

МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-гуманітарних технологій, спорту та реабілітації
Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

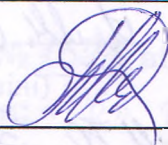
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді»

Здобувача вищої освіти
першого (бакалаврського) рівня
шифр групи,
спеціальності 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»

_____ Козубський М.М.

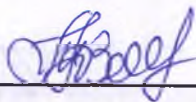
Науковий керівник



_____ Ткачук Т.А

д-р психол.наук, професор

Гарант освітньо-професійної
програми



_____ Заушнікова М. Ю.

к. психол. наук, доцент

Допущено до захисту за рішенням кафедри
психології, педагогіки та суспільних дисциплін
протокол від « 8 » 05 2026 р. № 11

Завідувач кафедри



_____ Петухова І.О.

к. пед. наук, доцент

Ірпінь – 2026

Реєстрація 13 10.06.26 [підпис]
(дата) (підпис відповідальної особи)

Результати перевірки до захисту 04.06.2026
(дата) (підпис)

Результат захисту 75 12.06.2026 [підпис]
(оцінка) (дата) (підпис)

Голова комісії: [підпис] М.М. Мостюк
(підпис) (ініціали, ПІБ)
[підпис] М.Ю. Зауринікова
(підпис) (ініціали, ПІБ)
[підпис] Т.Петрикова
(підпис) (ініціали, ПІБ)
[підпис] Коваленко Т.Є

1. Те
студе
Затв
2. Ст
3. Ці
Мета
псих
Об'єк
Пред
молод
База д
4. Вих
результ
психол
5. Пер
дослід
6. Зміс
Вступ;
особис
асертив
викори

**МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціально-гуманітарних технологій, спорту та реабілітації

Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Затверджую:

Завідувач кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін

_____ Петухова І.О.

Завдання на кваліфікаційну роботу

здобувачу вищої освіти

Козубському Миколі Миколайовичу

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді»

Затверджена наказом ректора № 1323 **від «**14**»** листопада **202**5**р.**

2. Строк здачі закінченої роботи: «06» грудня 2026р.

3. Цільова установка

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді.

Об'єкт дослідження: асертивність студентської молоді.

Предмет дослідження: соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді.

База дослідження: Державний податковий університет.

4. Вихідні дані до роботи: науково-методична література з проблеми асертивності, результати психодіагностичного дослідження студентської молоді, стандартизовані психологічні методики та статистичні дані емпіричного дослідження.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиці та рисунки з результатами емпіричного дослідження.

6. Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань за кожним розділом):

Вступ; Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження асертивності особистості; Розділ 2. Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді; висновки до розділів; загальні висновки; список використаних джерел; додатки.

7. Календарний план виконання роботи

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання за планом	Фактично
1	Вибір теми, вивчення літературних джерел та складання плану роботи	01.10.25	01.10.2025
2	Підготовка першого розділу роботи та подання її керівнику	18.12.2025	18.12.2025
3	Підготовка другого розділу роботи та подання її керівнику	18.03.2026	20.03.2026
4	Доопрацювання роботи з урахуванням зауважень керівника	15.04.2026	20.04.2026
5	Підготовка висновків, списку джерел та додатків	15.05.2026	15.05.2026
6	Отримання відгуку керівника роботи	15.05.2026	20.05.2026
7	Попередній захист роботи	21.05.2026	28.05.2026
8	Допуск роботи завідувачем кафедри до захисту	28.05.2026	28.05.2026
9	Захист роботи	01.06.2026	04.06.2026

8. Дата видачі завдання « 1 » жовтня 2025 р.

9. Керівник кваліфікаційної роботи _____

10. Гарант освітньо-професійної програми _____

11. Завдання до виконання отримав здобувач вищої освіти _____

Козубський М.М.

АНОТАЦІЯ

«Соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді»

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді. Завданнями роботи є аналіз феномену асертивності, визначення її соціально-психологічних детермінант, проведення емпіричного дослідження та розроблення практичних рекомендацій щодо розвитку асертивної поведінки студентів. Предметом дослідження є соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді. Об'єктом дослідження виступає асертивність студентської молоді. Базою дослідження є Державний податковий університет. За результатами дослідження сформульовано рекомендації щодо підвищення асертивності студентів, розвитку самоефективності, інтернального локусу контролю та конструктивної міжособистісної взаємодії. Одержані результати можуть бути використані практичними психологами, кураторами академічних груп і психологічною службою закладу вищої освіти.

Кваліфікаційна робота містить 59 сторінок, 7 таблиць, 1 рисунок, список використаних джерел із 47 найменувань, 5 додатків.

Ключові слова: асертивність, студентська молодь, соціально-психологічні чинники, самоефективність, локус контролю, міжособистісна взаємодія.

Рік виконання кваліфікаційної роботи: 2026.

Рік захисту роботи: 2026.

ABSTRACT

“Socio-psychological factors of assertiveness in student youth”

The purpose of the qualification paper is to theoretically substantiate and empirically study the socio-psychological factors of assertiveness in student youth. The study analyzes assertiveness as a psychological phenomenon, identifies its determinants, examines relationships between assertiveness, self-efficacy, locus of control and interpersonal interaction styles, and formulates practical recommendations for developing assertive behavior among students. The object of the study is assertiveness of student youth. The subject of the study is socio-psychological factors of assertiveness in student youth. The empirical research was conducted at the State Tax University. The obtained results may be used by practical psychologists, academic group curators and university psychological services.

Keywords: assertiveness, student youth, socio-psychological factors, self-efficacy, locus of control, interpersonal interaction.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
1.1. Асертивність як психологічний феномен: поняття, структура та підходи до вивчення.....	7
1.2. Соціально-психологічні чинники формування асертивності у студентської молоді.....	13
1.3. Психологічні механізми розвитку асертивності студентської молоді в освітньому середовищі.....	19
Висновки до 1 розділу	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
2.1. Методичне забезпечення та організація емпіричного дослідження.....	28
2.2. Аналіз результатів дослідження.....	31
2.3. Практичні рекомендації щодо підвищення асертивності студентської молоді.....	38
Висновки до 2 розділу	45
ВИСНОВКИ	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	50
ДОДАТКИ.....	54

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема асертивності як здатності особистості впевнено та коректно відстоювати власні права й інтереси, не порушуючи при цьому прав інших людей, набуває особливої актуальності в умовах сучасного соціального середовища. Студентський вік є чутливим періодом для становлення ціннісних орієнтацій, формування ідентичності та опанування соціальних ролей, у яких асертивна поведінка відіграє ключову роль. Разом із тим, численні дослідження свідчать про те, що значна частина студентської молоді демонструє несформованість асертивних навичок, що проявляється у схильності до пасивних або агресивних стратегій поведінки у міжособистісній взаємодії.

Трансформація вищої освіти, поширення дистанційних форм навчання та цифровізація комунікації формують нові умови для розвитку соціальних навичок молоді, серед яких асертивність посідає одне з центральних місць. Особливо гострою ця проблема стає в контексті сучасної України, де студентська молодь функціонує в умовах підвищеної соціальної напруги, невизначеності та стресу, що безпосередньо впливає на характер її міжособистісної взаємодії та здатність конструктивно відстоювати власну позицію.

Попри значний інтерес науковців до цієї проблеми, питання соціально-психологічних чинників, що детермінують рівень асертивності студентської молоді, залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, бракує комплексних емпіричних досліджень, які б враховували взаємодію внутрішньо-особистісних, міжособистісних та соціально-групових чинників у формуванні асертивної поведінки студентів.

Проблематику асертивності особистості та її соціально-психологічних детермінант вивчали такі вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Солтер [1], Дж. Вольпе [2], Р. Альберті, М. Еммонс [3], С. Бішоп [4], В. Г. Ромек [5], Н. О. Харченко [6], О. П. Санніков [7], Т. І. Денисенко [8], Л. М. Карамушка [9], Р.

Rakos [10], R. Riggio [11], D. Alberti, M. Emmons [12], K. Tudor [13], W. Delamater, S. McNamara [14], H. Segrin [15] та інші. Водночас у науковій літературі недостатньо представлено дослідження соціально-психологічної зумовленості асертивності в контексті українського студентства.

Об'єкт дослідження – асертивність студентської молоді.

Предмет дослідження — соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді.

Мета кваліфікаційної роботи – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз феномену асертивності, її структури та підходів до вивчення у психологічній науці.
2. Провести емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді.
3. Здійснити аналіз взаємозв'язків між соціально-психологічними чинниками та рівнем асертивності студентів і запропонувати практичні рекомендації щодо її розвитку.

Методи дослідження. У дослідженні застосовувалися теоретичні, емпіричні та статистичні методи.

1. Теоретичні методи включали системний аналіз психологічної та соціально-психологічної літератури з проблеми асертивності, порівняльний аналіз підходів до її вивчення.
2. Емпіричні методи включали психодіагностичне тестування із застосуванням чотирьох стандартизованих методик: шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule, RAS); опитувальник самоефективності Шварцера-Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE); методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Бажина-Голинкіної-Еткінда; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.

3. Статистичні методи включали описову статистику, кореляційний аналіз за Пірсоном, порівняльний аналіз за критерієм Манна-Уїтні, а також регресійний аналіз для визначення предикторів асертивності.

Припущення дослідження. В основу дослідження покладено припущення про те, що рівень асертивності студентської молоді є соціально-психологічно зумовленим і визначається комплексом внутрішньоособистісних та соціально-середовищних чинників. Зокрема, передбачається, що асертивність позитивно пов'язана із загальною самоефективністю та інтернальним локусом контролю особистості, а також із характером соціального оточення студента (психологічним кліматом академічної групи, підтримкою з боку викладачів та досвідом сімейного виховання), тоді як висока покірність у міжособистісних відносинах пов'язана зі зниженням рівня асертивності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що уточнено зміст поняття асертивності студентської молоді як інтегральної характеристики особистості та систематизовано соціально-психологічні чинники її формування на трьох рівнях (мікро-, мезо- та макрорівні); уперше на вибірці студентів закладу вищої освіти в умовах сучасної України емпірично встановлено співвідношення рівня асертивності із самоефективністю, локусом контролю та стильовими особливостями міжособистісної взаємодії й визначено провідні предиктори асертивності; набуло подальшого розвитку уявлення про роль соціально-психологічного клімату академічної групи та сімейного виховання у становленні асертивної поведінки студентів.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що отримані результати та сформульовані на їх основі рекомендації можуть бути використані практичними психологами, кураторами академічних груп і психологічною службою закладу вищої освіти у роботі з розвитку асертивності студентської молоді. Виявлені провідні предиктори асертивності (самоефективність та інтернальний локус контролю) визначають пріоритетні

напрями психологічного супроводу, а запропонована програма тренінгових занять і рекомендації щодо формування сприятливого соціально-психологічного клімату в академічній групі можуть застосовуватися у практиці психологічного консультування, кураторської роботи та під час викладання дисциплін соціально-психологічного циклу.

Методологічною основою роботи стали концепції гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), теорія соціального навчання (А. Бандура), положення когнітивно-поведінкового підходу щодо детермінант асертивної поведінки, а також вітчизняні дослідження у галузі психології особистості та соціальної психології.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Державного податкового університету. У дослідженні взяли участь 60 студентів 2 – 4 курсів серед яких 38 жінок та 22 чоловіки у віці 18–22 років.

Структура і обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Список використаних джерел налічує 47 найменувань. Робота містить 7 таблиць і 1 рисунок, а також 5 додатків (А–Д). Загальний обсяг роботи становить 59 сторінок, із них основного тексту — 47 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Асертивність як психологічний феномен: поняття, структура та підходи до вивчення

Наступний суттєвий внесок у розробку концепту асертивності зробив Дж. Вольпе, який розглядав асертивну поведінку як антагоніст тривожності. На його думку, асертивність являє собою адаптивну відповідь організму, що формується через систематичну десенсибілізацію та поведінкове тренування. Це розуміння заклало підвалини поведінкового підходу до вивчення та розвитку асертивності [2].

Значне місце у розробці поняття асертивності належить Р. Альберті та М. Еммонсу, які у своїй класичній праці «Your Perfect Right» (1970) визначили асертивність як поведінку, що дозволяє особистості виступати від власного імені, не тривожачись надмірно та не заперечуючи прав інших. Дослідники підкреслювали, що асертивність є не рисою характеру, а набором поведінкових навичок, яких можна навчитися [3]. Ця позиція набула широкого визнання і стала методологічною основою для численних тренінгових програм.

Серед вітчизняних дослідників важливий внесок у вивчення асертивності зробив В. Г. Ромек, який визначав її як інтегральну поведінкову характеристику особистості, що включає здатність відстоювати власні інтереси, виражати почуття та реалізовувати власні права. Дослідник запропонував трикомпонентну модель асертивності: когнітивний компонент (переконання щодо власних прав та обов'язків), емоційний компонент (здатність усвідомлювати та виражати власні емоції) та поведінковий компонент (конкретні навички асертивної поведінки) [5].

Грунтовний внесок у вивчення асертивності зробила також К. Ліннехан, розробивши концепцію діалектичної поведінкової терапії (DBT), у якій асертивність посідає центральне місце серед навичок міжособистісної ефективності. У межах DBT-підходу виокремлюють три ключові цілі асертивного спілкування: досягнення власних цілей у взаємодії, збереження або покращення стосунків із партнером по взаємодії та підтримка власної самоповаги. Ця тріада є важливою для практики, оскільки допомагає студентам усвідомити, що асертивна поведінка — це не просто «відстоювання свого», а збалансований підхід, що враховує одночасно власні інтереси та якість міжособистісних стосунків [47].

Погляди на природу асертивності суттєво еволюціонували протягом останніх десятиліть. Якщо в 1970–80-х роках переважав поведінковий підхід, що розглядав асертивність як набір технічних навичок (відмова, прохання, відстоювання прав), то в 1990-х та 2000-х роках акцент змістився до розуміння асертивності як прояву цілісної ідентичності та ціннісного самовизначення особистості. Сучасні дослідники наголошують на необхідності розрізнення «технічної» та «автентичної» асертивності: перша відповідає засвоєному репертуару реакцій, тоді як друга є виразом справжніх переконань та цінностей особистості. Лише автентична асертивність забезпечує стає та узгоджене самовираження в різноманітних соціальних контекстах [5].

У структурі асертивності дослідники виокремлюють декілька взаємопов'язаних елементів. Когнітивний компонент охоплює систему переконань особистості щодо власних прав і прав інших людей, здатність адекватно оцінювати соціальні ситуації та обирати відповідні стратегії поведінки. Емоційно-регулятивний компонент відображає здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, керувати ними та виражати їх у соціально прийнятний спосіб. Поведінковий компонент включає конкретні навички вираження власної позиції, відмови, надання та прийняття критики, ведення переговорів. Мотиваційний компонент відображає

внутрішню спонуку особистості до збереження власних кордонів та досягнення особистісних цілей [7].

Важливим є розмежування асертивності від суміжних понять — агресивності та пасивності, що формують так звану тріаду поведінкових стилів. Пасивна (підлегла) поведінка характеризується придушенням власних інтересів, нездатністю відмовити, схильністю до самозвинувачення та залежністю від оцінки оточення. Агресивна поведінка, навпаки, передбачає реалізацію власних інтересів за рахунок прав та почуттів інших людей, що супроводжується домінуванням, маніпуляцією та порушенням особистісних кордонів інших. Асертивна поведінка займає серединну позицію, забезпечуючи повагу до власних прав за умови поваги до прав інших [4]. Ця тріада представлена у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика поведінкових стилів

Критерій	Пасивна поведінка	Асертивна поведінка	Агресивна поведінка
Самооцінка	Низька, залежна від оточення	Адекватна, стабільна	Завищена або нестабільна
Вираження потреб	Уникання або приховування	Пряме та чесне	Вимогливе, тиск
Кордони	Не захищаються	Захищаються з повагою	Порушуються у інших
Наслідки	Фрустрація, образа	Взаємоповага, ефективність	Конфлікт, відчуження

Джерело: складено на основі [3], [5], [8]

У сучасній психологічній науці склалося кілька провідних підходів до вивчення асертивності. Поведінковий підхід, представлений А. Солтером, Дж. Вольпе, Р. Альберті та М. Еммонсом, розглядає асертивність як набір навичок, що формуються через навчання та практику. Відповідно, дефіцит асертивності

пов'язується з недостатнім поведінковим досвідом і може бути скоригований через тренінг [1 – 3].

Когнітивний підхід (А. Еліс, А. Бек) акцентує увагу на ролі ірраціональних переконань у формуванні пасивної або агресивної поведінки. Зокрема, переконання «я не маю права відмовляти», «мої потреби менш важливі за потреби інших» або «якщо я відстоюватиму своє, мене не полюблять» розглядаються як когнітивні бар'єри асертивності. Когнітивно-поведінковий підхід синтезує обидва напрями, пропонуючи роботу одночасно з переконаннями та поведінковими патернами [10].

Гуманістичний підхід (К. Роджерс, А. Маслоу) пов'язує асертивність із рівнем самоактуалізації та конгруентності особистості. З цієї точки зору, асертивна поведінка є проявом справжнього «Я» особистості, яка поважає власні цінності та потреби. Дефіцит асертивності, навпаки, пов'язується з умовним прийняттям та деформацією ціннісного процесу [15].

Соціально-психологічний підхід (Г. Сегрін, Р. Річіо) наголошує на ролі соціального середовища, групової динаміки та міжособистісних відносин у формуванні асертивної поведінки. Відповідно до цього підходу, асертивність розглядається не лише як індивідуальна характеристика, а й як результат взаємодії особистості з її соціальним оточенням [11, 15].

Узагальнюючи теоретичні підходи, можна визначити асертивність як інтегровану характеристику особистості, що охоплює систему переконань про власні права та права інших, здатність до прямого та чесного вираження потреб, думок і почуттів, а також репертуар поведінкових навичок, що забезпечують ефективну соціальну взаємодію за умови взаємоповаги. Асертивність є освоюваною, тобто такою, що підлягає розвитку та корекції, характеристикою особистості, формування якої відбувається під впливом комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників.

Варто також розглянути асертивність крізь призму психології розвитку. Дослідники фіксують, що основи асертивної поведінки закладаються ще в ранньому дитинстві у процесі формування базового відчуття безпеки та

прихильності. Згідно з теорією прихильності Дж. Боулбі, діти з надійним типом прихильності мають краще підґрунтя для розвитку асертивних навичок, оскільки вони переконані у цінності власних потреб та у готовності оточення реагувати на них. Навпаки, ненадійні типи прихильності формують відповідні патерни поведінки в дорослому житті: тривогу щодо власної цінності та страх відкинення або надмірну незалежність і дистанційованість [36].

У студентському віці, який охоплює приблизно 17–23 роки та відповідає пізньому підліткуванню та ранній дорослості за Е. Еріксоном, особистість вирішує ключовий психосоціальний конфлікт між ідентичністю та рольовою дифузією. Успішне вирішення цього конфлікту передбачає здатність визначати власні цінності, переконання та цілі — тобто розвиток тих самих когнітивних структур, які лежать в основі асертивності. Студенти, які знаходяться у стані активного пошуку ідентичності, виявляються особливо чутливими до зовнішнього соціального тиску, що може тимчасово знижувати рівень асертивності навіть у тих, хто мав достатній її рівень у шкільному віці [44].

Важливим виміром концепту асертивності є її культурна зумовленість. Крос-культурні дослідження (Г. Хофстеде, 2001) засвідчують, що прояви асертивності суттєво варіюють залежно від культурного контексту. У культурах з низьким рівнем уникнення невизначеності та низькою дистанцією влади (скандинавські країни, США) асертивна поведінка розглядається як соціально бажана норма. Натомість у культурах з вищою колективністю та більшою дистанцією влади (частина азійських та пострадянських культур) пряме вираження власної позиції може сприйматися як порушення соціальних норм. Це означає, що оцінка рівня асертивності та розробка тренінгових програм мають враховувати культурний контекст досліджуваної вибірки [43].

В українському культурному та освітньому контексті асертивність набуває особливого значення з огляду на трансформаційні процеси, що переживає суспільство. Перехід від авторитарної освітньої парадигми до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає від студентів формування нових форм

самовираження та відстоювання власної позиції. Водночас соціально-психологічні наслідки збройного конфлікту, що переживає Україна, зумовлюють підвищення рівня тривожності серед молоді, що може негативно позначатися на формуванні асертивних навичок і потребує спеціальної уваги в контексті психологічного супроводу студентів [6].

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділяють нейропсихологічним підвалинам асертивності. Роботи у сфері соціальної нейронауки свідчать про те, що асертивна поведінка пов'язана з функціонуванням префронтальної кори, яка забезпечує регуляцію емоцій та соціальне мислення, а також мигдалеподібного тіла, що відповідає за обробку соціальних загроз. Підвищена активність мигдалеподібного тіла у відповідь на соціальну невдачу або критику корелює з вищими рівнями соціальної тривожності та нижчими показниками асертивності. Натомість розвинена здатність до регуляції емоцій через префронтальну кору забезпечує можливість діяти асертивно навіть у ситуаціях міжособистісного напруження [37].

З точки зору сучасного інтегративного підходу, асертивність доцільно розглядати як динамічну систему, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та мотиваційні ресурси особистості, реалізація яких залежить від конкретного соціального контексту. Цей підхід дозволяє пояснити, чому одна і та сама людина може демонструвати різні рівні асертивності в різних ситуаціях — залежно від власного стану, характеристик партнера та соціального контексту взаємодії. Такий ситуативний вимір асертивності є важливим для практики, оскільки свідчить про необхідність не лише розвитку загальної готовності до асертивної поведінки, а й формування навичок ситуативного аналізу та гнучкого застосування набутих умінь [5].

Окремої уваги заслуговує модель асертивності, запропонована М. Лінехан у концепції діалектичної поведінкової терапії (DBT). За цією моделлю, асертивність є однією з чотирьох ключових груп навичок міжособистісної ефективності поруч із уважністю до власного стану,

регуляцією емоцій та інтерперсональною ефективністю. Ця модель виокремлює три аспекти асертивної поведінки: пряме вираження власної позиції (досягнення власних цілей), збереження стосунку (підтримка міжособистісної взаємодії) та збереження самоповаги (власні права та гідність). Ця тріада відображає повноту асертивності як діалектичної рівноваги між власними потребами та потребами соціальної взаємодії [47].

Поняття асертивності тісно пов'язане з концептом психологічних меж особистості. Психологічні межі — це внутрішньосенсорне усвідомлення власного «Я» як окремої сутності з чіткими правами, потребами та зоною відповідальності. Сформованість психологічних меж є необхідною передумовою асертивної поведінки: лише той, хто розуміє, де закінчуються його потреби і бажання та починаються потреби інших, здатний ефективно захищати власні інтереси, не порушуючи інтересів інших. У студентському віці формування психологічних меж тісно пов'язане з розвитком ідентичності, визнанням власних цінностей та прав у системі міжособистісної взаємодії.

1.2. Соціально-психологічні чинники формування асертивності у студентської молоді

Асертивність особистості не є вродженою рисою — вона формується і трансформується під впливом широкого спектра соціально-психологічних чинників. Особливу роль серед них відіграють ті, що пов'язані зі студентським контекстом: академічне середовище, групова динаміка в навчальній групі, стосунки з однолітками та педагогами, а також особистісні характеристики, що опосередковують соціальний досвід.

До ключових соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді належать самоефективність, локус контролю, міжособистісні стосунки, соціальний статус у групі та характер комунікативного досвіду. Розглянемо кожен із них детальніше.

Самоефективність (А. Бандура) — переконання людини у власній здатності успішно організувати та здійснити необхідну поведінку — розглядається більшістю дослідників як один із найважливіших предикторів асертивності. Студенти з високим рівнем самоефективності схильні обирати більш складні соціальні завдання, докладати більше зусиль для досягнення мети і виявляти більшу наполегливість у ситуаціях, де їхня позиція піддається тиску. Низька самоефективність, навпаки, формує очікування невдачі, що унеможлиблює ризик асертивної відмови або прямого вираження незгоди [12].

Локус контролю (Дж. Роттер) — переконання особистості стосовно того, де знаходяться сили, що керують її долею, — є важливою когнітивною детермінантою асертивності. Дослідники встановили, що інтернальний локус контролю позитивно корелює з асертивністю: студенти, які вважають себе відповідальними за власні результати, частіше демонструють ініціативу, наполегливість та пряме вираження позиції. Навпаки, екстернальний локус

контролю сприяє розвитку залежності від оцінки оточення та пасивних стратегій поведінки [7], [14].

Характер стосунків у навчальній групі формує соціальний контекст, у якому реалізуються або гальмуються асертивні реакції. Групи з демократичним стилем взаємодії, взаємоповагою та підтримкою індивідуальності створюють сприятливі умови для прояву асертивності. Натомість у групах з авторитарним тиском, знеціненням чи груповим конформізмом студенти частіше обирають пасивні або агресивні стратегії самовираження. Соціальний статус студента у групі також відіграє роль: особи з вищим соціометричним статусом демонструють більш виражену асертивність [9].

Стосунки з батьками та особливості виховання є ще одним важливим соціально-психологічним чинником. Дослідження показують, що авторитарний стиль батьківського виховання, що базується на беззастережному підпорядкуванні, пригнічує розвиток асертивних навичок. Ліберальний стиль, що характеризується відсутністю структури та меж, також

не сприяє формуванню асертивності. Оптимальним виявляється авторитетний стиль виховання, що поєднує тепло з чіткою структурою, — він формує у дитини переконання у праві на власну думку та повагу до прав інших [8].

Комунікативний досвід у широкому соціальному середовищі — взаємодія з різними людьми, участь у дискусіях, досвід відстоювання власної позиції — є важливим середовищем формування асертивних навичок. Студенти, які беруть участь у громадській діяльності, волонтерстві, студентському самоврядуванні, демонструють вищий рівень асертивності, ніж ті, хто обмежує свою соціальну активність [11].

Таблиця 1.2

Соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді

Чинник	Механізм впливу	Напрямок зв'язку
Самоефективність	Формування очікувань успіху в соціальних ситуаціях	Прямий позитивний
Локус контролю (інтернальний)	Відповідальність за власні результати	Прямий позитивний
Групова динаміка	Соціальний контекст прояву асертивності	Модераторний
Стиль виховання	Формування переконань про права та межі	Прямий
Соціальний статус у групі	Підкріплення / гальмування асертивних реакцій	Прямий позитивний
Комунікативний досвід	Репертуар поведінкових навичок	Прямий позитивний

Джерело: складено на основі [7], [9], [11], [12], [15]

Тривожність є ще одним важливим чинником, що негативно пов'язаний із асертивністю. Соціальна тривожність — страх негативної оцінки з боку оточення — безпосередньо гальмує асертивну поведінку, оскільки остання передбачає готовність до відкритого самовираження та прийняття можливого незадоволення з боку партнерів по взаємодії. Студенти з вираженою

соціальною тривожністю схильні «замовчувати» власні потреби, погоджуватися з чужими рішеннями та уникати потенційно конфліктних ситуацій [13].

Стать та гендерні ролі також є важливим соціально-психологічним чинником. Дослідження засвідчують, що традиційні гендерні стереотипи, відповідно до яких жінки мають бути поступливими й орієнтованими на стосунки, а чоловіки — наполегливими та домінантними, можуть формувати різні патерни асертивної поведінки у студентів залежно від гендерної ідентичності. Водночас дослідники фіксують тенденцію до зниження гендерних відмінностей в асертивності серед молоді з вищою освітою [6].

Отже, асертивність студентської молоді є багатодетермінованим феноменом, що формується під впливом взаємодіючих особистісних та соціально-психологічних чинників. Комплексне вивчення цих чинників потребує інтегративного підходу, що поєднує дослідження особистісних характеристик (самоефективність, локус контролю, тривожність) із аналізом соціального контексту (групова динаміка, стосунки, досвід виховання).

Емоційний інтелект є ще одним вагомим соціально-психологічним чинником, що опосередковує формування асертивності. Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність розпізнавати власні та чужі емоції, управляти ними та використовувати цю інформацію для мислення й поведінки. Студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту краще справляються з регуляцією власних реакцій у конфліктних ситуаціях, адекватніше зчитують емоційний стан співрозмовника та обирають більш конструктивні форми самовираження. Зв'язок між емоційним інтелектом та асертивністю є двостороннім: розвинений емоційний інтелект сприяє асертивності, а практика асертивної поведінки, своєю чергою, вдосконалює навички емоційної регуляції [24].

Академічна спроможність та навчальне середовище у широкому розумінні також виступають чинниками, що формують асертивну поведінку студентів. Вищі навчальні заклади, де активно впроваджуються дискусійні форми навчання, проєктна робота, групові презентації та студентське

самоврядування, ненавмисно створюють умови для регулярної практики асертивної поведінки. Студенти, які мали досвід публічних виступів, захисту власних ідей перед аудиторією та роботи у командах з розподілом ролей, демонструють вищий рівень асертивності порівняно з тими, хто навчався переважно у пасивно-рецептивному форматі [11].

Суттєвим чинником, що набуває особливого значення в сучасному контексті, є вплив цифрового та медіасередовища на формування асертивності студентської молоді. Широке розповсюдження соціальних мереж та онлайн-комунікацій створює специфічне середовище для самовираження, яке може як сприяти, так і гальмувати розвиток асертивних навичок. З одного боку, анонімність та відстань онлайн-комунікації можуть знижувати поріг тривожності та дозволяти особам із низьким рівнем асертивності виражати власну думку більш відкрито. З іншого боку, звикання до такої захищеної форми спілкування не формує повноцінних навичок асертивності в реальних міжособистісних контактах [46].

Важливим аспектом є також зв'язок між рівнем асертивності та суб'єктивним психологічним благополуччям студентів. Дослідження засвідчують, що асертивні особи демонструють вищий рівень задоволеності власним життям, нижчий рівень симптомів депресії та тривожності, а також більш стійкі та задовільні міжособистісні стосунки. Механізм цього зв'язку пояснюється тим, що асертивна поведінка дозволяє особистості більш повно реалізовувати власні потреби та цінності, підтримувати почуття самоповаги та уникати накопичення незадоволення від хронічного придушення власних інтересів. Таким чином, асертивність є не лише соціальною навичкою, а й важливим чинником психологічного здоров'я особистості [39].

Розглядаючи мотиваційний вимір асертивності, доцільно звернутися до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Відповідно до цієї теорії, задоволення базових психологічних потреб – автономії, компетентності та зв'язку з іншими – є необхідною умовою розвитку особистості та психологічного благополуччя. Асертивність безпосередньо пов'язана з

потребою в автономії: здатність визначати власні цілі та відстоювати власну позицію є конкретним проявом автономного функціонування. Студенти, які навчаються в умовах підтримки автономії з боку викладачів, демонструють вищий рівень внутрішньої мотивації та, як наслідок, більш виражену асертивність [39].

Підсумовуючи аналіз соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді, можна виокремити три рівні їх організації. Мікрорівень охоплює індивідуальні особистісні характеристики: самоефективність, локус контролю, емоційний інтелект, тривожність та тип прихильності. Мезорівень включає характеристики безпосереднього соціального оточення: стосунки в академічній групі, з батьками та педагогами, соціальний статус та комунікативний досвід. Макрорівень відображає вплив широкого соціокультурного контексту: гендерні ролі та стереотипи, культурні норми самовираження, специфіку медіасередовища та соціально-економічний контекст. Взаємодія чинників усіх трьох рівнів визначає індивідуальний профіль асертивності конкретного студента та окреслює можливості цілеспрямованого розвивального впливу. Узагальнено трирівневу організацію соціально-психологічних чинників та їхній вплив на асертивність студентської молоді представлено на рис. 1.1.

Рис. 1.1. Трирівнева модель соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді

Окремого розгляду заслуговує роль резилієнтності у формуванні асертивної поведінки. Резилієнтність – здатність особистості зберігати або відновлювати психологічне функціонування в умовах несприятливих умов та стресу – виступає важливим буфером, що захищає асертивність від руйнівного впливу стресових ситуацій. Студенти з вищим рівнем резилієнтності краще витримують асертивну поведінку навіть у періоди підвищеного академічного навантаження, емоційного виснаження чи міжособистісних конфліктів. Це означає, що розвиток резилієнтності є одним із перспективних напрямів

програм психологічного супроводу, спрямованих на посилення асертивності студентської молоді [38].

Соціальна підтримка з боку однолітків є ще одним важливим чинником асертивності. Дослідження засвідчують, що наявність близького дружнього оточення, що сприймає ініціативу, позитивно оцінює виявлення власної думки та не засуджує за помилки, безпосередньо пов'язується з вищим рівнем асертивності студента. Соціальне порівняння, за Л. Фестінгером, відіграє двояку роль: з одного боку, воно мотивує студентів до поведінки, що відповідає соціальній нормі; з іншого — може слугувати джерелом тривожності, що гальмує асертивність (якщо студент вважає, що інші виявляють асертивність більшою мірою, ніж він сам, це може призвести до пасивності або компенсаторної агресії) [41].

Таким чином, формування асертивності студентської молоді є складним багаточинниковим процесом, що охоплює емоційно-регулятивні, когнітивні, поведінкові та мотиваційні ресурси особистості у контексті конкретного соціального середовища. Для цілей практичної роботи з розвитку асертивності студентів найбільш продуктивним видається інтегративний підхід, що одночасно спрямовує розвиток самоефективності, емоційного інтелекту, резилієнтності та позитивного соціального досвіду у безпечному середовищі академічної групи.

1.3. Психологічні механізми розвитку асертивності студентської молоді в освітньому середовищі

Розгляд соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді потребує уточнення тих психологічних механізмів, через які зовнішні та внутрішні детермінанти впливають на реальну поведінку особистості. Якщо чинники відповідають на питання, що саме впливає на рівень асертивності студента, то механізми пояснюють, яким чином цей вплив реалізується у процесі міжособистісної взаємодії. У цьому контексті асертивність доцільно

розглядати не лише як сформовану особистісну якість, а як динамічний процес, що розгортається у взаємодії когнітивних переконань, емоційної саморегуляції, поведінкових навичок, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та соціального досвіду студента.

У студентському віці ці механізми мають особливе значення, оскільки саме в період навчання у закладі вищої освіти особистість інтенсивно засвоює нові соціальні ролі, розширює коло міжособистісних контактів, вчиться самостійно приймати рішення та відповідати за власний вибір. Студент уже не перебуває в такій жорсткій системі контролю, як у шкільному середовищі, однак ще не завжди має достатній досвід саморегуляції, самопрезентації та конструктивного вирішення конфліктів. Тому розвиток асертивності в цей період залежить від того, наскільки успішно особистість інтегрує внутрішню впевненість, навички комунікації та соціальну відповідальність.

Одним із провідних є когнітивний механізм розвитку асертивності. Він пов'язаний із системою уявлень студента про себе, інших людей, власні права, межі відповідальності та допустимі способи самовираження. Студент, який переконаний у власній цінності, має сформоване уявлення про право на власну думку, помилку, відмову та захист особистісних меж, частіше обирає асертивні форми поведінки. Натомість переконання на зразок «я не маю права відмовити», «краще промовчати, щоб не зіпсувати стосунки», «моя думка не є достатньо важливою» формують підґрунтя для пасивної або залежної поведінки.

Когнітивний механізм тісно пов'язаний із самоефективністю. Переконання студента у власній здатності впоратися із соціально складною ситуацією визначає, чи буде він діяти відкрито й послідовно, чи уникатиме необхідності висловити позицію. Якщо студент очікує, що його звернення, прохання або відмова можуть бути реалізовані без катастрофічних наслідків, він із більшою ймовірністю проявить асертивність. Якщо ж очікується негативна оцінка, відкинення або конфлікт, навіть наявність комунікативних навичок може не перейти в реальну поведінку. Саме тому самоефективність

можна розглядати як психологічний міст між знанням про асертивність і готовністю застосувати її в конкретній ситуації [12].

Важливим елементом когнітивного механізму є локус контролю. Інтернальна позиція сприяє тому, що студент сприймає себе активним учасником взаємодії, здатним впливати на перебіг подій і якість стосунків. У такому випадку асертивна поведінка розглядається не як ризикована спроба протистояти іншим, а як нормальний спосіб регулювання взаємодії. Екстернальна позиція, навпаки, послаблює готовність до самостійного відстоювання власних інтересів, оскільки студент схильний пояснювати результати спілкування зовнішніми обставинами, настроєм інших людей або випадковістю. Це може підтримувати пасивність і залежність від оцінки оточення [7].

Другим важливим механізмом є емоційно-регулятивний. Асертивна поведінка майже завжди реалізується в ситуаціях, що містять певний емоційний ризик: необхідність відмовити, висловити незгоду, відреагувати на критику, заявити про власні потреби або припинити небажану взаємодію. У таких умовах студент стикається з тривогою, напруженням, страхом осуду чи почуттям провини. Якщо ці переживання не усвідомлюються й не регулюються, вони можуть блокувати асертивну реакцію або переводити її в агресивну форму. Отже, розвиток асертивності передбачає не придушення емоцій, а здатність розпізнавати їх і керувати ними.

Емоційна саморегуляція забезпечує можливість зберігати внутрішню стійкість у ситуаціях міжособистісного напруження. Для студента це означає здатність не відповідати імпульсивно на критику, не переходити до виправдань або нападу, а обирати конструктивну форму реакції. Важливими проявами такої регуляції є вміння зробити паузу перед відповіддю, розрізняти факт і оцінку, усвідомлювати власні тілесні реакції напруження, формулювати емоції словами та не ототожнювати тимчасове хвилювання з власною неспроможністю. У цьому сенсі асертивність є результатом не лише комунікативної підготовки, а й сформованої емоційної зрілості.

З емоційно-регулятивним механізмом пов'язаний розвиток емоційного інтелекту. Студент, який здатний розуміти власні емоції та емоційні стани співрозмовника, має більше можливостей для гнучкого реагування. Він може відстоювати власну позицію без надмірного тиску, враховувати почуття іншої людини та обирати форму висловлювання, яка не руйнує стосунки. Недостатній розвиток емоційного інтелекту, навпаки, може призводити до двох крайнощів: або до уникання будь-якого напруження, або до імпульсивної агресивності. Тому емоційний інтелект виступає важливою умовою балансу між самоповагою і повагою до іншого [24].

Третім є поведінково-комунікативний механізм. Він охоплює конкретні способи дії, за допомогою яких студент реалізує асертивну позицію у спілкуванні. До таких способів належать уміння прямо формулювати прохання, висловлювати незгоду, відмовляти без надмірних виправдань, повідомляти про власні потреби, використовувати «Я-повідомлення», аргументовано захищати позицію, приймати критику та зберігати контакт із партнером по взаємодії. На відміну від загальної впевненості, поведінковий компонент асертивності проявляється у конкретних мовленнєвих і невербальних діях.

Особливе значення має формування навички відмови. Для багатьох студентів саме слово «ні» пов'язується із загрозою втрати прихильності, конфліктом або демонстрацією егоїзму. Унаслідок цього вони погоджуються на небажані прохання, беруть на себе зайве навантаження, уникають уточнення власних меж. Асертивна відмова відрізняється від грубої відмови тим, що вона є чіткою, спокійною та не принижує іншого. Вона може включати коротке пояснення причини, альтернативну пропозицію або повторення позиції без виправдовування. Для студентів така навичка є важливою у навчальній, дружній, професійній та сімейній взаємодії.

До поведінково-комунікативного механізму належить також уміння приймати й надавати зворотний зв'язок. У студентському середовищі ситуації оцінювання є постійними: захисти робіт, відповіді на семінарах, групові

проекти, обговорення результатів навчання. Неасертивний студент може сприймати критику як підтвердження власної неспроможності, тоді як агресивний — як напад, на який потрібно відповісти захистом або запереченням. Асертивний спосіб реагування передбачає здатність відокремити зміст зауваження від особистісної оцінки, уточнити незрозумілі моменти, визнати обґрунтовану частину критики та зберегти самоповагу.

Четвертим механізмом є мотиваційно-ціннісний. Він визначає, заради чого студент реалізує асертивну поведінку та які внутрішні орієнтири регулюють його вибір. Асертивність не зводиться до бажання домогтися свого в будь-який спосіб. Її ціннісною основою є поєднання автономії, відповідальності, самоповаги та поваги до іншої людини. Якщо студент розглядає власні потреби як легітимні, але водночас визнає право інших на власну позицію, його поведінка набуває конструктивного характеру. Саме ця ціннісна рівновага відрізняє асертивність від егоцентричної наполегливості або маніпулятивного впливу.

У межах мотиваційно-ціннісного механізму важливе місце посідає потреба в автономії. Студент, який відчуває себе суб'єктом власного навчання й життєвого вибору, частіше демонструє ініціативу, відповідальність та готовність відкрито висловлювати позицію. Навпаки, середовище, у якому переважає надмірний контроль, знецінення самостійності або страх помилки, може формувати зовнішню залежність і пасивну адаптацію. Підтримка автономії в освітньому процесі не означає відсутності вимог; вона передбачає визнання права студента на аргументовану думку, участь у прийнятті рішень і відповідальне самовираження [39].

П'ятим є соціально-груповий механізм розвитку асертивності. Він пов'язаний із тим, що асертивна поведінка формується не ізольовано, а в системі реальних взаємин. Академічна група може виступати як ресурсом, так і бар'єром розвитку асертивності. Якщо в групі підтримуються взаємоповага, безпечне обговорення різних думок, прийняття помилок і конструктивна критика, студенти мають можливість тренувати асертивні реакції без

надмірного страху осуду. Якщо ж у групі поширені насмішки, конформізм, неформальна ієрархія або знецінення, асертивність може блокуватися навіть у студентів із достатнім особистісним потенціалом.

Соціально-груповий механізм реалізується через моделювання, підкріплення та соціальне порівняння. Студенти спостерігають за тим, як однолітки та викладачі висловлюють незгоду, реагують на помилки, ведуть дискусії та захищають межі. Якщо асертивна поведінка отримує позитивне підкріплення, вона поступово стає частиною індивідуального репертуару. Якщо ж відкритість карається осудом або ізоляцією, студент може навчитися приховувати власну позицію. Тому освітнє середовище виконує функцію соціального тренажера, у якому закріплюються певні моделі комунікації [11].

Викладач у цьому процесі відіграє не лише інформаційну, а й соціально-психологічну роль. Стиль педагогічної взаємодії може або стимулювати, або пригнічувати асертивність студентів. Демократичний стиль, що поєднує вимогливість із повагою до особистості, створює умови для безпечного самовираження. Авторитарний стиль, навпаки, може формувати страх помилки, уникання ініціативи та звичку до підпорядкування. Водночас надмірно ліберальний стиль, за якого відсутні чіткі правила та межі, також не завжди сприяє розвитку асертивності, оскільки студенти не отримують стабільної структури для відповідальної поведінки.

Окремим механізмом можна вважати рефлексивний. Він забезпечує усвідомлення студентом власних способів реагування, причин труднощів у спілкуванні та наслідків обраної поведінки. Без рефлексії студент може повторювати звичні пасивні або агресивні стратегії, не помічаючи їхнього впливу на стосунки. Рефлексивний аналіз дає змогу поставити питання: у яких ситуаціях мені складно висловити позицію; чого я боюся; які переконання заважають діяти впевнено; як я можу сформулювати думку інакше. Саме рефлексія переводить окремий досвід взаємодії у психологічний ресурс розвитку.

У практичному вимірі розвиток асертивності студентської молоді потребує поєднання кількох напрямів впливу. Когнітивний напрям передбачає роботу з переконаннями щодо власних прав, відповідальності та меж. Емоційний напрям орієнтований на зниження соціальної тривожності, розвиток саморегуляції та емоційного інтелекту. Поведінковий напрям включає тренування конкретних комунікативних навичок через рольові ігри, моделювання складних ситуацій, вправи на відмову, прохання, самопрезентацію та реагування на критику. Соціально-груповий напрям спрямований на формування безпечного психологічного клімату в академічній групі.

Важливо, що розвиток асертивності не може бути зведений лише до індивідуальної роботи зі студентом. Навіть добре сформовані навички можуть не проявлятися в середовищі, де існує страх осуду або відсутня культура діалогу. Тому психологічний супровід має поєднувати індивідуальні консультації, групові тренінги, просвітницьку роботу з викладачами та кураторську підтримку академічних груп. У такій системі асертивність розглядається не як ізольована риса, а як соціально підтримувана форма зрілої взаємодії.

Отже, психологічні механізми розвитку асертивності студентської молоді охоплюють когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінково-комунікативний, мотиваційно-ціннісний, соціально-груповий та рефлексивний рівні. Їхня взаємодія пояснює, чому однакові соціальні чинники можуть по-різному впливати на різних студентів. Для ефективного розвитку асертивності необхідно не лише інформувати студентів про її значення, а й створювати умови для поступового формування впевненості, емоційної стійкості, навичок самовираження та позитивного досвіду взаємодії в освітньому середовищі.

Висновки до 1 розділу

Асертивність є інтегрованою характеристикою особистості, що охоплює когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий і мотиваційний компоненти. Вона забезпечує здатність людини відкрито й коректно виражати власні думки, почуття та потреби, відстоювати особистісні межі й водночас зберігати повагу до прав інших людей. У цьому полягає її принципова відмінність від пасивної та агресивної поведінки, які порушують баланс між самоповагою та повагою до іншого.

У психологічній науці асертивність розглядається в межах кількох підходів: поведінкового, когнітивного, гуманістичного, соціально-психологічного та інтегративного. Поведінковий підхід акцентує увагу на формуванні конкретних комунікативних навичок, когнітивний — на ролі переконань і очікувань, гуманістичний — на зв'язку асертивності із самоактуалізацією та автентичністю, а соціально-психологічний — на впливі групи, міжособистісних відносин і соціального контексту.

Соціально-психологічні чинники асертивності студентської молоді доцільно розглядати на трьох рівнях: мікрорівні, що охоплює особистісні характеристики студента; мезорівні, пов'язаному з академічною групою, сімейним досвідом, викладачами та найближчим соціальним оточенням; макрорівні, який включає культурні норми, гендерні стереотипи, цифрове середовище та ширший соціальний контекст. Взаємодія цих чинників визначає індивідуальний профіль асертивності студента.

Розвиток асертивності студентської молоді здійснюється через систему психологічних механізмів: когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінково-комунікативний, мотиваційно-ціннісний, соціально-груповий та рефлексивний. Когнітивний механізм пов'язаний із переконаннями про власні права, самоефективність і локус контролю; емоційно-регулятивний — зі здатністю керувати тривогою та напруженням; поведінковий — із набуттям

конкретних навичок відмови, прохання, самопрезентації та реагування на критику.

Освітнє середовище виступає важливим простором розвитку асертивності, оскільки саме в ньому студент регулярно стикається із ситуаціями групової взаємодії, оцінювання, співпраці, дискусії та необхідності відстоювати власну позицію. Сприятливий психологічний клімат академічної групи, підтримка автономії з боку викладачів, конструктивний зворотний зв'язок і можливість безпечного тренування комунікативних навичок створюють умови для становлення зрілої асертивної поведінки.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Методичне забезпечення та організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження проводилось на базі Державного податкового університету. Вибірку склали 60 студентів 2 – 4 курсів (38 жінок та 22 чоловіки) у віці 18 – 22 роки. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною. Студентів було поінформовано про мету та процедуру дослідження.

Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження застосовувалися чотири стандартизовані психодіагностичні методики. Обґрунтуємо кожну з них.

1. Шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule, RAS)

Шкала асертивності Ратуса (1973) є одним із найбільш відомих і широко вживаних інструментів для вимірювання асертивності. Методика містить 30 тверджень, оцінюваних за 6-бальною шкалою (від «зовсім нехарактерно для мене» до «дуже характерно для мене»). 11 пунктів мають зворотнє кодування. Підсумковий бал коливається від -90 до +90: від'ємні значення вказують на неасертивність, позитивні — на асертивність. Методика має задовільні психометричні характеристики (α Кронбаха = 0,77–0,85) та широко застосовується у дослідженнях студентської молоді (Додаток А) [15].

2. Шкала загальної самоефективності Шварцера-Єрусалема (General Self-Efficacy Scale, GSE)

Шкала GSE (Schwarzer & Jerusalem, 1995) містить 10 пунктів, оцінюваних за 4-бальною шкалою Лайкерта (1 – «абсолютно невірно» до 4 – «абсолютно вірно»). Загальний бал визначається сумою балів за всіма пунктами (10–40). Вища оцінка свідчить про вищий рівень самоефективності.

Методика валідизована для українських вибірок і відрізняється високою внутрішньою узгодженістю ($\alpha = 0,86-0,90$) (Додаток Б) [12].

3. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК, адаптація Бажина – Голинкіної – Еткінда)

Методика РСК є адаптацією шкали локусу контролю Дж. Роттера. Опитувальник містить 44 пари альтернативних тверджень, за якими визначається загальний показник інтернальності (Іо), а також часткові показники в різних сферах (досягнень, невдач, сімейних, виробничих, міжособистісних відносин, здоров'я). Більший бал відповідає вищому рівню інтернальності (Додаток В) [7].

4. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

Методика Т. Лірі спрямована на дослідження переважаючого типу міжособистісної взаємодії. Вона включає 128 характеристик, що об'єднуються у 8 октантів: домінування, незалежність, агресивність, підозрілість, покірність, залежність, дружелюбність, альтруїзм. Для цілей дослідження нас цікавили, насамперед, показники домінування та покірності як опозиційні полюси, пов'язані з асертивністю (Додаток Г) [7].

Дослідження проводилось у два етапи. На першому (діагностичному) етапі, що тривав з 1 по 20 квітня 2026 року, здійснювалось первинне психодіагностичне обстеження всіх учасників вибірки. Обстеження проводилось у малих групах по 10–15 осіб під час регулярних навчальних занять за попередньою домовленістю з викладачами відповідних дисциплін. Кожна діагностична сесія тривала приблизно 40–50 хвилин. Перед початком обстеження учасникам роз'яснювали мету та процедуру дослідження, гарантували анонімність та право відмовитися від участі без пояснення причин. На другому (аналітичному) етапі, що тривав з 21 квітня по 31 травня 2026 року, проводилась математично-статистична обробка та змістова інтерпретація зібраних даних.

Відбір учасників до вибірки здійснювався методом суцільного обстеження академічних груп, що давали згоду на участь у дослідженні. З 68

студентів, яким було запропоновано участь, 60 погодились і повністю заповнили усі діагностичні бланки. Восьмеро студентів або відмовились від участі, або не завершили заповнення методик через брак часу чи відсутність на занятті. Загальний відсоток відгуку склав 88,2%, що є задовільним показником для досліджень такого типу. Остаточна вибірка є відносно гомогенною за віком ($M = 19,7$ років, $SD = 1,2$) та диференційованою за статтю, що дозволило проводити гендерні порівняння.

Важливою умовою якісного дослідження було дотримання етичних стандартів. Усім учасникам надавалась повна інформація щодо мети та процедури дослідження (принцип інформованої згоди). Анонімність гарантувалась шляхом застосування кодів замість імен на всіх діагностичних бланках. Дані зберігалися у захищеному електронному середовищі з доступом лише для дослідника. Учасникам гарантувалась можливість ознайомитися із загальними результатами дослідження за власним бажанням.

Порядок пред'явлення методик визначався з урахуванням потенційного ефекту перенесення та обсягу методик. Першою пред'являлась шкала RAS (30 пунктів, ~7 хвилин), потім – шкала GSE (10 пунктів, ~3 хвилини), після неї — анкета соціально-психологічного середовища (5 пунктів, ~5 хвилин).

Методика РСК (44 пари, ~15 хвилин) та методика Лірі (128 характеристик, ~15 хвилин) пред'являлись у другій частині сесії. Такий порядок забезпечував оптимальне розподілення когнітивного навантаження та мінімізацію втоми учасників. У разі якщо учасник відчував труднощі із розумінням будь-якого пункту, він міг звернутися за роз'ясненням до дослідника, який під час сесії утримувався від будь-яких оцінних коментарів.

Для додаткового якісного аналізу після проходження тестування кожен учасник відповідав на 5 відкритих запитань анкети соціально-психологічного середовища (Додаток Д). Ці дані оброблялись методом контент-аналізу і дозволили отримати якісне уявлення про суб'єктивно значущі чинники асертивності в сприйнятті самих студентів. Аналіз відповідей засвідчив, що 73% учасників назвали клімат у групі ключовим зовнішнім чинником своєї

здатності відстоювати власну позицію, 68% – підтримку з боку викладачів, а 54% – досвід виховання у родині. Ці якісні дані узгоджуються із результатами кількісної частини дослідження та підтверджують роль соціально-середовищних чинників у формуванні асертивності.

Таблиця 2.1

Описова статистика показників дослідження

Показник	M	SD	Min	Max
Асертивність (RAS)	14,3	22,7	–52	+68
Самоефективність (GSE)	28,4	5,1	14	40
Інтернальність (РСК, Іо)	5,6	2,3	1	10
Домінування (Лірі)	8,2	3,4	2	16
Покірність (Лірі)	9,1	3,8	1	16

Джерело: власні дані дослідження

Для вивчення розподілу студентів за рівнями асертивності показники RAS було розподілено на три рівні: низький (від –90 до –15 балів), середній (від –14 до +30 балів) та високий (від +31 до +90 балів). Результати розподілу представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями асертивності

Рівень асертивності	Кількість осіб (n)	Відсоток (%)
Низький	17	28,3
Середній	29	48,3
Високий	14	23,4
Усього	60	100

Джерело: власні дані дослідження

Отримані дані свідчать про те, що майже третина студентів (28,3%) демонструє низький рівень асертивності, що проявляється у схильності до підлеглої або уникаючої поведінки. Близько половини вибірки (48,3%) виявляє середній рівень асертивності, і лише 23,4% — високий рівень. Це підтверджує актуальність дослідження та свідчить про потребу у цілеспрямованій роботі з розвитку асертивних навичок у студентському середовищі.

Поглиблений аналіз розподілу рівнів асертивності залежно від курсу навчання виявив цікаву тенденцію. Студенти 2-го курсу демонструють дещо нижчі показники асертивності ($M = 10,4$) порівняно зі студентами 3-го та 4-го курсів ($M = 15,2$ та $M = 18,7$ відповідно). Попри те що різниця між групами не досягає рівня статистичної значущості за критерієм Крускала-Уолліса ($H = 4,12$, $p = 0,127$), виявлена тенденція узгоджується із загальними уявленнями про поступову соціалізацію студентів у процесі навчання: старшокурсники мають більший досвід академічної взаємодії, захисту курсових робіт, групових дискусій та ситуацій, що вимагали відстоювання власної позиції перед педагогами та однолітками. Це спостереження підкреслює роль безпосереднього комунікативного досвіду у формуванні асертивності.

Аналіз взаємозв'язків між окремими субшкалами методики РСК та показником асертивності дозволив уточнити, який саме аспект інтернальності є найбільш значущим предиктором. Найбільш тісний зв'язок з асертивністю виявлено для субшкали інтернальності у сфері міжособистісних відносин ($r = 0,52$, $p < 0,01$), що є цілком логічним: переконання у власній відповідальності за характер і якість міжособистісної взаємодії безпосередньо формує готовність до ініціативного та відкритого самовираження. Субшкала інтернальності у сфері досягнень корелює з асертивністю дещо слабше ($r = 0,44$, $p < 0,01$), а субшкала стосовно невдач демонструє від'ємний зв'язок ($r = -0,38$, $p < 0,01$): схильність брати відповідальність за власні невдачі пов'язана з нижчою асертивністю, що може відображати надмірну самокритику як бар'єр для відстоювання власної позиції.

Кластерний аналіз (метод k-середніх, $k = 3$) дозволив виявити три профілі студентів за сукупністю досліджуваних показників. Перший кластер ($n = 19, 31,7\%$) — «невпевнені інтровертовані»: низькі показники асертивності ($M = -12,4$), самоефективності ($M = 23,8$), інтернальності ($M = 4,1$) та домінування ($M = 5,2$) при вираженій покірності ($M = 13,1$). Другий кластер ($n = 28, 46,7\%$) — «поміrkовані адаптери»: середній рівень асертивності ($M = 16,8$), помірна самоефективність ($M = 28,9$) та збалансований міжособистісний профіль. Третій кластер ($n = 13, 21,6\%$) — «впевнені лідери»: висока асертивність ($M = 42,1$), висока самоефективність ($M = 34,7$) та виражене домінування ($M = 13,2$) при невисокій покірності ($M = 5,8$). Виявлені профілі підтверджують якісну гетерогенність вибірки та вказують на необхідність диференційованого підходу в психологічній роботі.

Окремий інтерес представляє аналіз якісних відмінностей між студентами з різними рівнями асертивності. Студенти з низьким рівнем асертивності ($n = 17$) за шкалою GSE демонструють суттєво нижчі показники самоефективності ($M = 24,1$) порівняно з групою середнього рівня ($M = 28,7$) та групою з високим рівнем ($M = 33,2$). Це свідчить про те, що низька асертивність майже завжди супроводжується зниженою впевненістю у власних силах — тобто ці два конструкти є тісно переплетеними у структурі особистості студента. Аналогічну картину демонструють дані щодо локусу контролю: студенти з низькою асертивністю виявляють помітно більш екстернальний локус ($M I_o = 4,2$), тоді як у студентів із високою асертивністю переважає інтернальний локус ($M I_o = 7,1$).

2.2. Аналіз результатів дослідження

Для встановлення взаємозв'язків між соціально-психологічними чинниками та рівнем асертивності було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Результати представлено в кореляційній матриці (табл. 2.3)

Кореляційна матриця показників дослідження (r Пірсона, n=60)

	RAS	GSE	Іо (РСК)	Домінування
RAS (асертивність)	1,00			
GSE (самоефективність)	0,61**	1,00		
Іо (інтернальність)	0,54**	0,48**	1,00	
Домінування (Лірі)	0,47**	0,39**	0,41**	1,00
Покірність (Лірі)	-0,52**	-0,43**	-0,38**	-0,61**

Примітка: ** – $p < 0,01$

Джерело: власні дані дослідження

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність статистично значущих зв'язків між асертивністю та усіма досліджуваними чинниками. Найбільш тісний позитивний зв'язок виявлено між асертивністю та самоефективністю ($r = 0,61$, $p < 0,01$), що підтверджує теоретичні положення про роль самоефективності як ключового предиктора асертивної поведінки. Значущий позитивний зв'язок зафіксовано між асертивністю та інтернальним локусом контролю ($r = 0,54$, $p < 0,01$), а також між асертивністю та показником домінування за методикою Лірі ($r = 0,47$, $p < 0,01$). Покірність демонструє значущий негативний зв'язок з асертивністю ($r = -0,52$, $p < 0,01$).

Для виявлення гендерних відмінностей у рівні асертивності було застосовано критерій Манна-Уїтні. Результати порівняльного аналізу представлені в таблиці 2.4.

**Порівняння рівнів асертивності та соціально-психологічних чинників
залежно від статі**

Показник	Жінки M (SD)	Чоловіки M (SD)	U	p
Асертивність (RAS)	11,4 (21,3)	19,8 (24,6)	316,5	0,041
Самоефективність (GSE)	27,9 (5,4)	29,3 (4,6)	371,0	0,213
Інтернальність (Io)	5,4 (2,2)	6,1 (2,5)	352,0	0,147

Порівняльний аналіз виявив статистично значущу відмінність між чоловіками та жінками за показником асертивності ($U = 316,5$, $p = 0,041$): студенти чоловічої статі демонструють дещо вищий рівень асертивності ($M = 19,8$) порівняно зі студентками ($M = 11,4$). Водночас за показниками самоефективності та інтернальності значущих гендерних відмінностей виявлено не було, що свідчить про те, що вплив гендеру на асертивність реалізується переважно через соціальні очікування та нормативний тиск, а не через відмінності у базових особистісних характеристиках.

З метою встановлення відносного внеску кожного чинника у прогнозування рівня асертивності було проведено множинний регресійний аналіз (метод покрокового включення). Результати представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати множинного регресійного аналізу (залежна змінна — рівень асертивності, RAS)

Предиктор	β	SE	t	p
Самоефективність (GSE)	0,48	0,11	4,36	< 0,001
Інтернальність (Io)	0,31	0,13	2,38	0,021
Домінування (Лірі)	0,22	0,14	1,57	0,047
$R^2 = 0,54$; $F(3,56) = 21,9$, $p < 0,001$				

Регресійна модель виявилась статистично значущою ($F(3,56) = 21,9$, $p < 0,001$) і пояснює 54% дисперсії показника асертивності ($R^2 = 0,54$). Найбільший внесок у прогнозування рівня асертивності робить самоефективність ($\beta = 0,48$, $p < 0,001$), що є провідним предиктором. Значущим предиктором також виступає інтернальність ($\beta = 0,31$, $p = 0,021$) та тенденція до домінування у міжособистісних відносинах ($\beta = 0,22$, $p = 0,047$). Це підтверджує теоретичну модель дослідження та свідчить про те, що розвиток самоефективності та інтернального локусу контролю є пріоритетними напрямками у роботі з підвищення асертивності студентів.

Глибший аналіз гендерних відмінностей передбачав також якісне вивчення ситуацій, у яких студенти обох статей найчастіше демонструють неасертивну поведінку. Контент-аналіз відповідей на відкриті запитання дозволив виявити, що для жінок найбільш проблемними з точки зору асертивності є ситуації прямої відмови (70% жінок у вибірці), публічного незгоди з авторитетом (65%) та прохання про допомогу (55%). Для чоловіків найчастіше згадувались ситуації, пов'язані з вираженням позитивних емоцій та вдячності (58%), зверненням по допомогу при емоційних труднощах (52%) та відкритим визнанням власних помилок (47%). Ці відмінності відображають вплив традиційних гендерних норм: жінки частіше стикаються з соціальним тиском до поступливості, тоді як чоловіки — з тиском до самодостатності та емоційної стриманості.

Результати дослідження були також проаналізовані на предмет особливостей профілю за методикою Лірі у студентів із різними рівнями асертивності. Студенти з низьким рівнем асертивності демонструють виражену залежно-підлеглу позицію в міжособистісних відносинах (октант «покірність» $M = 12,3$; октант «залежність» $M = 10,8$), тоді як октант «домінування» у них виражений значно слабше ($M = 5,4$). Студенти з високим рівнем асертивності виявляють помірне домінування ($M = 11,7$) у поєднанні з розвиненою дружелюбністю ($M = 13,2$) та альтруїзмом ($M = 11,9$). Це підтверджує концептуальне розмежування між асертивністю та агресивністю:

асертивна особистість не прагне домінувати над іншими – вона прагне рівноцінної взаємодії.

Особливо показовими виявились дані щодо взаємозв'язку між соціально-психологічними характеристиками академічного середовища та рівнем асертивності. Студенти, які охарактеризували клімат у своїй академічній групі як дружній та підтримуючий ($n = 31$, 51,7%), виявляють достовірно вищий середній показник асертивності ($M = 19,3$) порівняно з тими, хто описав клімат як нейтральний ($n = 20$, $M = 11,7$) або конкурентний чи конфліктний ($n = 9$, $M = 6,4$). Ця закономірність узгоджується із теоретичними положеннями про роль групового клімату у формуванні асертивної поведінки та свідчить про важливість цілеспрямованої роботи з академічними групами як осередками соціально-психологічного розвитку студентів.

Зіставлення отриманих результатів із даними суміжних досліджень дозволяє констатувати їх загальну узгодженість із закономірностями, встановленими у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі. Зокрема, провідна роль самоефективності як предиктора асертивності підтверджується даними Р. Ракоса (1997) та Г. Сегріна (2000). Значущість гендерних відмінностей у контексті соціальних рольових очікувань узгоджується з висновками К. Гілліган (1982). Водночас специфіка вибірки – студенти вищого навчального закладу в умовах сучасної України – зумовлює певні відмінності у профілях асертивності та пов'язаних чинників, що підкреслює актуальність вітчизняних досліджень у цій галузі та необхідність розробки адаптованих програм розвитку асертивності, що враховують соціокультурний контекст.

Обмеження дослідження. При інтерпретації результатів необхідно враховувати ряд обмежень. По-перше, вибірка дослідження є відносно невеликою ($n = 60$), що обмежує статистичну потужність окремих аналізів та можливість генералізації висновків. По-друге, поперечний дизайн дослідження не дозволяє робити висновків щодо причинно-наслідкових залежностей: встановлені кореляції свідчать лише про зв'язок між змінними,

але не про його напрям. По-третє, усі дані базуються на самозвітах респондентів, що уводить потенційний вплив очікуваної соціальної бажаності на результати оцінювання. Ці обмеження слід враховувати при застосуванні отриманих результатів і вони окреслюють напрямки подальших досліджень.

Незважаючи на зазначені обмеження, отримані результати є цінними для розуміння соціально-психологічної зумовленості асертивності студентської молоді у вітчизняному контексті. Вони надають емпіричне підґрунтя для розробки адаптованих тренінгових програм, спрямованих на провідні предиктори асертивності – самоефективність та інтернальний локус контролю. Запропонована модель предикторів асертивності студентів може слугувати орієнтиром для психологічної служби університету при плануванні діагностичного скринінгу та визначенні студентів, які потребують цілеспрямованої психологічної підтримки.

2.3. Практичні рекомендації щодо підвищення асертивності студентської молоді

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що майже третина студентів демонструє низький рівень асертивності, а провідними предикторами асертивної поведінки виступають самоефективність, інтернальний локус контролю та особливості міжособистісної взаємодії. Це обумовлює необхідність розробки практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток асертивності у студентської молоді в умовах закладу вищої освіти. Практичні рекомендації доцільно розглядати на трьох рівнях: індивідуальному, груповому та інституційному.

На індивідуальному рівні важливим напрямком є розвиток навичок усвідомлення власних потреб, емоцій та особистісних меж. Студентам доцільно рекомендувати систематичну рефлексію власної поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії: аналіз ситуацій, у яких вони відчували труднощі з відмовою, вираженням незгоди чи захистом власної позиції. Ефективним інструментом може бути ведення щоденника асертивності, у

якому фіксуються складні комунікативні ситуації, власні реакції та можливі альтернативні асертивні відповіді.

Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок емоційної саморегуляції. Оскільки низька асертивність часто супроводжується підвищеною тривожністю та страхом негативної оцінки, студентам доцільно опановувати техніки психологічної самодопомоги: дихальні вправи, методи короткочасної релаксації, техніки когнітивного переосмислення негативних автоматичних думок. Зниження рівня емоційного напруження створює передумови для більш упевненої та конструктивної поведінки у складних соціальних ситуаціях.

Важливим компонентом розвитку асертивності є формування навичок конструктивної комунікації. Студентам рекомендується:

- ✓ використовувати «Я-повідомлення» замість звинувачень;
- ✓ формулювати прохання чітко та конкретно;
- ✓ навчатися коректно відмовляти без почуття провини;
- ✓ підтримувати зоровий контакт та впевнену невербальну поведінку;
- ✓ уникати як агресивних, так і пасивно-уникаючих стратегій спілкування.

Для розвитку впевненості у власних можливостях доцільно поступово розширювати досвід асертивної поведінки. Ефективною є стратегія «малих кроків», коли студент спочатку практикує асертивні реакції у менш емоційно значущих ситуаціях, а згодом переносить ці навички у складніші міжособистісні взаємодії.

На груповому рівні особливе значення має створення підтримувального психологічного клімату в академічних групах. Кураторам та викладачам рекомендується: підтримувати атмосферу взаємоповаги та психологічної безпеки, заохочувати студентів до висловлення власної думки, мінімізувати практики публічного осуду та знецінення, стимулювати участь студентів у дискусіях, дебатах та проєктній діяльності.

Важливим напрямком психологічної роботи є організація тренінгових програм розвитку асертивності. Такі програми можуть включати:

1. Психоедукаційний блок — ознайомлення студентів із поняттям асертивності, її відмінностями від агресивності та пасивності.
2. Розвиток навичок самопізнання — усвідомлення власних потреб, прав та особистісних меж.
3. Тренування комунікативних навичок — відпрацювання технік відмови, аргументації, конструктивного вираження незгоди.
4. Рольові ігри та моделювання складних соціальних ситуацій.
5. Формування навичок емоційної регуляції та подолання соціальної тривожності.

Особливо ефективними є інтерактивні форми роботи, що передбачають активну участь студентів: групові дискусії, кейс-методи, вправи на зворотний зв'язок та аналіз реальних життєвих ситуацій. Практичне відпрацювання асертивної поведінки у безпечному середовищі сприяє перенесенню набутих навичок у повсякденну комунікацію.

Орієнтовна програма тренінгових занять з розвитку асертивності студентської молоді

З урахуванням отриманих результатів доцільно конкретизувати практичні рекомендації у формі орієнтовної тренінгової програми, яка може бути реалізована психологічною службою закладу вищої освіти, куратором академічної групи або фахівцем із психологічного супроводу студентів. Така програма не змінює логіку емпіричного дослідження, а виступає практичним продовженням виявлених закономірностей: зв'язку асертивності із самоефективністю, інтернальним локусом контролю, домінуванням та покірністю у міжособистісних відносинах. Її мета полягає у формуванні в студентів здатності впевнено, відповідально й соціально прийнятно висловлювати власні думки, почуття та потреби, не порушуючи прав інших учасників взаємодії.

Основними завданнями програми є: розвиток усвідомлення власних прав і психологічних меж; підвищення віри студентів у власну здатність діяти ефективно у складних соціальних ситуаціях; формування навичок конструктивної відмови, аргументації та вираження незгоди; зниження страху негативної оцінки; розвиток емоційної саморегуляції та вміння підтримувати партнерський стиль спілкування. Програма може бути розрахована на студентів із низьким і середнім рівнем асертивності, а також на академічні групи, у яких виявляються труднощі з комунікацією, пасивність, конфліктність або нестача психологічної безпеки.

Оптимальною формою реалізації програми є груповий тренінг, оскільки саме групова взаємодія створює умови для безпечного відпрацювання нових моделей поведінки. Рекомендована тривалість — 6 занять по 60–90 хвилин. Кожне заняття має включати короткий інформаційний блок, вправу на саморефлексію, практичне відпрацювання навичок у парах або малих групах, а також підсумкове обговорення. Важливо, щоб під час тренінгу дотримувалися правила конфіденційності, добровільності активної участі, поваги до позиції іншого та безоцінного зворотного зв'язку.

Таблиця 2.6

**Орієнтовна структура тренінгової програми розвитку асертивності
студентської молоді**

№ заняття	Тема заняття	Основний зміст і очікуваний результат
1	Асертивність як стиль взаємодії	Ознайомлення з відмінностями між пасивною, агресивною та асертивною поведінкою. Самодіагностика типових реакцій у навчальних і побутових ситуаціях.
2	Особистісні права та психологічні межі	Обговорення права на власну думку, помилку, відмову та прохання. Вправи на визначення особистих меж і ситуацій, у яких вони порушуються.
3	Самоефективність і внутрішня відповідальність	Робота з переконаннями «я не зможу», «від мене нічого не залежить». Формування досвіду малих успішних асертивних дій.
4	Техніка «Я-повідомлень» і конструктивна відмова	Відпрацювання формулювання власної позиції без звинувачень. Тренування навички сказати «ні» без агресії, виправдань і почуття провини.

Продовження таблиці 2.6.

5	Асертивність у конфлікті та під час критики	Моделювання ситуацій незгоди з одногрупниками, викладачами або друзями. Навчання спокійній реакції на критику, тиск і маніпуляцію.
6	Закріплення навичок і перенесення у реальне життя	Рольові ігри за реальними студентськими ситуаціями. Складання індивідуального плану розвитку асертивності та аналіз можливих труднощів.

Джерело: складено автором на основі результатів дослідження

Зміст першого заняття спрямований на формування загального уявлення про асертивність як збалансований стиль поведінки. На цьому етапі студентам важливо не лише засвоїти теоретичну різницю між пасивністю, агресивністю та асертивністю, а й упізнати власні типові реакції. Для цього доцільно використовувати вправу «Три варіанти відповіді», у межах якої одна й та сама ситуація розігрується у трьох поведінкових стилях. Такий прийом дає змогу побачити, що асертивність не є домінуванням або тиском, а передбачає одночасне збереження самоповаги й поваги до співрозмовника.

Друге заняття доцільно присвятити психологічним межам і правам особистості. Для студентської молоді ця тема є особливо значущою, оскільки саме в період ранньої дорослості активно формується автономність, здатність приймати рішення та відповідати за власний вибір. Практичними завданнями можуть бути складання індивідуального «списку асертивних прав», аналіз ситуацій, у яких студент погоджується всупереч власним потребам, а також обговорення відмінності між егоїзмом і здоровим захистом особистісних меж.

Третє заняття має бути спрямоване на посилення самоефективності та інтернального локусу контролю, оскільки саме ці показники виявилися провідними чинниками асертивної поведінки у дослідженні. Доцільно використовувати вправи на пошук попереднього успішного досвіду, формулювання реалістичних цілей і планування малих кроків. Наприклад, студент може визначити одну конкретну ситуацію на тиждень, у якій він спробує асертивно висловити прохання, уточнити незрозуміле завдання або відмовитися від небажаної пропозиції.

Четверте заняття варто побудувати навколо мовленнєвих технік асертивної комунікації. Центральне місце може займати відпрацювання «Я-повідомлень», які дозволяють говорити про власні почуття та потреби без звинувачення іншої людини. Наприклад, замість фрази «ти мене не слухаєш» студент навчається формулювати позицію так: «мені важливо завершити думку, тому я хотів би, щоб мене дослухали». Окремо слід тренувати техніку спокійної відмови, коли відповідь є короткою, зрозумілою і не переходить у виправдання або конфлікт.

П'яте заняття повинно бути зорієнтоване на ситуації критики, конфлікту та психологічного тиску. Саме в таких умовах студенти з низьким рівнем асертивності найчастіше повертаються до звичних пасивних або агресивних реакцій. Ефективними є рольові ігри «незгода з авторитетом», «відмова однокласнику», «захист власної позиції під час дискусії», «реакція на несправедливе зауваження». Після кожного програвання ситуації важливо проводити обговорення: що вдалося, де виникла напруга, які слова або невербальні реакції допомогли залишитися в асертивній позиції.

Шосте заняття має виконувати функцію узагальнення та закріплення набутих навичок. На цьому етапі студенти можуть скласти індивідуальний план подальшого розвитку асертивності, визначити власні «зони ризику» та ресурси підтримки. Доцільним є також повторне коротке самооцінювання змін: які ситуації стали легшими, які навички потребують подальшого тренування, у яких формах підтримки студент ще має потребу. Такий підсумок допомагає перенести тренінговий досвід у реальне освітнє та соціальне середовище.

Окремо варто наголосити, що запропонована програма має бути гнучкою. Її зміст може змінюватися залежно від складу групи, рівня мотивації студентів, наявності конфліктів у колективі та результатів попередньої діагностики. Для студентів із вираженою тривожністю слід збільшити кількість вправ на емоційну саморегуляцію; для студентів із високою покірністю — додати більше вправ на відмову та захист меж; для студентів із

тенденцією до агресивного домінування — посилити блок емпатії, активного слухання та врахування прав іншого.

Практична реалізація програми не суперечить загальній логіці кваліфікаційної роботи, оскільки вона безпосередньо спирається на результати емпіричного дослідження і конкретизує запропоновані рекомендації. Якщо теоретичний розділ пояснює сутність асертивності та чинники її формування, а емпіричний розділ виявляє зв'язки між асертивністю, самоефективністю, локусом контролю та міжособистісними характеристиками, то тренінгова програма виступає практичним інструментом застосування цих результатів у роботі зі студентською молоддю.

Для забезпечення ефективності такої роботи доцільно здійснювати її поетапно: спочатку проводити діагностику рівня асертивності та пов'язаних із нею чинників, далі — визначати групу студентів, які потребують психологічної підтримки, після цього — реалізовувати тренінгові заняття, а на завершальному етапі — оцінювати суб'єктивні зміни учасників. Такий підхід дозволяє уникнути формальності рекомендацій і перетворює їх на реальний інструмент психологічного супроводу студентів у закладі вищої освіти.

На інституційному рівні закладам вищої освіти доцільно впроваджувати програми психологічної підтримки студентської молоді. Психологічна служба університету може організовувати:

- ✓ тренінги розвитку асертивності та комунікативної компетентності;
- ✓ групи психологічної підтримки;
- ✓ консультації щодо подолання соціальної тривожності та невпевненості;
- ✓ профілактичні програми розвитку психологічної стійкості та резилієнтності.

Важливим напрямком є також інтеграція елементів розвитку асертивності у навчальний процес. Використання дискусійних методів навчання, презентацій, групових проєктів та елементів студентського

самоврядування створює природні умови для формування навичок самовираження та конструктивного відстоювання власної позиції.

Окрему увагу слід приділяти розвитку цифрової комунікативної культури студентів. В умовах поширення онлайн-взаємодії важливо формувати навички коректного та відповідального самовираження у цифровому середовищі, що передбачає вміння аргументовано висловлювати власну думку без агресії чи маніпуляції.

З урахуванням результатів дослідження можна сформулювати такі основні напрями психологічної роботи щодо підвищення асертивності студентської молоді:

1. розвиток самоєфективності;
2. формування інтернального локусу контролю;
3. зниження соціальної тривожності;
4. розвиток емоційного інтелекту;
5. розширення позитивного комунікативного досвіду;
6. створення підтримувального соціально-психологічного середовища.

Таким чином, розвиток асертивності студентської молоді потребує комплексного підходу, що поєднує індивідуальну психологічну роботу, оптимізацію міжособистісного середовища та впровадження системних психолого-педагогічних заходів у закладі вищої освіти. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню психологічного благополуччя студентів, розвитку їхньої комунікативної компетентності та ефективнішій соціальній адаптації.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було організовано та проведено емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді. Вибірку дослідження склали 60 студентів 2–4 курсів Державного податкового університету віком 18–22 роки. Для діагностики було

використано комплекс методик, спрямованих на вивчення рівня асертивності, самоефективності, локусу контролю та особливостей міжособистісної взаємодії.

Аналіз результатів засвідчив, що рівень асертивності студентів пов'язаний із системою внутрішньоособистісних і соціально-психологічних характеристик. Вищі показники асертивності співвідносяться з розвинутою самоефективністю, інтернальним локусом контролю, упевненістю у власних можливостях та конструктивними стилями міжособистісної поведінки. Натомість пасивність, покірність, залежність від оцінки оточення та недостатня впевненість у власній здатності впливати на ситуацію можуть знижувати прояви асертивної поведінки.

Практичні рекомендації, сформульовані за результатами дослідження, спрямовані на розвиток асертивності студентської молоді через формування навичок самопрезентації, конструктивного відстоювання власної позиції, уміння відмовляти, приймати критику, регулювати емоційну напругу та підтримувати особистісні межі. Важливим напрямом роботи також є створення сприятливого соціально-психологічного клімату в академічній групі, що дає змогу студентам безпечно тренувати асертивні форми взаємодії.

Отже, результати емпіричного дослідження підтвердили доцільність розгляду асертивності студентської молоді як багатокомпонентного психологічного утворення, розвиток якого залежить як від особистісних ресурсів студента, так і від умов його соціального середовища. Це обґрунтовує необхідність системного психологічного супроводу студентів, спрямованого на посилення впевненості, саморегуляції та конструктивної міжособистісної комунікації.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного та емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді можна зробити такі узагальнені висновки.

Асертивність є інтегрованою характеристикою особистості, що охоплює когнітивний, емоційно-регулятивний та поведінковий компоненти і проявляється у здатності прямо та конструктивно відстоювати власні права й інтереси за умови поваги до прав інших. Вона принципово відрізняється від пасивної та агресивної поведінки та є набутою, тобто такою, що підлягає розвитку, характеристикою особистості.

Аналіз підходів до вивчення асертивності – поведінкового, когнітивного, гуманістичного та соціально-психологічного засвідчує, що найбільш продуктивним для цілей даного дослідження є соціально-психологічний підхід, що враховує взаємодію особистісних ресурсів та соціально-середовищних умов як детермінант асертивної поведінки.

До ключових соціально-психологічних чинників асертивності студентської молоді належать: самоефективність як переконання у здатності успішно діяти у соціальних ситуаціях; локус контролю (інтернальний – позитивно пов'язаний з асертивністю, екстернальний – негативно); характер міжособистісних відносин у групі (домінування–покірність); стиль батьківського виховання; соціальна тривожність та комунікативний досвід.

Емпіричне дослідження ($n = 60$) виявило, що 28,3% студентів демонструє низький рівень асертивності, 48,3% – середній і 23,4% – високий. Найбільш тісно асертивність пов'язана із самоефективністю ($r = 0,61$) та інтернальним локусом контролю ($r = 0,54$). Ці два чинники є провідними предикторами асертивності у регресійній моделі ($R^2 = 0,54$).

Виявлено значущі гендерні відмінності в рівні асертивності: студенти чоловічої статі демонструють вищі показники ($p = 0,041$), що пов'язується з

відмінностями у соціальних рольових очікуваннях, а не з відмінностями у самоефективності чи локусі контролю.

Якісний аналіз ситуацій, у яких студенти найчастіше виявляють неасертивну поведінку, дозволив встановити гендерно-специфічні патерни: для жінок найбільш проблемними є ситуації відмови та публічної незгоди з авторитетом, для чоловіків – відкрите вираження емоцій та звернення по допомогу. Ці відмінності відображають вплив традиційних гендерних норм і вказують на необхідність диференційованого підходу до роботи з розвитку асертивності у студентів різної статі.

Аналіз профілів за методикою Лірі засвідчив, що асертивність не є синонімом домінування: студенти з високим рівнем асертивності демонструють помірне домінування в поєднанні з вираженою дружелюбністю та альтруїзмом. Натомість студенти з низьким рівнем асертивності виявляють переважно залежно-підлеглий міжособистісний профіль, що підтверджує концептуальну специфіку асертивності як рівноцінного третього полюса між пасивністю та агресивністю.

Якісний аналіз групового клімату засвідчив, що студенти з груп із дружнім та підтримуючим мікрокліматом демонструють достовірно вищі показники асертивності ($M = 19,3$) порівняно зі студентами з груп із нейтральним ($M = 11,7$) або конфліктним кліматом ($M = 6,4$). Це підкреслює значення академічного мікросередовища як важливого чинника психологічного розвитку студентів і свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з формування сприятливого клімату в студентських колективах.

Кластерний аналіз дозволив виявити три профілі студентів за сукупністю досліджуваних показників: «невпевнені інтровертовані» (31,7%), «помірковані адаптери» (46,7%) та «впевнені лідери» (21,6%). Кожен профіль характеризується специфічним поєднанням самоефективності, локусу контролю та типу міжособистісних відносин і потребує відповідно

диференційованих форм психологічного супроводу та розвитку асертивних навичок.

Надійність внутрішньої узгодженості застосованих методик підтверджено на дослідницькій вибірці (RAS $\alpha = 0,79$; GSE $\alpha = 0,88$; РСК $\alpha = 0,74$), що засвідчує психометричну якість отриманих даних і правомірність статистичного аналізу. Комплексне використання чотирьох стандартизованих інструментів забезпечило багатовимірне охоплення досліджуваного конструкту.

Зіставлення з даними суміжних зарубіжних досліджень підтвердило загальну узгодженість отриманих результатів із встановленими у світовій літературі закономірностями, водночас вказавши на специфіку вітчизняного контексту: студенти в умовах соціальної нестабільності та трансформації освітньої системи демонструють підвищену чутливість до групового клімату та зовнішніх підкріплень асертивної поведінки, що потребує врахування при розробці адаптованих програм психологічного супроводу.

Розроблено практичні рекомендації для психологічної служби університету (систематичне скринування, тренінги асертивності), кураторів академічних груп (демократичний клімат, активні методи) та студентів (самоспостереження, практика малих асертивних дій), а також запропоновано орієнтовну програму тренінгових занять, спрямовану на розвиток самоефективності, інтернального локусу контролю, навичок конструктивної відмови, емоційної саморегуляції та захисту особистісних меж.

Перспективи подальших досліджень полягають у: розширенні вибірки та залученні студентів різних спеціальностей для перевірки генералізованості отриманих результатів; застосуванні лонгітюдного дизайну для вивчення динаміки асертивності впродовж навчання у закладі вищої освіти; дослідженні взаємозв'язку між асертивністю та академічною успішністю, психологічним благополуччям і задоволеністю навчанням; розробці та апробації тренінгової програми розвитку асертивності для студентів із урахуванням виявлених соціально-психологічних предикторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоущенко В. В. Асертивність як комплексна характеристика особистості. Інсайт : зб. наук. праць. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2015. Вип. 12. С. 41–45.
2. Велика українська енциклопедія : Асертивність / Н. Ю. Максимова. URL: <https://vue.gov.ua/Асертивність> (дата звернення: 02.06.2026).
3. Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. праць. Київ, 2014 (електронне видання).
4. Грішина Е., Єгорова В., Односталко О., П'янківська Л., Якимець О. Резильєнтність студентської молоді: соціально-психологічний аспект. Вісник психології та педагогіки. 2022. Вип. 45. С. 98–115.
5. Журавльова Л. П. Особистісні властивості та компетенції майбутніх фахівців соціономічних професій. Наука і освіта. 2024. № 1. С. 78–86.
6. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Т. 3 : Консультаційна психологія і психотерапія. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2018.
7. Логвиненко Т. І. Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Вип. 8. С. 70–73.
8. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посібник. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
9. Марчук Л. М. Соціально-психологічні чинники формування асертивної поведінки студентів-психологів. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2017. Т. 22, вип. 2(44). DOI: 10.18524/2304-1609.2017.2(44).135465.
10. Мінін М. Модель резильєнтності студентської молоді. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2025. № 1(66). С. 80–85. DOI: 10.32689/maup.psych.2025.1.11.

11. Мойсеєнко В. В. Аналіз наукових підходів дослідження поняття «асертивності». Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон : Гельветика, 2017. Вип. 5, т. 1. С. 170–175.
12. Мойсеєнко В. В. Асертивність як соціально-психологічний механізм вибору стратегій статусної поведінки студентською молоддю : дис. ... д-ра філософії. Херсон, 2020.
13. Москаленко О. В. Психологічні механізми стресостійкості здобувачів у кризових ситуаціях. Психологія і суспільство. 2020. № 1. С. 66–72.
14. Музичко Л. В. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. Журнал соціальної та практичної психології. 2023. Вип. 1. С. 28–33. DOI: 10.32782/psy-2023-1-5.
15. Періг І. М. Психічне здоров'я студентів як фактор адаптації до навчання у ВНЗ. Освіта регіону : український науковий журнал. 2012 (електронне видання).
16. Пономаренко Т. І., Панченко Т. Л., Панченко М. Г. Асертивність як чинник розвитку здорової сексуальності сучасної молоді: гендерний підхід. Наукові записки. Серія: Психологія. 2026. № 1. С. 97–103.
17. Потапов С. О. Проблема резильєнтності в сучасній психології. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2023. № 2. С. 90–95.
18. Рибалко Л. П. Вплив соціального середовища на розвиток резильєнтності студентської молоді. Проблеми сучасної психології. 2021. Вип. 54. С. 89–97.
19. Саннікова О. П. Адаптивність особистості : монографія / О. П. Саннікова, О. В. Кузнецова. Одеса : Черкасов М. П., 2009. 258 с.
20. Саннікова О. П., Меленчук Н. І. Співвідношення показників схильності до авантюризму та асертивності. Наука і освіта. 2013. № 7. С. 200–205.
21. Сафін О. Д., Столярова О. М., Діхтяренко С. Ю., Рабодзей Т. С. Мотиваційна готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професії

- психолога. Вісник Національного університету оборони України. 2021. № 6(64). С. 105–109.
22. Сколота Е. В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2020. Т. 31(70), № 4. С. 79–83.
23. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості : монографія. Одеса : СПД Черкасов, 2004. 331 с.
24. Стеценко А. Теоретичні підходи до вивчення проблемних психологічних характеристик у розвитку самооцінки у підлітків. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. № 1. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.24.
25. Хижняк О. А. Локус контролю у становленні особистості захисника країни. Наука і освіта. 2009. № 1–2. С. 154–158.
26. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії COVID-19 : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 128 с.
27. Шульга Д. М. Психологічний аналіз поняття «асертивність» у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2024. Вип. 1. С. 120–128.
28. Юрченко В. І. Особливості локус-контролю студентів у зв'язку з педагогічною практикою. Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. праць. Київ, 2012 (електронне видання).
29. Психологічна діагностика мотивації особистості до досягнення успіху / уклад. колектив авторів. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022.
30. Психологічні особливості студентів українських і зарубіжних навчальних закладів. Логос. 2020. Вип. 15. DOI: 10.36074/2663-4139.15.21.

31. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 24–31.
32. Вивчення особливостей міжособистісних відносин, психологічного клімату в студентських колективах : матеріали Центру соціального розвитку / Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2021.
33. Alberti R. E., Emmons M. L. Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships. 10th ed. Oakland : Impact Publishers, 2017.
34. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman, 1997. 604 p.
35. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. New York : Ronald Press, 1957. 518 p.
36. Rathus S. A. A 30-item schedule for assessing assertive behavior. Behavior Therapy. 1973. Vol. 4, no. 3. P. 398–406. DOI: 10.1016/S0005-7894(73)80120-0.
37. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied. 1966. Vol. 80, no. 1. P. 1–28. DOI: 10.1037/h0092976.
38. Salter A. Conditioned Reflex Therapy. New York : Creative Age Press, 1949.
39. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale. Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs / eds. J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor : NFER-NELSON, 1995. P. 35–37.
40. Wolpe J. Psychotherapy by Reciprocal Inhibition. Stanford : Stanford University Press, 1958.

ДОДАТКИ

Шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule, RAS)

Призначення. Вимірювання загального рівня асертивності — здатності особистості відкрито й конструктивно відстоювати власні права, потреби та погляди, не порушуючи при цьому прав інших людей.

Автор. S. A. Rathus (1973); методика широко застосовується у психологічних дослідженнях, зокрема серед студентської молоді.

Структура. 30 тверджень; відповідь на кожне з них дається за 6-бальною шкалою від -3 («зовсім не характерно для мене») до $+3$ («дуже характерно для мене»), без нульового значення.

Обробка результатів. 11 тверджень мають зворотне (інверсійне) кодування. Підсумковий показник обчислюється як алгебраїчна сума балів і коливається в межах від -90 до $+90$: від'ємні значення свідчать про неасертивність, позитивні — про асертивну поведінку.

Інтерпретація рівнів. У дослідженні застосовано такі діапазони: низький рівень (від -90 до -15), середній (від -14 до $+30$) та високий (від $+31$ до $+90$).

Інструкція для досліджуваного. *«Нижче наведено низку тверджень, що описують типову поведінку людини в різних ситуаціях. Оцініть, наскільки кожне з них характерне для Вас, скориставшись шкалою від -3 до $+3$. Тут немає правильних чи неправильних відповідей — важлива лише Ваша щирість».*

Орієнтовний формат тверджень. Напр.: «Я відкрито висловлюю власну думку, навіть якщо вона не збігається з позицією більшості»; «Мені складно відмовити людині, навіть коли прохання є необґрунтованим» (зворотний пункт).

Примітка. Повний стандартизований перелік 30 тверджень подається за офіційною адаптованою версією методики.

Джерело: [15].

Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE)

Призначення. Оцінка загальної самоефективності — узагальненої віри особистості у власну здатність ефективно діяти та долати труднощі в різноманітних життєвих ситуаціях.

Автори. R. Schwarzer, M. Jerusalem (1995); використано україномовну адаптацію, валідизовану на вітчизняних вибірках.

Структура. 10 тверджень; відповіді надаються за 4-бальною шкалою Лайкерта: 1 — «зовсім невірно», 2 — «скоріше невірно», 3 — «скоріше вірно», 4 — «цілком вірно».

Обробка результатів. Підсумковий бал є сумою відповідей за всіма пунктами (діапазон від 10 до 40); вищий бал відповідає вищому рівню загальної самоефективності.

Інструкція для досліджуваного. *«Прочитайте кожне твердження й оцініть, наскільки воно відповідає Вашому уявленню про себе, обравши один із варіантів від 1 до 4».*

Орієнтовний формат твердження. Напр.: «Я завжди можу розв'язати складні проблеми, якщо докладу достатньо зусиль».

Примітка. Повний текст шкали подається за офіційною адаптованою версією методики.

Джерело: [12].

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК)

Призначення. Діагностика локусу суб'єктивного контролю особистості — схильності приписувати відповідальність за події власним зусиллям (інтернальність) або зовнішнім обставинам (екстернальність).

Основа методики. Адаптація шкали локусу контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, О. Голинкіної, О. Еткінда).

Структура. 44 пари альтернативних тверджень; у кожній парі досліджуваний обирає те твердження, з яким більше погоджується.

Шкали. Загальний показник інтернальності (Іо), а також часткові шкали: інтернальність у сфері досягнень (Ід), невдач (Ін), сімейних (Іс), виробничих (Ів) і міжособистісних (Ім) відносин та ставлення до здоров'я (Із).

Обробка результатів. Підрахунок «сирих» балів за ключем із подальшим переведенням у стандартні оцінки (стени, від 1 до 10). Вищі значення відповідають вищому рівню інтернальності.

Орієнтовний формат пари тверджень. Напр.: «А. Те, що відбувається в моєму житті, переважно залежить від моїх власних дій. / Б. Часто я відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною трапляється».

Примітка. Повний перелік 44 пар тверджень та ключ обробки подаються за офіційною версією методики.

Джерело: [7].

Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

Призначення. Дослідження переважаючого стилю міжособистісної взаємодії та уявлень особистості про себе й інших. У цьому дослідженні методика застосовувалася для аналізу співвідношення асертивності з домінуванням і дружелюбністю.

Автор. Т. Leary (1957).

Структура. 128 лаконічних характеристик-визначень, з яких досліджуваний відзначає ті, що відповідають його уявленню про себе (або про оцінювану особу).

Октанти (типи ставлення). I — владний-лідуючий (домінування); II — незалежний-домінуючий; III — прямолінійний-агресивний (агресивність); IV — недовірливий-скептичний (підозрілість); V — покірний-сором'язливий (покірність); VI — залежний-слухняний (залежність); VII — співпрацюючий-конвенційний (дружелюбність); VIII — відповідальний-великодушний (альтруїзм).

Обробка результатів. За кожним октантом підраховується бал (від 0 до 16); на їх основі будується психограма та обчислюються узагальнені індекси домінування та дружелюбності.

Орієнтовний формат характеристик. Напр.: «вміє наполягти на своєму», «здатний поступитися заради інших», «прагне до згоди з усіма».

Примітка. Повний перелік 128 характеристик та ключ за октантами подаються за офіційною версією методики.

Джерело: [7].

Анкета соціально-психологічного середовища

(авторська розробка)

Інструкція. Будь ласка, дайте розгорнуті відповіді на наведені нижче запитання. Відповіді є анонімними й будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукового дослідження. Намагайтеся відповідати щиро, спираючись на власний досвід.

1. Опишіть, будь ласка, психологічний клімат у Вашій академічній групі. Наскільки комфортно Ви почуваетесь, висловлюючи власну думку чи незгоду?

2. Як ставлення викладачів (їхня підтримка або, навпаки, надмірна критичність) впливає на Вашу готовність відстоювати власну позицію в навчальних ситуаціях?

3. Пригадайте конкретну ситуацію, коли Вам було важко відмовити комусь або не погодитися. Що саме завадило Вам відстояти свою позицію?

4. Який стиль виховання переважав у Вашій родині? Як, на Вашу думку, це вплинуло на Вашу здатність захищати власні інтереси та потреби?

5. Що найбільше допомагає Вам упевнено й водночас доброзичливо відстоювати власні погляди у спілкуванні з іншими людьми?