Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
лабораторія психології обдарованості

Інститут обдарованої дитини НАПН України,
відділ діагностики обдарованості

Національний центр «Мала академія наук України»

до Дня науки в Україні

МАТЕРІАЛИ

науково-практичного онлайн-семінару

«ОБДАРОВАНІ УЧНІ І СТУДЕНТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

15 травня 2026 року

Київ

2026

DOI https://doi.org/10.63437/978-617-7734-49-8-2026-127
УДК 159.922.76-056.45:355.01
О-13

Рекомендовано до видання рішенням Вчених рад:

– Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 28.05.2026 р.)

– Інституту обдарованої дитини НАПН України (протокол № 5 від 19.05.2026)

О-13 Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень: матеріали науково-практичного семінару (Київ, 15 травня 2026 року) / упоряд.: О. Л. Музика, М. Ю. Мельник. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. – 127 с.

ISBN 978-617-7734-49-8

Збірник містить матеріали учасників науково-практичного онлайн-семінару «Обдаровані учні та студенти під час війни: результати емпіричних досліджень», у яких автори висвітлюють питання: психологічного добробуту та ціннісної взаємодії обдарованих учнів і студентів; резильєнтності та копінг-стратегії в умовах тривалої війни; асертивності як ресурсу саморозвитку обдарованої особистості; цифрових технологій діагностики та підтримки обдарованих; інноваційних підходів до розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі.

Статті подано в авторській редакції (збережено авторські мову та граматику). Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, посилань на джерела тощо.

УДК 159.922.76-056.45:355.01

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

ISBN 978-617-7734-49-8 © Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026

Зміст

Аніщенко Н. В.
Розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів як психолого-педагогічна проблема……5

Бєльська Н. А.
Потреба в психологічній допомозі та її заперечення у підлітків-ліцеїстів в умовах воєнного часу: психологічні детермінанти та кореляти……12

Ковальчук Ю. М.
Онтологічний підхід до ідентифікації емпіричних проявів розвитку обдарованості в умовах війни……21

Кокун О. М., Бахмутова Л. М., Мірошниченко О. А.
Травма тривалої війни: психологічні наслідки для фахівців педагогічної сфери……32

Корольов Д. К.
Можливості дослідження асертивності в біографіях та інтерв'ю видатних творців……39

Кошнарьов Д. О.
Обдаровані учні та студенти під час війни: цифрові інструменти Microsoft для діагностики та підтримки розвитку……41

Листопад О. А., Листопад Н. Л.
Менторство як інструмент підтримки обдарованих студентів у воєнний період: теорія та практика……44

Maksymenko K. O.
Personal resources of socio-psychological adaptation of internally displaced persons……54

Мардарова І. К., Гуданич Н. М.
Адаптація цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану……61

Мельник М. О.
Асертивність як фактор самореалізації обдарованої особистості на етапі ранньої юності……71

Мельник М. Ю.
Психологічна адаптація підлітків з ознаками обдарованості та учнівського загалу в умовах війни: стабільність благополуччя під час трансформації ресурсів……77

Музика О. Л.
Обдаровані старшокласники та студенти в складній життєвій ситуації: результати емпіричного дослідження……80

Музика О. О.
Емпіричне дослідження взаємозв'язку професійної самоефективності та психологічного добробуту обдарованих студентів……87

Никончук Н. О.
Особливості асертивності підлітків з ознаками обдарованості та пересічних підлітків……90

Novohorodska M.
Digital technologies for identification, monitoring and support of gifted students……96

Сватенкова Т. І.
Розкриття творчого потенціалу особистості в рекреаційно-розвивальному середовищі……100

Сірик О. О.
Психолого-педагогічні чинники формування навчальної мотивації учнів-спортсменів в умовах воєнного стану……106

Сніжна М. А.
Дослідження ресурсних основ асертивної поведінки образотворчо обдарованих підлітків засобами проєктивної методики «Людина під дощем»……111

Соловей Я. Г.
Результати емпіричного дослідження асертивності у музично обдарованих студентів……115

Чекрижова М. М.
Самоприйняття як чинник психологічного добробуту обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації……122

Аніщенко Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу обдарованості,
Інститут обдарованої дитини НАПН України,
e-mail: nva1002@ ukr.net,
ORCID 0009-0002-4312-7397

РОЗВИТОК РЕСУРСІВ ОБДАРОВАНОСТІ ЛІЦЕЇСТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті розкрито сутність розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів як актуальної психолого-педагогічної проблеми сучасної освіти. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади розуміння обдарованості як динамічної системи особистісних ресурсів, що охоплює інтелектуальний, творчий, мотиваційний, дослідницький і соціально-комунікативний компоненти. Окреслено психолого-педагогічні умови ефективного розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів у освітньому просторі ліцею.

Ключові слова: обдарованість, ресурси обдарованості, ліцеїсти, психолого-педагогічна проблема, освітнє середовище, особистісний потенціал, педагогічний супровід.

Abstract. This article explores the nature of developing giftedness resources among high school students as a pressing psychological and pedagogical issue in modern education. It substantiates the theoretical and methodological foundations for understanding giftedness as a dynamic system of personal resources encompassing intellectual, creative, motivational, research, and social-communicative components. The psychological and pedagogical conditions for the effective development of giftedness resources in upper-secondary school students within the educational environment of the lyceum are outlined.

Keywords: giftedness, giftedness resources, lyceum students, psychological and pedagogical problem, educational environment, personal potential, pedagogical support.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку української системи загальної середньої освіти характеризується активним пошуком ефективних шляхів виявлення, підтримки й цілеспрямованого розвитку особистісного потенціалу учнів, які виявляють підвищений рівень пізнавальної активності, творчого мислення, дослідницького інтересу та академічних здібностей. В умовах реалізації Концепції Нової української школи, інтеграції національної освіти у європейський освітній простір та трансформації освітніх запитів сучасного суспільства [8] проблема розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів набуває особливого значення, оскільки саме старший шкільний вік розглядається як сензитивний період для становлення стійких інтелектуальних інтересів, формування індивідуального стилю мислення, визначення професійної перспективи та усвідомленого освітнього вибору [5]. У зв’язку з цим актуалізується потреба у поглибленому науковому осмисленні психолого-педагогічних механізмів розвитку ресурсів обдарованості учнів ліцею як цілісної системи внутрішніх можливостей особистості.

Сучасна освітня практика засвідчує існування суперечностей між соціальним замовленням на формування інтелектуально розвиненої, творчо активної та конкурентоспроможної особистості й недостатньою розробленістю

науково обґрунтованих моделей розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів; між традиційно усталеними формами організації освітнього процесу й потребою в індивідуалізації освітніх траєкторій обдарованих учнів; між високим потенціалом обдарованих ліцеїстів і відсутністю системних педагогічних умов, що забезпечують повноцінне розкриття цього потенціалу в реальній навчальній діяльності [6]. Подолання цих суперечностей потребує ґрунтовного теоретичного аналізу проблеми та розроблення сучасних психолого-педагогічних підходів до підтримки розвитку обдарованої особистості в умовах ліцею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади розуміння обдарованості як складного багатокомпонентного феномена розроблялися у працях Дж. Рензуллі, Р. Стернберга, Г. Гарднера, Ф. Ганьє, А. Танненбаума, які запропонували сучасні концептуальні моделі обдарованості, що ґрунтуються на інтеграції інтелектуальних здібностей, креативності, мотивації, особистісних якостей і соціокультурних умов розвитку [9; 10; 11]. Зокрема, тривекторна модель Дж. Рензуллі акцентує увагу на поєднанні високого рівня інтелектуальних здібностей, творчості та мотиваційної залученості [9]; багатофакторна модель Ф. Ганьє розрізняє поняття природних обдарувань і набутих талантів [11]; теорія множинного інтелекту Г. Гарднера обґрунтовує існування різних типів інтелектуальної обдарованості, що відкриває перспективи диференційованого педагогічного супроводу [10; 14].

У сучасній українській психолого-педагогічній науці проблематика обдарованості розкрита у працях О. Антонової [1], В. Моляко [4], О. Кульчицької [3], О. Музики [5], С. Сисоєвої [6], О. Дубасенюк [2] та інших дослідників. Так, В. Моляко розробив концепцію творчої обдарованості, що ґрунтується на ідеї стратегічної організації мисленнєвої діяльності [4]. О. Антонова обґрунтувала теоретичні засади навчання обдарованих учнів у системі вищої педагогічної освіти [1]; О. Музика досліджує ціннісно-смислові основи розвитку творчо обдарованої особистості [5]. Водночас проблема розвитку ресурсів обдарованості саме ліцеїстів як специфічної вікової та соціально-освітньої групи учнів потребує подальшого ґрунтовного теоретичного осмислення з урахуванням сучасних викликів, цифрової трансформації освіти та інтеграції українського ліцею в міжнародний освітній простір.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів як цілісної психолого-педагогічної проблеми, розкритті її сутності, структури та психолого-педагогічних умов ефективного розв’язання в освітньому просторі сучасного українського ліцею.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів є складною багатовимірною психолого-педагогічною проблемою, дослідження якої передбачає системне врахування філософських, психологічних, педагогічних, соціокультурних і дидактичних аспектів. У сучасному науковому дискурсі обдарованість розглядається не лише як високий рівень розвитку окремих здібностей чи академічних досягнень, а як інтегрована характеристика особистості, що відображає її здатність до продуктивної діяльності, творчого розв’язання нестандартних завдань, інтенсивного інтелектуального пошуку та

цілеспрямованого саморозвитку [9; 10]. Зміщення акцентів від констатації обдарованості як даності до її розгляду як динамічного особистісного ресурсу зумовлює потребу в розробленні нових підходів до організації освітнього процесу в ліцеї, де провідна увага приділяється формуванню умов для повноцінного розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня [5].

Поняття «ресурси обдарованості» в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як цілісна система взаємопов'язаних компонентів особистості, що забезпечують її здатність до високопродуктивної інтелектуальної, творчої та дослідницької діяльності [1; 5]. У структурі ресурсів обдарованості ліцеїстів доцільно виокремити інтелектуально-когнітивний, творчо-продуктивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, дослідницько-аналітичний та соціально-комунікативний компоненти [7; 9]. Інтелектуально-когнітивний компонент відображає рівень розвитку пізнавальних процесів, здатність до аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, встановлення міжпредметних зв'язків. Творчо-продуктивний компонент пов'язаний із здатністю до створення нових ідей, оригінального розв'язання нестандартних завдань, формування авторського освітнього продукту. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає внутрішню готовність учня до пізнавальної діяльності, домінування пізнавальних мотивів, прагнення до саморозвитку. Емоційно-вольовий компонент забезпечує здатність учня до тривалої інтелектуальної концентрації, подолання труднощів навчальної діяльності, емоційної стійкості в умовах інтелектуальних навантажень. Дослідницько-аналітичний компонент пов'язаний зі здатністю до самостійного формулювання дослідницьких запитань, висунення гіпотез, побудови алгоритмів пошукової діяльності. Соціально-комунікативний компонент відображає здатність учня до конструктивної взаємодії з іншими, презентації результатів власної інтелектуальної діяльності та продуктивної роботи в команді.

Психологічні особливості старшого шкільного віку зумовлюють специфіку розвитку ресурсів обдарованості саме на етапі профільної середньої освіти, яку здобувають у ліцеях. У цей період відбувається активне становлення абстрактно-логічного мислення, формування стійких пізнавальних інтересів, розвиток самосвідомості, рефлексії, здатності до постановки далекосяжних життєвих цілей. Ліцеїсти демонструють підвищений інтерес до проблем самовизначення, пошуку особистісного сенсу навчальної діяльності, прагнення до автономії в інтелектуальному пошуку [4]. Тому традиційні форми організації освітнього процесу, орієнтовані переважно на репродуктивне відтворення навчального матеріалу, виявляються недостатньо ефективними для розкриття обдарованості ліцеїстів і потребують доповнення сучасними розвивальними технологіями, проблемно-пошуковими методами, дослідницькими формами роботи, що забезпечують активну суб'єктну позицію учня в освітньому процесі.

Розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів як психолого-педагогічна проблема ґрунтується на системному, особистісно орієнтованому, ресурсному, діяльнісному та компетентнісному підходах [6]. Системний підхід забезпечує розгляд ресурсів обдарованості як цілісної динамічної системи особистості, що

функціонує у взаємозв'язку з освітнім середовищем, соціальним оточенням, культурним контекстом [9]. Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на унікальності внутрішнього світу кожного учня, врахуванні його індивідуальних освітніх потреб, інтересів, темпу розвитку та провідних типів обдарованості [10; 14]. Ресурсний підхід зосереджується на виявленні, актуалізації та цілеспрямованому розвитку внутрішніх можливостей особистості [5]. Діяльнісний підхід обґрунтовує необхідність організації освітнього процесу через активне залучення учнів до різноманітних форм самостійної пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності [6; 13]. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей, що забезпечують успішну самореалізацію учнів у подальшому житті [8; 15].

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє виокремити основні психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів [1; 7; 12]: створення варіативного освітнього середовища, що забезпечує можливості для індивідуального вибору учнем змісту, форм і темпу навчальної діяльності; організація інтелектуально насиченого освітнього процесу з використанням завдань підвищеного рівня складності, проблемно-пошукових методів, дослідницьких технологій, міжпредметної інтеграції; забезпечення психологічного комфорту учнів через підтримку атмосфери інтелектуальної безпеки, відсутність надмірного тиску, врахування емоційного стану та індивідуальних особливостей; організація педагогічного супроводу як цілеспрямованої взаємодії, що поєднує діагностичну, мотиваційну, консультативну, координувальну та фасилітативну функції [7]; формування внутрішньої мотивації учнів через створення ситуацій успіху, надання можливостей для самостійного освітнього вибору, підтримку інтересу до пізнавальної діяльності [4; 9].

Особливе значення в системі психолого-педагогічного супроводу розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів має своєчасна та якісна педагогічна діагностика, спрямована на виявлення індивідуальних особливостей учнів, домінуючих типів обдарованості, рівня розвитку інтелектуально-когнітивних, творчих, мотиваційних компонентів особистості [3; 7; 11]. Сучасна педагогічна діагностика передбачає використання комплексу методів, що охоплює педагогічне спостереження, аналіз результатів навчальної та позанавчальної діяльності, психодіагностичні методики, тестові завдання, експертні оцінки, портфоліо досягнень [1; 14]. Принциповою вимогою до діагностичного процесу є його системність, комплексність, етапність та орієнтація не лише на констатацію наявного рівня розвитку, а на прогнозування потенційних можливостей учня та вибір оптимальних шляхів педагогічного супроводу [9; 10].

Аналіз сучасного європейського досвіду розвитку обдарованих учнів свідчить про ефективність системних національних програм підтримки обдарованої молоді, що реалізуються у Фінляндії, Німеччині, Естонії, Нідерландах, Данії, Швеції, Сінгапурі, Канаді, США [12; 13; 15]. Спільними тенденціями міжнародної освітньої практики є запровадження персоналізованих освітніх траєкторій, активне використання дослідницько-пошукового навчання,

інтегрованого STEAM-збагачення, моделі перевернутого навчання, кейс-методу, гейміфікації, методів творчої продуктивності, прогнозування проблем майбутнього, цифрового розширеного навчання [13; 14]. Адаптація цього досвіду до умов українського ліцею потребує врахування національних освітніх традицій, реальних ресурсних можливостей, соціокультурного контексту та сучасних викликів, з якими стикається українська освіта [8].

Проблема розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів має чітко виражений психологічний вимір, пов'язаний із забезпеченням психологічного благополуччя обдарованих учнів [3; 5]. У сучасних наукових дослідженнях обґрунтовано, що обдаровані діти й підлітки часто стикаються з низкою специфічних психологічних проблем: підвищеною чутливістю до критики, перфекціонізмом, емоційною вразливістю, переживанням ізоляції від однолітків, страхом невдачі, надмірними очікуваннями з боку дорослих, ризиком академічного вигорання [12]. У зв'язку з цим важливою складовою педагогічного супроводу є створення психологічно безпечного освітнього середовища, у якому учень має право на помилку, не зазнає надмірного тиску, отримує підтримку у разі труднощів. Вагому роль відіграє практичний психолог ліцею, який забезпечує психодіагностичний супровід, надає індивідуальні консультації, проводить тренінги, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, конструктивного подолання стресових ситуацій [7].

Принципово важливим аспектом розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів є цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації навчальної діяльності [5]. Сучасна психолого-педагогічна наука обґрунтовує положення про те, що зовнішня мотивація, заснована на системі заохочень і покарань, є недостатньо ефективною для тривалої підтримки інтересу до складної інтелектуальної діяльності [13]. Натомість внутрішня мотивація, що ґрунтується на пізнавальному інтересі, потребі у саморозвитку, прагненні до самореалізації, відчутті власної компетентності та автономії, забезпечує стійку залученість учня до навчальної діяльності навіть в умовах подолання значних труднощів.

Окремої уваги заслуговує проблема професійної готовності педагогів ліцею до роботи з обдарованими учнями, яка передбачає ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, високий рівень предметної компетентності, володіння сучасними освітніми технологіями, розвинений емоційний інтелект, готовність до співтворчості з учнями. Учитель ліцею має поєднувати функції наставника, фасилітатора, консультанта, координатора освітньої траєкторії учня [7].

Розв'язання психолого-педагогічної проблеми розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів передбачає налагодження конструктивної взаємодії з родинами учнів, оскільки сімейне середовище істотно впливає на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій, пізнавальних інтересів, особистісних якостей дитини [5]. Системна співпраця ліцею з батьками має ґрунтуватися на принципах педагогічного партнерства, передбачати інформаційно-просвітницьку діяльність, психологічну підтримку родин, спільне визначення освітніх цілей, узгодження виховних впливів.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним упровадженням цифрових технологій, що відкриває нові можливості для розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів через доступ до інформаційних ресурсів, наукових публікацій, дистанційних курсів, інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій [15]. Водночас використання цифрових технологій у роботі з обдарованими учнями має ґрунтуватися на принципах педагогічної доцільності та забезпечення психологічного благополуччя учнів в умовах інтенсивної цифрової взаємодії [6].

Важливим теоретичним і практичним аспектом проблеми є визначення критеріїв і показників ефективності розвитку ресурсів обдарованості ліцеїстів. До основних критеріїв доцільно віднести когнітивний (рівень розвитку інтелектуальних здібностей, аналітичного й критичного мислення, навчальних досягнень), мотиваційний (стійкість пізнавальних інтересів, рівень внутрішньої мотивації, прагнення до саморозвитку), діяльнісно-творчий (результативність участі у навчальних, дослідницьких, творчих заходах, рівень самостійності інтелектуальної діяльності), особистісно-рефлексивний (розвиток самосвідомості, адекватної самооцінки, навичок саморегуляції, здатності до рефлексії). Систематичний моніторинг розвитку зазначених критеріїв дозволяє отримувати об’єктивну інформацію про динаміку розвитку учнів, забезпечувати індивідуалізацію освітніх рішень [14].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів є складною багатовимірною психолого-педагогічною проблемою, розв’язання якої потребує системного концептуального осмислення, врахування сучасних наукових підходів, інтеграції психологічних, педагогічних, соціокультурних і дидактичних складників освітньої діяльності. Обдарованість ліцеїстів доцільно розглядати як динамічну систему особистісних ресурсів, що охоплює інтелектуально-когнітивний, творчо-продуктивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, дослідницько-аналітичний та соціально-комунікативний компоненти й актуалізується в умовах цілеспрямованої психолого-педагогічної взаємодії.

Ефективний розвиток ресурсів обдарованості ліцеїстів забезпечується системою психолого-педагогічних умов, серед яких ключове значення мають створення варіативного, інтелектуально насиченого та психологічно безпечного освітнього середовища, індивідуалізація освітніх траєкторій, упровадження сучасних розвивальних освітніх технологій, забезпечення професійної готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями, налагодження конструктивної взаємодії з родинами учнів, цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації навчальної діяльності, систематичний моніторинг динаміки розвитку учнів.

Перспективи подальших наукових досліджень пов’язані з розробленням теоретико-методичних засад педагогічного супроводу розвитку окремих компонентів ресурсів обдарованості ліцеїстів, обґрунтуванням сучасних діагностичних інструментів, моделей індивідуальних освітніх траєкторій, упровадженням інноваційних методів роботи з обдарованими учнями в практику українського ліцею.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання обдарованих учнів у системі вищої педагогічної освіти: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 472 с.
2. Дубасенюк О. А. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Каравела, 2018. 400 с.
3. Кульчицька О. І. Психологічні особливості творчо обдарованої особистості: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 264 с.
4. Моляко В. О. Творча обдарованість і виховання творчої особистості: наукове видання. Київ: Знання, 2021. 196 с.
5. Музика О. Л. (Ред.). Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 160 с.
6. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у сучасному освітньому процесі. Київ: Видавничий дім «Слово», 2021. 312 с.
7. Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованих дітей в умовах сучасного освітнього середовища: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 84 с.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Київ: МОН України, 2018. 32 с.
9. Renzulli J. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: Conceptions of Giftedness and Talent. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. P. 246–279.
10. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2020. 528 p.
11. Gagné F. Differentiated Model of Giftedness and Talent: Updated Version. High Ability Studies. 2021. Vol. 32. № 1. P. 1–20.
12. European Council for High Ability. Gifted Education and Talent Support in Europe. Brussels: ECHA, 2022. 154 p.
13. OECD. Nurturing Creative Thinking in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. 286 p.
14. Tomlinson C. A. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. 3rd ed. Alexandria: ASCD, 2023. 232 p.
15. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing, 2021. 186 p.

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

ПОТРЕБА В ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОЗІ ТА ЗАПЕРЕЧЕННЯ ЇЇ В ПІДЛІТКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМИНАНТИ І КОРРЕЛЯТИ

В статті розглядаються психологічні детермінанти вибору підлітками психологічної допомоги в умовах воєнного часу. Встановлено, що діти, які декларують необхідність психологічної допомоги, характеризуються як емоційне незрілі, нестабільні, збудливі, мають високу тривожність і низьку резільєнтність, схильні до накопичення негативних емоцій (гнів, заздрість, образу, ворожість, ревнощі, почуття приниженості або власної нікчемності); вони також занадто фіксуються на негативних подіях минулого, схильні до фаталізму в оцінках своїх перспектив, в стресових ситуаціях демонструють неконструктивні копінг-стратегії. Діти, що не проявляють зацікавленості в послугах психолога, характеризуються як академічно успішні, спокійні, впевнені в собі, комунікативні і соціабельні, в часових орієнтаціях частіше спираються на «позитивне минуле», в стресових ситуаціях демонструють високу конструктивність копінг-стратегій.

***Ключові слова**: психологічна допомога, емоційність, часові орієнтації, копінг-стратегії.*

The article examines the psychological determinants of adolescents' choice of psychological help in wartime conditions. It has been established that children who declare the need for psychological help are characterized as emotionally immature, unstable, excitable, have high anxiety and low resilience, are prone to the accumulation of negative emotions (anger, envy, resentment, hostility, jealousy, feelings of humiliation or their own worthlessness); they are also too fixated on negative events of the past, are prone to fatalism in assessing their prospects, and in stressful situations demonstrate unconstructive coping strategies. Children who do not show interest in the services of a psychologist are characterized as academically successful, calm, self-confident, communicative and sociable, in time orientations they more often rely on the "positive past", and in stressful situations they demonstrate high constructiveness of coping strategies.

***Keywords**: psychological help, emotionality, time orientations, coping strategies.*

З початку повномасштабних воєнних дій на території України ще задовго до постанови Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049 «*Щодо реалізації експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості»,* українські науковці майже миттєво розпочали моніторинг емоційне-психологічного стану українців різного віку в умовах воєнного часу, масштабні науково-практичні дослідження, розробку методичних основ надання практичної психологічної допомоги усім верствам населення, мешканцям регіонів, які не тільки вже безпосередньо постраждали від війни (втрата близьких, дому, здоров'я, роботи, майна…), але й тим, хто опинилися в дуже складних, стресогенних умовах воєнного часу.

Дослідження, що проведені і продовжуються, мають своєю метою рішення низки важливих питань – особливості першої психологічної допомоги під час

гострого періоду переживання травми війни [5]; вивчення травматичного досвіду цивільного населення в порівнянні з досвідом військових, посттравматичне зростання, зміни життєвих цінностей, життєстійкість особистості (резільєнтність), проектування майбутнього в умовах тривалої травматизації [6]; визначення стратегій підтримки та збереження психічного здоров'я під час війни [4]; визначення теоретико-методичні і практичних аспектів психологічної допомоги [3], а також інші.

Відділом діагностики обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України також, починаючи з квітня 2022 року, проводяться дослідження емоційне-психологічного стану та життєстійкості (резільєнтності) дітей старшого шкільного віку, які перебувають в зоні підвищеної небезпеки для життя.

Отак, протягом 2024–2025 років здійснювалося дослідження, частиною якого було і продовжується анкетування (за авторством Мельник М.Ю., Бєльська Н.А.; *в рукопису*). Одним із завдань анкети є з'ясування *наявності/відсутності в підлітків потреби в психологічної допомозі* (далі – ППД) в умовах воєнного часу.

Першим і основним маркером ППД виступало пряме питання «Чи хотіли б Ви отримати консультації психолога про те, як справлятися зараз зі стресом, боязню, тривожністю»? Це питання N8 було включено в анкету (N = 25), яка призначена для виявлення різних аспектів емоційне-психологічного стану підлітків, а також факторів, які можуть впливати на нього.

Для отримання більшої цілісності та інформативності щодо прагнення скористатися допомогою психолога в умовах війни було проведено факторний аналіз відповідей на запитання анкети. (З аналізу було виключено пункти анкети 1, 10, 15–22, 25, оскільки вони не мають відношення до цієї конкретної задачі).

Факторізація здійснювалася методом головних компонент (також Варімакс-обертання із нормалізацією за Кайзером); за результатами було виділено 6 факторів із сумарною дисперсією 61% (див. таб.1).

Можемо бачити в таблиці, що перші два фактори відбивають дві тенденції щодо ППД (виділено сірим).

Отак, діти, які **не** схильні шукати допомоги психолога в складних для себе умовах нинішнього часу водночас: 1/ оцінюють своє здоров'я як *чудове*; 2/ вважають себе *щасливою* людиною; 3/ стверджують, що роблять те, *що їм хотілося б робити* в їхньому житті; 4/ цілком згодні з твердженнями «*Мені подобається те, ким я є», «Мені подобається бути вдома з родиною», «У моєї сім'ї достатньо матеріально-технічних ресурсів, щоб вирішити більшість проблем*».

Щодо підлітків, які виказують бажання отримати психологічну допомогу, то вони водночас: 1/ ***не*** *почуваються* в безпеці; 2/ ***не*** *можуть назвати* зараз своє життя усталеним, стабільним; 3/ ***не*** *готові зараз планувати* своє життя на 2-3-4 роки вперед; 4/ **не** згодні із твердженнями *«Мені подобається бути вдома з родиною», «У моєї сім'ї достатньо матеріально-технічних ресурсів, щоб вирішити більшість проблем»;* 5/ стверджують, що останні три роки *«значно частіше відчувають поганий настрій, пригніченість та депресивні думки, ніж*

до цього періоду», а також оцінюють зараз *«здоров'я та самопочуття у цілому гірше, ніж до цього періоду».*

Таблиця 1

Результати факторного аналізу пунктів анкети (N = 18), метод головних компонент (Варімакс-обертання із нормалізацією за методом Кайзера)

Матриця обернених компонент

Номери питань	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
2		**- 0,206**			0,646	
3			0,689		0,243	0,255
4		**- 0,296**		0,688		
5			00,502	- 0,368	- 0,371	
6			0,715	00,233		
7		**- 0,384**	,356			0,610
8 . «Чи хотіли б Ви отримати консультації психолога….»	**- 0,463**	**0,476**	0,284		- 0,223	0,311
9	**0,436**		0,295	,495		
10				0,665		0,214
11	0,233		0,320		0,667	
12	**0,748**		00,283			
13	**0,726**		,269			
14	**0,724**				0,268	
15	**0,415**	**- 0,335**				0,309
16						0,744
17	**0,373**	**- 0,377**		00,307	- 0,270	
23		**0,814**				
24		**0,816**				

Таким чином, питання «Чи хотіли б Ви отримати консультації психолога про те, як справлятися зі стресом (боязню, тривожністю)?» є насправді складним (комплексним) – воно пов'язано з кількома важливими моментами, які відображають також і причини апеляції до фахівця (або відмови від його допомоги).

Тому на основі факторізації відповідей та з метою подальшої аналітичної роботи з виявленою групою пов'язаних питань (пунктів анкети) розраховувався сумарний показник, що відбиває ступінь *потреби у психологічній допомозі (ППД*). Він є простою алгебраїчною сумою балів, які обиралися за варіантами відповідей. Таким чином, ми отримали дві робочі шкали: 1/ *«заперечення необхідності у психологічної допомозі»* та 2/ *«потреба у психологічній допомозі»* під час перебування на території воюючій країни. Зрозуміло, що шкали пов'язані негативною кореляцією (r = - 0,681), але вони не є взаємовиключними.

Мета роботи. Метою нашого дослідження є 1) виявлення можливих відмінностей прояву ППД між потенційно обдарованими ліцеїстами (це члени Малої академії наук України, які на підставі попередніх досліджень розглядаються нами як потенційно обдаровані діти) і контрольною групою,

представники якої не мають досвіду науково-дослідної та творчої роботи; 2) виявлення особистісного забезпечення/супроводу обох тенденцій (*пошук психологічної допомоги або відмова від неї* в підлітків 13-17 років в період 2023-2025 рокі).

Вибірка. Вибірку дослідження склали 424 учня, з них 219 членів Малої академії наук України (далі ЕГ) і 203 ліцеїстів контрольної групи (КГ).

Методи дослідження: анкетування; аналіз академічної успішності; тестові методи: 14-ОФО Кеттела; шкала резільєнтності Конор-Девидсона (ШРКД); авторська модифікація тесту емоційної насиченості Б. Додонова [1], опитувальник часової перспективи Зимбардо, модифікована методика вивчення копінг-стратегій Фолкман – Лазаруса [2]; статистичні методи – кореляційний аналіз за методом Пірсона (КА); метод порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента.

Результати дослідження

1. За результатами вивчення ППД в експериментальній і контрольній групах було встановлено, що відмінності в рівні ППД існують, але вони не є значущими (див. табл.2).

Таблиця 2

Результати порівняння середніх у Пошуку/Запереченні психологічної допомоги в експериментальній і контрольній групах з використанням Т-критерія Стьюдента

група	N	Середнє	Сер. Кв. відхилення	t-критерій Стьюдента	p – рівень значущості
Пошук психологічної допомоги					
МАН	113	- 8,2832	4,7724	1,363	0,174
КГ	96	- 9,2500	4,0730	1,368	0,173
Відмова / заперечення психологічної допомоги					
МАН	176	21,9659	4,0354	1,575	0,116
КГ	156	21,2115	4,6904	1,561	0,120

2. Задля вирішення другого завдання було проведено кореляційний аналіз між показниками обох тенденцій ППД із результатами тестування учнів за обраними психодіагностичними методиками (вибірка розглядалась у цілому). Результати КА представлено в таблиці 3 (тільки показники із задовільним рівнем значущості).

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між Пошуком/Запереченням психологічної допомоги і психологічними особливостями підлітків 13–16 років в умовах воєнного часу

Чи хотіли б Ви отримати консультації психолога про те, як справлятися зі стресом (боязню, тривожністю тощо)? N = 426	
У цілому Так (N = 120)	**В цілому Ні (N = 306)**
Середній бал академічної успішності	
Немає значущих зв'язків (N = 211)	**r = 0,186 / p = 0,000 / N = 354**
14-ОФО Р. Кетела (тільки шкали, з якими є кореляції)	
Шкала А «Шизотимія - Афектотимія»	
Немає значущих зав'язків N = 25	r = 0,326 / p = 0,004 / N = 76
Шкала С «Емоційна незрілість - Емоційна зрілість, стабільність»	
r = - 0,638 / p = 0,001 / N = 25	r = 0,376 / p = 0,001/ N = 76
Шкала Д «Флегматичність - Збудливість»	
r = 0,636 / p = 0,001 / N = 25	r = - 0,358 / p = 0,001 / N = 76
Шкала І «Жорсткість — Емоційна Чутливість»	
Немає значущих зав'язків N = 25	r = - 0,237 / p = 0,039 / N = 76
Шкала J «Активний колективізм - Обережний індивідуалізм»	
Немає значущих зав'язків N = 25	r = - 0,213 / p = 0,065 / N = 76
Шкала О «Впевненість/спокій - Тривожність/ почуття провини»	
r = 0,503 / p = 0,010 / N = 25	r = - 0,389 / p = 0,001 / N = 76
Шкала Q4 «ИнТолерантність до фрустрації»	
Немає значущих зав'язків N = 25	R = - 0,272 / p = 0,017 / N = 76
Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC-10)	
R = - 0,311 / P = 0,000 / N = 211	R = 0,426 / P = 0,000 / N = 354
Методика емоційної насиченості (модифікація тесту Б. Додонова	
Альтруїстичні емоції	
Немає значущих зв'язків (N = 164)	R = 0,147 / p = 0,028 / N = 224
Праксичні емоції	
R = - 0,155 / p = 0,047 / N = 164	R = 0,179 / p = 0,007 / N = 224
Негативні міжособистісні емоції	
R = 0,339 / p = 0,000 / N = 164	R = - 0,438 / p = 0,000 / N = 224
Негативні внутрішньоособистісні емоції	
R = 0,528 / p = 0,000 / N = 164	R = - 0,523 / p = 0,000 / N = 224
Ліричні емоції	
R = 0,129 / p = 0,099 / N = 164	Немає значущих зв'язків (N = 224)
Моральні емоції	
R = 0,148 / p = 0,059 / N = 164	R = - 0,156 / p = 0,019 / N = 224
Дефіцитарні стани	
R = 0,358 / p = 0,000 / N = 164	R = - 0,351 / p = 0,000 / N = 224
Емоційне забезпечення творчого потенціалу	
R = 0,143 / p = 0,067 / N = 164	Немає значущих зв'язків (N = 224)

Опитувальник часових орієнтацій (Зимбардо)	
Негативне Минуле	
R = 0,491 / p = 0,000 / N = 146	R = - 0,493 / p = 0,000 / N = 200
Гедоністичне Теперішнє	
R = 0,217 / p = 0,009 / N =146	R = - 0,162 / p = 0,022 / N = 200
Майбутнє	
R = - 0,143 / p = 0,085 / N = 146	Немає значущих зв'язків (N = 200)
Позитивне Минуле	
R = - 0,159 / p = 0,056 / N = 146	R = 0,168 / p = 0,017 / N = 200
Фаталістичне Теперішнє	
R = 0,381 / p = 0,000 / N = 146	R = - 0,307 / p = 0,000 / N = 200
Методика для вивчення копінг-поведінки С. Фолкман - Р. Лазаруса (WCQ)	
Копінг-стратегія «Творчо-розвивальна»	
Немає значущих зв'язків (N = 130)	R = 0,205 / p = 0,006 / N = 180
Копінг-стратегія «Ескапізм»	
Немає значущих зв'язків (N = 130)	R = - 0,212 / p = 0,004 / N = 180
Копінг-стратегія «Пошук соціальної підтримки»	
R = - 0,176 / p = 0,046 / N = 130	R = 0,190 / p = 0,011 / N = 180
Копінг-стратегія «Філософічна відстороненість»	
R = 0,224 / p = 0,010 / N = 130	R = - 0,233 / p = 0,002 / N = 180
Копінг-стратегія «Самозвинувачення»	
R = 0,211 / p = 0,000 / N = 130	R = - 0,266 / p = 0,000 / N = 180
Копінг-стратегія «Аналітико-рефлексивна»	
Немає значущих зв'язків (N = 130)	R = 0,152 / p = 0,041 / N = 180
Копінг-стратегія «Пошук позитиву»	
R = - 0,174 / p = 0,047 / N = 130	R = 0,195 / p = 0,009 / N = 180
«Загальна конструктивність копінгу»	
R = - 0,178 / p = 0,043 / N = 130	R = 0,220 / p = 0,003 / N = 180

Примітки. 1/ Різниця між кількістю дітей в ЕГ і КГ, які виконували один і той же тест, пов'язана з особливостями двох шкал, відбиваючих ППД в *не-альтернативному* форматі, особливостями анкетування (на першому етапі анкета включала 17 питань, на другому її було розширено до 25 питань, що створило нестандартну ситуацію щодо статистичного аналізу при факторізації її пунктів), а також вимушеною незавершеністю процедури тестування в багатьох випадках (наприклад, при відключенні світла або включенні сигналу повітряної тривоги). 2/ Курсивом виділено результати, що вказують на статистичну тенденцію ($0,01 < p < 0,05$).

Таким чином, за результатами КА між ППД і особистісним її забезпеченням/супроводом ми можемо констатувати наступне.

1. На нашої виборці співвідношення відповідей «ТАК, хочу отримати консультації психолога» / «НІ, не хочу отримати консультації психолога» зіставляє – 1 : 2,55. Тобто більшість учасників опитування відмовляються від психологічної допомоги / не відчувають потреби в неї.

2. Респонденти, які виявляють ***бажання отримати кваліфіковану психологічну допомогу в умовах воєнного часу***, мають низку психологічних особливостей, а саме таки:

2.1 – емоційна незрілість або нестабільність, залежність від тимчасових переживань / надмірна активність та реактивність, нетерплячість, неспокійність, ревнивість, ситуативна самовпевненість / висока тривожність, нестабільн або

скоріше низька самооцінка, схильність фіксуватися на помилках та невдачах, обвинувачувати себе, схильність до невротичних і депресивних реакцій (за 14-ОФО Кетелу);

2.2 – вразливість до стресу, *низька* резільєнтність, значні труднощі з адаптацією та відновленням після негативних подій (за шкалою резільєнтності Конор-Девидсона);

2.3 – *високий* рівень переживань «Негативних міжособистісних» і «Негативних внутрішньоособистісних» емоції / *схильність* до частих переживань нудьги, апатії, внутрішньої порожнечі / *схильність* на рівні стат.тенденції до переживання ліричних і моральних емоцій / *рідкість* переживань праксичних емоцій / достатньо *високий* (на рівні стат. тенденції) ступінь емоційного забезпечення творчого потенціалу (за модифікованим тестом Б. Додонова);

2.4 – у способах інтеграції досвіду минулого, переживання теперішнього та бачення майбутнього схильність *надмірно фіксуватися* на «негативному минулому» і «фаталістичному теперішньому» / Водночас схильність певною мірою *ігнорувати, знецінювати* своє «позитивне минуле» і позитивні можливості «майбутнього» (за Зимбардо);

2.5 – в складних проблемних (стресогенних) ситуаціях *уникнення* копінг-стратегії «Пошук соціальної підтримки» і «Пошук позитива» / водночас схильність *надмірно спиратися* на копінг-стратегії «Філософічна відстороненість» і «Самозвинувачення», – в результаті чого його «Загальна конструктивність копінгу» частіше є *невисокою*.

3. Респонденти, які ***не відчувають потреби в психологічної допомозі або відхиляють пропозицію щодо її отримання в умовах воєнного часу,*** мають таки психологічні особливості:

3.1 – *високі* показники академічної успішності;

3.2 – комплекс особистісних якостей, які свідчать на користь *здатності до ефективної адаптації*: Товариський, відкритій, щирий, теплий / Енергійний, активний, але контролюючий власну активність, схильний до групової діяльності, поділяє групові погляди, інтереси, командний гравець; популярний, має багато друзів / Емоційне зрілий, стабільний, спокійний, врівноважений, критично себе оцінює, не схильний до ревнощів / Жорсткий, практичний, реалістичний, приземлений, самостійний, терплячий щодо дискомфорту й фізичних недуг / Впевнений, спокійний, позитивно оцінює себе та оптимістично – майбутнє, не фіксується на власних помилках, здатний управляти невдачами / Розслаблений, має низький рівень психічної напруги навить в умовах незадовільнених потреб (за 14-ОФО);

3.3 – *висока* резильєнтність, здатність ефективно справлятися з проблемами, адаптуватися до складних життєвих умов та швидко відновлятися після негативних подій за допомогою оптимізму та внутрішньої стійкості (за шкалою Конор-Девідсона);

3.4 – *схильність* до частого переживання Альтруїстичних і Праксичних емоцій /*Не схильність* до частого переживання Негативних міжособистісних і

Негативних внутрішньоособистісні емоційй, Моральних емоції і Дефіцитарних станів (за тестом Б. Додонова);

3.5 – у способах інтеграції досвіду минулого, переживання теперішнього та бачення майбутнього *схильність* частіше спиратися на «позитивне минуле» і цінувати його / *не схильність* фіксуватися на «негативному минулому» / заперечення значущості для себе «гедоністичного і фаталістичного теперішнього» (за в часовими орієнтаціями Зимбардо);

3.6 – в складних проблемних (стресогенних) ситуаціях *схильність* надавати перевагу копінг-стратегіям: «Творчо-розвивальна», «Пошук соціальної підтримки», «Аналітико-рефлексивна», «Пошук позитиву» (за рахунок цього мати високу «Загальну конструктивність копінгу» / *Не схильність* спиратися на копінг-стратегії «Ескапізм», «Філософічна відстороненість», «Самозвинувачення».

Висновки**.** Отак, за результатами дослідження нам вдалося встановити факти, які є – майже очевидними. Так, підлітки, які заперечують *необхідність / потребу* в психологічної підтримці – є цілком адаптованими до несприятливих змін і травмуючих подій, також в умовах воєнного часу. На це перш за все вказує висока академічна успішність (яка тісно пов'язана з інтелектом як загальною здібністю до адаптації). Ефективної адаптації сприяють також – висока соціабельність і комунікативність, довіра до оточення, готовність за необхідністю звернутися до нього за допомогою; позитивне сприйняття/очікування майбутнього, оптимістичний «розрахунок» на його, на більш щасливі шанси і можливості («все проходить, і це пройде»), схильність ігнорувати негативні моменти минулого, але спиратися на щасливі події у ньому («якоритися» теплом/добром минулого), готовність знаходити у всьому «позитив». Водночас також важливим є – реалістичність сприйняття і реагування на те, що відбувається тут-і-тепер, «терплячість» щодо дискомфорту й фізичних недуг, оптимальний рівень психічної напруги навить в умовах незадовільнених потреб. Також дуже важливою є чуттєве-емоційна структура особистості підлітку, яка вже склалася на початок війни. Врівноваженість, емоційна зрілість, здатність зберігати «спокій духу» в важких умовах/обставинах, впевненість в собі, здатність управляти невдачами зі збереженням високої самооцінки після помилок і програшів; емпатичність, готовність співпереживати, допомагати тим, хто знаходиться у гіршому становищі; також працьовитість, готовність і звичка до напруги, задоволення від роботи (будь-якої діяльності) – мають превентивну і профілактичну функцію щодо можливих негативних впливів/наслідків подій воєнного часу на особистість підлітку, навіть якщо ці події торкаються його безпосередньо (через ті чи інші втрати і болючі події). Також необхідно відмітити – для дітей-респондентів, які відмовились від психологічної допомоги, характерною є *конструктивна копінг-поведінка* (яка вже також склалася на той час) у складних проблемних (стресових) ситуаціях, що проявляється в: збереженні самовладання та оптимізму навіть у найважчих психологічних умовах; прагненні самостійно й творчо вирішувати проблему; здатності засвоювати новий досвід і гнучке використовувати його в майбутньому; розвитку особистості

(особистісному зростанні); посиленні стійкості та невразливості перед новими життєвими викликами.

Список використаних джерел

1. Бєльська Н.А. Можливості використання методики емоційної спрямованості Б. Додонова для виявлення ліцеїстів із ознаками обдарованості. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць Серія «Психологічні науки» № 2 (29) , 2022 р. С.127-138. https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2022_2/17.pdf
2. Бєльська Н.А. Варіант методики Р. Лазарус-С. Фолкман для вивчення копінг-поведінки українських підлітків. Актуальні проблеми науки та освіти в умовах сучасних викликів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (м. Дніпро, 9 листопада 2025 р.). Research Europe, 2025. С.76-81. https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/11/re-09.11.2025-76-80.pdf
3. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2022. 95 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734178/1/War_Kids_2022.pdf
4. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730974/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B0%20%D0%9B._%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf
5. Панок В.Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. Вісник НАПН України, 2023, 5(1). С.1-12. https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/374/437)
6. Титаренко Т.М. Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації / Проблеми політичної психології. 2017. Вип. 5. С. 3-10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppr_2017_5_3

Ковальчук Ю. М.,
кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
e-mail: kvu_59_um@ukr.net

ОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЕМПІРИЧНИХ ПРОЯВІВ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація: Зміст статті становить виклад результатів застосування онтологічного підходу до аналізу емпіричних проявів розвитку обдарованості дітей і підлітків в умовах війни.

Ключові слова: Обдарованість, розвиток обдарованості, ресурси розвитку обдарованості, онтологічні виміри турболентності, рівноваги, переходу.

Abstract: The content of the article is a presentation of the results of applying the ontological approach to the analysis of empirical manifestations of the development of giftedness in children and adolescents in war conditions.

Key words: Giftedness, development of giftedness, resources for developing giftedness, ontological dimensions of turbulence, balance, transition.

Існує три фундаментальні онтологічні виміри існування людини: онтологічна турболентність, онтологічна рівновага і онтологічний перехід або трансценденція. Існування індивіда у кожному із вимірів здійснюється шляхом застосування того чи іншого способу буття. Онтологічний вимір турболентності базується на онтологічному способі виживання. Онтологічний вимір рівноваги – на застосуванні онтологічного способу проживання. Основу існування в онтологічному вимір трансценденції становить онтологічний спосіб переживання.

Кожному із онтологічних способів існування властивий специфічний алгоритмічний режим використання системи здібностей людини. В межах онтологічного способу виживання використовується режим ургентного і/або режим вичерпного чи пограничного задіювання системи здібностей за алгоритмом увімкнення запасних контурів захисту і порятунку. Для способу проживання характерним є режим еволюційно – плинного ощадливого задіювання здібностей із шарів апробованих продуктивних елементів і механізмів психічних функцій для вирішення завдань усталеного буття. Способу переживання властивий режим перебудови і переналаштування системи здібностей.

Кожен із режимів задіювання і використання здібностей у специфічний спосіб залучає психологічні ресурси. У режимі ургентного і/або режимі вичерпного задіювання системи здібностей спрацьовує алгоритм всеохоплюючої повної мобілізації ресурсів.

У режимі еволюційно – плинного задіювання здібностей із шарів апробованих продуктивних елементів і механізмів психічних функцій

використовуються алгоритми врівноваженого еволюційного зумовленого потребами розвитку здібностей залучення психологічних ресурсів.

Режим перебудови і переналаштування системи здібностей зумовлює необхідність пошуку, залучення і освоєння нових психологічних ресурсів, що зазвичай націлює на добування глибинних психологічних ресурсів (ресурсів глибинного « залягання ») і їх сполучення із ресурсами, навички використання яких були вироблені на попередніх етапах і стадіях розвитку здібностей.

Виникнення ситуації загальної загрози життю порушує стан гомеостазу, рівноваги усієї системи функцій організму (загальне функціональне порушення). Це значить, що організм людини «переміщується» з виміру стану адаптованості у вимір стану виживання. Це кардинально змінює не лише органічний функціональний стан (зміни на атомному, молекулярному і функціонально – органічному рівні, рівні функцій органів, тобто системи функціональних можливостей організму, його здатностей), але й стану психічних функцій (когнітивних, афективних, особистісних і поведінкових), а значить із невідворотною закономірністю – і систему здібностей індивіда. Перша закономірна реакція виживання у процесі змін, що відбуваються у цій системі, – дисоціативний шок. Сутність дисоціативного шоку системи здібностей індивіда виявляється у виникненні ланцюгового дисфункціонального процесу, ланками якого, що послідовно розгортаються, є: стан дезінтеграції психічних функцій, загальний дисфункціональний стан, стан редукції психічних функцій і здібностей і стан редукції здатності до адаптивного реагування і поведінки. Перебіг процесів редукції яскраво ілюструють зміни у психологічному функціонуванні і поведінці, що можуть мати місце у випадках виникнення гострої реакції на стрес: різке зниження продуктивності когнітивних функцій і здібностей (порушення мнемічних і мислительних функцій, функцій уваги, звуження поля свідомості, дезорієнтація), афективних функцій і здібностей (стан приголомшення, розпачу, емоційної фіксації і ступору), особистісних функцій (втрата самоконтролю, самоуправління, самостійності), поведінкових функцій і здібностей (здатності до цілеспрямованого адаптивного реагування, дій і організованої поведінки).

Друга реакція виживання, що настає після виходу з дисоціативного шоку, – відновлення асоціативного функціонального стану, впродовж якого психічні функції і здібності повертаються до вироблених у претравматичний період оперативних показників. Третя реакція виживання – мобілізаційний функціональний поштовх. Його сутність полягає у виведенні психічних функцій і відповідних здібностей на якомога вищий рівень продуктивності. В основі цієї тенденції руху від нижчих до вищих рівнів показників роботи функцій і здібностей лежить механізм задіювання запасних контурів їх ресурсів, увімкнення якого відбувається внаслідок реагування на травматичний досвід і необхідності переробки когнітивних, афективних, особистісних і поведінкових компонентів інформації, яку він місить, а також врахування результатів такої переробки у процесі переведення у практичну площину стратегічних налаштувань і досягнення цілей виживання. Мобілізаційний функціональний поштовх, за умови роботи механізмів особистісної і гіфтологічної стійкості (що забезпечуються механізмами

контрдестабілізації), зазвичай виводить функції і здібності на рівні, які перевищують їхні претравматичні показники. Це дає можливість не тільки подолати наслідки стресового впливу травматичної події і зберегти у робочому стані функції і здібності, але й використати інерцію зрушення, що виникло внаслідок порушення функціонального гомеостазу системи психофізіологічної організації індивіда.

Механіка цього зрушення розкриває його сутність через ідентифікацію послідовності зміни таких його фаз: порушення гомеостазу викликає генералізоване напруження психофізіологічної системи (стрес); напруження зумовлює зрушення у системі фізіологічних і психічних функцій, породжуючи імпульс їх динаміки у напрямку підвищення їх інтенсивності і продукування ефектів більш високої ефективності; запит на більшу інтенсивність у роботі функцій і продукування ними ефектів більш високої ефективності закономірно пересилається на адресу відповідних функціям здібностей; система здібностей диференційовано реагує на запит і задовольняє його на досягнутому окремими здібностями і їх системою в цілому актуальному рівні продуктивності; невідповідності відповіді на запит, зумовлені недостатнім ступенем розвитку окремих здібностей і цілісної системи здібностей, породжують вторинний імпульс мобілізації у формі компенсації кількісного, якісного чи кількісно – якісного дефіциту здібностей, який себе вияв у контексті примусової функціональної мобілізації, спричиненою порушенням внаслідок виникнення травматичної події гомеостазу; компенсація кількісного, якісного чи кількісно – якісного дефіциту здібностей на внутрішньому функціональному рівні здійснюється у формі прогресивних змін окремих здібностей і їх системи у формі їх розвитку. Це відбувається у формі звернення до ресурсів здібностей, роботи з ними і їх залучення до структури здібностей ї їх системи.

Слід зауважити, що прогресивні зміни окремих здібностей і їх системи не гарантовані мобілізаційним функціональним поштовхом, що виникає у відповідь на порушення гомеостазу. Він може зумовити виникнення протилежного ефекту: блокування, гальмування чи деградації здібностей. Більші шанси у такій ситуації мають системні асоціації здібностей, які ідентифікують з допомогою поняття обдарованості.

Тонкість функціональних змін у цьому контексті полягає у тому, що функціональний поштовх – виштовхування функцій і здібностей на максимально високий рівень – зумовлений тією обставиною, що у претравматичному періоді у психічних функціях і здібностях не існувало компонентів, необхідних для опору травматичній події, яка увірвалася у простір відсутності досвіду взаємодії з нею. Подолання стресової події стає можливим не лише за рахунок мобілізації, але й виштовхування функцій і здібностей на максимально високий рівень, тобто рівень, що перевищує рівень, достатній для подолання травми. Спрацьовує механізм вивищення і зростання із запасом. Його робота забезпечується можливістю залучення додаткових ресурсів, провідними серед яких є психологічні ресурси.

Отже, стрижневим механізмом у вимірі виживання є механізм мобілізації. Сутність його дії виявляється у залученні додаткових можливостей, які не були асоційовані до процесу генерування ефектів. У розрізі категорії і феномена ресурсів це емпірично виявляється передовсім у формі переформатування сформованої їх конфігурації, різкого примусового нарощування ефективності стрижневих здібностей, інтенсифікації процесу їх роботи, спонтанного стрибка у розвитку фонових здібностей, що застосовувались з низькою інтенсивністю, і пробудження здібностей, що перебували у функціональному «сні».

Вимір адаптації.

Яким стрижневим механізмом є механізм виміру адаптації?

Стрижневою гіфтологічною характеристикою виміру адаптації є використання і експлуатація тих здібностей, які на попередніх стадіях функціонування індивіда з'явилися, досягли певного ступеня розвитку і асоціації у цілісну синергетичну структуру. Така структура, пройшовши апробацію на ефективність у досвіді практики вирішення життєвих завдань індивіда, у сукупності усіх її характеристик, в тому числі характеристик рівнів розвитку як окремих компонентів, так і її як цілісного утворення, забезпечує його здатність до нормологічної екзистенції за параметрами психічного здоров'я. Включно із таким параметром, як здатність «долати звичайні життєві стреси» (ВООЗ). Результатом такого гомеостатичного існування є автоматизація процесів задіювання і успішного застосування сформованої асоціації здібностей індивіда у ситуаціях пред'явлення внутрішнім і/або зовнішнім середовищами стандартних, в тому числі рутинних онтологічних стимулів і завдань.

Після появи нових функціональних засобів виживання внаслідок вивільнення і задіювання ресурсів, роль яких виконують нові здібності і нові форми і рівні здібностей, що існували до мобілізаційного шоку, розпочинаються процеси *адаптації індивіда до існування у реальності функціонування нових здібностей і нової, породженої напруженням і зрушеннями виживання, версії обдарованості.* Оновлена обдарованість як система, результати функціонування якої асоціюються з формами плідності високих рівнів якості, починає генерування ефектів плідності нової більш досконалої її версії. Реальність функціонування нових здібностей і нової обдарованості продукують адресовані обдарованому індивіду імперативи, на які він змушений у той чи інший спосіб реагувати. Сукупність його реакцій і дій у відповідь на появу раніше не відомих йому вимог становлять основу його адаптації до нових викликів.

Важливим завданням дослідження обдарованості дітей та студентів, що перебувають в умовах довготривалої війни, є наукова верифікація поширеної емпіричної гіпотези щодо цієї ситуації. Зміст гіпотези становить припущення про негативний – руйнівний чи гальмуючий – вплив умов війни на розвиток і продуктивний вияв обдарованості дітей, підлітків і осіб раннього дорослого віку. Наявні такі основні складники цієї гіпотези:

- війна негативно впливає на вияв і розвиток обдарованості, гальмуючи ці процеси;

- війна стимулює вияв і розвиток обдарованості;

- вплив війни на обдарованість неоднорідний і може як гальмувати, так і стимулювати процеси її вияву і розвитку.

Зазначені припущення можуть використовуватися у якості загальних пояснювальних моделей відповідних емпіричних подій і випадків.

Проте, модель диференційованої ідентифікації впливу війни на обдарованих осіб має базуватися на таких принципах: нелінійності; контексту онтологічних вимірів екзистенції в умовах війни, особливостей взаємодії структурно – функціональних психологічних комонентів обдарованості у цілісному онтопсихологічному устрої індивіда і різних форм впливу на нього умов війни; ступеня і сили контактності травмівних подій; залучення копінгових стратегій.

Ключовим психологічним ресурсом, залучення якого до системи саморегуляції індивіда, визначає особливості його онтологічного місця перебування в онтологічних вимірах і динаміки переміщення між вимірами, а також часткового реагування і поведінкових актів, є властивості його життєстійкості. Психологічна система життєстійкості людини перебуває у зв’язках тісної взаємодії із фізіологічною системою життєстійкості, характеристики якої, як можна припустити, зумовлені типологічними різновидами нервової системи. Проте зв'язок взаємодії між психологічною і фізіологічною системою життєстійкості не є абсолютним. Внаслідок можливості задіювання у ситуаціях дестабілізації чи загрози життю до процесу активізації психологічної системи життєстійкості психологічних елементів і компонентів.

Властивості нервової системи можуть впливати на характеристики динаміки і сенситивності когнітивного процесу, але вони не визначають його змістових і оперативно – змістових компонентів. Можливість появи змістових і оперативно – змістових компонентів у системі психологічної життєстійкості забезпечується наявністю у системі психологічних функцій людини функції свободи вибору. Перехід від одних когнітивних диспозицій індивіда до інших у різних життєвих ситуаціях, в тому числі у ситуаціях загрозливих для стабільності, цілісності життя чи для можливості його продовження є неспростовним емпіричним доказом як наявності у реальності психологічного функціонування людини функції свободи вибору, так і можливості використання її ресурсів для генерування психологічних засобів гнучкої трансценденції між онтологічними вимірами заради порятунку, збереження, розвитку і збагачення життя.

Особливості вмикання функції свободи вибору і задіювання її ресурсів зумовлюються (за параметрами загального контурного визначення) зовнішніми і внутрішніми обставинами. До визначальних зовнішніх обставин відноситься тип онтологічної ситуації, у якій перебуває індивід: ситуація виживання, адаптації і переходу.

Ситуація виживання ургентного типу унеможливлює або обмежує можливості вмикання функції свободи вибору і задіювання її ресурсів. Реагування у ситуації такого типу зумовлюється механізмами генетично запрограмованих способів рефлекторного реагування і/або індивідуальними механізмами навичок автоматизованих способів реагування. Ситуація виживання лонгітюдного типу

розширює рамки можливості вмикання функції свободи вибору і задіювання її ресурсів. Однак у такому випадку відбувається перерозподіл між ресурсами зовнішніх і внутрішніх обставин життєвої ситуації на користь останніх. Пріоритетного значення набувають ресурси психологічних функцій, передовсім функції свободи вибору. Проте, успішність її задіювання залежить від такого параметру, як гнучкість – ригідність налаштування індивіда щодо можливості задіювання функції свободи вибору і її ресурсів. У свою чергу розвиток цих характеристик значною мірою залежить від особливостей толерантності індивіда до чинників, що утворюють архітектуру виміру турболентності і інструментів виживання, а також чинників можливості трансценденції до інших вимірів, передовсім виміру життєвої рівноваги.

Складниками структури такого різновиду толерантності є не лише явище стресостійкості, показники рівнів розвитку якого в обдарованих індивідів відзначаються значною варіативністю, але й специфічне налаштування обдарованого індивіда – гіфтологічне налаштування.

Гіфтологічне налаштування є частиною загального вітального налаштування і його ресурсів, доповнюючи його додатковими енергетичними і смисловими імпульсами і спонуканнями. Воно репрезентовано виявами особливого життєвого тонусу, ставлення до себе і своїх здібностей, що зумовлюються підвищеною фертильною тональністю і відчуттям підвищеної відповідальності перед його імперативами.

Ресурси функції свободи вибору відкривають можливості самовизначення щодо варіантів особистісної, когнітивної, афективної та поведінкової відповіді на події, які спричиняють переміщення індивіда між онтологічними вимірами і його потрапляння у контекст умов виміру турбулентності. Особливе гіфтологічне налаштування відіграє ключову роль у формуванні відповіді на дестабілізуючі події у життєдіяльності обдарованих індивідів, однією із найбільш продуктивних ліній якої є гіфтологічне перетравматичне, симультанне, і посттравматичне зростання. Обидві форми зростання знаменують вихід обдарованості на вищий порівняно з претравматичним періодом рівень функціонування і плідності.

З врахуванням тієї обставини, що вплив онтологічного виміру турбулентності на життєве функціонування індивіда не зводиться до травматичного впливу і не обмежується ним, аналіз і опис картини розвитку здібностей і обдарованості в її більш деталізованому і диференційованому форматі у контексті умов цього виміру вимагає застосування відповідних такому формату більш масштабних категорій. Категоріями, що відповідають цьому завданню, є категорії претурболентної, перетурболентної і посттурболентної напруги. Розвиток здібностей і обдарованості відбувається і у вимірі турболентності і у вимірі рівноваги. Має місце специфіка розвитку обдарованості у кожному з цих вимірів. Проте, слід виокремлювати і наголошувати на тому, що одним із вагомих чинників процесу її розвитку є чинник самого процесу переміщення між вимірами. Переміщення породжує ефект зрушення і самої динаміки процесу розвитку. Перший імпульс зрушення продукує вимір турболентності, ситуація якого з’являється кожного разу, коли виникають нові

завдання у житті індивіда. Це не лише завдання виживання у кожному новому випадку виникнення специфічної загрози його життю. Але й величезний набір завдань, які пред'являє індивіду процес його буття, досвіду вирішення яких у нього не має і розвиненість відповідної асоціації здібностей, необхідної для їх вирішення відсутня. Ілюстрацією банальної завданнєвої буттєвої ситуації, що викликає турбулентність, є ситуація завдання складання учнем чи студентом іспиту з того чи іншого предмету. Досвіду, асоціації здібностей і психічних властивостей, необхідних для вирішення цього завдання – саме з даної дисципліни, у даного викладача, у даному контексті академічних вимог, і у даній життєвій ситуації – у нього немає. Це закономірно зумовлює його переміщення з онтологічного виміру рівноваги у вимір турболентності і, як наслідок, переживання стану турболентності того чи іншого ступеня. Одні студенти переживатимуть легку турболентність, другі – турболентність помірного ступеня, а треті в силу збігу несприятливих обставин – тяжку турболентність.

Аналіз цього та подібного емпіричного матеріалу підводить до висновку про необхідність запровадження і використання категорій легкого, помірного і тяжкого ступенів турболентності.

Вимірювання турболентності за ступенями її ураження і вираженості придатний і для застосування у якості інструменту для діагностичної оцінки турболентності, яку породжують умови і події війни. У такому випадку він набуває форми шкали воєнної турболентності, що диференціює легкий, помірний і тяжкий її ступені. Застосування цієї шкали для ідентифікації ступеня індивідуальної воєнної турболентності висуває вимогу визначення базового критерія диференціації її ступенів. Таким критерієм, що відповідає вимогам діагностичної релевантності, може бути критерій міри індивідуальної онтологічно – екзистенційної дотичності подій війни. Структура критерію містить вимірювальний компонент міри дотичності у єдності трьох його модусів: міри безпосередньої дотичності, міри близької опосередкованої дотичності і міри далекої опосередкованої дотичності. Поєднання класифікаційних категорій шкали воєнної турболентності і критерію міри індивідуальної онтологічно – екзистенційної дотичності подій війни дає можливість ідентифікації особливостей екзистенційного статусу індивіда у контексті виміру турболентності воєнного типу. Можливі такі закономірні варіативні комбінації: подій війни безпосередньої міри онтологічно – екзистенційної дотичності зумовлюють тяжкий ступінь воєнної турболентності; подій війни близької опосередкованої дотичності викликають помірний ступінь воєнної турболентності; подій війни далекої опосередкованої дотичності продукують легкий ступінь воєнної турболентності.

Ключовим питанням у вирішенні проблеми змін у процесах функціонування і розвитку обдарованості індивіда, зумовлених впливом умов війни, є питання про оптимальний для функціонування і розвитку обдарованості онтологічний модус, своєрідну онтологічну норму існування обдарованості. Нормативну модель умов функціонування і розвитку обдарованості. Вирішення цього питання необхідне як для досягнення прагматичних цілей збереження продуктивності обдарованості і

потенціалу її розвитку в умовах різних онтологічних ситуацій, так і для пізнання феномена обдарованості як такого.

Відстеження відповідного емпіричного матеріалу, досвіду продуктивної роботи обдарованості і її розвитку наводить на науково спокусливе узагальнення стосовно визначальної характеристики обдарованості, яка полягає у тому, що її сутнісність пов'язана з подоланням меж, виходом за межі.

Вихід за межі, контекстуальна трансцендентність (що неминуче має своєю супровідною основою докладання додаткових зусиль і напруження, яким супроводжується здійснення додаткових актів) – сутнісна онтологічна властивість обдарованості. Саме її існування у системі психологічної організації індивіда, яке породжує природну потребу її експресії, зумовлює виникнення трансцендентної динаміки, котра у якості побічного її ефекту виштовхує гіфтанта за межі рамок стану адаптованості і її комфорту у простір станів нададаптивної вітальної активності для здійснення імпульсів обдарованості і перетворення їх на форми результатів фертильної діяльності. У значеннях такої динаміки обдарованість відіграє роль чинника перетину меж і переміщення від контексту одних онтологічних вимірів до інших.

Передовсім це стосується меж того мінімуму умов існування, який необхідний для виникнення комфорту виживання і адаптації. Пояснювальна концепція цього явища прозора і проста: досягнення цього мінімуму в умовах збалансовано існуючого світу не вимагає особливих конфігурацій здібностей і високого ступеня їх розвитку і продуктивного застосування. Потреба у таких гіфтологічних явищах виникає у двох базових випадках: у випадку розбалансування світу, що закономірно супроводжується породженням екстремальних екзистенційних ситуацій і умов, і у випадку індивідуальних особливостей розвитку системи здібностей людини, що породжують силові лінії спонукань, які виводять активність індивіда за межі комфортного мінімуму досягнутих умов виживання і адаптації.

Між активізацією фундаментального вітального спонукання виживання і розвитком обдарованості існують нелінійні зв'язки залежності. Вітальне спонукання у модусі виживання відзначається найбільшою органічною силою. Вона поширюється як на динаміку асоціативних процесів комбінування і рекомбінування системи здібностей і властивостей індивіда і їх вияв, так і на процес розвитку і активізації обдарованості. Саме цим пояснюються випадки несподіваних спонтанних процесів проросту, маніфестації, вияву і відновлення активної експресії обдарованості в умовах дії імперативів виживання.

Фундаментальний механізм реагування на травматичні події війни – онтологічна трансмісія, психологічне переміщення між вимірами онтології людини, внаслідок якого відбуваються зміни онтології обдарованості. Така зміна представлена феноменом переміщення від версії вільного, базованого на виборі, способу функціонування до версії тиску обставин і необхідності застосування способів виживання.

Досвід спостереження за поведінкою обдарованих індивідів в умовах виміру виживання свідчить про застосування ними стратегій поведінки і

використання ресурсів обдарованості двох типів: стратегії опору і активізації ресурсів обдарованості і стратегії підпорядкування переживання і поведінки тиску тяжких обставин і відтермінування використання ресурсів обдарованості до часів легших обставин.

У першому випадку має місце феномен гіфтологічної «стресостійкості» або гіфтологічної стійкості. Гіфтологічна стійкість являє собою опірність обдарованості як системи в умовах стресових впливів, здатність до збереження функціональної плідності в умовах втрати рівноваги від впливом виняткових за ступенем тяжкості психофізіологічного ураження подій. Важливою її характеристикою є також чутливість до активізації ресурсів здібностей у ситуаціях, що зміщують екзистенцію індивіда у modus vivendi онтологічного виміру турболентності. Ця чутливість різна у різних людей. На полюсах її континууму: індивіди, у яких вона активує систему здібностей в екстремальних умовах виживання і індивіди, у яких – гальмує. У континуумі чутливості до активізації ресурсів утворюється розподіл усіх індивідуальних її варіантів.

Війна зумовлює переміщення у вимір турболентності і умов імперативу виживання. До основних умов імперативу виживання, руйнівних за характером наслідків, які вони спричиняють, належать:

- загроза життю;
- нестійке середовище;
- дестабілізація процесу екзистенції (порушення гомеостазу, рівноваги);
- комплексна ситуація невизначеності;
- перенесення акцентів з елементів адаптованості на елементи виживання (ресурси, здібності, зміщення з «тонких», складних форм екзистенційної активності на «грубі», примітивні, архаїчні;
- акумуляція травмуючих переживань внаслідок повторного спостереження випадків руйнування цілісності біологічних і фізичних конструктів;
- загальна і спеціальна екзистенційна дезорієнтація;
- пригнічення динаміки вітальних спонукань;
- пригнічення імпульсації фертильних спонукань і конструктивно – креативної активності.

Вимір турболентності і ці умови виживання парадоксальним чином виявляють сутнісні характеристики обдарованості. Це можна пояснити тим, що сутнісний вияв обдарованості полягає у виконанні дій високого ступеня досконалості. Результатом таких дій є високого ступеня ефективність. Феномен високої ефективності укорінений у такому вимірі існування, як виживання. Він генетично пов'язаний з такими глибинними вимогами виміру виживання, як високий ступінь релевантності, швидкості. точності, скоординованості та енергійності реакцій і дій індивіда, спрямованих на порятунок і збереження свого життя у випадку загрози йому або актуальних руйнівних впливів на нього. Виживання, отже, вимагає досконалих актів і активності. Формули, що віддзеркалюють цей імператив: «Умовою виживання є досконалі акти», «Здійсниш досконалі дії – врятуєшся і виживеш», «Здійсниш недосконалі дії – загинеш».

Обдарованість розпочала шлях своєї еволюції з точки цієї жорстокої умови і вимоги у вигляді недосконалої сукупності здібностей, яку можна уявляти як первісну сукупність здібностей людини, здібностей виживання У тисячолітньому досвіді виживання ця сукупність здібностей пройшла кривавий, довгий і складний шлях вдосконалення, результатом якого стало два цивілізаційних досягнення: перетворення первісної сукупності здібностей на систему здібностей з таким вершинним її утворенням, як обдарованість і утворення нових біопсихосоціальних вимірів існування: адаптації, орієнтації і генерації. Зберігши у процесі еволюційного природного відбору стрижневу генетичну ознаку і здійснивши вироблення нових специфічних для кожного модусу форми і елементи. Стрижнева властивість актів виживання є втіленням жорстокого імперативу «Або досконалі дії або смерть». Але що являє собою досконалість дій і активності в умовах надекстремальної ситуації «на межі життя і смерті»?

Передовсім досконалість у цій ситуації означає екстремальне задіювання за параметрами максимальних показників усіх наявних у системі соматофізіологічної і психологічної організації індивіда ресурсів. Це у першу чергу пріоритетно стосується максимальних показників кількісних і якісних характеристик внутрішніх ресурсів. Такі генетичні кількісні і якісні характеристики внутрішніх ресурсів (ресурсів у значенні можливостей, позаяк ресурси за своєю сутністю – це можливості, можливості продуктивного результату) знаходять своє вираження у формах кількісної, якісної і кількісно – якісної досконалості у задіюванні і використанні внутрішніх можливостей збереження і захисту життя. Необхідність збереження і захист життя – виняткові за своїм значенням завдання, що передбачає їх функціональний зв'язок з найбільш потужними еволюційно створеними внутрішніми ресурсами природної організації людини. Тенденція кількісної, якісної і кількісно – якісної досконалості яскраво виявляється у діяльності обдарованих людей: приклад кількісного параметру обдарованості – десятки іноземних мов, якими вільно володіє обдарований індивід; приклад якісного параметру обдарованості – генерування високоякісних ефектів, художніх творів, наукових розробок; приклад кількісно – якісного параметру обдарованості – велика кількість якісних ефектів, явищ, творів, розробок тощо.

Подібні емпіричні факти з життя обдарованих людей вимагають їх пояснення з позиції передовсім структурного підходу, що у контексті здійснюваного аналізу означає виявлення і опис феноменальної структури досконалості. До такої структури мають належати, ймовірно, такі феномени, як точність, гармонійність у значенні ефективної пропорційності комбінаторики елементів задіюваних ресурсів в екстремальних ситуаціях виживання чи гіфтологічної активності.

Один із аспектів феномена виживання, котрий ігнорується у процесі формування уявлення про нього, але який присутній у структурі гіфтологічних спонукань у вигляді чи формі спонукання порятунку своєї обдарованості: дати вижити своїй обдарованості. Потужне спонукання, що представлене у поведінці багатьох обдарованих, в тому числі геніальних людей.

Ефекти ефективності виникають чи досягаються на перетині координат досконалості, або точніше – перетині координат пропорцій досконалості і її вияву.

Чисельні приклади з контексту реалій бойових дій, що ілюструють цю закономірність: чим точніше застосовується зброя, тим вищого ступеня ефектів ефективності, тобто досконалості досягається; сутність процесу вдосконалення зброї, що інтенсивно і безперервно триває під час війни, полягає у створенні все більш досконалих технічних засобів ураження і у вдосконаленні у реаліях бойових дій існуючих технічних засобів ураження; чим досконаліша зброя, тим кращий захист, чим кращий захист, тим більше можливостей виживання у країни і її громадян, чим потужніша і масштабніша тенденція вдосконалення засобів виживання в умовах війни, тим потужніший запит на можливості і ресурси обдарованості; чим потужніший запит на можливості і ресурси обдарованості в умовах війни, тим більший, потужніший і масштабніший відгук на запит в обдарованості у формі задіювання психологічних ресурсів здібностей обдарованих людей і вияву вищих форм їх асоціації.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості. Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. –.608 с.
2. Фрідман Рон. Розгадка геніальності. Як працює інженерія ідей. К.: Лабораторія, 2022. – 256 с.
3. Юнг К. Г. Aion: Нариси щодо символіки самості. 2-е вид. – Львів: видавництво «Астролябія», 2019. – 432 с.

Кокун О. М.,
доктор психологічних наук, професор,
академік НАПН України,
директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
e-mail: kokun@ukr.net

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

Мірошниченко О. А.,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри професійно-педагогічної,
спеціальної освіти, андрагогіки та управління,
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
e-mail: perspektiva-z@ukr.net

ТРАВМА ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

***Анотація**. Представлено результати емпіричного дослідження впливу тривалого травматичного стресу на психологічний та фізичний стан фахівців педагогічної сфери в умовах воєнного стану в Україні. Актуальність теми зумовлена високою стресогенністю педагогічної праці, що в умовах пролонгованого воєнного стану призводить до кумулятивної травматизації та виснаження ресурсів фахівців педагогічної сфери професійної діяльності. За результатами емпіричного дослідження виявлено, що найбільш вразливою є емоційна сфера: 81,3% респондентів констатували погіршення емоційного стану, а 58,9% – погіршення фізичного самопочуття, що свідчить про соматизацію стресу. Аналіз за шкалою «Реакція на тривалий травматичний стрес» (PTTC) та опитувальником MBI засвідчив стан напруженої адаптації, де ключовими ризиками є емоційне виснаження та редукція особистих досягнень. Доведено, що більшість фахівців перебуває у стані кумулятивного стресу, підтримуючи працездатність ціною значного внутрішнього напруження. Запропоновано трирівневу систему практичних рекомендацій (організаційний, груповий та індивідуальний рівні) для підтримки психологічної стійкості освітян як стратегічного ресурсу освітньої системи.*

***Ключові слова:** воєнний стрес; педагогічні професії; психологічний стан; посттравматичний стресовий розлад; соматизація; професійне вигорання; пролонгований травматичний стрес.*

Вступ та актуальність теми.

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях усталеною є позиція, що навіть за умов мирного часу педагогічна сфера належить до однієї з найбільш стресогенних. Серед типових чинників тривалого стресу та зниження професійної задоволеності вчителів виділяють: недостатній рівень оплати праці, що формує відчуття низького

соціально-професійного статусу; рольові конфлікти й невизначеність; значні часові витрати на підготовку та професійне самовдосконалення; проблемну поведінку учнів; складнощі у взаємодії з адміністрацією та батьками, а також кількісну перевантаженість класів [6; 9].

Крім того, педагогічна праця передбачає щоденну інтенсивну соціально-психологічну взаємодію та високий рівень емоційних вимог, що перевищує показники багатьох інших професій [10]. Такі навантаження можуть спричиняти емоційне й фізичне виснаження, формування цинічного ставлення до професійної діяльності, зниження відчуття особистих досягнень і задоволеності роботою. У науковій літературі значна увага приділяється вивченню цих емоційних вимог та їхнього впливу на благополуччя, психічне здоров'я, рівень стресу, професійне вигорання педагогів, а також на освітні результати учнів і студентів [11]. Водночас питання додаткового впливу тривалого стресу, зумовленого війною, на психологічний стан фахівців освітньої сфери залишається недостатньо дослідженим, що набуває особливої *актуальності* в умовах воєнного стану.

Доведено, шо перебування та професійна діяльність в умовах пролонгованих загроз і ризиків війни зумовлюють суттєві зміни ментального здоров'я, психофізіологічного та емоційного стану, когнітивних процесів та поведінкових реакцій. [12]. Емпірично це підтверджено дослідженнями в країнах де в останні десятиліття відбувалися війни чи збройні конфлікти, наприклад, серед палестинського населення в Секторі Газа та в провінції Наблус на Західному березі річки Йордан [13], в Сирії [16]; в Україні [1; 7; 8; 15].

Українські дослідники з 2022 року і донині приділяють особливу увагу проблемам психічного здоров'я персоналу освітніх і наукових організацій в умовах війни [2; 3]. У їх дослідженнях емпірично підтверджуються зміни психологічного стану фахівців педагогічних професій в умовах війни та наголошується на необхідності розробки відповідних програм психологічної підтримки. Такі програми мають бути спрямовані на збереження психологічного здоров'я та попередження професійного вигорання. Водночас науковці підкреслюють, що розробка подібних програм повинна ґрунтуватися на емпірично підтверджених даних стосовно визначених категорій персоналу. На даний момент вплив пролонгованої травматизації під час постійних загроз військового протистояння на психологічне здоров'я фахівців педагогічного напряму досліджено недостатньо, що *актуалізує* представлене дослідження.

Мета дослідження: емпірично дослідити вплив тривалого травматичного стресу на здоров'я, психофізіологічний та емоційний стан фахівців педагогічного напрямку професійної діяльності.

***Методика та організація дослідження*:** в онлайн-форматі опитано 107 осіб педагогічної сфери професійної діяльності з використанням комплексу методик «Психологічні технології моніторингу наслідків стресу війни у фахівців психолого-педагогічних професій» [4; 5]. Отримані дані статистично опрацьовано з розрахунком описових показників та показників розподілу рівнів.

Результати дослідження виявили, що найбільш вразливою є емоційний стан (рис. 1). 81,3% респондентів відзначили його погіршення. З них 16,8% – відчули істотне погіршення.

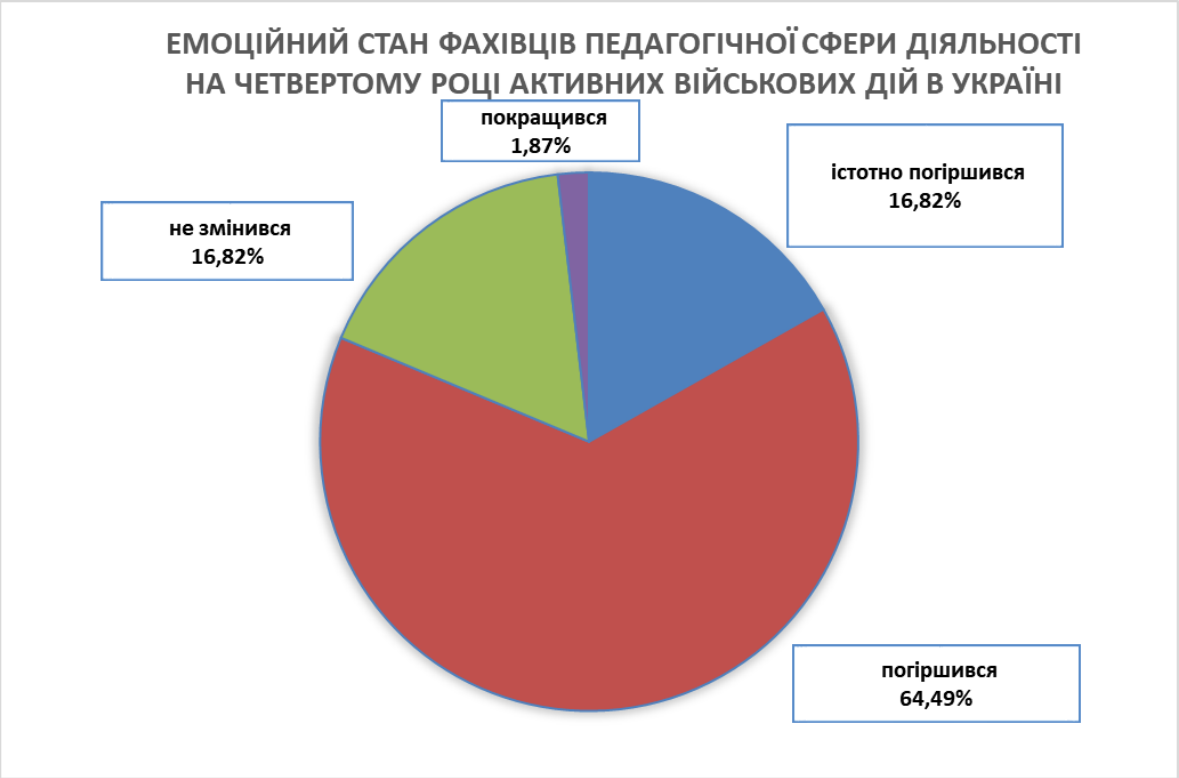


Рис. 1. Результати дослідження емоційного стану фахівців педагогічного напрямку професійної діяльності.

Погіршення фізичного самопочуття зафіксовано у 58,9% опитаних (Рис. 2). Це свідчить про поступову трансформацію пролонгованого стресу у соматичну площину. 16,8% опитаних відзначили, що зазнали сильної або надзвичайної небезпеки, що є прямою передумовою для розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Більшість (59,8%) переживали епізодичну небезпеку, що веде до кумулятивного виснаження. Про погіршення матеріального становища повідомили 43%. Це підсилює фонову тривожність та відчуття втрати контролю.

Для вимірювання наслідків хронічної загрози війни використано шкалу «Реакція на тривалий травматичний стрес» (РТТС), яка фокусується на «житті в небезпеці». За показниками *«Виснаження та лють»* виявлено, що у більш ніж третини респондентів (31,8%) присутній середній рівень, а у 5,6% – високий, що вказує на стан напруженої адаптації. Це є важливим предиктором конфліктів, емоційних зривів, зниження толерантності до подразників та соціально-емоційної втоми від комунікації.

Показник «Страх та зрада» демонструє середній рівень у 29,9% респондентів та високий – у 6,5%. Зростання цього показника зазвичай пов’язане з виникненням відчуття недовіри, підвищеної настороженості, песимістичними оцінками. Це може підтримувати стан хронічної тривоги та втоми, який впливає на всі системи і органи та проявляється в тілі через психосоматичні симптоми.

Рис. 2. Результати дослідження фізичного стану фахівців педагогічного напрямку професійної діяльності.

Психосоматичні симптоми є захисним механізмом від емоційного перевантаження, які можуть проявлятися через опорно-рухову систему (напругу в м'язах, болі в спині, тощо); серцево-судинну (підвищення кров'яного тиску, гіпертонічні кризи, головні болі, тощо); травну систему (шлунково-кишкові скарги); відчуття загального виснаження.

Результати отримані за Гіссенським опитувальником соматичних скарг на найвищому рівні фіксують саме за шкалою «виснаження». У 18,7% опитаних спостерігається високий рівень цього показника. Це вказує на недостатність психофізіологічного відновлення серед фахівців педагогічного напрямку професійної діяльності.

Високий рівень показника «болі в різних частинах тіла» зафіксовано у 14,0% респондентів. Такий розподіл часто свідчить про поєднання психоемоційного напруження і зниження рухової активності, порушень сну.

Показники шлункових та серцевих скарг у досліджуваних переважно низькі, що свідчить про відносну «локалізацію» соматизації у вибірці не у вегетативно-кардіальних, а у загально-виснажувальних і больових проявах.

З проявами соматичних симптомів тісно пов'язане професійне вигорання, оскільки зумовлене хронічною тривожністю, депресією та недостатнім психофізіологічним відновленням. Сам термін «вигорання», хоча є метафоричним, але досить точно відображає сутність: виснаження людини в результаті високо-стресових умов роботи. Емпіричні дослідження доводять, що психофізіологічне виснаження та тривалий травматичний стрес є ключовими компонентами професійного вигорання. Шведська національна рада з питань

охорони здоров'я визначає синдром «вигорання» пов’язаного зі стресом як окремий психологічний та соматичний вплив на організм людини після тривалого стресу, що потребує фахової допомоги [14].

Професійне вигорання фахівців педагогічної сфери в умовах війни досліджувалося з використанням багатовимірної моделі професійного вигорання MBI яка представляє собою три-вимірний конструкт, що фіксує: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження рівня задоволеності (редукції) від професійних досягнень. Перевагою тривимірної моделі Опитувальника професійного вигорання MBI є її точний акцент на пролонгованому стресі, який переживає людина, в контексті соціальних детермінант, що дозволяє відрізнити вигорання від інших, не пов'язаних з цим, неприємних переживань та стресів.

Отримані результати вказують на те, що у досліджуваній вибірці переважають нижчі та середні рівні професійного вигорання, однак із помітною часткою підвищених рівнів за окремими шкалами. Така структура є характерною для ситуації пролонгованого стресу, коли значна частина працівників «утримує» працездатність, але робить це ціною накопичення виснаження. Це підтверджує показник «*Емоційне виснаження», який у* 39,3% опитаних має середній рівень, ще 15,9% – вищий за середній та високий. Це свідчить про наявність групи, для якої ризик виснаження вже переходить із ситуативного в більш стійкий. Без профілактичних заходів може зростати (особливо в пікові періоди навчального року).

Рівень показника *«Деперсоналізація»* у 8,4% респондентів вищий за середній та високий. Навіть виявлення відносно невеликої частки цього показника є важливим, бо деперсоналізація є маркером «емоційного відгородження» та зниження якості професійної взаємодії (ризик цинізму, «знеособлення» учасників освітнього процесу).

Показник «Редукція особистих досягнень» у 17,7% становить вищий за середній та високий рівень. Для освітньої сфери це особливо значущий компонент, оскільки він напряму пов’язаний із переживанням сенсу педагогічної діяльності, професійної цінності та внутрішньої мотивації. Саме редукція досягнень часто «підточує» готовність залишатися в професії.

«Інтегральний показник професійної деформації» у 7,5% опитаних виявлений на рівні вище за середній. Хоча високих значень не зафіксовано, сама наявність підвищеної деформації означає, що в частини респондентів накопичуються комплексні зміни (виснаження + емоційне відгородження + зниження відчуття результативності), які можуть впливати на загальний психологічний клімат колективу.

Загальна конфігурація показників за Опитувальником професійного вигорання MBI свідчить про переважання низьких і середніх рівнів у досліджуваній вибірці, водночас із виокремленням підгрупи підвищеного ризику – передусім за шкалами емоційного виснаження та редукції особистих досягнень. В умовах війни така картина відповідає моделі хронічного напруження, за якої ресурси функціонують на граничному рівні, а процеси відновлення мають нерегулярний характер.

Висновки.

Результати емпіричного дослідження доводять, що тривалий травматичний стрес в умовах воєнного стану чинить суттєвий негативний вплив на психоемоційний і фізичний стан фахівців психолого-педагогічних професій. Найбільш уразливою є емоційна сфера. Більше половини (58,9%) учасників повідомляють про погіршення стану здоров'я, а соматичні прояви представлені насамперед виснаженням і больовими симптомами. Показники РТТС переважно перебувають на низькому та середньому рівнях, що свідчить про стан напруженої адаптації у переважної частини вибірки.

Отже, отримані данні свідчать, що фахівці педагогічної сфери професійної діяльності перебувають у стані кумулятивного стресу, де ресурси підтримуються ціною постійного напруження. Емоційна регуляція є найслабшою ланкою адаптації. Стрес поступово переходить у соматичні скарги (виснаження, болі). Більшість (58,9%) опитаних зберігає оптимізм, що є головним ресурсом відновлення. Виявлені закономірності свідчать про необхідність практичної розробки системи довготривалого та інституційно підтриманого психологічного супроводу освітян як стратегічного ресурсу стійкості освітньої системи в умовах війни.

Практичні рекомендації для закладів освіти полягають у необхідності впровадження інтегрованих програм підтримки фахівців педагогічного напрямку професійної діяльності на трьох рівнях:

1. Організаційний: регулярний моніторинг стану (раз на 6–8 тижнів), впровадження 5-хвилинних протоколів відновлення після тривоги, оптимізація навантаження у пікові періоди.

2. Груповий: тренінги з життєстійкості (hardiness), навчання технікам саморегуляції та подолання уникаючого копінгу.

3. Індивідуальний: психоедукація щодо розуміння психофізіологічного та емоційного стану, гігієни сну, використання тілесних технік (дихання, релаксація) та підтримка «опор контролю» (планування малих кроків).

Орієнтири для майбутньої роботи. Особливу увагу слід приділити поєднанню психологічної допомоги з інформаційно-ресурсною (консультації щодо пільг, грантів тощо), оскільки матеріальне благополуччя є вагомим чинником відчуття безпеки та прогнозованості майбутнього. Ефективність проведених психологічних заходів повинна оцінюватися через моніторинг показників емоційного виснаження та зростання професійної стійкості.

Список використаних джерел

1. Данилюк, І. В., Тохтамаш, О. М. (2024). Особливості переживання стресу війни українцями. *Український психологічний журнал, 1*(21). https://doi.org/10.17721/upj.2024.1(21).2
2. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., Ковальчук, О. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 1*(25), 62–74. https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7
3. Кокун, О. М., Бахмутова, Л. М., Мірошниченко, О. А. (2026). Дослідження впливу тривалого травматичного стресу у фахівців психолого-педагогічних професій. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, (1), 74–80. https://doi.org/10.32782/psyspu/2026.1.11

4. Кокун, О. М., Гуменюк, Г. В. (2025). Моніторинг психологічних наслідків стресу війни у фахівців психолого-педагогічних професій: концептуальні підходи та практичні рішення. *Технології розвитку інтелекту, 1*(37). https://doi.org/10.31108/3.2025.9.5
5. Кокун, О. М. (2025). Психологічні ресурси фахівців соціономічних професій під час війни: аналіз поняття та негативні наслідки. *Технології розвитку інтелекту, 1*(37). https://doi.org/10.31108/3.2025.9.4
6. Косигіна, О., Марченко, О., Мірошниченко, О. (2020). Психопрофілактика стресових перевантажень у педагогічних працівників: досвід закладів освіти в Україні та Польщі. *Українська полоністика*, *18*(2), 136–145. https://doi.org/10.35433/2220-4555.18.2020.ped-3
7. Міщенко, Т., Міщенко, В., Здесенко, І. (2025). Війна та її вплив на нервову систему людини: психоневрологічні аспекти. *Психіатрія, неврологія та медична психологія, 12, 3*(29), 372–382. https://doi.org/10.26565/2312-5675-2025-29-07
8. Титаренко, Т. М. (2017). Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації. *Проблеми політичної психології : зб. наук. пр. Асоц. політ. психологів України, Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, 5*(19), 3–10.
9. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools. Vol. 47*, 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478
10. Brotheridge, C. M., Grandey, A. A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of "people work", *Journal of Vocational Behavior, 60,* 17–39.
11. Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*. 1042–1054.
12. Długosz, P. (2023). War trauma and strategies for coping with stress among Ukrainian refugees staying in Poland. *Journal of Migration and Health*, 8. https://doi.org/10.1016/j.jmh.2023.100196
13. Espie, E., Gaboulaud, V., Baubet, T. et al. (2009). Trauma-related psychological disorders among Palestinian children and adults in Gaza and West Bank, 2005–2008. *International Journal of Mental Health Systems*, *3*(1), 21. https://doi.org/10.1186/1752-4458-3-21
14. Glise, K., Ahlborg, G. Jr., Jonsdottir, I. H. (2012). Course of mental symptoms in patients with stress-related exhaustion: Does sex or age make a difference? *BMC Psychiatry, 12,* 18. http://www.biomedcentral.com/1471-244X/12/18
15. Kokun, O. (2023). The Ukrainian population's war losses and their psychological and physical health. *Journal of Loss and Trauma, 28(*5), 434–447. https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2136612
16. Perkins, J. D., Ajeeb M., Fadel L., Saleh G. (2018). Mental health in Syrian children with a focus on post-traumatic stress: a cross-sectional study from Syrian schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology,* 53, 11, 1231–1239. https://doi.org/10.1007/s00127-018-1573-3

Корольов Д. К.,
кандидат психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
e-mail: assessment@i.ua

МОЖЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ В БІОГРАФІЯХ ТА ІНТЕРВ'Ю ВИДАТНИХ ТВОРЦІВ

Асертивність розглядається як один із особистісних ресурсів обдарованих осіб. У 26 біографіях видатних науковців та митців прямих вказівок на асертивні прояви не знайдено. У інтерв'ю нобелівських лауреатів їхня особистісна асертивність описана як критичність, незалежність, самостійність, опора на власні оцінки.

Ключові слова: біографічний метод, метод інтерв'ю, асертивність.

Assertiveness is considered one of the personal resources of gifted individuals. In 26 biographies of prominent scientists and artists, no direct indications of assertive manifestations were found. In interviews with Nobel laureates, their personal assertiveness is described as criticality, independence, self-reliance, and reliance on one's own assessments.

Keywords: biographical method, interview method, assertiveness.

За результатами проведеного аналізу наявних досліджень та теоретичних підходів встановлено, що асертивність є одним із особистісних ресурсів обдарованих, що використовується у складних життєвих ситуаціях. Комунікативна асертивність може знадобитися обдарованим особам для просування власних досягнень, забезпечення соціального визнання продуктів творчої діяльності. Недостатньо розвинена комунікативна асертивність може перешкоджати суспільній оцінці, що не дозволить вважати особу такою, яка реалізувала власний потенціал, талановитою. Припускається, що комунікативна асертивність має неоднакову вагу в структурі різних типів обдарованості.

Особистісна асертивність може сприяти самостійній ціннісній регуляції діяльності та міжособистісної взаємодії, в яких проявляються, розвиваються та отримують визнання обдарованість і талант. Передбачається, що особистісна асертивність дозволяє не маскувати обдарованість, не відмовлятися від її розвитку в несприятливих життєвих ситуаціях.

Логічно очікувати, що роль асертивності у розвитку обдарованості найбільш виразно проявиться на прикладі видатних творців. Для вивчення психології видатних творців традиційно застосовується біографічний метод [2]. Отже, зазначений метод було застосовано з метою емпіричного дослідження проявів асертивності видатних творців.

Вивчення двадцяти шести англомовних біографічних джерел книжкового формату — життєписів видатних науковців та митців — засвідчило нестачу психологічної інформації в них. У проаналізованих біографіях розглядаються досягнення видатних творців у контексті розвитку відповідної предметної сфери, як правило, висвітлюється життєвий шлях, у тому числі дитинство видатної особи, люди та події, які мали значний вплив, історичний, економічний, технологічний,

соціальний та культурний контекст. Психологічні відомості мають уривчастий характер, губляться в масиві іншої інформації, що робить неможливим створення систематичного психологічного знання на підставі цих джерел.

Систематичне психологічне знання міститься у психобіографіях. Проте це — одиничні твори [4], які містять не первинну інформацію для психологічного дослідження, а вже є результатом психологічного дослідження, часто підкріплюють, ілюструють певну психологічну концепцію.

Ж. Накамура та Дж. Файанс вважають найбільш інформативним методом дослідження видатних осіб інтерв'ю [3]. Отже, нами були проаналізовані наявні на сайті Нобелівської фундації (NobelPrize.org) тексти інтерв'ю з лауреатами за 2016–2025 рр. [1]. Поряд із іншими особистісними якостями встановлено суттєву роль асертивності в досягненні визначних творчих результатів. Особистісна асертивність у рефлексіях нобелівських лауреатів проявляється як критичність, незалежність, самостійність, опора на власні оцінки.

Список використаних джерел:

1. Корольов Д. К. Особистісні стратегії подолання перешкод та невдач: рефлексії нобелівських лауреатів. *Український психологічний журнал.* 2026. № 1 (25). (у друці)
2. Ball L. C. The Genius in history: Historiographic explorations. *The Wiley handbook of genius* / Ed. D. K. Simonton. Wiley Blackwell, 2014. P. 3–19. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch1
3. Nakamura J., Fajans, J. Interviewing highly eminent creators. *The Wiley handbook of genius* / Ed. D. K. Simonton. Wiley Blackwell, 2014. P. 33–61. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch3
4. Shavinina L. V. Scientific Talent: The Case of Nobel Laureates. *International Handbook on Giftedness* / Ed. L. V. Shavinina. Springer, 2009. P. 649–669. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_32

Кошнарьов Д. О.,
керівник "Microsoft in Education" в Україні,
email: hdan5259@gmail.com

ОБДАРОВАНІ УЧНІ ТА СТУДЕНТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ MICROSOFT ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ТА ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ

Анотація. У тезах розглядаються виклики підтримки обдарованих учнів та студентів в умовах війни та цифрової трансформації освіти. Проаналізовано можливості використання цифрових інструментів Microsoft для діагностики освітніх потреб, моніторингу навчального процесу, підтримки психологічної стійкості та розвитку академічного потенціалу молоді. Особливу увагу приділено платформам Microsoft Teams, Microsoft Learn та Copilot як інструментам персоналізованого навчання, комунікації та міжнародної освітньої співпраці.

Ключові слова: обдаровані учні, цифрова освіта, Microsoft Teams, Microsoft Learn, Copilot, AI, війна, освітні технології.

Abstract. The theses examine challenges related to supporting gifted pupils and students during wartime and digital transformation of education. The possibilities of Microsoft digital tools for educational diagnostics, learning monitoring, psychological support, and academic talent development are analyzed. Special attention is paid to Microsoft Teams, Microsoft Learn, and Copilot as tools for personalized learning, communication, and international educational cooperation.

Keywords: gifted students, digital education, Microsoft Teams, Microsoft Learn, Copilot, AI, war, educational technologies.

Сучасна українська освіта функціонує в умовах повномасштабної війни, що створює значні виклики для педагогів, учнів та студентів. Постійні повітряні тривоги, дистанційне навчання, психологічне навантаження та вимушене переміщення учасників освітнього процесу впливають не лише на доступ до освіти, але й на можливості розвитку обдарованої молоді. Саме тому питання підтримки талановитих учнів та студентів набуває особливої актуальності.

Обдаровані учні потребують не лише академічного розвитку, але й стабільного освітнього середовища, можливостей для творчої самореалізації та доступу до сучасних цифрових ресурсів. У таких умовах цифрові технології стають важливим механізмом забезпечення безперервності освіти та підтримки інтелектуального потенціалу молоді.

Сучасні емпіричні дослідження демонструють, що під час війни значно зростає роль адаптивного та персоналізованого навчання. Учні та студенти мають різні умови доступу до освіти, різний рівень психологічного навантаження та індивідуальні освітні потреби. Це вимагає використання цифрових платформ, здатних забезпечити гнучкість освітнього процесу та індивідуальний підхід.

Одним із ключових чинників підтримки обдарованих учнів є створення цифрового освітнього середовища, що дозволяє зберігати комунікацію між учасниками навчання незалежно від їх місця перебування. У цьому контексті важливу роль відіграють рішення Microsoft для освіти.

Microsoft Teams for Education став одним із базових інструментів дистанційного та змішаного навчання. Платформа дозволяє проводити онлайн-заняття, організовувати групову роботу, створювати цифрові класи, здійснювати моніторинг успішності та підтримувати постійний зв’язок між викладачами й учнями.

Важливим інструментом для підтримки розвитку обдарованих студентів є Microsoft Learn — безкоштовна освітня платформа, яка надає доступ до сучасних курсів з програмування, штучного інтелекту, аналізу даних, хмарних технологій та цифрової грамотності. Завдяки self-paced навчанню студенти можуть самостійно формувати освітню траєкторію та розвивати професійні компетентності.

Особливу увагу сьогодні привертають AI-рішення Microsoft, зокрема Microsoft Copilot. Інструменти штучного інтелекту дозволяють автоматизувати частину рутинних процесів, адаптувати навчальні матеріали під рівень підготовки учнів, створювати персоналізовані завдання та здійснювати швидкий аналіз результатів навчання.

AI-технології також можуть використовуватися для діагностики освітніх потреб обдарованих учнів. Аналіз активності, успішності та навчальних інтересів дозволяє визначати сильні сторони учнів та формувати індивідуальні стратегії розвитку. Це особливо важливо в умовах війни, коли традиційні механізми педагогічного супроводу можуть бути обмежені.

Практика українських шкіл та університетів демонструє активне впровадження цифрових інструментів для підтримки освітнього процесу. Заклади освіти використовують Teams для організації онлайн-навчання, а Microsoft Learn — для розвитку цифрових компетентностей студентів та участі у міжнародних сертифікаційних програмах.

Окрему роль відіграють студентські та волонтерські ініціативи, спрямовані на підтримку молоді у сфері цифрової освіти. Українські студенти активно беруть участь у міжнародних освітніх програмах Microsoft, AI-хакатонах, онлайн-курсах та цифрових проєктах. Такі ініціативи формують не лише професійні навички, але й культуру міжнародної співпраці та цифрового лідерства.

Важливим аспектом підтримки обдарованих учнів є розвиток цифрової інклюзії. Умови війни посилюють ризики освітньої нерівності, тому цифрові платформи мають забезпечувати доступність навчання незалежно від регіону проживання чи технічних можливостей учнів.

Сучасні цифрові рішення також сприяють розвитку навичок майбутнього. До них належать:

- критичне мислення;
- цифрова грамотність;
- адаптивність;
- навички комунікації;
- міждисциплінарне мислення;
- AI-грамотність;
- вміння працювати з інформацією та даними.

У перспективі цифрові технології можуть стати основою нової моделі підтримки обдарованої молоді в Україні. Інтеграція AI-рішень, міжнародних платформ та цифрових освітніх ресурсів дозволяє створювати більш гнучке, персоналізоване та доступне освітнє середовище.

Для ефективного розвитку системи підтримки обдарованих учнів та студентів доцільно:

- розширювати використання цифрових платформ у закладах освіти;
- впроваджувати AI-грамотність у навчальні програми;
- підтримувати міжнародну співпрацю у сфері цифрової освіти;
- забезпечувати професійний розвиток педагогів;
- створювати програми психологічної та академічної підтримки молоді;
- розвивати студентські цифрові ініціативи та STEM/STEAM-проєкти.

Таким чином, цифрові інструменти Microsoft створюють нові можливості для діагностики, підтримки та розвитку обдарованих учнів і студентів в умовах війни. Їх використання сприяє не лише забезпеченню безперервності освіти, але й формуванню покоління молоді, здатного до інноваційного мислення, міжнародної співпраці та ефективної взаємодії з цифровим суспільством.

Список використаних джерел:

1. Microsoft Education. Official Education Platform.
2. Microsoft Learn. Educational Resources and Certifications.
3. Microsoft Teams for Education. Official Platform Overview.
4. UNESCO. Education in Emergencies Report, 2025.
5. OECD. Future of Education and Skills 2030.
6. Microsoft AI and Education Insights Report, 2025.
7. United Nations. Digital Learning and Inclusion During Crisis Situations.
8. Microsoft Copilot for Education Documentation.
9. European Commission. Digital Education Action Plan.
10. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти в умовах війни.

Листопад О. А.,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
e-mail: lystopad.oa@pdpu.edu.ua

Листопад Н. Л.,
кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін,
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»,
e-mail: natasha.listopad@gmail.com

МЕНТОРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Анотація. *Здійснено теоретичне обґрунтування та аналіз практики використання менторства як інструменту підтримки обдарованих студентів у процесі підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої та фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану. Розкрито сутність понять «обдарованість», «менторство», «психолого-педагогічний супровід» та визначено їх взаємозв'язок у сучасному освітньому процесі. Охарактеризовано теоретичні підходи до організації менторства. Проаналізовано вплив воєнного стану на психоемоційний стан, мотивацію та навчальну діяльність обдарованих студентів, визначено основні освітні втрати та ризики для розвитку обдарованості. Обґрунтовано значення резилієнтності, саморегуляції та внутрішньої мотивації як ключових чинників ефективної організації освітнього процесу в кризових умовах. Представлено практику впровадження менторських програм, зокрема моделі менторства, етапи організації менторської взаємодії, форми і методи роботи. Визначено ефективність менторських практик у підвищенні навчальної мотивації, розвитку професійних компетентностей та творчого потенціалу студентів. Виявлено основні проблеми та обмеження впровадження менторства в умовах воєнного стану. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення освітнього процесу, розроблення менторських програм та підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів.*

Ключові слова: *обдарованість, менторство, майбутні вихователі, психолого-педагогічний супровід, професійна підготовка, воєнний стан, цифрові технології.*

Abstract. *This study provides a theoretical justification and analysis of the practice of using mentoring as a tool to support gifted students in the process of training future educators at institutions of higher and pre-higher vocational education under martial law. The essence of the concepts of "giftedness," "mentoring," and "psychological and pedagogical support" is revealed, and their interrelationship in the modern educational process is identified. Theoretical approaches to the organization of mentoring are characterized. The impact of martial law on the psycho-emotional state, motivation, and academic performance of gifted students is analyzed, and the main educational losses and risks to the development of giftedness are identified. The importance of resilience, self-regulation, and intrinsic motivation as key factors in the effective organization of the educational process under crisis conditions is substantiated. The practice of implementing mentoring programs is presented, including mentoring models, stages of organizing mentoring interactions, and forms and methods of work. The effectiveness of mentoring practices in increasing academic motivation, developing professional competencies, and fostering students' creative potential is determined. The main problems and limitations of implementing mentoring under martial law are identified. The*

practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained results to improve the educational process, develop mentoring programs, and enhance the quality of professional training for future educators.

Keywords: *giftedness, mentoring, future educators, psychological and pedagogical support, professional training, martial law, digital technologies.*

Сучасні умови воєнного стану в Україні зумовлюють глибокі трансформації в системі вищої та фахової передвищої освіти, що безпосередньо впливає на процес професійної підготовки майбутніх вихователів. Освітній процес відбувається в умовах нестабільності, психологічного напруження, вимушеної міграції та цифровізації освітнього процесу, що створює додаткові виклики для розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти, зокрема обдарованих студентів. Особливої актуальності набуває проблема забезпечення ефективної підтримки обдарованої молоді, яка є важливим ресурсом інтелектуального та культурного розвитку суспільства [10, с. 5–7].

Обдарованість як складне інтегративне утворення, що поєднує інтелектуальні, творчі, мотиваційні та особистісні характеристики, потребує цілеспрямованого розвитку та педагогічного супроводу [4, с. 100–103]. У контексті підготовки майбутніх вихователів обдарованість набуває особливого значення, оскільки саме вони у майбутньому здійснюватимуть розвиток потенціалу дітей дошкільного віку. Відтак формування професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів, їх здатності до саморозвитку та інноваційної діяльності є стратегічно важливим завданням сучасної педагогічної освіти [7, с. 126–128].

Кризові умови воєнного часу посилюють ризики втрати мотивації, емоційного вигорання, зниження академічної успішності, що особливо відчутно серед обдарованих студентів, які часто характеризуються підвищеною чутливістю та високими вимогами до себе. Водночас саме означена категорія здобувачів освіти має значний потенціал до адаптації, креативного мислення та лідерства за умови підтримки [3, с. 45–47], що зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних інструментів, здатних забезпечити індивідуалізований супровід їх розвитку.

Одним із таких інструментів є менторство, яке розглядається як форма цілеспрямованої взаємодії між досвідченим наставником і студентом, спрямована на розвиток професійних, особистісних та творчих якостей. У міжнародній освітній практиці менторство довело свою ефективність як засіб підтримки обдарованих і талановитих здобувачів освіти, сприяючи їх академічному та професійному зростанню [2, с. 4–6]. У сучасних умовах менторство набуває нових форм, зокрема завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій, що розширює можливості індивідуальної підтримки студентів [9, с. 33–35].

Теоретико-методологічні засади розвитку обдарованості висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема О. Антонової, М. Гальченко, В. Моляка, О. Музики, Д. Корольова, В. Кременя та ін., які розглядають обдарованість як багатовимірне явище, що потребує комплексного підходу до

його розвитку [1; 3; 5]. Питання менторства як педагогічного феномену досліджено у працях М. Бойченко, де обґрунтовано його значення у підтримці талановитої молоді в освітніх системах ЄС та США [2]. Водночас проблематика організації менторських практик у підготовці майбутніх вихователів в умовах воєнного стану залишається недостатньо розробленою та потребує подальшого наукового осмислення.

З урахуванням зазначеного, метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз практики використання менторства як інструменту підтримки обдарованих студентів у процесі підготовки майбутніх вихователів в умовах воєнного стану. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати сутність та особливості обдарованості у студентському віці; розкрити теоретичні засади менторства як форми педагогічного супроводу; визначити специфіку підтримки обдарованих студентів у воєнний період; узагальнити практичний досвід використання менторських практик у підготовці майбутніх вихователів.

У сучасному науковому дискурсі проблема підтримки обдарованих студентів розглядається крізь призму міждисциплінарного підходу, що поєднує психолого-педагогічні, соціокультурні та аксіологічні аспекти. Ключовими у дослідженні є поняття «обдарованість», «менторство» та «психолого-педагогічний супровід», які визначають теоретичне підґрунтя дослідження. Обдарованість у науковій літературі трактується як інтегративна властивість особистості, що виявляється у високому рівні розвитку здібностей, творчого потенціалу та мотивації до діяльності [4, с. 100–103]. Водночас сучасні дослідження підкреслюють її динамічний характер і залежність від освітнього середовища, що створює умови для реалізації потенціалу особистості [1, с. 210–215]. У підготовці майбутніх вихователів обдарованість розглядається не лише як індивідуальна характеристика студента, а й як передумова його професійної творчості, здатності до інноваційної педагогічної діяльності [7, с. 127–129].

Поняття «менторство» визначається як форма індивідуалізованої взаємодії, у межах якої більш досвідчений фахівець (ментор) сприяє професійному та особистісному розвитку менш досвідченого суб’єкта (менті) через підтримку, консультування та рефлексивний супровід. У дослідженнях підкреслюється, що менторство є ефективним інструментом розвитку обдарованих і талановитих здобувачів освіти, оскільки дозволяє враховувати їхні індивідуальні освітні потреби та сприяє розкриттю потенціалу [2, с. 5–7]. Психолого-педагогічний супровід розглядається як системна діяльність, спрямована на створення сприятливих умов для розвитку особистості, зокрема через підтримку, консультування та корекцію освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти [9, с. 34–36]. Менторство виступає однією з ключових форм такого супроводу, що забезпечує безперервність і цілісність розвитку обдарованого студента.

Теоретичне обґрунтування менторства у роботі з обдарованими студентами базується на низці методологічних підходів. Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання унікальності кожного студента, врахування його

індивідуальних особливостей, інтересів і потреб у процесі навчання. У межах особистісно орієнтованого підходу менторство спрямоване на створення умов для самореалізації та саморозвитку обдарованої особистості [5, с. 40–42]. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні у майбутніх вихователів ключових і професійних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в сучасному освітньому середовищі, менторство виступає засобом розвитку здатності до самостійного прийняття рішень, критичного мислення та професійного зростання [6, с. 272–274]. Аксіологічний підхід орієнтує освітній процес на формування ціннісних орієнтацій особистості, зокрема гуманістичних, професійних та соціальних цінностей, менторство випадку виступає не лише як інструмент передачі знань, а як засіб формування ціннісного ставлення до професії, розвитку педагогічної культури та відповідальності [5, с. 60–62].

У контексті сучасної педагогічної освіти менторство розглядається як ефективна форма індивідуалізації освітнього процесу. Менторство забезпечує можливість адаптації змісту, форм і методів навчання до індивідуальних особливостей обдарованих студентів, сприяє розвитку творчого потенціалу та професійної ідентичності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості менторської взаємодії, забезпечуючи її гнучкість і доступність [9, с. 37–39]. Особливості роботи з обдарованими студентами зумовлені їхніми психологічними характеристиками, серед яких виділяють високий рівень пізнавальної активності, креативність, критичність мислення, а також підвищену емоційну чутливість [3, с. 50–52], що потребує від педагога-ментора не лише високого рівня професійної компетентності, а й здатності до емпатії, рефлексії та індивідуального підходу.

У підготовці майбутніх вихователів важливим є врахування того, що обдаровані студенти виступають потенційними носіями інновацій у сфері дошкільної освіти. Тому менторські практики мають бути спрямовані не лише на підтримку особистісного розвитку, а й на формування готовності до професійної діяльності в умовах змін і викликів сучасного освітнього простору [11, с. 212–215]. Теоретичні засади менторства у роботі з обдарованими студентами ґрунтуються на комплексному розумінні обдарованості, інтеграції сучасних методологічних підходів та орієнтації на індивідуалізацію освітнього процесу, що забезпечує ефективний розвиток майбутніх вихователів у складних соціокультурних умовах.

Воєнний стан в Україні суттєво трансформував умови функціонування системи вищої та фахової передвищої освіти, зокрема процес професійної підготовки майбутніх вихователів. Порушення стабільності освітнього середовища, вимушена міграція, тривала дистанційна або змішана форма навчання, а також постійний психоемоційний тиск зумовлюють необхідність переосмислення підходів до підтримки обдарованих студентів як особливо чутливої та водночас потенційно ресурсної категорії здобувачів освіти. Вплив воєнного стану на психоемоційний стан студентів є багатовимірним і проявляється у підвищенні рівня тривожності, емоційної напруги, зниженні концентрації уваги та навчальної мотивації. Особливо це стосується обдарованих студентів, які, з одного боку, характеризуються високим рівнем інтелектуальної

активності, а з іншого – підвищеною емоційною чутливістю та схильністю до внутрішніх переживань [4, с. 120–123]. У таких умовах спостерігається зниження продуктивності навчальної діяльності, труднощі з самоорганізацією та збереженням академічної стійкості.

Водночас сучасні дослідження свідчать про наявність значних освітніх втрат, спричинених нестабільністю освітнього процесу, обмеженим доступом до ресурсів, нерівністю умов навчання та зниженням якості освітньої взаємодії [10, с. 10–12]. Для обдарованих студентів означене становить особливу загрозу, оскільки недостатня підтримка їхнього розвитку може призвести до втрати інтересу до навчання, та майбутньої професійної діяльності зниження рівня творчої активності та нереалізованості потенціалу. У контексті підготовки майбутніх вихователів означене має довготривалі наслідки, адже обмежує формування їхньої професійної компетентності та здатності до інноваційної діяльності у закладі дошкільної освіти.

У подоланні зазначених викликів важливу роль відіграють внутрішні ресурси особистості, зокрема резилієнтність, мотивація та саморегуляція. Резилієнтність розглядається як здатність особистості адаптуватися до складних життєвих обставин, зберігаючи психологічну стійкість і здатність до розвитку. Для обдарованих студентів вона є важливою умовою збереження продуктивності діяльності та подолання кризових ситуацій [3, с. 52–54]. Мотивація, зокрема внутрішня, забезпечує спрямованість на досягнення високих результатів, тоді як саморегуляція дозволяє ефективно організовувати освітню діяльність, контролювати емоційний стан і підтримувати рівень академічної успішності у закладі вищої та фахової передвищої освіти.

В умовах воєнного стану особливого значення набуває формування у майбутніх вихователів здатності до самостійності в організації освітнього процесу, рефлексії та адаптації до змін, що відповідає сучасним методологічним підходам до професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема компетентнісному та діяльнісному, які передбачають активну позицію здобувача освіти у власному розвитку [6, с. 273–275]. З огляду на зазначене, актуалізується необхідність впровадження нових форм підтримки обдарованих студентів, які враховують специфіку воєнного часу. До таких форм належать індивідуалізовані освітні траєкторії, менторські практики, психологічна підтримка, а також активне використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу [9, с. 36–38].

Особливо ефективним є поєднання менторства з цифровими інструментами, що дозволяє забезпечити постійний зворотний зв’язок, гнучкість освітнього процесу та підтримку професійного розвитку студентів незалежно від їхнього місця перебування. Підтримка обдарованих студентів у воєнний період потребує комплексного підходу, що поєднує врахування психоемоційних особливостей, подолання освітніх втрат, розвиток внутрішніх ресурсів особистості та впровадження інноваційних форм педагогічного супроводу. Менторство постає як один із ключових інструментів забезпечення ефективного розвитку майбутніх вихователів у складних соціокультурних умовах. У сучасних умовах

воєнного стану менторські програми набувають особливого значення як ефективний інструмент підтримки обдарованих студентів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів. Практика їх впровадження ґрунтується на варіативності моделей, гнучкості організаційних форм і активному використанні цифрових технологій, що забезпечує адаптацію до викликів освітнього середовища.

Серед найбільш поширених моделей менторства виокремлюють індивідуальне, групове та peer-to-peer (рівний-рівному) менторство. Індивідуальне менторство передбачає персоналізовану взаємодію ментора зі студентом, що дозволяє максимально враховувати індивідуальні освітні потреби, інтереси та темп розвитку обдарованої особистості. Така модель є особливо ефективною у роботі з майбутніми вихователями, оскільки сприяє формуванню їхньої професійної ідентичності та творчого потенціалу [2, с. 6–7]. Групове менторство орієнтоване на роботу з невеликими групами студентів і сприяє розвитку комунікативних навичок, співпраці та колективного розв’язання професійних завдань. У контексті підготовки майбутніх вихователів воно дозволяє моделювати педагогічні ситуації, обговорювати професійні кейси та формувати навички командної роботи. Peer-to-peer менторство передбачає взаємодію між студентами різних курсів або рівнів підготовки, що стимулює взаємонавчання, розвиток лідерських якостей та рефлексії [9, с. 37–39].

Організація менторської взаємодії передбачає поетапний підхід. На першому, діагностичному етапі здійснюється виявлення рівня обдарованості студентів, їхніх освітніх потреб, мотивації та професійних інтересів. На другому етапі – проєктувальному – визначаються цілі менторської взаємодії, обираються відповідні форми та методи роботи, розробляється індивідуальна освітня траєкторія. Третій етап – діяльнісний – передбачає безпосередню реалізацію менторських практик, взаємодію ментора і студента, супровід освітньої та професійної діяльності. Завершальний етап – рефлексивно-оцінювальний – спрямований на аналіз досягнутих результатів, корекцію індивідуальної траєкторії та визначення перспектив подальшого розвитку.

Ефективність менторських програм значною мірою залежить від використання різноманітних форм і методів роботи. До них належать індивідуальні консультації, які сприяють вирішенню конкретних освітніх і професійних завдань; коучинг, орієнтований на розвиток самостійності та відповідальності студента; рефлексивні бесіди, що стимулюють усвідомлення власного досвіду та формування професійного мислення; а також проєктна діяльність, яка дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практикою та розвивати творчий потенціал [6, с. 273–274]. У підготовці майбутніх вихователів особливого значення набувають методи моделювання педагогічних ситуацій, аналізу кейсів і портфоліо досягнень.

Важливою складовою сучасного менторства є використання інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують гнучкість, доступність і безперервність взаємодії. Онлайн-платформи, відеоконференції, електронні портфоліо, освітні платформи та месенджери дозволяють організовувати

менторський супровід незалежно від місця перебування учасників освітнього процесу, що є особливо актуальним в умовах війни [9, с. 34–36]. Крім того, цифрові інструменти сприяють оперативному зворотному зв'язку, моніторингу досягнень студентів та індивідуалізації навчання.

Практичний досвід впровадження менторських програм у підготовці майбутніх вихователів демонструє їхню ефективність у розвитку обдарованості. Так, одним із кейсів є організація індивідуального менторства для студентів, які беруть участь у науково-дослідній діяльності: ментор супроводжує підготовку наукових робіт, допомагає у виборі теми, розвитку дослідницьких навичок і презентації результатів. Інший приклад – реалізація групових менторських сесій, спрямованих на розроблення освітніх проєктів для закладів дошкільної освіти, що сприяє формуванню професійних компетентностей і творчого мислення.

Ефективною є також практика peer-to-peer менторства, коли старшокурсники консультують молодших студентів щодо організації освітнього процесу, проходження педагогічної практики та участі у професійних заходах. Така взаємодія сприяє формуванню академічної спільноти, розвитку лідерських якостей і підвищенню рівня адаптації студентів до освітнього середовища [11, с. 213–215]. Практика впровадження менторських програм у підготовці майбутніх вихователів засвідчує їхню ефективність як інструменту індивідуалізації освітнього процесу та підтримки обдарованих студентів. Варіативність моделей, поетапна організація взаємодії, використання сучасних методів і цифрових технологій забезпечують адаптацію менторства до умов воєнного часу та сприяють розвитку професійного потенціалу майбутніх педагогів.

Отримані теоретичні узагальнення та практичні спостереження щодо впровадження менторських програм у підготовці майбутніх вихователів дають підстави для визначення їхньої ефективності як інструменту підтримки обдарованих студентів у воєнний період. Аналіз результатів свідчить, що менторські практики позитивно впливають на розвиток професійної компетентності, мотивації до навчання та рівня самореалізації здобувачів освіти, забезпечуючи індивідуалізацію освітнього процесу та адаптацію до складних соціокультурних умов.

Зокрема, встановлено, що систематична менторська взаємодія сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студентів, розвитку їхньої здатності до саморегуляції та рефлексії, що є ключовими характеристиками обдарованої особистості [4, с. 130–132]. У процесі менторського супроводу студенти демонструють більш високий рівень залученості до освітньої та науково-дослідної діяльності, що узгоджується з результатами попередніх досліджень щодо значення індивідуалізованої підтримки у розвитку обдарованості [3, с. 55–57].

Ефективність менторських практик також проявляється у формуванні професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів. Залучення студентів до проєктної діяльності, наукових досліджень та рефлексивних практик у межах менторства сприяє розвитку креативного мислення, педагогічної ініціативності та готовності до інноваційної діяльності [7, с. 129–131]. Крім того, використання цифрових технологій у менторстві забезпечує гнучкість освітнього процесу,

підвищує доступність підтримки та сприяє формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів [9, с. 38–40].

Разом із тим результати дослідження дозволили виявити низку проблем і обмежень, що впливають на ефективність менторських практик у сучасних умовах. По-перше, значним викликом є психоемоційне навантаження студентів, зумовлене воєнним станом, що може знижувати їхню здатність до активної участі у менторських програмах та ускладнювати процес навчання [10, с. 12–14]. По-друге, спостерігається недостатній рівень підготовленості педагогічних працівників до виконання ролі ментора, зокрема у частині використання інноваційних методів і цифрових інструментів.

Ще одним обмеженням є нерівний доступ до технічних ресурсів та нестабільність інтернет-зв’язку, що ускладнює реалізацію дистанційного менторства, особливо для студентів, які перебувають у зоні підвищеного ризику або тимчасово переміщені. Крім того, відсутність системного підходу до організації менторських програм у закладах освіти, недостатня інтеграція менторства в освітні програми та обмеженість методичного забезпечення знижують ефективність їх впровадження. Важливим аспектом є також необхідність урахування індивідуальних особливостей обдарованих студентів, зокрема їхньої підвищеної чутливості, високих очікувань та потреби у самореалізації. Недостатня увага до означених характеристик може призводити до формалізації менторської взаємодії та зниження її результативності [5, с. 62–64].

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити теоретичні та практичні засади використання менторства як інструменту підтримки обдарованих студентів у процесі підготовки майбутніх вихователів в умовах воєнного стану. Узагальнення наукових підходів до розуміння обдарованості засвідчило її багатовимірний характер, що поєднує інтелектуальні, творчі та особистісні компоненти й потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу [4, с. 100–103]. Доведено, що у кризових умовах розвитку освіти обдаровані студенти потребують особливої уваги, оскільки водночас є вразливою та ресурсною категорією здобувачів освіти.

У ході дослідження обґрунтовано, що менторство виступає ефективною формою індивідуалізації освітнього процесу, яка забезпечує підтримку професійного становлення, розвиток творчого потенціалу та формування ключових компетентностей майбутніх вихователів. Встановлено, що впровадження менторських практик сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, розвитку саморегуляції, рефлексивних умінь і здатності до професійної діяльності в умовах невизначеності [6, с. 273–275]. Особливого значення набуває поєднання традиційних форм менторської взаємодії з цифровими технологіями, що забезпечує гнучкість і безперервність освітнього процесу [9, с. 36–38].

Аналіз практики впровадження менторських програм у підготовці майбутніх вихователів засвідчив ефективність різних моделей менторства (індивідуального, групового, peer-to-peer), які сприяють розвитку професійно-творчого потенціалу студентів, їхньої дослідницької активності та здатності до

інноваційної діяльності [7, с. 129–131]. Водночас визначено, що ефективність менторства залежить від системності його організації, рівня підготовленості менторів, а також урахування індивідуальних особливостей обдарованих студентів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованих підходів до організації менторських програм у закладах вищої та фахової передвищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх вихователів. Реалізація менторства як складової освітнього процесу сприятиме підвищенню якості професійної підготовки, розвитку педагогічної творчості, формуванню готовності до роботи в умовах сучасних викликів, зокрема воєнного стану. Крім того, результати дослідження можуть бути використані для розроблення освітніх програм, методичних рекомендацій і системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Відтак, можна впевнено стверджувати, що менторство постає як важливий педагогічний ресурс підтримки обдарованих студентів у кризових умовах, що забезпечує не лише їхній академічний і професійний розвиток, а й сприяє формуванню стійкості, адаптивності та готовності до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного і порівняльного аналізу: монографія Житомир: ЖДУ, 2005. 456 с.
2. Бойченко М. А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. № 7 (41). С. 3–9.
3. Моляко В. О., Музика О. Л. (Ред). Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
4. Корольов Д. К. Психологія обдарованості. Навчальний посібник. Київ: Видавництво «Міленіум», 2024. 176 с.
5. Кремень В. Г., Гальченко М. С., Ільїн В. В. Філософія як засіб розвитку дитини: обдарованість, знання, творчість : навчальний посібник Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 104 с.
6. Листопад О. Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026. Випуск 222. С. 271–275. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275
7. Листопад О. А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал. (Тематичний спецвипуск «Педагогіка»)* 2015. № 9/CXXXVIII. С. 125–131.
8. Листопад О. А. Методологічний потенціал герменевтичного підходу як чинника розвитку педагогічної творчості майбутніх педагогів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2026. №1. С. 140–144. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2026-1-18
9. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2022, Вип. 3 (50) 1 частина С. 31–42. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42

10. Особливості реалізації особистісного потенціалу обдарованих учнів під час навчання в умовах воєнного стану : методичні рекомендації / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, М. М. Міленіна. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 42 с.
11. Lystopad O., Mardarova I., Lystopad N., & Hudanych N. Innovative Activity as a Factor in the Professional Development of Preservice Teachers*. Modern vectors of science and education development in China and Ukraine: International annual journal*. Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin: Harbin Engineering University, 2025. Issue 11. P. 209–222. DOI: 10.24195/2414-4746-2025-11-19
12. Semeniako Y., Mardarova I., Lystopad O., Rybak O., Samoilenko V. & Hrechanovska O. Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională,* 2024. 16 (1), P. 608–622. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840

Maksymenko K. O.,
PhD student,
Institute of Psychology named after H.S. Kostiuk, NAES of Ukraine
Specialty C4 Psychology,
e-mail: katrinmaksymenko@gmail.com,
ORCID iD: 0009-0007-8561-2143

PERSONAL RESOURCES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

Abstract: The article presents a theoretical and methodological analysis of personal resources supporting the socio-psychological adaptation of internally displaced persons (IDPs) in the context of war and prolonged post-displacement transformations of their living environment. Socio-psychological adaptation of IDPs is conceptualised as a multidimensional process and outcome of interaction among individual, social, and contextual factors. The study substantiates the rationale for integrating Conservation of Resources theory, the transactional model of stress and coping, and the social-cognitive approach to self-efficacy as complementary frameworks for explaining adaptation mechanisms. The roles of resilience, hardiness, meaning-in-life orientations, social support, and coping strategies are demonstrated as key resources for recovery, stabilisation, and integration of internally displaced persons.

Keywords: internally displaced persons, socio-psychological adaptation, personal resources, resilience, hardiness, self-efficacy, social support, coping.

Анотація: У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз особистісних ресурсів соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах війни та тривалих післяпереміщувальних змін життєвого простору. Соціально-психологічну адаптацію внутрішньо переміщених осіб (ВПО) концептуалізовано як багатовимірний процес і результат взаємодії індивідуальних, соціальних і контекстних чинників. Обґрунтовано доцільність поєднання теорії збереження ресурсів, транзакційної моделі стресу і копінгу та соціально-когнітивного підходу до самоефективності для пояснення механізмів адаптації. Показано роль резильєнтності, життєстійкості, смисложиттєвих орієнтацій, соціальної підтримки та копінг-стратегій як ключових ресурсів відновлення, стабілізації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, соціально-психологічна адаптація, особистісні ресурсні, резильєнтність, життєстійкість, самоефективність, соціальна підтримка, копінг.

The full-scale war in Ukraine has transformed the problem of internal displacement from a socio-demographic or legal issue into one with a profound psychological dimension. Forced displacement means not simply a change of residence, but a deep transformation of one's life-world: the loss of safety, the destruction of familiar social bonds, the disruption of role positions, uncertainty about the future, and a violated sense of basic control over one's own life. Under such conditions, it becomes critically important to examine which personal resources enable internally displaced persons (IDPs) to preserve their functioning, restore their agency, and gradually integrate into a new social environment.

Under current Ukrainian legislation, an internally displaced person is defined as a citizen of Ukraine, a foreign national, or a stateless person lawfully residing in Ukraine

who has been forced to leave or abandon their place of residence as a result of — or in order to avoid the consequences of — armed conflict, temporary occupation, widespread violence, human rights violations, or man-made or natural disasters [1]. However, the psychological meaning of this status far exceeds its legal definition, since forced displacement is almost invariably accompanied by a rupture of ties to one's social environment, the loss of familiar forms of support, and the necessity of rebuilding everyday life.

Accordingly, the socio-psychological adaptation of IDPs is best understood as a process and outcome of aligning individual and social resources with the demands of a new environment, thereby restoring psychological equilibrium, functioning, wellbeing, and social integration without loss of personal identity [2; 3; 4; 5]. This understanding moves beyond a simplified view of adaptation as brief "adjustment" to new conditions. IDP adaptation is a considerably more complex, non-linear, and prolonged process that encompasses not only the reduction of distress, but also the restoration of inner coherence, life perspective, the capacity to act and trust, the formation of new relationships, and participation in community life.

In the scholarly literature, the terms "adaptation," "integration," and "social inclusion" are often used interchangeably, yet there are meaningful distinctions among them. Socio-psychological adaptation in the narrow sense describes the process of aligning a person's current needs, capabilities, and behavioural strategies with new living conditions — that is, how IDPs restore manageability of everyday life, emotional balance, and the ability to fulfil basic roles. Integration is a broader construct that includes actual embeddedness in the social fabric of the host community: access to housing, employment, education, services, interaction networks, and institutional guarantees [6]. In this sense, adaptation may be partial, uneven, and asynchronous: a person may relatively quickly restore everyday functioning yet continue to experience heightened distress and reactivity for some time; or conversely, may maintain relatively stable emotional wellbeing while remaining poorly socially integrated due to external barriers.

It is also important to emphasise the bidirectional nature of adaptation. Its success depends not only on the individual efforts of IDPs, but also on the normative and communicative climate of the host community — the level of trust, social cohesion, readiness for cooperation, and the availability of bridges between groups. For this reason, the social capital of a community may function as a contextual amplifier of personal resources: it facilitates access to information, support, employment, and participation, while deficits in trust, segregation, and prejudice can diminish the effectiveness of even considerable individual effort [7].

The theoretical analysis of IDP adaptation is best built on a combination of three complementary frameworks. The first is Hobfoll's Conservation of Resources (COR) theory, according to which stress and adaptation are determined by the balance between resource losses and gains across material, social, personal, and energetic domains [4; 8]. The conditions of war and displacement frequently trigger spirals of loss, whereby one loss precipitates others. The second is the transactional model of stress and coping by Lazarus and Folkman, which explains how individuals transform

environmental demands into personal experience through primary and secondary appraisal and the selection of coping strategies [5; 9]. The third is Bronfenbrenner's ecological approach, which emphasises the multilevel structure of the environment and demonstrates that adaptation is constructed simultaneously at the levels of the individual, family, networks, institutions, and broader policy contexts [10]. This logic is well complemented by Silove's ADAPT model, which draws attention to safety, bonds, justice, roles, and existential meaning as critical domains of recovery [11].

To avoid conceptual confusion, it is important to distinguish between: (a) contextual conditions and stressors; (b) personal resources as relatively stable or recoverable capacities for self-regulation; (c) processual response variables, including coping and help-seeking; and (d) adaptation outcomes as a multidimensional profile of psychological state, wellbeing, social integration, and functioning. This distinction allows adaptation to be described in temporal dynamics without conflating resources with their ultimate outcomes.

Drawing on the dual-continuum model of mental health, the level of socio-psychological adaptation among IDPs is best assessed not only by reductions in distress symptoms, but also by the presence of indicators of positive functioning [12]. In this regard, four key clusters of adaptation criteria may be identified. The first is psychological functioning, encompassing levels of distress, anxiety, and depression, the effectiveness of emotional regulation, and a sense of personal competence [13; 11]. The second is subjective and psychological wellbeing, including life satisfaction, affective balance, autonomy, goal-directedness, competence, and positive relationships [12; 14; 15]. The third is social integration and support — that is, a sense of belonging to a community, the density and quality of support networks, trust, and participation [6; 16]. The fourth is functional capacity: the fulfilment of role responsibilities, housing stability, access to services, and the ability to manage everyday life [8; 11; 17].

This system of criteria makes it possible to avoid both symptom reductionism — reducing adaptation solely to PTSD-like manifestations — and the romanticisation of resilience, wherein real suffering and structural barriers are underestimated. It also opens the possibility for valid operationalisation of adaptation in future empirical research. Psychological functioning may be measured through distress, anxiety, depression, and post-traumatic symptom screenings; self-efficacy through the General Self-Efficacy Scale; resilience through the CD-RISC; life satisfaction through the SWLS; psychological wellbeing through Ryff's model; social support through the MSPSS; and functional capacity through indicators of employment, housing stability, access to services, and self-reported role effectiveness [18; 19; 20; 21; 22; 23].

One of the central theoretical frameworks for explaining IDP adaptation is the resource paradigm of stress resistance. Within COR theory, stress is understood as a consequence of resource loss, the threat of such loss, or unsuccessful investment in resource restoration [4]. For IDPs, this logic is particularly relevant, since forced displacement is almost always accompanied by multiple losses: housing, property, income, social relationships, stability, status, predictability, and control. The principle of loss primacy holds that the negative impact of losses is stronger than the positive

effect of equivalent gains [8]. This is why spirals of loss among IDPs can be highly inertial: the loss of housing leads to financial instability, which in turn causes employment difficulties, diminished self-efficacy, reduced social contacts, and intensified distress.

At the same time, COR theory also explains spirals of gain. When resource pathways are available — accessible services, transparent procedures, institutional support, and community trust — even small gains may accumulate: obtaining documents, securing temporary housing, stabilising income, gaining employment, expanding social networks, and enhancing self-efficacy [24]. IDP adaptation must therefore be analysed not only as a matter of individual psychological resilience, but also as a process of resource movement over time, their accessibility, and the possibility of converting them into real life outcomes.

In this context, resilience, hardiness, meaning-in-life orientations, and self-efficacy acquire particular significance. Resilience in contemporary psychology is understood as a dynamic and context-dependent process of successful adaptation in the face of significant adversity — not as a fixed trait [25; 26; 27]. It is formed at the intersection of individual characteristics, social bonds, and institutional conditions, consistent with the notion of resource caravans. Hardiness, in turn, describes a system of beliefs and strategies that supports engagement, control, and the acceptance of challenge, thereby reducing avoidance and sustaining active problem-oriented coping [28; 29].

Meaning-in-life orientations function as an internal navigational system. In post-traumatic conditions, they enable the reconciliation of losses with an individual's fundamental assumptions about the world and self, facilitate the reappraisal of events, and restore future perspective [30; 31; 32]. For IDPs, this means the ability to sustain long-term motivation even in situations of chronic uncertainty. It is precisely meaning and life goals that can support consistent investment in resource recovery when external conditions remain unstable.

Self-efficacy is particularly important in this system, as it functions as the pivotal link between resources and action. It is the belief in one's capacity to organise and execute the actions required to achieve a given outcome [18; 33]. In the context of displacement, high self-efficacy is associated with more active help-seeking, a greater capacity to tolerate procedural uncertainty, higher persistence in finding employment, housing, and education, and more effective restoration of family functioning. Self-efficacy may act as a mediator between threat exposure and adaptation outcomes through active coping, as well as a moderator, attenuating the impact of losses at equivalent levels of stress load [18; 19].

Social support and coping strategies complement this mechanism. Social support has structural, functional, and subjective dimensions; perceived support is particularly significant for mental health [23; 34; 35]. It performs a buffering function by weakening the relationship between stressors and distress, and also serves as "fuel" for active coping by providing individuals with information, tools, behavioural models, and emotional containment [36]. Coping, in turn, is the direct processual instrument of adaptation. When a situation is appraised as manageable, problem-focused

strategies prove more effective; when it is perceived as uncontrollable, emotion-focused and meaning-centred forms of coping gain greater importance [9; 37; 38].

Contextual factors play a distinct role in explaining IDP adaptation. For internally displaced persons, context includes not only war-related exposure and losses, but also post-displacement daily stressors: housing instability, unemployment, income deficits, legal uncertainty, complex bureaucratic procedures, stigmatisation, discrimination, and parental and family burdens [39; 40; 41]. These very factors may sustain chronic distress even when the primary threat to life has diminished.

The frequency of displacement is an important parameter. Repeated relocations effectively restart the cycle of losses, intensify the experience of temporariness, reduce the sense of control, and destroy newly established connections. The temporal dimension is also of principal significance: in the acute phase following displacement, needs for safety and instrumental support predominate, whereas in the chronic phase, daily stressors, the need for stability, meaning-making, and long-term planning become increasingly central [2; 9; 39].

The socio-psychological climate of the host community is equally important. Trust in institutions, transparency of procedures, accessibility of services, availability of supportive networks, and the absence of stigmatisation and discrimination determine whether existing personal resources can be genuinely realised. The formal availability of services does not guarantee effective access when procedures are complex, information is fragmented, and time costs are excessive [17; 42; 43]. For IDPs, the very process of navigating the assistance system frequently becomes an additional stressor that depletes energetic resources and reduces the willingness to invest in long-term recovery.

An analysis of international and Ukrainian research indicates that, despite the high prevalence of distress among IDPs, adaptation trajectories are heterogeneous. There are profiles of relatively successful recovery, restorative trajectories, and chronic forms of maladaptation [26; 44]. The decisive factor for long-term prognosis is not only the nature of pre-displacement traumatisation, but primarily post-displacement conditions: housing, employment, access to services, support, acceptance within the community, and opportunities for role restoration [40; 45]. Ukrainian data also point to delayed effects: in a proportion of IDPs, symptoms of anxiety, depression, and post-traumatic stress intensify over time as mobilisational resources are depleted and everyday difficulties persist [13; 17].

These findings allow us to conclude that the socio-psychological adaptation of IDPs must be analysed as a multilevel system of interaction among threat exposure, contextual stressors, personal and social resources, and processual response mechanisms. On this basis, it is appropriate to propose an integrative resource-adaptation model, in which exposure to losses and uncertainty affects adaptation through resource losses and threats as well as subjective appraisals of situational manageability. Personal resources — self-efficacy, hardiness, resilience, and meaning-in-life orientations — reduce distress, sustain active engagement, and increase the likelihood of social integration and functional recovery. Social resources, particularly

support, function as the external layer of the resource system, while contextual conditions determine the "permeability" of these pathways within a given community.

The theoretical analysis thus demonstrates that personal resources are a crucial — though not self-sufficient — precondition for the socio-psychological adaptation of internally displaced persons. They realise their adaptive potential only in interaction with social support, coping mechanisms, and the resource-richness of the environment. It is for this reason that future empirical research must simultaneously address war-related exposure, daily stressors, key personal resources, social support, coping, and multidimensional adaptation outcomes. Such a framework provides a reliable foundation for developing psychosocial interventions aimed not only at reducing distress, but at the systemic restoration of vitality, agency, and the integration of IDPs.

REFERENCES

1. Law of Ukraine. On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons (No. 1706-VII; consolidated version).
2. Bilenka V. Socio-psychological adaptation as a factor of psychological wellbeing of internally displaced persons.
3. Karamushka L., Karamushka T. Empirical study of the mental health characteristics of forced internal migrants under wartime conditions.
4. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress.
5. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping.
6. Ager A., Strang A. Understanding integration: A conceptual framework.
7. Putnam R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community.
8. Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process.
9. Folkman S. Stress: Appraisal and coping.
10. Bronfenbrenner U. The ecology of human development.
11. Silove D. The ADAPT model.
12. Keyes C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing.
13. Kyrychenko T. V. Psychological rehabilitation and social adaptation of internally displaced persons.
14. Diener E., Emmons R. A., Larsen R. J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale.
15. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it?
16. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support.
17. Pundev V. V., Volska K. V. Psychological assistance to internally displaced persons in adapting to new living conditions.
18. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control.
19. Schwarzer R., Jerusalem M. General Self-Efficacy Scale.
20. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale.
21. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.
22. Kotukh O. V. Psychological wellbeing of an internally displaced person: adaptation and integration into a new community.
23. Lakey B., Cohen S. Social support theory and measurement.
24. Hobfoll S. Resource caravans and resource caravan passageways.
25. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience.
26. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience.
27. Masten A. S. Ordinary magic.
28. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health.

29. Maddi S. R. Hardiness.
30. Frankl V. E. Man's search for meaning.
31. Park C. L. Making sense of the meaning literature.
32. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions.
33. Bandura A. Exercise of human agency through collective efficacy.
34. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis.
35. Uchino B. N. Understanding the links between social support and physical health.
36. Cutrona C. E., Russell D. W. Type of social support and specific stress.
37. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long.
38. Folkman S., Moskowitz J. T. Positive affect and the other side of coping.
39. Miller K. E., Rasmussen A. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings.
40. Porter M., Haslam N. Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons.
41. Popova A., Tsybuliak N., Lopatina H., Sychikova Ya., Romanov R. Socio-psychological adaptation as a key to integration.
42. Penchansky R., Thomas J. W. The concept of access.
43. Herd P., Moynihan D. P. Administrative burden: Policymaking by other means.
44. Bogic M., Njoku A., Priebe S. Long-term mental health of war-refugees.
45. Gleeson C. et al. Post-migration factors and mental health outcomes in asylum-seeking and refugee populations.

Мардарова І. К.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
e-mail: mardarova.ik@pdpu.edu.ua

Гуданич Н. М.,
доктор філософії, викладач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
e-mail: hudanych.NM@pdpu.edu.ua

АДАПТАЦІЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Розглянуто проблему адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією освітнього процесу в кризових умовах, що потребує впровадження гнучких, індивідуалізованих та технологічно орієнтованих підходів до організації освітнього процесу. У роботі проаналізовано наукові підходи до цифровізації освіти, теорії обдарованості та організації освітнього процесу в умовах кризи. Визначено сутність ключових понять дослідження та окреслено особливості професійної підготовки майбутніх вихователів у цифровому освітньому середовищі. Охарактеризовано основні проблеми обдарованих студентів у воєнний період, зокрема психологічні труднощі, освітні бар'єри та зниження мотивації до навчання. Обґрунтовано напрями адаптації цифрових освітніх ресурсів, серед яких персоналізація, використання асинхронних форматів, інтерактивних технологій, гейміфікації та інструментів штучного інтелекту. Подано практичні підходи та моделі підтримки обдарованих здобувачів освіти. Зроблено висновок про необхідність комплексного використання цифрових ресурсів для забезпечення ефективного розвитку обдарованих студентів в умовах воєнного стану.*

Ключові слова: *обдаровані здобувачі освіти; цифрові освітні ресурси; адаптація навчання; воєнний стан; майбутні вихователі; цифрова освіта; персоналізація освітнього процесу; дистанційне навчання; педагогічна підготовка; штучний інтелект.*

Abstract. *This paper examines the issue of adapting digital educational resources to support gifted higher education students under martial law. The relevance of this study stems from the transformation of the educational process in crisis conditions, which requires the implementation of flexible, individualized, and technology-oriented approaches to learning. The paper analyzes scientific approaches to the digitization of education, theories of giftedness, and the organization of learning in crisis conditions. The essence of the study's key concepts is defined, and the characteristics of the professional training of future educators in a digital educational environment are outlined. The main challenges faced by gifted students during wartime are described, including psychological difficulties, educational barriers, and reduced motivation to learn. Directions for adapting digital educational resources are substantiated, including personalized learning, the use of asynchronous formats, interactive technologies, gamification, and artificial intelligence tools. Practical approaches and models for supporting gifted students are presented. A conclusion is drawn regarding the necessity of the comprehensive use of digital resources to ensure the effective development of gifted students under martial law.*

Keywords: *gifted students; digital educational resources; educational adaptation; martial law; future educators; digital education; personalization of the educational process; distance learning; teacher training; artificial intelligence.*

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України, зумовлені умовами воєнного стану, суттєво впливають на організацію освітнього процесу, зокрема на підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Перехід до дистанційних і змішаних форм навчання, обмежений доступ до освітньої інфраструктури, вимушене переміщення здобувачів освіти та викладачів актуалізують проблему ефективного використання цифрових освітніх ресурсів [2, с. 15–20]. Отже, особливого значення набуває забезпечення якісної підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти, які потребують індивідуалізованих підходів, розвитку творчого потенціалу та безперервного професійного зростання.

Цифровізація освіти виступає одним із ключових напрямів модернізації освітнього середовища, що сприяє впровадженню інноваційних педагогічних технологій та розширенню можливостей для самореалізації особистості. Концепція цифрової гуманістичної педагогіки підкреслює необхідність орієнтації освітнього процесу на потреби здобувача, його індивідуальні здібності та потенціал розвитку [1, с. 45–50]. Особливо означена проблема стосується обдарованих студентів педагогічних спеціальностей, зокрема майбутніх вихователів, для яких важливими є розвиток креативності, педагогічної майстерності та здатності до інноваційної діяльності [5, с. 69–70; 6, с. 62–63].

Разом із тим, в умовах воєнного стану виникають суттєві труднощі у забезпеченні належної підтримки обдарованих студентів. Серед основних проблем варто виокремити психологічне навантаження, зниження мотивації до навчання, обмежені можливості для творчої самореалізації та недостатню адаптованість цифрових освітніх ресурсів до індивідуальних потреб здобувачів освіти [4, с. 100–103; 10, с. 35–40], що особливо актуально для майбутніх вихователів, професійна діяльність яких передбачає високий рівень творчості, емоційної чутливості та здатності до педагогічної взаємодії.

Водночас розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для адаптації освітнього процесу до кризових умов, забезпечуючи гнучкість, доступність і персоналізацію навчання [7, с. 260–265]. Інтеграція цифрових ресурсів у професійну підготовку майбутніх педагогів сприяє формуванню готовності до інноваційної діяльності та саморозвитку [8, с. 106–108; 11, с. 120–125]. Проте питання цілеспрямованої адаптації таких ресурсів саме для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану залишається недостатньо розробленим. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів адаптації цифрових освітніх ресурсів для забезпечення розвитку обдарованих майбутніх вихователів у складних соціально-освітніх умовах.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні особливостей адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих

здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до проблеми підтримки обдарованих здобувачів освіти; окреслити специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів у цифровому освітньому середовищі; визначити основні проблеми обдарованих студентів в умовах воєнного стану; обґрунтувати напрями адаптації цифрових освітніх ресурсів для їх ефективної підтримки.

Проблематика адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану перебуває на перетині кількох наукових напрямів: цифровізації освіти, теорії обдарованості та організації навчання в кризових умовах, що зумовлює необхідність комплексного аналізу наукових джерел, що висвітлюють зазначені аспекти. Дослідження у сфері цифрової освіти акцентують увагу на трансформації освітнього процесу під впливом інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, у праці В. Бикова, М. Лещенка та Л. Тимчука обґрунтовано концепцію цифрової гуманістичної педагогіки, яка передбачає орієнтацію на особистість здобувача освіти, забезпечення його індивідуальної освітньої траєкторії та активне використання цифрових ресурсів як засобу розвитку потенціалу [1, с. 52–60]. Водночас дослідники підкреслюють, що ефективність цифрових технологій залежить від їх педагогічно доцільної адаптації до конкретних умов організації освітнього процесу.

Проблема обдарованості розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях як багатовимірне явище, що потребує спеціальних умов для розвитку (К. Андросович, Л. Ткаченко, Г. Ільїна, І. Якимова, В. Шульга). У методичних працях (М. Гальченко, К. Андросович, Л. Ткаченко, О. Ковальова, Л. Найдьонова) підкреслюється важливість створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечує соціалізацію та самореалізацію обдарованих особистостей [4, с. 101–105; 10, с. 40–45]. Особлива увага приділяється психолого-педагогічному супроводу обдарованих здобувачів в умовах цифрового середовища (В. Камишин, Л. Ткаченко, К. Андросович, І. Бургун що передбачає використання інтерактивних форм навчання та індивідуалізованих підходів [9, с. 25–30]. У наукових дослідженнях, присвячених професійній підготовці майбутніх вихователів, наголошується на необхідності розвитку їхньої креативності, педагогічної творчості та здатності до саморозвитку [5, с. 70–72; 6, с. 63–64], що набуває особливого значення у контексті роботи з обдарованими дітьми, адже майбутні вихователі мають бути готовими до створення умов для розвитку потенціалу кожної дитини.

Питання організації освітнього процесу в умовах кризових ситуацій, зокрема воєнного стану, розглядаються у сучасних аналітичних дослідженнях, де визначено основні виклики для системи вищої освіти: порушення стабільності освітнього процесу, психологічне навантаження на здобувачів освіти, необхідність швидкої адаптації до дистанційних форматів навчання [2, с. 25–35]. Цифрові технології розглядаються як ключовий інструмент забезпечення

доступності освіти, проте підкреслюється потреба їх подальшого вдосконалення відповідно до умов кризового середовища.

Аналіз зарубіжних підходів (у межах узагальнених тенденцій) свідчить про активне впровадження персоналізованого навчання, використання адаптивних цифрових платформ та штучного інтелекту для підтримки обдарованих здобувачів освіти. Водночас в українських дослідженнях більше уваги приділяється питанням психолого-педагогічного супроводу та соціалізації обдарованої молоді, що є важливим у контексті сучасних викликів. Попри значну кількість наукових праць, слід констатувати наявність певних прогалин у дослідженнях. Зокрема, недостатньо розкритими залишаються питання: адаптації цифрових освітніх ресурсів саме для обдарованих здобувачів вищої освіти; урахування специфіки підготовки майбутніх вихователів у цифровому середовищі; комплексного поєднання цифрових технологій і психолого-педагогічної підтримки в умовах воєнного стану. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти є актуальною та потребує подальшого теоретичного й практичного опрацювання з урахуванням сучасних соціально-освітніх викликів.

Теоретичне обґрунтування проблеми адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти передбачає уточнення ключових понять дослідження, а також визначення особливостей їх застосування в умовах воєнного стану. Поняття обдарованості у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у високому рівні розвитку здібностей, креативності, мотивації до досягнень і здатності до продуктивної діяльності. Обдарованість потребує створення спеціальних умов для її розвитку, зокрема індивідуалізованого підходу та відповідного освітнього середовища [4, с. 102–104; 10, с. 42–44]. У контексті підготовки майбутніх вихователів обдарованість проявляється також у педагогічній творчості, здатності до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку [5, с. 69–71].

Цифрові освітні ресурси визначаються як сукупність електронних засобів, платформ і технологій, що забезпечують організацію, підтримку та оптимізацію освітнього процесу. Вони включають навчальні платформи, електронні курси, мультимедійні матеріали, онлайн-сервіси та інструменти для комунікації й оцінювання результатів навчання. У межах цифрової гуманістичної педагогіки такі ресурси спрямовані на забезпечення особистісно орієнтованого навчання та розвиток потенціалу здобувачів освіти [1, с. 55–58]. Поняття адаптації у даному дослідженні розглядається як процес цілеспрямованого пристосування цифрових освітніх ресурсів до індивідуальних потреб обдарованих студентів, умов освітнього середовища та зовнішніх викликів, зокрема воєнного стану. Адаптація передбачає зміну змісту, форм, методів і засобів навчання з метою забезпечення ефективності освітнього процесу та підтримки розвитку особистості.

Важливим аспектом теоретичного аналізу є класифікація цифрових освітніх ресурсів, що використовуються у підготовці майбутніх вихователів. Зокрема,

можна виокремити такі групи: системи управління навчанням (LMS) (наприклад, Moodle), які забезпечують організацію навчального процесу, доступ до матеріалів та контроль знань; освітні онлайн-платформи, що надають можливості для самостійного навчання та розвитку компетентностей; інструменти на основі штучного інтелекту, які сприяють персоналізації навчання, адаптації контенту та автоматизації оцінювання; комунікаційні сервіси, що забезпечують взаємодію між учасниками освітнього процесу. Інтеграція таких ресурсів у професійну підготовку майбутніх педагогів сприяє формуванню їхньої цифрової компетентності та готовності до інноваційної діяльності [7, с. 262–266; 11, с. 135–138].

Особливості організації освітнього процесу в умовах воєнного стану визначаються низкою чинників, серед яких нестабільність освітнього процесу, необхідність переходу до дистанційних або змішаних форм навчання, психологічні труднощі здобувачів освіти та обмежений доступ до ресурсів. У таких умовах цифрові освітні ресурси виступають ключовим засобом забезпечення безперервності освіти, проте потребують адаптації до нових реалій [2, с. 30–33]. Для обдарованих здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх вихователів, важливою є можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, розвитку творчого потенціалу та отримання психолого-педагогічної підтримки навіть в умовах кризи, що зумовлює необхідність поєднання технологічних можливостей цифрових ресурсів із педагогічними підходами, спрямованими на розвиток особистості та її професійне становлення. Отже, теоретичні основи дослідження свідчать про доцільність комплексного підходу до адаптації цифрових освітніх ресурсів, який враховує специфіку обдарованості, особливості професійної підготовки майбутніх вихователів та умови воєнного стану.

Умови воєнного стану суттєво впливають на освітній процес у закладах вищої освіти та створюють низку викликів для здобувачів освіти, особливо для обдарованих студентів. Майбутні вихователі як представники педагогічних спеціальностей потребують не лише якісної фахової підготовки, а й умов для розвитку творчого потенціалу, що в умовах кризи значно ускладнюється. Однією з ключових проблем є психологічні труднощі, пов’язані зі стресом, тривожністю, емоційним виснаженням та невизначеністю. Воєнні події, вимушене переміщення, порушення звичного способу життя негативно впливають на психоемоційний стан студентів, що, у свою чергу, знижує їхню здатність до навчання та творчої діяльності [2, с. 28–30]. Для обдарованих здобувачів означене особливо критично, оскільки їхній розвиток тісно пов’язаний із внутрішньою мотивацією, саморегуляцією та емоційною стабільністю [4, с. 102–103]. Відсутність належної психолого-педагогічної підтримки може призводити до втрати інтересу до навчання та зниження рівня досягнень.

Не менш важливими є освітні бар’єри, що виникають унаслідок нестабільного доступу до освітнього процесу. До них належать технічні проблеми (відсутність інтернет-зв’язку, електроенергії), обмежений доступ до цифрових ресурсів, а також порушення регулярності освітнього процесу. Такі умови ускладнюють використання навіть найсучасніших освітніх платформ і знижують

ефективність дистанційного навчання [2, с. 30–32]. Для майбутніх вихователів це також означає обмеження можливостей практичної підготовки та розвитку професійних компетентностей.

Окремою проблемою є втрата мотивації та індивідуальної траєкторії розвитку. Обдаровані студенти зазвичай потребують ускладнених завдань, творчих викликів і можливостей для самореалізації. Проте в умовах воєнного стану освітній процес часто орієнтується на базове забезпечення освітнього процесу, що призводить до уніфікації підходів і недостатнього врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти. У результаті спостерігається зниження навчальної мотивації, втрата інтересу до професійного саморозвитку та порушення індивідуальної освітньої траєкторії [10, с. 43–45]. Крім того, обмежені можливості для творчої діяльності, наукової роботи та участі в освітніх проєктах негативно впливають на розвиток обдарованості, що є особливо актуальним для майбутніх вихователів, оскільки їхня професійна діяльність передбачає високий рівень креативності, педагогічної майстерності та здатності до інновацій [5, с. 71–72].

Проблеми обдарованих студентів у воєнний період мають комплексний характер і охоплюють психологічні, освітні та мотиваційні аспекти, що зумовлює необхідність розроблення ефективних підходів до їх підтримки, зокрема через адаптацію цифрових освітніх ресурсів до умов кризового середовища. Адаптація цифрових освітніх ресурсів є ключовим чинником забезпечення ефективної підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Особливої уваги означене набуває у процесі підготовки майбутніх вихователів, професійна діяльність яких вимагає високого рівня креативності, гнучкості мислення та здатності до інноваційної педагогічної діяльності. У сучасних умовах цифрові ресурси мають не лише забезпечувати доступ до навчання, але й сприяти індивідуалізації освітнього процесу та розвитку потенціалу кожного студента.

Одним із провідних напрямів адаптації є персоналізація освітнього процесу, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей, здібностей і освітніх потреб обдарованих студентів. Використання цифрових платформ дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, добирати завдання підвищеної складності та забезпечувати зворотний зв’язок у зручному форматі [1, с. 57–59]. Для майбутніх вихователів означене також сприяє розвитку педагогічної рефлексії та здатності до самостійного професійного зростання. Важливим аспектом є впровадження гнучких форматів організації освітнього процесу, зокрема асинхронного режиму, що дозволяє здобувачам освіти навчатися у зручний час і темпі. В умовах воєнного стану означене є необхідною умовою через нестабільність доступу до інтернету, електроенергії та безпечного освітнього середовища [2, с. 31–33]. Асинхронні формати сприяють збереженню безперервності навчання та дають можливість обдарованим студентам більш глибоко опрацьовувати освітніх матеріал.

Ще одним важливим напрямом є підвищення інтерактивності та використання елементів гейміфікації. Інтерактивні завдання, віртуальні симуляції, освітні ігри сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого

мислення та підвищенню мотивації до навчання, що особливо важливо для обдарованих студентів, які потребують нестандартних і складних завдань [4, с. 103–105]. У підготовці майбутніх вихователів такі підходи також формують навички використання інноваційних методів роботи з дітьми. Перспективним напрямом є використання технологій штучного інтелекту, які забезпечують адаптивність навчального контенту, автоматизований аналіз результатів навчання та індивідуалізовані рекомендації, що дозволяє ефективніше враховувати рівень підготовки та освітні потреби обдарованих здобувачів освіти, а також оптимізувати освітній процес [7, с. 263–266].

У контексті реалізації зазначених напрямів важливу роль відіграють конкретні цифрові інструменти. Зокрема, системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle та Google Classroom, забезпечують організацію освітнього процесу, доступ до освітніх матеріалів, комунікацію між учасниками та контроль результатів освітнього процесу. Вони дозволяють інтегрувати різноманітні ресурси та реалізовувати індивідуалізований підхід до організації освітнього процесу. Крім того, ефективними є платформи для самонавчання, які надають можливість здобувачам освіти самостійно обирати курси неформальної освіти, поглиблювати знання та розвивати додаткові компетентності. Такі платформи сприяють формуванню навичок самоосвіти, що є важливими для обдарованих студентів. Особливе місце займають STEM-ресурси, які забезпечують інтеграцію знань з різних галузей та сприяють розвитку аналітичного і критичного мислення. Для майбутніх вихователів використання таких ресурсів є важливим не лише для власного розвитку, але й для подальшої роботи з дітьми в умовах сучасного освітнього середовища.

Адаптація цифрових освітніх ресурсів має здійснюватися комплексно та передбачати поєднання технологічних можливостей із педагогічними підходами, що дозволяє створити ефективне освітнє середовище для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти та забезпечити їхній професійний і особистісний розвиток навіть в умовах воєнного стану. Практична реалізація адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти передбачає впровадження конкретних педагогічних рішень, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, розвиток творчого потенціалу та підтримку мотивації в умовах воєнного стану. Одним із ефективних підходів є використання систем управління навчанням (LMS), зокрема Moodle та Google Classroom, для організації індивідуалізованого освітнього процесу. У практиці підготовки майбутніх вихователів означене реалізується через створення диференційованих навчальних курсів, де обдарованим студентам пропонуються завдання підвищеної складності, творчі проєкти та дослідницькі завдання. Результати такого підходу свідчать про підвищення рівня навчальної мотивації та активності студентів, а також розвиток їхніх аналітичних і креативних здібностей [1, с. 58–60; 11, с. 140–145].

Іншим прикладом є впровадження платформ для самонавчання, які дозволяють обдарованим студентам самостійно обирати освітні траєкторії. У межах підготовки майбутніх вихователів означене може включати проходження

онлайн-курсів із педагогіки, психології, розвитку креативності, а також участь у вебінарах і професійних спільнотах. Практика показує, що такі інструменти сприяють формуванню навичок самоосвіти та відповідальності за власний професійний розвиток [7, с. 265–268]. До ефективних практик належить також використання інтерактивних цифрових інструментів і STEM-ресурсів. Наприклад, у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів застосовуються віртуальні симуляції педагогічних ситуацій, інтерактивні завдання та цифрові конструктори освітніх проєктів, що дозволяє студентам моделювати професійну діяльність, розвивати критичне мислення та творчі здібності. За результатами впровадження таких підходів відзначається підвищення рівня залученості студентів та їх готовності до практичної діяльності [5, с. 71–73]. Окремої уваги заслуговує використання технологій штучного інтелекту для підтримки обдарованих студентів. Зокрема, адаптивні системи навчання можуть аналізувати результати діяльності студентів і пропонувати індивідуальні рекомендації щодо подальшого навчання, що сприяє більш ефективному розвитку здібностей і підтримці індивідуальної освітньої траєкторії.

Узагальнення практичного досвіду дозволяє виокремити кілька моделей підтримки обдарованих студентів у цифровому освітньому середовищі: індивідуально-орієнтована модель, що передбачає створення персоналізованих освітніх маршрутів із використанням LMS та онлайн-платформ; інтерактивно-творча модель, яка базується на застосуванні інтерактивних технологій, гейміфікації та проєктного навчання; адаптивна цифрова модель, що передбачає використання технологій штучного інтелекту для автоматичного підлаштування освітнього контенту до потреб студента; комплексна модель підтримки, яка поєднує цифрові ресурси з психолого-педагогічним супроводом обдарованих здобувачів освіти [4, с. 104–106; 10, с. 45–48]. Отже, практичні підходи до адаптації цифрових освітніх ресурсів демонструють їхню ефективність у підтримці обдарованих студентів навіть у складних умовах воєнного стану. Використання сучасних технологій у поєднанні з педагогічно обґрунтованими методами дозволяє забезпечити безперервність навчання, розвиток творчого потенціалу та формування професійних компетентностей майбутніх вихователів.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що проблема адаптації цифрових освітніх ресурсів для підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх вихователів, в умовах воєнного стану є надзвичайно актуальною та потребує комплексного науково-педагогічного осмислення. Воєнний стан суттєво трансформує освітнє середовище, зумовлюючи необхідність гнучких, індивідуалізованих і технологічно орієнтованих підходів до організації освітнього процесу. У ході дослідження було проаналізовано наукові підходи до проблеми цифровізації освіти, розвитку обдарованості та організації освітнього процесу в кризових умовах, що дозволило визначити теоретичні засади досліджуваної проблеми. З’ясовано сутність понять «обдарованість», «цифрові освітні ресурси» та «адаптація», а також обґрунтовано їх взаємозв’язок у контексті професійної підготовки майбутніх вихователів.

Відповідно до поставлених завдань дослідження визначено основні проблеми обдарованих студентів у період воєнного стану, серед яких домінують психологічні труднощі, освітні бар'єри та зниження мотивації до навчання. Доведено, що зазначені чинники негативно впливають на реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії та розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти. Обґрунтовано основні напрями адаптації цифрових освітніх ресурсів, зокрема персоналізацію освітнього процесу, впровадження гнучких (асинхронних) форматів, використання інтерактивних технологій і гейміфікації, а також застосування інструментів штучного інтелекту. Наведені практичні приклади та моделі підтримки обдарованих студентів підтверджують ефективність комплексного підходу до організації освітнього процесу в цифровому середовищі.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зокрема для вдосконалення освітніх програм, розроблення цифрових курсів та впровадження індивідуалізованих підходів до навчання обдарованих студентів в умовах воєнного стану. Отже, результати дослідження підтверджують доцільність і необхідність подальшого розвитку цифрових освітніх ресурсів як ефективного засобу підтримки обдарованих здобувачів вищої освіти в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 2017. 181 с.
2. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух, І. І. Драч, О. М. Слюсаренко, Ю. А. Скиба, О. В. Жабенко, С. А. Калашнікова, Ж. В. Таланова, О. М. Петроє, О. Ю. Оржель, І. Ю. Регейло, М. В. Набок; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172с. DOI: https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023
3. Горінов П., Сілаєв В. Політика цифрової трансформації України в умовах євроінтеграції. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління.* 2025. № (77). С. 50–57, DOI: https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-8
4. Інтерактивна психолого-педагогічна підтримка соціалізації обдарованих учнів: метод. посіб. / М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова. Київ : ІОД НАПН України, 2018. 146 с.
5. Листопад О. А. Особливості педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. Випуск 5 (112) Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 68–73.
6. Листопад О. А. Розвиток креативності майбутніх фахівців дошкільної освіти методом ретроспекції. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. Випуск 5 (118) Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 61–65.
7. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітню практику: історичний контекст і сучасні тенденції. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2025. Вип. 2. № 58. С. 259–272. DOI: DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-259-272

8. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*, 2025. № 1 (8), С. 105–111. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12
9. Психолого-педагогічний супровід соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі: метод. посіб. / В. В. Камишин, Л. І. Ткаченко, К. А. Андросович, І. В. Бургун. Київ : ІОД НАПН України, 2017. 108 с.
10. Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності : методичний посібник / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, Г. В. Ільїна, І. О. Якимова, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 106 с.
11. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності : колективна монографія / О. А. Листопад, Т. Г. Постоян, О. А. Кудрявцева, І. К. Мардарова, Н. Л. Листопад, Н. М. Гуданич, М. В. Савченкова. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. 276 с.

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

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано асертивність як фактор самореалізації обдарованої особистості на етапі ранньої юності. Визначено сутність понять «самореалізація» та «асертивність». Описано психологічні особливості асертивної поведінки та її роль у реалізації творчого потенціалу обдарованих старшокласників. Представлено результати емпіричного дослідження рівня та особливостей прояву структурних компонентів асертивності інтелектуально обдарованих старшокласників.

Ключові слова: асертивність, обдарованість, обдарована особистість, самореалізація, особистісні ресурси.

Abstract. The article analyzes assertiveness as a factor in the self-realization of gifted individuals during late adolescence. The essense of the concepts of "self-realization" and "assertivennes" is defined. The psychological characteristics of assertive behavior and its role in realizing the creative potential of gifted high school students are described. The results of an emipirical study on the level and specific manifestations of the structural components of assertiveness in intellectually gifted high school students are presented.

Keywords: assertiveness, giftedness, gifted personality, self-realization, personal resources.

Сучасний етап розвитку суспільства висуває високі вимоги до особистісного та інтелектуального потенціалу молоді. Особливого значення набуває проблема створення умов для максимального розкриття та втілення здібностей обдарованих індивідів. Проблема самореалізації обдарованої особистості є одним із пріоритетних напрямків у сучасних психологічних дослідженнях, оскільки вирішення задач, які сьогодні стоять перед суспільством, потребує активних, ініціативних та творчих особистостей, здатних ефективно реалізовувати власний потенціал.

Самореалізація розглядається як процес максимально повного розкриття здібностей, внутрішнього потенціалу та творчих можливостей особистості у різних сферах життєдіяльності. У працях Абрахам Маслоу самореалізація визначається як прагнення людини до самоактуалізації, тобто до найбільш повного розвитку своїх здібностей і талантів [3]. Карл Роджерс підкреслював, що успішна самореалізація можлива за умов прийняття себе, внутрішньої свободи та відкритості власному досвіду [4].

Серед українських дослідників вагомий внесок у вивчення проблеми самореалізації зробили Григорій Костюк, Сергій Максименко, Іван Бех, Тетяна Титаренко та інші. В їхніх працях самореалізація пов'язується із саморозвитком, самосвідомістю, ціннісними орієнтаціями, активністю особистості та її здатністю до життєтворчості.

Етап ранньої юності є сенситивним періодом для особистісного самовизначення. Саме в цей період закладаються основи майбутньої життєвої стратегії та професійного становлення, активно формується система ціннісних пріоритетів та життєві цілі особистості, здатність до самостійного ухвалення рішень, відстоювання власної позиції та усвідомлення власних можливостей. Процес самореалізації обдарованої особистості у цьому віці часто супроводжується внутрішніми кризами, підвищеною сенситивністю та труднощами в соціальній адаптації. У цьому контексті виникає гостра потреба в пошуку психологічних чинників, які здатні забезпечити конструктивне вираження потенціалу старшокласників. Одним із таких важливих чинників виступає асертивність як здатність особистості автономно, впевнено та екологічно взаємодіяти із соціумом, спираючись на власні внутрішні ресурси, впевнено й відкрито висловлювати власні думки, потреби, почуття, переконання, відстоювати власну позицію, зберігаючи при цьому повагу до співрозмовника та соціальних норм. Проблема асертивності в українській психології є відносно новим, але надзвичайно актуальним напрямом досліджень.

Асертивна поведінка поєднує впевненість у собі, самоповагу, відповідальність, емоційну врівноваженість та здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії. Асертивна особистість здатна усвідомлювати власні потреби та цілі, відкрито висловлювати власну думку, протистояти зовнішньому тиску, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, підтримувати позитивні міжособистісні стосунки, брати відповідальність за власний вибір і поведінку, що, безперечно, сприяє ефективності реалізації потенціалу обдарованості.

Високий рівень асертивності допомагає старшокласникам активніше проявляти ініціативу, відстоювати власні інтереси, реалізовувати творчі здібності та досягати поставлених цілей. Водночас цей період супроводжується підвищеною емоційною чутливістю, тривожністю, внутрішніми суперечностями, що може суттєво ускладнювати процес реалізації потенціалу обдарованості.

Недостатній рівень асертивності може перешкоджати самореалізації навіть за наявності високого рівня здібностей. Невпевненість у собі, страх осуду, залежність від думки оточення або труднощі в спілкуванні можуть призводити до внутрішньої напруги, зниження самооцінки та обмеження особистісної активності або, навпаки, проявлятися в агресивній поведінці як способі самоствердження. Асертивність є необхідною умовою розвитку автономності, подолання невпевненості та реалізації творчого потенціалу обдарованих старшокласників.

З метою діагностування особливостей асертивної поведінки старшокласників із ознаками обдарованості було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 95 учнів 10-11 класів Українського фізико-математичного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серед яких 73 хлопці та 22 дівчини віком 15-17 років.

Для визначення рівня та особливостей прояву особистісної асертивності використовувались методика «Діагностика рівня асертивності» (Віра Каппоні, Томаш Новак) [2] та Тест-опитувальник компонентів асертивності (ТОКАС) (О.П.Саннікова, О.І.Санніков, Н.М.Подоляк) [1].

Методика «Діагностика рівня асертивності» В. Каппоні та Т. Новака [1] спрямована на визначення здатності особистості до асертивної поведінки. Вона допомагає визначити рівень автономії, здатність впевнено відстоювати свою позицію, не порушуючи прав інших, уміння говорити «ні», реалістичність сприйняття та активність у поведінці.

Опитувальник діагностує кілька ключових складників асертивності:

- шкала А – незалежність, автономність;
- шкала Б – впевненість, рішучість, опора на власні сили;
- шкала В – соціальна бажаність.

Нижче у таблиці 1 подаються середні значення та стандартне відхилення показників за шкалами методики.

Таблиця 1.

Середні значення та стандартне відхилення показників за шкалами методики «Діагностика рівня асертивності» (Віра Капоні, Томаш Новак)

Шкали	А	Б	В
Середні значення	4,126316	6,031579	2,189474
Стандартне відхилення	1,503486	1,332512	1,401327

Як продемонстровано в таблиці 1, середні значення показників за шкалами А («Незалежність, автономність») та Б («Впевненість, рішучість, опора на власні сили») знаходяться в межах 4-6 балів, що відповідає середньому рівню. Однак, варто зазначити, що показник 4,126316 за шкалою «Незалежність, автономність» знаходиться на нижній межі діапазону середнього рівня, а показник 6,031579 за шкалою «Впевненість, рішучість, опора на власні сили» знаходиться на верхній межі середнього рівня, що свідчить про відносно вищий рівень.

Більш деталізовану інформацію про особливості прояву характеристик асертивності за шкалами опитувальника представлено у таблиці 2. Аналіз даних засвідчує, що 62% опитаних старшокласників продемонстрували середній рівень за шкалою «Автономність, незалежність», 35% - низький рівень, і лише у 3% - високий рівень. Тобто майже дві третини опитаних учнів позиціонують себе як достатньо незалежних, самостійних, здатних досягати бажаної мети, не завдаючи шкоди оточуючим, реалістично оцінюють себе.

Таблиця 2.

Особливості прояву рівня асертивності за шкалами методики «Діагностика рівня асертивності» (Віра Капоні, Томаш Новак)

Шкали	А	Б	В
Високий рівень (7-8 балів)	3%	45%	2%
Середній рівень (4-6 балів)	62%	52%	9%
Низький рівень (0-3 балів)	35%	3%	88%

Дещо інакше виглядають результати за шкалою Б – «Впевненість, рішучість, опора на власні сили». Тут, навпаки – лише 3% продемонстрували низький рівень, решта розділилися з невеликою різницею між середнім (52%) та високим рівнем (45%). Тобто, лише 3% опитаних дітей почуваються невпевненими, нерішучими. Решта – достатньо впевнені в собі, точно знають чого хочуть і рухаються до мети, спираючись на власні сили, здатні домовлятися, знаходити компромісні рішення, домагатися свого без маніпуляцій та емоційного шантажу.

Показник 0-2 бали за шкалою В («Соціальна бажаність») демонструє правдивість, щирість або хороший соціальний інтелект респондентів.

На наступному етапі було застосовано Тест-опитувальник компонентів асертивності (ТОКАС), розроблений колективом авторів – О.П. Саннікова, О.І. Санніков, Н.М. Подоляк [2]. Методика спрямована на дослідження структури асертивності особистості та визначення рівня сформованості її основних компонентів. ТОКАС містить 4 основні шкали та загальний показник асертивності:

- щкала 1 – *емоційний, афективний компонент (АсЕ)*, відображає здатність особистості до емоційної врівноваженості й позитивного самосприйняття;
- щкала 2 **–** *когнітивно-смисловий компонент (АсК)*, відображає особливості мислення та усвідомлення людиною власної поведінки у соціальних ситуаціях;
- шкала 3 – *конативний або поведінковий компонент (АсП)*, визначає практичний прояв асертивності у поведінці та взаємодії з іншими людьми;
- щкала 4 – *контрольно-регулятивний компонент (АсКР),* характеризує здатність особистості до самоконтролю та регуляції власної поведінки.

Загальний показник асертивності (ЗПАс) є вторинним і вираховується за формулою: ЗПАс = (ААс+КАс+ПАс+РАс) : 4.

Нижче у таблиці 3 подаються середні значення та стандартне відхилення показників за шкалами опитувальника. Як бачимо, за всіма шкалами опитані старшокласники загалом продемонстрували середній рівень асертивності. Такі результати свідчать про достатній рівень впевненості в міжособистісній взаємодії, здатність відстоювати власну думку, вміння підтримувати конструктивне спілкування та баланс між власними інтересами та інтересами інших, що характерно для психологічно гнучких, соціально адаптованих особистостей.

Таблиця 3.

Середні значення та стандартне відхилення показників за шкалами тест-опитувальника компонентів асертивності (ТОКАС) (О.П.Саннікова, О.І.Санніков, Н.М.Подоляк)

Шкали	АсЕ	АсК	АсП	АсКР	ЗпАс
Середні значення	30,62766	27,47872	33,44681	31,68085	31,01064
Стандартне відхилення	6,755299	6,406866	7,001716	6,073409	4,723528

Більш детальна інформація про особливості прояву компонентів асертивності за шкалами опитувальника подається нижче в таблиці 4. Як бачимо, за усіма шкалами переконливо домінує середній рівень прояву компонентів асертивності.

Таблиця 4.

Особливості прояву компонентів асертивності за шкалами тест-опитувальника компонентів асертивності (ТОКАС) (О.П.Саннікова, О.І.Санніков, Н.М.Подоляк)

Шкали	АсЕ	АсК	АсП	АсКР	ЗпАс
Високий рівень	7%	13%	3%	0%	3%
Середній рівень	90%	84%	83%	93 %	94%
Низький рівень	5%	3%	12%	7%	3%

Середній рівень за афективною шкалою (АсЕ) свідчить про відносну емоційну врівноваженість, здатність контролювати власні емоції, однак у складних або конфліктних ситуаціях людина може переживати невпевненість, внутрішню напругу чи тривожність. Для таких осіб характерне помірно позитивне ставлення до себе, хоча самооцінка може залежати від зовнішньої підтримки та оцінки оточення.

Середній рівень за когнітивно-смисловою шкалою (АсК) характеризує достатнє усвідомлення власних потреб, інтересів і прав, однак не завжди супроводжується впевненістю у їх відстоюванні. Особистість здатна аналізувати соціальні ситуації та прогнозувати наслідки власної поведінки, проте у складних умовах може вагатися під впливом думки інших людей або сумніватися у правильності власних рішень.

Середній рівень поведінкового компонента (АсП) свідчить про помірну активність та ініціативність у міжособистісній взаємодії, поєднання впевненості та обережності у поведінці. Людина може відстоювати власну позицію в комфортних ситуаціях, однак у випадку конфлікту або психологічного тиску не завжди демонструє достатню рішучість.

Середній рівень контрольно-регулятивного компонента (АсКР) вказує на достатньо сформовані навички самоконтролю та саморегуляції, здатність керувати власною поведінкою та емоційними реакціями. Проте у стресових ситуаціях можливі труднощі зі збереженням самовладання або послідовності поведінки.

Середній рівень загальної асертивності характеризує особистість як помірно впевнену у собі, здатну до конструктивної взаємодії та часткового відстоювання власних інтересів. Така людина зазвичай прагне підтримувати гармонійні стосунки з оточенням, але може уникати відкритого вираження незгоди чи власної позиції в ситуаціях соціального тиску.

Тож, підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що на етапі ранньої юності асертивність виступає базовим внутрішнім фактором самореалізації. Вона забезпечує здатність старшокласників конструктивно відстоювати власну

позицію, усвідомлювати свої потреби та ефективно взаємодіяти із соціумом без проявів агресії чи конформізму. Емпірично встановлений середній рівень асертивності в старшокласників із ознаками інтелектульної обдарованості свідчить про наявність сформованих базових навичок саморегуляції, проте актуалізує потребу в подальшому розвитку впевненості, самостійності та навичок ефективної комунікації для повноцінної самореалізації.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці та впровадженні спеціалізованих тренінгових програм, спрямованих на підвищення компонентів асертивності обдарованої молоді з метою оптимізації процесів їх особистісної та професійної самореалізації

Список використаних джерел:

1. Подоляк, Н. М. Ідивідуально-психологічні особливості асертивності особистості [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 202 с.
2. Capponi V., Novák T. (1994). Asertivně do života. Praha: Grada. 157 s.
3. Maslow A. (1968). Toward a psychology of Being. 2nd ed. N.Y.: Van Nostrand. 240 p.
4. Rogers C. R. (1973). The lonely person and his experiences in an encounter group II Carl Rogers on encounter groups. New York. P. 21–23.

Мельник М. Ю.,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПНУ, м. Київ,
e-mail: maryna.melnyk@ukr.net,
ORCID ID 0000-0001-6581-5129

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА УЧНІВСЬКОГО ЗАГАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ: СТАБІЛЬНІСТЬ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ РЕСУРСІВ

У статті представлено результати порівняльного дослідження психологічних ресурсів в умовах травмівних впливів учнів з ознаками обдарованості та учнівського загалу. Установлено, що обидві групи зазнають однакового впливу травмівних подій і демонструють однакові пасивні реакції на стрес, однак суттєво відрізняються за активними ресурсами подолання. Учні з ознаками обдарованості показують вищий рівень резильєнтності (d=0.39), конструктивного копінгу (FCS d=0.55), орієнтації на майбутнє (d=0.55), нормативності (d=0.68) і творчого потенціалу (d=0.46). Учнівський загал демонструє вищий рівень внутрішньої напруженості і схильність до пасивної копніг стратегії філософської відстороненості. Результати інтерпретуються в рамках теорії збереження ресурсів (Hobfoll, 1989) і концепції траєкторій резильєнтності (Bonanno, 2004). Обидві групи перебувають на траєкторії мінімального впливу, однак із різним рівнем ресурсного запасу.

Ключові слова: резильєнтність, копінг-стратегії, обдарованість, учнівський загал, тривала війна, теорія збереження ресурсів, часова перспектива.

Чотири роки повномасштабного вторгнення сформували унікальний контекст розвитку для цілого покоління українських підлітків: хронічний стрес, вимушені переміщення, руйнування звичного соціального середовища і безпосередній бойовий досвід. Міжнародні дослідження психологічних наслідків збройних конфліктів для дітей і підлітків, проведені в Лівані, Сирії, секторі Газа та на Балканах, фіксують закономірне зростання тривожності, депресивної симптоматики і посттравматичного стресового розладу [3]. Теорія збереження ресурсів Хобфолла [4] пояснює цей зв'язок через механізм ресурсних втрат: хронічна загроза виснажує психологічні ресурси, як то відчуття безпеки, передбачуваності, контролю над власним майбутнім. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання про диференційований вплив умов тривалої війни на учнів з різним особистісним та ресурсним профілем. Залишається відкритим запитання: чи відрізняються учні з ознаками обдарованості та учнівський загал за психологічними ресурсами в умовах травмівних впливів, і, якщо так, то чим пояснюються ці відмінності?

Мета дослідження – порівняти психологічні ресурси в умовах травмівних впливів у двох групах: учнів з ознаками обдарованості (n=322) та учнівського загалу (n=255) з 21 регіону України.

У дослідженні було використано: авторську діагностичну анкету (для аналізу суб'єктивного благополуччя і травмівних впливів), Шкалу резильєнтності

Коннора-Девідсона (ШРКД-10), методику дослідження копінг-стратегій, Опитувальник часової перспективи Зімбардо, Опитувальник творчих характеристик поведінки Вільямса та Опитувальник особистісних особливостей 14-ФЛО Кеттела [1; 2]. Дизайн – крос-секційний із повторюваними зрізами. Для статистичного аналізу застосовано критерій Манна-Вітні, тест Левіня для перевірки рівності дисперсій та поправку Бонферроні для контролю множинних порівнянь. Розміри ефектів розраховано за d Коена.

Аналіз результатів дослідження дозволив зафіксувати низку спільних рис двох груп. Так, частка безпосередніх свідків руйнувань і людських страждань виявилася практично ідентичною: 39.4% серед учнів з ознаками обдарованості і 38.0% у загалі (d=0.03, p=0.77); використання пасивних копінг-стратегій – ескапізму (d=0.02), самозвинувачення (d=0.15) – статистично не відрізняються; рівень тривожності за шкалою О опитувальник 14 PF Кеттела також однаковий в обох групах. Наведені дані свідчать про те, що відмінності між групами визначаються не характером травматичної схильності, а ресурсами, якими особистість відповідає на травмівні події.

Показники резильєнтності за ШРКД-10 є статистично значущо вищими в учнів з ознаками обдарованості (M=29.21, SD=5.99, n=346) порівняно з загалом (M=26.88, SD=6.00, n=278): t=4.82, p<0.001, d=0.39, із поправкою Бонферроні. Окрім того, інформативним є розподіл респондентів обох груп за рівнями: учні з ознаками обдарованості частіше демонструють високий рівень резильєнтності (19% проти 10%) і рідше – низький (13% проти 20%). Аналіз показників суб'єктивного благополуччя за даними анкети виявив значущо вищу частку позитивних оцінок власного майбутнього через п'ять років (74.7% проти 57.1%, d=0.39 із поправкою Бонферроні), відчуття щастя (72.7% проти 58.7%, d=0.30 із поправкою Бонферроні), наявності хобі (79.7% проти 69.0%, d=0.26 із поправкою Бонферроні) та суб'єктивного відчуття реалізації власних прагнень (68.3% проти 53.9%, d=0.26 із поправкою Бонферроні).

Найбільш диференційованим у прояві серед респондентів виявився блок копінг-стратегій (n=204/156). Так, учні з ознаками обдарованості значимо частіше використовують активні конструктивні стратегії: інтегральний показник конструктивності копінгу (M=58.62 проти 51.41, d=0.55 із поправкою Бонферроні), аналітико-рефлексивну стратегію (M=12.14 проти 10.59, d=0.50 із поправкою Бонферроні), творчо-розвиваючу (M=33.53 проти 29.29, d=0.48 із поправкою Бонферроні) і пошук позитиву (M=12.95 проти 11.53, d=0.44 із поправкою Бонферроні). Водночас учнівський загал демонструє значимо вищий показник філософської відстороненості – більш пасивної позиції дистанціювання від ситуації (M=6.91 проти 5.82, d=0.31 із поправкою Бонферроні).

Опитувальник часової перспективи Зімбардо (n=148/165) виявив значимо вищу орієнтацію на майбутнє в учнів з ознаками обдарованості (M=3.50 проти 3.22, d=0.55 із поправкою Бонферроні) – найбільший розмір ефекту серед показників часової перспективи. Загал демонструє вищий рівень фаталістичного сприйняття теперішнього (M=2.93 проти 2.79, p=0.032), що співвідноситься із вищою часткою філософської відстороненості у структурі копінгу.

Окрім того, учні з ознаками обдарованості мають вищі показники творчих характеристик поведінки (M=6.16 проти 5.63, d=0.46, p<0.001). Особистісний профіль за Кеттелом (n=201/98) виявив чотири шкали зі статистично підтвердженими після Бонферроні відмінностями: значущо вища нормативність і дисципліна в учнів з ознаками обдарованості (шкала G: M=7.82 проти 6.39, d=0.68 – найбільший ефект у всьому дослідженні), вища емоційна чутливість (шкала I: M=7.13 проти 6.24, d=0.38). У загалу значимо вищі індивідуалізм (шкала J: M=5.80 проти 5.07, d=0.39) та внутрішня напруженість (шкала Q4: M=5.11 проти 4.30, d=0.38).

Окремої уваги заслуговує спостереження щодо динаміки відмінностей: у 2025 році розрив між групами за низкою показників суб'єктивного благополуччя (матеріальні ресурси, хобі, відчуття безпеки) є мінімальним. Це явище, умовно позначене нами як адаптаційна конвергенція, потребує підтвердження у подальших дослідженнях.

Отримані результати дозволяють сформулювати три взаємопов'язані висновки. По-перше, обидві групи однаково піддаються впливу травмівних подій і демонструють однакові пасивні реакції на стрес – відмінності пролягають не у травмівному досвіді як такому, а у психологічних ресурсах відповіді на нього. По-друге, учні з ознаками обдарованості демонструють вищу резильєнтність і більш позитивне суб'єктивне благополуччя. В термінах концепції Бонанно [3], обидві групи перебувають на траєкторії мінімального впливу, однак учні з ознаками обдарованості – на більш високій точці рівноваги. По-третє, ця відмінність у стійкості забезпечується ширшим ресурсним караваном [4]: конструктивним копінгом, орієнтацією на майбутнє, нормативністю і творчим потенціалом.

Практичні імплікації дослідження стосуються диференціювання психологічної підтримки: для учнівського загалу пріоритетним є розвиток конструктивного копінгу і навичок планування, тоді як для учнів з ознаками обдарованості – робота з внутрішньою напруженістю і ризиками, пов'язаними з високими власними стандартами в умовах обмеженого контролю.

Список використаних джерел

1. Бєльська Н., Мельник М. Психологічні чинники конструктивного копінгу обдарованих учнів в умовах війни. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2025. № 4 (99). С. 5-15. https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-01
2. Бєльська Н., Мельник М. Часові орієнтації обдарованих старшокласників в умовах війни. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2025. № 2 (35). С. 50-62. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-2(35)-08
3. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist,* 2004 Jan;59(1):20-8. doi: 10.1037/0003-066X.59.
4. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist,* 1989. *44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513.

Музика О. Л.,
кандидат психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
e-mail: ol.muzyka@psychology-naes-ua.institute

ОБДАРОВАНІ СТАРШОКЛАСНИКИ ТА СТУДЕНТИ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. Розглянуто результати емпіричного дослідження обдарованих ліцеїстів і студентів за методиками «Шкала психологічного добробуту» (Ryff, 1989) та «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості» (Музика, 2025). Встановлено, що чинниками саморозвитку обдарованих старшокласників і студентів є взаємозв'язки показників психологічного добробуту і ціннісної взаємодії. На відміну від старшокласників, студенти більшою мірою орієнтуються на поцінування досягнень інших людей, що є передумовою асертивної взаємодії і відображає прагнення зберегти ціннісну автономію й спрямованість на розвиток обдарованості у спричиненій війною складній життєвій ситуації.

Ключові слова: асертивна взаємодія; обдарована особистість; психологічний добробут; складна життєва ситуація; ціннісна взаємодія.

Abstract. The results of an empirical study involving gifted high school and university students using the Scale of Psychological Well-being (Ryff, 1989) and the Value Interaction Profile of a Gifted Individual (Muzyka, 2025) are examined. It was established that the self-development factors of these students are rooted in the relationships between psychological well-being indicators and value interaction. Unlike high schoolers, university students are more oriented toward recognizing the achievements of others, which serves as a prerequisite for assertive interaction and reflects the desire to preserve value autonomy and focus on the development of giftedness in a difficult life situation caused by the war.

Keywords: assertiveness; gifted personality; psychological well-being; difficult life situation; value-based interaction.

Війна докорінно змінила життєву ситуацію українців. Основою соціальної взаємодії стають взаємопідтримка й адаптація до актуальної ситуації. У людей згортаються життєві плани, порушуються міжособистісні зв'язки, відбувається переоцінка особистісних цінностей [1; 2; 3]. Напрямки саморозвитку обдарованих учнів і студентів визначаються суперечливими тенденціями: з одного боку, вони прагнуть до ціннісної єдності з оточенням, яке керується ситуаційними викликами, а з іншого, – до реалізації власних довгострокових життєвих проєктів [6]. Компромісне рішення, що уможливлює дальший саморозвиток обдарованості, полягає у виборі стилю соціальної взаємодії, що ґрунтується на асертивному спілкуванні та дозволяє зберегти ціннісну автономію в умовах взаємовпливу [8].

Мета дослідження полягала у виявленні взаємозв'язків між показниками психологічного добробуту і ціннісної взаємодії обдарованих учнів і студентів.

«Шкала психологічного добробуту» (ШПД) (C. Ryff, 1989) [9] дозволяє аналізувати показники шести субшкал (ПС – позитивні стосунки, Ав – автономія, КС – контроль ситуації, ОЗ – особистісне зростання, ЦЖ – цілі в житті, Са –

самоприйняття) та загальний індекс психологічного добробуту (ІПД). Методику «Профіль ціннісної взаємодії обдарованої особистості» (ПЦВОО) (О.Л. Музика, 2025) використано для вимірювання співвідношення трьох стилів міжособистісної взаємодії в ситуації виражених ціннісних відмінностей: агресивне відстоювання власних цінностей (Іа), уникання спілкування (Іу) і поцінування досягнень (Іп) та особистісне визнання інших людей, які мають інакші ціннісні пріоритети. Поцінування розглядається як глибинна основа асертивної взаємодії [4; 5].

Можна виокремити кілька напрямків аналізу отриманих емпіричних даних. *Перший напрямок* оснований на порівнянні середніх значень отриманих показників. *Другий напрямок* полягає у зіставленні рядів значень і представлений кореляційним, факторним та іншими видами статистичного аналізу. *Третій напрямок* ґрунтується на зіставленні показників груп, виокремлених за певними критеріями, наприклад, успішності, віку, статі, рівнем прояву певного показника чи, що особливо важливо, наявності визнаних досягнень у сфері розвитку здібностей. Оскільки одним із головних завдань досліджень у галузі психології обдарованості є розвиток обдарованої особистості, то виокремлюється ще один, *четвертий*, можливо найважливіший *напрямок* – аналіз окремих випадків. Він застосовується для поглибленого вивчення особистості досліджуваних, чиї показники суттєво відрізняються від середніх як у вищий, так і в нижчий бік. У першому випадку чинники, що покращують розвиток обдарованості, можуть бути дослідженими і використаними для поліпшення ефективності освітнього процесу. У другому випадку мають вивчатися причини зниження показників і надаватися психологічна підтримка цим учням чи студентам.

Нижче представлено результати порівняльного аналізу взаємозв’язків показників психологічного добробуту та ціннісної взаємодії обдарованих учнів і студентів. Для демонстрації основних тенденцій було обрано два навчальні заклади, які на час проведення дослідження перебували в приблизно однакових умовах (віддаленість від лінії фронту, частота ракетних обстрілів тощо) [7].

Загалом студенти демонструють вищі показники психологічного добробуту, ніж старшокласники (327,27 і 323,73 відповідно) (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Середні значення та стандартне відхилення показників за методиками ПЦВ ОО і ШПД

	ПЦВ ОО			**Шкала психологічного добробуту**						
	Іп	**Іа**	**Іу**	**ПС**	**Ав**	**УС**	**ОЗ**	**ЦЖ**	**Са**	**ІПД**
Ліцеїсти										
Середні значення	29,37	23,31	25,66	56,54	52,97	54,90	54,17	54,18	52,9	**323,73**
Стандартне відхилення	5,26	5,28	5,25	6,54	4,63	4,69	3,89	4,62	5,34	19,89
Студенти										
Середні значення	32,83	22,83	27,05	56,44	55,16	56,50	55,83	51,50	51,8	**327,27**
Стандартне відхилення	3,69	5,84	4,77	5,85	3,71	3,20	2,79	3,60	3,11	15,93

Але якщо проаналізувати його структуру, то помітно, що за окремими показниками вони все ж поступаються старшокласникам (цілі в житті (ЦЖ) – 51,50 і 54,18 та самоприйняття (Са) – 51,83 і 52,96 відповідно). І хоча обдаровані студенти вже зробили свій вибір на користь професії, в якій вони продовжуватимуть розвивати ті ж самі здібності, що й раніше, але вочевидь вони сумніваються щодо можливості реалізувати свої життєві проєкти в умовах війни. До переоцінки життєвих цінностей, очевидно, спонукають і ціннісні розбіжності з соціальним оточенням, що породжує труднощі з самоприйняттям і може призводити до інволюції обдарованості.

В обох категорій досліджуваних серед стилів міжособистісної взаємодії вищі значення має індекс поцінування, що розглядається нами як передумова асертивної взаємодії (Іп – 32,83 і 29,37 відповідно).

Варто відмітити, що і серед школярів, і серед студентів є окремі особи, показники психологічного добробуту яких значно вищі чи нижчі, ніж середні у їхніх групах (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Показники ліцеїстів і студентів, які мають найвищі та найнижчі індекси психологічного добробуту

	ПЦВ ОО			**Шкала психологічного добробуту**						
	Іп	**Іа**	**Іу**	**ПС**	**Ав**	**УС**	**ОЗ**	**ЦЖ**	**Са**	**ІПД**
Ліцеїсти										
Найвищі показники	31	36	34	72	65	64	59	54	65	379
Найнижчі показники	31	24	23	50	47	46	55	54	50	302
Студенти										
Найвищі показники	36	30	31	57	62	58	62	57	56	352
Найнижчі показники	32	29	31	52	52	51	52	49	48	304

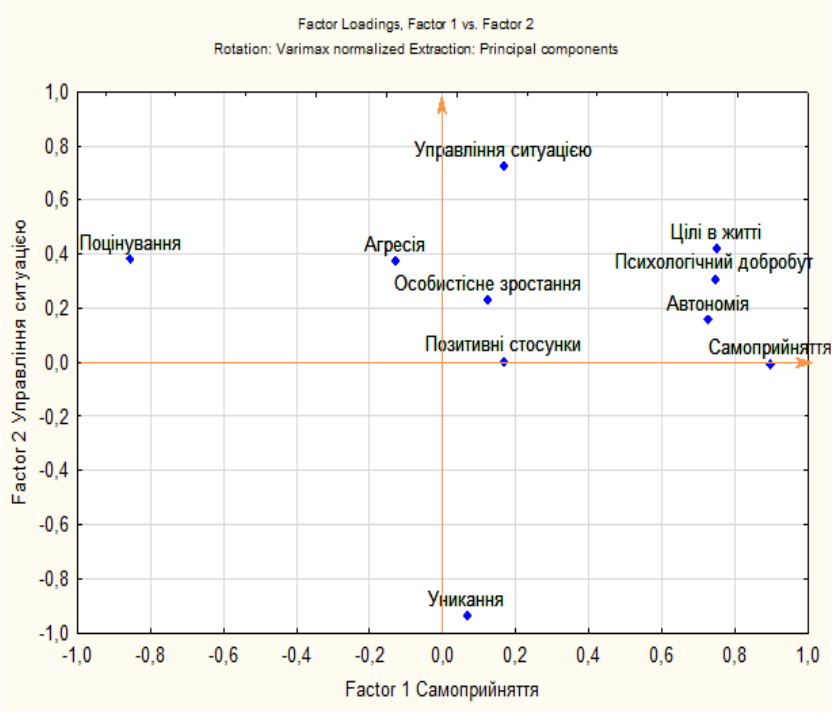
Ці ліцеїсти та студенти потребують додаткового психологічного обстеження, а за потреби – психологічної допомоги й підтримки.

Розглянемо результати факторного аналізу даних дослідження ліцеїстів, що представлено на рис.1. Факторний аналіз основується на внеску кожного чинника у всіх його взаємозв’язках у загальну дисперсію, тож він є інформативнішим, ніж кореляційний аналіз.

Виокремилося чотири фактори, що охоплюють 86,36% дисперсії. Перший фактор (41,18% дисперсії) утворюють показники психологічного добробуту, які пов’язані з реалізацією життєвих проєктів (цілі в житті (r=0,75), автономія (r =0,73), власне індекс психологічного добробуту (r =0,74). Найвищу кореляцію з першим фактором має самоприйняття (r =0,90), що засвідчує важливість цього показника у нестабільній життєвій ситуації і змінах у власних ціннісних пріоритетах. Цікаво, що в старшокласників поцінування значимо, але негативно корелює з першим

фактором. Очевидно, що вони ще не пов'язують перспективи власного саморозвитку з впливом соціальних чинників.

Другий фактор (19,37% дисперсії) утворюють конструкти «управління ситуацією» (*r*=0,72), з яким негативно корелює «уникання» (*r*= –0,94), що очевидно вказує на розуміння старшокласниками неможливості хоч якоюсь мірою проявляти суб'єктність у складній життєвій ситуації поза соціальним оточенням.



Factor Loadings (Varimax normalized) (Spreadsheet1) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Іп	-0,85	0,38	-0,16	-0,03
Іа	-0,13	0,38	-0,76	-0,40
Іу	0,07	-0,94	-0,02	0,14
Пс	0,17	0,00	0,09	0,95
Ав	0,73	0,02	-0,31	0,43
УС	0,17	0,72	0,03	0,45
ОЗ	0,12	0,23	0,91	-0,07
ЦЖ	0,75	0,36	0,21	0,11
Са	0,90	-0,01	0,10	0,06
ІПД	0,74	0,31	0,22	0,55
% Total - variance	41,18	19,37	14,64	11,17

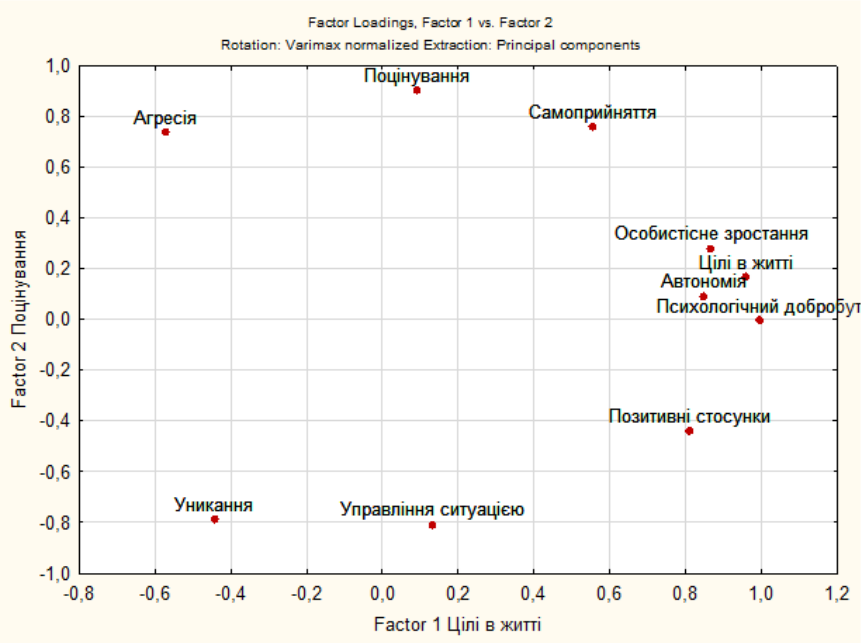
Рис.1. Результати факторного аналізу даних емпіричного дослідження ліцеїстів

Третій фактор (14,64% дисперсії) відображає орієнтацію старшокласників на особистісне зростання (*r*=0,91) і розуміння деструктивної ролі агресії в цьому процесі (*r*= –0,76). Четвертий фактор (11,17% дисперсії) засвідчує орієнтацію старшокласників на позитивні стосунки (*r*=0,95), що відображає загальну тенденцію для всіх людей, які опинилися в складній життєвій ситуації.

У результаті факторного аналізу даних емпіричного дослідження студентів виокремилося два фактори, що охоплюють 84,17% дисперсії (див. рис. 2). Перший фактор «Цілі в житті» (50,32% дисперсії) утворюють конструкти «цілі в житті» (*r*=0,96) та інші показники психологічного добробуту: «особистісне зростання» (*r*=0,87), «автономія» (*r*=0,85), «позитивні стосунки» (*r*=0,81). Деструктивний вплив складної життєвої ситуації відображає те, що показники двох субшкал, а саме «управління ситуацією» та «самоприйняття» не корелюють на значимому рівні з показниками психологічного добробуту.

Очевидно, що студенти відчувають депривованість потреби в суб'єктності. Вони розуміють, що напрямок саморозвитку тепер залежить не стільки від них самих, а значною мірою визначається обставинами, які створюються і можуть

створюватися в майбутньому війною. Це вимагає переоцінки особистісних цінностей, перебудови життєвих проєктів і проявляється у пошуках нового підґрунтя для самоприйняття.



Factor Loadings (Varimax normalized) (Spreadsheet1) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000)

	Factor 1	Factor 2
Іп	0,09	0,90
Іа	-0,57	0,74
Іу	-0,44	-0,79
Пс	0,81	-0,44
Ав	0,85	0,09
УС	0,13	-0,81
ОЗ	0,87	0,28
ЦЖ	0,96	0,16
Са	0,56	0,76
ІПД	1,00	-0,01
% Total - variance	50,32	33,85

Рис.2. Результати факторного аналізу даних емпіричного дослідження студентів

Важливо, що на відміну від ліцеїстів, у студентів другий фактор – «Поцінування» (33,85 дисперсії) – утворюють показники ціннісної взаємодії. На значимому рівні з ним корелюють «поцінування» (*r*=0,90) та «агресія» (*r*=0,74). Також значимо корелює з другим фактором такий показник психологічного добробуту як «самоприйняття» (*r*=0,76). Оскільки цей конструкт одночасно корелює з поцінуванням і складниками психологічного добробуту (наразі не значимо), то потенційно може відображати внутрішню роботу студентів із ціннісного самовизначення у складній життєвій ситуації. Ресурси підвищення рівня психологічного добробуту ними вбачаються у налагодженні взаємодії з соціальним оточенням через взаємне поцінування досягнень і отримання в такий спосіб ціннісної автономії, спрямованої на дальший саморозвиток обдарованості і реалізації життєвих проєктів.

Уникання не сприймається студентами та ліцеїстами як конструктивна стратегія, оскільки має негативну кореляцію з другим фактором (*r*= –0,79) і протиставляється іншим показникам ціннісної взаємодії. Примітно, що негативну кореляцію з другим фактором має показник «управління ситуацією» (*r*= –0,81), що свідчить про те, що він розглядається студентами як чинник, що перешкоджає саморозвитку.

Отже, факторний аналіз отриманих даних показав, що для ліцеїстів і для студентів провідними чинниками саморозвитку є показники психологічного

добробуту, які пояснюють відповідно 41,18% та 50,32% дисперсії. Наповнення другого фактору у ліцеїстів і студентів суттєво різниться. У ліцеїстів це «управління ситуацією», яке орієнтується на активні форми ціннісної взаємодії, такі, як «агресія» і «поцінування». Другий фактор у студентів утворюється «поцінуванням», що відображає прагнення згладити суперечності з оточенням і зберегти спрямованість на розвиток обдарованості.

Висновки. Виявлено, що студенти мають дещо вищі показники психологічного добробуту, ніж ліцеїсти, але водночас нижчі значення показників життєвих цілей та самоприйняття, що може свідчити про спричинені війною сумніви у реальності життєвих проєктів і про пов'язані з цим зміни в особистісних цінностях.

Показано, що результати окремих обдарованих осіб, які значно відрізняються від середньогрупових можуть бути підставою як для додаткової індивідуальної психодіагностики і психологічної підтримки, так і для вдосконалення освітнього процесу.

Встановлено, що чинниками саморозвитку обдарованих ліцеїстів та студентів є взаємозв'язки показників психологічного добробуту і ціннісної взаємодії. На відміну від ліцеїстів, студенти більшою мірою орієнтуються на поцінування досягнень інших людей, що є передумовою асертивної взаємодії та відображає прагнення зберегти ціннісну автономію й спрямованість на розвиток обдарованості у спричиненій війною складній життєвій ситуації.

Список використаних джерел

1. Бєльська, Н. А., & Мельник, М. Ю. (2025). Трансформація ціннісних орієнтацій обдарованої учнівської молоді України в умовах повномасштабної війни. *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, 23–24. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745549/
2. Кокун О. М., & Безверхий О. С. (2025). Особливості негативного психологічного та соціально-психологічного впливу війни на студентську молодь: результати трьох серій досліджень. *Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни*: матеріали XX науково-практичного семінару, 12 листопада 2025 р. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 10–12. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747561/
3. Музика, О. Л. (2024). Обдарована особистість у складній життєвій ситуації. *Сучасні проблеми екологічної психології: Життєві стратегії особистості в умовах воєнного стану*: матеріали XX всеукраїнської науково-практичної конференції, 14–15 травня 2024 р. Зб. матеріалів / За ред. Ю. М. Швалба. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 81–83. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059543.pdf#page=82
4. Музика О. Л. (2025). 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, 5–9. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747561/

5. Музика, О. Л. (2025). Теоретичні засади конструювання опитувальника «Асертивна взаємодія обдарованої особистості». *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку*: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 22–26.05.2025). Інститут обдарованої дитини НАПН України, 563–572. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745863/1/TZKOA_LPO_2025.pdf
6. 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/
7. 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/
8. 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
9. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 1069–1081.

Музика О. О.,
кандидат психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: oo-muzyka@ukr.net

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Анотація. Розглянуто результати емпіричного дослідження обдарованих студентів за методиками: Профіль професійної самоефективності студентів (Музика, 2020), Шкала психологічного добробуту (Ryff, 1989). Виявлено значимий кореляційний зв'язок між показниками професійної самоефективності та психологічного добробуту.
Ключові слова: обдаровані студенти; професійна самоефективність; психологічний добробут; складна життєва ситуація.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of gifted students. The study employed the following methods: the Profile of Professional Self-Efficacy of Students (Muzyka, 2020) and the Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989). A significant correlation was found between measures of professional self-efficacy and psychological well-being.
Keywords: gifted students; professional self-efficacy; psychological well-being; difficult life situation.

Тривала війна в Україні спричинює багато проблем, з-поміж яких депривація базової потреби людини – відчуття безпеки. Щоденні стресові переживання загрози життю, здоров'ю, добробуту позначаються на психоемоційному стані, провокуючи тривогу, напругу, невизначеність, хронічну втому, психосоматичні недуги [1; 2; 6; 9; 11].

Як показали наші попередні дослідження, обдарованим студентам притаманне довгострокове планування власного професійного й особистісного розвитку, розраховане на близьку, середню та далеку перспективи [3; 5]. Життєва ситуація для них по-справжньому стає складною тоді, коли зовнішні умови позбавляють їх упевненості в можливостях досягнення поставлених цілей та побудові довготривалих реалістичних планів [8]. Складна життєва ситуація для обдарованої особистості – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників саморозвитку, які сприймаються як такі, що утруднюють чи унеможливлюють реалізацію життєвих проєктів, вимагають їх коригування, переоцінки особистісних цінностей і мобілізації ресурсів для дальшого розвитку обдарованості [4].

Емпіричне дослідження, проведене нами у жовтні-листопаді 2025 року в Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка, було спрямоване на перевірку припущення про те, що професійна самоефективність та психологічний добробут мають виражені взаємозв'язки і є важливими ресурсами збереження спрямованості студентів мистецьких спеціальностей на саморозвиток обдарованості у складній життєвій ситуації. До вибірки увійшли мистецьки обдаровані студенти (N=23), які мали визнані творчі досягнення.

Для збору емпіричних даних були використані такі дослідницькі інструменти: *Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)* (Музика, 2020), що вимірює основні показники за шістьма шкалами: лідерство, цілі і мотиви професійної діяльності (ЛЦМ); здібності й упевненість (ЗУ); рефлексія й особисті стандарти (РОС); стійкість до невдач, долання і воля (СНДВ); самоосвіта і саморозвиток (СС); ціннісний досвід (ЦД), а також дозволяє знаходити загальний показник професійної самоефективності (ПСЕ); *Шкала психологічного добробуту (ШПД)* (Ryff, 1989), що включає шість субшкал: позитивні стосунки (ПС); автономія (Ав); контроль ситуації (КС); особистісне зростання (ОЗ); цілі в житті (ЦЖ); самоприйняття (Са), а також дозволяє знаходити загальний індекс психологічного добробуту (ІПД).

Дослідження проводилося на е-платформі «Обдарованість TEST ONLINE» [10]. Дослідницьку процедуру вибудовано в такий спосіб, щоб розвивати рефлексійні здібності досліджуваних і стимулювати процеси саморозвитку [7].

Аналіз отриманих емпіричних даних показав, що між професійною самоефективністю та психологічним добробутом існує значимий кореляційний зв'язок (r=0,42) (див. табл. 1). Це дає підстави вважати, що професійна самоефективність є своєрідним містком від актуальної складної життєвої ситуації до реалізації життєвих проєктів, спрямованих у майбутнє, а відтак є важливим чинником підтримки психологічного добробуту обдарованої особистості. Обидва досліджувані явища у взаємозв'язках між структурними показниками сприяють збереженню спрямованості на саморозвиток мистецьки обдарованих студентів у складній життєвій ситуації.

Таблиця 1.

Кореляційна матриця результатів дослідження за методиками ППСС і ШПД

	Показники професійної самоефективності							**Показники психологічного добробуту**						
	ЛЦМ Var1	ЗУ Var2	РОС Var3	СНДВ Var4	СС Var5	ЦД Var6	**ПСЕ** Var7	ПС Var8	Ав Var9	УС Var10	ОЗ Var11	ЦЖ Var12	Са Var13	**ІПД** Var14
Var1	1,00	0,58	0,66	0,56	0,54	0,70	0,81	0,30	0,17	0,17	0,15	-0,08	0,03	0,17
Var2	0,58	1,00	0,58	0,60	0,45	0,51	0,81	0,48	0,27	0,32	0,07	0,22	0,29	0,36
Var3	0,66	0,58	1,00	0,52	0,61	0,80	0,82	0,55	0,39	0,48	0,20	0,19	0,36	0,49
Var4	0,56	0,60	0,52	1,00	0,68	0,75	0,80	0,24	0,23	0,37	0,21	0,14	0,07	0,33
Var5	0,54	0,45	0,61	0,68	1,00	0,88	0,79	0,29	0,28	0,30	0,16	0,20	0,18	0,33
Var6	0,70	0,51	0,80	0,75	0,88	1,00	0,87	0,36	0,30	0,37	0,21	0,09	0,19	0,38
Var7	0,81	0,81	0,82	0,80	0,79	0,87	1,00	0,50	0,28	0,43	0,17	0,20	0,23	0,42
Var8	0,30	0,48	0,55	0,24	0,29	0,36	0,50	1,00	0,46	0,72	0,60	0,43	0,59	0,80
Var9	0,17	0,27	0,39	0,23	0,28	0,30	0,28	0,46	1,00	0,51	0,44	0,58	0,67	0,81
Var10	0,17	0,32	0,48	0,37	0,30	0,37	0,43	0,72	0,51	1,00	0,60	0,39	0,74	0,82
Var11	0,15	0,07	0,20	0,21	0,16	0,21	0,17	0,60	0,44	0,60	1,00	0,32	0,47	0,71
Var12	-0,08	0,22	0,19	0,14	0,20	0,09	0,20	0,43	0,58	0,39	0,32	1,00	0,42	0,67
Var13	0,03	0,29	0,36	0,07	0,18	0,19	0,23	0,59	0,67	0,74	0,47	0,42	1,00	0,78
Var14	0,17	0,36	0,49	0,33	0,33	0,38	0,42	0,80	0,81	0,82	0,71	0,67	0,78	1,00

Важливу роль у забезпеченні психологічного добробуту студентів відіграють такі показники професійної самоефективності як РОС (рефлексія й особисті стандарти) (r=0,49). Вони забезпечують осмислення обдарованими студентами життєвої ситуації і підтримання внутрішніх вимог до якості власних

мистецьких студій. Якщо розглядати взаємозв'язки окремих субшкал психологічного добробуту і професійної самоефективності, то, примітно, що РОС корелюють із ПС (позитивні стосунки) (*r*=0,55), УС (управлінням ситуацією) (*r*=0,48) та Са (самоприйняття) (*r*=0,36). Отже, рефлексію та особисті стандарти можна розглядати як важливу умову збереження психологічного добробуту в складній життєвій ситуації. І якщо йдеться про розвиток професійної самоефективності, то саме на ці параметри варто першочергово спрямовувати розвивальні впливи.

Список використаних джерел

1. Бєльська, Н. А., & Мельник, М. Ю. (2023). Ресурси та чинники психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 4 (91), 17–27. https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-4(91)-17-27
2. Мельник, М. Ю. (2024). Ідентифікація та супровід розвитку обдарованості в умовах війни. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку*: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 23–26 травня 2024 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 354–359. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741254/
3. Музика, О. Л. (Ред.). (2020). Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 160 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723153/
4. Музика, О. Л. (2024). Обдарована особистість у складній життєвій ситуації. *Сучасні проблеми екологічної психології: Життєві стратегії особистості в умовах воєнного стану*: матеріали XX всеукраїнської науково-практичної конференції, 14–15 травня 2024 р. Зб. матеріалів / За ред. Ю. М. Швалба. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 81–83. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059543.pdf#page=82
5. Музика, О. Л. (Ред.). (2018). Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 222 с. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714644/
6. 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/
7. 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/
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
10. Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Osnadchuk, Y. O. (2022). Development of e-platform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*, 89 (3), 162–177. https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700
11. Palamar, B. I., Hrynevych, L. M., Khoruzha, L. L., Bratko, M. V., Palamar, S. P., Muzyka, O. O., & Leontieva, I. V. (2023). Psychoemotional problems of participants in the educational process under martial law: from emergence to overcoming. *Wiadomości* Lekarskie Medical Advances, 76 (4), 778–785. https://doi.org/10.36740/WLek202304112
12. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 1069–1081.

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

ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ПЕРЕСІЧНИХ ПІДЛІТКІВ

Анотація. *У роботі представлені результати порівняльного дослідження типів ціннісної взаємодії підлітків з ознаками обдарованості та пересічних підлітків; описані особливості асертивності досліджуваних згаданих груп.*

Ключові клова: *асертивність, здібності, метафори, обдарованість, підлітки, прислів'я, приказки, типи ціннісної взаємодії.*

Abstract. *The paper presents the results of a comparative study of the types of value-based interaction among adolescents with signs of giftedness and ordinary adolescents. The peculiarities of assertiveness in both groups of respondents are described.*

Keywords: *assertiveness, abilities, metaphors, giftedness, adolescents, proverbs, sayings, types of value interaction.*

Вступ. Асертивність – здатність особистості вибудовувати взаємини на засадах поваги до себе та інших людей. Це вміння наполегливо, але водночас чесно й доброзичливо відстоювати свої інтереси; розумно оберігати власні простори та кордони; конструктивно вирішувати конфлікти; вільно розвивати здібності, зростати та досягати успіху поряд з іншими людьми [1; 5; 6; 8; 9].

Одним з найскладніших періодів для розвитку обдарованості є підлітковий вік. Діти, які мають високий рівень розвитку здібностей, відрізняються від однолітків інтересами, цінностями, досягненнями, тому часто стикаються із неприязню, заздрістю та знецінюванням з боку інших осіб, відчувають тиск пересічної більшості. Асертивна поведінка для таких підлітків, з одного боку, може бути засобом збереження ідентичності та ціннісної автономії, а з іншого – слугувати засобом побудови позитивних взаємин.

Насьогодні залишаються актуальними питання дослідження та розвитку асертивності у підлітковому віці.

Методи дослідження. Для вивчення асертивності підлітків використано авторську методику – «Тест асертивності обдарованої особистості» (ТАОО) [4]. В основі методики лежать метафори – українські прислів'я і приказки. 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].

Методика дозволяє вивчити схильність особистості до 4 типів ціннісної взаємодії: пасивної, агресивної, маніпулятивної та асертивної.

Пілотажне дослідження асертивності підлітків було проведене на базі одного з навчальних закладів м. Житомира з поглибленим вивченням математики та іноземної мови. Участь у дослідженні взяли 149 школярів: 89 учнів 8 класу та 60 учнів 10 класу; 74 хлопці та 75 дівчат. Ці учні пройшли конкурсний відбір до навчального закладу, мають високий рівень навчальної успішності та досвід участі в олімпіадах і різних конкурсах [2].

Ми поставили за мету перевірити, чи є відмінності у результатах дослідження асертивності школярів, які мають яскраві ознаки обдарованості, та учнів, які згадані ознаки не демонструють. Зіставили результати вивчення підлітків-переможців олімпіад та конкурсів на рівні міста, області, країни і міжнародному рівні (67 осіб) та підлітків, які мають досягнення лише на рівні навчального закладу (82 особи).

Результати дослідження. Порівняльний аналіз даних восьмикласників з ознаками обдарованості та без таких ознак показав, що у досліджуваних обох груп найменш вираженим є маніпулятивний тип ціннісної взаємодії. Майже половина учнів з ознаками обдарованості (49%) продемонстрували низький рівень прояву згаданого типу взаємодії, а трохи більше половини дітей цієї групи (51%) показали середній рівень (табл. 1). Схожі результати мають і пересічні восьмикласники. Їхні показники складають 54% та 46% відповідно (табл. 2). Зауважимо, що жоден досліджуваний не продемонстрував високий рівень прояву маніпулятивного типу ціннісної взаємодії.

Таблиця 1.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії
учнів 8 класу з ознаками обдарованості (n=39)

Типи ціннісної взаємодії	**Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)**		
	низький рівень	**середній рівень**	**високий рівень**
Маніпулятивний	49%	51%	–
Пасивний	3%	90%	7%
Агресивний	5%	74%	21%
Асертивний	–	20%	80%

Таблиця 2.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії
пересічних учнів 8 класу (n=50)

Типи ціннісної взаємодії	**Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)**		
	низький рівень	**середній рівень**	**високий рівень**
Маніпулятивний	54%	46%	–
Пасивний	6%	82%	12%
Агресивний	8%	82%	10%
Асертивний	–	36%	64%

Пасивний та агресивний типи ціннісної взаємодії в учнів 8 класу виражені яскравіше, ніж маніпулятивний тип.

Незначна кількість підлітків мають низький рівень прояву пасивного типу взаємодії (3% школярів з ознаками обдарованості та 5% учнів без таких ознак). Більшість восьмикласників продемонстрували середній рівень прояву такого типу взаємодії (90% та 82% підлітків відповідно). Невелика частина досліджуваних показали високий рівень прояву пасивного типу ціннісної взаємодії (7% та 12% дітей відповідно) (див. табл. 1, 2).

Також незначна кількість восьмикласників мають низький рівень прояву агресивного типу взаємодії (5% школярів з ознаками обдарованості та 8% учнів без таких ознак). Більшість підлітків виявили середній рівень прояву згаданого типу взаємодії (74% та 82% осіб відповідно). Невелика кількість дітей продемонстрували високий рівень прояву агресивного типу ціннісної взаємодії (21% та 10% школярів відповідно) (див. табл. 1, 2).

У восьмикласників з ознаками обдарованості та без таких ознак найяскравіше виражений асертивний тип ціннісної взаємодії. Однак кількісні показники підлітків згаданих груп відрізняються. 20% школярів з ознаками обдарованості продемонстрували середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії, а 80% – показали високий рівень. Восьмикласники без ознак обдарованості мають нижчі показники асертивності. 36% школярів цієї групи виявили середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії, 64% учнів показали високий рівень (див. табл. 1, 2). Відсоток досліджуваних, які досягли високого рівня асертивності, серед восьмикласників з ознаками обдарованості на 16% вищий, ніж серед восьмикласників без таких ознак. За критерієм кутового перетворенням Фішера вказані відмінності між показниками учнів двох згаданих груп знаходяться на межі статистичної значимості, але формально є ненадійними ($p > 0{,}05$): $\varphi^*_{\text{емп}}(1{,}62) < \varphi^*_{\text{кр}}(1{,}64)$.

Зіставлення результатів дослідження учнів 10 класу з ознаками обдарованості та без таких ознак показало, що понад половину досліджуваних в обох групах демонструють низький рівень прояву маніпулятивного типу ціннісної взаємодії. У десятикласників з ознаками обдарованості цей показник складає

61%, а в пересічних десятикласників – 56%. Середній рівень прояву згаданого типу взаємодії у досліджуваних першої групи відповідно становить 39%, другої групи – 44% (табл. 3, 4).

Таблиця 3.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії
учнів 10 класу з ознаками обдарованості (n=28)

Типи ціннісної взаємодії	**Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)**		
	низький рівень	**середній рівень**	**високий рівень**
Маніпулятивний	61%	39%	–
Пасивний	–	82%	18%
Агресивний	7%	75%	18%
Асертивний	–	18%	82%

Таблиця 4.

Показники прояву різних типів ціннісної взаємодії
пересічних учнів 10 класу (n=32)

Типи ціннісної взаємодії	**Розподіл школярів за рівнями прояву різних типів ціннісної взаємодії (%)**		
	низький рівень	**середній рівень**	**високий рівень**
Маніпулятивний	56%	44%	–
Пасивний	6%	84%	10%
Агресивний	6%	84%	10%
Асертивний	–	53%	47%

Пасивний та агресивний типи ціннісної взаємодії в учнів 10 класу виражені яскравіше, ніж маніпулятивний тип.

Незначна кількість підлітків мають низький рівень прояву пасивного типу взаємодії (6% учнів без ознак обдарованості). Більшість десятикласників продемонстрували середній рівень прояву згаданого типу взаємодії (82% підлітків з ознаками обдарованості та 84% підлітків без таких ознак). Невелика частина досліджуваних показали високий рівень прояву пасивного типу ціннісної взаємодії (18% та 10% учнів відповідно) (див. табл. 3, 4).

Також незначна кількість десятикласників мають низький рівень прояву агресивного типу взаємодії (7% школярів з ознаками обдарованості та 6% учнів без таких ознак). Більшість підлітків виявили середній рівень прояву згаданого типу взаємодії (74% та 82% осіб відповідно). Невелика кількість досліджуваних продемонстрували високий рівень прояву агресивного типу ціннісної взаємодії (21% та 10% школярів відповідно) (див. табл. 3, 4).

В учнів 10 класу з ознаками обдарованості та без таких ознак найяскравіше виражений асертивний тип ціннісної взаємодії. Однак кількісні показники підлітків згаданих груп суттєво відрізняються. 18% школярів з ознаками обдарованості продемонстрували середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії, а 82% – показали високий рівень. Десятикласники без ознак обдарованості мають нижчі показники асертивності. 53% школярів цієї групи виявили середній рівень прояву асертивного типу ціннісної взаємодії, 47% учнів показали високий рівень (див. табл. 3, 4). Відсоток досліджуваних, які досягли високого рівня асертивності, серед десятикласників з ознаками обдарованості на 35% вищий, ніж серед десятикласників без таких ознак. За критерієм кутового перетворенням Фішера вказані відмінності між показниками учнів двох згаданих груп є статистично значимими на рівні p < 0,01: $\varphi^*_{\text{емп}}(2{,}99) > \varphi^*_{\text{кр}}(2{,}31)$.

Висновки. Досліджувані учні 8 та 10 класів з ознаками обдарованості та без таких ознак мають низку спільних та відмінних характеристик ціннісної взаємодії.

Спільні характеристики. У підлітків з ознаками обдарованості та без таких ознак найменш вираженим є маніпулятивний тип ціннісної взаємодії. Орієнтовно половина досліджуваних у кожній групі демонструє низький рівень прояву згаданого типу взаємодії, інша половина – показує середній рівень прояву. Жоден з досліджуваних не виявив високий рівень маніпулятивного типу ціннісної взаємодії. Очевидно, у процесі соціальної взаємодії підлітки переконалися, що маніпулятивна поведінка є малопродуктивною, тож вдаються до неї рідше, ніж до пасивної, агресивної чи асертивної.

Пасивний та агресивний типи ціннісної взаємодії у досліджуваних з ознаками обдарованості та без таких ознак виражені яскравіше. Незначна кількість підлітків має низький рівень прояву таких типів взаємодії. Понад половину досліджуваних у кожній групі в обох класах демонструють середній рівень прояву пасивного та агресивного типів ціннісної взаємодії. Пасивна та агресивна поведінка дозволяє школярам вирішити частину життєвих задач, тож вона закріплюється. Але оскільки така поведінка має й негативні наслідки, вона не набуває характеристик домінуючої.

Найяскравіше у досліджуваних підлітків виражений асертивний тип ціннісної взаємодії. Майже половина або понад половину дітей у різних групах в обох класах демонструють високий рівень прояву згаданого типу ціннісної взаємодії. Такі результати свідчать про те, що підлітки мають досвід асертивної поведінки, помітили та оцінили її переваги, цілеспрямовано вибудовують асертивну взаємодію.

Відмінні характеристики. Підлітки з ознаками обдарованості відрізняються від пересічних однолітків вищим рівнем розвитку асертивності. За критерієм кутового перетворенням Фішера відмінності між показниками різних груп учнів 8 класу знаходяться на межі статистичної значимості на рівні p > 0,05, а

відмінності між показниками десятикласників з ознаками обдарованості та без таких ознак є статистично значимими на рівні $p < 0,01$.

Отримані результати свідчать про те, що у підлітків розвиток асертивності пов'язаний з розвитком здібностей та обдарованості.

Перспективи дослідження. Варто провести додаткові дослідження та перевірити виявлені тенденції у розвитку різних типів ціннісної взаємодії підлітків на більшій вибірці. Цікаво також вивчити особливості асертивності школярів, які мають вагомі досягнення у різних сферах, наприклад, у навчанні, мистецтві та спорті.

Список використаних джерел

1. Джаннантоніо Мікеле. Чи зі мною все гаразд? Самоповага та асертивність / Мікеле Джаннантоніо; пер. з італ. К. Зінченко. Львів: Свічадо. 2020. 168 с.
2. Музика О. Л., 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/id/eprint/747703/
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/id/eprint/737267/
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/745549/1/_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1._15.05.2025.pdf
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. http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/759/1/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%BA%20%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%8F%20%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf
7. Потебня О. О. З лекцій теоріїї словесности. Байка. Прислівя. Приповідка / ред. О. Ветухов, Ф. Ю. Зелинський; пер.: А. Диких, М. Оглоблін. Харків: Державне видавництво України, 1930. 112 с.
8. Тавваб Н.Ґ. Особисті кордони. Керівництво зі спокійного життя без травм і комплексів / Тавваба Недра Ґловер; пер. з англ. О. Мала. Харків: КСД. 2024. 304 с.
9. Capponi V., Novák T. Asertivně do života. Praha: Svoboda. 1992. 140 s.

Novohorodska M.,
PhD in Pedagogy and Educational Sciences,
Researcher, Department of Giftedness Diagnostics,
Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

DIGITAL TECHNOLOGIES FOR IDENTIFICATION, MONITORING, AND SUPPORT OF GIFTED STUDENTS

Анотація. *Цифрові технології дедалі більше змінюють освітні системи, забезпечуючи ідентифікацію, моніторинг та персоналізовану підтримку учнів на основі даних досліджень. Їхня роль особливо важлива в освіті обдарованої дитини, де потрібні індивідуалізований темп навчання, збагачення та розширена когнітивна взаємодія. У статті досліджується, як цифрові технології сприяють виявленню обдарованості, відстеженню розвитку учнів та підтримці персоналізованих траєкторій навчання. У ній також критично аналізуються такі обмеження, як алгоритмічна упередженість, вузькі визначення обдарованості та обмежена взаємодія з людьми. Дослідження синтезує результати аналітики навчання, штучного інтелекту в освіті та досліджень адаптивного навчання, висвітлюючи як можливості, так і ризики. У статті робиться висновок, що хоча цифрові технології значно покращують освіту обдарованої дитини, їхня ефективність залежить від педагогічної інтеграції та участі людини.*

Ключові слова: *освіта обдарованої дитини, цифрові технології, штучний інтелект в освіті, аналітика навчання, адаптивне навчання, персоналізація.*

Abstract. *Digital technologies are increasingly reshaping educational systems by enabling data-driven identification, monitoring, and personalized support of learners. Their role is particularly significant in gifted education, where individualized pacing, enrichment, and advanced cognitive engagement are required. This paper examines how digital technologies contribute to identifying giftedness, tracking learner development, and supporting personalized learning trajectories. It also critically analyzes limitations such as algorithmic bias, narrow definitions of giftedness, and reduced human interaction. The study synthesizes findings from learning analytics, artificial intelligence in education, and adaptive learning research, highlighting both opportunities and risks. The paper concludes that while digital technologies significantly enhance gifted education, their effectiveness depends on pedagogical integration, ethical design, and sustained human involvement.*

Keywords: *gifted education, digital technologies, AI in education, learning analytics, adaptive learning, personalization*

Introduction

The rapid digitalization of education has significantly transformed the processes of learning delivery, assessment, and monitoring. In contemporary educational practice, digital technologies (DT), including artificial intelligence (AI), learning analytics, adaptive learning systems, and immersive environments, are increasingly integrated into both instructional design and educational decision-making. This shift enables educators to move beyond standardized, one-size-fits-all instruction toward more flexible and individualized learning pathways. Within this transformation, gifted learners represent a particularly important group, as they often require advanced cognitive challenges, accelerated pacing, and differentiated content that traditional

classroom structures are frequently unable to provide. In this context, digital technologies offer scalable and data-driven mechanisms to identify gifted individuals early, monitor their developmental trajectories continuously, and provide tailored educational support. At the same time, the growing reliance on such technologies raises important pedagogical and ethical considerations, including the validity and reliability of algorithmic identification, the potential reinforcement of bias, and the appropriate balance between human judgment and machine-based decision-making in educational contexts.

Traditionally, the identification of gifted learners has relied on standardized IQ testing, teacher nominations, and academic performance indicators. While these methods provide valuable information, they often fail to capture broader dimensions of giftedness, such as creativity, motivation, problem-solving flexibility, and non-linear cognitive development. To address these limitations, digital technologies extend the identification framework by enabling continuous, multi-dimensional data collection and analysis, allowing for a more dynamic understanding of learner potential over time rather than reliance on single-point assessments. In this expanded framework, computer-based intelligence and creativity assessments, adaptive online testing platforms, psychometric evaluation systems, and AI-based analysis of learning behaviors are increasingly used. These tools not only measure correctness of responses but also capture deeper indicators such as response time, strategy selection, problem-solving pathways, and patterns of learning progression.

Building on these tools, artificial intelligence systems analyze large-scale educational data in order to detect patterns associated with high cognitive potential. Through such analyses, AI can identify early indicators of giftedness by examining engagement levels, learning speed, and problem-solving approaches. However, despite these advances, research emphasizes that AI-based identification systems remain in a developmental phase and require further empirical validation to ensure accuracy and fairness across diverse educational contexts [1]. Once learners are identified, attention shifts toward continuous monitoring, which becomes a critical component of supporting gifted education. In this regard, learning analytics plays a central role, as it involves the systematic collection, measurement, and analysis of learner data to optimize educational processes and provide real-time insights into engagement, achievement, and progression patterns [2].

To operationalize this process, learning management systems such as Moodle and Google Classroom, digital learning portfolios, AI-powered analytical dashboards, and real-time formative assessment tools are widely used. Together, these systems enable educators to move beyond periodic evaluations and instead observe continuous learning trajectories, supporting more responsive instructional decisions. As a result, educators gain detailed insights into motivation, engagement levels, self-regulated learning behaviors, cognitive development over time, and stability or

variability in academic performance. This continuous flow of data is particularly important in gifted education, where learners often demonstrate asynchronous development across different cognitive domains.

Building upon monitoring data, digital technologies further enable personalized educational support. Adaptive learning systems dynamically adjust content difficulty and learning pathways based on learner performance, ensuring that gifted students are consistently challenged without experiencing disengagement. In practice, this allows for individualized learning trajectories, self-paced progression, enrichment based on learner interests, and competency-based advancement models. In addition, online mentorship platforms connecting learners with experts, virtual laboratories for inquiry-based learning, simulation-based environments for STEM education, and mobile learning applications expand access to advanced educational opportunities beyond traditional classrooms. Empirical studies suggest that such personalized digital environments enhance learner autonomy, academic engagement, conceptual depth, and creative problem-solving skills [3].

In parallel with these developments, emerging technologies further extend the possibilities of gifted education. Artificial intelligence contributes through predictive analytics of academic performance, intelligent recommendation systems for learning resources, and automated feedback mechanisms. Virtual and augmented reality environments provide immersive learning experiences that allow gifted learners to explore abstract or complex concepts in interactive and visual formats, supporting deeper conceptual understanding. Robotics and gamified learning approaches are also increasingly applied in STEM education to develop computational thinking, logical reasoning, and complex problem-solving abilities, while simultaneously increasing engagement through experiential learning.

Despite these advantages, the integration of digital technologies into gifted education introduces several important limitations. One major concern is the misidentification of giftedness, as AI systems may fail to recognize non-traditional forms of talent, particularly those associated with creativity, leadership, or emotional intelligence. Closely related to this issue is algorithmic bias, where training data reflecting existing social or cultural inequalities can lead to unequal identification outcomes. Furthermore, many digital systems rely heavily on measurable academic performance, resulting in narrow assessment models that overlook essential dimensions such as creativity, emotional intelligence, and real-world problem-solving abilities. Another significant risk is overreliance on automated systems, which may reduce the role of teacher judgment and professional observation. This is particularly critical because gifted education depends strongly on mentorship, emotional support, and intellectual dialogue that cannot be fully replicated by technology.

Beyond conceptual limitations, implementation challenges also affect the effectiveness of digital technologies in educational practice. These include unequal

access to digital infrastructure, insufficient teacher training in AI and data literacy, lack of standardized frameworks for gifted assessment, and the risk of excessive digitalization of educational environments. Importantly, research indicates that the effectiveness of digital technologies depends less on the tools themselves and more on pedagogical design and implementation strategies, emphasizing the central role of teacher expertise and institutional support [4].

Conclusion

Digital technologies significantly enhance the capacity to identify, monitor, and support gifted learners by enabling continuous assessment, personalized learning pathways, and enriched educational experiences. However, their effectiveness is constrained by algorithmic bias, narrow evaluation frameworks, and implementation challenges. A balanced integration of digital tools with human pedagogical expertise is therefore essential. Further empirical research is required to ensure that these technologies support equitable, holistic, and inclusive approaches to gifted education.

References

1. Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153–169.
2. Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline, 57(10), 1380–1400.
3. VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221.
4. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*.

Сватенкова Т. І.,
доктор психологічних наук,
доцент кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук
приватного закладу вищої освіти
«Міжнародний європейський університет»,
психолог програми відпочинку «Дитячий табір Зефір»
e-mail: tatianasvatenkova@gmail.com

РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У РЕКРЕАЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. *У статті характеризуються аспекти рекреаційно-розвивального середовища дитячого табору з огляду на потенційні можливості розвитку творчих здібностей особистості. Подаються результати констатуючого дослідження щодо рівня прояву передумов творчого потенціалу дітей. На основі дослідження розроблено і представлено творчий напрям комплексної програми розвитку психологічного потенціалу особистості у межах рекреаційно-розвивального середовища. Викладено основні принципи та аспекти роботи з дітьми у напрямку розкриття та розвитку творчих здібностей у рекреаційно-розвивальному середовищі.*

Ключові слова: *колективна творча справа, компетентності особистості, особистісне зростання, особистість, психотехнологія, рекреаційно-розвивальне середовище, творче самовираження, творчий потенціал особистості.*

Abstract. *The article characterizes children's camp recreational and developmental environment aspects in terms of potential opportunities for the individual`s creative abilities development. The results of ascertaining study on the prerequisites manifestation`s level for the children`s creative potential are presented. The comprehensive program`s creative direction for the individual`s psychological potential development the within the recreational and developmental environment is developed and presented based on the study. The working with children main principles and aspects in the revealing and developing creative abilities` direction in a recreational and developmental environment are outlined.*

Keywords: *collective creative work, individual competencies, personal growth, personality, psychotechnology, recreational and developmental environment, creative self-expression, creative potential of the individual.*

Розробка та дослідження проблеми творчого потенціалу особистості, його розвитку та актуалізації зумовлена бурхливими процесами змін і перетворень соціально-політичного, економічного, соціально- психологічного, культурного і міжнаціонального характеру. Ситуація військової агресії, пролонгованого тривожного стану, вимушеної зміни місця проживання, способу життя, контактів, соціальних ролей вимагає уміння швидко сприймати та аналізувати інформацію, швидкої реадаптації у зовсім нових, іноді небезпечних, реаліях.

Пандемія, війна похитнули базове відчуття безпеки, адже доводиться справлятись із новою ситуацією, що є неконтрольованою. Дистанційне навчання не може дати відчуття згуртованості і безпеки, а для дітей і підлітків відчуття приналежності до групи є важливим. Діти ходять до школи не лише для того, щоб навчатись – вони ще спілкуються, взаємодіють з іншими, зустрічаються з

труднощами і викликами, розвивають творчі здібності. З іншими дітьми вони набувають соціальних компетенцій. Це важливий досвід, що відбувається поміж уроками. Саме тому на перший план зараз почали виходити тематичні розвивальні простори для дітей, що поєднують кілька важливих функцій: психотерапевтичну, розважальну, розвивальну, комунікативну, навчальну, рекреативну тощо [2, 146].

Подібно до культури та мистецтва, рекреація, дозвілля та спорт відіграють важливу роль у дитячих громадах. Їх численні переваги охоплюють собою покращення здоров'я та благополуччя дітей, сприяння розширенню їхніх можливостей та розвитку інклюзивних дитячих громад [9,146]. Рекреація, дозвілля та спортивні заходи можуть залучати окремих осіб, невеликі групи, команди або цілі спільноти та стосуються дітей різного віку, здібностей та рівня розвиненості соціальних навичок.

Розвивальний відпочинок у нашому розумінні – це вид терапії, який не зосереджується на «проблемах», натомість він акцентується на розвитку позитивних здібностей і сприяє гарному проведенню часу учасниками, маючи за кінцеву мету не тільки відпочинок, а й актуалізацію внутрішніх ресурсів кожного відповідно до особистісного запиту [11, 77]. Саме тому ситуацію перебування особистості у тимчасовій групі рекреаційно-розвивального середовища дитячого табору було обрано умовою і місцем для проведення дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу. Ми мали на меті дізнатися, на скільки характерною і затребуваною є творчість для дітей, щоб побудувати роботу у тимчасових групах у тому числі з урахуванням особливостей розкриття креативності і творчості.

Дослідження проводилося у червні 2024 року на базі програми відпочинку «Дитячий табір Зефір». У ньому взяло участь 78 дітей віком 12-15 років на засадах добровільності та анонімності. Ми використали методику «Самооцінка творчого потенціалу особистості» (Фетіскін Н. та ін.) [8, 203]. Загальна сума балів показала, що більшість опитуваних (76 чол.) мали середній рівень творчого потенціалу, зокрема більшість із них (54 чол.) з близькими показниками до високого; 2 опитуваних мали високий рівень творчого потенціалу. Результати дали змогу визначити актуальність творчого самовираження для дітей. Важливим було те, що даний опитувальник дає змогу не тільки оцінити рівень творчого потенціалу, але й важливі показники сформованості передумов розвитку творчого потенціалу особистості: рівень допитливості, віру у себе, стабільність щодо власної позиції, амбіційність, рівень слухової пам'яті, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися та міру зосередженості. Дані показники дали змогу зрозуміти, на що спиратися при розробці напряму програми у розвитку творчості, і на яких особливостях зосередити увагу (табл.1).

Проаналізувавши результати, ми виділили так звані сильні або опорні показники, які дають змогу виокремити передумови мотивації до творчості та участі у творчих заходах. Цими показниками є висока допитливість, амбіційність, можливість абстрагуватися. Також ми виокремили показники найближчої зони розвитку, що дають нам змогу побачити, на що треба орієнтуватися і що розвивати у дітей через залучення до творчості. Це віра у себе і власні сили, незалежність у

творчій діяльності, зосередженість на діяльності та можливість абстрагуватися від чужої думки та обставин.

Таблиця 1.

Рівень передумов розвитку творчого потенціалу

Рівень	Високий		Середній		Низький	
Показники	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
1.Допитливість	**47**	**60%**	31	40%	0	0
2.Віра у себе	29	37%	**47**	**60%**	2	3%
3.Стабільність	31	40%	35	45%	12	15%
4.Амбіційність	**44**	**56%**	16	21%	18	23%
5.Слухова пам’ять	25	32%	35	45%	18	23%
6.Незалежність	23	29%	**29**	**37%**	**26**	**34%**
7.Абстрагування	**38**	**49%**	**36**	**46%**	4	5%
8.Зосередженість	34	44%	**35**	**45%**	9	11%

Проєктування роботи за експериментальною психотехнологією передбачало створення розвивальної взаємодії між дитиною і дорослим як суб’єкт-суб’єктної взаємодії – цілісної системи, компонентами якої є такі [12, 31]:

- психологічна діагностика творчого розвитку особистості;
- постановка завдань творчого розвитку, коригування існуючих їх;
- організація (самоорганізація) творчої діяльності дітей;
- дослідження динаміки рівнів творчої активності дітей;
- аналіз і прогнозування ситуацій міжсуб’єктної взаємодії на індивідуальному та груповому рівнях/

У центрі уваги була кожна дитина як особистість у своїй унікальності. У психотехнології змінювався сам підхід і його орієнтація: не від педагогічних впливів на дитину, а навпаки – від самої дитини, яка мала право висловлювати своє ставлення до творчої діяльності, вибірково ставитися до різних видів активності та коригувати їх. Визнання дитини головною діючою фігурою всього соціально-психологічного процесу було початком впровадження особистісно-орієнтованого впливу. Побудова міжособистісної взаємодії за інтегрованим типом відповідала завданням особистісно-орієнтованого підходу, оскільки давала нам змогу виявити основні типи ставлення дитини до навколишнього світу, який виступає для неї цілісним, багатостороннім та динамічним [3].

У розробці напрямку творчого розвитку особистості комплексної програми актуалізації психологічного потенціалу підлітків ми спиралися на концепцію доктора психологічних наук, академіка В.О.Моляко, яка полягає у полягає у здійсненні такого типу виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань в умовах естетично збагаченого середовища [4, 43]. Ми намагалися створити такі умови для реалізації програми, які б відповідали їх віковим можливостям, завдяки чому вона сприятиме підвищенню мотивації праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожної дитини.

Організаційно-виховна, соціально-психологічна та творчо-анімаційна робота, що становила собою змістовий компонент психотехнології базувалася на наступних принципах [10, 183]:

- пріоритетність цілей розвитку індивідуальності при створенні необхідних умов для реалізації особистих якостей у процесі творчої діяльності;
- врахування особистісних потреб та інтересів кожної дитини;
- створення різновікових груп для включення дітей у творчу діяльність;
- надання психологічної підтримки і допомоги в процесі творчого самовизначення дитини, формування сприятливих міжособистісних і міжгрупових відносин;
- постійна турбота про поліпшення навколишнього життя.

Актуальним у психотехнології було поєднання кількох факторів у роботі з дітьми [12, 32]:

1) попередня планомірна підготовка фахівців-наставників (психологів та соціальних працівників), що працюють безпосередньо з дітьми;
2) поєднання соціально-педагогічного та індивідуально-психологічного підходів у роботі з особистістю і колективом;
3) оптимальне поєднання різних методів впливу на особистість (групових та індивідуальних) та використання різних форм роботи з дітьми;
4) використання діагностичних методів компетентнісного підходу у роботі.

Все це давало змогу своєчасно фіксувати результати роботи, оперативно реагувати на потреби особистості та особливості її розвитку у новому колективі, динамічно рухатися в експериментальній роботі і коригувати програму відповідно до вимог часу та особливостей групи, тримати у фокусі гармонійний розвиток особистості і допомагати кожній дитині на шляху до розкриття творчих здібностей та її самореалізації.

Особистісно-орієнтоване психосоціальне середовище, створюване в межах психотехнології, будувалося у формі співпраці старших наставників з дітьми, коли вони потрапляють у рівноправні умови: особистість має змогу виявити самостійність думки, незалежність, здатність до вибору власної позиції [1, 5]. Забезпечувалася орієнтація на виявлення власних моделей розвитку потенцій дитини і притаманних саме їй способів пізнавальної і творчої діяльності. Це досягалося у процесі переорієнтації на активні методи відпочинку та виховання, залучення старших наставників та дітей до творчої діяльності, діагностики і психологічної прогностики з передбаченням результатів психолого-педагогічного впливу та проектування розвитку особистості дитини [10, 178]:

1) старший наставник створював для дітей різноманітні ситуації (вибору, співпереживання, гарантованого успіху, авансової довіри, творчості тощо). Ці ситуації відповідали віковим особливостям дитини, наприклад потребі у неформальному дружньому спілкуванні. Вони з самого початку ставили перед дитиною зрозумілі та посильні вимоги. Це зумовлювало необхідність у багатоваріантності, гнучкості форм, організації різних видів діяльності: індивідуальної, парної, групової, колективної;

2) активно впроваджувалося особистісно-орієнтоване спілкування (контакт з старшим наставником, утвердження людської гідності, підтримання в особистості бажання долучатися до світу національної культури, гармонізація «хочу» і «можу»);
3) створювалися умови для реалізації творчої індивідуальності і неповторності;
4) спрямовувалася орієнтація на виявлення різних моделей розвитку дитини, тобто найефективніших для неї способів пізнання діяльності та творчого самовираження. Це передбачало варіативність змісту, методів і форм взаємодії дитини із колективом і наставником;
5) культивувалися діалогічні форми навчально-виховної взаємодії наставника з дітьми як домінуючого виду навчально-виховного спілкування, які спонукають до обміну думками, враженнями і творчості.

Завдання розвивальної роботи визначалися віковими, соціальними, поведінковими та іншими особливостями особистості. Також враховувався напрямок роботи (підвищення самооцінки, розвиток комунікативних здібностей, творче самовираження, актуалізація психологічного потенціалу та ін.) (за Моляко В.О.) [5, 3].

Багаторічна практика організації рекреаційно-дозвіллєвої діяльності дозволяла нам включати в структуру психотехнологій таку ефективну форму вирішення завдань роботи в тимчасовій дитячій групі, як колективна творча справа (КТС). Спираючись на досвід дослідників цього питання, характерними ознаками КТС ми вважали: організацію відкритих довірливих взаємин, виховання звички турбуватися про інших, п’ять «само-» (самоорганізація, самодіяльність, самовиховання, самоуправління, самоаналіз), високий рівень відповідальності кожного учасника, нові взаємини з іншими людьми, творчість та колективізм [7, 24].

Переваги цієї психотехнології полягають у її спроможності комплексно впливати на різні компетентності. Завдяки цій технології формувалася здатність продуктивної взаємодії у групі відповідно до цілей і цінностей групи, мотивація до зростання у групі та розширювалося коло знань щодо власної ролі у групі та ролі групи у житті людини – компетентність групової взаємодії. Активно розвивалися комунікативні навички підлітків, формувалося розуміння балансу вербальної активності та активного слухання, розширювалися здатність до сприймання і передачі невербальної інформації – комунікативна компетентність.

Загалом, за загальними результатами впровадження комплексної програми розвитку психологічного потенціалу особистості активізувалися навички роботи у різновіковій та крос-культурній групі, відбувалося усвідомлення взаємозв’язку досвіду, продуктивності, творчості та інновації – крос-культурний інтелект. Заохочувалося використання нового та адаптивного мислення для оволодіння якісно новими творчими рішеннями та ідеями, що позитивно впливало на розвиток групи та її досягнення – компетентність критичного мислення. Особливості наставницької взаємодії будувалися на вірі у свої сили, мотивації досягнення успіху, цілеспрямованості, стійкості особистості.

Важливою була цінність особистісного зростання і постійного самовдосконалення, що виражається у компетентності самоосвіти та постійного розвитку мислення. Забезпечувалася співпраця із новими технологіями, медіаресурсами та освітніми платформами для досягнення цілей колективу і групи. Досягалися актуальність критичної оцінки ситуації, швидкої орієнтації у соціальному та віртуальному просторі, що закріплювало навички компетентності нової медіаграмотності і обчислювального мислення. Здійснювався розвиток здатності до формування креативних рішень разом з групою, формувалося уміння продукувати оригінальні думки і творчі ідеї у спільноті, залишаючись вірним автентичному відчуттю себе, через різні форми роботи – компетентність самовираження. Означена психотехнологія сприяла також виникненню у підлітків потреби у самостійному навчанні та саморозвитку, а згодом закріплювалася через індивідуальні форми взаємодії з наставником і членами групи. Керівництво групою та наставницька роль підлітка формувала усвідомлення необхідності власної самореалізації через реалізацію цілей і завдань групи – лідерство служіння. Відповідно закріплювалися навички ефективної міжособистісної і групової взаємодії, що підвищувало соціально-емоційний інтелект особистості.

Список використаних джерел

1. PISA-2021: рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення / перекл. з англ. Шумова К.; наук.ред. Вакуленко Т., Терещенко В., Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2022. 131 с.
2. Ваганова Н. А., Гулько Ю. А., Латиш Н. М., Шепельова М. В. Актуальні проблеми сучасного творчого мислення. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія», Т. 33(72), № 2, 2022. С. 145–152.
3. Загурська, С.М. Розвиток креативності як психолого-педагогічна проблема сучасної освіти. Народна освіта. Електронне фахове видання, Вип. 1 (40), 2020.
4. Моляко В. О., Третяк Т. М., Ваганова Н. А., Шепельова М. В. Розуміння нової інформації як процес розв’язування задач. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія». Т. 31(70), № 4, 2020. С. 42–50.
5. Моляко, В. О. Психологічна готовність до творчої професійної діяльності: Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів», 17 листопада 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(2), 1–7.
6. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с
7. Мрихіна О. Курс Креативне мислення. Проєкт з розвитку молодіжного підприємництва, Tech StartUp School, 2023. 137 с.
8. Психологічна діагностика обдарованості учнів: методичні рекомендації / за ред. М. Ю. Мельник, Н. А. Бєльська, Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 246 с.
9. Сватенкова, Т. Психологічний потенціал особистості: підлітковий вік. Монографія. /за ред. Л.Д. Заграй. Ніжин. Видавець Лисенко М.М., 2024, 440с.
10. Сватенкова, Т. Професійна діяльність психолога: тимчасові дитячі та підліткові групи: навчальний посібник, Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019, 247с.
11. Сватенкова Т.І. (2024). Актуалізація психологічного потенціалу підлітків в умовах тимчасового дитячого середовища. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота.* 1 (10), 2024. 76-82.
12. Сватенкова Т.І. Роль рекреаційно-розвивального середовища у процесі актуалізації психологічного потенціалу підлітка. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 1, 2025. 29-37.

Сірик О. О.,
практичний психолог Житомирського обласного спортивного ліцею Житомирської обласної ради,
e-mail: sirykolya93@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ-СПОРТСМЕНІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті описано особливості формування навчальної мотивації учнів-спортсменів в умовах воєнного стану. Проаналізовано вплив основних факторів на мотиваційну сферу підлітків, а також визначено роль педагога у підтримці внутрішньої мотивації до навчання. Визначено ефективні психолого-педагогічні умови підтримки навчальної мотивації учнів спортивного ліцею.

Ключові слова: навчальна мотивація, учні-спортсмени, педагогічна підтримка, внутрішня мотивація, освітнє середовище.

The article describes the specific features of forming the learning motivation of student-athletes under martial law conditions. The influence of the main factors on the motivational sphere of adolescents is analyzed, and the role of the teacher in supporting intrinsic motivation for learning is determined. Effective psychological and pedagogical conditions for supporting the learning motivation of students in a sports lyceum are outlined.

Keywords: learning motivation, student-athletes, pedagogical support, intrinsic motivation, educational environment.

Воєнний стан в Україні суттєво впливає на всі сфери життя, зокрема на освітній процес. Учні, які поєднують навчання зі спортивною діяльністю, опинилися в умовах підвищеного психоемоційного навантаження: нестабільність, тривожність, порушення звичного режиму. Це створює додаткові труднощі у збереженні мотивації до навчальної діяльності, оскільки їхні ресурси значною мірою спрямовані на тренувальний процес і адаптацію до стресових умов. Додатково слід враховувати, що тривале перебування у стані невизначеності спричиняє у підлітків підвищену втомлюваність та зниження здатності до тривалої концентрації. У цих умовах особливої актуальності набуває роль педагога як суб'єкта, здатного впливати на мотиваційну сферу учня та створювати підтримувальне освітнє середовище [3]. Варто зазначити, що в умовах воєнного стану освітній процес перестає бути лише передачею знань і набуває функції психологічної підтримки та стабілізації, що істотно підвищує відповідальність педагога як фасилітатора розвитку особистості. Педагог – не лише носій знань, а й регулятор навчального навантаження та емоційного стану учнів, що потребує від учителя високого рівня професійної гнучкості та психологічної компетентності.

Стресові ситуації можуть значно впливати на когнітивні процеси та мотиваційну сферу підлітків, що проявляється у зниженні концентрації уваги, погіршенні пам'яті, підвищенні тривожності та емоційній нестабільності. Умови тривалого стресу також знижують здатність до довільної регуляції діяльності, що безпосередньо впливає на навчальну успішність [4]. У зв'язку з цим виникає потреба в адаптації педагогічних підходів до навчання з урахуванням

психоемоційного стану учнів та їхніх актуальних ресурсів. Крім того, тривалий вплив стресових факторів може призводити до зниження навчальної витривалості та втрати інтересу до діяльності, що потребує від педагога застосування більш адаптивних, індивідуалізованих форм роботи. Зниження рівня саморегуляції у таких умовах ускладнює процес постановки та досягнення навчальних цілей, що безпосередньо впливає на рівень розвитку навчальної мотивації.

Учні, залучені до спорту, мають специфічні характеристики, що впливають на структуру їхньої навчальної мотивації: орієнтація на результат і швидкий зворотний зв'язок, висока чутливість до оцінювання, залежність самоставлення від успіхів, фізична та емоційна втома, дефіцит часу на навчання (через інтенсивні тренування) [1]. Важливим є те, що спортивне середовище часто формує жорстку систему оцінювання, яка переноситься і на навчальну діяльність. Ці особливості зумовлюють потребу специфічної організації освітнього процесу. Спортивна діяльність, утім, формує важливі особистісні риси: дисципліну, витриваліть, цілеспрямованість, уміння долати труднощі. Ці якості можуть виступати ресурсом для навчання за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки [2].

З позицій сучасних психологічних підходів, зокрема теорії самодетермінації, ефективна навчальна мотивація формується за умови задоволення базових психологічних потреб особистості: автономії, компетентності та причетності. Ці компоненти набувають особливого значення у роботі з учнями-спортсменами, для яких важливо не лише досягати результату, а й відчувати власну залученість, значущість і контроль над навчальною діяльністю. Незадоволення зазначених потреб, навпаки, призводить до домінування зовнішньої мотивації та зниження інтересу до навчання. Таким чином, педагогічні впливи мають бути спрямовані не лише на контроль результату, а насамперед на підтримку внутрішніх джерел мотивації [1].

Для вивчення структури навчальної мотивації учнів спортивного ліцею було використано методику діагностики мотивів навчальної діяльності Б. Пашнєва, яка дає змогу визначити провідні типи мотивів. У дослідженні взяли участь 137 учнів 9–11 класів, які спеціалізуються у командних видах спорту (футбол та волейбол). Гендерний склад вибірки становив 72% хлопців та 28% дівчат. Дослідження проводилося у жовтні 2025 року. Вибірка формувалася відповідно до фактичного складу ліцеїстів, залучених до систематичного навчально-тренувального процесу та регулярної участі у змагальній діяльності.

Аналіз отриманих результатів свідчить про неоднорідну структуру навчальної мотивації учнів-спортсменів із вираженим домінуванням зовнішньо зумовлених мотивів. (рис. 1), що підтверджує припущення про переважання інструментального підходу до навчання серед даної категорії учнів.

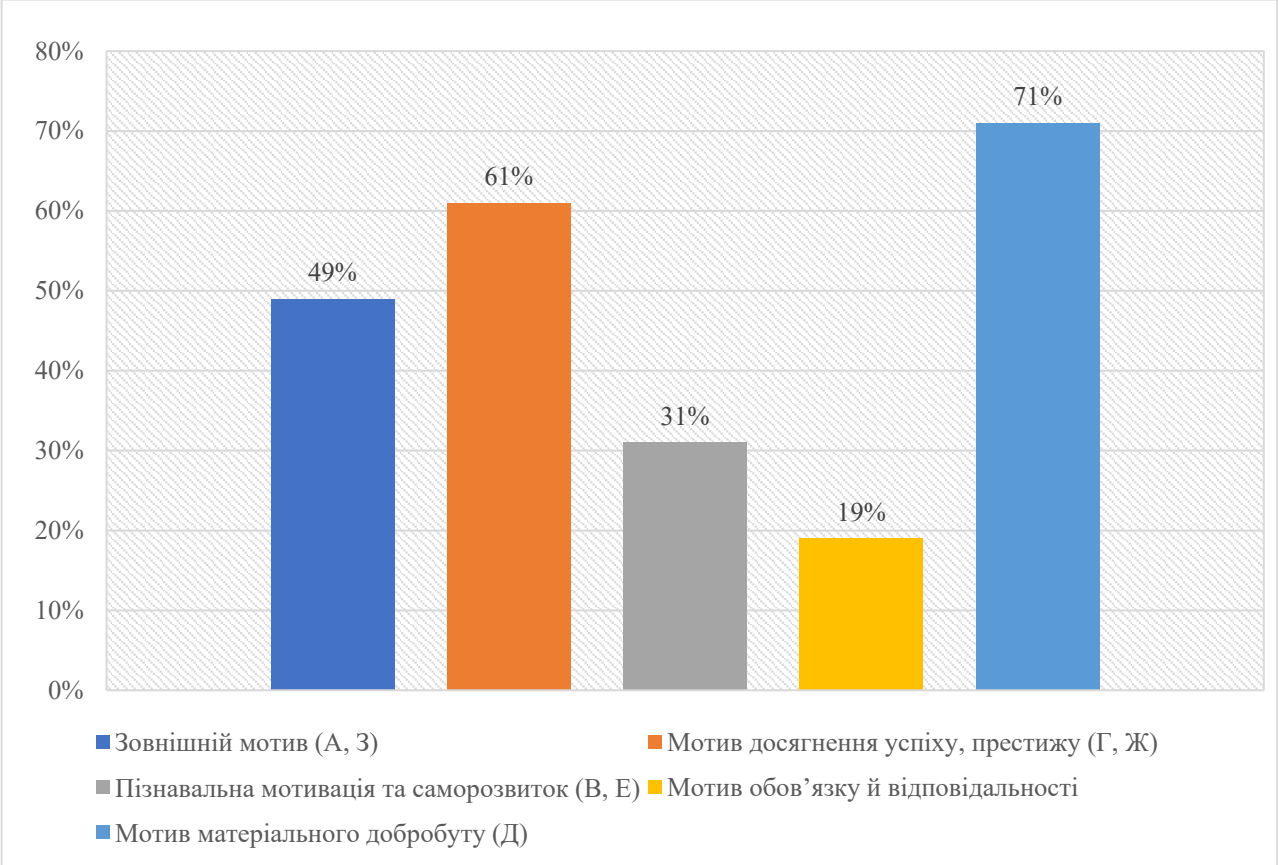


Рис. 1. Дослідження навчальної мотивації ліцеїстів

Найвищі показники виявлено за мотивом матеріального добробуту (71%), що свідчить про значну орієнтацію учнів на прагматичні цілі навчання. Така орієнтація може бути зумовлена як соціально-економічними чинниками через воєнний стан, так і прагненням досягти стабільності у майбутньому. Для учнів-спортсменів цей мотив також може відображати уявлення про можливість реалізації через спорт або суміжні сфери, що передбачають матеріальну винагороду.

Високий рівень має також мотив досягнення успіху та престижу (61%), що є характерним для учнів, залучених до змагальної діяльності. Орієнтація на результат, визнання та соціальний статус є типовими для спортивного середовища і закономірно переноситься на навчальну діяльність [2]. З одного боку, це стимулює активність і залученість, з іншого — формує залежність від зовнішньої оцінки, що знижує автономність мотивації.

Достатньо вираженим є зовнішній мотив (49%), що вказує на значну роль контролю, оцінювання та вимог з боку значущих дорослих. Такий тип мотивації не забезпечує довготривалої стійкості навчальної діяльності та потребує постійного підкріплення.

Середній рівень пізнавальних мотивів (31%) свідчить про часткову сформованість внутрішньої мотивації. Це означає, що інтерес до знань і саморозвитку присутній, але не є провідним. Ймовірно, це пов'язано з домінуванням спортивної діяльності, обмеженістю часу та недостатнім зв'язком навчального матеріалу з практичними інтересами учнів. Водночас цей показник можна розглядати як ресурс для подальшого розвитку внутрішньої мотивації.

Низький рівень пізнавальної мотивації у поєднанні з переважанням зовнішніх стимулів зумовив переорієнтацію освітнього процесу в ліцеї з трансляції знань на створення умов для їх особистісного осмислення учнями.

Найменш вираженим є мотив обов'язку й відповідальності (19%), що може свідчити про зниження ролі внутрішніх регуляторів поведінки. Це також може бути пов'язано з емоційним виснаженням, перевантаженням та зміщенням пріоритетів у бік спортивної діяльності.

Узагальнення результатів дозволяє констатувати домінування зовнішньої та інструментальної мотивації над внутрішньою. Така структура є вразливою, оскільки залежить від зовнішніх умов і не забезпечує стабільної навчальної активності в довгостроковій перспективі [3]. За відсутності зовнішнього контролю або підкріплення така мотивація має тенденцію до швидкого зниження. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого формування більш автономних форм мотивації.

Водночас наявність середнього рівня мотивів саморозвитку свідчить про потенціал для формування внутрішньої мотивації, що може бути реалізований за умови відповідної педагогічної підтримки. Це створює підґрунтя для цілеспрямованої роботи щодо зміщення мотиваційних акцентів із зовнішніх стимулів на внутрішні. Розвиток цього компоненту є одним із ключових напрямів психолого-педагогічного супроводу.

У цьому контексті важливого значення набуває організація навчального процесу таким чином, щоб зменшити конкуренцію між навчальною та спортивною діяльністю та забезпечити їхню інтеграцію. Учень-спортсмен значно активніше включається у навчання, коли усвідомлює його практичну значущість і бачить зв'язок із власною діяльністю або майбутнім. Середній рівень пізнавальних мотивів вказує на необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи щодо формування внутрішньої мотивації через підвищення смислової значущості навчання та його інтеграції зі спортивною діяльністю. Підвищений рівень мотивів уникнення невдач потребує особливої уваги з боку педагогів, оскільки він може призводити до зниження активності, уникнення складних завдань та формування негативного ставлення до навчання. Це дозволяє трансформувати навчання з формального обов'язку у діяльність, що має особистісний сенс.

Провідним є мотив результату, який може слугувати ресурсом для навчання через застосування: змагань, мікроцілей і викликів. Основне педагогічне завдання – підсилити внутрішню пізнавальну мотивацію та сформувати розуміння зв'язку навчання з майбутньою спортивною і особистісною реалізацією. Використання елементів гейміфікації та змагальності дозволяє адаптувати навчальний процес до психологічних особливостей учнів-спортсменів. Однак важливо уникати надмірної орієнтації виключно на результат, щоб не посилювати залежність від зовнішніх оцінок.

Не менш важливим є створення умов для розвитку автономії учня. Надання можливості вибору, варіативність завдань, залучення до постановки цілей сприяють формуванню відповідальності та можуть підвищувати внутрішню мотивацію. Автономія виступає ключовим фактором переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Саме автономія забезпечує стійкість навчальної активності незалежно від зовнішніх умов.

Формування відчуття компетентності також є ключовим чинником. Систематичний зворотний зв'язок, орієнтація на прогрес і докладені зусилля, а не лише на результат, дозволяють учню усвідомлювати власний розвиток і підтримують його мотивацію. Особливо ефективним є використання індивідуальних освітніх траєкторій та диференційованих завдань, що сприяє формуванню конструктивного самоставлення та впевненості у власних можливостях.

Важливу роль відіграє й емоційний компонент взаємодії. Підтримувальний стиль спілкування, визнання зусиль, довіра та повага формують безпечне середовище, у якому учень готовий до активної діяльності. Психологічна безпека є базовою умовою збереження мотивації в умовах стресу, адже знижує страх помилок та сприяє розвитку навчальної ініціативності.

Гнучкість у педагогічних вимогах в умовах інтенсивних тренувань не є зниженням стандартів, а становить адаптацію до реальних можливостей ліцеїстів [4]. Це дозволяє зберігати баланс між вимогливістю та підтримкою. Такий підхід сприяє запобіганню в учнів емоційного вигорання та перевантаження. Адаптивність педагогічної взаємодії виступає ключовою умовою ефективності навчання у спортивних класах.

Надмірна орієнтація на оцінки, порівняння учнів між собою, ігнорування їхнього навантаження, жорстка критика та знецінення результатів можуть призводити до формування у здобувачів освіти тривожності, уникаючої поведінки та зниження самооцінки. У довгостроковій перспективі це може зумовлювати втрату інтересу до навчання та зниження академічних досягнень.

Таким чином, ефективна мотивація учнів-спортсменів базується на поєднанні структурованості навчання з гнучкістю, вимогливості — з підтримкою, орієнтації на результат — із визнанням зусиль та самого процесу діяльності. Оптимальний баланс цих компонентів забезпечує стійкість навчальної мотивації навіть в умовах підвищеного навантаження.

Отже, мотивація учнів-спортсменів до навчальної діяльності є складним багатофакторним процесом, що потребує комплексного підходу. Одну з вирішальних ролей у її формуванні відіграє педагог, який здатен створити умови для розвитку внутрішньої мотивації, враховуючи індивідуальні особливості, ресурсний стан та потреби учнів.

Список використаних джерел

1. Безверхня Г., Цибульська В. Педагогічні умови формування спортивної мотивації у спортсменів 15–16 років / Sport Science Spectrum. – 2024. С. 47-54.
2. Іваненко В. Особливості розуміння психологічної сутності мотивації досягнення в спортивній діяльності / Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – № 1 (18). – 2017. С. 86 – 90.
3. Язловецька О. В. Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні / Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 215. – С. 313-318.
4. Ryan T. Teaching and Motivating Youth Athletes – A Personal Perspective / NSCA COACH. – № 2 (3). – 2014.
   URL: www.nsca.com/contentassets/f19ade71deb64d59874433718948831d/coach2.3-teaching_and_motivating_youth_athletesa_personal_perspective.pdf

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

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕСУРСНИХ ОСНОВ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОБРАЗОТВОРЧО-ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «ЛЮДИНА ПІД ДОЩЕМ»

Анотація. У тезах представлено результати емпіричного дослідження, присвяченого вивченню ресурсних основ асертивної поведінки образотворчо обдарованих підлітків із застосуванням проєктивної методики «Людина під дощем» (Person-in-the-Rain Test, PITR) а також методики О. Л. Музики «Профіль ціннісної взаємодії» Отримані результати свідчать про те, що внутрішній адаптаційний ресурс є психологічною передумовою асертивної поведінки, а уникання виявляється системною стратегією, що простежується як на рівні усвідомлених цінностей, так і на рівні проективного образу. Обґрунтовано доцільність використання методики PITR як допоміжного інструменту комплексної діагностики асертивності в обдарованих підлітків.

Ключові слова: асертивність; образотворча обдарованість; підлітки; проєктивна методика; «Людина під дощем» (PITR); «Профіль ціннісної взаємодії», адаптаційний ресурс; уникання; ціннісна взаємодія; складні життєві ситуації.

Abstract. This paper presents the findings of an empirical study examining the resource foundations of assertive behaviour in visually gifted adolescents using the Person-in-the-Rain Test (PITR) projective drawing technique. The theoretical framework draws on Carol Ryff's model of psychological well-being and Oleksandr Muzyka's model of value interaction. The findings suggest that internal adaptive resources serve as a psychological prerequisite for assertive behaviour, while avoidance emerges as a systemic personal strategy manifested simultaneously at the level of conscious values and unconscious projective imagery. The study substantiates the use of PITR as an auxiliary tool in the comprehensive assessment of assertiveness in gifted adolescents.

Key words: assertiveness; visual giftedness; adolescents; projective technique; Person-in-the-Rain Test (PITR); adaptive resources; avoidance; value interaction; challenging life circumstances.

Проєктивну методику «Людина під дощем» (Person-in-the-Rain Test, PITR) ми використовували як інструмент первинної психодіагностики впродовж десяти років у практиці вступної кампанії до дитячої академії мистецтв (м. Київ). Додатково методику пропонували дітям, які під час бесіди спонтанно згадували про складні обставини в родині: розлучення батьків, появу молодших братів і сестер, втрату близьких.

Особливо цінним виявився формат роботи з батьками: малюнок дитини ставав наочним аргументом у діагностичній бесіді. Замість розгорнутих пояснень ми показували батькам малюнок, що візуально переконливо репреезентував емоційний стан дитини. Гострота переживань дитини, яку батьки нерідко недооцінювали або не помічали, ставала очевидною саме через проєктивний образ. Цей досвід засвідчив практичну еврістичну цінність методики та її здатність впливати на батьківське розуміння актуального емоційного стану дитини.

Методика PITR сформувалася в руслі розвитку графічних проєктивних технік типу Draw-a-Person і набула психометричної операціоналізації у роботі Helen Lack (1996), яка запропонувала систему структурованого оцінювання показників стресу та ресурсності. У пострадянській традиції методика набула поширення завдяки адаптації Романової О. В. та Ситько Т. І. (1992). Авторство методики у міжнародній літературі залишається дискусійним.

Діагностична логіка методики ґрунтується на моделюванні умовно несприятливого середовищного впливу («дощ»), у межах якого досліджуваний графічно репрезентує способи психологічного захисту, рівень внутрішньої стійкості та характер взаємодії з фруструючими обставинами. Низка досліджень вказує на її чутливість до виявлення ресурсів подолання стресу, тривожності, депресивних тенденцій та особливостей адаптації до складних життєвих ситуацій.

Інтегральні критерії оцінки малюнків за H. Lack (1996):

1. Stress – показник суб'єктивної інтенсивності переживання зовнішнього тиску: характер і вираженість «дощу», загальна напруженість композиції.

2. Resource – показник внутрішнього адаптаційного ресурсу: цілісність і стійкість зображення фігури, організованість простору, наявність засобів захисту.

3. Coping capacity – інтегральний показник потенціалу конструктивного подолання стресової ситуації, що визначається через співвідношення ресурсних характеристик і сили середовищного впливу.

Використання методики є особливо релевантним у вибірках образотворчо обдарованих підлітків, для яких графічне моделювання внутрішнього досвіду є природним каналом символізації психічних станів. На відміну від вербальних самоописових опитувальників, проєктивний малюнок дає змогу фіксувати не лише усвідомлювані оцінки власного стану, а й латентні адаптаційні тенденції: способи просторової організації образу, інтенсивність захисту, характер взаємодії фігури із середовищем, ступінь композиційної цілісності.

Методика PITR дає змогу аналізувати ресурсні передумови асертивної поведінки не через пряме декларування особистісних якостей, а через символічне відображення готовності суб'єкта взаємодіяти зі стресогенним середовищем без уникання, зберігаючи внутрішню цілісність і психологічну стійкість.

Асертивність ми визначаємо як здатність особистості впевнено й відкрито виражати власні думки, почуття та переконання, не порушуючи при цьому прав і свобод інших. Її особливе значення розкривається у складних життєвих ситуаціях, коли вона забезпечує збереження емоційної стабільності, автономності суджень і запобігає формуванню деструктивних способів реагування на стрес.

В умовах повномасштабної війни, що триває вже понад чотири роки, значна частина підлітків переживає тривалу невизначеність, емоційне та фізичне виснаження, неможливість безпосередньо впливати на зовнішні обставини. Це суттєво ускладнює процес особистісного становлення й саморозвитку. За таких умов особливої ваги набувають внутрішні психологічні ресурси, що забезпечують здатність зберігати суб'єктну позицію в ситуаціях щоденної нестабільності. Асертивність тут виступає формою ціннісної автономії особистості. Спроможність

захищати власні смисли, творчі наміри та протистояти зовнішньому тиску без втрати психологічної рівноваги є одним з базових ресурсів.

Емпіричне дослідження. Вибірку склали 27 підлітків з ознаками обдарованості, учнів 9–11 класів образотворчого відділення Мистецького ліцею «Київська дитяча академія мистецтв імені М. І. Чембержі». Переважна більшість з них має нагороди за участь у творчих конкурсах. Застосовано комплекс стандартизованих методик: «Профіль ціннісної взаємодії» О. Л. Музики, шкала психологічного благополуччя К. Ріфф та PITR. Статистична обробка даних здійснювалась із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена з попарним виключенням пропущених значень.

Ресурсність (PITR) виявила статистично значущий сильний негативний зв'язок з індексом уникання за методикою О.Л. Музики: **rs = −0.706, p < 0.001, n = 27.** Підлітки, які на малюнку зображують фігуру без захисту, пасивну або зменшену, демонструють значно вищий індекс уникання, тобто уникають реалізації власних намірів, цінностей і здібностей. І навпаки: ті, хто малює активну фігуру з ресурсом (парасолька, впевнена поза, взаємодія з середовищем), що може опосередковано вказувати на більшу готовність відстоювати свої потреби й цінності. Уникання виявляється системно – одночасно на рівні усвідомлених цінностей і на рівні несвідомого проективного образу, що дозволяє припустити його відносну стійкість як особистої стратегії реагування.

Виявлено також статистично значущий позитивний зв'язок між інтенсивністю середовищного впливу (PITR) та індексом поцінування за методикою О. Л. Музики: **rs = 0.460, p = 0.047.** Підлітки з більш вираженою готовністю відстоювати значущі цінності схильні реалістичніше відображати напруженість стресового середовища, не вдаючись до його символічного спрощення чи заперечення. Це може свідчити про те, що асертивна позиція пов'язана не зі зниженням чутливості до труднощів, а зі здатністю їх усвідомлювати, зберігаючи внутрішню активність та спроможність наполегливо і автономно взаємодіяти з несприятливими обставинами без втрати контакту з власними потребами та цінностями.

Висновки. Отримані результати підтверджують доцільність використання методики PITR у дослідженні психологічних передумов асертивної поведінки образотворчо обдарованих підлітків у складних життєвих ситуаціях. Символічне моделювання стресогенного середовища дає змогу виявляти латентні адаптаційні ресурси та особливості реагування на зовнішній тиск, які не завжди фіксуються вербальними самоописовими методиками.

Виявлений обернений зв'язок між ресурсністю і униканням свідчить: внутрішній адаптаційний ресурс є психологічною передумовою готовності до конструктивної взаємодії зі складними обставинами без пасивного відступу. Позитивний зв'язок між інтенсивністю середовищного впливу і ціннісною активністю підтверджує, що асертивна позиція пов'язана зі здатністю реалістично усвідомлювати труднощі й зберігати внутрішню активність під зовнішнім тиском.

Особлива діагностична цінність методики для образотворчо обдарованих підлітків зумовлена тим, що графічна символізація є для них природним каналом

самовираження, що підвищує чутливість інструменту до виявлення ресурсних аспектів особистісного функціонування. Отримані результати дають підстави розглядати проєктивний малюнок як перспективний допоміжний засіб комплексного дослідження асертивності та її ресурсних основ у контексті розвитку обдарованої особистості.

Приклади графічної репрезентації стратегій переживання складної ситуації

Рис. 1. Мінімальний захист в умовах домінування стресового поля: маленька фігура, непропорційно велика парасолька – невпевненість і виражена потреба у захисті.
Рис. 2. Активне прийняття ситуації, відкритість у контакті з середовищем замість оборони – малюнок, що відображає асертивний стиль взаємодії: не втеча і гіперзахист, а включеність.

Рис. 3. Захищеність через самоізоляцію (псевдоадаптація): наявні соціально схвалювані копінгові стратегії, достатня зовнішня адаптація – і водночас відсутність переживання власної суб'єктності. Консервація внутрішніх ресурсів замість їх реалізації.
Рис. 4. Захисна адаптація через зовнішню оснащеність при зниженій суб'єктній активності: емоційне самозбереження через прихисток і прив'язаність (дівчина тримає кота).

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

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ У МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Анотація. *У статті представлено результати емпіричного дослідження асертивності у музично обдарованих студентів як важливої складової їх особистісного та професійного становлення. Метою дослідження є виявлення рівня сформованості асертивності у студентів з музичною обдарованістю та аналіз її психологічних особливостей. У роботі використано психологічну методику, спрямовану на визначення рівня асертивності, особливостей комунікативної поведінки, самооцінки та емоційної саморегуляції. Вибірку склали студенти мистецьких закладів вищої освіти, які мають виражені музичні здібності та досвід сценічної діяльності.*

У результаті дослідження встановлено, що переважна частина досліджуваних характеризується середнім рівнем асертивності. Це свідчить про наявність базових навичок упевненої поведінки, однак одночасно вказує на недостатню сформованість стійких асертивних стратегій у складних професійних ситуаціях. Високий рівень асертивності було виявлено у меншої частини студентів, які демонструють виражену впевненість у собі, здатність до самостійного прийняття рішень та ефективну комунікативну поведінку. Низький рівень асертивності спостерігався у студентів, схильних до підвищеної тривожності, невпевненості та залежності від зовнішніх оцінок.

Ключові слова: *асертивність, музична обдарованість, студенти, комунікативна компетентність, самооцінка, емоційна регуляція.*

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of assertiveness in musically gifted students as an important component of their personal and professional development. The relevance of the topic is the growing demands for psychological competence among future professionals in the field of art, particularly the ability for effective self-presentation, constructive interaction, and the defense of one's own position in conditions of creative competition.*

The aim of the study is to identify the level of assertiveness in students with musical giftedness and to analyze its psychological characteristics. A of psychological methods was used to assess the level of assertiveness, features of communicative behavior, self-esteem, and emotional regulation. The sample consisted of students from higher education institutions of arts who possess pronounced musical abilities and experience in stage performance.

The obtained results highlight the need for the purposeful development of assertiveness in musically gifted youth within the process of professional training. The directions of psychological support are proposed, including assertiveness training, the development of communication skills, and the enhancement of self-reflection.

Keywords: *assertiveness, musical giftedness, students, communicative competence, self-esteem, emotional regulation.*

Сучасний розвиток вищої мистецької освіти характеризується зростанням вимог до особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців, зокрема музично обдарованих студентів. Успішність їхньої професійної реалізації визначається не лише рівнем спеціальних здібностей і виконавської майстерності,

але і сформованістю важливих психологічних якостей. Серед яких особливе місце займає асертивність. Здатність впевнено відстоювати власну позицію, ефективно взаємодіяти з оточенням, спокійно реагувати на критику та конкуренцію є необхідною умовою успішної діяльності у сфері музичного мистецтва. Специфіка музичної діяльності передбачає постійну публічність, емоційну напруженість, необхідність самопрезентації та участь у конкурентному середовищі. Водночас практика свідчить, що навіть за високого рівня музичних здібностей студенти часто стикаються з труднощами у міжособистісній комунікації, невпевненістю у власних силах, схильністю до уникнення конфліктних ситуацій або, навпаки, до надмірної поступливості. Такі особливості можуть негативно впливати на результати їхньої професійної діяльності та загальний рівень психологічного благополуччя.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу асертивності як важливого ресурсу особистісного розвитку музично обдарованих студентів, а також потребою розробки ефективних підходів до її формування у системі вищої мистецької освіти.

У працях зарубіжних дослідників (Дж. Вольпе. М. Сміт, Р. Лазарус) асертивність розглядається як стиль поведінки, що забезпечує гармонію між власними потребами та соціальною взаємодією. У вітчизняній психологічній науці вивченню феномену асертивності присвячені праці (О. Саннікової, Л. Подоляк, І. Булах) асертивність розглядається як інтегральна властивість особистості, що забезпечує здатність до самоствердження без порушення прав інших. Проте, попри наявність теоретичних напрацювань, емпіричні дослідження асертивності саме у музично обдарованих студентів залишаються обмеженими.

Специфіка музичної обдарованості передбачає ранній професіоналізм, інтенсивну виконавську практику, публічність діяльності та постійну оцінку результатів. Це створює умови підвищеного психологічного навантаження, що може супроводжуватися розвитком сценічної тривожності та невпевненості у власних силах. У такому контексті асертивність виступає важливим ресурсом психологічної стабільності, оскільки дозволяє студенту ефективно регулювати власну поведінку, відстоювати професійну позицію та взаємодіяти з викладачами і аудиторією.

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, посилення мотивації та продуктивного саморозвитку. Водночас специфіка музичної діяльності потребує глибшого вивчення того, як саме асертивність впливає на становлення особистості обдарованих студентів.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2024-2025 навчального року на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. У вибірку увійшло 50 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються за спеціальностями «Музичне мистецтво», «Хорове диригування», «Інструментальне виконавство».

Для діагностики рівня асертивності було використано тест асертивності Віри Каппоні та Томаша Новака. Даний тест аналізує три шкали. Шкала соціальної бажаності: оцінює схильність до поведінки, яка відповідає соціальним очікуванням. Шкала незалежності та автономності: визначає рівень самостійності та здатність приймати рішення без зовнішнього впливу. Шкала впевненості, рішучості, опори на власні сили: відображає рівень самовпевненості та здатність відстоювати власні інтереси [3].

Під час проведення емпіричного дослідження в рамках тету асертивності Віри Каппоні та Томаша Новака студентам було запропоновано відповісти на 24 запитання методики з відповідями «так» або «ні». Всі відповіді студентів було підраховано за ключем та узагальнено. За результатами тесту більшість студентів показують низький рівень соціальної бажаності. Це свідчить про щирість та відкритість опитаних студентів. Також це говорить про те, що вони не бояться показати себе справжніми та щирими, що є дуже важливим для музикантів. Звичайно не всі студенти показують такі результати, 9 із 50 студентів показали середні результати (3-6 б.), що свідчать про проміжну позицію [3].

Рисунок 1. Співвідношення рівня соціальної бажаності у музично обдарованих студентів

Адже на відміну від професійних музикантів студенти більше схильні до впливу інших. Проте, як виявили в своєму дослідженні Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутєпова-Бредун В.Ю. заняття музикою має позитивний вплив на розвиток особистості, та навіть є певним проявом психотерапії. Тому навіть ті студенти, які на даному етапі показують проміжні результати за шкалою соціальної бажаності зможуть розвивати емоційну стабільність та навчитися прислухатись до свого внутрішнього «Я» незважаючи на думку оточуючих [2]. За шкалою незалежності та автономності більшість музично обдарованих студентів (45 з 50) показали високі результати (4-6 б.), що є дуже важливим для творчої особистості. Високий

рівень незалежності демонструє вміння студентів критично мислити та відрізняти свої власні думки та ідеї від викладачів, наставників, або навіть кумирів. Проте цей показник не є занадто високим, у більшості не перевищує 6 балів, що також свідчить про уважність та повагу до інших при відстоюванні своєї думки, а це характеризує високий рівень асертивності [3].

Рисунок 2. Співвідношення рівня незалежності та автономності у музично обдарованих студентів

Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. та Кутєпова-Бредун В.Ю у своєму дослідженні також вказують «що у музикантів-професіоналів наявною є така риса, як «залежність від групи», у той час як музиканти-аматори є більш самодостатніми, незалежними від групи та самостійними» [2, с.12]. Тобто ми бачимо, що музично обдаровані студенти поки що є ближчими за цим показником до музикантів-аматорів, проте можемо припустити, що ці ж студенти покажуть інші результати на пізніших етапах свого становлення як професіоналів. На нашу думку, на цю рису може впливати робота в колективі, наприклад в музичному оркестрі, де потрібне максимальне «злиття» з групою для досягнення результату.

Порівняно з студентами інших професій, музично обдарованим студентам завдяки високому рівню асертивності легше відстоювати свою думку та презентувати свої ідеї. Їм простіше дається імпровізація, та вони не бояться показувати свої ідеї на публіку. Асертивність спрацьовує як свого роду захисний механізм, в особливості при розгляді її в контексті локальних складних ситуацій (стрес, критика, власні переживання, виникнення непорозумінь з іншими студентами чи викладачами, тощо), вона буде опорною здібністю для вміння зберегти впевненість у своїй цінності та збалансовано і впевнено виражати свої емоції, не пригнічуючи їх.

За шкалою впевненості, рішучості, опори на власні сили опитані нами студенти в основному показали високі результати (7-8 б.). «Підліток точно знає, чого хоче, і йде до мети, спираючись на свої власні сили» [3, с.217] читаємо в ключах до методики. І дійсно, музично обдаровані студенти в більшій мірі ніж інші

знають чого вони хочуть. Це часто пов’язано з тим, що музичні здібності проявляються в досить ранньому віці і такі часто діти раніше за своїх однолітків визначаються із майбутньою сферою діяльності.

Рисунок 3. Співвідношення рівня впевненості, рішучості, опори на власні сили у музично обдарованих студентів

Схожу характеристику також можемо спостерігати у спортсменів, які починають вивчати свою майбутню професію з раннього дитинства. Згідно шкали впевненості, можна говорити про асертивність як про чинник сприйняття студентом невдач лише як тимчасових незручностей, що не будуть зневажати чи принижувати його ні як музиканта, ні як особистість. Студенти можуть спокійно реагувати на будь-які прояви критики, приймаючи критику та прислухаючись до неї, і в той же час не знецінювати себе. Це з часом призводить до стабільного розвитку музичних здібностей, оскільки студент готовий до постійного самовдосконалення без внутрішнього руйнування.

Можемо спостерігати, що музично обдаровані студенти часто мають високий рівень емоційного інтелекту, самостійності та впевненості у собі, що підтверджується, результатами проведеного тесту. Також варто відзначити, що високий рівень асертивності позитивно впливає на розвиток творчої діяльності. Дуже важливим фактором у розвитку високого рівня асертивності у студентів-музикантів є їх оточення. Дослідження показують, що у музикантів професіоналів спостерігається незалежність та вміння відстоювати свою думку. Вони краще за інших вміють протистояти тиску суспільної думки та контролювати свої емоції. Тому в період коли музиканти є ще дещо вразливими та лише формують свою особистість важливо, щоб поруч були хороші викладачі та музиканти-професіонали, які зможуть направити та показати приклад студентам.

Особливо в нашому сьогоденні коли студенти постійно знаходяться в стані стресу є важливою підтримка старших колег. Адже дослідження також показують, що музиканти частіше страждають на психоемоційні порушення, тому важливо надавати студентам якісну підтримку, щоб розвивати творчість та допомагати

становленню музиканта, при цьому убезпечити від можливих негативних наслідків цієї сфери [1]. Важливо розуміти, що, низький рівень асертивності, який не дивлячись на виявлену схильність до асертивності у музично обдарованих студентів, може іноді проявлятись через особисті проблеми чи недостатній розвиток соціальних навичок, може призвести до частого пригнічування власних емоцій, що часто може призвести як до внутрішнього стресу, так і до непорозумінь в зовнішніх комунікаціях. При низькій асертивності студенти мають ризик не розкрити свій творчий потенціал.

Узагальнюючи результати даного дослідження можемо дійти висновків що музично обдаровані студенти мають добре розвинену асертивність яка проявляється в різних аспектах. *Емоційна стійкість:* обдаровані музиканти краще переживають поразки, відмови, критику журі чи викладачів, що знижує рівень професійного вигорання та дає можливість для розкриття власного потенціалу у подальшому розвитку. *Збереження творчої індивідуальності:* асертивність допомагає музично обдарованим студентам сміливо відстоювати власний виконавський стиль, уникаючи шаблонності. Особистість, яка може виразити власну думку без сумніву, і при цьому витримати критику, має можливість запропонувати щось нове. *Побудова здорових стосунків:* високий рівень асертивності сприяє конструктивній взаємодії з викладачами, колегами та конкурентами, дозволяючи уникати більшості деструктивних конфліктів. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що асертивність є важливим чинником професійного становлення музично обдарованих студентів. Вона сприяє не лише ефективній міжособистісній взаємодії, але й підвищує рівень психологічної стійкості, що є особливо значущім в умовах високих емоційних навантажень, притаманних музичній діяльності. Асертивність виступає важливим психологічним ресурсом музично обдарованих студентів, сприяючи їх здатності усвідомлено керувати власною поведінкою, відстоювати особисті межі та підтримувати внутрішню рівновагу. Музична обдарованість поєднується з підвищеною емоційною чутливістю, що робить студентів більш вразливими до стресових ситуацій, проте саме асертивна поведінка допомагає їм гідно реагувати на труднощі та зменшувати вплив негативних чинників. Асертивність сприяє підвищенню психологічної стійкості, дозволяє ефективно долати конфлікти та стресові ситуації, зберігати продуктивність у навчанні та творчій діяльності. Розвиток асертивності варто розглядати як важливий напрям психологічної підтримки музично обдарованих студентів, що допоможе їм формувати зрілі особистісні якості, зміцнювати самооцінку та реалізовувати потенціал у професійному становленні.

Список використаних джерел

1. Аршава І.Ф. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматрів / І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 11. Київ-Житомир:Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. № 11.2015. С. 20-30.

2. Психологічна специфіка музиканта-професіонала. Проблеми сучасної психології. Вип. 2 (20) / Аршава І. Ф., Новіков Ю. М., Кутепова-Бредун В. Ю. - Запоріжжя: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. – С. 7-15.
3. Ніколаєв Л.О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації: автореф. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.О. Ніколаєв. Переяслав-Хмельницький, 2016, 264 с.
4. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк. – Одеса: Наука і освіта, 2010. - № 9. – 108-110 с.
5. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко; КЗ «Уман. гуманіт.-пед. фаховий коледж ім. Е. Г. Шевченка Черкас. обл. ради». – Умань: Сочінський М. М, 2024. – 380 с.: іл., табл., ноти.
6. Salter, A. Conditioned reflex therapi. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.
7. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapi Techniques. BN. Y.: Pergamon Press. B 1966.
8. Sternberg R. J., Davidson J. E. Conceptions of Giftedness. – 2nd ed: / R. G. Sternberg, J. E. Davidson. – New York.: Cambridge University Press, 2005. – 470 p
9. Kemp A. The musical temperament: Psychology and personality of musicians. Oxford, England: Oxford University Press, 1996

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

САМОПРИЙНЯТТЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОБРОБУТУ ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СКЛАДНІЙ ЖИТТЄВІЙ СИТУАЦІЇ

Анотація*. Самоприйняття розглядається як провідний чинник психологічного добробуту обдарованих старшокласників, що перебувають у складній життєвій ситуації. Показано, що старшокласники з низьким рівнем самоприйняття потребують психологічної допомоги, спрямованої на підтримку асертивної взаємодії з оточенням та спрямованості на саморозвиток обдарованості.*

Ключові слова*: обдаровані старшокласники; психологічний добробут; самоприйняття; складна життєва ситуація.*

Abstract*. Self-acceptance is considered a leading factor in the psychological well-being of gifted high school students who are in a difficult life situation. It is shown that high school students with a low level of self-acceptance need psychological help aimed at supporting assertive interaction with the environment and focusing on self-development of giftedness.*

Keywords*: gifted high school students; psychological well-being; self-acceptance; difficult life situation.*

Постановка проблеми. Зумовлена війною складна життєва ситуація спонукає старшокласників до перегляду життєвих планів і тих способів взаємодії з іншими людьми, які були вироблені раніше. Особистісні зміни, які виникають при цьому, активують процеси самооцінювання і самоприйняття. Важливо з'ясувати, як нова самоідентичність впливає на психологічний добробут старшокласників в умовах війни.

У психології самоприйняття розглядають як характеристику особистісного розвитку (Е. Еріксон), ознаку особистісної зрілості (Г. Олпорт), самоактуалізації (А. Маслоу), умову оптимального функціонування (К. Роджерс).

Прояви низького самоприйняття пов'язують із почуттям інтелектуальної недосконалості, з переконанням, що успіхи людей ґрунтуються на удачі, наполегливій праці чи привабливості, а не на здібностях, з браком упевненості у здатності повторити колишні успіхи, з боязню негативної оцінки, невдачі, з нездатністю отримувати задоволення від власних досягнень, із побоюваннями, що інші виявлять їхню некомпетентність [13].

В умовах воєнного стану самоприйняття важливе для підтримки психологічного здоров'я. Нездатність беззастережно прийняти себе може призвести до різноманітних емоційних труднощів, зокрема до неконтрольованого гніву та депресії [12]. Дослідження показують, що негативне самоприйняття та відчуття своєї відмінності підвищують ризики соціальних проблем та невдач серед академічно обдарованих учнів [11].

К. Рифф розглядає високі бали самоприйняття як свідчення позитивного ставлення до людини себе; особа визнає та приймає різні аспекти себе, включно

з позитивними та негативними якостями. Низькі бали показують, що людина незадоволена собою, розчарована тим, що сталося, хоче бути іншою, ніж є [14].

Складна життєва ситуація може призводити до кризи особистісної ідентичності, що зумовлюється суперечністю між попереднім досвідом розвитку високих здібностей і вибудованими на цій основі довгостроковими життєвими проєктами, – з одного боку, і перспективами реалізації цих проєктів, що опинилися під загрозою внаслідок війни, – з іншого [1; 2; 4]. З огляду на це, важливо, що самоприйняття, як показник психологічного добробуту, передбачає позитивне ставлення не лише до теперішнього, але й до минулого і майбутнього.

Війна актуалізує потребу в безпеці, внаслідок чого перебудовується коло спілкування. У ньому раніше переважали референтні особи зі сфери розвитку здібностей, а тепер все більшу роль відіграють рідні та друзі, які мають інші ціннісні пріоритети [3; 9]. Позитивне самоприйняття дозволяє обдарованим старшокласникам вибудовувати асертивну взаємодію, та завдяки цьому зберігати ціннісну автономію і спрямованість на саморозвиток обдарованості [2; 6; 10].

Самоприйняття у зміненій життєвій ситуації здійснюється завдяки рефлексії і самооцінюванню. Для обдарованих старшокласників важливі два види самооцінки: дієво-особистісна самооцінка (ДОС) та інтегрально-особистісна самооцінка (ІОС). ДОС застосовується тоді, коли йдеться про рефлексію власних умінь, здібностей та порівняння їх із показниками інших людей. ІОС формується як результат осмислення певного життєвого етапу, як підсумок реалізації життєвих планів. Результатом цього виду самооцінювання є той чи інший рівень самоповаги [8]. Оскільки старшокласники постійно перебувають в процесі ситуаційної і соціальної адаптації, то самоприйняття – це не стільки стабілізація особистості, скільки прийняття нею змін як основи саморозвитку. Виходячи з цього, можна припустити, що самоприйняття є одним із головних чинників психологічного добробуту обдарованих старшокласників у складній життєвій ситуації.

Середні показники самоприйняття (Са) обдарованих старшокласників незначно відрізняються в різних освітніх закладах [5] (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Самоприйняття у структурі психологічного добробуту обдарованих старшокласників

Старшокласники	**ПС**	**Ав**	**УС**	**ОЗ**	**ЦЖ**	**Са**	**ІПБ**
м. Дніпро	56,54	52,97	54,91	54,18	52,18	52,96	323,73
Житомирська обл.	55,63	53,49	53,90	53,79	52,47	53,41	322,69
Житоморський р-н	59,50	53,53	55,88	54,26	51,14	52,56	326,87
м. Житомир	56,99	51,89	55,27	53,67	51,45	52,33	321,61

Результати кореляційного аналізу показують, що показники самоприйняття значимо корелюють із показниками інших субшкал психологічного добробуту [5] (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Зв’язок самоприйняття із показниками за методиками Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості та Шкала психологічного добробуту

Correlations (Spreadsheet) Marked correlations are significant at p < ,05000			Показники ціннісної взаємодії			Показники психологічного добробуту						
Старшокласники	Var9 самоприйняття		Var1 **Іп**	Var2 **Іа**	Var3 **Іу**	Var4 **Пс**	Var5 **Ав**	Var6 **УС**	Var7 **ОЗ**	Var8 **ЦЖ**	Var9 **Са**	Var10 **ІПД**
	Means	St.Dev.										
м. Дніпро	52,96	5,34	-0,2	0,18	0,19	0,30	0,43	0,28	0,26	0,43	1,00	0,68
Житомирська обл.	53,41	7,78	0,11	0,06	-0,1	0,79	0,80	0,78	0,76	0,82	1,00	0,91
Житомирський р-н.	51,60	6,01	0,22	0,40	-0,1	0,48	0,37	0,47	0,43	0,55	1,00	0,82

Встановлено значимий обернений кореляційний зв'язок з агресивним стилем ціннісної взаємодії (r = -0,4). Оскільки це характерно лише для одного ліцею, то можна припустити, що причиною можуть бути особливості соціально-психологічного мікроклімату, який там склався. Зв’язків із іншими стилями ціннісної взаємодії не виявлено, що свідчить про необхідність застосування розвивальних впливів, спрямованих на підтримку поцінування як основи для асертивної взаємодії та збереження ціннісної автономії обдарованих старшокласників, їхньої спрямованості на розвиток обдарованості [4; 7].

На рис.1. відображено порівняння середніх показників психологічного добробуту старшокласників з високим (понад 60 балів) та низьким (до 50 балів) рівнем самоприйняття. З'ясувалося, що у першій групі, окрім самоприйняття (Са), вищими також є середні значення всіх інших показників психологічного добробуту: ПС – позитивні стосунки (відповідно 61,4 і 55,64), Ав – автономія (58,60 і 52,27), УС – управління ситуацією (58,4 і 54,09), ОЗ – особистісне зростання (57,2 і 50,59), ЦЖ – цінності життя (57,2 і 50,55). Загальний індекс психологічного добробуту (ІПД) у групі з високими показниками самоприйняття складає 354,70, а в групі з низьким рівнем самоприйняття – 313,36.

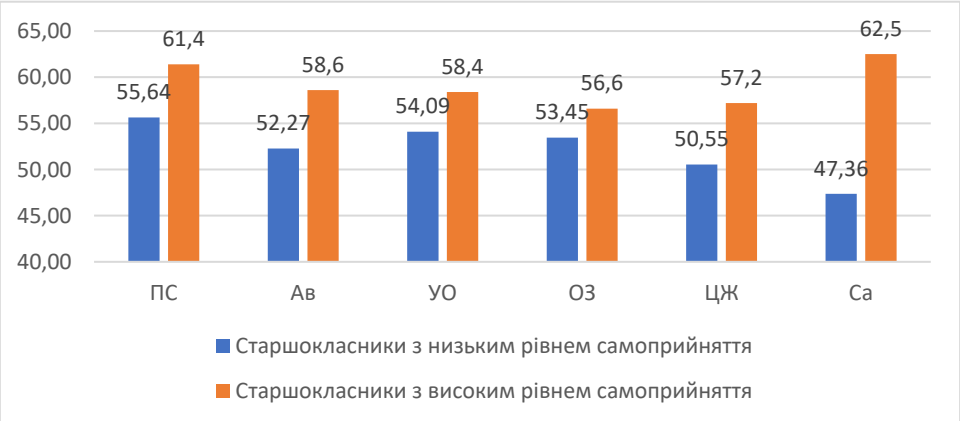


Рис.1. Порівняння показників психологічного добробуту старшокласників з високим і низьким рівнями самоприйняття

Отримані дані показують, що низькі показники самоприйняття можуть бути основою для планування групових та індивідуальних психологічних інтервенцій з метою підвищення рівня психологічного добробуту обдарованих старшокласників.

Висновки

1. Самоприйняття є одним із найважливіших показників психологічного добробуту обдарованих старшокласників. Зумовлена війною складна життєва ситуація спонукає обдарованих учнів і студентів до переоцінки життєвих проєктів і ціннісної взаємодії з оточенням, що веде до особистісних змін.

2. Самоприйняття є результатом рефлексії і самооцінювання нових здібностей та особистісних властивостей і необхідне для «вмонтування» їх у структуру особистісної ідентичності і для узгодження її з життєвими проєктами і планами саморозвитку.

3. Старшокласники з низьким рівнем самоприйняття потребують психологічної допомоги, спрямованої на підтримку поцінування як основи для асертивної взаємодії з оточенням та спрямованості на саморозвиток обдарованості.

Список використаних джерел

1. Музика, О. Л. (2024). Обдарована особистість у складній життєвій ситуації. *Сучасні проблеми екологічної психології: Життєві стратегії особистості в умовах воєнного стану*: матеріали XX всеукраїнської науково-практичної конференції, 14–15 травня 2024 р. Зб. матеріалів / За ред. Ю. М. Швалба. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 81–83. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi79/0059543.pdf#page=82
2. 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/
3. Музика О. Л. (2014). Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія* / За ред. Р.О. Семенової. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 69–90. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8528/
4. 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/
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. Muzyka, O.L., Muzyka, O.O., & Nykonchuk, N.O. (2023). Development of assertiveness of gifted students in difficult life situations. *Sworld-Us Conference Proceedings,* 1(usc16-01), 139–144. https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-16-01-046
7. Muzyka, O. L., Muzyka, O. O., & Osnadchuk, Y. O. (2022). Development of e-platform for psychological online testing of gifted senior pupils and students. *Information Technologies and Learning Tools*, 89 (3), 162–177. https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4700

8. Музика, О. Л., Чекрижова, М. М. (2016). Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. Київ: Вид-во «Фенікс», 213–231. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704612
9. 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
10. Музика, О. О. (2024). Вплив асертивності на взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоефективності обдарованих старшокласників та студентів. *Асертивна взаємодія обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях*: тези доповідей учасників XVIII науково-практичного семінару, 24 жовтня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 41–43. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742938
11. Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. Roeper Review, 20(2), 110–115. https://doi.org/10.1080/02783199709553870
12. Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 29–43. https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5
13. Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241.
14. Ryff, C. D. (2014) Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*., 83(1): 10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Наукове видання

ОБДАРОВАНІ УЧНІ І СТУДЕНТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

МАТЕРІАЛИ
науково-практичного онлайн-семінару
15 травня 2026 року

Упорядники:
О. Л. Музика, М. Ю. Мельник

Комп’ютерний макет:
М. М. Чекрижова

Відповідальність за достовірність матеріалів семінару
несуть автори публікацій

Підписано до опублікування: 5 червня 2026 року.
Умов.-друк. арк. 14,76. Електронне видання.
Зам. № 0106

Видавництво Інститут обдарованої дитини НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, 04053
тел./факс.: (044) 481-27-27
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру серія
ДК № 6081 від 14.03.2018 р.