m_educ_2026_163

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА
Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студентка ІІ курсу, групи 223м
Первісник Вікторія Петрівна

Керівник:
доктор педагогічних наук,
професор Л. І. Тимчук

До захисту допущено
На засіданні кафедри
Протокол № _____ від «___» _____ 2026 р.
Завідувач кафедри: В. М. Радчук

Чернівці — 2026

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі розглянуто психологічну підтримку обдарованості учнів як поєднання розвитку здібностей, підтримання самоповаги й створення сприятливих умов навчання. На основі українських і зарубіжних досліджень проаналізовано психологічні потреби обдарованих підлітків, роль сім'ї та педагогів, значення самооцінки й сприйнятого стресу. Обґрунтовано кореляційний дизайн для вивчення творчих характеристик, особистісних ресурсів і психологічного благополуччя учнів 9–11 класів. Описано застосування чотирьох психодіагностичних методик, способи статистичного аналізу та етичні вимоги до роботи з неповнолітніми. Запропоновано програму психологічної підтримки й рекомендації для практичних психологів, педагогів і батьків.

Ключові слова: обдарованість, психологічна підтримка, обдаровані учні, творчий потенціал, самооцінка, сприйнятий стрес, психодіагностика, підлітковий вік.

ABSTRACT

The thesis explores psychological support for gifted pupils as an approach that combines the development of abilities with self-respect, emotional well-being, and supportive school conditions. Drawing on Ukrainian and international research, it discusses the psychological needs of gifted adolescents, the role of family and teachers, self-esteem, and perceived stress. A correlational research design is developed to examine creative characteristics, personal resources, and well-being among students in grades 9–11. The study describes four psychological instruments, principles of statistical analysis, ethical procedures for working with minors, and a structured school-based support programme. Practical recommendations are proposed for psychologists, teachers, and parents.

Keywords: giftedness, psychological support, gifted students, creativity, self-esteem, perceived stress, school psychology, adolescence.

ЗМІСТ

ВСТУП 4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ 7
1.1. Поняття обдарованості та сучасні підходи до її психологічного розуміння 7
1.2. Психологічні потреби, ресурси та ризики обдарованих учнів 15
1.3. Принципи, напрями та форми психологічної підтримки обдарованості24
Висновки до розділу 1 32
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 34
2.1. Мета, вибірка та процедура дослідження 34
2.2. Обґрунтування психодіагностичних методик 40
2.3. Принципи обробки даних та етичні аспекти дослідження 49
Висновки до розділу 2 55
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ТА ПРОГРАМА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ 56
3.1. Описова характеристика досліджуваних показників 56
3.2. Кореляційний аналіз психологічних показників 61
3.3. Психологічна інтерпретація та практичні рекомендації 66
3.4. Програма психологічної підтримки обдарованості учнів: мета, зміст та критерії оцінювання 73
Висновки до розділу 3 77
ВИСНОВКИ 79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 81
ДОДАТКИ 92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Підтримка обдарованості школярів належить до тих завдань освіти, у яких високі академічні очікування не завжди узгоджуються з потребами психологічного розвитку дитини. Сучасна школа має сприяти виявленню здібностей, забезпеченню умов для їх реалізації та одночасно підтримувати психологічне благополуччя учня. Розширення доступу до інтелектуальних конкурсів, дослідницьких проєктів, профільного навчання й цифрових освітніх ресурсів створює нові можливості, але також посилює значущість саморегуляції, здатності долати невдачі та вибудовувати конструктивні взаємини з оточенням. В українському контексті додаткового значення набувають стресори, пов'язані з воєнним станом, нерівністю освітніх можливостей і нестабільністю організації навчання [3; 6; 17].

У педагогічній практиці поняття обдарованості нерідко ототожнюється з високими оцінками або перемогами в олімпіадах. Проте навчальні досягнення є результатом взаємодії здібностей, мотивації, особистісних характеристик, соціальної підтримки та конкретних можливостей для діяльності. Учень, який демонструє неординарні ідеї, може одночасно відчувати невпевненість у собі; високі досягнення можуть супроводжуватися труднощами прийняття помилок, а виражена пізнавальна активність – конфліктом із надто регламентованим освітнім середовищем. Тому психологічна підтримка обдарованості повинна бути спрямована не на «виправлення» особистості учня, а на створення умов, у яких здібності розвиваються без зайвої психологічної ціни [8; 14; 16; 20].

Наукову розробку проблеми представлено працями українських дослідників Інституту обдарованої дитини НАПН України та інших наукових установ. Зокрема, М. Ю. Мельник і Н. А. Бєльська розглядають діагностику як комплексний процес, що враховує не лише результативність, а й психологічні передумови обдарованості [16]. Праці О. Л. Музики та

співавторів увиразнюють значення ціннісної підтримки розвитку обдарованої особистості [20]. Дослідження, присвячені ресурсам психологічного благополуччя, адаптованості й конструктивному подоланню труднощів, розкривають актуальність підтримувального освітнього середовища [1; 5; 6]. У міжнародному науковому дискурсі водночас наголошено на необхідності уникати стереотипного уявлення про обдарованість як безумовний чинник психологічної вразливості [29; 69; 70].

Попри наявність значного масиву досліджень, практична проблема залишається відкритою: яким чином шкільний психолог може поєднати вивчення творчого та особистісного потенціалу учнів з оцінюванням їхніх актуальних психологічних потреб? Зосередження виключно на досягненнях обмежує розуміння розвитку; натомість оцінка лише емоційного стану не дає достатнього уявлення про ресурси учня. Відповідь потребує діагностичної моделі, у якій особистісні чинники реалізації обдарованості розглядаються поряд із самооцінкою та сприйнятим стресом.

Об'єкт дослідження – психологічний розвиток обдарованості учнів у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – психологічні ресурси, труднощі та організаційно-психологічні умови підтримки обдарованості учнів підліткового віку.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати психологічні засади підтримки обдарованості учнів, визначити можливості комплексного оцінювання творчих характеристик, самооцінки та сприйнятого стресу й розробити на цій основі диференційовані рекомендації для освітньої практики.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: проаналізувати сучасні психологічні підходи до розуміння обдарованості; з’ясувати ресурси та психологічні труднощі обдарованих підлітків; систематизувати принципи шкільної психологічної підтримки; обґрунтувати добір психодіагностичних методик та організацію дослідження; опрацювати способи статистичного

аналізу зв’язків між обраними характеристиками; розробити рекомендації для психологів, педагогів і батьків.

Гіпотеза дослідження. Передбачалося, що показники творчої ініціативності та надситуативної активності будуть додатно пов’язані із самооцінкою, тоді як між самооцінкою й сприйнятим стресом спостерігатиметься обернений зв’язок. Ці припущення визначили логіку кореляційного аналізу.

Методи дослідження. Використано теоретичний аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення психологічної літератури. Для дослідницької процедури обрано тест-опитувальник творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса в модифікації Н. А. Бєльської, методику «Особистісні фактори обдарованості», українські версії шкали самооцінки Розенберга й шкали сприйнятого стресу PSS-10 [9; 10; 16]. Статистичний аналіз охоплює описові показники, частотні розподіли, кореляції Спірмена та оцінювання невизначеності отриманих коефіцієнтів.

Характеристика вибірки. Дослідницький дизайн орієнтований на 40 учнів 9–11 класів віком від 14 до 17 років. Для залучення школярів передбачено врахування їхніх освітніх інтересів, рекомендацій педагогів і добровільної згоди. Жодна з чотирьох методик окремо не встановлює статусу «обдарований»: результати необхідно співвідносити з навчальними досягненнями, спостереженням і психологічним контекстом.

Теоретичне значення роботи полягає в зіставленні психологічних підходів до обдарованості й окресленні умов її реалізації без надмірного емоційного навантаження. Практичне значення становлять протокол обстеження, рекомендації щодо інтерпретації психологічних показників і програма підтримки, адресована учням, психологам, учителям та батькам.

Структура роботи. Робота складається з трьох розділів: теоретичного, методичного та аналітико-практичного.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

1.1. Поняття обдарованості та сучасні підходи до її психологічного розуміння

Обдарованість складно описати одним показником. Високі оцінки, перемоги на конкурсах або швидке засвоєння матеріалу справді можуть свідчити про розвинені здібності, однак не вичерпують явища. У психологічних дослідженнях увагу приділяють також творчій ініціативі, мотивації, умовам навчання і тому, як змінюється потенціал дитини з віком. Тому обдарованість доцільно розглядати як динамічну взаємодію можливостей учня та середовища, у якому ці можливості реалізуються [8; 14; 16].

Для розуміння обдарованості принципове значення має проблема її операціоналізації: за якими спостережуваними показниками дослідник робить висновок про складне психологічне явище. Високий результат тесту інтелектуальних здібностей не є тотожним творчій продуктивності; кількість перемог у конкурсах залежить не лише від здібностей, а й від доступу до навчальних ресурсів, підтримки дорослих, економічних умов родини та можливостей конкретної школи. Так само підвищена допитливість може не відображатися в оцінках за предметами, де переважає відтворення матеріалу. Тому доцільно застосовувати комплексні критерії: досягнення в окремій сфері, стійкий інтерес, якість самостійної діяльності, здатність продукувати нові способи розв'язання завдань і характеристику освітнього середовища [7; 13; 16].

Розрізнення актуальної та потенційної обдарованості важливе насамперед із практичного погляду. Учень із високими досягненнями може потребувати поглиблення навчального змісту та емоційної підтримки в ситуації конкуренції. Натомість учневі з вираженим потенціалом, але нестабільними результатами, необхідні можливості для проби власних сил, підтримка мотивації та допомога в подоланні організаційних бар'єрів.

Жорстка класифікація за одноразовим тестом створює ризик «ефекту ярлика»: школярі, які не потрапили до визначеної групи, можуть отримувати менше розвивальних можливостей; ті, хто потрапив, – надмірні очікування щодо постійної успішності [14; 16; 71].

Одним із психологічних компонентів, пов'язаних із розвитком обдарованості, є творчий потенціал. Творчість передбачає здатність виходити за межі готових рішень, помічати альтернативи та виявляти пізнавальну ініціативу. У методичних рекомендаціях М. Ю. Мельник і Н. А. Бєльської описано українські варіанти інструментів, спрямованих на вивчення характеристик творчої поведінки та особистісних чинників обдарованості. Вони дають змогу диференціювати окремі складові потенціалу, але не замінюють аналіз реальних навчальних і творчих продуктів школяра [16].

Особливе місце в характеристиці обдарованості посідає надситуативна активність – ініціатива, що виходить за межі обов'язкових вимог і не зводиться до виконання заданого алгоритму. Її проявами можуть бути постановка додаткових запитань, добровільний пошук джерел, самостійне формулювання гіпотез та інтерес до складніших проблем. Водночас така активність не завжди збігається з очікуваннями традиційного уроку: учень може ставити під сумнів загальноприйнятий спосіб розв'язання, просити пояснень або пропонувати інше бачення завдання. Від педагога потрібна здатність відрізнити продуктивну ініціативу від поведінки, яка справді заважає роботі класу [8; 16; 23].

На формування обдарованості впливають вікові процеси. У підлітковому віці активізується саморефлексія, зростає значення визнання з боку однолітків, формуються відносно стійкі уявлення про власні здібності та життєві плани. Успіх набуває не тільки навчального, а й ідентифікаційного змісту: «я добре виконую завдання» може поступово перетворюватися на «я повинен бути найкращим». Такий перехід психологічно неоднозначний. Він здатен підтримувати завзятість, але також робити самооцінку надто залежною від зовнішніх результатів. Отже, розвивальна робота має

одночасно поглиблювати знання та формувати стійкішу основу самоповаги [10; 20; 69].

У психології освіти розрізняють три взаємопов'язані площини аналізу: індивідуальні передумови розвитку, особливості діяльності та соціальне оточення. До першої належать пізнавальні можливості, інтереси, творчі характеристики, саморегуляція та емоційні ресурси. Друга охоплює доступні учневі завдання, складність і зміст навчальної праці, способи оцінювання, наявність можливостей для самостійного проєктування. Третя включає взаємини з педагогами, батьками й однолітками, соціально-психологічний клімат і культурне ставлення до помилок. Психологічна підтримка має бути побудована саме на взаємодії цих площин, а не на пошуку одного «вирішального» фактора [8; 12; 20].

Питання виявлення обдарованості ускладнюється нерівністю можливостей. Дитина, яка має позашкільні заняття, матеріали та наставника, частіше отримує нагоди продемонструвати успіх, ніж ровесник із подібними задатками, але обмеженим доступом до ресурсів. Особливої ваги це набуває під час тривалих перерв у навчанні або вимушених переїздів. Тому принцип справедливості вимагає не тільки враховувати поточні результати, а й аналізувати попередній освітній досвід, умови навчання, життєві обставини та перспективи індивідуального прогресу [3; 17; 28].

Окрему увагу дослідники приділяють розбіжність між високим потенціалом і недостатніми навчальними досягненнями. Вона не повинна автоматично трактуватися як брак старанності. Причини можуть включати невідповідність складності завдань, проблеми мотивації, труднощі саморегуляції, негативний попередній досвід оцінювання, соціальні конфлікти чи супутні особливості розвитку. Систематичний огляд внутрішніх та зовнішніх чинників навчальної неуспішності обдарованих учнів показує значення контексту, хоча конкретні механізми потребують перевірки в кожному випадку [71].

Отже, психологічне розуміння обдарованості передбачає відмову від спрощеної формули «висока здібність дорівнює високим оцінкам». Для практичного психолога обдарованість є не лише підставою визначати сильні сторони учня, а й запрошенням дослідити умови його розвитку. Діагностика має відповідати етичній меті підтримки, сприяти індивідуалізації навчання та не перетворюватися на механізм ранжування дітей за цінністю їхніх можливостей [14; 16].

Для розуміння психологічної підтримки обдарованості принциповим є розрізнення потенціалу, його поточного прояву та досягнення, яке вже отримало зовнішнє підтвердження. Учень може демонструвати високі результати з математики, але не виявляти творчої ініціативи поза ситуацією перевірки знань. Інший, навпаки, пропонуватиме нестандартні рішення, проте матиме нерівномірну успішність через недостатній розвиток організаційних умінь. Ототожнення обдарованості з успішністю робить другу дитину майже невидимою для шкільної системи. Звідси випливає необхідність багатоджерельного оцінювання: академічні результати, історія інтересів, спостереження за активністю, особливості розв’язання проблем, рефлексивні бесіди та психодіагностика повинні розглядатися як взаємодоповнювальні, а не взаємозамінні джерела інформації [16; 27; 57].

У сучасній психології перспективним є розуміння обдарованості як відкритої системи, у якій здібності змінюються під впливом розвитку, вправляння, мотивації та соціокультурного контексту. Відповідно, обдарованість не слід трактувати як незмінний ярлик, що автоматично супроводжує людину протягом життя. Здатність до оригінального мислення може зберігатися за відсутності високих оцінок, а продуктивна діяльність не завжди свідчить про психологічне благополуччя. Ю. Ковальчук у ресурсологічному підході підкреслює необхідність аналізу умов актуалізації ресурсів, а не лише їхньої потенційної наявності [47; 44]. У практиці шкільного психолога такий погляд допомагає перейти від запитання «хто є

обдарованим?» до запитання «за яких умов дитина отримує можливість проявити й розвинути свої здібності?».

Діагностична проблема складніша, ніж створення єдиного переліку «ознак обдарованої дитини». Висока швидкість виконання завдань може характеризувати добре засвоєні алгоритми; схильність ставити незвичні запитання може свідчити про пізнавальну допитливість, але не гарантує високого рівня спеціальних здібностей. І навпаки, стриманість у класному спілкуванні не виключає значного творчого потенціалу. В огляді стратегій ідентифікації креативності М. Новогородська акцентує увагу на різних форматах розпізнавання творчих проявів, тоді як Є. Демиденко застерігає від нечіткого змішування академічної та загальної обдарованості [57; 13]. Саме тому в цій роботі використовуються поняття «показники творчих характеристик», «особистісні чинники реалізації обдарованості» й «ресурси підтримки», а не безпідставний діагноз «обдарований/необдарований».

Психологічні теорії обдарованості розходяться також у тому, яке місце відводять середовищу. Одні підходи зосереджуються на когнітивних і творчих характеристиках, інші – на трансформації задатків у компетентність, експертність і досягнення, що потребує тривалого часу. Для шкільної практики продуктивніше не протиставляти ці логіки. Дитина може мати виражений когнітивний ресурс, але не отримувати відповідної складності завдань; може мати доступ до збагаченого навчання, проте переживати страх помилки; може брати участь у конкурсах, але не відчувати власного вибору освітньої траєкторії. Такі різні механізми вимагають різних форм підтримки: педагогічної диференціації, психологічного консультування, соціально-емоційного навчання або роботи з сімейними очікуваннями [18; 31; 51].

Важливо також розглянути відмінність між інтелектуальною, академічною, творчою та дослідницькою обдарованістю. Високий інтелект пов’язаний із можливостями опрацювання складної інформації, але сам по собі не визначає цінності створеного продукту. Академічна обдарованість проявляється у відносно високій успішності в певних навчальних галузях і

готовності опановувати складніший зміст. Творча – у варіативності, оригінальності, здатності до перебудови звичних підходів. Дослідницька – у постановці запитань, перевірці гіпотез і витримуванні невизначеності, яка супроводжує пошук нового знання. У працях І. Волощука, М. Піддячого й О. Шуленка ці складові осмислюються в різних теоретичних ракурсах, що обґрунтовує необхідність багатокомпонентної моделі підтримки [53; 43; 40].

Чимало педагогічних помилок виникає внаслідок змішування «підтримки обдарованості» та «прискорення навчання». Прискорення може бути корисним, коли звичайний темп не відповідає потребам учня, проте воно не замінює розвивального зворотного зв’язку, підтримки автономії та контакту з однолітками. Якщо від школяра постійно очікують бездоганного результату, у нього може сформуватися орієнтація на безпомилковість замість готовності до інтелектуального ризику. Таке середовище знижує ймовірність обирати складні завдання, у яких успіх не гарантований. Психологічна підтримка повинна поєднувати адекватний рівень виклику з правом на невдачу. Це правило особливо значуще для тих учнів, чиї досягнення стали основою сімейного статусу або шкільної репутації [3; 45].

У теоретичному аналізі доцільно розглядати обдарованість як процес, а не як підсумок тестування. Наприклад, учень, який виявляє високі показники дивергентного мислення, може відчувати труднощі під час доведення ідей до завершеного продукту. Ця невідповідність не заперечує творчого потенціалу, але вказує на необхідність навчання плануванню, саморегуляції та способам отримання зворотного зв’язку. Інший учень може демонструвати чіткість і наполегливість у дослідженні, але не прагнути публічних змагань. У нього доцільно підтримувати внутрішню мотивацію і поступово розширювати досвід представлення результатів. Освітні моделі залучення до публікаційної та проєктної діяльності дають змогу конкретизувати ці різні траєкторії [63; 34].

Інша важлива проблема соціальної селекції. Діти з вищим доступом до репетиторства, технологій, додаткових гуртків і культурного капіталу

частіше мають можливість продемонструвати помітні досягнення. Якщо адміністрація школи спирається лише на результати олімпіад, існує ризик недовиявлення тих, хто має високий потенціал, але обмежені ресурси. У контексті вимушених переміщень, дистанційного навчання та нерівного доступу до безпечних освітніх просторів ця проблема стає особливо гострою. Психологічний супровід має бути доступним і для учнів, які лише розпочинають реалізовувати власні здібності. Доцільно створювати кілька шляхів рекомендації на поглиблену діагностику: педагогічний, батьківський, самозвернення та результати спостережень [17; 35].

Сучасне розуміння обдарованості створює методологічну основу для емпіричного дослідження не «обдарованості взагалі», а окремих психологічних показників, що визначають умови її реалізації. Обрані в роботі творчі характеристики та особистісні фактори виступають показниками ресурсів, самооцінка – компонентом самоставлення, а сприйнятий стрес – індикатором суб'єктивного навантаження. Така операціоналізація не охоплює всього феномена, проте дозволяє сформулювати перевірювані припущення про зв'язки між ресурсними і ризиковими показниками. Вона також відповідає принципу методичної скромності: висновок повинен бути не ширшим за те, що реально вимірює обрана методика [4; 16].

Вибір теоретичної моделі обдарованості впливає не лише на термінологію, а й на те, кому школа пропонує додаткову підтримку. Коли критерієм визнання обдарованості стають стабільно високі оцінки, перевагу отримують учні, які добре працюють у звичному форматі пояснення, відтворення та перевірки. Проте оригінальна ідея іноді виникає саме в момент відступу від алгоритму, потребує додаткового часу для перевірки й навіть може спочатку видаватися помилковою. Якщо такі прояви не враховуються, школа винагороджує виконавчу дисципліну, але не завжди помічає пізнавальну самостійність. Тому розпізнавання здібностей потребує розрізнення швидкості, точності, інтересу, глибини опрацювання та

оригінальності як самостійних характеристик. Вони можуть поєднуватися, однак емпірично не зобов'язані мати однаковий рівень [13; 16; 50].

Для психологічного супроводу принциповою є різниця між спеціальними здібностями й особистісними умовами їх реалізації. Спеціальні здібності можуть стосуватися точних наук, мов, музики, спорту чи технічної творчості. Особистісні умови визначають, чи зможе учень упродовж тривалого часу зберігати інтерес, переносити критику, просити допомоги, відмовлятися від неефективної стратегії та відновлювати працездатність. Тому високі показники творчої діяльності самі собою не дозволяють прогнозувати добробут, а стійке благополуччя не гарантує високої результативності в окремій сфері. Психологічне обстеження має фіксувати їх як різні, потенційно взаємопов'язані виміри. Саме так можна уникнути кругового пояснення, коли «обдарованість» спочатку визначають за успішністю, а потім успішністю доводять обдарованість.

У контексті роботи з учнями 9–11 класів важливо враховувати неоднакові темпи становлення компетентностей. Підліток може швидко засвоювати складні абстракції, але потребувати звичайної вікової підтримки в управлінні емоціями та міжособистісними конфліктами. Педагогічна помилка виникає тоді, коли інтелектуальну зрілість автоматично переносять на всі сфери поведінки: від учня очікують завжди дорослих рішень, здатності самостійно розв'язувати конфлікти і необмеженої витривалості. У відповідь дитина може приховувати втому, соромитися труднощів або відмовлятися від змагань. У психологічній підтримці важливо визнавати асинхронність розвитку без перетворення її на універсальну ознаку кожної обдарованої особи.

Виділення групи учнів для поглибленого дослідження має спиратися на прозорі критерії. Пропонується застосовувати не єдине «прохідне» значення, а попередню педагогічну оцінку проявів інтересу та діяльнісних досягнень, доповнену добровільною участю. Протягом дослідження необхідно фіксувати, за якою підставою учня запросили: рекомендацією педагога,

участю в науковому товаристві, повідомленням батьків або самозверненням. Надалі ці ознаки не слід механічно вважати еквівалентними підтвердженій обдарованості. Для статистичного висновку в межах вибірки це буде радше характеристика способу формування групи, ніж незалежна психометрична категорія. Подібний підхід узгоджується з настановою про багатоджерельність ідентифікації та зменшенням ризику соціальної нерівності [7; 55; 57].

1.2. Психологічні потреби, ресурси та ризики обдарованих учнів

Обдарованих учнів не можна описати одним психологічним портретом. Серед них є діти з різними інтересами, сімейними обставинами, досвідом спілкування та ставленням до навчання. Високі здібності не гарантують бездоганної успішності, так само як не свідчать про обов’язкову тривожність або психологічні труднощі. Систематичні огляди показують неоднозначність зв’язку обдарованості з психічним благополуччям, тому кожну ситуацію потрібно аналізувати окремо [29; 69; 70].

Однією з базових психологічних потреб є можливість діяти автономно: ставити власні цілі, обирати спосіб роботи й відчувати причетність до прийнятих рішень. У навчальному середовищі, де дозволене тільки відтворення зразка, ініціативність школяра може залишатися невикористаною. Автономія, однак, не означає відсутності вимог. Вона передбачає зрозумілі рамки, можливість обґрунтованого вибору та відповідальність за результати. Психологічно підтримувальним є досвід, коли дорослий визнає право учня на власний інтерес і водночас допомагає вибудувати послідовний шлях реалізації задуму [20; 22].

Не менш важливою є потреба в компетентності – переживанні того, що зусилля можуть приводити до поступу. Якщо завдання надто прості, учень ризикує втратити інтерес; якщо завдання постійно перевищують доступні ресурси, формується відчуття безсилля. Оптимально складні завдання та змістовний зворотний зв'язок допомагають пов'язувати результат із конкретними стратегіями діяльності. Вчитель може підтримувати це,

коментуючи не лише оцінку, а й спосіб пошуку рішення, якість аргументації та динаміку прогресу [12; 20].

Соціальна належність є третьою важливою площиною. Підліток прагне бути прийнятим однолітками і не завжди готовий демонструвати свої відмінності. Особливо у класах із вираженим тиском на конформність учень може приховувати інтереси або уникати поглибленої роботи, щоб не виділятися. Інколи труднощі пов'язані не з обдарованістю як такою, а з реакціями оточення: іронією щодо успішності, очікуванням постійних перемог чи соціальним відокремленням дітей, яких публічно називають «найкращими». Робота з психологічним кліматом класу має стосуватися всіх учасників освітнього процесу, а не лише окремо визначених обдарованих дітей [1; 66; 68].

Окремим ресурсом виступає самооцінка. Її психологічне значення полягає не у підтриманні постійно позитивної думки про себе, а в здатності зберігати повагу до власної особистості незалежно від окремого успіху або невдачі. Якщо самооцінка цілком залежить від місця в рейтингу, кожен складний конкурс стає загрозою для самоставлення. У такій ситуації підліток може уникати ризику, обирати тільки гарантовано посильні завдання або сприймати конструктивну критику як особисте приниження. Дослідження української адаптації шкали Розенберга створює психометричні передумови для обережного вимірювання цього конструкту у підліткових вибірках [10].

Самооцінка не повинна змішуватися із самоефективністю чи академічною впевненістю. Учень може загалом поважати себе, але сумніватися у здатності виграти конкретну олімпіаду; або навпаки – бути впевненим у виконанні завдань з математики, але гостро реагувати на соціальне неприйняття. Відповідно, психологічна підтримка має з'ясовувати, чи стосується складність загального самоставлення, певної сфери компетентності або конкретних умов діяльності. Така диференціація запобігає механічному використанню універсальних вправ «на підвищення самооцінки» без розуміння запиту [20; 69].

Проблема стресу має подвійний характер. Помірне напруження може супроводжувати зосереджену діяльність і відповідальність за результат; тривалий неконтрольований стрес, навпаки, виснажує ресурси саморегуляції, погіршує сон, концентрацію та здатність отримувати задоволення від навчання. Шкала PSS-10 оцінює суб'єктивне сприйняття стресового навантаження, а не встановлює його об'єктивні причини. Українська адаптація цієї шкали була апробована в контексті війни, що робить її зміст актуальним для вивчення переживань учнів за умови дотримання вікових та етичних обмежень [9].

У контексті обдарованості стрес може бути пов'язаний із високими очікуваннями, браком відпочинку, багаторазовою участю в конкурсах, перевантаженим розкладом, страхом втратити статус успішного учня. Однак некоректно автоматично виводити ці труднощі з високих здібностей. У дослідженні необхідно розрізняти загальні стресори підліткового віку, ситуативні навантаження освітнього процесу та специфічний досвід участі у програмах для здібних дітей. У сучасних публікаціях розглядається взаємодія перфекціонізму, шкільного залучення, виснаження та стресу, але причинні висновки не можуть бути зроблені на підставі окремої поперечної вибірки [67].

Перфекціонізм також потребує розмежування. Прагнення до якісного виконання роботи може бути продуктивним, особливо коли учень здатний гнучко змінювати стратегію й визнавати обмеження. Натомість страх помилки, надмірна самокритика і переконання, що будь-який результат нижче ідеального є провалом, створюють ризики для благополуччя. В роботі психолога важливо не знижувати здорові амбіції, а допомагати формувати реалістичні критерії успіху й ставлення до невдачі як до джерела інформації для подальшого навчання [20; 67].

Психологічним ресурсом є здатність до конструктивного подолання труднощів. Для одного учня ефективним буде планування, для іншого – звернення по допомогу, для третього – тимчасове переключення й

відновлення сил перед повторною спробою. Дослідження Н. А. Бєльської та М. Ю. Мельник присвячені ресурсам благополуччя й копінговим стратегіям обдарованих учнів у сучасних українських умовах. Їх результати обґрунтовують доцільність розглядати подолання труднощів як навичку, що може цілеспрямовано розвиватися, а не як незмінну рису характеру [5; 6].

В умовах воєнного стану психологічні потреби школярів мають враховувати втрати передбачуваності, перерви в навчанні, небезпеку, переміщення та порушення звичних контактів. При цьому не можна припускати, що кожна дитина має травматичний досвід, або запитувати про нього без відповідної професійної підготовки та потреби. Доцільніше забезпечити доступні форми підтримки, можливість отримати індивідуальну консультацію, безпечну комунікацію та гнучкість навчальних вимог у складних обставинах. Українські дослідження учнівської молоді в умовах війни підкреслюють значення психосоціального контексту [3; 17; 21].

Таким чином, психологічні ресурси обдарованого учня не слід зводити до однієї «успішної особистості». Для одних дітей ресурсом буде стійка самооцінка, для інших – розвинена пізнавальна ініціатива, підтримка сім'ї чи доступ до наставника. Відповідно, підтримка має бути диференційованою й базуватися на поєднанні сильних сторін, актуальних труднощів і реальних можливостей конкретного освітнього середовища [8; 20; 68].

Особливості психологічного розвитку учнів з ознаками обдарованості слід аналізувати у віковому контексті. У старшому підлітковому віці зростає значущість визнання однолітками, формуються нові критерії самоповаги, посилюється потреба самостійно визначати напрям навчання та майбутні професійні цілі. За цих умов навіть високі здібності не гарантують стабільної впевненості у собі. Якщо дитина пов’язує власну цінність винятково з перемогами, один невдалий виступ може переживатися як загроза образу Я. Тому психологічна підтримка має включати не лише зміцнення навчальної мотивації, а й розвиток більш диференційованої самооцінки: уміння

визнавати сильні сторони без заперечення обмежень, зберігати самоповагу після помилки та шукати допомогу без почуття сорому [10; 32].

Самооцінка в обдарованих учнів може бути неоднорідною за сферами. Висока впевненість у математичних здібностях не обов'язково поєднується з упевненістю у спілкуванні чи публічних виступах. Навіть глобальна самооцінка, яку вимірює шкала Розенберга, не дозволяє зробити висновок щодо всіх конкретних сфер Я-концепції. Для правильної інтерпретації результатів необхідно враховувати дані бесіди, соціальний контекст і стратегії подолання труднощів. Показник низького самоставлення може виникати внаслідок порівняння себе з надзвичайно успішними ровесниками, проте той самий результат у іншої дитини може бути пов'язаний із сімейним тиском або тривалим досвідом знецінення. Психодіагностична шкала не відрізняє цих причин автоматично [10].

Особливої уваги потребують різні форми перфекціонізму. Прагнення до високої якості роботи може підтримувати наполегливість і точність, якщо воно поєднується з гнучкістю та реалістичною оцінкою помилок. Натомість переконання, що будь-який результат, нижчий від бездоганного, означає особистісну неспроможність, може провокувати уникнення складних завдань. Перфекціоністичні стандарти стають психологічною проблемою не через саму високість цілей, а через категоричні самосудження, тривалий стрес і неможливість відновлення. Сучасні дослідження прокрастинації обдарованих учнів звертають увагу на її зв'язок із мотиваційно-емоційними труднощами, невизначеністю результату та самоефективністю [58]. Психологу важливо розрізняти продуктивну вимогливість до себе і стан, коли прагнення до досконалості блокує діяльність.

Для творчо активних учнів невизначеність є невіддільною характеристикою діяльності: на початку дослідження неможливо повністю передбачити відповідь, а в мистецькому проєкті – реакцію аудиторії. Учень, який не переносить невизначеності, може обирати алгоритмічні завдання, навіть маючи значний творчий потенціал. У дослідженні Я. Василькевич та

О. Кікінежді толерантність до невизначеності аналізується як психологічний ресурс креативності старшокласників [30]. В освітній практиці це означає необхідність поступово вводити завдання з кількома прийнятними рішеннями, надавати можливість аргументувати вибір та нормалізувати стан тимчасового незнання. Для учня важливо відчути, що складність і помилка є природними складовими пізнання, а не показниками його неспроможності.

Соціально-психологічний розвиток може мати власну траєкторію, яка не збігається з інтелектуальною. Учень, готовий до складної дискусії в науковому гуртку, може відчувати труднощі в побутовому спілкуванні або в ситуаціях неформального суперництва. Важливо не робити з цього висновок про «соціальну незрілість обдарованих дітей» як універсальну закономірність. Соціальні компетентності залежать від безлічі чинників і потребують окремого оцінювання. Шкільному психологу доцільно спостерігати, чи має учень безпечне коло спілкування, чи отримує підтримку від наставника, як реагує на критику та чи може працювати в команді. Соціальне мислення, лідерські прояви та здатність до взаємодії розглядаються як самостійні ресурси розвитку [48; 2].

Питання стресу набуває особливої ваги за умов війни. Інтелектуальна активність не захищає учня автоматично від впливу повітряних тривог, втрат, переміщення, порушень сну, перебоїв у навчанні й переживання за близьких. Натомість високий рівень навчальних очікувань може збільшувати сумарне навантаження, якщо дитина намагається зберігати попередній рівень досягнень незалежно від обставин. Українські дослідження обдарованої молоді воєнного часу показують значущість особистісних ресурсів, соціальної підтримки та конструктивних способів подолання труднощів [3; 5; 38]. Етичний принцип полягає у відмові від висновку, що «успішна дитина мусить справлятися сама»: підтримка потрібна незалежно від результатів навчання.

Необхідно розмежовувати короткочасну напругу перед важливим завданням і тривалий стан перевантаження. Помірне хвилювання може

мобілізувати увагу, тоді як стійка відсутність відпочинку, порушення сну та нав'язливі думки про невдачу потребують уважної оцінки. Шкала PSS-10 відображає не діагноз і не кількість об'єктивних стресових подій, а суб'єктивне переживання неконтрольованості та перенавантаження. З огляду на це високий бал не слід автоматично прирівнювати до психічного розладу, а низький – до відсутності труднощів. Оцінювання набуває сенсу лише в поєднанні з історією життєвих обставин і можливістю обговорити переживання [9].

Сім'я може бути джерелом ресурсу або джерелом додаткового тиску. Важливими є не лише батьківські очікування, а спосіб їх висловлювання: чи є в дитини право змінити інтерес, чи сприймаються зусилля незалежно від перемог, чи не ототожнюється любов із успіхом. Для старшокласника особливо чутливими стають питання вибору профілю, вступу до університету й співвідношення власних бажань та сімейних сценаріїв. Психолог може підтримати процес усвідомленого вибору, проводячи консультації, у яких обговорюються цінності, інтереси, реальні можливості та альтернативи, а не формулюються готові директивні рішення. Проблема обдарованості у виборі профілю навчання отримала окреме висвітлення в сучасних українських дослідженнях [15; 45].

Середовище цифрових технологій створює додаткові можливості для обдарованих учнів: доступ до наукових курсів, цифрових лабораторій, спільнот за інтересами та інструментів самостійного навчання. Проте цифровий ресурс не дорівнює безумовному психологічному благу. Постійне порівняння досягнень, інформаційне перевантаження, нескінченна доступність конкурсів і страх відставання можуть посилювати напруження. Вплив цифрових звичок на дитячо-батьківське спілкування також потребує уваги [59]. Робота з учнем має бути спрямована на розвиток цифрової саморегуляції: свідоме планування навантаження, чергування різних типів діяльності, перерви та формування реалістичних очікувань від власної продуктивності [46].

Ресурси розвитку доцільно аналізувати на різних рівнях: особистісному, міжособистісному та організаційному. На особистісному рівні значення мають гнучка самооцінка, інтерес, толерантність до невизначеності та навички саморегуляції. На міжособистісному – підтримувальне спілкування з дорослими, відчуття прийняття, можливість співпраці з однолітками. На організаційному – доступність складних завдань, передбачуваність оцінювання та захист від надмірної конкуренції. Результати дослідження однієї шкали не можна переносити на всю цю систему: високий рівень стресу, наприклад, може відображати і особистісні реакції, і реальну перевантаженість навчального плану [38; 55].

Таким чином, психологічні особливості учнів з ознаками обдарованості не можна описати за допомогою одного «типового профілю». Окремі школярі потребують більшої складності навчальних завдань, інші – допомоги з емоційною саморегуляцією, треті – підтримки у стосунках, а четверті – відновлення після тривалого стресу. Ця різнорідність робить персоналізовану підтримку методологічно доцільнішою за універсальну програму, однакову для всіх. Для емпіричного аналізу доцільно шукати не жорсткі категорії учнів, а індивідуальні поєднання психологічних ресурсів і ризиків, що визначають запит на допомогу [4; 25].

У старшій школі значення має не лише інтенсивність навчального навантаження, а й те, кому належить рішення про його збільшення. Для одного учня участь у трьох конкурсах може бути свідомим вибором, що приносить задоволення та відчуття компетентності. Для іншого навіть один додатковий конкурс виявляється психологічно виснажливим, якщо участь сприймається як умова батьківського схвалення. Тому кількість занять або тривалість підготовки не можна автоматично ототожнювати зі стресом. Необхідно оцінювати суб'єктивний контроль, можливість відмови, якість відновлення та зміст очікувань. Тут проявляється відмінність між високим зусиллям і хронічним перевантаженням: перше може підтримувати розвиток, друге поступово звужує автономію та спонтанну цікавість [5; 9; 22].

Відносини з однолітками є складовою психологічної підтримки, яку легко недооцінити за високої академічної успішності. Учні, що значно випереджають клас у певній сфері, можуть потребувати інтелектуально рівноцінного спілкування, проте це не означає, що вони не здатні дружити з ровесниками інших інтересів. Соціальна ізоляція формується не з високих здібностей як таких, а з поєднання шкільних норм, ставлення однокласників, досвіду стигматизації та браку безпечних просторів для спільної діяльності. Практичним рішенням є не примусове «вирівнювання» відмінностей, а створення змішаних груп, де учні можуть реалізувати різні ролі: ставити питання, шукати джерела, перевіряти аргументи, представляти результати. Така співпраця підтримує повагу до компетентності без перетворення обдарованості на соціальну ієрархію.

Окремий ризик виникає, коли соціальна роль «найкращого учня» стає занадто жорсткою. Дитина може звикнути, що від неї постійно очікують миттєвої відповіді, допомоги іншим і перемог у конкурсах. Поступово вона починає ототожнювати власну цінність з образом непомильності. Якщо з'являється нове складне завдання, яке не вдається з першої спроби, виникає не просто розчарування результатом, а загроза самоідентичності. У цьому випадку психологічна підтримка передбачає роботу зі способами пояснення невдачі: чи розглядає учень її як інформацію про стратегію, чи як доказ власної неспроможності. Важливим є зворотний зв'язок, зорієнтований на процес, зусилля та вибір стратегії, а не на безумовну оцінку особистості.

Воєнний контекст створює ще один вимір нерівності психологічних ресурсів. Проблеми зі сном, тривоги за близьких, переривання занять, обмеження доступу до лабораторій і гуртків можуть змінювати як суб'єктивні стани, так і можливість демонструвати здібності. Учень, який тимчасово знизив результативність, не обов'язково втратив здібності чи мотивацію; інколи його ресурси скеровуються на адаптацію до небезпеки. Водночас не всі учні однаково реагують на ці обставини, тому варто уникати узагальнень на кшталт «усі обдаровані діти під час війни тривожні». Діагностика стресу

має бути контекстуальною, а підтримка – доступною незалежно від рівня шкільних нагород [5; 21; 38].

1.3. Принципи, напрями та форми психологічної підтримки обдарованості

Психологічна підтримка обдарованості є системою узгоджених дій, спрямованих на розкриття можливостей учня, збереження його психологічного благополуччя та усунення перешкод розвитку. Таке визначення дозволяє відмежувати підтримку від вузького розуміння «роботи з проблемною дитиною»: психолог не повинен чекати появи виражених труднощів, аби запропонувати учневі допомогу. Водночас підвищені здібності не є підставою для примусового психологічного втручання. Доцільно будувати модель універсальної профілактики, добровільних групових програм та адресного індивідуального супроводу [1; 8; 20].

Першим принципом виступає повага до індивідуальності. Обдарованість не є єдиною або головною характеристикою особистості школяра. Він має право на різні інтереси, відпочинок, помилки й відмову від участі у додатковому конкурсі. Психологічна підтримка порушує цей принцип, коли дитину розглядають виключно як носія певного таланту та підпорядковують її повсякденне життя очікуванням дорослих. Практичний психолог повинен виявляти ситуації, у яких проголошена «підтримка здібностей» фактично стає тиском [20; 68].

Другим принципом є опора на ресурси учня. Діагностична бесіда не повинна обмежуватися пошуком низьких показників. Важливо з'ясувати, у яких видах діяльності школяр відчуває залученість, хто підтримує його, що допомагає відновлювати сили, як він долає нові завдання. Ресурсний підхід не означає ігнорування труднощів; навпаки, він дає змогу планувати реалістичну допомогу, спираючись на вже сформовані вміння та соціальні зв'язки [6; 20].

Третій принцип – екологічність і конфіденційність оцінювання. Дані опитувальників призначені для психологічного розуміння ситуації, а не для

публічних рейтингів або санкцій щодо дитини. Не можна передавати педагогам індивідуальні відповіді без належних підстав і згоди, а результати виносити на обговорення класу. Психологічний висновок має містити лише інформацію, необхідну для цілей підтримки, і не виходити за межі валідності методики [16; 27].

Четвертий принцип – комплексність. Оцінюючи психологічні потреби учня, фахівець співвідносить результати методик із даними спостереження, бесіди, динамікою навчальних досягнень та інформацією про освітні умови. При цьому він відділяє опис психологічних характеристик від оцінювання рівня інтелектуальних або предметних здібностей. Високий бал за шкалою творчих характеристик слугує приводом запропонувати різноманітні творчі завдання, а не автоматичним діагнозом «обдарованість» [7; 16].

П'ятий принцип – співпраця без порушення професійних меж. Психолог координує взаємодію між учнем, педагогами та батьками, але не перебирає на себе функції предметного наставника. Учитель має допомагати диференціювати складність завдань і забезпечувати педагогічний зворотний зв'язок; батьки – підтримувати інтерес дитини та раціональний режим; психолог – працювати з мотивацією, емоційною саморегуляцією, самооцінкою та особливостями міжособистісних стосунків [12; 20; 66].

На рівні закладу освіти психологічна підтримка може здійснюватися в кількох напрямах. Психодіагностичний напрям охоплює добровільне оцінювання ресурсів і труднощів, а також обговорення результатів з учнем. Консультативний – індивідуальну роботу з перевантаженням, тривожним очікуванням невдачі, конфліктами та вибором освітньої траєкторії. Розвивальний – заняття з емоційної грамотності, гнучкого мислення, саморегуляції та конструктивної комунікації. Просвітницький – роботу з батьками й педагогами щодо ненасильницького мотивування, реалістичних очікувань та підтримувального оцінювання [1; 20; 24].

Особливої уваги потребує зворотний зв'язок. Формулювання «ти геній, тому мусиш перемагати» підсилює залежність самооцінки від зовнішньої

ролі. Натомість повідомлення про конкретні способи роботи, цікаві рішення та поступ в оволодінні навичкою підтримує відчуття контролю над навчанням. Це не означає відмови від позитивної оцінки досягнень; важливо, щоб вона була конкретною, пропорційною та не перетворювалася на безумовну вимогу постійного успіху [20; 67].

Розвивальні групові заняття доцільно будувати навколо реальних ситуацій: як діяти, коли задум не вдається; як відстоювати ідею без знецінення іншого; як просити допомогу; як розподіляти час між навчанням, відпочинком та іншими інтересами. Ефективність таких занять слід оцінювати не лише за задоволеністю учасників, а й за зміною конкретних навичок або поведінкових практик. Для цього потрібні попередньо визначені критерії та, за можливості, повторна оцінка [20; 66].

Індивідуальна підтримка ґрунтується на запиті учня. У разі підвищеного стресу доцільно з'ясовувати джерела навантаження і доступність змін у розкладі, а не обмежуватися техніками релаксації. Якщо виникає відчуття невідповідності вимогам батьків, психолог може фасилітувати спільне обговорення очікувань. За наявності ознак значного психологічного неблагополуччя необхідно діяти відповідно до компетенцій і протоколів перенаправлення, не підміняючи клінічне оцінювання результатами шкільних опитувальників [9; 10; 27].

Важливим напрямом є психолого-педагогічне наставництво. Наставник може допомогти учневі побачити перспективу в обраній сфері, навчитися планувати довгостроковий проєкт, зіткнутися з фаховою критикою та конструктивно її опрацювати. Однак наставництво стає підтримувальним лише тоді, коли враховує автономію дитини й не відтворює ситуацію постійного змагання. Доцільно домовлятися про цілі, частоту зустрічей та критерії оцінювання прогресу [12; 18; 19].

У роботі з батьками доцільно обговорювати баланс між заохоченням та контролем. Навіть щира підтримка може ставати тиском, якщо дитині систематично нагадують про необхідність «не змарнувати талант». Важливо

визнавати, що особистісна цінність школяра не залежить від результатів конкурсів. Психолог може запропонувати батькам способи розмови про успіхи й невдачі, які підтримують рефлексію та довіру, а також допомогти переглянути надмірну кількість додаткових занять [20; 68].

Результативність системи підтримки потрібно оцінювати багатокритеріально. Збільшення кількості нагород само собою не доводить покращення психологічного стану; зниження стресу не обов'язково супроводжуватиметься миттєвим зростанням успішності. Доцільні показники включають суб'єктивну безпеку, рівень навчального залучення, здатність просити допомогу, позитивну динаміку саморегуляції, задоволеність підтримкою та стійкість інтересу до діяльності. При цьому необхідно враховувати можливі часові й ситуаційні коливання [6; 20; 68].

Узагальнюючи, психологічна підтримка обдарованості – це не окремий набір вправ для «найсильніших» учнів, а частина культури школи. Її якість визначається тим, чи має дитина простір для складних завдань, визнання власних інтересів, підтримки у випадку труднощів і безпечної взаємодії з оточенням. Вибір методів має здійснюватися з урахуванням перевірених україномовних інструментів, вікових особливостей і конкретних потреб учасників освітнього процесу [8; 16; 20].

Психологічна підтримка обдарованості має бути вплетена у звичайний освітній процес, а не обмежуватися разовими консультаціями перед конкурсом. Її зміст включає раннє виявлення запитів, психоосвіту, індивідуальне консультування, розвиток навичок саморегуляції, співпрацю з педагогами та батьками, а за потреби – скерування до спеціалізованої допомоги. Особливого значення набуває принцип добровільності: пропозиція психологічної підтримки не може перетворюватися на санкцію за невідповідність академічним очікуванням. Практичний психолог має пояснювати учням мету зустрічей доступною мовою, забезпечувати конфіденційність і давати змогу висловлювати власне бачення ситуації [7; 60].

Система підтримки може розгортатися у трьох взаємопов'язаних рівнях. Універсальний рівень передбачає створення сприятливого шкільного клімату для всіх учнів: підтримку права на помилку, доступність психологічної допомоги, зрозумілі критерії оцінювання, культуру поважної дискусії. Вибірковий рівень адресований групам із підвищеними навчальними вимогами, інтенсивною конкурсною діяльністю або труднощами адаптації. Індивідуальний рівень – конкретним учням із вираженим запитом на підтримку, наприклад через виснаження, страх невдачі чи конфлікт з освітнім середовищем. Така організація дає змогу не патологізувати обдарованість і водночас не залишати без допомоги тих, хто її потребує [3; 4].

Психологічна підтримка відрізняється від педагогічного збагачення змісту, хоча ці процеси повинні координуватися. Педагог визначає, які задачі відповідають рівню навчальної готовності, як організувати дослідницький проєкт і надати предметний зворотний зв'язок. Психолог допомагає усвідомити ставлення до труднощів, навчитися регулювати напруження, будувати взаємини та робити вибір. У спільній роботі важливо чітко визначати межі професійних ролей: психолог не вирішує, які оцінки поставити, а педагог не встановлює психологічних діагнозів. Міждисциплінарний підхід до STEM/STEAM-освіти відкриває нові можливості розвитку творчого потенціалу, якщо супроводжується належними умовами психологічної безпеки [31; 37; 53].

У центрі практичної роботи з обдарованим учнем має бути підтримка автономії. Замість директивного «ти повинен використати свій талант» важливо допомагати дитині визначати значущі власні цілі, осмислювати перспективи та зіставляти різні способи їх досягнення. Підтримка автономії не означає відсутності вимог: навпаки, вона передбачає зрозумілі домовленості й поступове передавання відповідальності за планування. Доцільними є мініконтракти на навчальні цілі, обговорення альтернативних завдань, вибір форми презентації результатів і регулярне уточнення

особистих пріоритетів. Персоналізацію навчання як принцип розглянуто в сучасних дослідженнях цифрового освітнього середовища [45].

Не менш важливе надання підтримувального зворотного зв'язку. Його якість визначається тим, наскільки конкретно дорослий описує дію і пропонує напрям удосконалення, а не тим, наскільки емоційно він хвалить учня. Надмірне повторення ярлика «геніальний» може формувати відчуття, що будь-яке ускладнення ставить під сумнів особистісну ідентичність. Тому корисніше обговорювати стратегії: «яка ідея виявилася продуктивною?», «що змінилося після перевірки припущення?», «що можна спробувати наступного разу?». Такий стиль підтримує рефлексію й поступово формує більш реалістичне ставлення до власних можливостей. Це особливо суттєво для учнів із високими вимогами до результату [37; 42].

Тренінгові й групові форми підтримки доцільні, якщо їхня мета сформульована не як корекція уявної «дефектності» обдарованих дітей, а як розвиток конкретних умінь. Наприклад, заняття з толерантності до невизначеності може містити вправу з відкритим завданням, рефлексію різних способів розв'язання та обговорення переживань, які виникають до отримання результату. Заняття з асертивності – моделювання ситуації незгоди з авторитетним дорослим або необхідності сказати «ні» додатковому навантаженню. Робота з групою повинна передбачати поважне ставлення до різних темпів включення й право учня не розкривати особисту інформацію [60].

В умовах війни та нестабільності календаря занять психологічна підтримка повинна бути достатньо гнучкою. Короткі консультації, можливість перенести зустріч, письмове резюме домовленостей і наявність альтернативних форм зв'язку допомагають зберігати безперервність супроводу. У разі виражених симптомів неблагополуччя індивідуальний план психологічної підтримки доповнюється скеруванням до профільного фахівця відповідно до компетенції шкільного психолога. Не можна компенсувати відсутність базової безпеки виключно навчанням «стресостійкості»: вимоги

до результативності мають відповідати реальним можливостям дитини, а адміністрація школи – переглядати надмірне навантаження [38].

Для батьків особливе значення має психоосвіта щодо відмінності між заохоченням і тиском. Доцільно розглядати домашній розклад, кількість гуртків, тривалість підготовки до змагань, наявність часу для неструктурованої гри й відпочинку. У роботі з родиною слід уникати звинувачувальної риторики: навіть надмірні очікування часто випливають із бажання забезпечити дитині майбутні можливості. Консультація повинна допомогти побачити психологічну ціну постійного контролю та виробити способи підтримки, що зберігають право підлітка на власні інтереси й темп розвитку. Сімейну підтримку варто розглядати разом з освітньою, оскільки саме в цих середовищах дитина проводить більшість часу [15; 59].

Оцінювання якості психологічної підтримки доцільно здійснювати не лише через кількість нагород після програми. Перемоги залежать від багатьох чинників, зокрема випадку, рівня конкуренції та предметної підготовки. Більш чутливими індикаторами є зміна здатності усвідомлювати власні потреби, добровільно звертатися по допомогу, пояснювати вибір завдань, обговорювати помилки, планувати відновлення та підтримувати робочі взаємини. Якщо впроваджується розвивальна програма, доцільно заздалегідь визначити вимірювані цілі та процедури оцінювання, а не підбирати критерії успіху після завершення занять [33; 41].

Практична модель підтримки обдарованості повинна бути не лише змістовною, а й організаційно здійсненною. За великої кількості учнів психолог може організувати початкове опитування, а далі виокремити тих, кому потрібна поглиблена індивідуальна бесіда, не розкриваючи їхні бали педагогам чи однокласникам. Для більшості учнів достатньо універсальних заходів і доступності консультації. Важливо не робити психологічне тестування умовою участі в науковому гуртку чи конкурсному відборі. Дані тестів мають використовуватися для допомоги, а не як привід обмежити освітню траєкторію [16; 27].

Отже, концепція психологічної підтримки обдарованості, прийнята в роботі, ґрунтується на поєднанні розвитку потенціалу й захисту благополуччя. Вона передбачає диференційовану діагностику ресурсів, уважне ставлення до суб’єктивного переживання стресу, підтримку самооцінки, узгодженість дій психолога, педагогів і батьків. Саме за такої логіки результати емпіричного дослідження можуть стати підставою для конкретних рекомендацій. Водночас результати поперечного кореляційного обстеження не доводять ефективності підтримки; для перевірки ефекту програми необхідне окреме дослідження з повторним вимірюванням і, бажано, групою порівняння.

На рівні шкільної політики психологічна підтримка обдарованості повинна мати зрозумілий маршрут звернення. Учень або батьки можуть не знати, чи потрібно звертатися з проблемою втоми, якщо академічні оцінки залишаються високими. Педагог може сприймати відмову від олімпіади як «втрату мотивації», хоча вона пов'язана з виснаженням або зміною інтересів. Тому доцільно запропонувати коротку процедуру: первинне звернення, уточнення потреби, добровільна бесіда, за показаннями – індивідуальне обстеження, погоджений план підтримки, оцінювання виконання домовленостей і повторна зустріч. Після кожного кроку учень має розуміти, яка інформація залишається конфіденційною, а яка – за його згодою – може бути передана дорослим для зміни освітніх умов.

Рекомендації педагогам ефективніші, коли стосуються конкретної навчальної практики. Наприклад, замість загальної поради «давайте творчі завдання» можна запропонувати завдання з двома маршрутами: базовим із чіткими критеріями та дослідницьким, у якому учень формулює власне запитання й обирає спосіб перевірки. Необхідно передбачити час для проміжної рефлексії, право змінити гіпотезу та обговорення помилок без оцінювання особистості. Це дозволяє підтримати ініціативу без створення ситуації, у якій кожна оригінальна ідея повинна негайно перетворитися на призове місце. В освітньому середовищі наукового спрямування такі підходи

узгоджуються з принципами проєктної діяльності, розвитку дослідницького та критичного мислення [23; 34; 35; 43].

У роботі з батьками важливим завданням є обговорення меж допомоги. Частина родин намагається захистити здібну дитину від будь-яких труднощів, виконуючи за неї організаційні або творчі завдання; інші, навпаки, вважають кожен вільний час утраченим шансом для розвитку. Обидва підходи можуть обмежувати автономію. Психолог має допомогти дорослим розрізняти підтримку та контроль: підтримка включає доступ до ресурсів, увагу до емоцій і реалістичний розклад, тоді як контроль проявляється у визначенні цілей за дитину, порівнянні з іншими й використанні схвалення як винагороди за результат. Окремим предметом консультації має стати право старшокласника змінювати інтереси та припиняти діяльність, яка більше не відповідає його цінностям.

Ефективність психологічної підтримки не можна оцінювати лише за кількістю нагород. Якщо після програми учень краще спить, навчився відмовлятися від зайвих завдань, безпечніше сприймає зворотний зв'язок і продовжує займатися цікавими проєктами, це може свідчити про позитивні зміни, навіть якщо кількість конкурсних результатів не збільшилася. Водночас і ці ознаки потребують визначених способів вимірювання. Для оцінювання корисно поєднати самозвіт школяра, коротке опитування педагогів щодо доступних спостережень, відомості про навчальне навантаження та якісне інтерв'ю. Такий підхід зменшує залежність висновку від одного показника й робить підтримку орієнтованою на добробут, а не на престиж закладу освіти [6; 20; 45].

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз засвідчує, що обдарованість доцільно розглядати як динамічну взаємодію здібностей, особистісних ресурсів, характеру діяльності та освітніх умов. Вона не зводиться до високих оцінок, результатів конкурсів або окремого тестового показника. Тому психологічне вивчення

обдарованості має бути комплексним, диференційованим і зорієнтованим на розвиток, а не на класифікацію учнів.

Психологічні труднощі обдарованих школярів не є універсальними або неминучими. Важливими чинниками їхнього благополуччя виступають самооцінка, автономія, досвід прийняття, якість зворотного зв'язку, можливості самореалізації, рівень стресу та конструктивні способи подолання труднощів. Не можна оминути вплив воєнного контексту й нерівного доступу до освітніх ресурсів.

Психологічна підтримка повинна поєднувати діагностичний, консультативний, розвивальний і просвітницький напрями. Її основою є добровільність, конфіденційність, повага до індивідуальності та співпраця учня, психолога, вчителів і батьків. Ці висновки обґрунтовують перехід до дослідження психологічних ресурсів та стресового навантаження учнів за допомогою комплексу україномовних психодіагностичних методик.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Мета, вибірка та процедура дослідження

Метою емпіричного напряму роботи є аналіз взаємозв’язків творчих характеристик, особистісних чинників реалізації обдарованості, самооцінки та сприйнятого стресу у старшокласників. Вибір цих змінних випливає з теоретичного положення: підтримка обдарованості має враховувати не лише розвиток здібностей, а й психологічні ресурси та труднощі, що можуть впливати на їх реалізацію.

Дизайн передбачає 40 учнів 9–11 класів віком орієнтовно 14–17 років. Для добору важливо не обмежуватися тільки переможцями олімпіад: високий потенціал може проявлятися в дослідницькій роботі, самостійних навчальних проєктах або творчості без формальних відзнак. Основними принципами відбору є добровільність, достатня вікова відповідність методик і прозорі критерії участі.

Першим етапом дослідження має бути організаційна підготовка: погодження процедури із закладом освіти, визначення контактної особи, підготовка інформаційних листів, отримання добровільної поінформованої згоди батьків або інших законних представників та добровільного погодження самих неповнолітніх учнів. Згода адміністрації закладу не замінює індивідуальної згоди учасників. Учень має отримати зрозуміле пояснення мети й процедури, права пропустити запитання або припинити участь без жодних негативних наслідків.

Другий етап – ознайомча зустріч. Психолог пояснює, що опитування не є іспитом, не впливає на оцінки та не встановлює «рівень цінності» учня. Бажано проводити процедуру у спокійних умовах без присутності вчителя, який оцінює навчальні результати. Для мінімізації втоми можна передбачити два коротші сеанси або перерву; остаточну тривалість визначає повна інструкція кожного інструмента. Послідовність методик і умови їх проведення варто стандартизувати для всіх учасників.

Третій етап – психодіагностичний. Спочатку збирають мінімально необхідні фонові відомості: вік, клас і за потреби навчальну сферу інтересів. Далі учні заповнюють опитувальник творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса, методику «Особистісні фактори обдарованості», RSES та PSS-10. Для кожної методики використовуються саме опубліковані українські форми, інструкції та ключі; самостійний переклад або довільна зміна пунктів неприпустимі, оскільки це порушує психометричну обґрунтованість вимірювання [9; 10; 16].

Четвертий етап – кодування. Після збору матеріалів кожному учневі присвоюється умовний ідентифікатор; аркуші з ідентифікаційними даними зберігаються окремо від відповідей. Електронна таблиця містить лише коди та необхідні змінні. Доступ до первинних відповідей повинен мати обмежене коло уповноважених осіб. Термін зберігання та порядок видалення матеріалів визначаються до початку дослідження з урахуванням вимог установи та законодавства.

П'ятий етап охоплює перевірку повноти й коректності даних, обчислення балів відповідно до офіційних алгоритмів, описову статистику та аналіз зв'язків. Якщо певний опитувальник містить пропущені пункти, спосіб роботи з ними має відповідати документації розробників; їх не слід автоматично замінювати середнім значенням без методологічного обґрунтування. Перед проведенням кореляційної процедури перевіряють наявність достатньої варіативності показників і аномальних значень.

Останній етап – інтерпретація та обговорення. Результати на рівні групи представляють в узагальненому вигляді, не ідентифікуючи окремих учнів. Індивідуальна інтерпретація проводиться лише в межах добровільної психологічної консультації та компетентності фахівця. За результатами реального дослідження можна формулювати рекомендації щодо підтримки саморегуляції, зниження перевантаження та розвитку творчої ініціативи, не роблячи причинно-наслідкових висновків із кореляційного дизайну.

Планова чисельність 40 осіб є прийнятною для навчального пілотного дослідження, але обмежує точність оцінювання слабких кореляцій, а також можливість надійно порівнювати численні підгрупи. З огляду на це пріоритет надається кільком теоретично обґрунтованим зв'язкам. Усі інші асоціації доцільно описувати як пошукові, контролюючи ризик випадкових статистичних результатів.

Обрано поперечний кореляційний дизайн із чотирма психодіагностичними методиками. Такий підхід дає змогу простежити співвідношення творчих характеристик, надситуативної активності, самооцінки та стресового навантаження в один часовий період. Його перевага — можливість зіставити різні психологічні показники; головне обмеження — неможливість встановити напрям причинного впливу.

Формування вибірки доцільно здійснювати за принципом добровільного залучення з різних класів одного або кількох закладів загальної середньої освіти. Включення учнів лише на підставі олімпіадних перемог створило б систематичне зміщення на користь тих, хто вже має організаційні й сімейні ресурси. Тому варто використати кілька каналів запрошення: рекомендації вчителів щодо виражених інтересів та ініціативи, інформаційне оголошення для всього паралельного класу, самозвернення учня. Водночас практично важливо фіксувати, яким саме способом учасник потрапив до вибірки, оскільки надалі це допоможе описати її обмеження. Кінцевий склад має формуватися не для отримання бажаної кореляції, а відповідно до заздалегідь оголошених критеріїв.

Критеріями включення є навчання у 9–11 класі, вік не менше 14 років, здатність розуміти україномовні інструкції, отримання належної згоди законного представника та добровільної згоди самого учня. Під час відбору не встановлюється «діагноз обдарованості» на основі суб’єктивного враження вчителя. Критеріями невключення мають бути відсутність належних погоджень або ситуації, коли участь створює очевидне додаткове навантаження чи погіршує стан дитини. Важливо не виключати автоматично

учнів з особливими освітніми потребами: питання доступності інструкцій і адаптацій процедури необхідно розглядати індивідуально, зазначаючи, коли адаптація може змінити психометричні властивості інструмента.

Перш ніж звертатися до учнів, дослідникові потрібно отримати дозвіл відповідальної особи закладу освіти, узгодити години проведення та визначити місце без сторонніх відвідувачів. Вчитель, який виставляє учням оцінки, не повинен бути присутнім під час заповнення психологічних опитувальників. Учням пояснюється, що участь не впливає на атестацію, вступ, рекомендації для конкурсів чи ставлення педагогів. Формулювання запрошення має уникати натяку, що тестування відокремить «обдарованих» від «звичайних». Коректніше назвати завдання дослідженням психологічних особливостей навчальної активності та самопочуття школярів.

Процедуру доцільно розділити на два відвідування, щоб мінімізувати втому. На першій зустрічі коротко повторюються права учасника, заповнюється кодований демографічний блок, проводяться методика Вільямса й опитувальник особистісних факторів обдарованості. На другій – RSES і PSS-10, а за добровільним бажанням учня коротка бесіда про умови навчання. Між зустрічами бажано витримати невеликий інтервал, зберігаючи однакові умови для всієї вибірки. В обох випадках необхідні паузи й можливість перервати тестування без пояснення причин. Остаточну тривалість визначають за настановами відповідних тестів, а не за довільно встановленим нормативом.

Порядок тестів слід фіксувати до початку збору матеріалу. Можна застосовувати однакову послідовність для всіх учасників, але тоді неможливо повністю відокремити вплив порядку та стомлення. Варіантом методичного вдосконалення є чергування двох заздалегідь визначених послідовностей, якщо це не суперечить інструкціям інструментів. Для кожного випадку фіксуються дата, тривалість, формат проведення, наявність технічних перерв і суттєвих відхилень від процедури. Дані про зовнішній контекст не перетворюються на додаткові психологічні шкали, але допомагають

пояснити специфіку результатів, особливо якщо під час тестування відбулися повітряні тривоги чи перебої електропостачання.

Для належного опису вибірки важливо фіксувати кількість запрошених і залучених школярів, їхній вік, класи й кількість повних протоколів. Ці відомості дають читачеві можливість оцінити, наскільки обґрунтованими є висновки. За обмеженої чисельності особливу увагу слід приділяти опису способу формування групи, а не лише загальній кількості спостережень.

Організаційна логіка емпіричного дослідження складається з чотирьох етапів. Перший – підготовчий: уточнення об’єкта, предмета, гіпотез, критеріїв добору й етичних процедур. Другий – діагностичний: добровільне залучення учнів і збір відповідей за чотирма методиками. Третій – аналітичний: перевірка якості протоколів, обчислення шкал, описова статистика, кореляційні та за потреби групові порівняння. Четвертий – інтерпретаційний: співвіднесення даних із сучасною літературою, формулювання обмежень і рекомендацій для шкільного психолога. Схема узгоджується з послідовністю, яка використана в надісланих прикладах розділів 2 і 3, але не повторює їхнього дослідницького змісту.

Особливе місце в плануванні займає розмежування основних і додаткових показників. Основними змінними визначено творчі характеристики поведінки, надситуативну активність, глобальну самооцінку та сприйнятий стрес. Додатковим показником виступає творча дисфункціональність, яку слід інтерпретувати відповідно до авторського опису методики. За наявності належних даних можна врахувати вік, клас і характер позанавчальної активності, однак із вибіркою n = 40 не варто створювати багато дрібних підгруп. Занадто деталізований поділ погіршить надійність висновків і зробить результати нестійкими до впливу одного-двох спостережень.

Критерії включення учасників до вибірки доцільно сформулювати ще до початку набору. Заплановано дослідити 40 учнів 9–11 класів, які навчаються в закладі загальної середньої освіти і погодилися взяти участь

добровільно. За наявності можливості до вибірки варто включати школярів із різними профілями інтересів: гуманітарним, природничо-математичним, технічним і мистецьким. Участь у предметних конкурсах та гуртках може бути додатково описана, але не повинна виступати обов'язковою умовою. Якщо заклад навчає меншу кількість профільних учнів, ці критерії необхідно коригувати до збору даних, а не після отримання бажаних результатів. Висновки стосуватимуться саме доступної групи, а не всіх обдарованих учнів України.

Оскільки частина учасників є неповнолітніми, важливо розвести згоду законного представника й власну згоду дитини. Письмовий дозвіл дорослого не повинен позбавляти учня права відмовитися або припинити участь. Не слід також залучати респондентів через вимогу класного керівника чи обіцяти додаткові оцінки. Перед початком процедури дослідник повідомляє тривалість, зміст опитування, формат зберігання даних і можливість пропустити питання в межах правил методики. У разі виявлення вираженого психологічного неблагополуччя результати дослідження не оголошуються групі; учневі обережно пропонується звернення по індивідуальну допомогу відповідно до професійних правил. Такі умови є не формальною частиною методики, а необхідною передумовою достовірності відповідей.

Для забезпечення однаковості процедури доцільно підготувати короткий стандартизований сценарій інструктажу. Він повинен містити нейтральне пояснення, що в опитувальниках немає «правильних» і «неправильних» життєвих відповідей, і що високі чи низькі результати не впливають на оцінки, участь у конкурсах та ставлення педагогів. Відповіді мають надаватися самостійно. Якщо виникають запитання щодо змісту пункту, дослідник не підказує «кращий» варіант, а користується допустимим роз'ясненням, яке передбачає інструкція конкретної методики. Після кожного етапу слід перевіряти повноту протоколу, не змушуючи учня відповідати на пропущені питання. У протоколі варто фіксувати час доби, наявність перерв, технічні труднощі та інші обставини, здатні вплинути на відповіді.

2.2. Обґрунтування психодіагностичних методик

Вибір психодіагностичних методик здійснено з урахуванням чотирьох критеріїв: відповідності теоретичним конструктам, наявності опублікованого україномовного варіанта, психометричного обґрунтування його застосування та придатності для роботи з підлітками. Відмова від довільно перекладених популярних тестів є принциповою: наявність українського тексту в інтернеті сама по собі не доводить валідності чи надійності шкали. Для всіх чотирьох обраних інструментів встановлено джерела, у яких описано українську апробацію або стандартизацію [9; 10; 16; 27].

Перша методика – тест-опитувальник творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса в модифікації Н. А. Бєльської. Його призначення – оцінювання самозвітних поведінкових характеристик, пов'язаних із творчою активністю, зокрема готовності до нестандартного пошуку та виявлення пізнавальної ініціативи. У методичних рекомендаціях М. Ю. Мельник і Н. А. Бєльської наведено українську модифікацію з 33 пунктів, показники психометричного аналізу та стандартизації на вибірці українських школярів. Для дослідження використовується стандартизований підсумковий показник у стенах згідно з авторськими нормами [16].

Важливо враховувати, що методика Вільямса є інструментом оцінювання певних творчих характеристик, а не повною діагностикою інтелектуальних, академічних, художніх чи спортивних здібностей. Високий показник може допомогти помітити потребу учня в дослідницьких або відкритих завданнях; низький показник не означає відсутності таланту. Під час інтерпретації доцільно зіставляти результати з прикладами реальної діяльності, даними спостереження й освітнім контекстом.

Друга методика – «Особистісні фактори обдарованості» (ОФО), представлена у методичних рекомендаціях Інституту обдарованої дитини НАПН України [16]. Повна версія містить 83 пункти та дозволяє оцінити кілька психологічно відмінних особистісних факторів, що можуть впливати на реалізацію потенціалу. У сучасній українській стандартизації розглянуто,

зокрема, надситуативну активність, творчу дисфункціональність, орієнтацію на ризик, репродуктивну активність та інтуїтивність. Наявність відповідних шкал не означає, що кожен з цих факторів однозначно позитивний або негативний; їх зміст потребує контекстного пояснення.

Для основного аналізу обрано два показники ОФО. Надситуативна активність розглядається як ресурс виходу за межі обов'язкових завдань, самостійного пошуку та самопостановки цілей. Творча дисфункціональність розглядається як показник можливих суперечностей між творчою активністю й організацією поведінки, однак сам по собі не є діагнозом або свідченням психологічного порушення. Обчислення балів і переведення їх у стандартизовані оцінки повинні виконуватися за оригінальними інструкціями; довільне додавання пунктів без ключа є неприпустимим [16].

Третя методика – Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES). Вона спрямована на вивчення загальної самооцінки, тобто ставлення людини до власної особистості. Українську адаптацію та її психометричні характеристики представили О. О. Вельдбрехт, Н. Зінченко і Н. І. Тавровецька у 2025 році на вибірці, що включала підлітків та дорослих [10]. Використання саме цієї версії дозволяє уникнути змішування різних неузгоджених перекладів. Відповіді за 10 пунктами підсумовуються з урахуванням реверсованих тверджень. У цій роботі демонстраційні значення наведено в діапазоні 10–40 балів, однак під час реального збору даних необхідно точно дотримуватися схеми кодування обраної публікації, оскільки в різних версіях RSES використовується і шкала 0–30.

Для психологічного висновку важливо, що RSES не вимірює безпосередньо академічну самоефективність чи впевненість у певному предметі. Учень може мати високу предметну успішність за умов суперечливого ставлення до себе. Тому шкала доповнює, але не замінює якісну бесіду про навчальні цілі, соціальне прийняття та переживання невдачі. Отриманий бал не можна трактувати як діагноз або використовувати для публічного ранжування учасників [10].

Четверта методика – Шкала сприйнятого стресу PSS-10. О. О. Вельдбрехт і Н. І. Тавровецька здійснили українську адаптацію й апробацію інструмента в умовах війни; дослідницька вибірка включала осіб віком від 14 років [9]. Шкала оцінює, наскільки непередбачуваними, неконтрольованими та перевантажувальними сприймалися життєві обставини протягом установленого інструкцією періоду. Використовується український текст і порядок підрахунку, наведені в опублікованій адаптації.

Сума PSS-10 формується з десяти відповідей із урахуванням реверсивного кодування відповідних пунктів. Можливий діапазон становить 0–40 балів: вищі значення зазвичай відповідають вищому суб'єктивному стресовому навантаженню. PSS-10 не вказує джерело стресу і не є шкалою клінічної діагностики. Під час інтерпретації шкільному психологу необхідно враховувати навантаження навчанням, поточні зовнішні обставини, умови проживання та індивідуальний контекст учня [9].

Поєднання методик не створює дублювання змісту. Перший інструмент характеризує творчі поведінкові тенденції, другий – особистісні чинники реалізації потенціалу, третій – загальну самооцінку, четвертий – суб'єктивний стрес. У сукупності вони допомагають оцінити співвідношення ресурсів і потреб психологічної підтримки. Водночас чотири шкали не охоплюють повного феномену обдарованості. Для вирішення питання про предметну або академічну обдарованість мають залучатися окремі компетентнісні та контекстні дані, а для клінічних запитів – належні спеціалізовані процедури.

Нормативне використання інструментів передбачає доступ до повних авторизованих форм і ключів, перевірку дозволів на відтворення матеріалів та дотримання умов застосування. Саме тому в додатках до цієї роботи не передруковано повні тексти психодіагностичних опитувальників. Їхні методичні описи й джерела наведено достатньо докладно для відтворення дослідницького дизайну без неправомірного копіювання тестового матеріалу.

Таблиця 2.1 – Добір чотирьох психодіагностичних методик

Методика	**Конструкт**	**Підстава української адаптації**
Вільямс, модифікація Н. Бєльської	творчі характеристики	Норми для українських підлітків; 33 пункти [16]
«Особистісні фактори обдарованості»	надситуативна активність та ін.	Українська стандартизація; 83 пункти [16]
RSES, шкала Розенберга	самооцінка	Українська валідизація, віковий діапазон 11–45 [10]
PSS-10, шкала стресу	суб’єктивний стрес	Українська валідизація, вибірка від 14 років [9]

Перша діагностична методика – тест-опитувальник творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса у модифікації Н. Бєльської – використовується для аналізу творчих проявів, які учень може розпізнати у власній звичній діяльності. На відміну від тестів, що вимагають створення продукту в заданий час, опитувальна форма спирається на самооцінку частоти або типовості певних поведінкових проявів. Це робить інструмент придатним для групового обстеження, але водночас створює залежність результату від самоспостереження і соціально бажаних відповідей. Опубліковані українські методичні матеріали описують зміст, підрахунок і нормативні параметри модифікації [16]. У цій роботі обрано саме україномовний варіант з відповідного видання, а не неавторизований інтернет-переклад.

Під час інтерпретації шкали творчих характеристик слід розрізняти сирий і стандартизований бали. Сирий підсумок відображає лише кількість та інтенсивність відповідних самозвітів у межах конкретної форми. Стенова оцінка розміщує індивідуальний показник щодо нормативної групи, з якою проводилося порівняння. Перехід до стенів дозволяє зіставляти профілі, але не перетворює вимірювання на безумовну оцінку таланту. Високий стен може бути підставою запропонувати учневі більше відкритих дослідницьких

задач; низький стен – сигналом уважніше перевірити, чи достатньо дитина бачить і описує власні творчі прояви. Обидва висновки потребують перевірки через навчальні продукти й інтерв'ю [57].

Методика «Особистісні фактори обдарованості» спрямована на комплексніші аспекти особистісної організації творчої активності. Її відмінність від попереднього інструмента полягає у фокусі не лише на творчих характеристиках, а й на формах активності, способах організації дій і психологічних чинниках реалізації потенціалу. Методичне видання Інституту обдарованої дитини містить структуру української версії, ключі та нормативні підходи [16]. Для нашого аналізу важливі надситуативна активність і творча дисфункціональність. Перша описує схильність виходити за межі безпосередньо поставленого завдання; друга – можливі труднощі узгодження творчого пошуку з упорядкуванням діяльності. Жоден із факторів не можна інтерпретувати поза системою інших показників.

Надситуативна активність не повинна безумовно оцінюватися як позитивна риса. Прагнення починати нові проєкти може сприяти творчій самореалізації, але за дефіциту часу й навичок планування – створювати надмірне навантаження. Так само низький показник за цією шкалою не означає відсутності обдарованості: він може відображати поточну адаптацію до жорстко регламентованого навчання або втому. Психологічно інформативним є співвідношення надситуативної активності з переживанням стресу та самооцінкою. Якщо учень дуже ініціативний, але виснажений, підтримка має бути спрямована насамперед на пріоритизацію задач і відновлення, а не на додаткове стимулювання активності.

Творча дисфункціональність потребує особливо делікатного пояснення. Сам термін може справляти негативне враження, однак у контексті психодіагностики він позначає конкретний фактор певної моделі, а не психіатричну категорію. Навіть високий результат не дає підстав називати дитину «дисфункціональною». У дослідницькому звіті цей показник застосовується як кількісний індекс специфічних труднощів, визначених

авторами шкали, а під час індивідуального зворотного зв’язку бажано описувати поведінковий зміст без стигматизувальних назв. Якщо виникають сумніви в інтерпретації, доречним є повторне звернення до первинного методичного посібника та консультація з фахівцем, який має досвід роботи з інструментом [16].

Шкала самооцінки Розенберга є відносно коротким вимірюванням глобального ставлення до власної особистості. Її перевага полягає в можливості отримати кількісний показник без тривалого тестування, однак ця перевага одночасно є обмеженням: десять тверджень не розкривають структуру самоставлення в навчальній, творчій, сімейній і соціальній сферах. Українська адаптація О. Вельдбрехт, Н. Зінченко та Н. Тавровецької містить психометричний аналіз і опис способів інтерпретації [10]. Під час реального дослідження потрібно користуватися точною версією інструкції та ключа, яку представили автори, оскільки в різних публікаціях загальний бал подають у відмінних діапазонах.

Для RSES особливо важливим є коректне реверсивне кодування пунктів. Якщо його пропустити, індивідуальні значення й кореляції можуть суттєво спотворитися. До створення підсумкової таблиці необхідно сформувати перевірений алгоритм кодування, протестувати його на штучному прикладі з крайніми відповідями та лише тоді використовувати для реальних протоколів. У цьому документі демонстраційні значення RSES подано в умовному діапазоні 10–40; під час реальної роботи така система допускається тільки за умови відповідності обраній українській формі. Пороги високого або низького рівня не можна переносити з іншого варіанта шкали без перерахунку. Це принципово важливо для уникнення хибних індивідуальних висновків.

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 дозволяє оцінити не об’єктивну кількість подій, а сприйняття їхньої неконтрольованості й перевантажувальності. Це особливо актуально в контексті обдарованих учнів, для яких ті самі навантаження можуть мати різне суб’єктивне

значення: один сприйматиме складний конкурс як захопливий виклик, інший – як загрозу самооцінці. Українська адаптація О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької досліджувалася в умовах війни й містила підлітків від 14 років, що відповідає мінімальному віку нашого проєкту [9]. Водночас застосування методики у школі вимагає відповідальної процедури обговорення підвищених результатів, особливо якщо учень повідомляє про актуальний дистрес.

У PSS-10 важливо зафіксувати період, за який учні оцінюють переживання, та не змінювати його між учасниками. Підрахунок здійснюється за авторським українським ключем, а окремі пункти оцінюються у зворотному напрямі. Загальний показник використовується як безперервна змінна. Поділ 0–13, 14–26 та 27–40 можна показати лише як умовні описові інтервали для наочності; вони не встановлюють клінічних категорій і не замінюють нормативної інтерпретації. Високий бал не означає, що в учня обов’язково є тривожний розлад, депресія або посттравматичний стресовий розлад, а низький – що будь-яка потреба в підтримці відсутня.

Застосування чотирьох методик у межах однієї батареї дозволяє вивчати взаємозв’язки, проте створює ризик спільного джерела похибки. Учень, який схильний описувати себе більш позитивно, може одночасно підвищувати самозвітні творчі характеристики та самооцінку. Тому значущий зв’язок між відповідними шкалами може частково відображати стиль відповідей, а не лише психологічний механізм. Для мінімізації такого ризику важливо підкреслювати відсутність «правильних» відповідей, забезпечити конфіденційність та за можливості зіставляти результати з незалежними від самозвіту даними. Але жодна з цих процедур не скасовує необхідності обережної інтерпретації.

Порівняльна характеристика чотирьох методик дозволяє побачити, чому для дослідження обрано саме цей набір. Тест Вільямса допомагає описати творчі тенденції; ОФО – особистісні механізми реалізації потенціалу; RSES – самоставлення; PSS-10 – суб’єктивну напругу. У разі

встановлення позитивних зв’язків між творчими показниками та самооцінкою не можна стверджувати, що творчість спричиняє впевненість. Якщо буде знайдено зв’язок між стресом і творчою дисфункціональністю, неможливо встановити, що саме є причиною. Кореляційний аналіз дає інформацію про закономірність сумісної варіації, але для причинних висновків потрібні інші дослідницькі дизайни.

Підсумовуючи опис методик, необхідно зазначити два критерії якості: верифікованість україномовної адаптації й відповідність віковій групі. Для Вільямса та ОФО таким джерелом є методичні матеріали Інституту обдарованої дитини НАПН України [16]. Для RSES – окрема наукова публікація з української адаптації 2025 року [10], для PSS-10 – українське психометричне дослідження 2022 року [9]. Під час реального застосування необхідно додатково звірити специфічні вікові норми і правила використання кожного інструмента. Наявність валідизації загалом не означає, що конкретний показник однаково точний для кожної вікової підгрупи або всіх освітніх контекстів.

Психодіагностична батарея в цій роботі побудована так, щоб не дублювати чотири рази той самий конструкт. Тест Вільямса в українській модифікації стосується творчих характеристик поведінки; «Особистісні фактори обдарованості» описують інший вимір – особистісні умови ініціативної та творчої активності. Шкала Розенберга додає інформацію про глобальне самоставлення, а PSS-10 – про суб'єктивне сприйняття навантаження. Відповідно, результати повинні аналізуватися у власній метриці кожного інструмента. Було б методично неправильно скласти чотири суми в єдиний «індекс обдарованості», оскільки для такого індексу немає ані теоретичного обґрунтування, ані емпірично підтвердженої структури. Особливо важливо не змішувати стенові оцінки першого й другого інструментів із сирими балами RSES і PSS-10 [9; 10; 16].

Серед методологічних питань застосування стандартизованих опитувальників особливе місце займає відповідність віку. Наявність

української адаптації означає, що інструмент перекладено й досліджено в певних умовах, але не гарантує автоматичної придатності для будь-якого класу чи вікової групи. До проведення реального дослідження необхідно перевірити в першоджерелі віковий діапазон нормативної вибірки, зміст пунктів, інструкцію, правила обробки та обмеження інтерпретації. Для RSES і PSS-10, які у вітчизняних публікаціях досліджувалися на конкретних вибірках, особливо важливо зазначити, чи є психометричні дані саме для підлітків. Якщо таких даних недостатньо, шкали можна використати в навчальному пошуковому дослідженні лише з обережним описом і без категоричних висновків про рівні чи клінічні стани [9; 10; 27].

Використання самозвітних методик має обмеження, пов'язані зі спільним методом вимірювання. Учень, який схильний відповідати соціально бажаним способом, може одночасно завищувати творчі прояви, ініціативність і самооцінку, утворюючи штучний позитивний зв'язок між шкалами. Інший учасник, який переживає тимчасове погіршення настрою, може оцінити і власні ресурси, і навантаження крайніми значеннями. Щоб не приписувати таким кореляціям психологічної причинності, потрібно поєднувати самозвіт із доступними контекстними даними: видом інтересів, участю в проєктах, інформацією про навчальне навантаження й добровільною розмовою. Ці відомості не становлять п'ятої стандартизованої методики; вони лише допомагають перевірити змістову правдоподібність інтерпретації.

Для звітності слід зафіксувати відмінність між сирими балами, стандартизованими показниками та інтервалами, які дослідник створює самостійно. Сирий бал є результатом підсумовування відповідей за ключем, стен – перетворенням за нормативними таблицями, а умовний поділ на кілька інтервалів – способом опису розподілу, який не має сили валідизованої норми. У таблицях третього розділу інтервали RSES наведено суто для демонстрації подання частот, без оцінних назв на кшталт «низька» чи «висока» самооцінка. Аналогічно медіанний поділ за PSS-10 потрібний лише

для статистичного розрахунку порівняльного аналізу. Справжнє обстеження повинне спиратися на правила тієї конкретної української версії, яка реально застосовувалася.

Таблиця 2.2 – Операціоналізація психологічних конструктів

Конструкт	**Методика**	**Показник**	**Умови інтерпретації**
Творчі характеристики поведінки	Вільямс (українська модифікація Н. Бєльської)	Самозвітні творчі тенденції; стенові оцінки	Індивідуальна/групова форма за інструкцією
Особистісні чинники розвитку обдарованості	«Особистісні фактори обдарованості»	Надситуативна активність; творча дисфункціональність	Обробка за авторськими ключами та нормами
Загальна самооцінка	RSES, українська адаптація	Сумарна оцінка; перевірка зворотних пунктів	Не вимірює предметну самоефективність
Сприйняте навантаження	PSS-10, українська адаптація	Сума 0–40; часовий період за інструкцією	Не є клінічним діагнозом

Таблиця 2.3 – Проєкт організації діагностичних етапів

Етап	**Дія**	**Підтвердження**
Підготовчий	Погодження із закладом, інформування родин, добровільна згода	Форма погодження
Діагностичний I	Методики Вільямса та ОФО, фіксація умов	Кодовані первинні протоколи
Діагностичний II	RSES і PSS-10, добровільна бесіда	Кодовані протоколи
Аналітичний	Перевірка ключів, описова статистика, зв’язки	Кодова книга й протокол обробки
Інтерпретаційний	Обмеження, висновки, рекомендації	Анонімний узагальнений звіт

2.3. Принципи обробки даних та етичні аспекти дослідження

Обробка емпіричних результатів має починатися з контролю якості первинних матеріалів. До введення даних перевіряється наявність добровільної згоди, повнота протоколів, відповідність віковим умовам

застосування інструментів і відсутність повторного заповнення однією особою. Кожен протокол отримує код; поєднання коду з іменем зберігається окремо. За відсутності згоди або за відкликанням участі дані вилучаються відповідно до попередньо повідомлених учаснику правил.

Робоча таблиця для 40 учасників повинна містити код, мінімально необхідні демографічні характеристики, первинні відповіді та обчислені підсумкові показники. Важливо розрізняти сирі бали й стандартизовані оцінки. Результати Вільямса та ОФО можна представляти у стенах тільки після застосування відповідних нормативних таблиць [16]. Підсумкові значення RSES і PSS-10 обчислюються відповідно до опублікованих українських алгоритмів, а зворотно закодовані пункти мають бути заздалегідь перевірені [9; 10].

На першому етапі статистичної обробки визначаються середнє арифметичне, стандартне відхилення, медіана, мінімум, максимум і частотні розподіли. Описові показники дозволяють побачити типову величину змінної, ступінь розкиду результатів і можливу концентрацію відповідей біля меж шкали. Для порядкових стандартизованих показників медіана та розподіли мають особливе значення. Таблиці супроводжуються поясненням психологічного змісту, але не містять тверджень, що виходять за межі обраного інструменту.

Для перевірки зв'язків передбачено ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ). Вибір обґрунтований невеликою чисельністю вибірки, порядковою природою стенових оцінок та відсутністю необхідності припускати нормальний розподіл змінних. Потрібно перевіряти характер залежності за діаграмами розсіювання, наявність екстремальних значень, достатню варіативність показників. Двосторонні p-значення слід подавати поряд із коефіцієнтом, проте статистична значущість не є доказом практичної важливості або причинного зв'язку.

Основними, попередньо обґрунтованими перевірками визначено зв'язки творчих характеристик із надситуативною активністю, творчих

характеристик із самооцінкою та самооцінки зі сприйнятим стресом. Додатково можна дослідити співвідношення творчої дисфункціональності зі стресом і надситуативної активності із самооцінкою. У разі проведення численних пошукових перевірок необхідно застосовувати корекцію на множинні порівняння або чітко зазначати дослідницький характер таких результатів. У роботі не передбачено регресійного моделювання з великою кількістю предикторів, адже n = 40 не забезпечує достатньої стійкості складних моделей.

Обмеження дизайну є суттєвими. Невелика нерепрезентативна вибірка не дозволить поширити результати на всіх українських обдарованих учнів. Поперечний дизайн відображає зв'язки в один момент часу, не встановлюючи напрям впливу. Усі чотири методики є самозвітними; тому можливі соціально бажані відповіді, похибки самоспостереження та спільна методична дисперсія. Переживання стресу змінюється залежно від періоду навчання, зовнішніх обставин і поточного стану учня. Дані слід трактувати як підставу для наступного уточнення, а не як остаточний висновок про конкретну дитину.

Етична складова особливо важлива у роботі з неповнолітніми. Психолог забезпечує доступну мову інструкцій, відсутність примусу та можливість припинити участь у будь-який момент. Необхідно уникати збору надмірних персональних відомостей, використання результатів для оцінювання «перспективності» дітей і публічного обговорення індивідуальних показників. Якщо під час бесіди учень повідомляє про загрозу безпеці або виявляє потребу в спеціалізованій допомозі, фахівець діє відповідно до чинних професійних процедур захисту дитини та компетенцій [27; 28].

Учасникові психологічного обстеження доцільно запропонувати добровільну зустріч для обговорення його індивідуальних результатів у зрозумілій формі. Педагоги та батьки можуть отримувати лише ті відомості,

передавання яких має належні підстави й відповідає інтересам дитини. У дослідницьких матеріалах використовуються знеособлені показники.

Відтворюваність аналізу залежить від точності документації: потрібно фіксувати версії опитувальників, правила кодування, критерії виключення неповних протоколів та статистичні процедури. Окреме зберігання первинних відповідей і таблиць розрахунків допомагає перевіряти результати й виправляти можливі технічні помилки. Такі вимоги особливо важливі для невеликих вибірок.

У кількісному аналізі спочатку треба визначити одиницю спостереження. Нею є окремий учень, а не окремий пункт опитувальника. Після введення відповідей усі підсумкові показники мають бути пов’язані з анонімним кодом. Слід уникати ситуації, коли один учень двічі відповів на ту саму форму й обидва протоколи потрапили до таблиці як різні спостереження. Для кожного інструмента створюється окремий скрипт або прозора таблиця кодування, а після перевірки випадкової підмножини протоколів підсумкові значення обчислюються повторно. Така процедура знижує ризик технічних помилок, які за малої вибірки можуть істотно змінити статистичні результати.

Частотні розподіли допомагають виявити специфіку вибірки, але їх потрібно представляти коректно. Для n = 40 один учень відповідає 2,5 % усіх спостережень. Якщо категорію «високий» визначено через нормативні стени, важливо зазначити, чи застосовано саме офіційні норми методики. Для RSES і PSS-10 доцільніше подавати сумарні бали, квартилі та медіану без псевдоклінічних порогів. Навіть якщо умовні інтервали застосовуються для графічного пояснення, у тексті слід прямо вказати, що їхні межі є описовими. Це зберігає відмінність між освітнім дослідженням і психологічним діагнозом.

Перед кореляційним аналізом корисно розглянути діаграми розсіювання або принаймні рангові діаграми для ключових пар. Показник Спірмена вимірює силу монотонної залежності, проте може бути близьким

до нуля за наявності виразного нелінійного зв’язку, що змінює напрям. Наявність багатьох однакових стенових значень потребує коректної обробки зв’язок рангів. З огляду на невелику вибірку, додатковою перевагою є наведення довірчих інтервалів за методом бутстрепу, хоча за n = 40 вони можуть бути широкими. Коректний звіт має включати коефіцієнт, двостороннє p-значення, розмір вибірки, спосіб корекції множинних перевірок та характеристику невизначеності оцінки.

Питання множинності тестувань є принциповим: якщо дослідник обчислить десятки кореляцій і повідомить лише ті, для яких p виявилося меншим за 0,05, ризик випадкових «відкриттів» зросте. Тому потрібно заздалегідь визначити три головні гіпотези, а решту пар аналізувати як пошукові. У разі побудови повної матриці з шести показників утворюється 15 різних пар; для них доцільна процедура контролю хибних відкриттів Бенджаміні–Гохберга. Це не замінює змістовної оцінки результатів, але зменшує імовірність хибнопозитивних висновків через велику кількість статистичних перевірок.

Для порівняння двох незалежних груп можна застосувати U-критерій Манна–Вітні, якщо попередньо визначено змістовні критерії поділу. Проте поділ безперервного стресового показника за медіаною призводить до втрати інформації, тому його слід використовувати лише як другорядну ілюстрацію, а не головний спосіб перевірки гіпотези. При такому аналізі необхідно навести обсяг кожної групи, медіани, міжквартильні інтервали, U-статистику та двостороннє p-значення. Якщо групи утворено на основі конкретних даних після їх перегляду, треба зазначити, що аналіз є пошуковим і його не можна подавати як заздалегідь запланований тест.

Розрахунок внутрішньої узгодженості шкал доцільний лише за наявності відповідей на окремі пункти, а не тільки підсумкових балів. Коефіцієнт альфа Кронбаха або омега Макдональда не можна обчислити з однієї сумарної колонки, тому в навчальному розглянутому наборі вони не розраховуються. При реальному зборі учасників можна оцінити узгодженість

відповідних субшкал, однак потрібно враховувати обмежену точність таких оцінок за n = 40. Особливо важливо не переносити коефіцієнти надійності з адаптаційного дослідження без застереження, що вони належать іншій вибірці.

У разі пропущених відповідей слід користуватися правилами автора методики. Якщо інструкція не допускає пропусків, доцільно повідомляти учасникові про неповне заповнення під час сеансу без примусу відповідати. За наявності систематичних пропусків не можна довільно замінювати їх середнім значенням, особливо коли йдеться про психологічно чутливі питання. У звіті потрібно зазначити, скільки протоколів було отримано, скільки використано в аналізі кожної шкали та причини виключення. Це допоможе зрозуміти, чи є результати стійкими до механізму неповноти даних.

Для перевірки чутливості основних висновків бажано провести декілька простих аналізів: повторити кореляції після вилучення одного найекстремальнішого спостереження, порівняти коефіцієнти Спірмена з діаграмами розсіювання та перевірити, чи не визначає знак зв’язку одна невелика підгрупа. Такий підхід не вимагає складного моделювання, проте дозволяє не сприймати випадковий візерунок як психологічну закономірність. Якщо результати суттєво змінюються, потрібно відкрито описати цю нестійкість і запропонувати збільшення вибірки або повторне дослідження.

Етичне використання статистичних показників передбачає відмову від індивідуального ярликування. Психолог не має повідомляти вчителям, що конкретний учень «слабкий», «дисфункціональний» чи «стресонестійкий» лише через позицію в розподілі. Дані потрібні для планування підтримки, тому під час підготовки зворотного зв’язку слід переходити від балів до змістовних, перевірених разом з учнем потреб: «допомогти планувати навантаження», «зменшити страх помилки», «знайти наставника» або

«підтримати інтерес до дослідження». Належний захист інформації та відсутність стигми становлять необхідні умови психологічної безпеки.

Отримані в майбутньому результати необхідно співвіднести з межами інструментів, особливостями соціального контексту й етичними нормами. Навіть якщо статистично підтвердиться кореляція між творчою активністю та самооцінкою, це не означатиме, що всі учні з нижчою самооцінкою мають недостатні здібності або що їх потрібно включати до однакової тренінгової програми. Науковий звіт має містити як загальні закономірності, так і обмеження індивідуалізації. Відповідальність дослідника полягає в тому, щоб пояснювати, що показує результат, чого він не показує і які додаткові дані потрібні для обґрунтованої рекомендації.

Таблиця 2.4 – Методичні ризики та способи їх контролю

Ризик	**Імовірне викривлення**	**Профілактичний захід**
Соціальна бажаність	Завищення ресурсних самозвітів	Нейтральні інструкції; відсутність педагога
Перевтома	Неуважні відповіді в довгих формах	Дві зустрічі; можливість перерви
Порядок опитувальників	Ефект попередньої методики	Фіксування порядку; контроль процедури
Пропущені дані	Різна кількість спостережень	Звіт за кожною шкалою; авторські правила
Невелика вибірка	Нестійкість коефіцієнтів	Довірчі інтервали; обережні висновки

Висновки до розділу 2

Запропоновано дослідницький протокол для 40 учнів 9–11 класів, який включає підготовку, отримання згоди, стандартизоване проведення опитування, кодування, статистичний аналіз і надання зворотного зв'язку. Визначено чотири методики, україномовні версії яких представлені в опублікованих працях: опитувальник творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса в модифікації Н. А. Бєльської, «Особистісні фактори обдарованості», шкала самооцінки Розенберга та PSS-10 [9; 10; 16].

Для аналізу передбачено описову статистику та перевірку окремих теоретично обґрунтованих зв'язків за коефіцієнтом Спірмена. Підкреслено обмеження малої вибірки, самозвітних інструментів і поперечного дизайну. Особливу увагу приділено добровільності, конфіденційності та праву неповнолітнього на відмову від участі.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ТА ПРОГРАМА ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

3.1. Описова характеристика досліджуваних показників

На початку аналізу було сформовано таблицю з 40 записів за п’ятьма досліджуваними показниками: творчими характеристиками за Ф. Вільямсом, надситуативною активністю, творчою дисфункціональністю, самооцінкою за шкалою Розенберга та сприйнятим стресом за PSS-10. Для кожної змінної обчислено показники центральної тенденції й розсіювання, а далі проаналізовано частотні розподіли та взаємозв’язки.

За шкалою творчих характеристик Ф. Вільямса середній показник становить 5,50 стена. Така величина розміщується поблизу середини стенової шкали, але сама по собі не означає, що кожен профіль є середнім. Важливо враховувати варіативність: учні з близькими сумарними показниками можуть істотно відрізнятися за пізнавальною ініціативою та характером виконання творчих завдань.

Середнє значення надситуативної активності становить 6,03 стена, творчої дисфункціональності — 4,33 стена. Ці шкали описують різні властивості, тому пряме порівняння середніх не дозволяє визначити, який із результатів «кращий». Надситуативна активність пов’язана з виходом за межі обов’язкового завдання, тоді як творча дисфункціональність може відображати труднощі впорядкування та завершення діяльності.

Для загальної самооцінки за RSES отримано середнє 27,75 бала в системі підрахунку 10–40. Інтерпретувати такий бал без урахування способу кодування й вікових особливостей було б передчасно. У психологічному консультуванні особливого значення набуває те, наскільки самоповага підлітка залежить від оцінок, перемог та соціального схвалення.

Середній показник сприйнятого стресу за PSS-10 дорівнює 18,90 бала за стандартного відхилення близько 5,01. Він свідчить про помітну неоднорідність значень у таблиці. Проте шкала не встановлює причину напруження: схожі бали можуть бути пов’язані з навчальним

перевантаженням, сімейними обставинами, зовнішньою небезпекою чи поєднанням цих чинників.

У таблиці 3.2 наведено розподіл стенових показників творчих характеристик за п'ятьма описовими групами. Використання часток дає змогу показати, скільки записів вибірки мають результати біля середини шкали, а скільки – на її полюсах. Оскільки використано 40 записів, один запис дорівнює 2,5 % загальної кількості. При використанні реальних даних такі розподіли потрібно перевіряти за затвердженими нормативними межами, а не довільно встановлювати власні психологічні категорії.

У таблиці 3.3 показано три суто описові інтервали PSS-10. Їх включено для порівняльного опису частот, а не як валідовані українські діагностичні пороги. Категорії не застосовуються для встановлення клінічних станів або автоматичного рішення про направлення на консультацію. Більш коректною під час практичної діагностики буде інтерпретація суцільного числового показника із зіставленням із психометрично обґрунтованими нормами, якщо вони доступні для відповідної вікової групи [9].

Описові статистики дають загальне уявлення про величину та розкид показників. Проте середній бал не замінює аналізу індивідуального профілю: два однакові значення можуть мати різний психологічний зміст залежно від ситуації підлітка. Тому результати описової статистики доцільно розглядати разом із розподілами та подальшим аналізом взаємозв’язків.

Таблиця 3.1 – Описова статистика досліджуваних показників (n = 40)

Показник	**M**	**SD**	**Me**	**Min–Max**
Вільямс (стен)	5.50	1.63	6	1–9
ОФО: надсит. активність (стен)	6.03	1.44	6	4–10
ОФО: творча дисфункц. (стен)	4.33	1.27	4	1–6
RSES (бал)	27.75	3.85	28	20–37

Показник	M	SD	Me	Min–Max
PSS-10 (бал)	18.90	5.01	19	6–28

Таблиця 3.2 – Розподіл показників за шкалою Ф. Вільямса

Рівень творчих характеристик	Кількість осіб	Частка, %
Низький (1–3 стени)	5	12.5
Нижче середнього (4 стени)	4	10.0
Середній (5–6 стенів)	20	50.0
Вище середнього (7 стенів)	9	22.5
Високий (8–10 стенів)	2	5.0

Таблиця 3.3 – Розподіл за описовими інтервалами PSS-10 (не діагностичні пороги)

Описові інтервали PSS-10	Кількість осіб	Частка, %
0–13	7	17.5
14–26	29	72.5
27–40	4	10.0

Порівняння середніх і медіан дозволяє оцінити, чи не приховує центральний показник значної асиметрії. Зокрема, для стенових оцінок важливим є розподіл між крайніми й середніми значеннями, тоді як для RSES і PSS-10 доцільно зберігати кількісні бали без необґрунтованого перетворення їх на діагностичні категорії. Це дає змогу перейти до аналізу зв’язків між змінними без втрати основної інформації.

Перший етап аналізу передбачає перевірку розподілу всіх досліджуваних показників. Для творчих характеристик, надситуативної активності та творчої дисфункціональності використано стенові значення; для самооцінки та сприйнятого стресу – сумарні бали у відповідних представлених діапазонах. Середнє арифметичне допомагає описати центральну тенденцію, стандартне відхилення – розкид значень, медіана –

типовий ранговий рівень. Оскільки стенові показники є порядковими, їхні медіани й частоти мають не менше значення, ніж середні. Описова статистика сама по собі не свідчить про наявність або відсутність психологічних проблем: її призначення – дати читачеві зрозумілу картину наявних значень перед переходом до порівнянь і кореляцій.

Наступний крок – вивчення частотних розподілів. Розподіл записів за описовими рівнями творчих характеристик допомагає зрозуміти, наскільки неоднорідною є виявлена група. Якщо значна кількість оцінок зосереджується в середині шкали, це обмежує здатність виявити зв’язки через невелику варіативність. Якщо в групі переважають лише високі значення, виникає ефект стелі. У реальному дослідженні такий ефект може бути наслідком відбору учнів за вже досягнутими результатами або недостатньої складності інструмента для конкретної групи. Тому частотний аналіз необхідно трактувати в сукупності з процедурою формування вибірки, а не лише як характеристику психології окремих учнів.

Опис сприйнятого стресу вимагає додаткової методологічної обережності. Високі значення PSS-10 відображають вираженість суб’єктивного напруження, але не дозволяють установити його джерело. Воно може бути пов’язане з навчальними очікуваннями, сімейними обставинами, переживанням воєнних подій або поєднанням різних чинників. У таблиці описові інтервали застосовано для обґрунтування способу подання результатів у відсотках, однак у подальшій дослідницькій роботі перевагу слід надавати безперервним балам та індивідуальному контексту. Найважливіше, щоб підвищений показник не перетворювався на штучний діагноз, а виступав підставою для делікатного уточнення актуальних потреб учня [9].

Самооцінка має бути описана окремо від творчих характеристик, адже ці конструкти не тотожні. Високі значення RSES не є доказом обдарованості, так само як відносно невисока самооцінка не заперечує потенціалу. Для наукового аналізу важливо порівнювати не уявні «типи дітей», а конкретні

розподіли результатів: скільки спостережень потрапляє в різні діапазони, чи є крайні значення, який розкид шкали. Лише після такого опису варто переходити до питання про зв’язки самооцінки з творчими показниками й стресом. Окремі індивідуальні профілі можуть залишатися нетиповими навіть тоді, коли середні показники в групі демонструють зрозумілу тенденцію.

За наявності шкали особистісних факторів доцільно розглянути узгодженість творчої ініціативності та навичок організації діяльності. Умовно високі значення надситуативної активності можуть описувати учнів, які самостійно поглиблюють тему, ініціюють проєкти й шукають додаткові джерела. Однак за відсутності даних про продуктивність і реальні досягнення цей показник не дозволяє стверджувати, що учень ефективно завершить кожен проєкт. Натомість творча дисфункціональність допомагає окреслити можливі труднощі узгодження інтересів і дій. Її підвищення не варто трактувати як «негативний талант» – йдеться лише про характеристику певного особистісного механізму в межах окремої психологічної моделі [16].

У цьому розділі поєднано п’ять взаємодоповнювальних способів опису: загальну статистичну характеристику всіх шкал, розподіли творчих показників, опис самооцінки й стресу та зіставлення психологічних ресурсів за різного рівня навантаження. Кожну таблицю супроводжує інтерпретація, яка враховує специфіку відповідного інструмента. Така послідовність дозволяє перейти від величини окремих показників до розгляду зв’язків між ними.

Під час аналізу індивідуальних протоколів варто використовувати дві різні логіки – групову та профільну. Групова потрібна для характеристики тенденцій у всій вибірці: середніх значень, медіан, варіативності та частот. Профільна потрібна для розуміння неоднорідності окремого учня: наприклад, високий творчий показник може поєднуватися зі значним стресом, а середній творчий показник – із високою ініціативністю та стійким самоставленням. Профільне прочитання не означає приписування учню психологічного

«типу» на підставі одного опитувальника. Воно є способом сформулювати запитання для наступної бесіди: які справи приносять задоволення, що саме виснажує, яку підтримку дитина вважає корисною. Після збору реальних даних анонімні профілі можна використовувати для опису різних потреб, але лише в узагальненій формі, що не допускає впізнавання учасників.

Для порівняльної частини потрібно уникати підміни міжособистісних відмінностей часовими змінами. Якщо в одного учня вищий творчий показник і нижчий рівень стресу, це не означає, що протягом року розвиток творчості зменшив стрес. Для такого висновку необхідне повторне вимірювання і, бажано, дизайн із контрольною групою та контрольованими зовнішніми чинниками. Одноразове дослідження n = 40 дозволяє лише описати одночасні зв'язки показників. Це особливо важливо для назви роботи: «психологічна підтримка» тут виступає предметом теоретичного аналізу та основою рекомендованої програми, а не доведеним наслідком уже проведеного втручання.

Таблиця 3.6 – Медіани та міжквартильні інтервали досліджуваних показників (n = 40)

Шкала	**M**	**Me**	**Q1–Q3**
Вільямс (стен)	5.50	6.0	5.0–7.0
ОФО: надсит. активність (стен)	6.03	6.0	5.0–7.0
ОФО: творча дисфункц. (стен)	4.33	4.0	3.8–5.0
RSES (бал)	27.75	28.0	25.0–30.0
PSS-10 (бал)	18.90	19.0	15.0–22.2

Таблиця 3.7 – Розподіл значень самооцінки за RSES

Інтервал RSES	**n**	**%**
10–19	0	0.0
20–29	29	72.5
30–40	11	27.5

3.2. Кореляційний аналіз психологічних показників

Кореляційний аналіз спрямовано на оцінювання зв’язків між творчими характеристиками, особистісними ресурсами, самооцінкою та сприйнятим стресом. Для цього використано ранговий коефіцієнт Спірмена, придатний для невеликої кількості спостережень і порядкових оцінок. Насамперед розглянуто три зв’язки, що випливають із гіпотези; додаткові пари проаналізовано як пошукові.

Між творчими характеристиками Ф. Вільямса та надситуативною активністю отримано додатний зв’язок помірної величини ($\rho \approx 0{,}43$; $p \approx 0{,}005$). Такий напрям узгоджується з теоретичним припущенням про спорідненість творчого пошуку й ініціативи. Проте обидва показники не тотожні: учень може висувати незвичні ідеї, але не завжди виявляти наполегливість у їх реалізації.

Зв’язок творчих характеристик із самооцінкою слабший, хоча теж має додатний напрям ($\rho \approx 0{,}34$; $p \approx 0{,}030$). Психологічно це можна пояснювати тим, що досвід самостійного пошуку та визнання власних здібностей здатен підтримувати самоповагу. Водночас кореляція не дозволяє говорити про причинність: на самооцінку впливають також сімейні стосунки, прийняття однолітками та досвід навчальних невдач [10; 20].

Між загальною самооцінкою та сприйнятим стресом спостерігається обернений зв’язок ($\rho \approx -0{,}34$; $p \approx 0{,}030$). Його зміст полягає в тому, що нижчим рангам самооцінки відповідають вищі ранги стресу. У практичній роботі це підказує необхідність звертати увагу одночасно на навчальне навантаження й особливості самоставлення, не наділяючи жодну змінну статусом однозначної причини [9; 10].

Найбільш виражений зв’язок серед розглянутих пар стосується надситуативної активності та самооцінки ($\rho \approx 0{,}59$; $p < 0{,}001$). Висока статистична виразність, однак, не усуває потреби в змістовному поясненні. Для невеликих вибірок важливо перевіряти вплив крайніх спостережень, а

для самозвітних методик — можливе зміщення, пов’язане зі стилем відповідей.

Для пари «творча дисфункціональність — сприйнятий стрес» зв’язок статистично незначущий ($\rho \approx 0{,}17$; $p \approx 0{,}308$). Не виявлено переконливої асоціації і між показником Ф. Вільямса та PSS-10 ($\rho \approx 0{,}12$; $p \approx 0{,}465$). Такі значення не слід трактувати як доказ відсутності зв’язку: за $n = 40$ слабкі ефекти можуть залишитися невиявленими, а значущість залежить від розкиду й характеру розподілу.

Під час оцінювання отриманих коефіцієнтів потрібно враховувати їхню величину, точність і кількість одночасних перевірок. Попередньо визначені зв’язки слід відрізняти від пошукових; у другому випадку особливого значення набуває контроль множинності порівнянь. Визначальний критерій психологічної інтерпретації — не лише значення p, а й узгодженість виявленого співвідношення з наявними теоретичними моделями.

Отримана кореляційна картина дає підстави обговорити взаємозв’язок творчих ресурсів, самоставлення та суб’єктивного навантаження. Разом із тим статистичні коефіцієнти не пояснюють механізмів причинного впливу, а невеликий обсяг таблиці обмежує точність оцінок. Тому подальший аналіз зосереджено на психологічному змісті співвідношень і можливостях індивідуалізованої підтримки.

Таблиця 3.4 – Кореляції між основними психологічними показниками (n = 40)

Пара показників	**ρ Спірмена**	**p (двостороннє)**
Вільямс (стен) ↔ ОФО: надсит. активність (стен)	+0.433	0.0052
Вільямс (стен) ↔ RSES (бал)	+0.344	0.0297
RSES (бал) ↔ PSS-10 (бал)	-0.343	0.0301
ОФО: творча дисфункц. (стен) ↔ PSS-10 (бал)	+0.165	0.3079
ОФО: надсит.	+0.593	0.0001

Пара показників	ρ Спірмена	p (двостороннє)
активність (стен) ↔ RSES (бал)		
Вільямс (стен) ↔ PSS-10 (бал)	+0.119	0.4646

Кореляційний аналіз у запропонованому дослідженні призначений для перевірки того, чи пов’язані між собою кількісні показники творчих характеристик, самоставлення та суб’єктивного стресу. Перед оцінюванням коефіцієнтів необхідно визначити психологічну логіку кожної гіпотези. Зокрема, позитивний зв’язок творчих характеристик із надситуативною активністю теоретично можливий, оскільки обидва конструкти стосуються виходу за межі обов’язкового завдання. Негативний зв’язок самооцінки зі стресом може відображати ресурсну роль позитивного самоставлення. Водночас інші варіанти також можливі: висока самооцінка може співіснувати з високим стресом через сильні зовнішні вимоги, а творча ініціативність – супроводжуватися виснаженням, якщо людина бере на себе забагато задач.

Водночас коефіцієнт Спірмена не є мірою причинного впливу. Якщо знайдено негативний зв’язок RSES із PSS-10, це не доводить, що підвищення самооцінки автоматично знизить переживання стресу. Можливе й зворотне пояснення: зниження зовнішнього навантаження дозволяє учневі більш позитивно оцінювати себе. Також існують неконтрольовані змінні – підтримка родини, якість взаємин у класі, досвід участі в конкурсах, поточні життєві події, фізичне самопочуття. Звідси практичний висновок: результати поперечного обстеження можуть допомогти сформувати гіпотези для консультування, але не замінюють окремої перевірки причинно-наслідкових механізмів.

Під час оцінювання величини зв’язку не варто користуватися лише поділом на «слабкий», «середній» і «сильний» за універсальними формулами. Психологічна значущість залежить від надійності методик, змісту показників, розміру вибірки та контексту. Навіть помірна кореляція в невеликій вибірці може бути нестійкою; водночас невеликий ефект може

мати прикладне значення, якщо йдеться про поширену освітню практику. Тому в тексті бажано поєднувати коефіцієнт, його довірчий інтервал і змістовне пояснення, не підміняючи ними спостереження за конкретними учнями. На рівні індивідуальної допомоги пріоритетним залишається запит дитини, а не лише математичний профіль.

Розглянуті кореляції потрібно тлумачити в межах вибраного статистичного підходу. Значення коефіцієнта характеризує спільну зміну двох показників, але не вказує, який із них є причиною, а який — наслідком. Навіть виражена асоціація може пояснюватися третьою змінною, зокрема особливостями сімейної підтримки, мотивації або навчального середовища.

Для коректного представлення результатів варто розмежовувати основні й пошукові зіставлення. Якщо обчислити всі 15 можливих парних кореляцій і залишити лише найбільші, зростає ризик вибіркового звітування. У цьому аналізі наведено повну матрицю, а для множинних перевірок використано процедуру Бенджаміні–Гохберга. Вона дозволяє стримувати частку випадкових статистичних знахідок, але не замінює змістовної психологічної оцінки.

Окремі спостереження можуть істотно впливати на кореляційний коефіцієнт за невеликого n. Тому корисно перевіряти його стійкість до крайніх значень і наводити довірчі інтервали. У роботі цей аспект розглянуто за допомогою бутстрепу — багаторазового повторного відбору записів із поверненням. Інтервали відображають статистичну невизначеність оцінки, але не усувають можливих похибок вимірювання.

Для порівняльної частини можна додатково зіставити групи з відносно вищим та нижчим стресом за медіаною PSS-10. Однак такий поділ є умовним і може зменшувати статистичну потужність, оскільки втрачає частину інформації про індивідуальні бали. Тому груповий аналіз повинен виступати ілюстрацією, а головним способом перевірки зв’язку – кореляція за первинними кількісними показниками. Під час порівняння важливо навести чисельність груп і не використовувати слова «контрольна» та

«експериментальна», якщо жодного впливу між ними не проводили. Це усуває одну з поширених помилок опису кореляційного дослідження.

Статистичну оцінку варто представляти через три характеристики: напрям і величину зв’язку, значення p та його невизначеність. Високий коефіцієнт не обов’язково означає практичну важливість, як і $p < 0,05$ не засвідчує причинного механізму. Довірчі інтервали допомагають побачити, наскільки результат залежить від обсягу даних. У таблиці 3.10 представлено відповідні інтервали для трьох ключових кореляцій.

Обсяг у 40 спостережень дозволяє оцінювати насамперед помітні кореляції. Відсутність статистичної значущості не слід тлумачити як доведену відсутність психологічного зв’язку; водночас значущі показники потребують подальшої перевірки на незалежних вибірках. Тому при інтерпретації важливо поєднувати розрахунки з аналізом обмежень дизайну.

Таблиця 3.8 – Повна матриця кореляцій Спірмена (n = 40)

Пара шкал	**ρ**	**p**	**p після FDR**
31 – 32	+0.433	0.0052	0.0260
31 – 33	-0.260	0.1058	0.1763
31 – 34	+0.344	0.0297	0.0753
31 – 35	+0.119	0.4646	0.5162
32 – 33	-0.058	0.7219	0.7219
32 – 34	+0.593	0.0001	0.0006
32 – 35	-0.277	0.0840	0.1681
33 – 34	-0.213	0.1872	0.2674
33 – 35	+0.165	0.3079	0.3849
34 – 35	-0.343	0.0301	0.0753

Умовні позначення до таблиці 3.8

Позначення	**Показник**
31	Вільямс (стен)
32	ОФО: надсит. активність (стен)
33	ОФО: творча дисфункц. (стен)
34	RSES (бал)
35	PSS-10 (бал)

Таблиця 3.9 – Пошукове порівняння двох підгруп за медіаною PSS-10 (n_1 = 23, n_2 = 17)

Показник	**Me PSS≤Me**	**Me PSS>Me**	**U**	**p**
Вільямс (стен)	6.0	6.0	163.0	0.3697
ОФО: надсит. активність (стен)	6.0	5.0	243.0	0.1847
ОФО: творча дисфункц. (стен)	4.0	4.0	182.0	0.7145
RSES (бал)	29.0	27.0	260.5	0.0761

Для додаткового зіставлення два набори показників було розділено за медіаною стресу (19,0 бала). Нижчу групу становлять 23 записи, вищу — 17. Використано двосторонній критерій Манна–Вітні. Такий поділ має описовий характер: він не створює експериментальної та контрольної груп, а сам спосіб дихотомізації зменшує частину інформації порівняно з аналізом вихідних кількісних значень.

Таблиця 3.10 – Бутстрепні інтервали для трьох кореляцій (2000 повторних вибірок; n = 40)

Показники	**ρ**	**Нижня межа 95 %**	**Верхня межа 95 %**
Вільямс (стен) – ОФО: надсит. активність (стен)	+0.433	+0.158	+0.677
RSES (бал) – PSS-10 (бал)	-0.343	-0.607	-0.031
ОФО: творча дисфункц. (стен) – PSS-10 (бал)	+0.165	-0.125	+0.453

Таблиця 3.11 – Приклади індивідуалізованих психологічних профілів

Код	**Творчість**	**Активність**	**Самооцінка**	**Стрес**
U32	7	5	27	28
U40	7	8	25	27
U18	7	5	27	27
U26	6	4	20	27

3.3. Психологічна інтерпретація та практичні рекомендації

Психологічне значення розробленого дослідження полягає не стільки в пошуку одного «ідеального» профілю обдарованого учня, скільки у можливості співвіднести потенціал розвитку з особистісними ресурсами та можливими потребами підтримки. Навіть за наявності додатних кореляцій фахівець має працювати з індивідуальними ситуаціями, а не з механічним перенесенням групової тенденції на кожного школяра. Однакові підсумкові бали можуть мати різний психологічний зміст залежно від освітнього контексту.

Перший напрям рекомендацій стосується учнів із вираженою творчою активністю та достатніми ресурсами саморегуляції. Для них доцільно розширювати можливості самостійного пошуку: проєктна діяльність, наукове наставництво, дослідницькі завдання з відкритим результатом, міжпредметні проблеми. Психологічна роль полягає у підтримці автономії, здатності ставити довгострокові цілі та реалістично оцінювати власне навантаження. Високі показники творчих характеристик не означають необхідності постійно збільшувати кількість завдань [12; 16; 20].

Другий напрям – підтримка учнів, які демонструють творчий потенціал на тлі високого суб'єктивного стресу. Насамперед необхідно з'ясувати, які ситуації школяр переживає як неконтрольовані: нестача часу, публічне оцінювання, перевантаження, сімейні очікування або зовнішні події. План роботи може включати перегляд розкладу, навчання навичок планування, формування меж навантаження, розвиток способів самозаспокоєння та домовленості з учителями про більш передбачуване оцінювання. У разі значного неблагополуччя потрібне компетентне індивідуальне оцінювання й, за показаннями, перенаправлення [9; 27].

Третій напрям – зміцнення самоставлення школярів, які гостро залежать від зовнішньої оцінки. Практичний психолог може допомагати учневі розрізняти «результат діяльності» й «цінність особистості», відслідковувати внутрішні правила на кшталт «я маю право помилятися лише

рідко», працювати з гнучкими критеріями успіху. Особливо корисними є бесіди про невдалі спроби як нормальний етап навчання, а також зворотний зв'язок, що стосується конкретних зусиль і способів виконання завдання. Не слід пропонувати універсальне «підвищення самооцінки» без індивідуального уточнення ситуації [10; 20].

Четвертий напрям стосується суперечливих діагностичних профілів. Наприклад, висока надситуативна активність і водночас труднощі організації навчання можуть свідчити про потребу в структурованому плануванні, узгодженні пріоритетів та розвитку навичок завершення проєктів. Однак цей висновок є лише гіпотезою для бесіди, а не автоматичним прочитанням числового профілю. Психолог має з'ясувати, чи пов'язані труднощі з надмірною кількістю ідей, невідповідністю навчальних умов або зовсім іншими чинниками [8; 16].

На рівні класу доцільні психоосвітні заняття, що нормалізують різні стилі мислення та ставлення до помилок. Важливо створювати простір, де учні з різними сильними сторонами можуть співпрацювати й отримувати визнання без взаємного знецінення. Програма може включати тренінгові вправи на зворотний зв'язок, короткі проєкти в малих групах, обговорення етичного змагання та способів попросити допомогу. Педагогам варто уникати публічного порівняння дітей за показниками психодіагностики [20; 66].

Для вчителів рекомендовано: надавати варіативні завдання різної складності; оцінювати процес і якість аргументації поряд із результатом; підтримувати самостійні ідеї, не відмовляючись від зрозумілих правил; стежити за навантаженням учня, який бере участь у багатьох конкурсах. Узгоджена з психологом система наставництва має передбачати періодичне обговорення цілей та задоволеності учня обраною діяльністю [12; 18; 19].

Для батьків важливою є підтримка емоційної безпеки дитини. Розмова про оцінку або конкурс повинна включати не лише запитання «яке місце ти посів», а й інтерес до пережитого досвіду, труднощів та висновків. Доцільно

поважати право підлітка змінювати інтереси й залишати час на відпочинок, дружбу та діяльність, не пов'язану з досягненнями. Психолог може організувати коротку консультацію щодо реалістичних очікувань і принципів ненасильницької мотивації [20; 68].

Ефективність психологічної підтримки не може бути доведена одноразовим кореляційним аналізом. Для оцінювання певної програми потрібен окремий дизайн: чітко визначені цілі втручання, повторні вимірювання, за можливості група порівняння й контроль зовнішніх факторів. Якщо після програми змінилася самооцінка або сприйнятий стрес, слід оцінити величину змін і альтернативні пояснення. Доведення ефективності потребує фактичних даних, яких у цьому навчальному макеті немає.

Практична цінність запропонованого підходу полягає у послідовності дій психолога: визначити сильні сторони й актуальні труднощі, з’ясувати навчальний та соціальний контекст, узгодити реалістичні цілі підтримки й оцінити її корисність. Рекомендації спираються насамперед на опрацьовані наукові джерела та особливості психологічної роботи в школі. Статистичний аналіз допомагає структурувати питання для індивідуальної бесіди, але не замінює її.

Таблиця 3.5 – Рекомендації щодо психологічної підтримки залежно від актуальних потреб

Діагностичний профіль	**Основний запит**	**Можливі форми підтримки**
Сильні ресурси, помірний стрес	збереження автономії	наставництво, проєктні завдання, зворотний зв’язок
Високий потенціал, високий стрес	зниження перевантаження	психоосвіта, тайм-менеджмент, обговорення очікувань
Знижена самооцінка	безпечне самоставлення	робота з атрибуціями, підтримка самоповаги
Суперечливий профіль	поглиблене з’ясування причин	індивідуальна бесіда, аналіз контексту

Практичні рекомендації, що випливають з теоретичної моделі дослідження, слід будувати не навколо «підвищення обдарованості за будь-яку ціну», а навколо створення умов, у яких учень може безпечно розкривати інтереси й здібності. Для психолога першочерговими є виявлення актуального запиту, з'ясування джерел навантаження, робота з самоставленням та підтримка стратегії саморегуляції. Для вчителя – відповідність складності завдань реальним можливостям, якісний зворотний зв'язок і право учня на помилку. Для батьків – відокремлення особистісної цінності дитини від її конкурсних результатів. Водночас конкретні рекомендації мають враховувати не лише психологічні бали, а й реальні життєві обставини.

У роботі з учнями, які демонструють високий творчий потенціал і виражену ініціативу, доцільно підтримувати самостійні навчальні проєкти та розширювати доступ до предметного наставництва. Важливо, щоб складні завдання надавалися добровільно і супроводжувалися регулярним обговоренням пріоритетів, інакше додаткові можливості можуть перетворитися на джерело перенавантаження. Психологічна бесіда допомагає учневі відрізняти справжній інтерес від прагнення виправдати зовнішні очікування. Розвиток креативності у STEM/STEAM-середовищі має відбуватися разом із підтримкою емоційної саморегуляції та усвідомленим вибором траєкторії [37; 42].

За виявлення високого суб'єктивного стресу доцільно оцінити структуру щоденного навантаження: кількість уроків, гуртків, конкурсів, часу для підготовки, сну й відпочинку. Психолог не повинен обмежуватися порадою «навчися керувати стресом», якщо реальний розклад є об'єктивно надмірним. Необхідна спільна робота з учнем, батьками і за згодою – педагогами щодо визначення пріоритетів та можливостей зменшення вимог. Психоосвітні вправи з дихання, короткої релаксації та усвідомлення тілесних

ознак напруження можуть бути корисними допоміжними засобами, але вони не замінюють відновлення й захисту від хронічного перевантаження [5; 9].

Якщо учень описує нестійке ставлення до власних досягнень, доцільними є вправи на розмежування Я-образу і результату конкретної діяльності. Можна запропонувати вести короткий рефлексивний журнал, у якому фіксуються не лише перемоги, а й використані стратегії, набуті навички, випадки звернення по допомогу та спроби після невдачі. Психолог повинен уникати механічного «підвищення самооцінки» через беззмістовну похвалу: більш корисними є конкретний зворотний зв'язок, усвідомлення власних ресурсів і поступове формування реалістичних вимог до себе. Важливо також розвивати толерантність до помилки як необхідного етапу творчого пошуку [10; 30].

Для учнів, які проявляють високу ініціативу, але мають труднощі завершення проєктів, варто запропонувати техніки розбиття великого завдання на проміжні кроки. Корисним може бути визначення критеріїв «достатньо добре», оцінка часу, потрібного для завершення, і регулярне обговорення перешкод. У разі вираженої прокрастинації потрібна не лише дисциплінарна вимога, а з'ясування мотиваційно-емоційного механізму: чи пов'язане відтермінування з тривогою, неясністю завдання, перевантаженням або втратою інтересу. Для різних причин необхідні різні форми допомоги. Дослідження обдарованих учнів у цьому контексті застерігають від спрощеного розуміння прокрастинації як лінощів [58].

Рекомендації педагогам мають включати конкретні правила організації підтримувального середовища. Доцільно давати учням право обирати частину завдань, використовувати відкриті проблемні ситуації, оцінювати не лише правильність відповіді, а й якість аргументації. Водночас необхідно уникати неформальної практики «додавати більше роботи тому, хто швидше виконує завдання». Продуктивнішою є якісна диференціація: складніший зміст, більше самостійності, дослідницький компонент і можливість співпраці. У сучасних українських напрацюваннях щодо наукового мислення

та STEAM-освіти особливо підкреслюється роль дослідницьких завдань і педагогічного супроводу [23; 39; 53].

Робота з батьками повинна допомагати зберігати баланс між підтримкою високих досягнень і психологічним благополуччям дитини. На консультації доцільно обговорити, як батьки реагують на помилки, чи допускають зміну інтересів, як визначають міру додаткової підготовки і чи мають спільні справи з дитиною, не пов'язані з успішністю. Психологові важливо заохочувати відкритий діалог, у якому підліток може говорити про втому й сумніви без страху розчарувати дорослих. Для старшокласників окремим напрямом підтримки стає професійне самовизначення, що має ґрунтуватися на поєднанні здібностей, інтересів, цінностей і реалістичного аналізу можливостей [15].

Під час роботи з групою обдарованих учнів доцільно передбачати завдання, які розвивають співпрацю, а не лише індивідуальне суперництво. Корисними можуть бути невеликі міжпредметні проєкти, взаємне рецензування ідей за попередньо узгодженими правилами та обговорення того, як наукова команда реагує на незгоду. Участь у таких формах роботи сприяє формуванню досвіду зворотного зв'язку, переговорів і спільного розв'язання проблем. Водночас груповий формат не повинен перетворюватися на примус до саморозкриття: психологічна безпека вимагає добровільності, конфіденційності та поваги до меж учасників [60].

Важливим критерієм якості рекомендацій є їхня здійсненність. Для школи з великим навантаженням практичного психолога реалістичним першим кроком можуть бути дві універсальні психоосвітні зустрічі для старшокласників, консультація для батьків і підтримка окремих учнів за їхнім запитом. За наявності ресурсів можна сформувати цикл групових занять, описаний у наступному підрозділі. Проте сама наявність програми не є доказом її ефективності: для оцінки впливу необхідні фактичні повторні вимірювання, документування відвідуваності й порівняння результатів із

групою, що не проходила втручання, якщо це етично й організаційно можливо.

Один із найбільш змістовних напрямів профілактичної роботи – формування культури обговорення інтелектуальної помилки. У звичайній шкільній ситуації помилка часто є підставою для зниження оцінки; у дослідницькій діяльності вона може бути ознакою того, що початкова гіпотеза потребує уточнення. Обдарованим школярам важливо навчитися переходити від переживання «я помилився, отже, я недостатньо здібний» до запитання «яку інформацію ця спроба дала про завдання?». У груповій роботі психолог може пропонувати короткі вправи: учасники називають одну невдалу гіпотезу і показують, як її перегляд відкрив новий спосіб рішення. Такий формат доречний лише за умов добровільності й безпечної атмосфери: не можна вимагати публічного розкриття особистих переживань або перетворювати помилки на предмет змагання.

Для педагогів доцільно запропонувати окремий набір спостережуваних ознак перевантаження: помітне скорочення часу відпочинку, труднощі з відновленням після конкурсів, відмова від раніше приємних занять, незвично жорстка самокритика та уникнення нових викликів. Жодна з цих ознак окремо не доводить психологічного порушення. Їхнє призначення – підказати, що потрібна делікатна розмова й, за бажанням учня, звернення до психолога. Педагог не має самостійно інтерпретувати результати RSES або PSS-10 чи розголошувати їх класу. Під час педагогічної взаємодії достатньо зосередитися на спостережуваних умовах: графіку дедлайнів, кількості паралельних проєктів, типі зворотного зв'язку та можливості перепланувати навантаження.

3.4. Програма психологічної підтримки обдарованості учнів: мета, зміст та критерії оцінювання

Пропонована програма психологічної підтримки обдарованості учнів має назву «Ресурси розвитку: здібності, саморегуляція, вибір». Вона розрахована на вісім групових зустрічей орієнтовно по 60 хвилин і дві

короткі індивідуальні консультації за потреби. До участі можуть бути запрошені старшокласники з різними профілями навчальних інтересів; не слід формувати групу виключно за результатами психодіагностики. Кількість учасників однієї групи доцільно обмежити до 10–12, щоб забезпечити можливість висловлювання та рефлексії. Програму подано як проєкт для майбутнього впровадження, а не як уже проведене експериментальне втручання.

Перша зустріч присвячена встановленню правил і формуванню безпечного групового простору. Учасники узгоджують право не відповідати, повагу до чужої думки, правила збереження особистої інформації й способи звернення по допомогу. Друга зустріч стосується усвідомлення власних сильних сторін: учні визначають сфери інтересу, приклади наполегливості, продуктивні стратегії та ситуації, у яких зверталися по підтримку. Психолог не ранжує учасників і не присвоює їм ярлики; мета полягає в розвитку більш диференційованого й реалістичного самопізнання.

Третя зустріч має тему «Помилка як джерело інформації». Учні працюють із відкритими завданнями, які допускають кілька варіантів розв’язання, а потім обговорюють не лише результат, а й зміни початкових припущень. Четверта зустріч стосується саморегуляції навантаження: учасники аналізують типовий тиждень, виявляють піки перевтоми, розрізняють термінове й важливе, планують час для відновлення. Під час цих занять доцільно звертати увагу на цінність відпочинку як умови продуктивної діяльності, а не як винагороди після повного виснаження.

П’ята зустріч присвячена перфекціонізму, прокрастинації та способам почати складну роботу. Учні на прикладах вчаться відрізняти високий стандарт від недосяжної вимоги, визначати перший невеликий крок і встановлювати реалістичні критерії завершення. Шоста зустріч стосується взаємодії й зворотного зв’язку: учасники в парах тренують уміння формулювати незгоду, просити уточнення, приймати критику без самознецінення. У вправи не потрібно включати особисті історії, які учні не

готові обговорювати. Психолог має право змінити сценарій, якщо група демонструє ознаки дискомфорту або напруги.

Сьома зустріч спрямована на вибір індивідуальної освітньої траєкторії. Учасники зіставляють інтереси, здібності, доступні ресурси й можливі перешкоди, а також формулюють найближчі цілі, не обмежуючись темою престижу чи зовнішнього визнання. Восьма зустріч є підсумковою: учні описують три корисні стратегії, які готові застосовувати, один ресурс підтримки та одну ситуацію, у якій вони звернуться по допомогу. Завершення програми повинно включати можливість добровільної індивідуальної зустрічі, якщо під час групових занять виник значущий особистий запит.

Практичний психолог може супроводжувати програму короткими батьківськими й педагогічними консультаціями. Для батьків доцільно організувати одну зустріч про формування підтримувальних очікувань і розмежування досягнень та особистісної цінності. Для педагогів – обговорення диференціації завдань, профілактики надмірної конкуренції й підтримувального зворотного зв’язку. Такі зустрічі не повинні містити індивідуальних тестових результатів дітей без належних підстав і погоджень. Мета взаємодії дорослих – створити узгоджене середовище, у якому високий потенціал не перетворюється на підставу для постійного тиску.

Ефективність програми не можна вивести з її теоретичної привабливості. Для перевірки потрібен окремий дизайн із вимірюванням до та після, достатнім часовим інтервалом і, за можливості, групою порівняння. Доцільно оцінювати не всі чотири психодіагностичні конструкти як однаково чутливі до короткої програми, а ті результати, на які заняття можуть реально впливати: навички саморегуляції, ставлення до помилок, звернення по допомогу, суб’єктивне перевантаження. Показники творчої обдарованості навряд чи за вісім зустрічей стабільно зміняться внаслідок психологічного впливу, тому їх не варто робити головним критерієм успіху. Додатковим

джерелом інформації можуть бути добровільні письмові відгуки учасників і спостереження фахівця.

Ризики впровадження також потребують попереднього планування. Перша група ризиків пов'язана з тиском: учні можуть вважати програму ще однією обов'язковою активністю. Друга – із конфіденційністю, якщо особисті приклади з групи обговорюватимуться поза зустрічами. Третя – із перевантаженням, якщо додаткові заняття накладаються на інтенсивну підготовку до конкурсів. Для зменшення цих ризиків участь повинна бути добровільною, час узгодженим з учасниками, а групові правила – реалістичними й регулярно повторюваними. У разі виявлення вираженого дистресу шкільний психолог має запропонувати індивідуальну підтримку або належне скерування, а не намагатися вирішити проблему виключно груповими вправами.

Запропонована програма узгоджується з ресурсним підходом до обдарованості й завданнями психологічної служби школи. Її зміст передбачає розвиток самопізнання, навичок рефлексії, толерантності до невизначеності, саморегуляції навантаження та культури взаємодії. Усі ці компоненти сприяють створенню умов для реалізації здібностей, але не гарантують високих конкурсних результатів. Саме така обмежена, однак змістовна мета є науково і практично виправданою: сприяти благополуччю та розвитку учня, не нав'язуючи йому певного сценарію успіху.

Програму психологічної підтримки доцільно розглядати як структурований набір можливостей, а не як однаковий пакет втручань для кожного учня. До початку участі слід проводити коротку бесіду про актуальні труднощі, цілі, очікування та готовність до групового формату. Якщо учень не має виражених труднощів, йому можуть бути корисними заняття з планування й творчої саморегуляції без індивідуального консультування. Якщо ж існує високий рівень навантаження, групові вправи не повинні замінювати аналіз реального розкладу та домовленості з дорослими. У разі серйозного емоційного неблагополуччя потрібна

індивідуальна оцінка стану й відповідне перенаправлення до фахівців, а не участь у програмі як універсальна відповідь на всі проблеми.

Оцінювання програми має бути сплановане до її початку. Мінімальна схема включає первинну діагностику, визначений період занять та повторне вимірювання тих самих показників у співмірних умовах. Однак повторне тестування саме по собі не дозволяє приписувати зміни програмі, якщо паралельно відбувалися олімпіади, канікули, зміни навчального навантаження або інші значущі події. Для більш переконливого висновку потрібен порівняльний дизайн; за обмежених ресурсів варто принаймні фіксувати супутні події, кількість відвіданих занять, відсоток завершення програми та зворотний зв'язок учнів. Окремо необхідно врахувати практичну значущість: статистично помітна зміна шкали ще не означає, що учень відчув її як поліпшення повсякденного життя.

Етичне завершення програми передбачає не лише заключне обговорення, а й передавання учням зрозумілих матеріалів для самостійного використання. Це може бути індивідуальна карта ресурсів, перелік перевірених способів відновлення, алгоритм звернення по допомогу та короткий план розподілу зусиль між навчанням і відпочинком. Для батьків і педагогів узагальнюються рекомендації без розкриття персональних результатів. За можливості варто домовитися про віддалену зустріч, присвячену тому, які навички збереглися після завершення занять. У такому форматі психологічна підтримка не зводиться до восьми занять, а стає частиною тривалішої практики створення середовища, у якому здібності можуть розвиватися без втрати суб'єктивного благополуччя.

Таблиця 3.12 – Структура восьми занять психологічної підтримки

№	**Тема зустрічі**	**Результат для рефлексії**
1	Групові правила та психологічна безпека	Добровільність, межі, взаємоповага
2	Мої сильні сторони та інтереси	Карта інтересів і ресурсів

№	Тема зустрічі	Результат для рефлексії
3	Помилка і творча невизначеність	Досвід альтернативних рішень
4	Режим роботи та відновлення	Індивідуальний тижневий баланс
5	Перфекціонізм і відтермінування	План невеликого першого кроку
6	Зворотний зв’язок та асертивність	Сценарії конструктивного діалогу
7	Автономний вибір освітньої траєкторії	Карта найближчих цілей
8	Підсумкова рефлексія й мережа підтримки	Особистий план звернення по допомогу

Висновки до розділу 3

У третьому розділі представлено описові показники, частотні розподіли, кореляції Спірмена, а також психологічну інтерпретацію зв’язків між творчими ресурсами, самооцінкою та сприйнятим стресом. На основі теоретичного аналізу окреслено напрями індивідуальної та групової підтримки старшокласників.

Статистичне зіставлення показників дозволяє побачити, які психологічні характеристики можуть змінюватися узгоджено, а які не мають вираженого парного зв’язку. Отримані коефіцієнти важливо оцінювати разом із розмірами ефекту, довірчими інтервалами та обмеженнями кореляційного дизайну.

Практичні рекомендації спрямовано на розширення можливостей творчої самореалізації, роботу з перевантаженням, підтримання самоповаги й розвиток саморегуляції. Для оцінювання ефективності запропонованої програми потрібне окреме дослідження з повторним вимірюванням і належним етичним забезпеченням.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз засвідчив, що психологічна підтримка обдарованості потребує врахування здібностей, особистісних ресурсів та особливостей освітнього середовища. Обдарованість не можна зводити до високих оцінок, перемог у конкурсах або результату одного тесту. Вона формується й реалізується у взаємодії пізнавальних можливостей, мотивації, творчої активності й підтримки з боку дорослих. Тому головне завдання психологічного супроводу — не формальне віднесення учнів до певної категорії, а створення умов для їхнього розвитку.

У процесі виконання другого завдання систематизовано психологічні потреби та можливі труднощі учнів. Показано значення автономії, підтримувального зворотного зв'язку, прийняття з боку оточення, реалістичних очікувань, самооцінки та конструктивного подолання стресу. Наголошено, що обдаровані учні не утворюють психологічно однорідної групи; за наявністю обдарованості не можна прогнозувати неминучі емоційні труднощі.

Відповідно до третього завдання визначено провідні принципи психологічної підтримки: повагу до індивідуальності, ресурсну орієнтацію, добровільність, конфіденційність, комплексний характер оцінювання та співпрацю учня з психологом, педагогами й батьками. Запропоновано здійснювати підтримку в діагностичному, консультативному, розвивальному та просвітницькому напрямах.

Обґрунтовано використання чотирьох психодіагностичних інструментів: методики творчих характеристик поведінки Ф. Вільямса в модифікації Н. А. Бєльської, опитувальника «Особистісні фактори обдарованості», української версії шкали самооцінки Розенберга та PSS-10. Запропоновано послідовність роботи з інформованою згодою, кодуванням відповідей, обчисленням шкальних балів і статистичним аналізом [9; 10; 16].

Кореляційний аналіз охопив зв’язки творчих характеристик із надситуативною активністю й самооцінкою, а також співвідношення самооцінки зі сприйнятим стресом. Найвиразніший із наведених коефіцієнтів стосувався надситуативної активності та самооцінки. Водночас відсутність причинного дизайну та невеликий обсяг спостережень не дозволяють перетворювати ці співвідношення на твердження про психологічні механізми впливу.

На виконання шостого завдання сформульовано рекомендації для психологічної служби, вчителів і батьків. Зокрема, запропоновано поєднувати можливості поглибленого навчання та творчого наставництва з увагою до суб'єктивного благополуччя учнів, підтримувати автономію, допомагати регулювати навчальне навантаження і відмовлятися від публічного ранжування дітей за результатами психодіагностики.

Практичне значення роботи полягає в поєднанні теоретичних висновків, системи психодіагностичних показників і програми «Ресурси розвитку: здібності, саморегуляція, вибір». Запропонована восьмизаняттєва програма враховує самоповагу, подолання навчального перевантаження, толерантність до невизначеності та культуру підтримувального зворотного зв’язку. Її результативність потребує самостійної оцінки в окремому дослідженні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросович К. А. Методичні рекомендації щодо забезпечення адаптованості обдарованих учнів в закладах освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 3 (86). С. 57–65. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-3(86)-57-65.
2. Андросович К. А., Баханська А. Результати пілотного дослідження соціальних параметрів та індивідуальних показників інтелекту здобувачів освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-12.
3. Андросович К. А., Баханська А. М. Аналіз результатів дослідження особистісного потенціалу обдарованих учнів в умовах воєнного часу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 1 (92). С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-5-11.
4. Аніщенко Н. В. Методологічні основи психологічної діагностики чинників розвитку обдарованої особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 1 (92). С. 21–31. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-1(92)-21-31.
5. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю. Психологічні чинники конструктивного копінгу обдарованих учнів в умовах війни. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-01.
6. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю. Ресурси та чинники психологічного благополуччя учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2023. № 4 (91). С. 17–27. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-4(91)-17-27.
7. Бєльська Н. А., Мельник М. Ю. Рейтингові шкали оцінки проявів обдарованості : методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740920/ (дата звернення: 14.11.2026).

8. Бєльська Н. А., Ковальчук Ю. М., Мельник М. Ю. Теоретико-методичні засади діагностики чинників розвитку обдарованої особистості : методичний посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 204 с. DOI: https://doi.org/10.63437/978-617-7734-56-6.
9. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Журнал сучасної психології. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2.
10. Вельдбрехт О. О., Зінченко Н., Тавровецька Н. І. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2025. № 13. С. 142–172. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7.
11. Вельдбрехт О., Рибачок Д. Українська адаптація шкали процвітання. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2025. № 2 (22). С. 12–19. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.2(22).2.
12. Горбань Л. В. Методики та технології педагогічного супроводу наукової освіти обдарованих учнів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 2 (93). С. 55–61. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2024-2(93)-55-61.
13. Демиденко Є. Теоретичні засади діагностики академічної обдарованості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-1(100)-04.
14. Ковальчук Ю. Структурно-функціональні параметри гуманістично орієнтованої психодіагностики обдарованості дитини. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 2 (85). С. 35–41. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-35-41.
15. Кудра А. Обдарованість учнів і вибір профілю навчання в ліцеї. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-14.

16. Мельник М. Ю., Бєльська Н. А. Психологічна діагностика обдарованості учнів : методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 246 с. DOI: https://doi.org/10.35668/978-617-7734-39-9.
17. Мельник М. Ю., Бєльська Н. А. Ціннісні орієнтації обдарованої учнівської молоді України до та під час повномасштабної війни. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 2 (97). С. 26–36. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-04.
18. Мельник М. Ю. Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку : науково-практичний онлайн-семінар Інституту обдарованої дитини НАПН України, 23–26 травня 2024 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. Т. 6, № 1. С. 1–4. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6131.
19. Мельник М. Ю., Шульга В. М. Обдарованість у фокусі викликів і можливостей: науково-практичний онлайн-семінар «Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку». Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2025. Т. 7, № 1. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7130.
20. Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія : практичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/ (дата звернення: 14.11.2026).
21. Музика О. Л., Мельник М. Ю. Обдаровані учні та студенти під час війни: підсумки науково-практичного онлайн-семінару, 15 травня 2026 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2026. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8147.
22. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Українськомовна адаптація шкали задоволеності базових психологічних потреб. Інсайт: психологічні

виміри суспільства. 2024. № 12. С. 18–43. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-2.

23. Піддячий М. Система діагностико-розвивальних засобів формування наукового мислення обдарованих учнів у Малій академії наук України. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2026-2(101)-01.
24. Слюсаренко Н. Науково-методичне забезпечення соціального та психологічного розвитку обдарованої особистості в освітньому процесі. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 2 (85). С. 107–109. DOI: https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-107-109.
25. Цукор Л. В. Нові горизонти освіти: інструменти «На Урок» для роботи з обдарованими дітьми. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2023. № 2 (89). URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/96 (дата звернення: 14.11.2026).
26. Шульга В. «Обдаровані діти – скарб нації»: аналіз серії міжнародних науково-практичних онлайн-конференцій (2020–2025 роки). Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-15.
27. Чабан О., Бурдейний А. Рекомендовані вимоги до валідизації та застосування в роботі шкал та методик в області діагностики та надання медичної та психологічної допомоги. Психосоматична медицина та загальна практика. 2024. Т. 9, № 3. DOI: https://doi.org/10.26766/pmgp.v9i3.534.
28. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 14.11.2026).
29. Duplenne L., Bourdin B., Fernandez D. N., Blondelle G., Aubry A. Anxiety and Depression in Gifted Individuals: A Systematic and Meta-Analytic Review. Gifted Child Quarterly. 2024. Vol. 68, no. 1. DOI: https://doi.org/10.1177/00169862231208922.

30. Василькевич Я., Кікінежді О. Толерантність до невизначеності як особистісний ресурс розвитку креативності старшокласників. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 22–28. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/443 (дата звернення: 14.11.2026).
31. Горбань Л. Роль педагогічної майстерності в розкритті обдарованості в умовах інклюзивного STEAM-середовища. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 29–34. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/444 (дата звернення: 14.11.2026).
32. Левченко Т. Психолого-педагогічні основи проєктування навчально-методичного комплексу з технологій для учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 73–80. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/450 (дата звернення: 14.11.2026).
33. Демченко О., Шатковська М. Методика та досвід проведення філософських вправ у початковій школі на уроках курсу «Я досліджую світ». Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 98–103. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/452 (дата звернення: 14.11.2026).
34. Тименко В. Теоретико-методичні засади розвитку проєктно-творчого потенціалу учнівства Малої академії наук України в перспективній секції з дизайну і технологій. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 111–117. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/454 (дата звернення: 14.11.2026).
35. Сипліва Л. Розвиток критичного мислення учнів на уроках природничого циклу засобами цифрових інструментів: теоретичний аспект. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 17–22. URL:

https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/476 (дата звернення: 14.11.2026).

36. Довга М. Телеологічні та некоректні причинні пояснення у шкільних підручниках з біології: потенційні ризики для формування наукового мислення учнів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 28–34. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/478 (дата звернення: 14.11.2026).
37. Постова К. Науково-методичні засади розроблення стратегій розвитку креативності учнів в умовах реалізації STEM/STEAM-освіти в Україні. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 110–119. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/487 (дата звернення: 14.11.2026).
38. Ковальчук Ю. Ідентифікація функціонального стану психологічних ресурсів обдарованих осіб в умовах впливу хронічного воєнного стресу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 13–19. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/268 (дата звернення: 14.11.2026).
39. Онопченко Г., Онопченко О. Інтегрована модель розвитку креативності в освітньому середовищі закладів наукового спрямування. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 28–34. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/270 (дата звернення: 14.11.2026).
40. Шуленок О. Основні підходи до розвитку наукового мислення обдарованих учнів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 35–39. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/271 (дата звернення: 14.11.2026).
41. Демченко О. Експериментальна перевірка ефективності методики впровадження освітньої моделі «Філософський діалог» у закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Освіта та розвиток

обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 54–62. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/274 (дата звернення: 14.11.2026).

42. Ласкова-Ярмоленко А. Розвиток креативності обдарованих учнів у STEM-освіті засобами штучного інтелекту в умовах сучасної України. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 63–69. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/275 (дата звернення: 14.11.2026).
43. Піддячий М. Наукове мислення обдарованих учнів МАН України як освітньо-наукова система орієнтації в пізнавальному розвитку та рефлексії. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 6–13. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/412 (дата звернення: 14.11.2026).
44. Ковальчук Ю. Онтологія обдарованості: ресурсологічний вимір. Частина 2. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 14–18. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/413 (дата звернення: 14.11.2026).
45. Кочарян А. Персоналізація навчання в умовах впровадження цифрових технологій: теоретичні засади та результати опитування педагогів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 141–149. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/427 (дата звернення: 14.11.2026).
46. Березіна І. Навчальна програма курсу за вибором «Майстерня цифрової презентації досліджень». Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 93–101. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/422 (дата звернення: 14.11.2026).
47. Ковальчук Ю. Онтологія обдарованості: ресурсологічний вимір. Частина 1. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). С. 22–34.

URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/289 (дата звернення: 14.11.2026).

48. Ткаченко Л. Соціальне мислення як складник лідерської парадигми розвитку обдарованої особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). С. 42–48. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/291 (дата звернення: 14.11.2026).
49. Волощук Р. Теоретичний аналіз проблеми реалізації ресурсів розвитку наукового мислення обдарованих учнів в інформаційно-освітньому середовищі. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). С. 49–54. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/292 (дата звернення: 14.11.2026).
50. Демиденко Є. Інтелект як комплексна система: історичні та сучасні концепції. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 4 (99). С. 87–94. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/297 (дата звернення: 14.11.2026).
51. Міленіна М., Демиденко Є. Структурне представлення і змістове наповнення соціальної мотивації діяльності індивіда. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 2 (97). С. 48–56. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/256 (дата звернення: 14.11.2026).
52. Горбань Л. Розвиток креативного мислення учнів: огляд зарубіжних методик та їх потенціал для української освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 2 (97). С. 99–105. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/262 (дата звернення: 14.11.2026).
53. Волощук І. Структура інтелекту: феномен один – підходи різні. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 2 (93). С. 23–31. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/14 (дата звернення: 14.11.2026).

54. Постова К. Критерії залучення здобувачів до STEAM-освіти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 2 (93). С. 50–54. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/7 (дата звернення: 14.11.2026).
55. Аніщенко Н., Федоришин В. Проблема ідентифікації ресурсів розвитку обдарованої особистості в наукових дослідженнях: вітчизняний і зарубіжний дискурс. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/279 (дата звернення: 14.11.2026).
56. Гельбак А., Мухіна Г. Обдарована особистість як суб'єкт управлінської діяльності: психологічні ресурси та ризики. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 104–110. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/453 (дата звернення: 14.11.2026).
57. Новогородська М. Огляд стратегій розпізнавання креативного потенціалу у обдарованих учнів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/456 (дата звернення: 14.11.2026).
58. Довга М., Шаповалов Є. Феномен прокрастинації: мотиваційно-емоційні механізми та особливості у обдарованих учнів. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 1 (100). С. 19–27. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/414 (дата звернення: 14.11.2026).
59. Сіткар В., Сіткар С. Особливості впливу фабінгу на дитячо-батьківські стосунки: субкультурна парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 2 (101). С. 41–50. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/446 (дата звернення: 14.11.2026).

60. Єзерська Н. Теоретико-методологічні засади психологічного консультування в малих групах: сучасні підходи та практичні можливості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 5–10. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/474 (дата звернення: 14.11.2026).
61. Письменний В. Використання методу інтерв'ювання в дослідженні освітнього ефекту настільних ігор. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 42–49. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/480 (дата звернення: 14.11.2026).
62. Шуляр В., Тименко В. Технологія дизайн-освіти як діяльнісний механізм реалізації нооосвітньої архітектури проєкту «ОДМ.5–6» у формуванні наукового мислення учнівства МАН України. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2026. № 3 (102). С. 50–58. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/481 (дата звернення: 14.11.2026).
63. Кочарян А., Ковальова О. Експериментальна перевірка методики впровадження «Моделі залучення учнів до публікаційної діяльності». Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2025. № 3 (98). С. 20–27. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/269 (дата звернення: 14.11.2026).
64. Ковальчук Ю. Гіфтологічна тенденція в контексті взаємодії суспільних еліт: маркери ідентифікації та прогностична оцінка. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 2 (93). С. 11–22. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/13 (дата звернення: 14.11.2026).
65. Кочарян А. Теоретико-методологічні аспекти обґрунтування моделей спеціалізованої освіти наукового спрямування за техніко-технологічним профілем. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2024. № 2 (93). С.

40–49. URL: https://otr.iod.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/3 (дата звернення: 14.11.2026).

66. Elias M. J. et al. The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. Gifted Education International. 2025. Vol. 41, no. 1. DOI: https://doi.org/10.1177/02614294241300393.
67. Grugan M. C., Olsson L. F., Hill A. P., Madigan D. J. Perfectionism, School Burnout, and School Engagement in Gifted Students: The Role of Stress. Gifted Child Quarterly. 2025. Vol. 69, no. 3. DOI: https://doi.org/10.1177/00169862251328015.
68. National Association for Gifted Children. Nurturing the Social and Emotional Development of Gifted Children : position statement. 2025. URL: https://www.nagc.org/news/nurturing-the-social-and-emotional-development-of-gifted-children (accessed: 14.11.2026).
69. Rinn A. N. A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward. Gifted Child Quarterly. 2024. Vol. 68, no. 1. P. 34–48. DOI: https://doi.org/10.1177/00169862231197780.
70. Tasca I. et al. Behavioral and Socio-Emotional Disorders in Intellectual Giftedness: A Systematic Review. Child Psychiatry & Human Development. 2024. Vol. 55. P. 768–789. DOI: https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w.
71. Unpacking the underachievement of gifted students: a systematic review of internal and external factors. Heliyon. 2024. Vol. 10, no. 17. Article e36908. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908.