори»). Це може бути підтримка «третьої» особи, яка конфліктує з партнером в сімейній парі, начальником, сусідом, іншим. Ця підтримка може маскуватись за допомогою скарг, пліток в створених певних коаліцій з третьою особою. В сімейній терапії можна визначати коаліції між членами системи. Сальвадор Мінухін розробив системні питання в роботі з сім'єю [2]. Хто кого підтримує в конфліктах, кому найбільш вигідно отримати підтримку і від кого? Для кого в сімейній системі найважче відстоювати власну точку зору, власний вибір в тій чи іншій складній життєвій ситуації? Як він цього досягає, за рахунок чого і завдяки підтримки кого? Якщо важлива підтримуюча фігура в сімейній системі зникає (хвороба, смерть, від'їзд в інше місце), як змінюються стосунки (погіршуються або покращуються)? Ці питання допомагають визначити значення тієї чи іншої сімейної коаліції в диференціації власного «Я» партнера в парі. Визначаються треті особи в тріангуляції (дитина і сімейна пара, коли подружжя уникає власного конфлікту, зосереджуючись на проблемах дитини; теща або тесть, свекруха або свекор і подружня пара; інші, як зразки кращих за партнера для нарцисичного маніпулятивного порівняння з іншим, кращим зразком, «ідеальним»; робота, хобі як найважливіші складові життєдіяльності, ніж стосунки в сімейній парі.

Психологічна допомога в терапії спрямовується на диференціацію «Я» партнерів, на визначення власних поглядів, позиції в їхніх стосунках. В сімейній системі батьків підлітка проводиться психоедукація з питань тріангуляції. Тріангуляція стає тактикою ізоляції для обдарованого підлітка, підриву його внутрішніх ресурсів (власної цінності, гідності, впевненості у власні можливості, адекватної самооцінки). В дорослому віці це впливає на те, як він прив'язується до інших, вибудовує стосунки з іншими. Методом сімейної генограми стає можливим визначати сімейні коаліції, тріангуляції, що впливають на особливості формування прив'язаності підлітка, стратегії взаємодії з іншими [3].

Список використаних джерел

1. Боуен Мюррей. The Origins of Family Psychotherapy: The NIMH Family Study Project. 2016.
2. Мінухін Сальвадор, Н. С. Fishman. Family Therapy Techniques. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 2004.
3. Володарська Н.Д. Можливості методу генограми в активізації внутрішньої ресурсності особистості в життєвих кризових ситуаціях. «*Габітус»*: журнал. 2025. №75. Т.1. С. 191-195.

А. І. Дульчак
аспірант кафедри теоретичної та прикладної психології
Національного університету «Львівська політехніка»
e-mail: andrii.dulchak@gmail.com

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК АМБІВАЛЕНТНИЙ ЧИННИК ЕПІСТЕМІЧНОЇ АВТОНОМІЇ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна поставила студентську молодь у ситуацію тривалої інформаційної невизначеності, коли суперечливі повідомлення, неперевірені чутки, маніпулятивні наративи й псевдонаукові поради надходять щодня й нерідко з найближчого оточення. Найпоширенішою відповіддю на цей виклик є заклик розвивати критичне та незалежне мислення. Однак сама ідея «незалежного мислення» потребує уточнення, адже готовність мати власну думку й відкрито її обстоювати ще не гарантує, що вона буде обґрунтованою. У тезах пропонується розглянути асертивність не як однозначно позитивний ресурс, а як амбівалентний чинник епістемічної автономії, чия роль залежить від того, з якими іншими особистісними характеристиками вона поєднується.

О. Музика, розробляючи опитувальник асертивної взаємодії обдарованої особистості, слідом за Р. Альберті та М. Еммонсом розглядає асертивність як властивість, що дозволяє людині прямо, комфортно й чесно, без необґрунтованого занепокоєння виражати почуття та відстоювати себе, і наголошує, що навички асертивної взаємодії допомагають обдарованим учням і студентам зберегти свою ціннісну автономність [1]. О. Петриченко та А. Федоренко у теоретичній моделі асертивного потенціалу студентської молоді виокремлюють мотиваційний, саморегуляційний та інтегративний блоки [2, с. 133]. Обидва підходи розглядають асертивність насамперед як характеристику міжособистісної взаємодії. Відкритим залишається питання, як ця властивість виявляється в епістемічній сфері, тобто тоді, коли людина обстоює не потребу чи межі, а переконання про те, як влаштований світ.

Щоб відповісти на це питання, необхідно уточнити саме поняття епістемічної автономії. Інтуїтивно її часто ототожнюють із незалежністю: автономна людина нібито все перевіряє сама й нікому не вірить на слово. Проте ще Дж. Хардвіґ показав, що в сучасному суспільстві така модель є нереалістичною: жодна людина не може самостійно перевірити більшість того, у що вона вірить, а тому раціональність непрофесіонала часто полягає саме в обґрунтованій довірі до експертів, а не у відмові від неї [3, с. 335, 340, 342]. Отже, епістемічна автономія не тотожна незалежності. Її можна розглянути як здатність особистості самостійно оцінювати, яким джерелам і з яких підстав можна довіряти, зберігати обґрунтоване переконання під соціальним тиском і водночас переглядати його, коли з’являються вагомі контраргументи. Таке розуміння дозволяє побачити дві протилежні форми порушення автономії: конформність, коли людина приймає поширені в групі пояснення, щоб уникнути конфлікту, і псевдоавтономію, коли

незгода з консенсусом спирається не на аргументи, а на переоцінку власної компетентності.

Обидві форми можуть призводити до одного результату – засвоєння епістемічно сумнівних переконань. Під ними розуміють переконання, які не мають достатнього емпіричного обґрунтування або суперечать усталеним науковим даним. До цієї категорії зазвичай відносять паранормальні уявлення (віру в надприродні явища, екстрасенсорні здібності, прикмети), псевдонаукові уявлення (довіру до методів і тверджень, які видають себе за наукові, але не мають наукового підтвердження) та конспірологічні пояснення суспільних подій. Е. Лобато та співавтори показали, що ці типи переконань помірно й сильно корелюють між собою, а отже, утворюють взаємопов'язаний комплекс, спільною ознакою якого є саме брак епістемічного обґрунтування, а не конкретний зміст [6]. Це дає підстави розглядати схильність до епістемічно сумнівних переконань як загальну характеристику способу формування переконань, а не як низку окремих помилок.

Саме псевдоавтономія робить роль асертивності неоднозначною. Н. Лайт та співавтори показали, що люди, які найрішучіше заперечують науковий консенсус щодо низки питань, зокрема генетично модифікованих продуктів, вакцинації, ядерної енергетики чи гомеопатії, найвище оцінюють власне розуміння цих тем, хоча за об'єктивним тестом знань демонструють найнижчі результати [5]. Ці дані свідчать, що позиція «я розібрався в цьому краще за експертів» нерідко ґрунтується не на ретельному аналізі, а на переоцінці власної компетентності. Відтак схильність до епістемічно сумнівних переконань може бути пов'язана не лише з поступливістю, а й з протилежною тенденцією – надмірною впевненістю у власному судженні. Асертивність захищає від першого ризику, оскільки дозволяє не погоджуватися з групою, але вона ж може посилювати другий, надаючи людині впевненість і навички відкрито й послідовно обстоювати позицію, яка не має достатніх підстав.

Розрізнити ці два шляхи дозволяє інтелектуальна скромність, яку М. Лірі та співавтори визначають як міру того, наскільки людина визнає, що її переконання можуть бути хибними. У їхньому дослідженні вищий рівень інтелектуальної скромності був пов'язаний з меншою догматичністю, відкритістю, толерантністю до неоднозначності та кращою здатністю відрізняти сильні аргументи від слабких [4]. Асертивність та інтелектуальна скромність стосуються різних аспектів епістемічної поведінки: перша визначає, чи готова людина відкрито висловити й захистити власну позицію перед іншими, друга – наскільки критично вона ставиться до самої цієї позиції. Це дає змогу теоретично описати чотири варіанти їх поєднання. Поєднання високої асертивності й високої інтелектуальної скромності найповніше відповідає епістемічній автономії: людина готова не погодитися з групою, але й готова визнати свою помилку. Висока асертивність за низької скромності може породжувати епістемічну впертість, коли людина ефективно обстоює необґрунтовану позицію й не сприймає контраргументів. Низька асертивність за високої скромності, імовірно, супроводжується обґрунтованими сумнівами, які людина, однак, не наважується висловити.

Нарешті, низькі показники обох характеристик створюють найбільший ризик конформного засвоєння переконань оточення.

Умови війни посилюють значення цього питання. А. Трофімов і В. Заболотна, досліджуючи толерантність до невизначеності як чинник психічного здоров'я населення в умовах війни, встановили, що інтолерантність до невизначеності суттєво знижує психологічне благополуччя особистості [9, с. 197]. Для нашої проблематики важливо, що, узагальнюючи сучасні дослідження, автори пов'язують інтолерантність до невизначеності з категоричністю вибору, догматизмом, ригідністю та труднощами у сприйнятті суперечливої й неоднозначної інформації [9, с. 195]. Отже, ситуація, у якій відповідей немає, переживається як виснажлива, і будь-яке пояснення, що усуває невизначеність, стає психологічно привабливим незалежно від його обґрунтованості. Показово також, що, спираючись на праці Дж. Шу та співавторів, автори описують толерантність до невизначеності як таку, що виявляється, зокрема, у прагненні обстоювати власні ідеї, судження та міркування [9, с. 195], тобто має спільне поле з асертивністю. З огляду на це асертивність у епістемічній сфері має й менш очевидний вимір: публічно сказати «я не знаю» чи «для такого висновку бракує даних» у групі, де всі вже мають готову відповідь, теж є асертивною дією. Саме така асертивність сумніву, а не лише асертивність переконання, видається нам ключовою для збереження епістемічної автономії в умовах інформаційної невизначеності.

Особливої уваги ця проблема заслуговує щодо обдарованої молоді. Поширено уявлення, що високий інтелект сам собою захищає від необґрунтованих переконань. Однак К. Становіч, Р. Вест і М. Топлак показали, що схильність оцінювати докази на користь уже наявної позиції (myside bias) майже не пов'язана з рівнем інтелекту, а отже, високі інтелектуальні здібності не є щепленням від упередженого мислення [8, с. 259, 262]. Подібний висновок стосується й епістемічно сумнівних переконань безпосередньо: Т. Стол і Я.-В. ван Пройєн показали, що аналітичне мислення (а за уточненням авторів – загальні когнітивні здібності) пов'язане з меншою схильністю до таких переконань, зокрема паранормальних, лише в тих людей, для яких важливо формувати переконання на раціональних підставах [7]. Іншими словами, здібності захищають від необґрунтованих переконань лише за наявності мотивації ними користуватися. Обдарований студент може використовувати свої здібності для раціоналізації вже прийнятих переконань так само ефективно, як і для їхньої перевірки. Більше того, поєднання високого інтелекту, асертивності та низької інтелектуальної скромності, імовірно, робить таку людину переконливим поширювачем необґрунтованих уявлень у своєму оточенні. Тому розвиток асертивності обдарованих студентів не повинен бути відокремленим від формування інтелектуальної скромності та культури обґрунтованого сумніву.

Відтак асертивність не можна однозначно вважати захисним чинником епістемічної автономії. Вона протидіє конформності, але без інтелектуальної скромності може сприяти псевдоавтономії, яка так само віддаляє людину від обґрунтованих переконань. Перспектива подальших досліджень може бути

виявлена в емпіричній перевірці того, чи модерує інтелектуальна скромність зв'язок асертивності зі схильністю до епістемічно сумнівних переконань у студентської молоді. Окремим методичним завданням є розроблення інструментів, які вимірюють асертивність саме в епістемічній сфері, адже наявні опитувальники зосереджені передусім на міжособистісній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л. Теоретичні засади конструювання опитувальника «Асертивна взаємодія обдарованої особистості». *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку* : матеріали наук.-практ. онлайн-семінару (Київ, 22-26 трав. 2025 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 563-572. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745863/
2. Петриченко О., Федоренко А. Теоретична модель асертивного потенціалу особистості студентської молоді. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2025. Вип. 27 (72). С. 127-139. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.27(72).11
3. Hardwig J. Epistemic dependence. *The Journal of Philosophy*. 1985. Vol. 82, No. 7. P. 335-349. URL: http://www.jstor.org/stable/2026523
4. Leary M. R., Diebels K. J., Davisson E. K., Jongman-Sereno K. P., Isherwood J. C., Raimi K. T., Deffler S. A., Hoyle R. H. Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2017. Vol. 43, No. 6. P. 793-813. DOI: https://doi.org/10.1177/0146167217697695
5. Light N., Fernbach P. M., Rabb N., Geana M. V., Sloman S. A. Knowledge overconfidence is associated with anti-consensus views on controversial scientific issues. *Science Advances*. 2022. Vol. 8, No. 29. Art. eabo0038. DOI: https://doi.org/10.1126/sciadv.abo0038
6. Lobato E., Mendoza J., Sims V., Chin M. Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. *Applied Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 28, No. 5. P. 617-625. DOI: https://doi.org/10.1002/acp.3042
7. Ståhl T., van Prooijen J.-W. Epistemic rationality: Skepticism toward unfounded beliefs requires sufficient cognitive ability and motivation to be rational. *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 122. P. 155-163. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.026
8. Stanovich K. E., West R. F., Toplak M. E. Myside bias, rational thinking, and intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. 2013. Vol. 22, No. 4. P. 259-264. DOI: https://doi.org/10.1177/0963721413480174
9. Trofimov A., Zabolotna V. Tolerance to uncertainty as a factor in the mental health of the population in conditions of war. *Social & Legal Studios*. 2023. Vol. 6, No. 3. P. 189-200. DOI: https://doi.org/10.32518/sals3.2023.189

А. А. Заводовський
керівник ГО «Академія волонтерства і супервізії»,
психолог-практик, сертифікований супервізор у ПБС,
кандидат історичних наук, доцент
e-mail: zavodos7@gmail.com

ПОЛІМОДАЛЬНА БАГАТОФОКУСНА СУПЕРВІЗІЯ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Актуальність проблеми. Сучасна професійна діяльність психолога-практика відбувається в умовах підвищеної психологічної, емоційної та соціальної напруженості. Особливого значення ця проблема набуває в Україні, де повномасштабна війна створює тривалі ситуації невизначеності, втрат, вимушеного переміщення, розлуки з близькими, фінансової нестабільності та загрози особистій безпеці. Психолог-практик у таких обставинах перебуває у специфічній ситуації: з одного боку, він покликаний забезпечувати психологічну допомогу клієнтам, а з іншого — сам може переживати травматичні події, втрати, кризові стани та порушення звичного життєвого укладу. Виникає своєрідний професійно-особистісний парадокс: психолог, який має бути ресурсом для інших, сам відчуває дефіцит психологічних ресурсів.

Традиційно супервізію розглядають передусім як засіб підвищення професійної компетентності, забезпечення якості психологічної допомоги та підтримки фахівця у складних випадках практики. Однак, на нашу думку, потенціал супервізії значно ширший. У процесі супервізійної взаємодії психолог отримує можливість не лише аналізувати професійні труднощі, але й усвідомлювати власні способи реагування на стрес, досліджувати особистісні установки, переживання, внутрішні конфлікти та характерні моделі міжособистісної взаємодії. Таким чином, супервізія може створювати умови для особистісного розвитку. Саме в цьому контексті особливий інтерес становить мультимодальна багатофокусна супервізія (далі: ПБС), у багатовимірному досліджені професійної ситуації та взаємозв'язків між клієнтом, психологом, їхньою взаємодією, супервізійними відносинами й ширшим соціальним контекстом.

Мета, завдання та дослідницька проблема. Ми поставили перед собою мету – теоретично обґрунтувати потенціал мультимодальної багатофокусної супервізії як ресурсу особистісного розвитку психолога-практика, який перебуває у складній життєвій ситуації, та визначити психологічні механізми реалізації цього потенціалу.

Для досягнення мети було окреслено такі завдання: розкрити психологічний зміст поняття «складна життєва ситуація психолога-практика»; проаналізувати особистісні та професійні наслідки переживання таких ситуацій; визначити ресурсні можливості полімодальної багатофокусної супервізії; охарактеризувати психологічні механізми особистісного розвитку в супервізійному процесі;

запропонувати концептуальну модель супервізійного супроводу психолога в складній життєвій ситуації.

Перед нами постало основне дослідницьке питання: яким чином полімодальне багатофокусне дослідження професійного досвіду психолога-практика може сприяти його особистісному розвитку в умовах складної життєвої ситуації? Було висунуте теоретичне припущення, що ресурсний потенціал ПБС пов'язаний із поєднанням рефлексивного аналізу, підтримувальних супервізійних відносин, усвідомлення контрпереносних реакцій, відновлення професійної суб'єктності та розвитку здатності розрізняти особистісні й професійні труднощі.

Складну життєву ситуацію, на нашу думку, доцільно розглядати як сукупність зовнішніх обставин і внутрішніх переживань, що висувають підвищені вимоги до адаптаційних можливостей особистості та можуть перевищувати наявні ресурси подолання. До таких ситуацій належать переживання втрати близької людини, розлучення, серйозні захворювання, фінансові труднощі, професійні конфлікти, вимушена міграція, травматичні події, тривала невизначеність та інші обставини, що істотно змінюють звичне життя людини. Для психолога-практика складність таких ситуацій посилюється тим, що особистісні переживання можуть впливати на його професійну діяльність. Наприклад, психолог, який переживає втрату близької людини, може відчувати особливо сильний емоційний відгук під час роботи з клієнтом, який також переживає горе. Фахівець, що перебуває в ситуації фінансової нестабільності, може відчувати труднощі з установленням фінансових меж у роботі з клієнтами. Психолог, який переживає кризу власних стосунків, може виявляти підвищену чутливість до тем зради, покинутості або міжособистісної залежності. Водночас ці зв'язки не є універсальними: особистісна криза не обов'язково призводить до погіршення професійної діяльності.

Важливим є не лише характер складної життєвої ситуації, а й те, наскільки психолог усвідомлює її можливий вплив на власні професійні рішення, емоційні реакції та взаємодію з клієнтами. У цьому контексті супервізія може виконувати функцію професійного простору, у якому психолог досліджує перетин особистісного та професійного досвіду, зберігаючи необхідні етичні межі.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Теоретичною основою дослідження є положення про взаємозв'язок професійного й особистісного розвитку психолога, концепції рефлексивної практики, психологічної стійкості, професійної ідентичності та сучасні підходи до супервізії. Дерек Мілн [2, с. 438-439] на підставі аналізу 24 емпіричних досліджень запропонував операціоналізоване визначення клінічної супервізії як професійно орієнтованого процесу навчання, підтримки, розвитку й оцінювання роботи фахівців. Це дозволяє розглядати супервізію як цілеспрямований процес професійних змін, а не лише обговорення складних випадків.

Важливим є також трифункціональний підхід Бріджід Проктор, у якому виокремлюється нормативна, формувальна та відновлювальна функції супервізії [4, с. 22-32].

Особливе значення для нашої теми має саме відновлювальна функція, спрямована на підтримку психологічного благополуччя фахівця. Огляд В.Джошуа Бредлі і Кімберлі Д. Беккер засвідчив наявність дослідницьких підтверджень ефективності окремих супервізійних практик для розвитку професійних навичок. Водночас автори наголосили на недостатності якісних емпіричних досліджень відновлювальних результатів супервізії [1, с. 438-439].

В метааналізі Бьянки Шраєр та співавторів, який охопив 32 дослідження, отримано перспективні, проте неоднорідні результати щодо впливу клінічної супервізії. Загальні ефекти стосовно компетентності терапевтів, терапевтичного альянсу та симптоматики клієнтів не досягли статистичної значущості. Водночас у порівняннях із пасивними контрольними умовами виявлено великі статистично значущі ефекти щодо компетентності терапевтів і терапевтичного альянсу. Автори наголошують на необхідності подальшого дослідження різних моделей супервізії та чинників її ефективності. [3].

Отже, існують наукові підстави досліджувати ресурсний потенціал супервізії, але поки недостатньо підстав стверджувати, що саме ПБС спричиняє особистісний розвиток психолога в умовах життєвої кризи. Це визначає перспективну дослідницьку прогалину (research gap).

У межах запропонованого концептуального підходу ПБС розглядається як організований процес дослідження професійної ситуації з різних взаємопов'язаних позицій. Особливістю такого підходу є можливість одночасно утримувати в полі уваги переживання клієнта, діяльність психолога, характер їхньої взаємодії, супервізійні відносини та вплив соціального контексту. Для дослідження складних життєвих ситуацій психолога пропонується наступна аналітична схема восьми фокусів. Її слід розглядати як робочу операціоналізацію для цієї доповіді, а не як універсальну стандартизовану класифікацію ПБС.

Фокус	**Предмет супервізійного аналізу**
1. Клієнт	Переживання, потреби та труднощі клієнта
2. Психолог-супервізант	Емоційний стан, ресурси, професійні труднощі
3. Взаємодія	Динаміка терапевтичних відносин
4. Контрперенос	Емоційні й тілесні реакції психолога
5. Супервізійні відносини	Довіра, безпека, підтримка, можливість рефлексії
6. Супервізор	Реакції, гіпотези та професійна позиція супервізора
7. Професійний контекст	Компетентність, навантаження, етичні межі
8. Життєвий контекст	Особистісна криза, соціальні обставини, доступні ресурси

Цінність багатофокусного аналізу полягає в тому, що він дозволяє уникати одновимірних пояснень. Наприклад, труднощі психолога в роботі з клієнтом можуть бути пов'язані не лише з особливостями клієнта, а й з особистими переживаннями фахівця, недостатньою професійною підготовкою, характером

терапевтичної взаємодії чи відсутністю організаційної підтримки. Важливим завданням супервізора стає допомога супервізанту в розрізненні цих чинників.

Психологічні механізми особистісного розвитку в процесі ПБС. Пропонується виокремити шість потенційних механізмів.

Перший – розвиток рефлексивності. Психолог навчається не лише переживати складні емоції, а й досліджувати їх, визначати причини власних реакцій, розрізняти факти, інтерпретації та припущення.

Другий – емоційна саморегуляція. Безпечна супервізійна взаємодія може сприяти усвідомленню та регуляції професійно зумовленого емоційного напруження. Водночас супервізія не замінює лікування чи особистої психотерапії.

Третій – усвідомлення контрпереносних реакцій. Переживання психолога розглядаються як можливе джерело інформації про терапевтичний процес, але не як безпосередній доказ психічного стану клієнта.

Четвертий – розвиток професійної суб'єктності. Психолог поступово переходить від позиції безпорадності до здатності усвідомлено обирати професійні дії, звертатися по допомогу та визнавати межі компетентності.

П'ятий – переосмислення професійної ідентичності. Супервізант отримує можливість відмовитися від нереалістичного переконання, що компетентний психолог завжди має бути емоційно стійким і самостійно долати всі труднощі.

Шостий – розвиток здатності використовувати підтримку. Звернення по супервізійну допомогу може ставати проявом професійної відповідальності, а не ознакою слабкості.

Практична ілюстрація. Розглянемо умовний приклад, побудований на типовій супервізійній проблематиці. Психологиня-початківець працює з клієнткою, яка багато говорить, перебиває, інтелектуалізує переживання та демонструє недовіру до професійної компетентності фахівчині. Після кількох консультацій психологиня повідомляє про виражене напруження, порушення сну, страх наступної зустрічі та сумніви у власній професійній придатності. Пояснення супервізантки звучить так: «Я ще не готова працювати з такими складними клієнтами».

У межах ПБС супервізор не обмежується оцінкою компетентності психологині. Досліджується характер взаємодії з клієнткою, професійні очікування супервізантки, її переживання безпорадності, можливі контрпереносні реакції та наявні ресурси підтримки. Водночас оцінюються стан здоров'я психологині, її здатність безпечно продовжувати практику та необхідність додаткової допомоги.

Важливим результатом такої роботи може стати зміна внутрішньої позиції супервізантки. Замість переконання «я поганий психолог, тому що не витримую складного клієнта» формується більш диференційоване розуміння: «я маю право на професійні обмеження, маю досліджувати свої реакції, потребую підтримки й можу відповідально вирішувати питання продовження роботи». У цьому випадку особистісний розвиток полягає не в необхідності витримувати дедалі більше напруження, а в розвитку рефлексивності, усвідомленні власних меж та здатності до відповідальних рішень.

Наукова новизна та перспективи дослідження. На рівні теоретичної пропозиції новизна роботи полягає у зміщенні дослідницького акценту з професійної компетентності психолога на взаємозв'язок професійного й особистісного розвитку в умовах складних життєвих ситуацій. Пропонується досліджувати не лише те, як супервізія допомагає психологу ефективніше працювати з клієнтом, а й те, які зміни відбуваються у здатності самого психолога усвідомлювати власні переживання, регулювати професійне навантаження, використовувати підтримку та приймати відповідальні рішення. Для подальшої емпіричної перевірки ми застосували лонгітюдне дослідження психологів-практиків, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Оцінили рівень психологічного благополуччя, професійне вигорання та вторинний травматичний стрес, рефлексивність і професійну самоефективність, якість супервізійного альянсу, зміни професійного функціонування. Порівняння показників до початку супервізійного циклу та після його завершення дозволило перевірити відповідні гіпотези. Важливо зазначити, що ми не створювали групу порівняння, не враховували вплив особистої терапії, попереднього досвіду, інтенсивності життєвого стресу й інших чинників.

Висновки. На підставі проведеного теоретичного аналізу можна сформулювати наступні висновки: складна життєва ситуація психолога-практика може впливати на його професійне функціонування, емоційний стан, терапевтичні відносини та професійну ідентичність; ПБС має концептуальний потенціал для комплексного дослідження взаємозв'язку особистісних переживань і професійної діяльності психолога; передбачуваними механізмами особистісного розвитку в процесі ПБС є рефлексія, усвідомлення контрпереносних реакцій, розвиток саморегуляції, професійної суб'єктності та здатності використовувати підтримку; ресурсна функція супервізії не повинна ототожнюватися з психотерапевтичною допомогою; ефективність ПБС саме як ресурсу особистісного розвитку психологів у складних життєвих ситуаціях потребує подальшої емпіричної перевірки.

Список використаних джерел

1. Bradley W. J., Becker K. D. Clinical supervision of mental health services: A systematic review of supervision characteristics and practices associated with formative and restorative outcomes. The Clinical Supervisor. 2021. Vol. 40, № 1. P. 88–111. DOI: 10.1080/07325223.2021.1904312.
2. Milne D. An empirical definition of clinical supervision. British Journal of Clinical Psychology. 2007. Vol. 46, № 4. P. 437–447. DOI: 10.1348/014466507X197415.
3. Schreyer B., Leithner C., Eilers R., Gossmann K., Rosner R. The effects of clinical supervision on supervisees and patient outcomes in psychotherapy – a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychiatry. 2025. Vol. 16. Article 1705578. DOI: 10.3389/fpsyt.2025.1705578.
4. Proctor B. Supervision: A co-operative exercise in accountability. *Enabling and ensuring: Supervision in practice* / eds. M. Marken, M. Payne. Leicester : National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work, 1987. P. 21–34.

М. О. Мельник
науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: miroslavamel@gmail.com

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС АДАПТАЦІЇ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Асертивність як здатність висловлювати та відстоювати свої думки, почуття, права та потреби прямо, чесно, відкрито, не порушуючи прав інших, є важливою навичкою для обдарованих старшокласників, оскільки допомагає їм ефективно взаємодіяти з оточенням, долати конфлікти та захищати власні інтереси.

З метою аналізу асертивності як ресурсу адаптації та саморегуляції обдарованих старшокласників було проведено емпіричне дослідження особливостей асертивної поведінки та показників психологічного добробуту, в якому взяли участь 59 учнів 10-11 класів Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серед яких 44 хлопці та 15 дівчат віком 15-17 років.

Для визначення особливостей прояву особистісної асертивності використовувся Тест-опитувальник компонентів асертивності (ТОКАС) (О.П. Саннікова, О.І. Санніков, Н.М. Подоляк) [1]. Для вимірювання показників психологічного добробуту було застосовано Шкалу психологічного добробуту (The scales of pchological well-being) Керол Ріфф (1989).

За результатами кореляційного аналізу встановлено вибіркові, переважно слабкі або помірні статистично значущі зв'язки окремих компонентів асертивності з окремими показниками психологічного добробуту (табл. 1), що свідчить про неоднорідний характер взаємодії досліджуваних феноменів.

Таблиця 1.

Кореляційна матриця взаємозв'язків компонентів асертивності із показниками Шкали психологічного добробуту К. Ріфф

	АсЕ	АсК	АсП	АсКР	ЗПАс
ПС	0,108348	-0,02686	**-0,31837**	0,243422	-0,03009
АВ	**0,322065**	0,099639	0,058477	0,100141	0,179281
УС	**0,358681**	0,19118	0,22263	0,083252	**0,326878**
ОЗ	-0,13687	0,11539	0,02335	0,102725	-0,03518
ЦЖ	0,036841	-0,0954	0,085045	-0,2301	0,011325
СА	-0,00978	0,031534	**0,288221**	0,238121	0,188711
ІПБ	0,184275	0,081013	0,108006	0,144111	0,178906

Зокрема, виявлено негативний кореляційний зв'язок між шкалою **«Позитивні стосунки» (ПС) та поведінковим компонентом асертивності (АсП) (r = –0,318)**. Це означає, що зі зростанням вираженості поведінкових проявів асертивності дещо знижується орієнтація на підтримання близьких, емоційно насичених взаємин. Такий результат можна пояснити тим, що поведінковий компонент асертивності передбачає здатність відкрито відстоювати власну

позицію, встановлювати особистісні межі, відмовляти та висловлювати незгоду, що інколи може супроводжуватися зменшенням прагнення до компромісу або уникненням надмірної залежності від міжособистісного схвалення. Для інтелектуально обдарованих старшокласників така тенденція може відображати більшу незалежність в ухвленні рішень, критичність мислення та меншу потребу в соціальному схваленні, що іноді ускладнює побудову гармонійних міжособистісних стосунків.

Водночас встановлено позитивний зв'язок **між поведінковим компонентом асертивності (АсП) та самоприйняттям (СА) (r = 0,288),** що свідчить про те, що впевнена поведінка значною мірою ґрунтується на позитивному ставленні особистості до себе. Особи, які приймають власні сильні й слабкі сторони, легше висловлюють свої думки, потреби та почуття, не відчуваючи надмірної тривоги щодо можливого осуду з боку оточення. Це узгоджується з положеннями гуманістичної психології, відповідно до яких самоприйняття є важливою внутрішньою умовою розвитку автономної та асертивної особистості.

Емоційний компонент асертивності (АсЕ) має позитивний зв'язок із **автономією (АВ) (*r* = 0,322**). Це свідчить про те, що старшокласники, які краще усвідомлюють і регулюють власні емоції, здатні відкрито виражати свої переживання та впевнено відстоювати власну позицію, характеризуються більшою незалежністю в ухваленні рішень

Найбільш виражені позитивні зв'язки зафіксовано між шкалою **«Управління середовищем» (УС) та емоційним компонентом асертивності (АсЕ) (r = 0,359),** а також **загальним рівнем асертивності (ЗПАс) (r = 0,327).** Це свідчить про те, що здатність усвідомлювати та конструктивно регулювати власні емоції, зберігати внутрішню рівновагу в складних ситуаціях та впевнено взаємодіяти з іншими пов'язана з ефективнішим контролем життєвих обставин. Такі досліджувані демонструють більшу здатність організовувати власну діяльність, використовувати можливості середовища для досягнення поставлених цілей та успішно долати труднощі.

Отримані результати підтверджують, що **асертивність виконує функцію важливого особистісного ресурсу адаптації та саморегуляції.** Вона є важливим, але не єдиним ресурсом психологічного добробуту інтелектуально обдарованих старшокласників, який визначається комплексом особистісних і соціально-психологічних чинників. Найтісніше асертивність пов'язана зі здатністю ефективно управляти власним життєвим простором, автономністю та самоприйняттям. Для інтелектуально обдарованих старшокласників це має особливе значення, оскільки саме ці характеристики забезпечують психологічну стійкість, конструктивне подолання труднощів, незалежність в ухваленні рішень і створюють сприятливі умови для реалізації інтелектуального потенціалу та саморозвитку.

Список використаних джерел:

1. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування. *Problems of the humanitarian sciences. psychology series*. 2022. No 49. С. 72–84. https://doi.org/10.24919/2312-8437.49.255845.

О. О. Музика
провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: oo-muzyka@ukr.net

АСЕРТИВНІСТЬ І ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК РЕСУРСИ САМОРОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

У сучасному психологічному дискурсі асертивність і самоефективність розглядаються як важливі чинники саморозвитку і самореалізації обдарованої особистості [2; 3; 5]. Особливої актуальності набувають навички конструктивного відстоювання власних меж, прав, інтересів під час війни, адже вони стають дієвими інструментами психологічної адаптації в умовах руйнування звичного життєвого простору та втрати сталих соціальних зв'язків із близькими і значимими людьми. Обдаровані студенти гостро переживають жорстоку реальність війни, що деструктивно впливає на їхні життєві проєкти та змушує шукати нові опори в житті.

У межах цього дослідження вивчалися особливості соціальної взаємодії та професійної самоефективності мистецьки обдарованих студентів. З огляду на унікальність ціннісної сфери мистецьки обдарованих осіб, які через неординарне світосприймання і нестандартне мислення часто стикаються із заздрістю, нерозумінням чи неприйняттям, асертивність та професійна самоефективність є значимими суб'єктними ресурсами. Вони забезпечують успішну соціалізацію і збереження особистісної автономії.

Фокус уваги на взаємозв'язку асертивності та самоефективності зумовлений потребою глибшого розуміння внеску кожного з них у продуктивну діяльність та ефективну комунікацію, особливо в стресових і кризових ситуаціях. Коротко проаналізуємо спільне й відмінне між ними та точки їх перетину:

- обидва феномени спрямовані на досягнення мети, для обох кінцевим показником ефективності є успіх (в одному випадку – успіх взаємодії, в іншому – об'єктивний успіх діяльності);
- пов'язані з позитивним сприйманням власного «Я» (асертивність базується на самоповазі, а самоефективність – на вірі у власні сили та впевненості);
- включені в процес діяльності: самоефективність відповідає за ініціацію дії, а асертивність забезпечує її конструктивний соціальний супровід;
- розвиваються і посилюються впродовж життя під впливом досвіду (соціального досвіду та особистого досвіду успіхів).

Попри те, що обидва утворення мають однакову кінцеву мету – досягнення цілі, вони функціонують на різних рівнях: асертивність є зовнішнім інструментом (вона визначає спосіб взаємодії та захисту інтересів людини у соціумі), а

самоефективність є внутрішнім рушієм (визначає рівень віри у здатність впоратися із завданнями).

Здійснений аналіз дає підстави розглядати асертивність і самоефективність як інтегральні особистісно-ціннісні утворення, що акумулюють індивідуальний досвід, актуальні стратегії самоздійснення та вектори майбутнього професійного зростання особистості.

Взаємозв'язки асертивності і самоефективності та їхнє значення для розвитку мистецьки обдарованої особистості залишаються малодослідженими. Можна припустити, що зв'язок є двостороннім: навички асертивної взаємодії забезпечують соціальну валідизацію досягнень і нівелюють негативні наслідки конкуренції та заздрості, а професійна самоефективність і високі досягнення сприяють зміцненню самооцінки, що дозволяє асертивно відстоювати власні цінності і спрямованість на розвиток обдарованості.

Проведене нами емпіричне дослідження показало, що у мистецьки обдарованих студентів показники ціннісної взаємодії (за методикою «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості (ПЦВ ОО)» (О.Л. Музика, 2025) [1] та професійної самоефективності (за методикою «Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)» (О.О. Музика, 2020) [4] є вищими порівняно з іншими студентами. Це можна пояснити специфікою їхньої художньо-творчої підготовки, зокрема тим, що вони створюють продукти, які мають зриму матеріальну форму (вони грають на музичних інструментах, пишуть картини, роблять скульптури, створюють інтерактивні цифрові проєкти тощо), що об'єктивно валідизує їхні здібності вже на етапі навчання.

Водночас кореляційний аналіз не виявив тісних взаємозв'язків між сферою соціальної взаємодії та професійною самоефективністю мистецьки обдарованих студентів. Отримані результати вказують на автономне існування цих двох сфер у свідомості студентів: навчання і професійна підготовка – окремо, а соціальне життя – окремо. Таке відособлення певним чином зумовлене специфікою попереднього досвіду обдарованих студентів. У своїх попередніх навчальних закладах кожен із них був серед лідерів, часто – єдиним і найкращим. Вони звикли до автономії й продовжують триматися осібно і в студентській групі. В університеті помітні тенденції до зближення та інтенсифікації взаємодії, але війна робить життєву ситуацію складною. Вимушене дистанційне навчання суттєво обмежує соціальні контакти. В нормі на старших курсах ці процеси мають інтегруватися, а в майбутній професійній діяльності їхній зв'язок має стати ще міцнішим.

Освітній процес у закладі вищої освіти трансформується зі спільно розподіленої діяльності у спільну освітню активність. В основі – жива взаємодія, взаємодопомога, спілкування, визнання успіхів, поцінування досягнень, взаємне оцінювання та розгорнуте формувальне оцінювання. Головна мета такої трансформації – налагодження ціннісної взаємодії, що ґрунтується на взаємному

особистісному поцінуванні. Воно не обмежується лише сферою професійних здібностей, а має охоплювати й інші особистісні характеристики – емоційну підтримку, почуття гумору, взаємодопомогу тощо. Таке поцінування, як правило, віддзеркалюється на ту людину, яка його здійснює, і є глибинною основою справжньої асертивної взаємодії та особистісно-професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л. Опитувальник «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості»: конструювання інтерпретацій та рекомендацій із саморозвитку для досліджуваних на е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE». *Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів і студентів під час війни*: матеріали XX науково-практичного семінару, 12 листопада 2025 р. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 5–9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747561/
2. Музика О. Л. Ціннісна підтримка самоідентичності обдарованої особистості в освітньому просторі. *Проєктування 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. 219–231. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731446/
3. 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/737267/
4. Музика О. О. Психологічна методика «Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)» (Авторське свідоцтво № 100028). Київ: Мінекономіки, 2020.
5. 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

Н. О. Никончук
провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: nata.nykonchuk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Вступ. В основі асертивної взаємодії лежать відкритість, чесність, доброзичливість у поєднанні зі сміливістю і наполегливістю. Саме ці характеристики дозволяють особистості достойно відстоювати власні простори та кордони, вибудовувати позитивні взаємини з оточуючими, зростати та досягати успіху поряд з іншими людьми [1; 5; 6; 8; 9].

У різних життєвих ситуаціях підлітки вдаються до різних стратегій взаємодії. Дівчата і хлопці демонструють не лише асертивну поведінку, а й пасивну, агресивну та маніпулятивну. Підлітки оцінюють переваги та недоліки різних стратегій взаємодії, роблять висновки про їх ефективність. Ті стратегії, які дозволили досягнути успіху, набувають для учнів цінності, закріплюються, частіше використовуються надалі.

Цікаво дізнатися, якій поведінці надають перевагу підлітки різної статі, який рівень розвитку асертивної взаємодії мають хлопці та дівчата. Ці знання надалі можна використати у просвітницькій, розвивальній та тренінговій роботі з підлітками: для розширення уявлень школярів про сильні та слабкі сторони різних типів поведінки, цілеспрямованого формування в учнів асертивної взаємодії.

Методи дослідження. Для вивчення підлітків використано авторську методику, яка має робочу назву «Тест асертивності обдарованої особистості» (ТАОО) [4]. Згадана методика виявляє схильність особистості до чотирьох типів ціннісної взаємодії: пасивного, агресивного, маніпулятивного та асертивного.

Дослідницький інструмент розроблений з опорою на основні теоретичні положення про становлення ціннісної свідомості обдарованої особистості та ціннісну взаємодію О.Л. Музики [3], загальну характеристику основних типів поведінки Р. Дж. Патерсона [5] та теоретичні положення про роль метафори у розвитку мислення О.О. Потебні [7]. Стимульним матеріалом слугують метафори – українські прислів'я і приказки.

Дослідження асертивності підлітків було проведене в одному з високорейтингових ліцеїв міста Житомира. Відбір учнів до згаданого навчального закладу здійснюється на конкурсній основі. У ліцей на високому рівні забезпечується викладання навчальних дисциплін, створюються належні умови для розвитку та поцінування здібностей підлітків. Багато вихованців закладу мають не лише високий рівень навчальної успішності, а й досвід участі в різних олімпіадах і конкурсах.

Участь у дослідженні взяли 149 ліцеїстів: 89 учнів 8 класу та 60 учнів 10 класу; 74 хлопці та 75 дівчат; 67 підлітків-переможців олімпіад та конкурсів на рівні міста,

області, країни і міжнародному рівні та 82 підлітки, які мають досягнення лише на рівні навчального закладу.

Для збору емпіричних даних було використано е-платформу «Обдарованість TEST ONLINE», яка дозволяє згрупувати результати досліджуваних за різними параметрами: статтю, віком, успішністю у навчанні, досягненнями у сфері розвитку здібностей [10]. Узагальнені результати емпіричного дослідження подано у препринті [2].

Результати дослідження

Маніпулятивний тип ціннісної взаємодії

Порівняльний аналіз даних показав, що у досліджуваних різного віку та різної статі найменш вираженим є маніпулятивний тип ціннісної взаємодії. Показники хлопців та дівчат схожі. Майже половина восьмикласників чоловічої статі (49%) демонструють низький рівень прояву згаданого типу ціннісної взаємодії, а понад половина (51%) – середній рівень (табл. 1). Подібні результати мають і досліджувані-восьмикласниці. Їхні показники складають 54% та 46% відповідно (табл. 2). Середній бал хлопців становить 19,6 одиниць, а дівчат – 18,6 (табл. 1, 2).

Таблиця 1.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії хлопців-восьмикласників (n=41)

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)			Середній бал
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	
Маніпулятивний	49%	51%	-	19,6
Пасивний	-	85%	15%	33,0
Агресивний	7%	78%	15%	32,4
Асертивний	-	22%	78%	43,8

Таблиця 2

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії дівчат-восьмикласниць (n=48)

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)			Середній бал
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	
Маніпулятивний	54%	46%	-	18,6
Пасивний	8%	86%	6%	32,1
Агресивний	6%	79%	15%	32,6
Асертивний	-	35%	65%	43,1

Понад половина хлопців-десятикласників (55%) показують низький рівень прояву маніпулятивного типу ціннісної взаємодії, менше половини (45%) – середній рівень (табл. 3). Подібні результати демонструють і дівчата-десятикласниці. Показники ліцеїсток складають 63% та 37% відповідно (табл. 4). Середній бал хлопців-десятикласників становить 21 одиницю, а дівчат-десятикласниць – 18,2 одиниці (табл. 3, 4). Отже, в обох вікових групах хлопці

демонструють дещо вищі показники прояву маніпулятивного типу ціннісної взаємодії, ніж дівчата.

Таблиця 3

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії хлопців-десятикласників (n=33)

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)			Середній бал
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	
Маніпулятивний	55%	45%	-	21,0
Пасивний	6%	85%	9%	30,3
Агресивний	9%	79%	12%	30,6
Асертивний	-	52%	48%	40,6

Таблиця 4.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії дівчат-десятикласниць (n=27)

Тип ціннісної взаємодії	Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)			Середній бал
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	
Маніпулятивний	63%	37%	-	18,2
Пасивний	-	81%	19%	34,2
Агресивний	4%	81%	15%	32,9
Асертивний	-	19%	81%	44,9

Пасивний тип ціннісної взаємодії

Пасивний типи ціннісної взаємодії в учнів 8 та 10 класів виражений яскравіше, ніж маніпулятивний тип. Більшість хлопців-восьмикласників (85%) демонструють середній рівень прояву пасивного типу ціннісної взаємодії, ще 15% – високий рівень (табл. 1). Схожі результати мають і дівчата-восьмикласниці: 8% ліцеїсток показують низький рівень прояву згаданого типу ціннісної взаємодії, 86% – середній рівень та 6% – високий (табл. 2). Середній бал хлопців складає 33 одиниці, дівчат – 32,1 одиниці (табл. 1, 2).

Більшість хлопців-десятикласників (85%) мають середній рівень прояву пасивного типу ціннісної взаємодії, ще невелика кількість досліджуваних демонструють низький (6%) та високий рівні (9%) (табл. 3). Подібні результати показують і дівчата-десятикласниці. Більшість ліцеїсток (81%) демонструють середній рівень прояву згаданого типу ціннісної взаємодії, ще частина дівчат (19%) показують високий рівень (табл. 4). Середній бал хлопців складає 30,3 одиниці, дівчат – 34,2 одиниці (табл. 3, 4). Отже, у різних вікових групах простежуються різні тенденції: у 8 класі вищі показники прояву пасивного типу ціннісної взаємодії демонструють хлопці, а в 10 – дівчата.

Агресивний тип ціннісної взаємодії

Хлопці та дівчата 8 та 10 класів виявляють дуже схожі показники прояву агресивного типу ціннісної взаємодії. Так 7% хлопців-восьмикласників демонструють низький рівень прояву згаданого типу взаємодії, 78% – середній рівень, а 15% – низький (табл. 1). У дівчат-восьмикласниць ці показники складають 6%, 79% та 15% відповідно (табл. 2). Середній бал хлопців – 32,4 одиниці, дівчат – 32,6 (табл. 1, 2).

У 10 класі 9% хлопців демонструють низький рівень прояву агресивного типу ціннісної взаємодії, 79% – середній рівень, 12% – високий (табл. 3). У дівчат ці показники складають 4%, 81% та15% відповідно (табл. 4). Середній бал хлопців – 30,6 одиниці, дівчат – 32,9 одиниці (табл. 3, 4). Отже, в обох класах дівчата демонструють дещо вищі показники агресивного типу ціннісної взаємодії, ніж хлопці.

Асертивний тип ціннісної взаємодії

Найбільш вираженим в учнів різного віку та різної статі є асертивний тип ціннісної взаємодії. Так 22% хлопців-восьмикласників показують середній рівень прояву згаданого типу взаємодії, а 78% – високий. Дівчата-однолітки демонструють трохи нижчі показники. 35% восьмикласниць виявили середній рівень, ще 65% – високий. Середній бал хлопців складає 43,8 одиниць, дівчат – 43,1 одиниці (табл. 1, 2).

Понад половину хлопців-десятикласників (52%) демонструють середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії, менше половини (48%) – високий рівень (табл. 3). У дівчат-десятикласниць показники вищі. У частини ліцеїсток (19%) зафіксовано середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії. Більшість досліджуваних дівчат (80%) демонструють високі показники (табл. 4). Середній бал хлопців складає 40,6 одиниць, дівчат – 44,9 одиниць (табл. 3, 4). Отже, у різних вікових групах простежуються різні тенденції: у 8 класі вищі показники прояву асертивного типу ціннісної взаємодії демонструють хлопці, а в 10 – дівчата. Підсумкові результати дослідження представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Особливості ціннісної взаємодії хлопців і дівчат 8 та 10 класів: основні тенденції

Типи ціннісної взаємодії	Тенденції
Маніпулятивний	В обох вікових групах вищі показники мають хлопці.*
Пасивний	У 8 класі вищі показники мають хлопці.* У 10 класі вищі показники мають дівчата.*
Агресивний	В обох вікових групах вищі показники мають дівчата.*
Асертивний	У 8 класі вищі показники мають хлопці.* У 10 класі вищі показники мають дівчата. *За критерієм кутового перетворенням Фішера відмінності між показниками хлопців та дівчат 10 класу є статистично значимими на рівні p < 0,01:* $\varphi^*_{\text{емп}}(2{,}73) > \varphi^*_{\text{кр}}(2{,}31)$.

**За критерієм кутового перетворенням Фішера відмінності у показниках хлопців та дівчат є статистично незначимими.*

Висновки

1. У досліджуваних учнів 8 та 10 класів обох статей найменш вираженим є маніпулятивний тип ціннісної взаємодії, а найбільш вираженим – асертивний тип. Пасивний та агресивний типи ціннісної взаємодії займають проміжне положення між згаданими вище типами.
2. Відмінності у показниках хлопців та дівчат 8 та 10 класів в межах трьох типів ціннісної взаємодії (маніпулятивного, пасивного та агресивного) існують, однак вони є невеликими та статистично незначимими.
3. Найбільші відмінності у показниках ліцеїстів зафіксовано в межах асертивного типу ціннісної взаємодії. У 8 класі частка хлопців, які досягли високого рівня згаданого типу ціннісної взаємодії, на 13% більша, ніж частка дівчат. Однак за критерієм кутового перетворення Фішера ці відмінності є статистично незначимими. У 10 класі частка дівчат, які мають високий показник асертивного типу ціннісної взаємодії, на 33% більша, ніж частка хлопців. За критерієм Фішера вказані відмінності між показниками досліджуваних двох згаданих груп є статистично значимими на рівні $p < 0,01$. Отже, дівчата-десятикласниці мають вищий рівень розвитку асертивності, ніж хлопці-десятикласники.

Перспективи дослідження. Варто перевірити виявлені тенденції у розвитку різних типів ціннісної взаємодії хлопців і дівчат підліткового віку на більшій вибірці.

Список використаних джерел

1. Джаннантоніо Мікеле. Чи зі мною все гаразд? Самоповага та асертивність. Київ: Зінченко. Львів: Свічадо. 2020. 168 с.
2. 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. 36 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/lpo/2025.html
3. Музика О. Л. Обдарована особистість: ціннісна детермінація становлення та розвитку. *Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості:* монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ: Вид. дім «Слово», 2017. 220 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203
4. Никончук Н. О. Використання приказок і прислів'їв для дослідження асертивності обдарованих школярів. *Розвиток і саморозвиток обдарованої особистості у складній життєвій ситуації:* матеріали XIX науково-практичного семінару, 15 травня 2025 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 41-45. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/
5. Патерсон Ренді Дж. Практичний посібник з асертивності. Як висловлювати свої думки і відстоювати себе на роботі та в стосунках. Житомир : Морфеус, 2023. 400 с.
6. Подоляк Н. М. Ідивідуально-психологічні особливості асертивності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 202 с.
7. Потебня О. О. З лекцій теоріїї словесности. Байка. Прислівя. Приповідка. Харків: Державне видавництво України, 1930. 112 с.
8. Тавваб Н.Ґ. Особисті кордони. Керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів. Харків: КСД. 2024. 304 с.
9. Capponi V., Novák T. Asertivně do života. Praha: Svoboda. 1992. 140 s.
10. Muzyka O. L., Muzyka O. O., Osnadchuk Y. O. Development of e-platform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 89, № 3. P. 162–177. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700.

М. А. Сніжна
молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: m.snizhna@gmail.com

ДРАБИНА КАНТРІЛА: ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ ДОБРОБУТУ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Дослідження суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах війни потребує таких інструментів, які просто застосувати в закладі освіти і можна співвіднести з національними даними. Практичні психологи мають обмежений час на діагностику, а учні – обмежену готовність заповнювати довгі опитувальники, тому особливу увагу короткі привертають однопунктові методики. Наша мета – описати досвід застосування шкали Х. Кантріла (далі – Драбина Кантріла), яку використовують як інструмент для оцінки задоволеності життям в емпіричному дослідженні образотворчо обдарованих підлітків та зіставити отримані дані з національними. Драбина Кантріла (Cantril, 1965) відповідає обом умовам. Методика Кантріла містить лише одне запитання, у якому респондент сам визначає, що для нього означає «найкраще» і «найгірше» можливе життя (принцип самозаякорення), а відповідь фіксується позначкою на сходинці. Адаптацію методики для підліткових вибірок описали Levin і Currie [4], шкала Кантріла використовується у міжнародному дослідженні «Здоров'я і поведінкові орієнтації учнівської молоді» (Health Behaviour in School-aged Children, (далі HBSC)), що проводиться у співпраці з Європейським регіональним бюро ВООЗ і входить до стандартного протоколу [1; 2].

В Україні проведено шість хвиль HBSC. У довоєнному 2018 р. (N=13 337) на сходинках 7-10 себе оцінили 74% підлітків, у хвилі 2022/2023 (N=23 612, збір даних у листопаді-грудні 2023 р.) – 65%. Середнє значення в останній хвилі становило 7,10 (хлопці 7,34, дівчата 6,86) і знижувалося з віком від 7,93 в 11 років до 6,59 в 17 [2]. Підлітки, які виїхали за кордон або були переміщені всередині країни, оцінюють своє життя нижче за тих, хто залишився вдома. Різниця між хлопцями і дівчатами, а також зниження оцінок із віком відповідають закономірностям, відомим із міжнародних хвиль HBSC, тож дані за цією методикою в Україні даних е передбачуваними. За іншими показниками картина неоднорідна: частка підлітків, які почуваються щасливими загалом, зменшилася з 83% до 47%, частка нещасливих лишилася на рівні 10%, а частка впевнених у здатності впоратися з особистими проблемами зросла з 50% до 57%. Автори звіту трактують це як прояв стійкості підлітків.

Досвід застосування в мистецькому ліцеї. Методику застосовано в експериментальному дослідженні (n=27, 15-17 років, травень 2026 р., м. Київ) разом зі шкалою психологічного добробуту К. Ріфф, опитувальником ПЦВ ОО О.Л. Музики та проєктивною методикою «Людина під дощем». Процедура дещо відрізнялась від стандартної: драбину з десяти сходинок (1-10) учні малювали самостійно і ставили позначку, що відповідає поточному стану. Друга позначка

(«через рік») частиною учнів не була поставлена, тому в аналізі використано лише поточну оцінку. Середнє значення становило 5,1 (варіації сходинок були від 2 до 8), причому 15 учнів із 27 (55,6%) обрали значення 5.

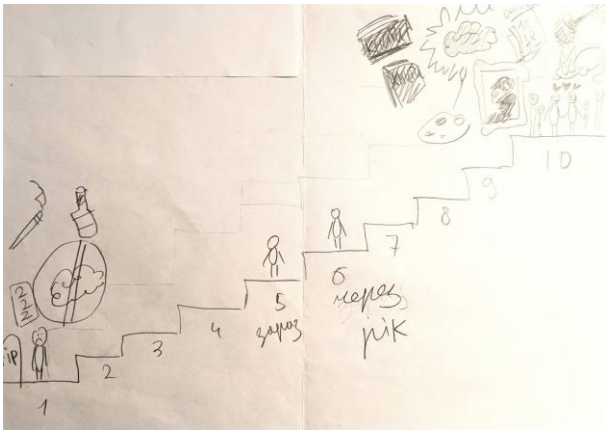
Важливою особливістю отриманих результатів є відсутність статистично значущого зв'язку між загальним індексом психологічного добробуту за К. Ріфф та показником задоволеності життям за Драбиною Кантріла. Такий результат узгоджується із сучасними уявленнями про різну психологічну природу цих конструктів. Драбина Кантріла відображає інтегральну когнітивну оцінку власного життя, яка є більш чутливою до актуальних життєвих обставин, тоді як психологічний добробут за К. Ріфф характеризує відносно стійкі особистісні ресурси та особливості психологічного функціонування. У контексті дослідження українських підлітків, проведеного в умовах тривалого воєнного стану, можна припустити, що суб'єктивна оцінка якості життя більшою мірою залежить від поточних умов безпеки, соціально-побутової ситуації та очікувань щодо майбутнього, тоді як показники психологічного добробуту відображають глибші особистісні характеристики, які є менш чутливими до ситуативних змін.

Ми свідомо обрали варіант не намальованого стандартного зображення драбини, а самостійного її зображення, оскільки пропорції, розмір, супутні елементи і надписи стали додатковим джерелом отримання інформації для аналізу стану учнів.

Візуальне оформлення драбини в учнів виявилося дуже різноманітним. Одні зобразили пологий схил із рівними сходинками, який нагадує прогулянку вгору, інші намалювали круті, нерівні або майже вертикальні сходи, що асоціюються з важким підйомом (мал. 1). Різнилися також вигляд драбини (пласка, об'ємна, діагональна), кількість сходинок і наявність опори чи поручнів. Фактично вози зобразили лінію свого життя – наскільки складним вони уявляють перебіг свого життя, а не лише рівень, який вони досягли зараз.



Малюнок 1



Малюнок 2

Частина учнів за власною ініціативою підписала або зобразила крайні точки шкали (мал. 2) На нижньому полюсі повторювалися теми небезпеки і втрати (відсутність даху над головою, вибухи, смерть близьких), навчальних невдач (погані оцінки), а в окремих випадках – шкідливих звичок (куріння, алкоголь) і

матеріальної нестачі. Верхній полюс найчастіше описувався через близькі стосунки з родиною і друзями, успіхи в навчанні, творчість (малювання, музика, книжки), тварин і перемогу. У ряді малюнків нижній і верхній полюси утворювали явні пари протилежностей (куріння – спорт, бідність – багатство). Ці персональні особливості зображення драбини слугують матеріалом для наочного уявлення про ціннісні орієнтацій обдарованих підлітків та опорою для подальшої індивідуальної роботи.

Концентрація відповідей на значенні 5 допускає щонайменше два пояснення: утримання відносної життєвої стабільності в умовах війни («тримаюся») і схильність до центральної відповіді, характерну для однопунктових шкал. Показовим є і те, що значущий зв'язок стосується самооцінки конкурсних досягнень, тобто оцінки життя, імовірно, пов'язана з тим, наскільки учень відчуває себе успішним у значущому для нього середовищі. Через невеликий обсяг вибірки і кількість виконаних порівнянь цей результат слід розглядати як орієнтир для подальшої перевірки.

Очевидно, що надрукований бланк із готовою драбиною, як у HBSC, доцільніший за малювання її респондентом у великих вибірках, бо він прибирає різницю в старанності виконання й не поєднує вимірювання з графічним завданням. Але для образотворчо обдарованих підлітків це було звичним завданням і мало експресивне навантаження. Водночас те, що не всі учні ліцею, що брали участь в опитуванні зробили другу позначку про рівень життя наступного року, ймовірно, також пов'язане саме з цим додатковим навантаженням. Також інструкція перед виконанням завдання має бути зрозумілою і містити пояснення змісту крайніх меж шкали («найкраще можливе життя» і «найгірше можливе життя»), а респондентів варто попередити, що правильних відповідей немає. Безперечно, використання шкали Кантріла доцільно поєднувати з іншими багатовимірними інструментами для отримання даних для глибшого розуміння особливостей світосприйняття обдарованих підлітків. Відсутність зв'язку з інтегральним показником добробуту за К. Ріфф у нашій вибірці узгоджується з тим, що шкала Кантрила відображає когнітивну оцінку життя, тоді як психологічний добробут характеризує відносно стійкі особистісні ресурси.

Висновки. Драбина Кантріла лишається зручним інструментом для шкільних досліджень, а дані HBSC задають національний контекст до і під час війни. Досвід мистецького ліцею показує, що навіть найпростіша методика чутлива до умов проведення: форма бланка, версія шкали й повнота інструкції впливають на те, що саме вимірюється. Більшість оцінок була зосереджена в районі позначки 5 формальної середини шкали від 0 до 10, де крайні значення відповідають найгіршому та найкращому можливому життю. Водночас в умовах повномасштабної війни така «середина» навряд чи однозначно може розглядатися як нейтральна позиція. З огляду на контекст життя досліджуваних

підлітків її можна інтерпретувати радше як стан утримання відносної життєвої стабільності – «ледь стягую» або «тримаюся», ніж як переживання середнього рівня добробуту. У порівнянні з даними національного опитування часів війни, де середні значення варіювалися між 6 і 7 сходинками, оцінка свого життя обдарованими дітьми відображає їхню надчутливість до складного контексту викликів воєнного життя і виснаженість від учбового навантаження, яке хоч і містить вагому частку творчого самовиявлення, але й розкриває правду на власні обмеження і непевність найближчого майбутнього. Для них малювання драбини є не лише відповіддю на запитання, а й способом сказати про свій досвід так, як їм найлегше, отже ця особливість методики Х. Кантріла заслуговує на подальше вивчення. Показово, що підлітки, яких попросили визначити найкраще життя, описують його через близькі стосунки, творчість і безпеку. Це ті ресурси, на які можна спиратися в підтримці, а драбина Кантріла дає змогу побачити наскільки складним відчувається шлях до них.

Список використаних джерел

1. Балакірєва О. М., Бондар Т. В., Діденко Н. П. та ін. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді : результати міжнародного дослідження. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) в Україні***.** Київ : Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка, 2019. 170 с. URL: Звіт HBSC 2018 (PDF)
2. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді. Аналітичний звіт за результатами опитування українських підлітків у 2022/2023 роках у межах міжнародного проєкту ВООЗ «Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)» / Український інститут соціальних досліджень ім. О. Яременка, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). Київ, 2025. 248 с. URL: Звіт HBSC 2022/2023 (укр.)
3. Cantril H. The pattern of human concerns. New Brunswick: Rutgers University Press, 1965. 427 p.
4. Levin, K. A., & Currie, C. (2014). Reliability and validity of an adapted version of the Cantril Ladder for use with adolescent samples. *Social Indicators Research, 119*(2), 1047-1063. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0507-4

Я. Г. Соловей
старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: solovey-yana@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА САМОРОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Музична обдарованість у юнацькому віці проявляється через складну взаємодію індивідуально-психологічних, когнітивних, емоційних та соціокультурних чинників. Особливістю цього віку є поєднання високого потенціалу до навчання та творчості із формуванням особистісної ідентичності, що визначає глибину музичного сприйняття та інтерпретації.

Однією з провідних психологічних особливостей музично обдарованих студентів є високий рівень емоційної чутливості. Музичне мистецтво передбачає глибоке переживання емоційних станів, здатність до співпереживання та тонкого сприйняття навколишнього світу. Саме тому музично обдаровані особистості часто гостріше реагують на труднощі, конфлікти, невдачі чи несприятливі життєві обставини. З одного боку, така чутливість сприяє творчій самореалізації та художньому самовираженню, а з іншого – може підвищувати вразливість до стресу, тривоги та емоційного виснаження.

У науковій літературі асертивність розглядається як показник зрілості, внутрішньої автономії та сформованої саморегуляції. Для творчої молоді вона має особливе значення, оскільки створює психологічні передумови для подолання психологічних труднощів, розвитку стресостійкості, посилення мотивації та продуктивного саморозвитку.

Тому, особливого значення набуває вивчення асертивності в контексті саморозвитку особистості. Саморозвиток передбачає активну позицію людини щодо власного життя, здатність до самопізнання, постановки цілей та їх реалізації. Асертивна особистість характеризується високим рівнем суб'єктності, самостійності та відповідальності, що створює сприятливі умови для самовдосконалення. Здатність відкрито висловлювати власні думки та потреби сприяє більш ефективному досягненню поставлених цілей і формуванню внутрішньої впевненості у власних можливостях [2].

Зокрема, Т. В. Комар і В. Ю. Синюк пов'язують асертивність з емоційною компетентністю, соціальною адаптацією, ефективною комунікацією та гармонізацією міжособистісних взаємин. О. І. Цикаленко та О. І. Власова емпірично досліджують асертивність як чинник соціально-психологічної адаптації, підкреслюючи її значення для ефективної взаємодії особистості та соціальним середовищем. Теоретичним підгрунтям такого підходу становлять положення С. Д. Максименка про активність особистості, її здатність до самовизначення, самовираження та саморозвитку. У цьому розумінні асертивність доцільно розглядати не лише як характеристику комунікативної

поведінки, а як чинник саморозвитку, що забезпечує суб'єкту позицію особистості, усвідомлення власних потреб і цілей, відповідальність за власний вибір та самовираження.

У дослідженнях Н. М. Подоляк асертивність розглядається як складна властивість особистості, що виявляється у прийнятті себе та інших, відкритості, оцінюванні себе та інших та здатності брати відповідальність за власну поведінку. Особливого значення для розуміння взаємозв'язку асертивності й саморозвитку набувають результати дослідження самоактуалізації асертивних і неасертивних осіб, у якому асертивні прояви пов'язуються з внутрішнім особистісним потенціалом саморозвитку [3].

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

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

Таким чином, розвиток асертивності у музично обдарованих студентів є необхідним завданням педагогів та психологів вищих навчальних закладів. Це може включати: тренінги з асертивної поведінки, рольові ігри та моделювання ситуацій, індивідуальне консультування, підтримка творчої самостійності, навчання конструктивної реакції на критику. Асертивність виступає важливим психологічним ресурсом музично обдарованих студентів, сприяючи їх здатності усвідомлено керувати власною поведінкою, відстоювати особисті кордони та підтримувати внутрішню рівновагу.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Концепція саморозвитку особистості. Проблеми сучасної психології. 2016. Вип. 33. С. 7-23.
2. Петріченко О.В., Федоренко А.Ф. Теоретична модель асертивного потенціалу особистоті студентської молоді // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки 2025. № 27 (72.). С. 109-118.
3. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. - № 9. – С. 108-110.
4. Комар Т. В, Синюк В. Ю. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. Науковий вісник Вінницької аеадемії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. № 6. С. 66-72.

О. В. Чорній
аспірант, асистент кафедри теоретичної та прикладної психології
Національного університету «Львівська політехніка»
e-mail: sashachorniy15@gmail.com

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-СМИСЛОВОГО ВПЛИВУ

Актуальність проблеми формування наративної компетентності молоді зумовлена зростанням значення інформаційного впливу у процесах формування індивідуальних та колективних уявлень про суспільно-політичну дійсність. В умовах інформаційно-смислової війни здійснюється активний вплив на людину з метою формування певних оцінок, закріплення переконань і зміни ставлення до суспільно значущих явищ.

Особливого значення набуває вплив суспільно-політичних наративів, за допомогою яких пояснюються причини подій, визначаються відповідальні за них сторони та обґрунтовуються певні «прийнятні» моделі поведінки. Систематичне поширення таких наративів може впливати на ціннісні орієнтації, громадянську й особистісну ідентичність, систему політичних переконань та уявлення людини про власне місце у світі. За цих обставин актуалізується проблема онтологічної безпеки особистості, яка пов’язана з відчуттям цілісності власної ідентичності, передбачуваності повсякденного життя та відносної стабільності уявлень про себе й соціально-політичне середовище.

Значної уваги потребує молодь, оскільки цей віковий період пов’язаний, насамперед, із подальшим становленням світогляду, уточненням життєвих цілей, формуванням власних переконань та визначенням власної системи ціннісних орієнтацій. За недостатнього досвіду критичного аналізу інформації, обмеженої здатності розпізнавати маніпулятивні повідомлення або значної залежності від оцінок соціального оточення молодь може бути більш сприйнятливою до впливу наративів, які пропонують спрощені пояснення складних суспільно-політичних подій. Тому важливим завданням психологічної науки є пошук засобів розвитку здатності молоді самостійно осмислювати інформацію, співвідносити її зі своїми цінностями та формувати власну світоглядну позицію.

У цьому контексті чільне місце посідає аксіопсихологія, предметом якої є ціннісно-смислова сфера особистості, закономірності становлення її цінностей, життєвих смислів і переконань, а також їхній взаємозв’язок із поведінкою та саморозвитком. В українській психології вагомий внесок у розвиток цього напряму зробила З.С. Карпенко, яка розробляла проблематику аксіологічної психології особистості, аксіогенезу та обґрунтовувала значення ціннісних засад у розумінні психологічного розвитку особистості [2;3]. У зарубіжній науці дотичні проблеми розглядалися у працях В. Франкла, М. Рокіча, Ш. Шварца, дослідників

наративної психології, зокрема Дж. Брунера [4] та Д. Мак-Адамса [5]. Тріангуляція аксіологічного та наративного підходів дає змогу розглядати формування наративної компетентності не лише як розвиток умінь працювати з інформацією, але й як становлення здатності усвідомлювати свої власні цінності, оцінювати смисловий зміст повідомлень та чітко визначати власну позицію.

Наративна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що відображає її здатність сприймати, розуміти, аналізувати, інтерпретувати та осмислювати наративи крізь призму своєї власної системи цінностей, а також соціокультурного контексту. Наративи є способом упорядкування інформації про події, людей і соціальні процеси через встановлення зв'язків між ними та надання їм певного смислу. Дж. Брунер розглядав наратив як важливий спосіб осмислення всього людського досвіду, а Д. Мак-Адамс пов'язував формування наративної ідентичності з інтеграцією минулого, теперішнього та майбутнього. Ці положення дають змогу розглядати наративну компетентність як важливу передумову осмисленого ставлення особистості до себе, інших та суспільної дійсності.

У межах авторської концептуальної моделі наративна компетентність містить п'ять компонентів, серед яких є: когнітивно-рефлексивний, критично-оцінний, ціннісно-смисловий, темпоральний та соціокультурний. Когнітивно-рефлексивний охоплює здатність визначати основний зміст повідомлення, формувати власне судження щодо суспільних подій, узагальнювати інформацію з історії. Критично-оцінювальний компонент відображає здатність перевіряти інформацію, зіставляти повідомлення з доступними фактами, оцінювати джерела та розрізняти фактичні твердження від суб'єктивних оцінок. Темпоральний компонент пов'язаний із розумінням зв'язків між минулим, теперішнім та майбутнім, усвідомленням змін у власних поглядах та інтерпретацією подій з урахуванням їхньої часової послідовності. Соціокультурний компонент охоплює розуміння суспільного контексту наративів, культурних особливостей їхнього створення та поширення, здатність враховувати відмінності між позиціями різних соціальних груп.

Ціннісно-смисловий компонент посідає одне із основних місць в моделі, бо пов'язує процеси розуміння й осмислення наративів у процесі співставлення їх зі своїми життєвими цінностями, переконаннями, моральними принципами та особистісними смислами. Його зміст охоплює усвідомлення власних ціннісних пріоритетів, визначення значущості суспільних подій, співвіднесення отриманої інформації з особистими переконаннями та рефлексію щодо причин формування власної позиції. Важливим складником цього компонента є здатність розуміти, чому певний наратив викликає довіру, які цінності він підтримує, які уявлення про людину, суспільство й майбутнє закріплює, і найголовніше, - чи співпадають ці цінності із цінностями людини.

В умовах інформаційно-смислової війни це набуває особливого значення, оскільки інформаційний вплив може бути спрямований на зміну уявлень про минуле, переоцінку суспільних подій, послаблення довіри до соціальних та політичних інститутів, а також формування суперечливих уявлень про власну ідентичність. Наративна компетентність сприяє розпізнаванню впливів завдяки поєднанню критичного аналізу, ціннісної рефлексії, розуміння соціокультурного контексту. Це допомагає виходити за межі буквального змісту повідомлення та аналізувати спосіб репрезентації самої події. Саме тому її розвиток має значення для формування самостійності мислення, а також усвідомленого ставлення до ворожих впливів.

Аксіологічні засади її формування передбачають застосування системного підходу, який охоплює основні середовища соціалізації особистості молодої людини та враховує зв'язок між засвоєнням цінностей, розвитком мислення й становленням самостійної світоглядної позиції [1]. Початковим рівнем цього процесу є сімейне виховання, у межах якого дитина засвоює первинні уявлення про добро і зло, справедливість, відповідальність, довіру, належність до певної спільноти та ставлення до інших. Тому важливим завданням виховання є не лише передавання певних цінностей, а й розвиток здатності дитини ставити запитання, та пізнавати світ з різних боків.

На рівні шкільного середовища, учням необхідно давати можливість не лише засвоювати суспільно прийняті норми, а й осмислювати їх, аргументувати власну позицію та обговорювати альтернативні погляди. Якщо освітній процес передбачає виключно відтворення готової інформації – здатність до самостійної інтерпретації подій залишається недостатньо. Натомість діалогічна педагогічна взаємодія, навпаки, створює умови розвитку рефлексивності. У цьому контексті важливим є також розвиток педагогічної компетентності вчителів.

У закладах вищої освіти процес набуває більш усвідомленого характеру. Студентський вік пов'язаний із поглибленням світоглядного самовизначення, переглядом раніше засвоєних переконань і формуванням особистої системи життєвих пріоритетів. Тому університетська освіта має забезпечувати не лише засвоєння професійних знань, а й розвиток здатності аналізувати складні суспільні процеси, визначати ціннісні засади різних позицій та оцінювати наслідки їх прийняття. Важливими напрямами є аналіз політичних і медіа наративів, порівняння способів представлення одних і тих самих подій у різних джерелах, виявлення суперечностей між фактичними твердженнями та їхніми інтерпретаціями, рефлексія впливу власних переконань на оцінку інформації. Для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, а також гуманітарних спеціальностей розвиток цих компетентностей має особливе значення, оскільки вони безпосередньо пов'язані з розумінням особистості, суспільної комунікації та механізмів формування переконань.

Окрім цього, системний підхід передбачає врахування впливу цифрового середовища, у якому молодь зараз проводить більшість свого часу і регулярно стикається з потоком суперечливої інформації, персоналізованим контентом, ШІ-згенерованим контентом, мемами. Відповідно, вже недостатнім є вміння перевіряти лише окремі факти. Необхідно розвивати здатність розуміти загальну логіку повідомлень, визначати, які причинно-наслідкові зв'язки воно пропонує, позиції яких групи представляє та які висновки спонукає зробити.

Таким чином, формування наративної компетентності молоді передбачає узгоджену взаємодію сімейного виховання, загальної середньої та вищої освіти та загальний розвиток відповідального ставлення до інформації в цифровому середовищі. Спільним завданням є не формування наперед визначеної системи оцінок, а розвиток здатності самої особистості усвідомлювати власні цінності, критично осмислювати суспільно-політичні наративи, аргументувати власну позицію та переконання і переглядати їх відповідно до нових фактів і отриманого досвіду. Це все відповідає аксіологічним засадам розуміння особистості як активного суб'єкта власного розвитку та самовизначення.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Застосування системного підходу у побудові моделі обдарованості. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 68-91.
2. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 718 с.
3. Карпенко З. Аксіопсихологічний поворот у психології особистості: досвід методологічної реконструкції. *Психологія особистості*, 2010, №1. С 180-185.
4. Bruner J. Life as narrative. *Social Research*, 54, 1987. 11-32.
5. McAdams, D. P., McLean, K. C. Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 2013. 233–238.

М. М. Чекрижова
науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: masha.m.ch@gmail.com

АСЕРТИВНІСТЬ І САМООЦІНКА ЗДІБНОСТЕЙ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

З огляду на складну життєву ситуацію, зумовлену війною, перед обдарованими старшокласниками стоять непрості завдання, пов'язані з професійними і життєвими виборами [4]. Вони мають визначитися з ресурсами, які необхідні для досягнення життєвих цілей. З-поміж цих ресурсів провідними є здібності, а ранній юнацький вік, як етапний для особистісного самовизначення, є періодом, коли диференційно-особистісна самооцінка (ДОС) окремих здібностей робить якісний стрибок до інтегрально-особистісної самооцінки (ІОС), яка стосується цілісної особистості. Старшокласники, які раніше оцінювали свої здібності відокремлено, ізольовано одні від інших, тепер мусять дати оцінку собі, власній особі, яка розвинула у собі ці здібності і має відповідні досягнення. Якщо ДОС дає відповіді особі наскільки вона є успішною у тій чи іншій діяльності, то ІОС – відповідь на питання наскільки вона є успішною загалом як цілісна особистість, які перспективи відкриті перед нею у найближчому майбутньому, а які наразі недоступні через недостатній розвиток здібностей [2; 5].

На рис.1 відображено особливості асертивної взаємодії на окремих етапах формування самооцінки здібностей у складній життєвій ситуації.



Рис. 1. Асертивна взаємодія як чинник розвитку самооцінки здібностей і самоприйняття обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації

У переході від диференційно-особистісної до інтегрально-особистісної самооцінки можна виокремити три рівні. На рівні самооцінки здібностей на основі зовнішніх оцінок роль асертивної взаємодії полягає у створенні мікроклімату взаємоповаги і збагачення понятійного поля самооцінки здібностей. На рівні самооцінки здібностей на основі формувальних оцінок асертивна взаємодія має спиратися на розгорнені оцінки, які можуть зробити референтні особи компетентні у сфері розвитку здібностей. На рівні самооцінки здібностей на основі власних оцінних конструктів і критеріїв асертивна взаємодія важлива для ув'язування самооцінки здібностей з особистісними якостями, цінностями і самоідентичністю [6].

Таким чином, асертивна взаємодія сприяє розвитку самооцінки здібностей старшокласників, яка, з одного боку, є підсумком розвитку, а з іншого, – дозволяє проєктувати майбутній особистісний саморозвиток у складній життєвій ситуації [1; 3].

Список використаних джерел

1. Музика, О. Л. (2024). 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, 5-7. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740682/
2. Музика, О. Л. (Ред.). (2018). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 222 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/
3. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О. (2023). Розвиток асертивності обдарованих студентів у складних життєвих ситуаціях. *Modern systems of science and education in the USA, EU and other countries*, 16(1), 139-144. https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046
4. Музика, О. Л., Музика, О. О., Ставицька, С.О., Никончук, Н.О. (2026). Війна і зміни в моєму житті: психологічний аналіз результатів інтерв'ю обдарованих учнів і студентів. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*, 28, 177–193. https://doi.org/10.31392/iscs.2026.28.177
5. Музика, О. Л., Музика, О. О., Никончук, Н. О., Чекрижова, М. М. (2025). 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, 53 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747703/
6. Музика, О. Л., Чекрижова М. М. (2023). 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/