

**Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій
Кафедра психології та соціальної роботи**

Крамарська Оксана Анатоліївна

Психологічні особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці / Psychological characteristics of assertiveness development in the high school age

Спеціальність: 053 Психологія
освітньо-професійна (наукова) програма - Психологія
кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконала студентка
групи ПСзм-21
Крамарська Оксана Анатоліївна

підпис

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
Бугерко Я.М.

підпис

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 2024 р.
Завідувач кафедри

підпис

Тернопіль – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	7
1.1. Теоретичні підходи до проблеми асертивності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології	7
1.2. Психологічні передумови та вікові особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці	16
1.3. Соціально-психологічні чинники розвитку асертивності у старшому шкільному віці	26
Висновок до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	37
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці	37
2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці.....	46
Висновок до розділу 2.....	55
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	57
3.1. Розробка програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці	57
3.2. Результативність програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці	64
Висновок до розділу 3.....	66
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні умови суспільного розвитку висувають нові вимоги до особистості. Важливо, щоб людина демонструвала активну позицію, проявляла ініціативу, усвідомлювала свої досягнення та можливості, а також володіла здатністю презентувати себе, реалізовувати свої ідеї та розкривати власний потенціал. Якщо людина не здатна ставити власні цілі, потреби, прагнення, бажання й інтереси, вона може відчувати невдоволення, труднощі з плануванням майбутнього та соціальну тривогу. Отже, важливість дослідження аспектів формування асертивної поведінки у тому, що вона забезпечує здатність ухвалювати зважені рішення та оперативно реагувати на соціально-психологічні зміни. Асертивність також сприяє підтриманню психологічної стабільності та етичному ставленню до оточення.

Варто зазначити, що асертивність, як здатність особи відстоювати власну позицію, навіть якщо вона не збігається з думкою більшості, набуває особливого значення в сучасному суспільстві, де часто використовуються різні маніпулятивні методи та форми тиску. Важливим є те, що вміння та готовність діяти самостійно є вирішальними як для індивідуальної особистості, так і для суспільства загалом. Отже, питання асертивної поведінки має важливість не лише з соціальної, але й з наукової точки зору. Крім того, дослідження асертивності важливе в контексті формування зростаючої особистості, що виявляється у поведінці учнів, їхній підготовці до самостійного вибору позиції у спілкуванні, формуванні психологічних якостей, що дозволяють успішно інтегруватися у соціум.

Наукові підходи до вивчення асертивності та її проявів у поведінці особистості значною мірою різняться залежно від теоретичної бази. Наприклад, трансактний аналіз (Е. Берн та ін.) пропонує розглядати асертивність у межах міжособистісних взаємодій, тоді як екзистенційна та гуманістична психологія (А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, В. Франкл та ін.) акцентує увагу на внутрішніх прагненнях особистості до самореалізації та свободи. У сфері практичної

психології, зокрема психотерапії та психокорекції, значний внесок у дослідження асертивності зробили Дж. Вольпе, А. Лазарус та Е. Селтер.

Асертивність трактується як специфічний тип поведінки, що базується на вміннях захищати власні інтереси без порушення прав інших (Р. Альберті, С. Бішоп, В. Галицький, М. Еммонс, В. Каппоні, А. Лазарус та ін.) [3]. Деякі вчені, зокрема Дж. Бейєр, О. Гук та В. Ромек, розглядають цей феномен у зв'язку із самовпевненістю, тоді як інші (К. Роджерс, О. Саннікова, Е. Шостром) досліджують його співвідношення з адаптивністю та агресивністю. У контексті соціальної компетентності (Р. Альберті, Дж. Вольпе, В. Ромек, Р. Ульріх) та емоційного інтелекту (М. Еммонс, Р. Берон, Д. Річардсон, Г. Фенстергейм) асертивність постає ключовим чинником, що сприяє ефективній комунікації.

Окрім того, дослідники, як-от В. Гупаловська та І. Шемелюк, пов'язують асертивність із самопрезентацією та самоствердженням, тоді як А. Маслоу та К. Роджерс підкреслюють її значення для процесу самоактуалізації. Інші аспекти, як-от ризик (С. Бикова, О. Санніков) і локус контролю (М. Армстронг, Дж. Роттер, Р. Ульріх), також є важливими компонентами цього поняття. На основі аналізу літератури асертивність можна визначити як інтегративну властивість особистості, що характеризується впевненістю, незалежністю, орієнтацією на досягнення цілей та успіх. Проте, попри прогрес у цій сфері, залишається низка теоретичних і практичних проблем. Наприклад, формування асертивності в онтогенезі, особливо в підлітковому віці, недостатньо досліджене. Науковці, зокрема Г. Костюк, Г. Крайг, Н. Максимова, Н. Побірченко та Л. Подоляк, вважають цей період критичним для розвитку асертивних якостей.

Окрім того, важливість вивчення асертивності у старшому шкільному віці обумовлена соціальними та науковими факторами: зростанням вимог до особистості, необхідністю формування теоретичних основ для дослідження структури й функцій асертивності, що забезпечують здатність людини захищати власну позицію без порушення інтересів інших. Потреба соціальної практики, яка сприяє розвитку асертивної поведінки та комунікації, також посилює інтерес

до цієї проблематики. Низький рівень асертивності ускладнює розвиток особистості, знижує ефективність спілкування та адаптацію в соціумі.

Таким чином, актуальність і недостатнє вивчення цієї проблематики стали підґрунтям для вибору теми магістерської роботи – **«Психологічні особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці»**.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування передумов, чинників та вікових особливостей розвитку асертивності, а також розробка програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшокласників.

Завдання дослідження:

1. Описати теоретичні підходи до проблеми асертивності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Визначити психологічні передумови та вікові особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці.
3. Охарактеризувати соціально-психологічні чинники розвитку асертивності у старшому шкільному віці.
4. Емпірично дослідити психологічні особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці.
5. Обґрунтувати програму психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці, розробити відповідні рекомендації.

Об'єктом дослідження є асертивність особистості як психологічний феномен.

Предметом дослідження є психологічні особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці.

Для досягнення цілей магістерського дослідження було використано різноманітні **методи**:

теоретичні: проведено аналіз, систематизацію, класифікацію, синтез та узагальнення наукової інформації, що має відношення до теми дослідження;

емпіричні: здійснено спостереження та тестування психологічних характеристик. Для цього були застосовані такі діагностичні інструменти: методика дослідження самостворення, створена В. Століним і С. Пантелєєвим;

тест-опитувальник для визначення рівня асертивності, адаптований В. Капоні та Т. Новак; методика «Впевненість у собі», запропонована С. Рейтасом, а також методика діагностики рівня розвитку рефлексивності, розроблена А. Карповим;

статистичні: методи математичної статистики, графічне відображення результатів, а також кількісна та якісна обробка отриманих емпіричних даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у всебічному підході до аналізу психологічних характеристик розвитку асертивності в підлітковому віці. Описано різні теоретичні підходи до розгляду асертивності особистості в українській та зарубіжній психології, визначено психологічні та вікові фактори, які сприяють розвитку асертивності в старшому шкільному віці. Розглянуто соціально-психологічні чинники розвитку асертивності та запропоновано методи організації психологічного супроводу цього процесу в старшому шкільному віці. Уточнено поняття «асертивність», «асертивність у старшому шкільному віці», «розвиток асертивності у старшому шкільному віці» та «психологічні особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці».

Практичне значення дослідження полягає у перевірці діагностичних методик, призначених для емпіричного аналізу психологічних особливостей асертивності в старшому шкільному віці, а також в обґрунтуванні програми психологічного супроводу розвитку асертивності та розробці відповідних рекомендацій для психологів. Основні положення цього дослідження можуть бути використані шкільними психологами для підтримки розвитку асертивності у старшокласників, а також з метою підвищення професійної підготовки майбутніх психологів.

Структура та обсяг дослідження. Магістерська робота містить вступ, три основні розділи, висновки, список використаних джерел і додатки. Обсяг роботи становить 84 сторінки, із яких основна частина займає 70 сторінок. Список використаних джерел включає 87 позицій та один додаток.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Теоретичні підходи до проблеми асертивності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології

У сучасних умовах глобалізаційних процесів відбуваються суттєві зміни у всіх сферах людської діяльності. Одним з найбільш важливих аспектів для українського суспільства стала потреба в гуманізації соціальних відносин і міжособистісних взаємодій. Це питання набуває особливої актуальності в контексті соціально-історичних обставин, які висувають нові вимоги до особистісних якостей, що забезпечують ефективну адаптацію індивіда в суспільстві. Важливою серед цих якостей є асертивність, яка виступає як ключова риса, що сприяє успішній взаємодії з оточенням, досягненню життєвих цілей і особистісному розвитку.

У психології України поняття «асертивність» набуло актуальності після виходу праці чеських дослідників В. Каппоні та Т. Новака. Вони трактують його як «автономію особистості, незалежність від зовнішнього впливу, здатність до саморегуляції поведінки та конструктивного вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні, а також ініціативність» [5, с. 51]. Відсутність асертивності, за твердженням науковців, може призвести до зниження ефективності комунікації, виникнення бар'єрів та конфліктів [27, с. 159], а також до особистісних ускладнень, таких як невротичні стани та поведінкові порушення [1, с. 5].

Асертивність, згідно з позицією численних дослідників, передбачає «незалежність від авторитетів, спонтанну поведінку згідно з власними інтересами та здатність уникати стереотипів поведінки, зберігаючи при цьому права та інтереси інших» [33, с. 8]. Ця риса також передбачає «вільне вираження власних бажань і переконань, повагу до прав інших, упевненість у власній правоті та одночасно повагу до співрозмовників» [84, с. 269].

За словами О. Саннікової, поняття «асертивність» (від англ. assert – відстоювати свої права) увійшло в психологію для задоволення практичних потреб психотерапії та психокорекції [69]. Як зазначає Т. Ульянова, феномен асертивності вперше досліджували саме в рамках психотерапевтичних практик [77]. Проблематика асертивності стала об'єктом вивчення у сфері менеджменту, конфліктології, соціальної психології, психотерапії [4]. На думку Т. Дріги, міждисциплінарний характер дослідження асертивності потребує чіткого концептуального обґрунтування [14].

Залежно від наукової галузі асертивність набуває певної специфіки трактування. Наприклад, у конфліктології її розглядають як ефективний засіб конструктивного вирішення конфліктів [19]. Асертивна поведінка передбачає зрозуміле формулювання власних вимог та сприяє запобіганню конфліктних ситуацій [77].

Асертивність у сфері управління персоналом відіграє важливу роль, адже вона сприяє формуванню ефективного стилю управлінської діяльності, позитивної психологічної атмосфери в організації та ухваленню якісних управлінських рішень. У цьому контексті термін «асертивність» часто розглядають через призму концепції «впевненості-невпевненості». Суб'єкт, який не впевнений у собі, може легко піддаватися зовнішньому тиску при прийнятті рішень, що іноді призводить до компрометації власних переконань та цінностей, тобто до прояву конформності. З таких позицій асертивність можна тлумачити як упевненість і неконформність [55]. У питаннях прийняття управлінських рішень асертивність розглядається як професійно значуща якість керівника [74].

Асертивність у сфері соціальної психології визначається як важлива особистісна якість, яка «виявляється в самоствердженні, у свідомому прийнятті інших без страху, тривоги, напруженості, іронії» [84, с. 269]. У контексті міжособистісної взаємодії асертивність є складним феноменом, що включає здатність виражати власну думку та потреби, одночасно зберігаючи повагу до прав інших осіб. Згідно з іншими трактуваннями, ця характеристика описується як «здатність особистості гідно відстоювати свої права, не порушуючи при цьому

прав інших» [71, с. 193]. Асертивну поведінку описують як «пряму, відкрите, щире, без наміру завдати шкоди іншим» [47, с. 62]. Окрім цього, існує підхід, що трактує асертивність як «стиль поведінки, при якому людина чітко усвідомлює свої бажання та цілі (принаймні в певній ситуації) і здатна їх висловити без страху, сумнівів або сарказму» [52, с. 155]. Асертивний стиль також «не шкодить іншим, поважає їхні права, але не дозволяє зловживати собою» [78, с. 259]. Інше тлумачення включає «досягнення цілей без маніпуляцій та шантажу» [53, с. 26]; «уміння переконати інших надати підтримку» [81, с. 38]; і здатність знаходити компроміс у разі конфлікту інтересів [36, с. 408]. Асертивність описується і як «захист власних інтересів з урахуванням прав інших» [28, с. 206].

І. Глубока визначає асертивність як «здатність людини не залежати від зовнішнього впливу та оцінок, відстоювати свою позицію, гнучко реагувати на критику та мати рішучість сказати собі чи іншим «ні» у разі потреби, здатність самостійно контролювати свою поведінку» [11, с. 173]. Асертивна поведінка відзначається відкритістю та не призводить до приниження інших осіб.

Варто зазначити, що теоретичні дослідження феномену «асертивність» досить обмежені, тоді як практичний інтерес до цієї теми значно перевищує наявні теоретичні напрацювання. У психологічній літературі представлено широкий спектр тренінгів асертивності, спрямованих на розвиток асертивної поведінки [26; 34; 46; 65; 67; 75; 79 та ін.]. Також є дослідження вікової динаміки асертивності [3; 8; 10; 11; 12; 14; 19 та ін.], а також її розвитку і значення у професійному та особистому житті [1; 19; 25; 35; 67 та ін.]. Наукові дослідження зосереджені на вивченні асертивної поведінки у контексті професійної діяльності (менеджери, педагоги, медичні працівники), адаптації (асертивність військовослужбовців, спортсменів), а також самоствердження, самопрезентації, самоактуалізації і розвиток навичок комунікативної компетентності, врегулювання конфліктів та деструктивної взаємодії, прийняття рішень.

У наукових роботах, що аналізують феномен асертивності, відсутня єдність щодо його визначення. Ані в українській, ані в зарубіжній психологічній літературі не існує загальноприйнятого тлумачення цього поняття, що зумовлено

різноманітністю психологічних підходів. Відкрите питання – чи є асертивність суто поведінковою навичкою, чи її слід розглядати як окрему рису особистості. У працях дослідників можна знайти полярні думки щодо природи, функцій, механізмів та проявів асертивності. Проте, можна виокремити дві основні тенденції: одна розглядає асертивність як поведінковий компонент (успішність, незалежність, цілеспрямованість), інша – як внутрішньопсихологічний компонент (етична позиція, самовпевненість, здатність протистояти тиску).

Незважаючи на різні підходи, більшість авторів погоджуються, що асертивність є балансом між агресією та пасивністю [77]. Серед ключових характеристик виокремлюють адекватну самооцінку, наполегливість, ініціативність та відповідальність [1]. Такий підхід дозволяє трактувати асертивність як стійку рису особистості, що має структуру та дозволяє адаптуватися в різних життєвих ситуаціях [52].

Зарубіжні дослідження, такі як роботи Е. Селтера, заклали основи поняття асертивності в середині XX століття. У своїй книзі «Умовнорефлекторна терапія» він пропонує програму для пацієнтів, які страждають від невпевненості й труднощів у соціальній взаємодії, що зумовлено почуттям меншовартості. На думку Селтера, ключем до ефективної комунікації є вільний прояв емоцій, що є однією з основ асертивності. Селтер виділив такі характеристики, як емоційність мовлення, експресивність, здатність протистояти тиску, відмова від самоприпинення та імпровізаційні навички [4].

Асертивність у межах біхевіоральної психотерапії значно розширилася як концепція, що підкреслює ефективність і конструктивність у міжособистісній взаємодії, протиставляючи її агресії та маніпулятивним підходам. Згідно з підходами біхевіоризму, асертивність трактується як набутий у процесі навчання успішний соціальний відгук на певний стимул. Прихильники цього напряму вважають, що труднощі з асертивністю виникають внаслідок негативного досвіду комунікації, особистих невдач або браку необхідних соціальних навичок, а також через неадекватну самооцінку, схильність до самозвинувачення та самоприпинення. У контексті біхевіоризму досліджуються різні прояви

асертивної та неасертивної поведінки, що визначаються рівнем задоволення соціальних потреб, реакціями на соціальні страхи, а також адекватністю чи неадекватністю сприйняття навколишнього середовища і власної особистості. До того ж, важливим аспектом є агресія, яка розглядається як форма неасертивної поведінки [32].

Представники поведінкової психотерапії, зокрема Дж. Вольпе, А. Лазарус, Р. Альберті та М. Еммонс, розглядають асертивність як здатність до прямої і відкритої комунікації з іншими людьми. Вони наголошують, що відсутність цієї якості часто обумовлена наявністю соціальної тривожності або страхів. На думку дослідників, деякі індивіди стикаються з труднощами у відкритому вираженні своїх почуттів у контексті міжособистісного спілкування, оскільки їхній емоційний стан значною мірою підпорядкований впливу страху і тривоги. Зокрема, Дж. Вольпе наголошує, що соціальний страх є основною причиною невпевненості, і його можна подолати через впевнену демонстрацію своїх думок та емоцій завдяки новим формам самоствердження – «асертивності». На його думку, асертивна поведінка є «прийнятним проявом будьякої емоції, що відрізняється від тривоги та спрямована на іншу людину» [39, с. 171].

Р. Альберті та М. Еммонс, досліджуючи формування навичок асертивності, виділяють три типи поведінки: неасертивну, за якої людина жертвує власними інтересами; агресивну, коли вона «зміцнює» себе за рахунок інших; і асертивну, де «зміцнення» однієї сторони сприяє зміцненню обох учасників взаємодії. Ці дослідники наголошують, що недостатня впевненість у собі або агресивність можуть проявлятися як загальна характеристика особистості чи як реакція на специфічні ситуації. Згідно з результатами досліджень, вчені відзначають, що асертивність виявляється не лише в усному спілкуванні, але й через невербальні та паравербальні компоненти. Як зазначають автори, це є ключовою складовою успішної комунікації, оскільки невербальні сигнали, такі як міміка, жести, інтонація та інші невербальні аспекти, мають таку ж важливість, як і слова, під час передачі інформації та демонстрації впевненості в процесі спілкування. У людей, що страждають від

соціальних страхів, страх може блокувати їхню соціальну активність, і саме подолання цього страху сприяє прояву асертивності [52].

А. Ланге та П. Якубовські у цьому контексті сформулювали основні твердження, які розкривають сенс асертивності. На їхню думку, асертивність полягає у простому й відкритому вираженні почуттів, думок та захисті особистих прав. Бути асертивним означає вирішувати власні проблеми самотійно, несучи повну відповідальність за рішення, дотримуючись своїх «асертивних прав» [68].

А. Лазарус та К. Рудестам розглядають асертивність як «соціальну компетентність» та «емоційну свободу», що виражається в умінні відстоювати власні бажання, вимоги, висловлювати прохання та відмовляти, не поступаючись своїми інтересами. Така поведінка включає здатність проявляти емоції – позитивні й негативні – та ініціювати, підтримувати і завершувати розмову на вигідних умовах. Уміння будувати бажані стосунки, звертатися з проханням, відмовляти, захищаючи власні інтереси, свідчать про рівень самоповаги та впевненості, що недоступно людям із тривожністю, відчуттям провини та обмеженими соціальними навичками [52].

Гуманістична та екзистенційна психологія розглядають асертивність як протизагроз агресії та маніпуляціям, визначаючи «впевнену», «маніпулятивну» й «агресивну» поведінку як окремі явища. Упевненість трактується як складовий елемент структури «Я», який тісно пов'язаний із процесами самоактуалізації, самоуправління та збереженням внутрішніх цінностей, що забезпечують відчуття особистої ідентичності та цілісності. За словами таких вчених, як Е. Фромм, Ф. Перлз та Е. Шостром, упевненість є складовою самоприйняття, що вимагає ретельного самоаналізу та реалістичних очікувань [27].

Прихильники цього підходу акцентують увагу на асертивних правах особистості, які визначають фундаментальні можливості людини захищати свої інтереси та переконання без порушення прав інших. Зокрема, вони наголошують на існуванні низки ключових прав, реалізація яких часто обмежується маніпулятивними впливами. До таких прав належать:

- 1) можливість ухвалювати рішення щодо власних дій і почуттів, одночасно визнаючи відповідальність за них;
- 2) право утримуватись від пояснень своїх мотивів;
- 3) здатність самотійно встановлювати рівень відповідальності за чужі проблеми;
- 4) право змінювати власні переконання;
- 5) свобода визнавати незнання через вислів: «Я не розумію»;
- 6) право на помилки з усвідомленням наслідків;
- 7) здатність приймати ірраціональні рішення;
- 8) можливість відмови, вираженої через фрази: «ні» чи «не знаю»;
- 9) право бути незалежним від стороннього схвалення;
- 10) свобода висловлювати байдужість за допомогою слів: «Мене це не хвилює» [27].

Гуманістичне тлумачення «зрілої» особистості, по суті, збігається з концепцією «асертивної особистості», розкриваючи аспекти відповідальності, впевненості, самоусвідомлення, самоактуалізації та ідентичності, які вивчалися в межах гуманістичної психології й поєднуються з асертивністю, надаючи ширший погляд на її показники, джерела та межі.

З погляду трансактного аналізу, асертивність відповідає відносинам на рівні «Дорослий – Дорослий». За Е. Берном, Дорослий Ястан – це здатність оцінювати реальність на основі власного досвіду та приймати незалежні рішення, обробляючи інформацію для об'єктивного реагування. Функція Дорослого полягає не у придушенні станів Вихователя та Дитини, а в аналізі та виборі найбільш доречної поведінки в конкретній ситуації [5].

Асертивність можна визначити як здатність індивіда усвідомлювати власні цілі, емоційний стан і мотивацію, що дозволяє керувати ними відповідно до ситуаційних обставин. Вона характеризується адаптивністю в поведінці, здатністю поводитися ввічливо, але водночас переконливо, не порушуючи прав і інтересів оточуючих. Асертивна людина діє в позиції Дорослого, сприймаючи себе як цілісну особистість і проявляючи подібне ставлення до інших у взаємодії.

Оскільки цей феномен пов'язаний з незалежністю від зовнішніх впливів, автономією особистості, здатністю без напруги комунікувати та приймати рішення, ці концепції допомагають краще зрозуміти особливості асертивності.

Автономність індивіда є важливою характеристикою, яка підкреслює його здатність залишатися незалежним від зовнішніх оцінок і впливів. Вона включає такі складові, як уміння самостійно адаптувати власну поведінку, ефективно захищати свої права та дотримуватися при цьому поваги до прав інших. Асертивна людина переконана у своїй правоті, має самоповагу, поважає думку інших, відстоює власні інтереси, вільно висловлює емоції й почуття для досягнення цілей, беручи відповідальність за поведінку. Наявність асертивності включає адекватну самооцінку, що забезпечує самореалізацію та саморозвиток.

У більшості досліджень асертивність представлена як поведінкова навичка, що сприяє успішності особистості, ефективній взаємодії в суспільстві та здатності досягати поставлених цілей. Виходячи з поведінкового підходу, було розроблено безліч тренінгів для розвитку асертивності. Проте, таке трактування недостатньо розкриває структуру асертивності та її ключові компоненти, вказуючи на необхідність глибшого аналізу цього поняття.

У психологічній літературі асертивність часто розглядають як комплексну, інтегровану якість особистості. Л. Марчук відзначає, що К. Кінан у праці «Впевненість у собі» розглядає асертивність як багатокomпонентну властивість, розвиток якої залежить від різноманітних навичок і здібностей. Вона виділяє такі складові, як впевненість у собі, здатність до емпатії, відповідальність за події в житті, увагу до інтересів оточуючих, а також розуміння своїх сильних та слабких сторін. Кінан у своїх дослідженнях наголошує, що асертивна особистість характеризується незалежністю від зовнішніх оцінок і впливів, а також здатністю до самостійного регулювання своєї поведінки. Ці якості тісно пов'язані з відчуттям власної гідності та самоповаги, що є ключовими для формування сильної особистості [32].

В іншому підході В. Мойсеєнко трактує асертивність як багатогранну характеристику, що відображає взаємозв'язок особистісних якостей, важливих

для адаптації та реалізації потенціалу індивіда. Учений підкреслює, що асертивність сприяє побудові взаємин із оточенням, які стимулюють розвиток творчості, самореалізацію, розширення можливостей вибору та самовдосконалення. Основним елементом цього процесу є відповідальність за власні почуття, дії та стосунки з іншими людьми. Він акцентує, що здатність до асертивної поведінки є фундаментом для активізації інтелектуального потенціалу, формування інтересів і забезпечення особистісного росту [39].

Дослідниця В. Білоущенко пропонує дещо інше визначення. Вона розглядає асертивність як інтегративну рису особистості, яка включає такі характеристики, як ініціативність, готовність до ризику в складних обставинах, впевненість у собі, позитивне ставлення до оточення, здатність ухвалювати обґрунтовані рішення та нести відповідальність за них. Додатково авторка наголошує на важливості наполегливості у досягненні цілей, що, у свою чергу, забезпечує умови для самопізнання, саморозкриття та розвитку [4, с. 42].

Українська вчена Т. Дріга вважає асертивність рисою особистості, яка відображає її незалежність від оцінок оточення, прийняття себе, здатність самостійно планувати життя, дотримуватись своїх рішень та брати відповідальність за свої дії [14].

Н. Подоляк аналізує поняття асертивності, визначаючи його як здатність індивіда залишатися вірним собі. Вона трактує «самість» як фундаментальний елемент людської природи, що відображає прагнення до особистісного розвитку та самореалізації. На основі експериментального дослідження вчена встановила, що ключовою рисою асертивної особистості є наявність високого рівня агресивності за умов збереження нормативних меж ворожості. Подібний баланс забезпечує нейтральність агресії у конфліктних ситуаціях, що дозволяє уникати негативних наслідків. Водночас конструктивна агресивність є важливою умовою для розуміння концепції добра, що, в свою чергу, сприяє розвитку асертивності. Агресивність та асертивність у цьому контексті є ключовими рисами для активності та пізнання світу, оскільки включають упевненість у собі, енергійність, відкритість та допитливість, які сприяють самореалізації через

конструктивну агресивність. Авторка також розглядає асертивність як форму поведінки, що протиставляється невпевненій або деструктивній поведінці. Взаємозв'язок асертивності з конструктивною агресивністю, за її словами, ґрунтується на здатності до творчості, свободі вибору та відповідальності [52].

К. Чулкова визначає асертивність як здатність до самовираження через конструктивну діяльність та уміння взаємодіяти без виникнення конфліктних ситуацій, тобто асертивність – це здатність до самовираження через конструктивну діяльність і навичку спілкування без конфліктів. На її думку, асертивна поведінка дозволяє реалізувати власні інтереси, водночас враховуючи інтереси усіх учасників взаємодії, що запобігає конфліктам або спрямовує їх до конструктивного вирішення. Науковиця зазначає, що взаємодія двох асертивних особистостей є найбільш ефективною [81].

Перелічені дослідження сприяють глибшому розумінню асертивності. Проте, залишається питання: чи є асертивність самотійним феноменом, чи це комплексна характеристика особистості? Важливо розрізняти поняття «асертивний стан», який проявляється в ситуації (автономність, емоційний спокій, власна думка без агресії, аналітична оцінка та відповідна поведінка); асертивність як рису особистості (схильність до асертивного мислення, дій, контролю) та асертивну особистість, яка відзначається впевненістю, рішучістю, сміливістю, схильністю до ризику, адекватною самооцінкою, критичним мисленням, здатністю до рефлексії та конструктивної агресії.

Асертивність розглядається як стійка соціально-психологічна риса особистості, що заснована на впевненості в собі. З одного боку, її розуміють як самоствердження, в процесі якого використовуються стратегії впевненої поведінки, а з іншого – як здатність, уміння і навіть навичку, що дозволяє ефективно взаємодіяти з іншими. У науковій літературі підходи до асертивності різноманітні, часто фокусуються на окремих аспектах – поведінковому або особистісному – та не формують єдиного визначення. Спектр досліджень цього феномену доволі широкий, однак погляди нерідко суперечать один одному і не завжди мають достатнє наукове обґрунтування.

Проведене узагальнення даних психологічної літератури дозволяє трактувати асертивність як системну багаторівневу властивість особистості, що включає в собі такі важливі елементи, як високий ступінь прийняття себе і оточуючих, природність та невимушеність у поведінці, адекватна самооцінка і оцінка інших, здатність брати на себе відповідальність, віра у власний авторитет та здатність налагоджувати значущі міжособистісні стосунки. Як свідчить аналіз наукових джерел [4; 7; 10; 19; 25 та ін.], асертивність можна розкласти на такі якісні компоненти, як:

афективна складова: емоційнопсихологічна стійкість, прийняття себе та інших, спонтанність у вираженні емоцій, почуття міри, що супроводжується відсутністю тривожності та внутрішньою впевненістю у собі;

когнітивна складова: здатність адекватно орієнтуватися у соціальних ситуаціях, реалістична оцінка обставин, здатність прогнозувати наслідки власної поведінки, право висловлювати свої потреби і вимоги, розуміння соціальних очікувань, а також прагнення досягати цілей;

поведінкова складова охоплює готовність вчиняти дії, спрямовані на досягнення особистих цілей, водночас не порушуючи прав інших осіб. Вона також включає прагнення до конструктивних моделей поведінки та здатність контролювати своє життя;

регулятивна складова: почуття відповідальності за власні дії, стійкість та рішучість у захисті своїх прав, самостійність у прийнятті рішень та обстоюванні своєї думки у різних життєвих ситуаціях.

Отже, міждисциплінарний підхід до вивчення асертивної поведінки сприяє більш глибокому розумінню її основних характеристик і визначенню ключових підходів до інтерпретації. Асертивність розглядається як автономна та незалежна від зовнішнього впливу риса особистості, що не порушує інтересів і прав інших людей, шанобливо ставиться до оточення, а також до себе. Асертивна поведінка передбачає самоконтроль, конструктивний підхід у відстоюванні особистих прав, що супроводжується позитивним ставленням до інших.

1.2. Психологічні передумови та вікові особливості розвитку асертивності у старшому шкільному віці

Проблема раннього виявлення, розвитку та виховання асертивності активно досліджується в галузях педагогіки і психології, проте багато аспектів цієї теми залишаються недостатньо розкритими. Розглянемо психологічні характеристики раннього юнацького віку в контексті розвитку асертивності особистості під час здобуття повної загальної середньої освіти.

Ранній юнацький період, який охоплює вік від 15 до 18-19 років, є часом інтенсивних психічних змін, що визначають етап формування особистості. В цей період відбуваються важливі процеси вдосконалення психічних характеристик, що закладають основу для подальшого розвитку. Зокрема, увага стає більш стійкою, об'ємною і здатною до швидкого переключення між різними об'єктами. Водночас спостерігається значне покращення пам'яті, а довільне запам'ятовування ефективніше за мимовільне. Мислення, яке набуває більш системного характеру, допомагає організовувати знання та формує когнітивну модель світу, котра в майбутньому стає основою світогляду. Розвиток абстрактного мислення та здатність до узагальнень відзначають цей період, а також відбувається перехід до більш високих рівнів мовлення. Важливим є й те, що юнаки та дівчата намагаються осмислити свої теоретичні та філософські погляди на навколишній світ [2].

М. Савчин вказує, що юнацький вік характеризується активним розвитком мотиваційної сфери, зокрема питаннями самовизначення та формуванням світогляду. Це важливо, оскільки ці фактори безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність, мотивуючи молодь до самовдосконалення, самоосвіти та розвитку самосвідомості і моральних орієнтирів. Крім того, динаміка «внутрішньої позиції» стає однією з ключових тем цього періоду, оскільки вона включає ставлення до себе, до оточуючих і до майбутнього. Як зазначає Савчин, «рушійною силою розвитку асертивності особистості в цьому віці виступає потреба в самоствердженні. Юнаки і дівчата у старшому шкільному віці прагнуть проявити свою індивідуальність, виділитися з загальної маси, посісти

лідерську позицію в групі однолітків, що стимулює розвиток їхньої ініціативності, комунікативних і організаційних вмінь» [66, с. 259].

Навчання та професійна діяльність є основними сферами діяльності в цей період, через які молодь проходить етап самовизначення. У цей час формуються важливі психологічні властивості, які в подальшому допоможуть молодій людині реалізувати себе в трудовій діяльності, в суспільному житті та у родині. Важливу роль у цьому відіграє розвиток потреби в спілкуванні, освоєння способів його реалізації, а також формування усвідомленого ставлення до себе та підготовка до трудової діяльності. Ці характеристики є основою для формування здатності до самовизначення. Одним із важливих аспектів цього процесу є прагнення до зайняття дорослої позиції, до усвідомлення своєї ролі в суспільстві та визначення свого місця у світі [9, с. 259].

У цьому віці також відбуваються суттєві зміни в ставленні до власної особистості. Зростаюча самосвідомість спонукає до пошуків шляхів організації та саморегуляції власної особистості. Основним досягненням цього періоду є виявлення внутрішнього світу, де зовнішній фізичний світ починає сприйматися як частина суб'єктивного досвіду, а фокус уваги переміщується на саму особистість. Процес відкриття «Я» є складним і суперечливим, оскільки виникає усвідомлення того, що «внутрішнє Я» не завжди збігається з зовнішньою поведінкою, що підвищує важливість питання самоконтролю [11].

Одним з ключових аспектів розвитку самосвідомості є формування особистісної ідентичності, яка включає в себе відчуття узгодженості та цілісності особистості. Е. Еріксон наголошує, що основним змістом ранньої юності є криза ідентичності, що проявляється через численні соціальні та особистісні вибори, ідентифікації та самовизначення. Тільки після подолання цієї кризи молода людина здатна перейти до реальної самореалізації. Як зазначає Еріксон, «невирішеність питань процесу самовизначення зумовлює формування у молодих людей неадекватної ідентичності, розвиток якої може йти за такими напрямками: відмова від психологічної інтимності, уникнення міжособистісних стосунків з іншими; неспроможність будувати життєві плани, страх ставати

дорослим, страх змін; формування негативної ідентичності, відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування» [66, с. 248].

Серед основних характеристик здорового розвитку особистості в юнацькому віці можна виділити активний пошук ідентичності, формування життєвих планів, експерименти з різними соціальними ролями, а також формування світогляду і розвиток лідерських якостей. У разі виникнення негативної ідентичності, що може бути результатом невизначеності в ціннісних орієнтаціях або незрілості, може сформуватися лідер-бунтар або лідер з асоціальною поведінкою [66].

Важливою складовою раннього юнацького віку є перегляд стосунків з дорослими та зміна ролі значущих осіб у житті молодої людини. Юнаки і дівчата прагнуть позбутися контролю з боку батьків та педагогів і дистанціюватися від усталених норм і порядків. В цьому контексті В. Скрипченко виділяє три аспекти автономії: автономію в поведінці (право самостійно приймати рішення щодо особистих проблем), емоційну автономію (право на власні вподобання) та нормативну автономію (право на індивідуальні цінності та норми) [9]. Таким чином, прагнення до незалежності, що характерне для цього віку, є важливим компонентом розвитку асертивності особистості.

Процес здобуття незалежності в період ранньої юності, як правило, виражається через певні зміни в поведінці, зокрема у сфері дозвілля. Молоді люди дедалі частіше обирають проводити свій вільний час поза межами дому та навчальних установ, надаючи перевагу спілкуванню з однолітками. Однак досягнення емоційної автономії від батьків та інших близьких осіб виявляється значно більш складним і тривалим процесом, що супроводжується численними конфліктами з дорослими. Для розвитку зрілої особистості важливо, щоб молода людина пододала емоційну залежність від своїх батьків. Як зазначає один із вчених, «у відносинах з ними має бути включена нова, складніша система емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама» [30, с. 204]. Під час цього процесу емоційний контакт з батьками відновлюється лише після кризового періоду, але вже на іншому рівні, що можливо лише в

умовах, коли нетактовність і безцеремонність з боку старших не буде мати впливу на внутрішній світ молодшої особи, не закриваючи його на довгий час, а іноді й назавжди.

Особи раннього юнацького віку активно відстоюють свої переконання, моральні установки та цінності, часто займаючи максималістські позиції та висловлюючи крайні погляди на різноманітні питання. Втім, за цими зовнішніми проявами може приховуватися значна залежність від дорослих, зокрема в питаннях вибору професії, політичних переконань і світогляду, а також щодо ставлення до батьків. Проте це не стосується таких аспектів, як мода, інтереси чи способи проведення вільного часу [11]. Таким чином, позиція юнака в контексті залежності та автономії є суперечливою.

Перехід комунікації від дорослих до однолітків, що спостерігається в цей період, зумовлений зростаючою потребою в спілкуванні з ровесниками [9]. По-перше, спілкування з однолітками є важливим каналом отримання інформації, яка недоступна через дорослих. По-друге, це специфічний вид міжособистісних стосунків, що допомагає формувати необхідні навички соціальної взаємодії, освоювати колективну дисципліну, а також захищати свої права через порівняння особистих інтересів з суспільними. По-третє, спілкування з однолітками є важливим видом емоційного контакту, адже усвідомлення приналежності до групи, солідарності та взаємної підтримки сприяє не тільки автономізації підлітків від дорослих, але й забезпечує емоційний комфорт та відчуття власної значущості. Лише в колі ровесників юнаки отримують досвід взаємодії та усвідомлюють свої особливості асертивності.

З розвитком міжособистісних стосунків в юнацькому віці помітно активізується пошук дружби, що виражається в глибоких емоційних прив'язаностях і вибірковості у відносинах. У цьому віці часто спостерігається ідеалізація друзів і самої дружби, що є важливим компонентом соціальної адаптації. За результатами низки досліджень, уявлення підлітків про друга виявляються значно наближеними до ідеального образу власного «Я», що базується на моральних ідеалах, порівняно з їхнім уявленням про самих себе [43].

Також в цей період відбувається активізація міжстатевих стосунків, розширюється коло друзів, збільшується потреба в любові, що супроводжується серйозними захопленнями. Уявлення підлітків про кохання часто зосереджені на емоційній близькості, душевному теплі та взаєморозумінні.

Гендерні стереотипи відіграють значну роль у формуванні особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці, зокрема впливаючи на самоусвідомлення індивіда та його поведінкові патерни, що залежать від статі, зокрема, у контексті асертивності. Як зазначає Л. Василенко, важливим моментом цього віку є формування відчуття дорослості, яке, на відміну від підліткових років, є специфічним для чоловіків та жінок. У цей період інтенсивно розвивається усвідомлення себе як особистості, що належить до певної статі, з відповідними потребами, мотиваціями, ціннісними орієнтаціями, що визначає форму поведінки. Самосвідомість та самооцінка юнаків і дівчат значною мірою залежать від соціокультурних стереотипів про нормативні образи чоловіків і жінок, що склалися в історії через диференціацію статевих ролей [28].

Навчання в старших класах стимулює осмислення важливості переходу від дитинства до дорослого життя. В цей час формується нова соціальна ситуація розвитку, що ґрунтується на переході до самостійного життя (початок професійного становлення, реалізація життєвих планів). Продовжуються процеси біологічного дозрівання, однак головною потребою в цей період стає інтелектуальний розвиток, що супроводжується посиленням емоційної стабільності. У цей час значно зростає роль спілкування з ровесниками, зокрема з представниками протилежної статі, а також активізуються процеси саморозвитку та особистісного вдосконалення.

Значна перебудова особистості в старших класах відбувається завдяки змінам у соціальній ситуації розвитку. Як зазначає О. Микитенко, молодь на цьому етапі починає самостійно приймати рішення, реалізовувати їх, формувати життєві плани та будувати своє майбутнє. Відбувається перехід від пізнання світу до його активного перетворення, а також початок самоствердження в професійній діяльності. Індивідуальний розвиток активно супроводжується

інтенсивним зростанням самосвідомості, адже молодь починає визначати свою позицію в системі моральних цінностей і принципів, усвідомлюючи свою соціальну відповідальність. Юнацька дружба набуває нових рис, а дружба з особою протилежної статі часто переростає в закоханість [39].

Вибір професії і навчання в старших класах є важливими етапами професійного самовизначення особистості, де ключову роль відіграють індивідуальні життєві цінності. Якщо для молодої людини важливі соціальний статус і визнання, вона обирає професію відповідно до соціальних тенденцій. «Орієнтирами у виборі професії можуть бути соціальні, матеріальні вигоди (соціальний статус, заробітна плата, пільги тощо). Нерідко професійний вибір є результатом згоди з бажаннями батьків або романтичного, некритичного інтересу до певної професії» [61, с. 151]. Такий вибір може призвести до серйозних розчарувань у майбутньому, змушуючи людину пізніше шукати своє місце в професії, що уповільнює її соціальний та особистісний розвиток.

Навчання в старших класах слід розглядати як перший етап професійного становлення, що включає активне і свідоме утвердження особистості у професійній сфері через набуття необхідних знань, норм і цінностей, а також освоєння професійних умінь. У цей період учні адаптуються до нового колективу та навчально-професійної діяльності. Випускники повинні значною мірою змінити свої уявлення про навчання, звички й поведінку, а також організувати себе для нових умов [26].

Хлопці та дівчата, продовжуючи навчання в школі, часто входять до нового колективу – групи однолітків, де кожен, залежно від своїх амбіцій і здібностей, займає певне місце в структурі групи, залучаючись до динамічної системи взаємодії, яка опосередкована навчальнопрофесійною діяльністю. Важливо відзначити, що прояви асертивності у таких колективах є більш стабільними, ніж у групах дітей та підлітків, де вони виникають спонтанно. У сучасних умовах шкільної освіти важливу роль відіграє розвиток професійної орієнтації учнів старших класів, що безпосередньо пов'язано з їхнім прагненням до самовизначення та майбутньої професійної діяльності. Згідно з дослідженням,

«для старшокласників характерні стійка мотивація до майбутньої професійної діяльності та професійне самовизначення» [8, с. 61]. Таким чином, асертивність учнів у процесі отримання повної загальної середньої освіти виявляється в різноманітних сферах їхньої діяльності: навчальній, позанавчальній, у неформальних взаємодіях, а також у процесах самоврядування та інших важливих аспектах.

Сучасні соціальні умови висувають перед молодими людьми безліч вимог, яким учні не завжди можуть відповідати самотійно. Це обумовлено тим, що «ускладнюють входження у самотійне життя низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності» [11, с. 173]. В таких обставинах особливо важливим є розвиток самотійності, активності та ініціативи у старшокласників. Крім того, необхідним є формування морально-ціннісної сфери учнів, їх здатність впливати на оточуючих і створювати середовище одностайності, що виступають рушійними силами особистісного розвитку.

Навчання в старших класах відзначається кризовим насиченням. Вікова криза в 10-11 класах характеризується різкими психологічними змінами і суттєвими змінами в особистості, розвиток якої набуває динамічного характеру. Вікова криза 17-18 років проявляється через пошук особистого місця в житті, формування наступного етапу життєвого шляху та розвиток власного «Я» для майбутнього [11]. Водночас, у період навчання в старших класах спостерігається наявність нормативної кризи, подолання якої сприяє професійне самовизначення. Проте, ця криза може тривати довше, якщо її проблеми не вирішуються своєчасно, а відстрочуються через небажання шукати шляхи вирішення.

Хоча період старшого шкільного віку є складним і супроводжується численними труднощами, він також характеризується значними змінами в розвитку особистості. Це час, коли відбувається інтенсивне формування «Я-концепції», яка є основою особистісної структури. Важливою є трансформація у розвитку характеру, світогляду, самосвідомості, здатності приймати

відповідальні рішення, а також виявляється підвищена потреба в емоційній близькості. Саме в цей період набувають значення такі цінності, як дружба і кохання, що стають важливими орієнтирами для молодшої людини. Активно формується індивідуальний стиль діяльності, а абстрактне мислення стає основним інструментом для пізнання світу. Створюється загальна картина реальності, в якій починають проявлятися складні взаємозв'язки різних аспектів досліджуваного оточення [66; 10a].

Старшокласники виявляють швидкий розвиток моральних і естетичних почуттів, зростає їхня усвідомленість мотивів поведінки, що сприяє формуванню таких рис характеру, як рішучість, самостійність, ініціативність, а також здатність контролювати власні емоції. З'являється більший інтерес до моральних питань, таких як сенс життя, обов'язок, відповідальність, а також розуміння цінності дружби та любові. Тому перед педагогами та психологами виникає необхідність бути чутливими та обачними у процесі виховання учнів, стимулюючи розвиток у них відповідальності за власне майбутнє. Як вказується, «зовсім скоро учні будуть користуватись усіма особистісними ресурсами, які найбільш сприяють здійсненню окреслених планів. І не останню роль в цьому відіграватимуть прояви асертивності» [43, с. 117]. Відтак, важливим завданням є стимулювання розвитку асертивності, як однієї з ключових особистісних якостей старшокласників.

Отже, можна зробити висновок, що вікові особливості старшокласників визначають їхні соціогенні потреби, серед яких визнання, самореалізація, досягнення цілей і соціальний престиж. Ці потреби знаходять своє втілення через активізацію соціальної діяльності. Саме в цей період прояви асертивності тісно пов'язані з прагненням до реалізації власних можливостей і здібностей, а також із здатністю брати на себе відповідальність і бути активними суб'єктами діяльності. У старших класах частина учнів прагне розвивати у собі впевненість як важливу особистісну рису і поведінковий прояв. Складні завдання, що постають перед індивідом у цей період, вимагають активності, здатності визначити цілі, а також розуміти і приймати себе та інших, формулювати свої

думки. Усі ці якості та вміння є складовими асертивності особистості старшокласника.

Отже, враховуючи вищезазначене, слід підкреслити, що період навчання в старшій школі є найсприятливішим для формування асертивності. Це відбувається, насамперед, через спільну діяльність учнів із педагогами та психологами, а також під впливом соціальних умов, що виникають унаслідок групової діяльності. Всі ці фактори сприяють розвитку впевненості в собі у старшокласників та їхньому самовихованню, що веде до особистісного вдосконалення і формування високої самооцінки. Тому розвиток асертивності старшокласників є складним, багатофункціональним і соціально-психологічно зумовленим процесом, який потребує всебічного розвитку особистості.

1.3. Соціально-психологічні чинники розвитку асертивності у старшому шкільному віці

На сучасному етапі освіти суттєво збільшились вимоги до здатності старшокласників ефективно справлятися з стресовими ситуаціями в навчальному процесі, а також до їхнього почуття задоволення від власних досягнень, усвідомлення своєї значущості та цінності. Формування збалансованої особистості, яка здатна не лише організовувати та реалізовувати свою діяльність, а й адаптувати та вдосконалювати її, залежить від рівня розвитку асертивності, що є одним із ключових елементів цього процесу.

Асертивність, як один з важливих психологічних феноменів підліткового віку, розвивається за впливом багатьох факторів. Згідно з детерміністичним підходом, цей процес зумовлений певними умовами та чинниками, як зовнішніми (біологічними, соціальними), так і внутрішніми (психологічними, суб'єктивними), що разом сприяють або стримують її розвиток. Серед зовнішніх чинників особливу увагу слід приділяти впливу сімейного та шкільного виховання, ролі референтних груп, а також особистому соціальному досвіду.

Внутрішні фактори, які визначають рівень асертивності, включають потреби особистості, її психологічні риси, мотивацію, установки та ціннісні орієнтації.

Дослідження, проведені українськими вченими, підкреслюють важливість незалежності (автономії) та відповідальності як основних передумов для розвитку асертивності у контексті самоактуалізації. Так, «сформованість саме незалежності (автономії) й відповідальності є необхідними передумовами для саморозвитку асертивності» [52, с. 157]. Водночас, результати досліджень, проведених серед майбутніх практичних психологів, показують, що «соціально-психологічними чинниками асертивної поведінки є соціометричний статус особистості у студентській групі, а також особливості соціально-психологічного клімату та професійна ідентичність» [29, с. 479].

Виходячи з аналізу цих факторів, були визначені основні структурні компоненти асертивної поведінки майбутніх психологів, серед яких важливими є: «ціннісно-мотиваційний (орієнтація на гідне пред'явлення себе світу з урахуванням цілей, інтересів і потреб інших суб'єктів; прагнення до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації); когнітивний (знання про зміст, особливості прояву та умови формування асертивної поведінки у процесі професійного становлення); рефлексивно-оцінний (баланс індивідуальних та соціальних характеристик; емоційна врівноваженість, вираженість у ставленні до інших; рефлексія); регулятивний (незалежність, наполегливість, контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях, відповідальність)» [40, с. 230].

Н. Подоляк, визначаючи психологічні детермінанти асертивності як комплексної якості особистості, звертає увагу на те, що її розвиток є результатом взаємодії індивідуально-психологічних особливостей, мотиваційних характеристик та ціннісно-смыслових орієнтацій. Вона виділяє серед основних психологічних факторів, що сприяють розвитку асертивності, такі, як висока мотивація досягнення успіху, позитивні установки, а також наявність гуманних цінностей, таких як милосердя, терпимість, взаєморозуміння, співчуття та співучасть [53].

У ряді досліджень розглядаються окремі чинники, які впливають на розвиток асертивності. Наприклад, О. Щіпановська, проводячи детермінаційний аналіз у сфері суб'єктності особистості, стверджує, що основним чинником підвищення впевненості в собі (що є складовою асертивної поведінки) є розвиток особистісної системи управління, яка є вищою формою саморегуляції [84].

Асертивність є ключовим аспектом вивчення психологічних характеристик, оскільки вона тісно пов'язана з різними складовими особистісного розвитку. У дослідженнях К. Чулкової, спрямованих на виявлення психологічних корелятив асертивності, були встановлені лінійні кореляційні зв'язки між рівнями асертивності та різними аспектами самосприйняття, зокрема самоповагою, аутосимпатією, самоприйняттям і самоінтересом.

Позитивні кореляції з рівнем асертивності простежуються і серед емоційних та поведінкових компонентів, в той час як негативні кореляції спостерігаються з такими характеристиками, як самовпевненість і самозвинувачення. Крім того, дослідження виявили тісний зв'язок між асертивністю, впевненістю в собі та самоактуалізацією. Асертивні особи виявляються більш схильними до інтернального локусу контролю та готовності до ризику. Також, згідно з результатами досліджень, асертивність має суттєві позитивні кореляції з рисами особистості, такими як товариськість, емоційна стабільність, маскуліність та відкритість. Негативні кореляції виявляються з депресивністю та невротичністю [81].

У дослідженнях Н. Подоляк, що базуються на кореляційному та факторному аналізі, асертивна особистість описується як така, що володіє високим рівнем самоконтролю, стабільністю, почуттям власної гідності і здатністю до адекватної взаємодії з іншими без виявлення агресії або маніпуляцій. За її результатами, асертивні індивіди демонструють низький рівень невротичності, сором'язливості та схильності до депресії або агресивності, підтверджуючи важливість асертивності у розвитку емоційно-ціннісних почуттів, особливо серед студентів [52].

Дослідження також показують, що асертивність тісно пов'язана з психологічним здоров'ям. Асертивні люди демонструють високу психологічну зрілість, адекватну самооцінку та здатність до самоповаги, тоді як негативно корелюють з такими проблемами, як емоційне вигорання та депресія [72].

Зв'язок між асертивністю та агресивністю також є важливою темою досліджень, оскільки асертивна поведінка передбачає здатність наполегливо відстоювати власні інтереси, що може бути сприйнято як конструктивна агресивність. У рамках цього підходу було проведено експериментальне дослідження, яке виявило, що асертивні особи можуть поєднувати високий рівень агресивності з нормативним рівнем ворожості. Виявлені також позитивні кореляції між агресивністю та рівнями стресу, у той час як асертивність негативно корелює з вразливістю до маніпуляцій [43].

Що стосується онтогенетичного розвитку, дослідження впливу різних факторів на розвиток асертивності в підлітковому віці виявили, що на рівень асертивності значно впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Серед об'єктивних факторів – умови сімейного виховання, особливості навчання, стан здоров'я. Суб'єктивні чинники включають рівень психічного розвитку, успішність, мотивацію та індивідуальний досвід асертивної поведінки. Встановлено, що високий рівень асертивності у підлітків сприяє підвищенню соціальної адаптації та позитивно впливає на міжособистісні стосунки [3; 7; 50].

У вітчизняній науці, що вивчає асертивність в процесі дорослішання, акцентується важливість розвитку цієї риси як основної складової особистості, а також на формуванні асертивних навичок, компетенцій і вмінь, які стають показниками асертивної поведінки. Особливу увагу приділено взаємозв'язкам асертивності з іншими психологічними та соціально-психологічними феноменами, причому дослідження не обмежуються окремими віковими періодами, а здійснюються також у порівнянні корелятивів асертивності на різних етапах онтогенезу. Експериментальні дослідження, проведені в ранньому юнацькому віці, виявили, що взаємозв'язок між асертивністю та самооцінкою особистості має яскраво виражену вікову динаміку. Зокрема, у підлітків

асертивність має позитивний зв'язок із самооцінкою таких характеристик, як ввічливість, щирість, терпимість, відповідальність і вимогливість [72].

В аспекті психотерапевтичної взаємодії акцент ставиться на виявленні умов і чинників, які перешкоджають розвитку асертивності та асертивної поведінки. Так, серед явищ, що впливають на виникнення невпевненості, зокрема виділяють соціальний страх, що є основним фактором, при якому людина боїться критики з боку інших, турбується про свою некомпетентність або боїться бути знехтуваною, потрапити в центр уваги, зіштовхнутися з відмовою або вимовити претензії до інших чи отримати їх на свою адресу. Також виокремлюють явище «дефіциту поведінки», тобто обмеженості в виборі альтернативних варіантів поведінки, а також почуття провини і сорому [73].

Серед інших чинників, що стримують розвиток асертивності, виділяють психологічні характеристики, такі як невпевненість у собі, страх, нестабільність емоційного стану, агресивність, невідповідність самооцінки, підвищена тривожність і напруженість, а також низька мотивація досягнення успіху й прагнення уникати невдач. Проте, як зазначає С. Медведєва, асертивність не є прямо залежною від рівня тривожності або мотивації досягнення успіху. Вона доводить, що асертивність негативно пов'язана з особистісною тривожністю, але має позитивний зв'язок з мотивацією досягнення успіху [45].

Згідно з Л. Курганською, серед основних психологічних бар'єрів для розвитку асертивності виокремлюються такі чинники, як страх, невпевненість, підвищений рівень тривожності, неадекватна самооцінка, агресивність і емоційна нестабільність [24].

Відповідно до теорії біхевіористів, на відміну від персонологічного підходу, асертивна поведінка трактувалася не як результат особистісних характеристик, а як наслідок певних особистісних якостей, таких як внутрішня впевненість, самоповага, адекватна самооцінка, а також психологічне здоров'я і життєвий успіх [19].

Дослідження, що стосуються асертивності, показують її важливу роль як системотвірної характеристики особистості. Асертивність визнана важливим

фактором для регуляції адаптивної активності людини в специфічних життєвих умовах. Вона визначається як суттєвий елемент конкурентоспроможності і успіху в професійній діяльності учнівської молоді [8]. Асертивність також розглядається як важливий механізм соціальної адаптації підлітків і старшокласників [12], а також як основа успішної міжособистісної взаємодії для майбутніх спеціалістів [84]. Як важлива складова особистості, асертивність виявляється в відчутті внутрішньої свободи, довіри до себе, а також є критерієм психологічно здорової особистості [79]. Дослідження підтверджують, що асертивність є передумовою для формування у студентів почуття власної гідності та самоповаги, а також виступає чинником моральної поведінки [67].

А. Лазарус, засновник мультимодальної психотерапії, підкреслює, що асертивна поведінка в психотерапевтичному контексті зумовлена низкою соціальних та психологічних чинників. Серед них виділяють чотири основні соціальні компетенції: здатність налагоджувати контакти, ініціювати і завершувати бесіду, вміння говорити «ні», а також відкритість у вираженні емоцій та вимог [44].

Цей підхід до факторів асертивної поведінки узгоджується з позиціями представників гуманістичної психології та філософії ненасильства, які стверджують, що поведінка особистості формується її життєвою філософією. Якщо світогляд особи базується на філософії ненасильства, вона, керуючись її принципами, формує відповідну ієрархію цінностей. Внаслідок цього, особистість здійснює творчу самоактуалізацію, проявляє емпатійність до навколишнього світу, а в своїх вчинках акцентує гуманне ставлення до оточення. Асертивна поведінка таких особистостей характеризується усвідомленням моральноетичних аспектів, таких як добро і зло. Якщо розглядати асертивність з точки зору філософії ненасильства, її можна вважати інструментом протидії насильству. Мотиваційною основою такої поведінки є концепти добра та любові, що становлять суть продуктивної любові – любові до людей, світу та до себе [31].

Основними рушійними силами поведінки гуманістично орієнтованої асертивної особистості є прагнення до добра та здатність до любові. В даному

контексті асертивність виступає як перехідний елемент між цінностями, світоглядом і конкретною поведінкою особистості. Вона актуалізує важливі питання моралі та етики, які відіграють критичну роль у процесі міжособистісної взаємодії. Позиція асертивної особистості, за словами вчених, може бути охарактеризована як «поводиться твердо і впевнено, проте коректно і дипломатично, вміє висловити протест або згоду, що не супроводжуються злістю чи зловтіхою, прагне злитися з людьми, а не відмежуватися від них» [43, с. 120]. Це підкреслює, що основою гуманістичних цінностей, проявів добра і любові, а також прагнення «злитися з людьми» є здатність до емпатії. Відповідно до цього, численні дослідження акцентують увагу на значенні емпатії в контексті асертивної поведінки та асертивності особистості [15; 28; 30].

Одним з аспектів асертивності є здатність брати на себе відповідальність, проявляти увагу до іншої людини, враховувати інтереси оточуючих, а також розвиток таких якостей, як саморегуляція, впевненість у собі, самоповага і автономія. У цьому контексті емпатія займає особливе місце. Чеські психологи В. Каппоні та Т. Новак, розглядаючи переваги асертивної поведінки та пропонуючи рекомендації щодо її розвитку, вводять поняття «емпатійної асертивності», доповнюючи класичну асертивність. Класична асертивність визначається як стабільна і наполеглива поведінка, яка не потребує додаткових пояснень. Натомість емпатійна асертивність ґрунтується на здатності розуміти іншого (автори спираються на феноменологію та особливості емпатії, описані К. Роджерсом), зберігаючи при цьому відстоювання власних інтересів [44].

Дослідження також виявили гендерні відмінності у проявах асертивності. Жінки демонструють вищий рівень асертивності в інтимному міжособистісному спілкуванні, тоді як чоловіки – у формальному спілкуванні з великою аудиторією. Загалом, жінки мають вищий рівень емпатії, тоді як чоловіки проявляють більшу асертивність. Суперечливі результати досліджень щодо взаємозв'язків між емпатійністю, асертивною поведінкою та асертивністю як особистісною характеристикою можна пояснити тим, що в цих дослідженнях емпатія здебільшого трактувалася як емоційний феномен. Враховуючи емпатію

як складну інтегральну особистісну властивість, що є багатовимірною та ієрархічно-динамічною системою з різними проявами на різних рівнях (психофізіологічному, психічному, особистісному), взаємозв'язки між емпатією та асертивністю мають набагато складніший характер, що дозволяє подолати суперечності, виявлені в попередніх дослідженнях [67; 78].

Розвиток асертивності у старшокласників є важливим аспектом їхнього емоційного та соціального становлення, і цей процес супроводжується значними переживаннями, такими як підвищена тривожність, труднощі у формулюванні власних думок та відстоюванні своєї позиції. Це, в свою чергу, може призводити до почуття безпорадності та розгубленості. У навчальних та позанавчальних ситуаціях старшокласники часто проявляють обмеження у своїх рухах, низьку координацію та труднощі у мовленні, що є ознакою відсутності м'язової свободи. Це споживає багато внутрішньої енергії, знижуючи впевненість у собі та психічну працездатність [85]. У протилежність цьому, асертивна поведінка характеризується такими рисами, як цілеспрямованість, впевненість, ініціативність, самостійність і незалежність [43]. Також важливо зазначити, що асертивність у підлітків може бути імпульсивною, залежно від емоційного стану, мотивацій і інтересів [28]. Цей стиль поведінки є ефективним засобом комунікації, що не включає маніпуляцій чи агресії [14]. Характерними ознаками асертивної поведінки є спокій, ясність і чіткість мовлення, відкритий погляд [3]. Асертивна особа створює довірливу атмосферу, вміє орієнтуватися в ситуаціях і ефективно справлятися з труднощами [11].

Згідно з дослідженнями Л. Марчук, асертивність є важливою складовою активної життєвої позиції особистості в старшому шкільному віці. Вона дає змогу учням самостійно визначати напрямки професійного розвитку та життєвих цілей. Розвиток асертивної поведінки передбачає саморефлексію та проявляється через бажання до самопізнання, оцінки своїх цілей, прагнення до досягнення соціального становища, а також потребу у власному виборі, орієнтуючись на особистісні прагнення та вимоги суспільства. Важливими елементами цього процесу є здатність до самоспостереження, самоусвідомлення, аналіз власних

вчинків, усвідомлення труднощів у їх реалізації, а також здатність правильно визначати власні здібності, нахили та риси характеру. Крім того, важливо враховувати думки оточуючих при плануванні своїх цілей і діяльності. Контроль над власними думками і вчинками є необхідною умовою для досягнення успіху, а також допомагає формувати віру у свої сили [32; 33].

Л. Копець визначає ключові фактори, що впливають на розвиток асертивної поведінки серед старшокласників. До таких факторів відносяться: знання своїх прав та обов'язків, здатність до адекватної самооцінки, усвідомлення своїх потреб і інтересів, чітке визначення життєвих цілей та намірів. Не менш важливими є повага до прав інших людей, здатність досягати цілей без маніпуляцій, уміння переконувати, здобувати підтримку, звертатися за допомогою, укладати компроміси, налагоджувати ділові контакти та створювати партнерські відносини [21].

С. Кузікова наголошує, що основними аспектами асертивної поведінки на старшому шкільному етапі є: конструктивне формулювання власних думок, позитивне сприйняття партнерів, підтримка здорового психологічного клімату, здатність обговорювати проблему, а не інші аспекти, стабільність внутрішнього стану та запобігання емоційним сплескам [24, с. 109].

Асертивність є важливою характеристикою особистості в старшому шкільному віці, яка визначає здатність індивіда коригувати свою поведінку в рамках спільної діяльності, спілкування та пізнання, з акцентом на позитивні зміни. Вона виявляється в усвідомленні внутрішньої сили особистості, здатності самовиражатися, емоційній стабільності, а також у готовності брати відповідальність за свої вчинки та прийняті рішення. Крім того, асертивна особистість має позитивне ставлення до себе та оточення. Важливо, що асертивність дозволяє досягати поставлених цілей, не шкодячи іншим. Цей аспект тісно пов'язаний з емоційною компетентністю, оскільки тільки через усвідомлення і контроль над власними емоціями можна підтримувати необхідний емоційний стан для ефективної асертивної поведінки. Довіра до себе є основою для існування особистості як самостійного суб'єкта діяльності,

здатного не лише визначати цілі, але й досягати їх. Людина прагне задовольняти як власні очікування, так і вимоги навколишнього світу, що сприяє гармонії між довірою до себе та довірою до зовнішнього світу [26].

Асертивна поведінка старшокласника проявляється у здатності уважно слухати співрозмовника, розуміти його почуття та потреби, відкрито висловлювати свої наміри і активно сприяти їх реалізації. Також важливим аспектом є здатність приймати конструктивну критику і адекватно реагувати на неї, одночасно уникаючи оцінки особистості співрозмовника. Асертивність у старшокласника допомагає сформувати чітку ціннісну орієнтацію щодо себе та інших, що є необхідним для досягнення власних цілей, зокрема у професійному виборі та побудові життєвої стратегії [18].

Отже, розвиток асертивності у старшокласників залежить від низки специфічних умов та факторів. У психологічних дослідженнях розглядаються як зовнішні, так і внутрішні детермінанти асертивності та асертивної поведінки. Серед зовнішніх факторів варто відзначити вплив сімейного та шкільного виховання, роль референтних груп, а також індивідуальний соціальний досвід. Внутрішні умови розвитку асертивності включають базові потреби, розвиток індивідуальних психологічних якостей особистості, а також особливості мотиваційної сфери, установки та ціннісні орієнтації.

Висновок до розділу 1

1. Асертивність розглядається як стійка соціально-психологічна характеристика, яка ґрунтується на впевненості в собі, а також як процес самовираження, що включає використання стратегій асертивної поведінки. У працях дослідників акцентується увага на різних аспектах асертивності, при цьому виділяються її поведінкові та особистісні складові, проте відсутнє єдине узгоджене визначення цього феномену. Спостерігається широка варіативність трактувань асертивності, а наукові погляди на її сутність і прояви часто мають суперечливий характер і потребують додаткових наукових обґрунтувань. Асертивна поведінка охоплює здатність регулювати свої вчинки, ефективно

захищати свої права та демонструвати позитивне ставлення до людей, включає здатність відстоювати свої інтереси, вільно виражати емоції і почуття, досягати особистих цілей без порушення прав інших і нести відповідальність за власні дії.

2. Період навчання у старшій школі вважається найбільш сприятливим для формування асертивності особистості, що відбувається через спільну діяльність учнів з педагогами та психологами, а також через вплив соціальних умов, що виникають у процесі групової діяльності. Усі ці фактори сприяють формуванню у старшокласників впевненості в собі і самовихованню, що включає особистісне самоудосконалення та розвиток високої самооцінки.

3. Асертивність старшокласників є важливою складовою їхнього психічного розвитку, яка визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників. У психології зазвичай розглядають як зовнішні, так і внутрішні детермінанти розвитку асертивності та асертивної поведінки учнів старших класів. Зовнішні чинники включають біологічні і соціальні аспекти, які в свою чергу можуть бути як сприятливими, так і перешкоджаючими формуванню асертивної поведінки. Внутрішні чинники пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками учнів, а також з їхніми суб'єктивними переконаннями, що можуть як стимулювати, так і гальмувати цей процес.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1 Організація та методи емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці

Метою емпіричного дослідження було з'ясування психологічних аспектів розвитку асертивності у старшому шкільному віці. Об'єктом дослідження стали учні старших класів (16-17 років). Кількість учасників становила 50 осіб.

Для емпіричного дослідження психологічних аспектів формування асертивності у старшокласників було використано кілька перевірених діагностичних методик, які забезпечують комплексний підхід до вивчення цієї теми. Зокрема, застосовувалися такі інструменти: методика оцінювання самоствавлення, розроблена В. Століним та С. Пантелєєвим; адаптований тест-опитувальник рівня асертивності, модифікований В. Каппоні та Т. Новак; опитувальник «Впевненість у собі» С. Рейтаса, а також методика визначення рівня рефлексивності, створена А. Карповим. У контексті цього дослідження ми розглядаємо застосовані діагностичні методики.

У межах емпіричного вивчення афективного компонента асертивності застосовується методика самоствавлення, створена В. Століним та С. Пантелєєвим. Цей інструмент, що базується на стандартизованому самозвіті, має багатовимірну структуру та відповідає ієрархічній моделі самоствавлення [1; 79a]. Методика розглядає самоствавлення як стає почуття власного «Я», яке охоплює кілька модальностей із різним емоційним і семантичним змістом. Для цього досліджувані оцінюють себе за допомогою 110 тверджень, згрупованих за трьома основними рівнями, кожен із яких представлений відповідними шкалами.

На першому рівні аналізується ставлення до конкретних дій щодо власного «Я». Цей рівень включає шкали, що оцінюють самовпевненість (шкала 1), ставлення оточення (шкала 2), самоприйняття (шкала 3), самокерівництво

(шкала 4), самозвинувачення (шкала 5), самоінтерес (шкала 6) і саморозуміння (шкала 7). Важливим є розуміння, як ці шкали корелюють із готовністю особистості до саморефлексії та самоорганізації.

Другий рівень методики є більш узагальненим і включає такі аспекти, як самоповага (шкала I), аутосимпатія (шкала II), очікування позитивного ставлення (шкала III) і самоінтерес (шкала IV). Шкала самоповаги акцентує увагу на інтегральних характеристиках, зокрема внутрішній послідовності, що є ключовою для розуміння самосприйняття. Наприклад, висока оцінка за цією шкалою може свідчити про стійке відчуття власної цінності та адекватність самопозиціонування.

Третій рівень методики спрямований на визначення глобального самоставлення за шкалою S, яка вимірює інтегроване емоційне ставлення до власного «Я». Цей рівень відображає базове відчуття гармонії або конфлікту у відношенні до самого себе.

Особливу увагу слід звернути на фактори, що впливають на самоповагу. Вона є комплексним показником, який включає внутрішню послідовність, самовпевненість і саморозуміння. Цей фактор демонструє здатність особистості оцінювати себе відповідно до соціально-нормативних критеріїв. Наприклад, високий рівень самовпевненості (шкала 1) свідчить про сформовану здатність особистості вірити у власні можливості.

Фактор аутосимпатії, своєю чергою, пов'язаний із емоційним ставленням до себе. На позитивному полюсі цей фактор відображає довіру до власної особистості та схвалення себе. Водночас негативний полюс містить аспекти низької самооцінки та схильності до самокритики. Емоційні реакції, що супроводжують цей фактор, варіюються від схвалення до презирства, що наочно ілюструє різноманітність модальностей цього компонента.

Фактор «Самознищення» відображає негативне ставлення до себе і включає такі шкали: а) «внутрішня конфліктність», важливість якої проявляється у внутрішніх конфліктах і сумнівах; б) «самозвинувачення», що свідчить про

відсутність симпатії до себе та негативні емоції на свою адресу, незважаючи на високу самооцінку досягнень і якостей.

У процесі діагностики важливо зосередитися на змісті суджень і можливості вибору, що ґрунтується на минулому досвіді. Інтерпретація виявлених якостей базується на отриманих результатах з урахуванням характеру та рівня відхилень. Первинні дані учасника переводять у вторинні показники та обробляються у формі профілю, оцінюючи рівень розбіжностей в самооцінці.

Для емпіричного дослідження когнітивного компонента асертивності в старшому шкільному віці використано тестопитувальник рівня асертивності (модифікація В. Каппоні та Т. Новак) [40]. Автори методики трактують асертивність як поведінковий тип, який характеризується впевненістю, наполегливістю та цілеспрямованістю. Агресивність і пасивність є двома полюсами, що успадковані від нашої еволюційної історії. Інстинкт вимагає вибору між двома поведінковими стратегіями: «нападай або рятуйся». Проте сучасний контекст вимагає введення третього варіанту поведінки – асертивності. У цьому контексті тест орієнтований на оцінку здатності діяти таким чином, щоб не завдати шкоди іншим, поважаючи їхні права, водночас зберігаючи власні інтереси без їхньої зневаги.

Зазначений тестовий інструмент включає 24 питання, результати яких аналізуються за трьома ключовими шкалами. Перша шкала, позначена як А, орієнтована на визначення складових асертивності, включаючи такі аспекти, як самостійність і незалежність. Шкала Б спрямована на оцінювання рівня впевненості, здатності приймати рішення та опиратися на власні ресурси. Третя шкала, В, акцентує увагу на соціальній бажаності. Завдяки цьому тесту можна діагностувати рівень розвитку асертивних характеристик за показниками:

1. Показник довіри до себе (АДД) – виявляє внутрішню готовність перебувати в гармонії із собою.
2. Показник активності у відстоюванні власної позиції (ААП) – демонструє рівень оволодіння асертивністю та ініціативність у її розвитку.

3. Показник реалістичності самооцінки (АРС) – відображає реалістичність самооцінки, яка є важливою для розвитку асертивних навичок, необхідних для ефективної взаємодії з іншими.

На основі аналізу результатів тестування можна зробити висновок, що показник рівня довіри до себе (АДД) є індикатором самооцінки, впевненості у власних силах та здатності гармонійно співіснувати із собою. Наприклад, низький рівень (12 балів) демонструє недостатню віру у власні можливості, що потребує подальшого розвитку асертивності. Водночас високий рівень (78 балів) вказує на наявність базових знань про асертивну поведінку, які, однак, не часто знаходять застосування. У таких випадках спостерігається незадоволеність собою і соціальним середовищем, що обумовлено внутрішніми сумнівами та постійним відчуттям небезпеки. Ці особи нерідко схильні вважати інших більш компетентними, винахідливими або талановитими, ніж вони самі. Як зазначають дослідники, такі люди підсвідомо очікують зовнішньої допомоги, сподіваючись на підтримку чи наставництво.

Показник активності у відстоюванні особистих позицій (ААП) характеризує рівень володіння асертивною поведінкою і прагнення до її реалізації. Низький рівень цього показника свідчить про труднощі у використанні наданих життям можливостей. У таких випадках рекомендується або розвивати навички асертивності, або пристосовуватися до існуючих умов. Високий рівень (78 балів) демонструє активне бажання вдосконалювати асертивність, хоча часом це може виявлятися через агресивні дії, спрямовані на захист власних поглядів.

Кількість балів показника реалістичності самооцінки (АРС) також має значення. Низькі значення (12 бали) свідчать про наявність хороших шансів опанувати асертивність за умови адекватної та позитивної самооцінки. Особа реалістично оцінює себе, що є гарною основою для набуття необхідних навичок для спілкування з іншими. Високі значення (78 балів) вказують на проблеми з переоцінкою власних можливостей та на відсутність ширості у поведінці.

Для дослідження особливостей поведінкового компонента асертивності серед старшокласників було застосовано опитувальник «Впевненість у собі», розроблений С. Рейтасом [57]. Цей інструмент, створений американським психологом у 1973 році, спрямований на визначення рівня самовпевненості особистості, включаючи її сильні та слабкі сторони. Як член Американської психологічної асоціації, С. Рейтас є авторитетним фахівцем, що має значний досвід у написанні підручників з психології. Його методика універсальна, що дозволяє використовувати її незалежно від рівня освіти, соціального статусу.

Тест складається з 30 тверджень, які описують різні варіанти поведінки, а респонденти повинні обрати один з п'яти варіантів відповідей – від «дуже схоже на мене» до «зовсім не схоже на мене». Кожна відповідь оцінюється в балах, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Підсумковий результат обчислюється у відсотках і демонструє загальний рівень самовпевненості. Важливо, щоб респонденти відповідали згідно зі своїми власними поглядами, без довгих роздумів, щоб уникнути активації захисних механізмів.

Тестування поділено на дві частини: після кожної обчислюється відповідний бал. Остаточний результат отримують шляхом додавання до першого балу 72 і віднімання суми балів другої частини. Градація рівнів самовпевненості виглядає так: 0–24 бали – низький рівень, 25–49 балів – помірно низький, 50–72 бали – середній рівень, 73–96 балів – високий рівень, 97–120 балів – надмірна самовпевненість.

Дослідження регулятивного компонента асертивності здійснювалось за допомогою методики діагностики рівня розвитку рефлексивності, створеної А. Карповим [41]. Ця методика є важливим інструментом для оцінки здатності до рефлексії, яка включає саморозуміння, аналіз власних дій, адекватну оцінку ситуацій і самоконтроль. Учасникам пропонувалося відповісти на 27 тверджень за шкалою: «абсолютно невірно», «невірно», «швидше невірно», «не знаю», «швидше вірно», «вірно», «абсолютно вірно».

Твердження розділено на два типи: 15 прямих (наприклад, питання під номерами 1, 3, 4, 5, 9) та 12 зворотних. Для підрахунку результатів прямих питань

оцінюються за вказаною шкалою, а для зворотних застосовується інверсія балів. Сума балів дозволяє визначити рівень рефлексивності, який може бути класифікований як високий, середній або низький. Цей підхід забезпечує точність у визначенні здатності респондентів до регуляції асертивної поведінки.

Рівень рефлексивності особистості оцінюється за стеновою шкалою, яка формується на основі отриманих балів за методику діагностики. Відповідно до цієї шкали, значення балів поділяються на категорії: до 80 балів – 0 стень, 80–100 балів – 1 стень, 101–107 балів – 2 стени, 108–113 балів – 3 стени, 114–122 бали – 4 стени, 123–130 балів – 5 стень, 131–139 балів – 6 стень, 140–147 балів – 7 стень, 148–156 балів – 8 стень, 157–171 балів – 9 стень, а понад 172 бали – 10 стень. Така систематизація дозволяє встановити загальний рівень розвитку рефлексивності особистості.

Особи, чий рівень рефлексивності відповідає значенням 7 стень і вище, демонструють високий рівень розвитку. Такий рівень свідчить про:

1. Глибоке особистісне усвідомлення, яке включає здатність до ретельного аналізу внутрішніх характеристик, поведінки та мотивів.
2. Високий рівень міжособистісного усвідомлення, що проявляється в здатності розуміти і аналізувати позиції та мотиви інших людей.
3. Розвинені показники самооцінки, такі як самоповага, самоприйняття, впевненість у собі та здатність до самоконтролю. Ці характеристики вказують на значний рівень розуміння як власних, так і чужих особливостей.
4. Глибокі знання аспектів рефлексії, що сприяють успішному аналізу та вдосконаленню особистісної діяльності.

Середній рівень рефлексивності відображає помірний розвиток здатності до саморефлексії та міжособистісного усвідомлення:

1. Особистісна рефлексія є частковою та має некритичний характер. Усвідомлення внутрішніх процесів та професійної діяльності обмежене, а здатність до їх аналізу знижена.
2. Міжособистісне усвідомлення характеризується розпізнаванням лише очевидних рис та поведінкових проявів інших.

3. Самооцінка перебуває на середньому рівні: самоповага, саморозуміння та здатність до самоконтролю мають частково виражений характер.

4. Поверхневі знання аспектів рефлексії спричиняють обмеженість у глибокому аналізі особистісної та соціальної поведінки.

Показники, що не перевищують 3 стени, вказують на низький рівень розвитку рефлексивності:

1. Особистісне усвідомлення є нечітким, а здатність до аналізу власних дій і поведінки майже відсутня.

2. Міжособистісна рефлексія виявляється слабкою, що виражається у труднощах із розумінням мотивів та поведінки інших людей.

3. Самооцінка демонструє невисокі показники, такі як обмежена самоповага та низький рівень самоконтролю.

4. Обмежені знання аспектів рефлексії унеможливають ефективне самовдосконалення.

У результаті узагальнення даних усіх застосованих діагностичних методик було виявлено три рівні розвитку асертивності у старшому шкільному віці: високий, середній і низький.

Високий рівень розвитку асертивності у старшому шкільному віці характеризується, насамперед, високими показниками самоставлення за методикою, розробленою В. Століним і С. Пантелєєвим, високим рівнем асертивності за тестом для дослідження асертивності В. Каппоні та Т. Новак, високим рівнем впевненості за опитувальником «Впевненість у собі» С. Рейтаса, а також високим рівнем рефлексивності за методикою діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова.

Рівень розвитку асертивності у старшому шкільному віці, як правило, характеризується середніми показниками самовідношення за методикою В. Століна та С. Пантелєєва, середніми значеннями асертивності за тестом опитувальника дослідження рівня асертивності В. Каппоні та Т. Новак, середнім рівнем впевненості за методикою «Впевненість у собі» С. Рейтаса, а також середнім рівнем рефлексивності за методикою А. Карпова.

Низький рівень асертивності у старшому шкільному віці проявляється в основному через незадовільний показник самоствавлення, що зафіксовано за методикою В. Століна та С. Пантелєєва. Також спостерігається переважно низький рівень асертивності, оцінений за тестомопитувальником В. Каппоні та Т. Новак. Крім того, методика «Впевненість у собі» С. Рейтаса вказує на здебільшого низький рівень впевненості, а методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова демонструє незадовільні показники рефлексивності.

Для емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці застосовано ряд надійних і валідних психодіагностичних інструментів, зокрема методику В. Століна та С. Пантелєєва для оцінки самоствавлення, тест-опитувальник асертивності В. Каппоні та Т. Новак, методику С. Рейтаса «Впевненість у собі», а також методику А. Карпова для діагностики розвитку рефлексивності. Завершальним етапом дослідження стало аналізування та інтерпретація отриманих результатів вивчення психологічних особливостей асертивності у старшому шкільному віці.

2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці

У межах емпіричного дослідження поставлено завдання проаналізувати психологічні особливості формування асертивності в учнів старших класів. Експериментальне дослідження проводилося впродовж 2024–2025 року. Цільову групу дослідження становили старшокласники віком 16–17 років. У дослідженні взяли участь 50 осіб, які були залучені для вивчення їхньої асертивності як важливого психологічного аспекту особистісного розвитку.

Метою дослідження було вивчення психологічних аспектів розвитку асертивності у старшому шкільному віці, що передбачало аналіз особливостей міжособистісної взаємодії учнів у цьому віковому періоді. Методика емпіричного дослідження включала вивчення психологічних особливостей

розвитку асертивності у старшому шкільному віці за допомогою діагностичних методик. Психологічні аспекти розвитку асертивності визначаються за допомогою низки діагностичних інструментів, серед яких методика дослідження самоставлення, розроблена В. Століним та С. Пантелєєвим, тест-опитувальник для оцінки рівня асертивності, адаптований В. Каппоні та Т. Новак, методика «Впевненість у собі» авторства С. Рейтаса, а також методика для діагностики рівня розвитку рефлексивності, запропонована А. Карповим.

Емпіричне дослідження особливостей асертивності у старшому шкільному віці охоплювало вивчення структурних компонентів цього психологічного феномену, зокрема афективного, когнітивного, поведінкового і регулятивного. Розглянемо результати емпіричного дослідження згідно з використаними діагностичними методиками та зазначеними структурними компонентами розвитку асертивності у старшому шкільному віці.

У межах емпіричного вивчення афективного аспекту асертивності серед учнів старших класів було застосовано методику самоставлення, розроблену В. Століним і С. Пантелєєвим. Основна увага була зосереджена на аналізі особливостей прояву показників окремих шкал самоставлення, характерних для цієї вікової групи. Результати дослідження наочно представлені у графічному вигляді (рис. 2.1) і відображають специфіку отриманих даних.

Аналіз емпіричних даних, отриманих за допомогою методики дослідження самоставлення В. Століна та С. Пантелєєва з використанням шкали відкритості, свідчить про наступні результати: 20% старшокласників демонструють високий рівень відкритості, 48% характеризуються середнім рівнем, а 32% – низьким рівнем цього показника.

Дослідження за шкалою самоуправління виявило, що лише 14% учнів старших класів мають високий рівень самоуправління, в той час як середній рівень спостерігається у 48%, а 38% демонструють низькі показники самоуправління.

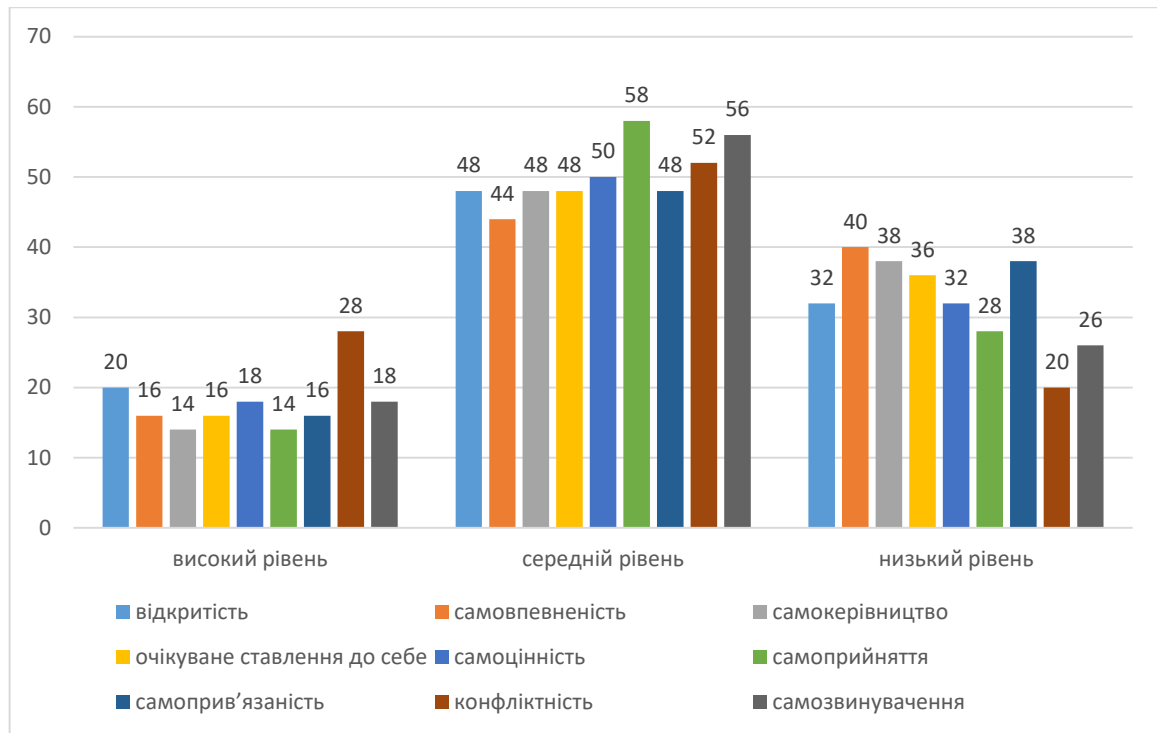


Рис. 2.1. Особливості самоствлення у старшому шкільному віці (%)

За шкалою очікуваного ставлення до себе виявлено, що високий рівень очікувань від оточення мають 16% старшокласників, тоді як середній рівень характерний для 48%, а низький рівень – для 36%.

Показники за шкалою самоцінності демонструють, що 18% старшокласників мають високий рівень цього аспекту, 50% – середній, а 32% учнів показали низький рівень самоцінності.

Оцінка за шкалою самоприйняття показала, що лише 14% старшокласників мають високий рівень цього показника, в той час як більшість (58%) демонструє середній рівень, а 28% – низький.

За результатами шкали самоприв'язаності встановлено, що високий рівень мають 16% старшокласників, середній рівень демонструють 48%, а низький рівень характерний для 38% учнів.

Дослідження за шкалою конфліктності виявило, що 28% старшокласників характеризуються високим рівнем конфліктності, у 52% спостерігається середній рівень, а 20% демонструють низький рівень цього показника.

Шкала самозвинувачення показала, що 18% учнів старших класів мають високий рівень цього аспекту, 56% демонструють середній рівень, а 26% характеризуються низькими показниками самозвинувачення.

Аналіз даних за шкалою самовпевненості свідчить, що лише 16% старшокласників демонструють високий рівень самовпевненості, 44% мають середній рівень, а 40% характеризуються низьким рівнем.

Також було проведено дослідження рівня розвитку афективного компонента асертивності серед старшокласників (див. рис. 2.2).

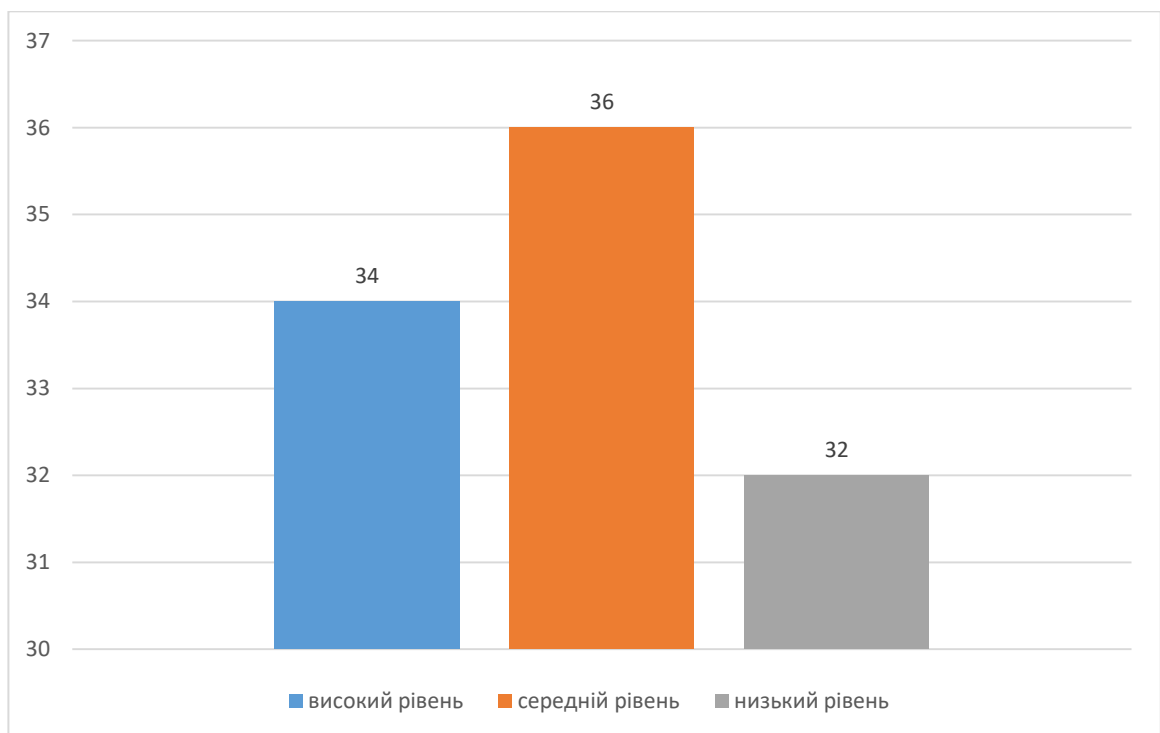


Рис. 2.2. Рівні розвитку афективного компонента асертивності у старшому шкільному віці (%)

Одержані результати демонструють, що 32% учнів старших класів характеризуються низьким рівнем розвитку афективного компонента асертивності, 36% – середнім рівнем, а 34% – високим рівнем розвитку цього компонента.

Для проведення емпіричного дослідження когнітивного компонента асертивності серед учнів старшої школи використано тестовий опитувальник, адаптований для вимірювання рівня асертивності (модифікація В. Каппоні та Т.

Новак). Цей інструмент включає дві шкали: шкала А, яка оцінює рівень незалежності та автономії, та шкала Б, яка визначає впевненість, рішучість і здатність покладатися на власні сили. Було також проведено аналіз особливостей прояву цих шкал асертивності серед старшокласників (див. рис. 2.3).

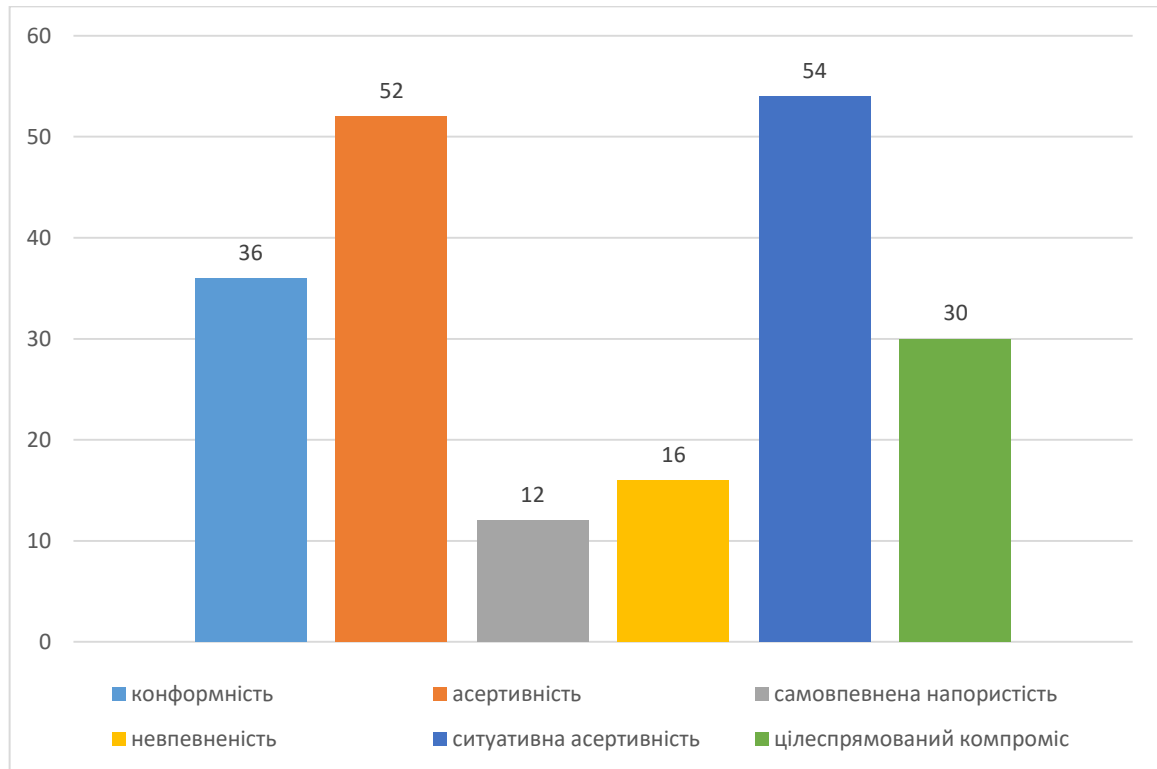


Рис. 2.3. Особливості асертивності у старшому шкільному віці (%)

Тест-опитувальник, розроблений В. Каппоні та Т. Новак, незважаючи на свою назву, насправді орієнтований не на діагностику асертивності як особистісної характеристики, а на оцінку асертивної поведінки. Зокрема, в межах шкали А (незалежність) і шкали Б (впевненість) визначаються три рівні асертивності: високий (78 балів), середній (46 балів) та низький (03 бали). Високий рівень незалежності виявляється у вигляді агресивної поведінки, середній – у вигляді асертивної, а низький – у вигляді пасивної поведінки. Високий рівень впевненості та автономії характеризується цілеспрямованістю й умінням знаходити компромісні рішення без маніпуляцій (цілеспрямований компроміс). Середній рівень впевненості проявляється через асертивну поведінку, проте лише в звичних умовах (ситуативна асертивність). Низький

рівень впевненості, у свою чергу, позначається нерішучістю, що призводить до пасивної поведінки.

Загалом, серед учнів старшого шкільного віку в рамках шкали незалежності 52% демонструють навички асертивної поведінки. Водночас 36% з них є конформними, а у 12% учнів виявляються ознаки напористої самовпевненості (агресивності). У межах шкали впевненості 54% учнів старших класів виявляють ситуативну асертивність, що означає їх здатність бути асертивними лише в звичних умовах. 30% з них характеризуються високим рівнем цілеспрямованості, чітко усвідомлюючи свої цілі, потреби та інтереси, і здатні відкрито висловлювати їх, а також знаходити компроміси під час взаємодії з іншими. Однак 16% старшокласників є дуже невпевненими, постійно сумніваючися у своїх успіхах. Таким чином, можна констатувати, що приблизно однакова кількість учнів виявляє полярну поведінку: конформність та цілеспрямовану впевненість, а також агресію й невпевненість; близько половини старшокласників є асертивними чи ситуативно асертивними.

Проаналізуємо результати емпіричного дослідження рівнів розвитку когнітивного компонента асертивності у старшому шкільному віці – високого (визначеного на основі узагальнення проявів асертивної поведінки за шкалою незалежності та цілеспрямованості за шкалою впевненості), середнього (визначеного на основі узагальнення проявів конформності за шкалою незалежності та ситуативної асертивності за шкалою впевненості) і низького (визначеного на основі узагальнення проявів напористої самовпевненості за шкалою незалежності та невпевненості за шкалою впевненості) (рис. 2.4).

Згідно з отриманими даними, 14% учнів старших класів виявляють низький рівень розвитку когнітивного компонента асертивності, 44% мають середній рівень, а 42% – високий рівень цього компонента.

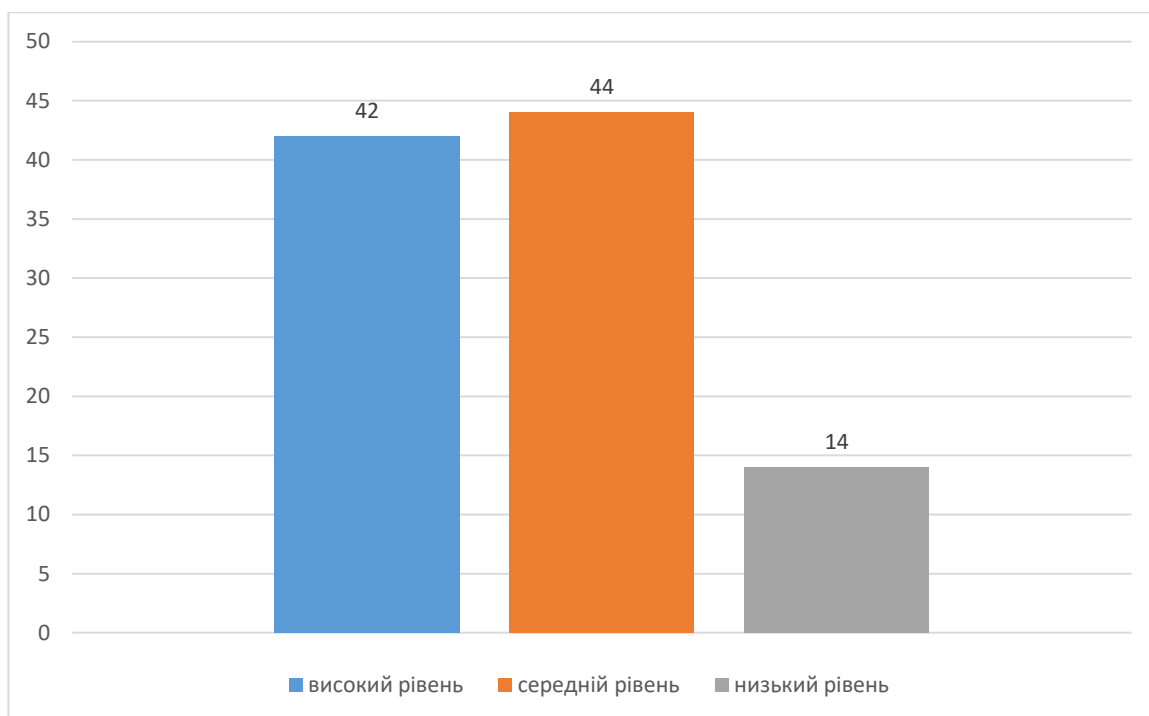


Рис. 2.4. Рівні розвитку когнітивного компонента асертивності у старшому шкільному віці (%)

Для емпіричного дослідження поведінкового аспекту асертивності у старшокласників було застосовано опитувальник «Впевненість у собі» С. Рейтаса. У дослідженні особливу увагу було приділено аналізу рівнів прояву впевненості в собі серед учнів старших класів (див. рис. 2.5).

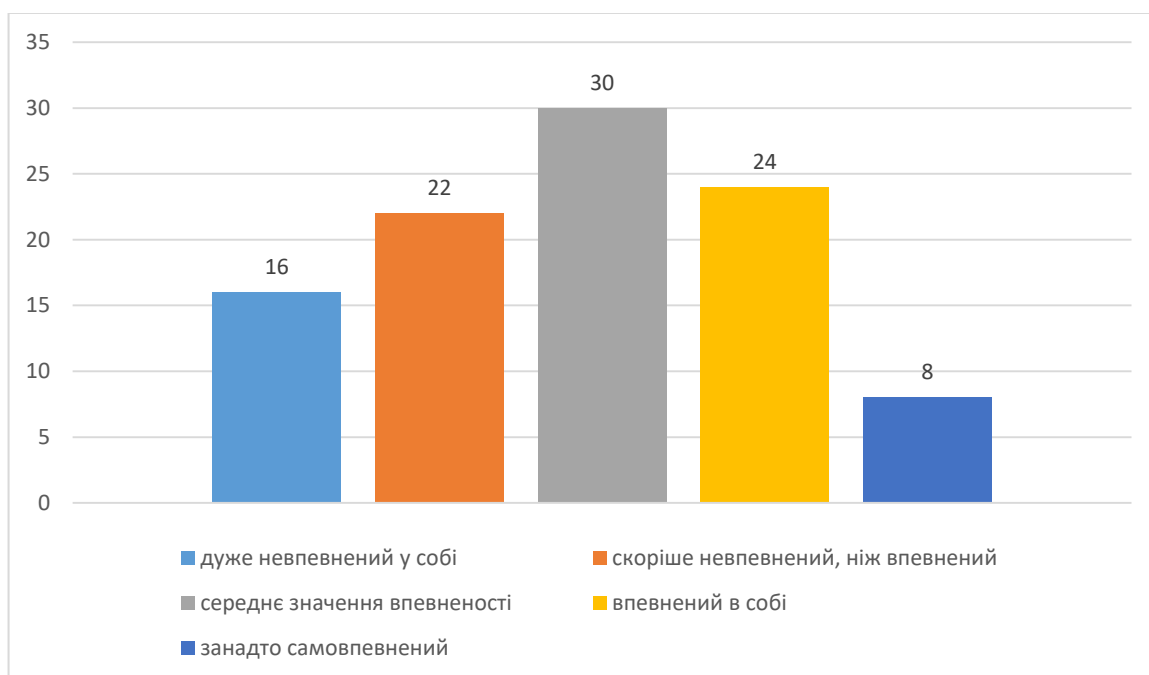


Рис. 2.5. Особливості впевненості в собі у старшому шкільному віці (%)

Як показують дані, 16% старшокласників виявляють значну невпевненість у собі, 22% учнів старших класів є скоріше впевненими, ніж невпевненими, у 30% учнів зафіксовано середній рівень впевненості, 24% учнів відзначають високу впевненість у собі, а 8% – надмірну самовпевненість.

Розглянемо результати емпіричного дослідження рівнів розвитку поведінкового компонента асертивності в старшому шкільному віці. Розрізняємо три рівні: високий (визначається на основі узагальнення проявів самовпевненості та впевненості), середній (визначений за допомогою узагальнення проявів середнього рівня впевненості) та низький (визначається на основі узагальнення проявів невпевненості, таких як «скоріше невпевнений, ніж впевнений» і «дуже невпевнений у собі») (рис. 2.6).

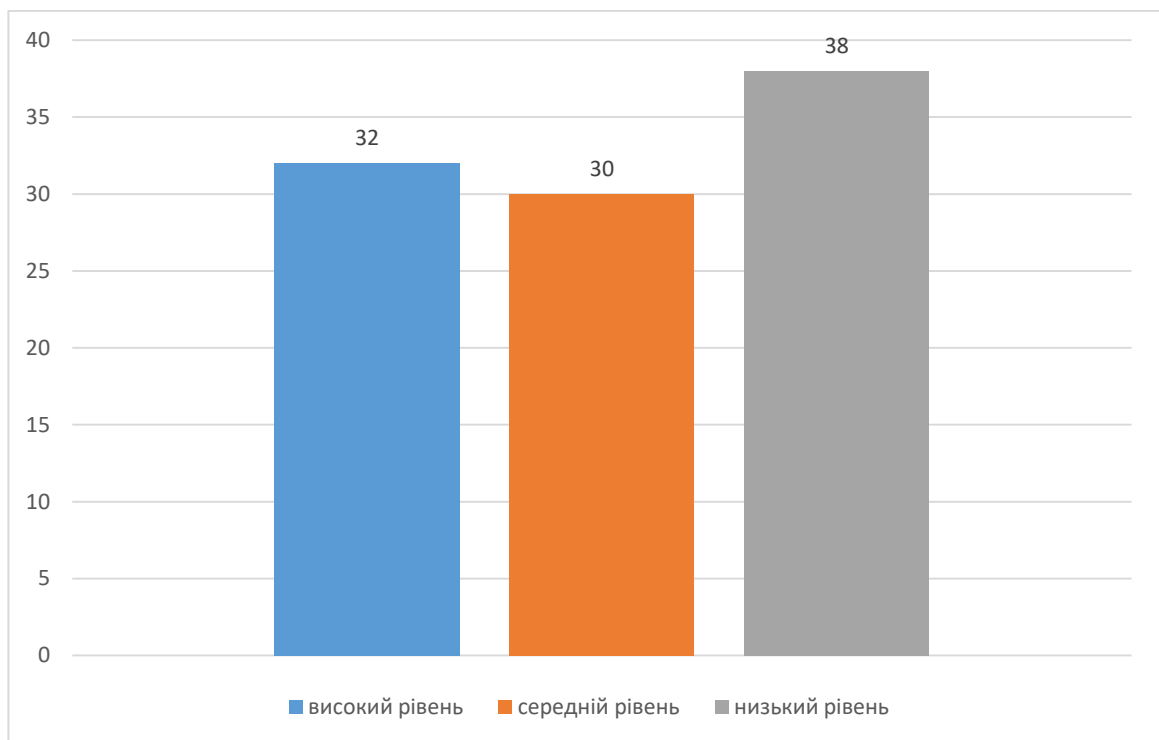


Рис. 2.6. Рівні розвитку поведінкового компонента асертивності у старшому шкільному віці (%)

Отримані дані вказують на те, що 38% старшокласників демонструють низький рівень розвитку поведінкового компонента асертивності, 30% – середній, а 32% – високий рівень цього компоненту.

З метою емпіричного вивчення регуляторного аспекту асертивності серед учнів старших класів була використана методика, що дозволяє визначити рівень розвитку рефлексивності, розроблена А. Карповим. Рефлексивність при цьому визначається як характеристика особистості, що забезпечує можливість аналізу власних дій, адекватної оцінки ситуацій та самоконтролю поведінки. Було також проаналізовано різні рівні прояву рефлексивності у старшокласників (рис. 2.7).

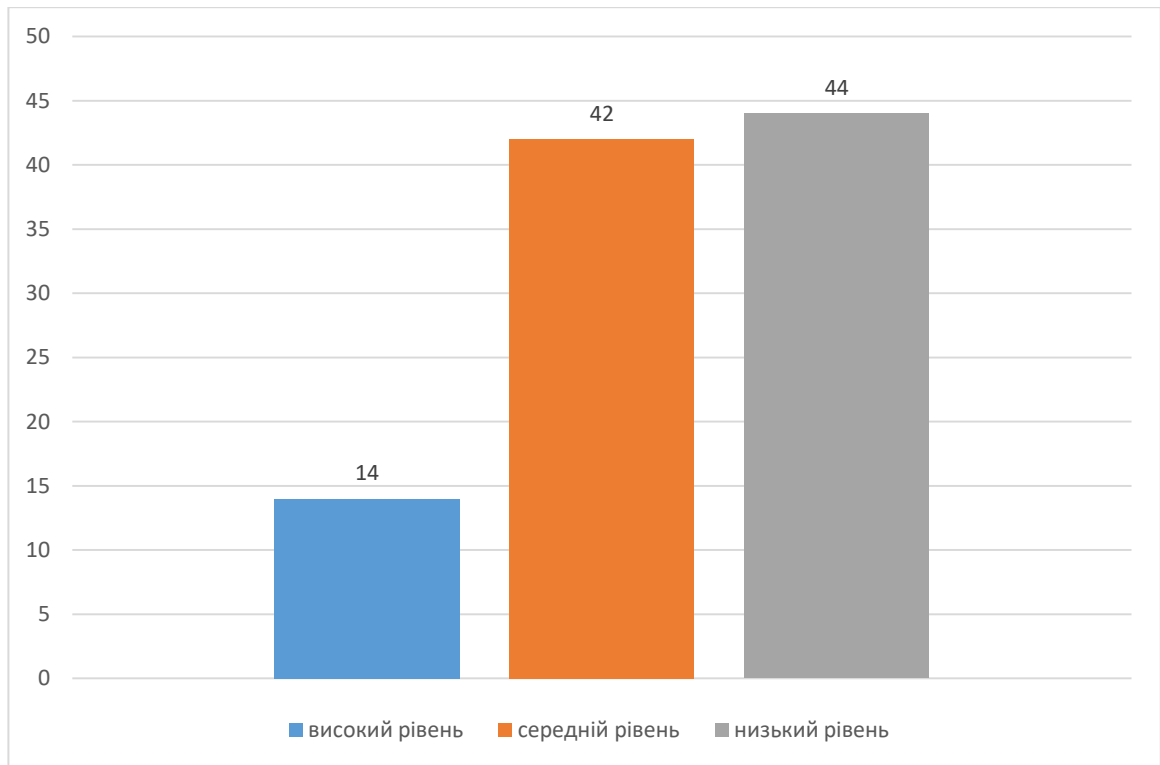


Рис. 2.7. Особливості рефлексивності у старшому шкільному віці (%)

Відповідно до проведеного дослідження, 14% старшокласників виявили високий рівень рефлексивності, що проявляється у високому самоконтролі поведінки, аналізі та оцінці подій, а також у схильності до самоаналізу. Вони здатні до аналізу своєї майбутньої діяльності, планування та прогнозування можливих результатів, що свідчить про ретельність у плануванні окремих аспектів своєї поведінки.

42% учнів старших класів виявляють середній рівень рефлексивності. Ці учні мають тенденцію звертатися до самоаналізу, оцінюючи свою попередню діяльність і своє місце в ній, з'ясовуючи причини та наслідки своїх вчинків.

Серед їхніх основних характеристик можна виокремити нестабільність рефлексивного когнітивного стилю, здатність до детального планування своєї поведінки та орієнтацію на майбутнє.

Низький рівень рефлексивності виявлено у 44% учнів старших класів. Це вказує на недостатній самоконтроль поведінки у даній ситуації, брак осмислення її елементів, а також нездатність співвідносити свої дії з конкретними умовами та власним станом. Для них характерні імпульсивність у роздумах над поточною діяльністю, труднощі з прийняттям рішень, відсутність схильності до самоаналізу у конкретних життєвих обставинах, а також нерозвинутість процесів самопізнання. Згідно з дослідженнями, такі учні, ймовірно, не завжди займаються плануванням своєї діяльності, обираючи обмежений підхід до оцінки ситуацій і зупиняючись на розгляді меншої кількості деталей при прийнятті рішень. Основними ознаками їхньої поведінки є відсутність рефлексивної самооцінки, неспроможність адекватно використовувати власний досвід, а також відчуття невпевненості щодо майбутнього.

Отже, узагальнені результати вказують на те, що більшість опитаних старшокласників здатні до аналізу своїх дій, планування своєї поведінки та усвідомлення своїх бажань і потреб, проте їхній рефлексивний когнітивний стиль виявляється нестійким.

Дослідимо результати емпіричного вивчення розвитку регулятивного компонента асертивності у старшому шкільному віці, визначеного як високий (на основі узагальнення проявів високого рівня рефлексивності), середній (на основі узагальнення проявів середнього рівня рефлексивності) та низький (на основі узагальнення проявів низького рівня рефлексивності) (див. рис. 2.8).

Отримані результати вказують на те, що 44% учнів старших класів мають низький рівень розвитку регулятивного компонента асертивності, 42% – середній, а 14% – високий рівень цього компоненту.

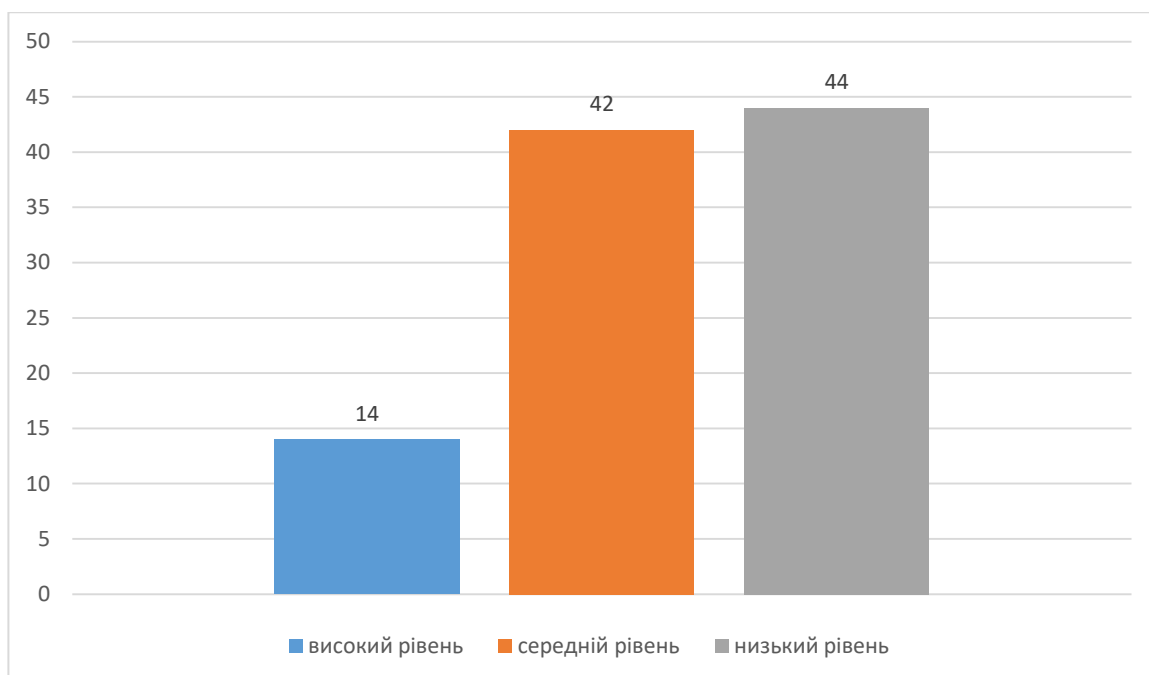


Рис. 2.8. Рівні розвитку регулятивного компонента асертивності у старшому шкільному віці (%)

Завдяки узагальненню інформації, отриманої з усіх застосованих діагностичних методик, а також підсумовуванню рівнів розвитку структурних складових асертивності, було визначено три рівні розвитку асертивності у старшокласників – високий, середній і низький, використовуючи метод середнього арифметичного (рис. 2.9).

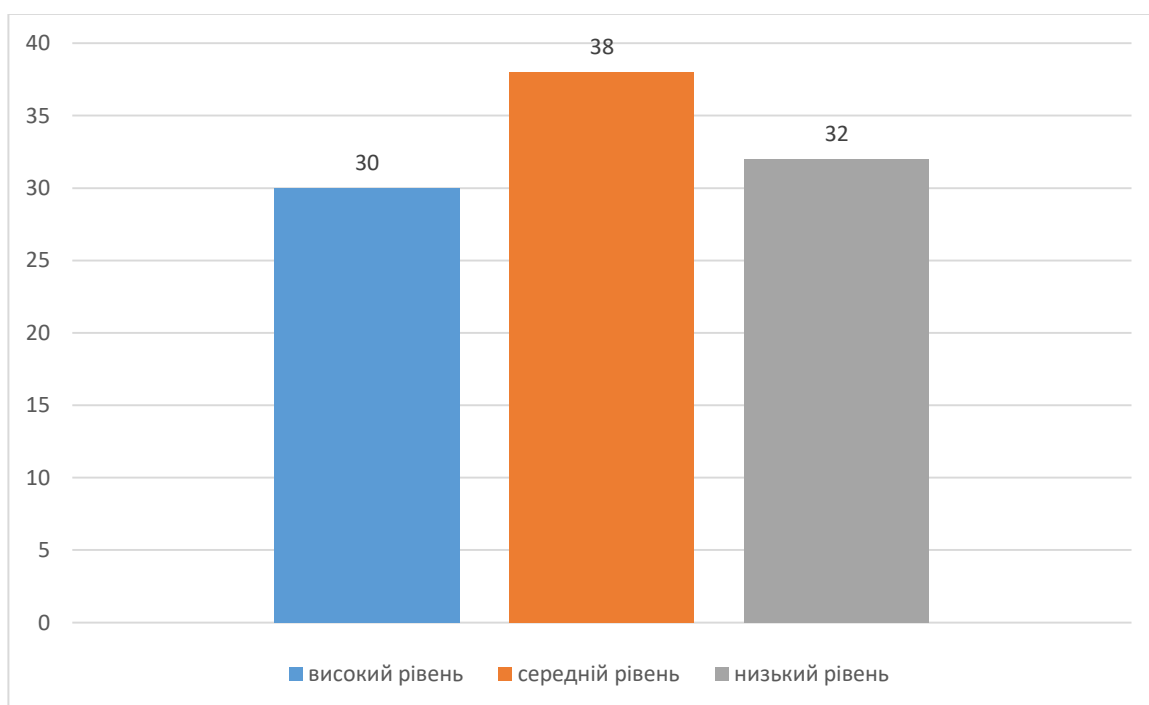


Рис. 2.9. Рівні розвитку асертивності у старшому шкільному віці (%)

Отримані результати дослідження вказують на те, що 32% учнів старших класів мають низький рівень розвитку асертивності. Ця група відзначається переважно низьким рівнем самоприйняття, асертивності, самовпевненості та рефлексивності.

38% учнів старших класів мають середній рівень розвитку асертивності, що виявляється в їхньому здебільшого середньому рівні самоствавлення, асертивності, впевненості та рефлексивності.

30% старшокласників можуть похвалитися високим рівнем розвитку асертивності. Вони відзначаються, як правило, високим рівнем самоствавлення, асертивності, впевненості та рефлексивності.

Отже, проведене дослідження дозволило глибше усвідомити психологічні аспекти формування асертивності у старшому шкільному віці. Результати емпіричного дослідження свідчать, що низький рівень асертивної поведінки заважає гармонійному розвитку особистості в даному віковому періоді. Наступним етапом дослідження стала розробка програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшокласників, а також формулювання відповідних психологічних рекомендацій щодо розвитку асертивності для батьків, вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів та самих учнів.

Висновок до розділу 2

1. Для емпіричного дослідження психологічних аспектів формування асертивності у старшокласників було використано кілька перевірених діагностичних методик, які забезпечують комплексний підхід до вивчення цієї теми. Зокрема, застосовувалися такі інструменти: методика оцінювання самоствавлення, розроблена В. Століним та С. Пантелєєвим; адаптований тест-опитувальник рівня асертивності, модифікований В. Каппоні та Т. Новак; опитувальник «Впевненість у собі» С. Рейтаса, а також методика визначення рівня рефлексивності, створена А. Карповим. У контексті цього дослідження ми розглядаємо застосовані діагностичні методики.

2. Завдяки узагальненню інформації, отриманої з усіх застосованих діагностичних методик, визначено три рівні розвитку асертивності у старшокласників. Отримані результати дослідження вказують на те, що 32% учнів старших класів мають низький рівень розвитку асертивності. Ця група відзначається переважно низьким рівнем самоприйняття, асертивності, самовпевненості та рефлексивності. 38% учнів старших класів мають середній рівень розвитку асертивності, що виявляється в їхньому здебільшого середньому рівні самоствавлення, асертивності, впевненості та рефлексивності. 30% старшокласників можуть похвалитися високим рівнем розвитку асертивності. Вони відзначаються, як правило, високим рівнем самоствавлення, асертивності, впевненості та рефлексивності.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ

АСЕРТИВНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

3.1. Розробка програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці

Важливим аспектом нашого дослідження вважається цілеспрямований розвиток асертивності у старшому шкільному віці, оскільки агресивна та пасивна поведінка є наслідком певних порушень особистісного розвитку. Узагальнення, зроблені на основі проведеного емпіричного дослідження, підкреслюють важливість розробки програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток асертивності у старшокласників.

При створенні програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшокласників враховувалися специфічні риси прояву асертивної поведінки підлітків та принципи формування цієї якості в загальноосвітніх навчальних закладах. Особливості асертивної поведінки в старшому шкільному віці охоплюють вікові, статеві, групові та індивідуальні характеристики учнів. Формування асертивності в цьому віці базується на принципах, які ґрунтуються на переконанні, що ніхто не може успішно маніпулювати іншими без їхньої згоди. Ці принципи є складовою концепції «асертивних прав людини», до яких належать: право розмірковувати над власними діями, думками та емоціями, а також відповідати за наслідки своїх вчинків; право не пояснювати свої дії; право визначати, чи несе особа відповідальність за проблеми інших; право змінювати власні переконання; право помилятися та нести відповідальність за свої помилки; право говорити «не знаю»; право бути незалежним від інших; право виявляти байдужість [46].

Для успішного психологічного супроводу розвитку асертивної поведінки у старшокласників необхідно створити умови, які сприятимуть формуванню навичок самовпевненості, здатності виражати як позитивні, так і негативні емоції, ефективно керувати ними, проявляти повагу до інших та ініціативу.

Зокрема, це включає вміння пропонувати і просити, зберігаючи власну гідність, а також розвиток навичок самозахисту, наприклад, здатність сказати «ні». Оскільки асертивна поведінка у старшому шкільному віці проявляється через взаємодію з іншими, її формування набуває особливої важливості в умовах групової роботи, наприклад, через психотренінг або психотерапію, що можуть бути доповнені індивідуальними формами роботи, такими як індивідуальне психологічне консультування чи психотерапія [33].

Психологічна підтримка розвитку асертивності серед старшокласників реалізується через соціально-психологічні тренінги, які визнані ефективними інструментами підготовки молоді до соціалізації, адаптації та конструктивної інтеграції в різні соціальні групи. У процесі тренінгу учасники набувають ключових умінь і навичок, зокрема здатності встановлювати емоційний контакт, розпізнавати емоційний стан за виразами поведінки, створювати комфортне середовище для взаємодії, слухати та розуміти співрозмовника, ефективно вирішувати проблемні та конфліктні ситуації, ґрунтуючись на співпереживанні, а також оптимально використовувати власні ресурси в міжособистісних взаємодіях [65].

Термін «тренінг» не має єдиного трактування, що призводить до розмаїття його тлумачень і застосування в психологічній практиці для різних прийомів, форм, засобів і методичних інструментів. Як в українських, так і в міжнародних психологічних школах тренінг розглядається як один з активних методів навчання або соціально-психологічного тренування. Психологи визначають тренінг як засіб психологічного впливу, який сприяє підвищенню психологічної компетентності учасників, розвитку їх життєтворчої активності, особистісного зростання, активного соціального навчання та соціально-психологічного навчання в колективі [67].

Гуманістичні принципи і завдання дослідження розвитку асертивності у старшокласників найбільшою мірою відображає підхід до проведення тренінгів, запропонований В. Федорчуком [79]. Аналізуючи зміст і результати тренінгової роботи, він зазначає, що ця форма діяльності є багатофункціональним методом

добровільних змін психологічних феноменів особистості, групи та організації, з основною метою гармонізації особистісного буття індивіда.

Основним принципом організації соціально-психологічного тренінгу є принцип діалогічної взаємодії, в основі якого лежать повага до думки інших учасників, довіра, щирість та усунення страху. Переваги роботи в тренінговій групі включають досвід, що сприяє розвитку толерантності, подоланню відчуження, а також допомагає усвідомити та вирішувати проблеми, що виникають у міжособистісних стосунках. Отриманий під час тренінгу досвід проживається, рефлектується, інтерпретується і інтегрується в реальне життя та міжособистісні взаємодії. Важливо, що в процесі тренінгу стають очевидними приховані фактори, такі як маніпуляції, прагнення до домінування, соціальний вплив, конформізм та егоцентризм, з якими особа стикається поза тренінговим простором, зокрема в навчальних закладах, сім'ях, серед знайомих та друзів [86].

Однією з важливих переваг тренінгових програм є можливість отримання конструктивного зворотного зв'язку та підтримки від осіб, які мають схожі проблеми і переживання. Це створює можливості для усвідомлення особливостей власних реакцій та ставлення, що заважають комфортному функціонуванню, а також для корекції цих реакцій, щоб уникнути їх повторення у реальному житті. В умовах соціально-психологічної підтримки учасники мають змогу експериментувати з різними моделями поведінки і взаємодії, що дозволяє знайти та закріпити найбільш ефективні та адаптивні стратегії. Для молодих людей раннього юнацького віку це є оптимальним варіантом для формування та переживання різних життєвих перспектив. Враховуючи, що у них добре розвинута здатність до антиципації, здатність ставити цілі, самодетермінації та переживання майбутнього, тренінг сприяє фокусуванню на найбільш продуктивних життєвих перспективах і стратегіях [82].

Метод емоційно-раціонального усвідомлення ситуацій взаємодії в межах тренінгової групи є основою тренінгової програми, що сприяє активації як емоційних, так і когнітивних механізмів емпатії. Це дозволяє не лише осмислити власні переживання, почуття та емоції, але й зосередитися на відчутті і розумінні

внутрішнього світу іншої особи. Результатом цього процесу є виконання ряду завдань: активація та розвиток рефлексивних, децентраційних і антиципаційних процесів; поглиблення самосвідомості суб'єкта та її наповнення змістом; розвиток навичок адекватного відображення внутрішнього стану партнера, що дає змогу коригувати власні та партнерські поведінкові стратегії, задовольняючи інтереси усіх учасників взаємодії й сприяючи налагодженню співпраці.

Метою програми психологічного супроводу розвитку асертивності в старшому шкільному віці є формування усвідомлення специфіки впевненої поведінки та вироблення асертивних стратегій і рішень для юнаків і дівчат щодо себе та свого майбутнього.

Завдання програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці включають:

1. Підвищення рівня адаптації учнів до стресових (неасертивних) ситуацій;
2. Навчання аналізу, розбору та вирішення проблем, що пов'язані з низьким рівнем асертивності та невпевненістю;
3. Розвиток високого рівня асертивності у старшокласників.

Очікуваними результатами є формування у юнаків асертивної поведінки та загальної асертивності, навчання впевненим діям та усвідомленому вибору.

Методи та технології, що використовуються в роботі, охоплюють такі підходи: переконання, інтерпретацію (психологічне тлумачення та пояснення), коментарі з боку керівника та учасників групи, вербалізацію, груповий аналіз, обговорення, емоційну підтримку, мінілекції, колективне прийняття рішень, заохочення відкритості та досягнення домовленостей, а також методи арттерапії, транзактного аналізу, гештальттерапії та інші.

Структура програми психологічного супроводу розвитку асертивності в старшому шкільному віці представлена в таблиці 3.1.

**Програма психологічного супроводу розвитку
асертивності у старшому шкільному віці**

№	Тема заняття	Мета заняття	Тренінгові ігри та вправи	Час
1	Тема. «Вступне. Хто я?».	Налагодження взаємодії між учасниками тренінгу, знайомство їх одне з одним, а також стимулювання мотивації до участі у тренінгових заняттях.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Знайомство з ведучим». 3. Вправа «Знайомство один з одним» 4. Вправа «Каракулі» 5. Вправа «Презентація» 6. Вправа «Відлуння» 7. Вправа «Завершення» 8. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
2	Тема. «Я хочу і можу спілкуватися».	Необхідно акцентувати увагу на формуванні як вербальних, так і невербальних комунікативних навичок, а також навичок партнерських відносин. Важливим є встановлення довірливих зв'язків у колективі для подальшої ефективної співпраці.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Повороти» 4. Вправа «Домовимось» 5. Вправа «Ось такі питання» 6. Вправа «Зрозумій мене» 7. Вправа «Переправа» 8. Вправа «Завершення» 9. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
3	Тема. «Я – особистість».	Забезпечення подальшого самовираження і самопізнання; отримання позитивних відгуків про себе, що сприяє зміцненню самооцінки та активізації особистісних ресурсів.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Китайська рулетка» 4. Вправа «Подорож на мою планету» 5. Вправа «Коло волі» 6. Вправа «Завершення» 7. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
4	Тема. «Я живу – я розвиваюсь».	Процес саморозкриття та самопізнання, який супроводжується отриманням позитивного зворотного зв'язку, є важливим для підвищення рівня самооцінки та активізації внутрішніх ресурсів особистості.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Тріо» 4. Вправа «Подорож до країни перевтілень» 5. Вправа «Розминка рук» 6. Вправа «Реклама» 7. Вправа «Завершення» 8. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
5	Тема. «Я маю внутрішні ресурси».	Сприяння учасникам у виявленні їхніх сильних сторін та	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Могутність»	45 хв.

		актуалізації особистісних ресурсів	4. Вправа «Яким я хочу бути» 6. Вправа «Чужа думка» 7. Вправа «Мій всесвіт» 8. Вправа «Завершення» 9. Заключний шерінг. Рефлексія.	
6	Тема. «Мій дивовижний світ емоцій».	Актуалізація досвіду та знань, пов'язаних з емоційною сферою, а також розвиток навичок, які допомагають виражати свій емоційний стан та усвідомлювати його	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Почуття» 4. Вправа «Моя карта» 5. Вправа «Дзеркало» 6. Вправа «Любов і гнів» 7. Вправа «Як управляти своїми почуттями» 8. Вправа «Завершення» 9. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
7	Тема. «Я розумію свої емоції».	Покращення знань і навичок у галузі емоційної сфери, а також розвиток здатності адекватно виражати свої емоції та розуміти їх природу.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Палітра почуттів» 4. Вправа «Такі різні почуття» 5. Вправа «Я – джерело почуттів» 6. Вправа «Наші почуття – наші вчинки» 7. Вправа «Заморожений» 8. Вправа «Завершення» 9. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
8	Тема. «Я керую своїми емоціями».	Усвідомлення власних сильних і слабких сторін, позитивних і негативних рис; здобуття навичок для виявлення особистих проблем і знаходження шляхів їх розв'язання, а також подолання труднощів, які заважають повноцінному самовираженню.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Всесвіт місце для лінощів» 4. Вправа «Подолання» 5. Вправа «Дракон» 6. Вправа «Завершення» 8. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
9	Тема. «Я аналізую себе та власне життя»	формування здатностей до самоаналізу та уміння адекватно сприймати свою особистість.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Хто на що схожий» 4. Вправа «Маски» 5. Вправа «Завершення» 6. Заклучний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
10	Тема. «Я вчуся розуміти інших»	уточнення індивідуальних цінностей, розвиток методів інтерпретації невербальної поведінки, збільшення самовпевненості.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Ранні спогади» 4. Вправа «Дім моєї душі» 5. Вправа «Оптимісти й песимісти» 6. Вправа «Ланцюжок» 7. Вправа «Дерево» 8. Вправа «Завершення»	45 хв.

			9. Заключний шерінг. Рефлексія.	
11	Тема. «Я дружній»	опанування навичок розв'язання конфліктних ситуацій у міжособистісних стосунках.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Близнюки» 4. Вправа «Безмовний крик» 5. Вправа «Штовхалки» 6. Вправа «Головом'яч» 7. Вправа «Дискусія» 8. Вправа «Весела гусениця» 9. Вправа «Завершення» 10. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
12	Тема. «Я маю спільну мову з собою»	ознайомлення з конфліктом, що виникає всередині особистості	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Доторкнутися до... » 4. Вправа «Хочуможу» 5. Вправа «ВОК» 6. Вправа «Скелет у шафі» 7. Вправа «Мої ресурси» 8. Вправа «Дорогоцінний подарунок» 9. Вправа «Завершення» 10. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
13	Тема. «Я та моє майбутнє»	аналіз сприйняття часу; оновлення знань щодо власного майбутнього.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Час» 4. Вправа «Теперішнє є майбутнє» 5. Вправа «Портрет» 6. Вправа «Завершення» 7. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.
14	Тема. «Я сміливо крокую життям»	посилення уявлень учасників про свою особистість, рефлексія над досвідом змін, збагачення свідомості позитивними образами індивіда.	1. Вступний шерінг. 2. Вправа «Привітання» 3. Вправа «Аплодисменти» 4. Вправа «Жити, рости, змінюватися» 5. Вправа «Обговорення циклу занять» 6. Вправа «Клумба, ліс, узлісся...» 7. Вправа «7 уявлень про впевненість» 8. Вправа «Привітання хочу вам подарувати» 9. Вправа «Завершення» 10. Заключний шерінг. Рефлексія.	45 хв.

Розроблені заняття програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці викладені у Додатку А.

3.2. Результативність програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці

Застосування тренінгу для розвитку асертивності в учнів старших класів має значний вплив на ефективність їхніх соціальних взаємодій. У ході тренінгових сесій учасники мають можливість виявляти і розбирати проблемні, конфліктні та провокаційні ситуації, що виникають у повсякденному житті. Після ідентифікації таких ситуацій відбувається їх обговорення в груповому форматі, а за необхідності – додатковий аналіз. Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні методи, зокрема невербальна комунікація, групові обговорення, психодіагностичні методики, прогнозування позицій учасників, ситуаційний аналіз, рольові ігри та інші форми інтерактивної роботи, що активно застосовуються під час тренінгів. Система вправ і методів роботи обирається індивідуально для кожної тренінгової сесії, враховуючи як загальні, так і конкретні проблеми учасників, а також їх психологічні особливості.

Зазначимо, що теоретичній частині тренінгових занять відводиться від 5 до 15 хвилин. Потрібну інформацію тренер зазвичай актуалізує через діалог з учасниками під час обговорення рольових ігор, проблемних бесід або мінідискусій. Більшість тренінгових вправ і завдань орієнтовані на активізацію інтерактивної діяльності учасників. Структура кожного заняття складається з трьох частин: вхідної (підготовчої) – розминка, основної – розвивально-корекційна робота, і заключної (підсумкової). Тривалість підготовчої та заключної частин займає 25% часу, решта часу присвячується основній частині.

Початковий етап тренінгового заняття орієнтований на вербальне осмислення учасниками їхнього самопочуття, оцінювання готовності до взаємодії в групі за 10-бальною шкалою, її обґрунтування та виконання кількох розминкових вправ. Останні сприяють стимулюванню активної участі учнів у колективній діяльності, допомагаючи їм зануритися в тренінгову взаємодію в контексті «тут і тепер». Для старшокласників, за бажанням, пропонується обговорити питання: «Що залишилось у пам'яті з попередньої зустрічі, і що є на даний момент тривожним?», «Що не було сказано вчора, але з'явилося бажання

сказати зараз?», «Які думки ви хочете висловити групі на цей момент?», «Що незвичайного чи нового сталося поза межами тренінгового процесу?». Під час рефлексивної та активізуючої частин тренінгу психолог проявляє емпатію для точного визначення настрою групи та оцінки емоційного стану її учасників, що дозволяє коригувати план роботи на поточний день.

Основна частина тренінгу включає в себе виконання спеціальних вправ, рольових ігор, доповнених діалогами, малюванням, диспутами та переглядом відеоматеріалів, де учасники самі виступають як діячі. Усі події, що відбуваються в групі, стають спільним досвідом, що осмислюється та інтегрується членами групи через аналіз і обговорення вправ, групову взаємодію, а також рефлексію власних емоцій і переживань. Кожна базова вправа, тренінгова чи рольова гра передбачає детальне обговорення її змісту в тренінговому колі.

На заключному етапі заняття використовуються вправи та питання, що підкреслюють символічне завершення тренінгу і надають можливість учасникам відрефлексувати почуття, які вони накопичили протягом дня, але ще не висловили. Тренер пропонує підсумувати пройдений день і оцінити особистий досвід, отриманий під час групової взаємодії. Також проводиться профілактика залежності старшокласників від групи. Задаються запитання: «Що вам найбільше сподобалося або не сподобалося сьогодні?», «Які нові відкриття ви зробили для себе?», «Що нового ви додали до свого досвіду?», «Що вас здивувало протягом дня?», «Як ви себе відчуваєте?» тощо.

Завдяки узагальненню інформації, отриманої з усіх застосованих діагностичних методик, а також підсумовуванню рівнів розвитку структурних складових асертивності, було визначено три рівні розвитку асертивності у старшокласників – високий, середній і низький, використовуючи метод середнього арифметичного (рис. 3.1).

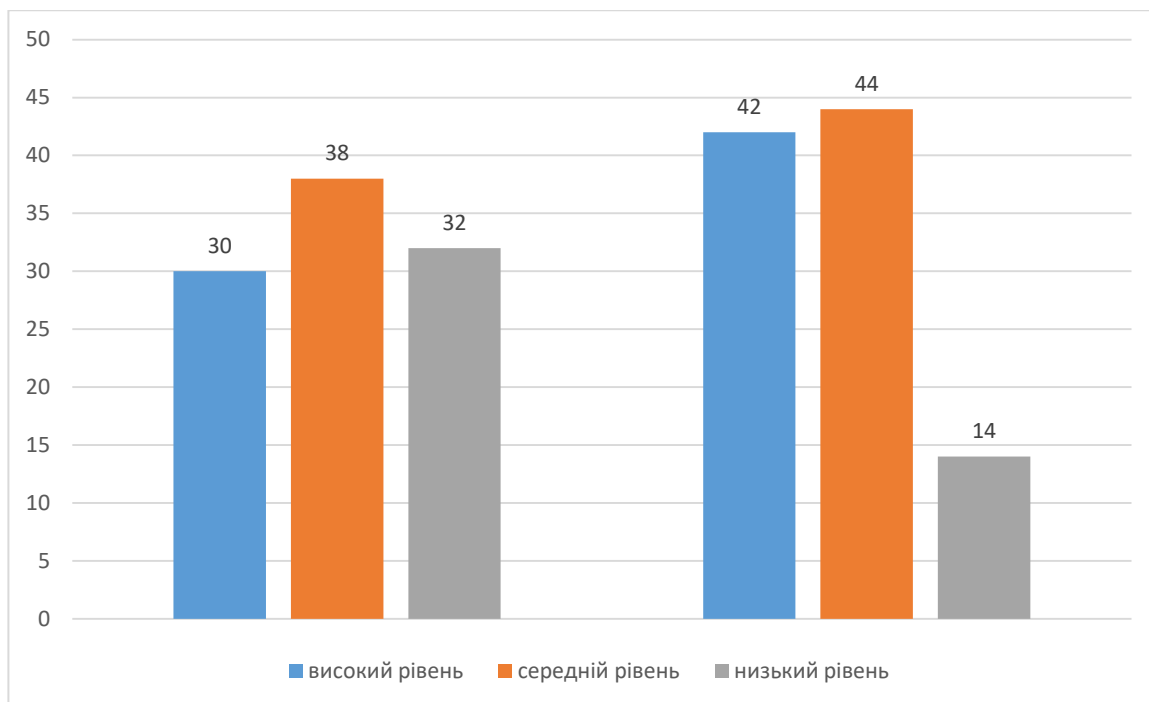


Рис. 3.1. Рівні розвитку асертивності у старшому шкільному віці (%)

Отримані результати дослідження вказують на те, що лише 14% учнів старших класів мають низький рівень розвитку асертивності (було 32%). Ця група відзначається переважно низьким рівнем самоприйняття, асертивності, самовпевненості та рефлексивності.

44% учнів старших класів мають середній рівень розвитку асертивності (було 38%), що виявляється в їхньому здебільшого середньому рівні самоставлення, асертивності, впевненості та рефлексивності.

42% старшокласників можуть похвалитися високим рівнем розвитку асертивності (було 30%). Вони відзначаються, як правило, високим рівнем самоставлення, асертивності, впевненості та рефлексивності.

Отже, проведене дослідження дозволило довести дієвість програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшокласників.

Висновок до розділу 3

1. Для підвищення рівня асертивності у старшокласників необхідно впроваджувати спеціалізовану програму психологічного супроводу, яка розвиватиме особистісний потенціал учнів. Розроблено заняття комплексної

програми психологічного супроводу розвитку асертивності, що включає соціально-психологічний тренінг. Цей тренінг є ефективним інструментом для формування асертивної поведінки старшокласників, оскільки дає змогу моделювати різноманітні соціальні ситуації та вивчати реакції на них.

2. Загалом, реалізація програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці забезпечила не лише покращення цієї якості, але й сприяла формуванню більш здорових міжособистісних відносин та самосвідомості учнів старших класів.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проведено всебічне теоретичне та практичне дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у старшому шкільному віці, що дозволило сформулювати основні висновки.

1. Окреслено основні теоретичні підходи до проблеми асертивності особистості в психології. Асертивність у наукових колах розглядається як стійка соціально-психологічна характеристика, яка ґрунтується на впевненості в собі, а також як процес самовираження, що включає використання стратегій асертивної поведінки. У працях дослідників акцентується увага на різних аспектах асертивності, при цьому виділяються її поведінкові та особистісні складові, проте відсутнє єдине узгоджене визначення цього феномену. Спостерігається широка варіативність трактувань асертивності, а наукові погляди на її сутність і прояви часто мають суперечливий характер і потребують додаткових наукових обґрунтувань. Асертивна поведінка охоплює здатність регулювати свої вчинки, ефективно захищати свої права та демонструвати позитивне ставлення до навколишніх людей. Вона також включає здатність відстоювати свої інтереси, вільно виражати емоції і почуття, досягати особистих цілей без порушення прав інших і нести відповідальність за власні дії.

2. Визначено психологічні та вікові передумови розвитку асертивності у старшому шкільному віці. Період навчання у старшій школі вважається найбільш сприятливим для формування асертивності особистості, що відбувається через спільну діяльність учнів з педагогами та психологами, а також через вплив соціальних умов, що виникають у процесі групової діяльності. Усі ці фактори сприяють формуванню у старшокласників впевненості в собі і самовихованню, що включає особистісне самоудосконалення та розвиток високої самооцінки. Розвиток асертивності старшокласників визначено як багатофункціональний, складний і соціально-психологічно зумовлений процес, який потребує організації цілеспрямованих корекційно-розвивальних впливів.

3. Асертивність старшокласників є важливою складовою їхнього психічного розвитку, яка визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників. Вона тісно пов'язана з характеристиками особистості та соціальною поведінкою. У психології зазвичай розглядають як зовнішні, так і внутрішні детермінанти розвитку асертивності та асертивної поведінки учнів старших класів. Зовнішні чинники включають біологічні і соціальні аспекти, які в свою чергу можуть бути як сприятливими, так і перешкоджаючими формуванню асертивної поведінки. Внутрішні чинники пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками учнів, а також з їхніми суб'єктивними переконаннями, що можуть як стимулювати, так і гальмувати цей процес. Важливу роль відіграє також власний соціальний досвід, який накопичується старшокласниками. Внутрішні умови розвитку асертивності включають потреби особистості, рівень розвитку психологічних якостей, мотиваційну сферу, установки та ціннісні орієнтації учнів.

4. Емпіричне дослідження, спрямоване на аналіз розвитку асертивності серед старшокласників, показало різноманіття рівнів цього психічного явища. Для визначення афективного компоненту асертивності використовували методику самоствердження, розроблену В. Століним і С. Пантелєєвим. Згідно з результатами, 20% учнів демонструють високий рівень відкритості, 48% – середній, а 32% – низький. Щодо самоуправління, високий рівень продемонстрували лише 14% учнів, середній – 48%, а 38% учнів мають низький рівень. Очікуване ставлення до себе з боку інших учнів у 16% випадків виявилось на високому рівні, середній рівень був у 48%, а низький – у 36%.

Рівень самоцінності виявився високим у 18% учнів, середнім – у 50%, низьким – у 32%. Щодо самоприйняття, то 14% учнів показали високий результат, 58% – середній, а 28% – низький. Відповідно до рівня самоприв'язаності, 16% учнів показали високий результат, середній – у 48%, низький – у 38%. Що стосується конфліктності, 28% учнів продемонстрували високий рівень, 52% – середній, а 20% – низький. Рівень самозвинувачення був високим у 18% учнів, середнім – у 56%, низьким – у 26%.

Для оцінки когнітивного компонента асертивності було застосовано тест-опитувальник В. Каппоні і Т. Новак. Результати показали, що 52% учнів володіють навичками асертивної поведінки, 36% – конформні, а 12% демонструють ознаки напористої самовпевненості. Шкала впевненості показала, що 54% учнів проявляють ситуативну асертивність, 30% мають високу цілеспрямованість, а 16% є невпевненими. Психологічні характеристики учнів старшої школи у контексті розвитку асертивності вказують на необхідність подальшого психокорекційного впливу для досягнення більш високого рівня самоусвідомлення та самоприйняття.

5. Дослідження показують, що для підвищення рівня асертивності у старшокласників необхідно впроваджувати спеціалізовану програму психологічного супроводу, яка розвиватиме особистісний потенціал учнів. Розроблено заняття комплексної програми психологічного супроводу розвитку асертивності, що включає соціально-психологічний тренінг. Цей тренінг є ефективним інструментом для формування асертивної поведінки старшокласників, оскільки дає змогу моделювати різноманітні соціальні ситуації та вивчати реакції на них. Під час тренінгів важливо не лише ознайомити учнів з типами поведінки, які можуть виникати в таких ситуаціях, а й проаналізувати можливі наслідки кожної з них. Одним із ключових елементів є рольові ігри, які дозволяють учням практикувати нові способи поведінки та закріплювати їх за допомогою зворотного зв'язку від психолога та однолітків. Впровадження цих нових поведінкових реакцій у реальному житті допомагає учням стати більш ефективними у соціальних взаємодіях. Загалом, реалізація програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці забезпечила не лише покращення цієї якості, але й сприяла формуванню більш здорових міжособистісних відносин та самосвідомості учнів старших класів.

Подальші дослідження можуть включати емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності у підлітковому та студентському віці, в порівняльному контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями : інформаційно-методичний збірник / уклад. : Л. П. Вишинська, Т. І. Кузнякова С. Л. Сакун. Кременчук, 2013. 68 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
3. Бігун Н. І. Формування впевненості в собі як засіб профілактики депресивних станів у обдарованих підлітків. *Матеріали звітної наукової конференції за результатами роботи Інституту обдарованої дитини АПН України у 2011 році*. Київ : Інформаційні системи, 2012. С. 21–27.
4. Білоущенко В. В. Асертивність як комплексна характеристика особистості. *Інсайт*. 2015. Вип.12. С. 41-45.
5. Білоущенко В. В. Теоретичний аналіз поняття «асертивність» в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Інсайт*. 2016. Вип. 13. С. 51-54.
6. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Еллада, 2012. 608 с.
7. Бутузова Л. П. Асертивність особистості як основа становлення безпечної поведінки в підлітковому віці. *Проблеми психологічної безпеки: особистість, суспільство, держава*. 2010. №3. С. 33-40.
8. Васильков В. М. Соціально-психологічні питання професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 3. С. 59-66.
9. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2007. 344 с.
10. Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*. 2010. № 10. С. 139-148.
- 10а. Гірняк А., Павлишин Ю. Поняття про норму як предмет теоретико-методологічного аналізу. *Вітакультурний млин*. 2011. Модуль 14. С. 67-71.

- 11.Глубока І. Асертивна поведінка як одна з основних складових конкурентоздатності й успішної професійної кар'єри учнівської молоді. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 1. С. 172-178.
- 12.Глушко Л. О. Чинники формування впевненості в собі у школярів юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2020. Вип. 14. С. 103-112.
- 13.Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
- 14.Дріга Т.Г. Асертивність як чинник оптимізації соціально-психологічної оптимізації адаптації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. Том 1. Вип. 39. С. 100-105.
- 15.Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
- 16.Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : Волинський державний ун-т, 1997. 200 с.
- 17.Кириленко Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
- 18.Ковальчук В., Єрмак Т. Формування лідерських навичок в учнів закладів загальної середньої освіти : метод. посіб. Житомир : Рута, 2023. 164 с.
- 19.Козич І. В. Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 14. С. 135-143.
- 20.Кондратюк С. М. Впевненість у собі як один з аспектів життєвого успіху студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 2 (1). С. 76-80
- 21.Копець Л. В. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Києво-Могилянська академія, 2007. 460 с.
- 22.Корекційно-розвивальні програми : посібник / упоряд. Л. В. Підлипна. Івано-Франківськ : ОППО, 2005. 148 с.

- 23.Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Ельга, Ніка-центр, 2004. 400 с.
- 24.Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми: МакДен, 2012. 410 с.
- 25.Курганська Л. Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями. *Нова пед. думка*. 2019. № 3. С. 42-44.
- 26.Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студентів-психологів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 72 с.
- 27.Лосієвська О. Г., Дрига Т. Г. Формування асертивності у процесі самоактуалізації особистості. *Актуальні проблеми і сучасні тенденції розвитку психології і педагогіки* : збірник матеріалів XIV-ої Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 24 листопада – 28 листопада 2011 року). Одеса : InPress, 2011. С. 159-161.
- 28.Лучків В. З. Вікові особливості гендерних відмінностей емпатійної детермінації асертивності. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 205-211.
- 29.Лучків В. З. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. №3 (38). С. 478-486.
- 30.Лучків В.З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3 (48). С. 203-210.
- 31.Максименко С. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 7-23.
- 32.Марчук Л. М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL : http://nbuv.gov.ua/ejournals/Vnadsps/2012_5/12mlmiho.pdf.
- 33.Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : метод. реком. Київ : Богданова А. М., 2015. 76 с.

- 34.Матінків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
- 35.Медведева С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2019. Вип. 39-40. С. 234-240.
- 36.Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Т. 17, вип. 8. С. 407-413. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vopu_psi_2012_17_8_5 0.
- 37.Мельничук С. К. Експериментальне дослідження психологічних особливостей впевненості в собі у ранньому юнацькому віці. URL : http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_8_03.pdf.
- 38.Микитенко О. П. Особливості формування впевненості в собі у юнацькому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2010. Т. 11. Вип. 6. С. 24-29.
- 39.Мойсеєнко В. В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 5 Т. 1. С. 170-175.
- 40.Мойсеєнко В. В. Діагностика структурних компонентів асертивності за результатами констатувального етапу дослідження. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. Вип. 3(50) Т. 3. С. 229-241.
- 41.Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник. Київ : Слово, 2012. 464 с.
- 42.Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
- 43.Нагаєвська І. О. Психологічні умови розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2017. 262 с.
- 44.Ніколаєв Л. Генезис поняття «асертивність». *Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації*. 2010. №1 С. 132-135.

45. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 138-146.
46. Ніколаєв Л. О. Соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб розвитку асертивності. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: психологічні науки*. Чернігів : ЧДПУ, 2009. Вип. 74. Т. 2. С. 59-62
47. Ніколаєв Л.О. Психологічні аспекти впевненості у старшокласників. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 38. С. 62-72.
48. Основи психології : підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ : Либідь, 1999. 632 с.
49. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
50. Папура А. А. Психологічний супровід підлітків з формування впевненості в собі як показника суб'єктивної оцінки якості життя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 21 с.
51. Періг І.М. Практикум з психології : психодіагностичні методики для самопізнання. Тернопіль : Тайп, 2017. 96 с.
52. Подоляк Н. М. Асертивність у просторі споріднених понять. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 155-158.
53. Подоляк Н. М. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості : дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2014. 202 с.
54. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини : програма роботи з дітьми від 5 до 18 років. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
55. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
56. Просандєєва Л. Є. Генеза самоцінності особистості в процесі соціалізації: монографія. Київ : НАКККиМ, 2011. 383 с.

57. Психодіагностика особистості підлітка : навчальний посібник / за ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Полтава, 2008. 118 с.
58. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424с.
59. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
60. Психологічний тлумачний словник сучасних термінів / Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. та ін. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
61. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник / за ред. В. В. Рибалки. Київ : ІЗМН, 2012. 388 с.
62. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
63. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. / за ред. М.Й. Боришевського. Київ : ІЗМН, 2008. 124 с.
64. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / за ред. Л. О. Калмикової, Г. О. Хомич. Київ : Слово, 2016. 472 с.
65. Ромек В.Г. Тренінг впевненості в міжособистісних відносинах. Харків : Ранок, 2007. 175 с.
66. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академ-видав, 2011. 384 с.
67. Савчук О. М. Об'єктивізація впливу тренінгу асертивності на психологічний стан жінок, які зазнали насильств. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 6. С. 53-60.
68. Саннікова О. П., Непочатова О. Ю. Асертивність як психологічна характеристика особистості. *Актуальні проблеми сучасної психології* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (Одеса, 26 квітня 2012 р.). Одеса : СМІЛ, 2012. С. 269-272.

- 69.Саннікова О. П., Санніков О. І., Подоляк Н. М. Діагностика асертивності : результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 140 - 144.
- 70.Свертілова Н. В. Особливості асертивності в осіб, схильних до переживання образи. *Scienceand Educationa New Dimension*. 2016. IV (42). Issue 87. Р. 80-85.
- 71.Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Ешке О.М., 2001. 427 с.
- 72.Серебрякова Є. А. Впевненість в собі та умови її формування у школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2005. 21 с.
- 73.Соловйова О. В., Папура А. О. Феномен впевненості : поняття, підходи, складові. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 7. С. 63-66.
- 74.Соціально-психологічний словник / авт.-уклад. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський. Київ : ІДСЗУ, 2014. 250 с.
- 75.Тіунова О. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 39-51.
- 76.Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності. *Соціальна психологія*. 2006. №3 (17). С. 102-107.
- 77.Ульянова Т. Ю. Асертивні тенденції конфліктності. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 200-206.
- 78.Фальова О. Є. Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 258-267.
- 79.Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 248 с.
- 79а. Фурман А.В., Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Громадський моніторинг роботи судів Тернопільщини. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 122-128.
- 80.Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи : монографія. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. 488 с.

- 81.Чулкова К. О. Аналіз досліджень проблеми асертивної поведінки особистості. *Психологічний часопис*. 2018. № 1. Вип. 11. С. 38-40.
- 82.Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Шлях до «Я-відкриття» : уроки психології : посібник. Запоріжжя : Інтерпрінт, 2007. 124 с.
- 83.Шило О.С. Вплив рівня впевненості у собі на прояв креативності студентів педагогічних спеціальностей. URL : <http://journals.urpn.ua/index.php/2227-6246/article/view/161802/160801>.
- 84.Щіпановська О. Р. Асертивність особистості як основа успішної міжособистісної взаємодії у діяльності майбутніх фахівців. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 32-33 (36-37). С. 269-275.
- 85.Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2015. 218 с.
- 86.Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія. Одеса : Півден. наук. центр АПН України, 2006. 362 с.
- 87.Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 697 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Взірці занять програми психологічного супроводу розвитку асертивності у старшому шкільному віці

Заняття 1

Тема. «Хто я?»

Мета: встановлення контакту з підлітками, знайомство учасників один з одним, формування мотивації до відвідування тренінгового курсу.

Час проведення: 45 хвилин.

Хід роботи

Вступний шерінг

Вправа «Знайомство з ведучим»

Мета: познайомитися з учасниками, становлення доброзичливих та довірливих відносин.

Час проведення: 15 хв.

Хід проведення. Учасникам тренінгу пропонується розглянути кабінет (місце проведення тренінгу) і визначити чим любить займатися людина, яка тут працює. Учасники у вільному режимі можуть розглядати кабінет і не обговорювати побачене один з одним. Всі роздуми обговорюються в колі. Після того як більшість учасників повертається на свої місця, пропонується зайняти місце й іншим учасникам і почати обговорення спостережень.

Питання для обговорення.

1. Які думки у вас виникали при огляді простору ?
2. Що зацікавило й чому?
3. Що ви можете розповісти про людину яка тут працює?
4. Які відчуття у вас виникли ?

Вправа «Знайомство один з одним»

Мета: познайомити учасників один з одним.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Учасникам дається завдання намалювати свою кімнату чи своє місце в квартирі, а потім назвати себе і розказати про себе використовуючи малюнок.

Питання для обговорення:

1. Як би ми прийшли до тебе додому, що б ми могли дізнатися про тебе розглядаючи твою кімнату?

Вправа «Каракулі»

Мета: продовження знайомства, зняття емоційної напруги; дізнатися нову інформацію про себе.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується намалювати декілька ліній чи кругів на аркуші паперу і передати свій малюнок сусіду зліва. Той в свою чергу

передає свій малюнок сусіду зліва. І так всі одночасно отримують чужі малюнки. Необхідно розгледіти в них певні образи і домалювати їх. І так повторювати до тих пір поки аркуш не повернеться до власника.

Потім всі по черзі демонструють отриманні образи.

Питання для обговорення

1. Як вам працювалося? Важко чи ні?

2. Які відчуття виникали ?

Вправа «Презентація»

Мета: ознайомити учасників з тренінговою програмою.

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення: Ведучий після знайомства та створення більш відкритої атмосфери в групі презентує учасникам програму тренінгового модулю.

Орієнтовний план розповіді:

1. Чим ми будемо займатися?

- Ігри та вправи
- Бесіди на цікаві для нас теми
- Пізнання власної особистості через тексти та обговорення.

2. Яку користь для нас?

- Краще пізнати самих себе, свої почуття та переживання, бажання
- Уміння виражати свої почуття і бажання, щоб інші люди розуміли нас
- Більш успішно взаємодіяти з іншими людьми, краще розуміти, менше конфліктувати

- Ми просто весело й гарно проведемо час.

Ведучий може використовувати презентації та інфорграфіки. Дати можливість для питань та уточнень.

Вправа «Відлуння»

Мета: згуртування учасників групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення. Учасники групи повторюють за ведучим рухи, які він задає (танці, гімнастика, міміка, голос). Ведучий може обирати ритм та інтенсивність проведення вправ.

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Заклучний шерінг. Рефлексія.

Заняття 2

Тема. «Я хочу і можу спілкуватися»

Мета: розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, навичок партнерських відносин, створення довірливих відносин в групі для подальшої роботи.

Час проведення: 45 хвилин.

Хід роботи

Вступний шерінг

Завдання «Привітання»

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Ведучий розповідає про план заняття та пропонує учасникам створити ритуали для привітання, який буде повторюватися кожного разу на початку заняття.

До уваги тренера! Ритуал допомагають відчувати себе причетними до суспільної діяльності, до своєї групи. Для підлітків це особливо важливо, так як сприяє формування групової ідентичності як невід'ємної частини підліткового віку. Пропонується всім разом придумати ритуал привітання групи й один одного. Приймаються всі пропозиції, які не будуть суперечити правилам групи.

Вправа «Повороти»

Мета: згуртування групи, розвиток невербальних комунікативних навичок.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасники стають в шеренгу обличчям до ведучого. Потім заплющують очі і роблять декілька обертів навколо своєї осі, відкривають очі і запам'ятовують хто як стоїть. За командою ведучого їм треба стрибнути й повернутися на 90 чи 180 градусів. Завдання: вишукуватися в потилицю один одному, не розмовляючи, інтуїтивно намагатися зрозуміти один одного.

Питання для обговорення:

1. Чи важко було вишукуватися?
2. Як ви розуміли в яку сторону повернеться партнер ?

Вправа «Домовимось»

Мета: створення партнерських відносин між учасниками групи.

Час проведення: 15 хвилин

Матеріали: папір, фломастери, коробка

Хід проведення: Учасникам роздають по 10 маленьких аркушів паперу, на кожному вони пишуть своє ім'я чи малюють свій символ. Після того як вони написали, складають аркуші вчетверо, щоб неможливо було побачити, що на них написано і складаються всі в коробку та перемішуються. Потім кожен на свій вибір бере 10 аркушів з коробки, не показуючи партнерам і розглядає їх.

Після цього перед учасниками ставиться наступне завдання: повернути аркуші зі своїми символами шляхом переговорів, обміну тощо. Час обмежений - 5 хвилин.

Питання для обговорення:

1. Яку тактику ви використовували ?
2. Наскільки важко було домовитися з партнером ?

До уваги тренера!

Під час виконання вправи слід підбадьорювати учасників і квапити, повідомляючи скільки часу у них лишилося.

Вправа «Ось такі питання»

Мета: розвиток творчого мислення та вербальної комунікації.

Матеріали: папір, ручки, список питань відповідно до кількості підгруп.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення: Учасники об'єднуються в маленькі групи по 2-3 людини. Кожній підгрупі надається список питань, на які їм треба знайти відповіді протягом 10 хвилин.

Приблизний список питань:

- Яка кількість учасників групи має ім'я, що розпочинається на букву А?
- У скількох учасників є домашні тварини?
- Скільки в загальному карманів на одязі у ведучого?
- Скільки стільців у цьому приміщенні?
- Що написано на вивісці біля вашого під'їзду?
- Скільки будинків на самій довгій вулиці нашого міста?
- Скільки світильників у коридорі?
- Скільки учасників знаходиться у групі?
- Скільки людей в групі надає перевагу джинсовому стилю?
- Скільки учасників в групі любить рок?

Питання для обговорення:

1. Якими способами ви користувалися для отримання відповіді: отримана раніше інформація, опитування присутніх, підраховували самі?
2. Розподіляли питання в підгрупах чи працювали разом ?

Вправа «Зрозумій мене»

Мета: розвиток здібностей розуміти партнера невербальним способом.

Час проведення: 20 хвилин

Хід проведення: Група об'єднується в пари, кожна з яких послідовно працює в центрі кола. Один з партнерів за допомогою жестів та міміки «розповідає» партнеру про якусь ситуацію, яка з ним відбулася, другий повинен перекласти його повідомлення на вербальний рівень. Потім, перший слухає як партнер зрозумів його розповідь, оцінює наскільки правильними виявилися здогадки. Група спостерігає за виконанням завдання і кожен за бажанням може розповісти, що він зрозумів.

Питання для обговорення.

1. Чи важко було передати повідомлення мімікою та жестами ?
2. Чи важко було зрозуміти партнера?
3. Від чого залежало правильність розуміння ?
4. Чи потрібно розуміти оточуючих по міміці та жестам ?
5. Як ви відчуваєтесь коли вас зрозуміли чи не зрозуміли ?

Вправа «Переправа»

Мета: підвищення відповідальності за партнера, вміння вести контакт з гідністю.

Матеріали: декілька старих газет, пов'язка на очі.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення. На підлозі з газет викладається переправа, з розривами, в безладі. Група об'єднується в пари. Одному з пари зав'язують очі – він буде веденим. Задача партнера – перевести його через переправу.

Питання для обговорення

1. Чи відчували ви відповідальність за ведених?
2. Наскільки важко керувати рухами веденого?

3. Наскільки важко діяти за вказівками ведучого?

4. Якщо пара не проходила шлях, то які причини для цього були?

Вправа. Завершення

Час проведення 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Заклучний шерінг. Рефлексія.

Заняття 3

Тема. «Я – особистість»

Мета: підтримка подальшого саморозкриття, самопізнання; отримання позитивного зворотного зв'язку про себе для укріплення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.

Час проведення: 45 хвилин.

Хід роботи

Вступний шерінг

Вправа «Привітання»

Мета: створення доброзичливої атмосфери в групі.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення. Учасники вітають один одного у відповідності з вибраним ритуалом.

Вправа «Китайська рулетка»

Мета: налаштування на подальшу роботу, пізнання себе за допомогою тестових методик, можливість поглянути на себе з почуттям гумору.

Матеріали: підготовлений тест на всіх учасників групи.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення. Учасникам пропонується закінчити фрази.

Якщо я був би деревом, то... не хотів би бути..

Якщо я був би одягом, то... не хотів би бути..

Якщо я був би твариною, то... не хотів би бути..

Якщо я був би машиною, то... не хотів би бути..

Якщо я був би напоєм, то ... не хотів би бути..

Якщо я був би письменником, то... не хотів би бути..

Якщо я був би квіткою, то... не хотів би бути..

Якщо я був би іграшкою, то... не хотів би бути..

Якщо я був би кіногероєм, то... не хотів би бути..

Якщо я був би дорослим, то... не хотів би бути..

Інтерпретація тесту: то, ким би ви хотіли бути – це ви в майбутньому, ким чи чим не хотіли бути – такий в теперішньому (жарт).

Вправа «Подорож на мою планету»

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, пізнання себе.

Матеріали: папір та фломастери, ватмани.

Час проведення: 35 хвилин.

Хід проведення. Ведучий пояснює учасникам, які можливості дають подорожі: пізнати інші місця, переключитися від буденності, познайомитися з

новими людьми та культурами... І продовжуючи розповідь пропонує учасникам створити по власному матеріку. Материк має містити ландшафт (гори, ріки тощо) та слід придумати його назву. Обов'язково слід прокласти шлях через весь материк відзначивши його початок та кінець.

Учасникам видається папір формату А4 з якого вони вирізають материк, якої завгодно форми.

Після того як всі зробили роботу, учасники презентують свою роботу та розміщують на ватман з зображенням землі.

Питання для обговорення

1. На який материк я хотів би потрапити ?
2. Як ви думаєте де знаходиться ця планета?

Вправа «Коло волі»

Мета: пізнання себе за допомогою тестових методик, аналіз свої якостей.

Матеріали: підготовлений тест на всіх учасників групи.

Час проведення: 30 хвилин.

Хід проведення. Ведучий проводить бесіду про те, що таке сила волі та запитує учасників як вони розуміють це поняття. Потім слід обговорити якості які присутні волівій людині.

Коли учасники отримали тести, ведучий пропонує замалювати певну частину яку визначають учасники для себе, або зробити градацію кольором від темного до світлого.

Питання для обговорення

1. Чи відповідають ваші уявлення про вольові якості отриманим даним?
2. Які якості розвинені достатньо, а над якими треба працювати?

Вправа. Завершення

Час проведення: 10 хв.

Хід проведення. Учасникам пропонується обговорити і колі, що нового вони дізналися про себе, про інших учасників та загальні враження від програми.

Заклучний шерінг. Рефлексія.