

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЛУЧКІВ Віталія Зіновіївна

УДК 159.92:37.03+591.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
АСЕРТИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В.З.Лучків

Науковий керівник: **Журавльова Лариса Петрівна**

доктор психологічних наук, професор

Житомир – 2017

АНОТАЦІЯ

Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (053 - Психологія). – Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, 2017. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Дисертацію присвячено вивченню психологічних умов та особливостей розвитку асертивності особистості в юнацькому віці. Теоретично обґрунтовано та емпірично доведено структурно-динамічну модель розвитку асертивності особистості. Встановлено, що системоутворювальними феноменологічними чинниками асертивності є системна взаємодія суб'єктності та емпатії як інтегративної особистісної властивості. Їх синергетичне функціонування забезпечує найоптимальніший варіант розвитку та прояву феномена в юнацькому віці у вигляді емпатійної суб'єктності. Показано, що асертивність емпатійного суб'єкта є динамічною системою, яка має складну ієрархічну структуру і проявляється на афективному, когнітивному, конативному, суб'єктному та світоглядному рівнях.

Отримано дані про особливості розвитку асертивності особистості впродовж раннього та зрілого юнацького віку: *вікові* (помірні показники позитивно-емоційного ставлення до власного Я (афективний компонент) та рівня усвідомлення свого внутрішнього світу (когнітивний компонент); вищі середнього рівня розвитку показники активної життєвої позиції (світоглядний) та суб'єктних характеристик (суб'єктний компонент); серед поведінкових стратегій (асертивні, конформні, пасивні, агресивні) асертивні є найуживанішими і мають наступну ієрархію: автономність, ситуативна впевненість, компроміс, реальне сприяння не на шкоду собі, співпраця; негативні тенденції в розвитку афективного компоненту асертивності

(знижується позитивне емоційне ставлення до себе, безумовне прийняття власної особистості); позитивні – в когнітивного компонента (зростають показники усвідомлення себе, власних потреб, устремлінь, особистісна рефлексія); позитивна динаміка показників конативного та світоглядного компонентів: зростання домінувань стратегій співпраці та компромісу, збільшення напористості, активності; негативна динаміка показників суб'єктного компоненту: зниження потреби в самодетермінації, саморозвитку; амбівалентні зміни в асертивних стратегіях поведінки (на фоні зростання гуманної впевненої поведінки зменшується кількість тих, хто прагне та вміє співпрацювати, реально сприяти); позитивна динаміка пасивних форм поведінки (зменшення кількості невпевнених, уникаючих, індіферентних поведінкових стратегій та збільшення співчуваючих та готових до реального сприяння – внутрішнє сприяння як домінуюча форма емпатії); відсутність достовірних змін в конформних формах поведінки (у третини молодих людей проявляється конформістська стратегія поведінки)); *гендерні*: (показники афективного та когнітивного компонентів у дівчат вищі, порівняно з хлопцями (дівчата більш схильні до самоприйняття, особистісної рефлексії, порівняно з хлопцями); з віком у юнаків та юнок формуються, відповідно, маскулінні та фемінінні поведінкові стратегії взаємодії. Дівчата, порівняно з хлопцями, мають вищі показники в конативних асертивних стратегіях та показниках суб'єктного і нижчі – світоглядного компонентів асертивності; амбівалентність та різна інтенсивність в динаміці асертивних стратегій поведінки (позитивна вікова динаміка асертивності дівчат та хлопців, яка репрезентує їх автономність та впевненість на фоні зменшення співпраці та реального сприяння як домінуючих поведінкових стратегій). На основі порівняльного аналізу особливостей асертивності високоемпатійної, емпатійної та малоемпатійної особистостей доведено існування емпатійної детермінації структурно-феноменологічних характеристик асертивності. Дослідження та порівняння індивідуально-психологічних корелятивів

асертивності, емпатії та її форм дозволило знайти особистісні якості, що обумовлюють розвиток асертивності емпатійного суб'єкта (гнучкість поведінки, позитивне сприймання природи людини, контактність, схильність до встановлення тісних взаємозв'язків, товарииськість, інтелект).

Побудовано емпіричну модель емпатійної суб'єктності (асертивності емпатійного суб'єкта), в основі якої функціонує система емпатійно-орієнтованих типів асертивності: співчуваюча (домінування афективних феноменів консонансних переживань з приводу почуттів Іншого на фоні позитивного самоприйняття, аутоемпатії), пасивно-емпатійна (рефлексія, розуміння власного Я та моделювання емпатійно-асертивних поведінкових стратегій), конструктивна (емпатійна взаємодія в процесі знаходження компромісів чи співпраці), особистісно-смилова (сприймання Іншого як умови, а не засобу, власного благополуччя), емпатійна (потреба не лише у власному благополуччі, а й у блазі Іншого; гуманістичні ціннісні орієнтації, моральні особистісні цінності; активна емпатійна життєва позиція).

Розроблено та успішно апробовано програму особистісно-емпатійної регуляції розвитку асертивності особистості раннього юнацького віку. Доведено, що в основі розвитку феномену, його емпатійної детермінації лежить актуалізація специфічної взаємодії еквівалентних психологічних механізмів емпатії та складових асертивності (емоційного зараження, ідентифікації, особистісної й моральної рефлексії, децентрації, антиципації, домінування системи пошуку активації), а також їх спільних індивідуально-психологічних корелятив.

Дослідження має наукову новизну: вперше доведено, що системоутворювальними феноменологічними чинниками асертивності є системна взаємодія суб'єктності та консонансної емпатії як інтегративної особистісної властивості; розроблено, обґрунтовано та емпірично верифіковано структурно-динамічну модель емпатійної суб'єктності (асертивності) як інтегративного ієрархічно-структурного утворення особистості; доведено, що ранній юнацький вік є сенситивним для розвитку

емпатійної суб'єктності; *знайдено* спільні психологічні механізми та індивідуально-психологічні кореляти асертивності, інтегральної емпатії та її форм; *доведено* існування емпатійної детермінації структурно-феноменологічних характеристик асертивності; *побудовано* емпіричну модель емпатійної суб'єктності (асертивності), в основі якої функціонує система емпатійно-орієнтованих типів асертивності: співчуваюча (домінування афективних феноменів консонансних переживань з приводу почуттів Іншого на фоні позитивного самоприйняття, аутоемпатії), пасивно-емпатійна (рефлексія, розуміння власного Я та моделювання емпатійно-асертивних поведінкових стратегій), конструктивна (емпатійна взаємодія в процесі знаходження компромісів чи співпраці), особистісно-смилова (сприймання Іншого як умови, а не засобу, власного благополуччя), емпатійна (потреба не лише у власному благополуччі, а й у блазі Іншого; гуманістичні ціннісні орієнтації моральні особистісні цінності; активна емпатійна життєва позиція). *Поглиблено* та уточнено уявлення про психологічні умови та систему чинників розвитку асертивності, асертивних форм поведінки, вікові та гендерні особливості їх розвитку в юнацькому віці; *набули подальшого розвитку* теоретичні уявлення про ієрархічну структурованість асертивності, її інтегральність та функції.

Практичне значення дослідження полягає у виявленні системи детермінуючих чинників та механізмів розвитку асертивності. Їх урахування в психокорекційній, психопрофілактичній і виховній роботі забезпечує актуалізацію та адекватний розвиток усіх сфер особистості, взаємопов'язаних з асертивністю, а також оптимізує міжособистісну взаємодію, соціально-психологічну адаптацію особистості, її життєве та професійне самовизначення.

Самостійну практичну цінність має авторська програма особистісно-емпатійної регуляції розвитку асертивності особистості. Програма може використовуватися шкільними психологами, вчителями з метою оптимізації взаємодії в системах «учитель – учень», «учень – учень».

Ключові слова: асертивність, асертивні стратегії поведінки, інтегральна емпатія, консонансна емпатія, емпатійна суб'єктність, емпатійна асертивність, розвиток асертивності, ранній юнацький вік, зрілий юнацький вік .

Основні положення дисертації відображено в таких публікаціях:

Статті у вітчизняних фахових виданнях:

1. Лучків В. З. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці / В. З. Лучків // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць. – №3(38). – 2015. – С. 478 – 486.
2. Лучків В.З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці / В. З. Лучків // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Вип. 3 (48). – 2016. – С. 203 – 210.
3. Лучків В. З. Вікові особливості гендерних відмінностей емпатійної детермінації асертивності / В. З. Лучків // Наука і освіта. – № 5. – 2016. – С. 205 – 211.
4. Лучків В. З. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації / Л. П. Журавльова, В. З. Лучків // Наука і освіта. – № 9. – 2016. – С. 59 – 63.
5. Лучків В. З. Методологічні основи використання тренінгового методу при роботі з інтернет-адиктами / Л. П. Журавльова, О. В. Камінська, В. З. Лучків // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Вип. № 11. – 2014. – С. 279 – 86.

Стаття в зарубіжному фаховому виданні:

6. Лучків В. З. Емпатія як чинник асертивних поведінкових стратегій / В. З. Лучків // "SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION": Pedagogy and Psychology, IV (43) 2016. – С.72 – 77.

Матеріали конференцій:

1. Luchkiv V. Z. Age features of gender difference of the empathy determination of assertiveness in adolescence / V. Z. Luchkiv, L. P. Zhuravlova // Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (28 – 30 червня 2016 р. м. Кельце, Республіка Польща). – С. 179 – 180.

2. Лучків В. З. Рекреаційні функції асертивності / В. З. Лучків // Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (9 – 10 вересня 2016 року, м. Одеса, Україна). – С. 12 – 14.

3. Лучків В. З. Емпатійна детермінація асертивності / В. З. Лучків // Особистісне зростання: теорія і практика. Зб. тез за результатами II Всеукраїнської інтернет-конференції / За ред. Л. П. Журавльової, Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 43 – 44.

annotation

Luchkiv V.Z. Psychological peculiarities of development of asertivity in adolescence. - Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of candidate of psychological Sciences on a speciality 19.00.07 – "Pedagogical and age psychology" (053 - Psychology). - Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, 2017. - National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2017.

The dissertation is devoted to the study of psychological conditions and peculiarities of the development of personality asensitivity in adolescence. The structurally-dynamic model of the development of personality's assertiveness is theoretically substantiated and empirically proved. It was established that system-forming phenomenological factors of asertivity are the systemic interaction of subjectivity and empathy as an integrative personality. Their synergetic functioning provides the most optimal variant of development and manifestation of the phenomenon in adolescence as an empathy subjectivity. It is shown that the

assertiveness of the empathy subject is a dynamic system that has a complex hierarchical structure and is manifested in the affective, cognitive, conative, subjective and ideological levels.

The data on the peculiarities of the development of the assertiveness of the personality during the early and mature adolescence: age (moderate indicators of the positive-emotional relation to their own self (affective component) and the level of awareness of their inner world (cognitive component), higher average level of development of indicators of active life position (worldview) and subjective characteristics (subjective component); among behavioral strategies (assertive, conformal, passive, aggressive), the assertive are the most commonly used and have the following hierarchy: av tone, situational confidence, compromise, real assistance not to the detriment of oneself, cooperation, negative tendencies in the development of the affective component of assertiveness (positive emotional attitude towards oneself decreases, unconditional acceptance of one's personality), positive ones - in the cognitive component (indicators of awareness of oneself, own needs grow , aspirations, personal reflection); positive dynamics of the indicators of the conative and ideological components: growth of domination of cooperation strategies and compromise, increase of assertiveness, ac efficiency; negative dynamics of indicators of the subjective component: reduction of the need for self-determinism, self-development; ambivalent changes in assertive behavior strategies (with the growth of humane, confident behavior, the number of those who are willing and able to cooperate is actually to be promoted); positive dynamics of passive forms of behavior (reduction of the number of uncertain, avoidable, indifferent behavioral strategies and increase of sympathizers and ready for real promotion - internal promotion as the dominant form of empathy); the lack of significant changes in the conformal forms of behavior (one-third of young people display a conformist behavior strategy)); gender: (indicators of affective and cognitive components in girls are higher than in boys (girls are more inclined to self-perception, personal reflection than boys), with age, boys and girls develop, respectively, masculine and feminine behavioral strategies for interaction. with

boys, have higher indicators in constitutional assertive strategies and indicators of subjective and lower - ideological components of assertiveness, ambivalence and different intensity in the dynamics of assertive behavior strategies and (positive age dynamics of girls 'and boys' assertiveness, representing their autonomy and confidence against the backdrop of diminishing cooperation and real promotion of dominant behavioral strategies). On the basis of the comparative analysis of the peculiarities of the assertiveness of high-empathy, empathy and low-motile personalities, the existence of empathic determination of structural and phenomenological characteristics of assertiveness. The study and comparison of individual psychological correlates of assertiveness, empathy and its forms made it possible to find special Bisthic qualities that determine the development of the assertiveness of the empathy subject (flexibility of behavior, positive perception of human nature, contact, tendency to establish close relationships, sociability, intelligence).

The empirical model of the empathic subjectivity (assertiveness of the empathic subject), based on which the system of empathy-oriented types of assertiveness functions: sympathizing (the domination of affective phenomena of consonant experiences about the feelings of the Other against the background of positive self-perception, autoempathy), passive-empathy (reflection , understanding of own self and modeling of empathic-assertive behavioral strategies), constructive (empathic interaction in the process of finding compromises or cooperation), personally-semantic (perception the other as a condition, and not a means, of his own well-being), empathy (the need not only for his own well-being, but also for the other's blessing; humanistic value orientations, moral personality values, active empathic life position).

The program of personality-empathy regulation of the development of the assertiveness of the personality of the early adolescence is developed and successfully tested. It is proved that the basis of the development of the phenomenon, its empathic determination is the actualization of the specific interaction of the equivalent psychological mechanisms of empathy and

components of assertiveness (emotional infection, identification, personal and moral reflection, decentralization, anticipation, dominance of the search activation system), as well as their common individual psychological correlates

The research has a scientific originality: it has been proved for the first time that the system-forming phenomenological factors of assertivity are the systemic interaction of subjectivity and consonant empathy as an integrative personality; the structurally-dynamic model of empathic subjectivity (assertiveness) as an integrative hierarchical and structural formation of a person is substantiated and empirically verified; It is proved that the early adolescence is sensitive to the development of empathic subjectivity; common psychological mechanisms and individual-psychological correlates of assertiveness, integral empathy and its forms are found; the existence of empathic determination of structural and phenomenological characteristics of assertivity has been proved; the empirical model of empathic subjectivity (assertivity) is constructed, based on which the system of empathic-oriented types of assertiveness functions: sympathizing (the domination of affective phenomena of consonant experiences about the feelings of the Other against the background of positive self-perception, autoempathy), passive-empathy (reflection, understanding of own self and modeling of empathic-assertive behavioral strategies), constructive (empathic interaction in the process of finding compromises or cooperation), personality-semantic (perception of the Other as a condition, and not a means of their own well-being), empathy (the need not only for their own well-being, but also for the Blessing of the Other; humanistic values orientations moral personality values; active empathic life position). The concept of psychological conditions and the system of factors of development of assertiveness, assertive forms of behavior, age and gender characteristics of their development in adolescence is deepened and refined; have further developed theoretical ideas about hierarchical structuring of assertivity, its integrity and function.

The practical significance of the study is to identify the system of determinants and mechanisms of development of assertiveness. Their consideration in

psychocorrection, psychoprophylaxis and educational work provides updating and adequate development of all spheres of the person interrelated with assertiveness, and also optimizes interpersonal interaction, social and psychological adaptation of the individual, its life and professional self-determination.

The author's program of personal-empathy regulation of the development of personality's assertiveness is an independent practical value. The program can be used by school psychologists, teachers to optimize interaction in systems "teacher - student", "student - student".

Key words: assertiveness, assertive behavior strategies, integral empathy, consonant empathy, empathic subjectivity, empathic assertiveness, development of assertiveness, early adolescence, mature adolescence.

The main provisions of the thesis are reflected in the following publications:

Articles in domestic professional editions:

1. Luchkiv V. Z. Ontogenetic dynamics of asertivity in adolescence / V. Z. Luchkiv // Theoretical and applied problems of psychology: Zb. Sciences Works. – No. 3 (38). – 2015 – C. 478 – 486.
2. Luchkiv V.Z. Empathy as a factor in asteriosity in adolescence / V. Z. Luchkiv // Scientific Journal of the National Pedagogical University named after. MP Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences. Whip 3 (48). – 2016 – P. 203 – 210.
3. Luchkiv V. Z. Age features of gender differences in empathic determination of assertiveness / V. Z. Luchkiv // Science and education. – No. 5. – 2016. – P. 205 – 211.
4. Luchkiv V.Z. Investigation of Assertive Behavioral Strategies in the Conditions of Recreation / L. P. Zhuravlova, V. Z. Luchkiv // Science and education. – No. 9 – 2016. – P. 59 – 63.
5. Luchkiv V. Z. Methodological bases of using the training method when working with Internet addicts / L. P. Zhuravleva, O. V. Kaminska,

V. Z. Luchkiv // Problems of empirical research in psychology. – Whip No. 11. – 2014. – P. 279 – 286.

The article in the foreign professional edition:

6. Luchkiv V. Z. Empathy as a factor in assertive behavioral strategies / V. Z. Luchkiv // "SCIENCE AND EDUCATION a NEW DIMENSION": Pedagogy and Psychology, IV (43) 2016. – P.72 – 77.

The conferences materials:

1. Luchkiv V. Z. Age characteristics of the gender difference of the empathy of determination of assertiveness in adolescence / V. Z. Luchkiv, L. P. Zhuravlova // Current issues and problems of the development of social sciences: materials of the international scientific and practical conference (June 28-30, 2016). Kielce, Republic of Poland). – P. 179 – 180.
2. Luchkiv V. Z. Recreational functions of asertivity / V. Z. Luchkiv // Actual problems of recreational psychology and pedagogy of childhood: materials of the IV International scientific and practical conference (September 9 – 10, 2016, Odessa, Ukraine). – P. 12 – 14.
3. Luchkiv V. Z. Empathy determination of aserivity / V. Z. Luchkiv // Personal growth: theory and practice. Zb Abstracts on the results of the 2nd All-Ukrainian Internet Conference / Ed. L. P. Zhuravleva, N. F.Portnitskaya, Yu. Yu. Demyanchuk. – Zhytomyr: View at ZHDU them. Ivan Franko, 2016. – P. 43 – 44.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	22
1.1. Теоретичні основи вивчення асертивності особистості.....	22
1.2. Чинники асертивності та асертивної поведінки	32
1.3. Структурно-динамічна модель розвитку асертивності в юнацькому віці	41
Висновки до розділу 1.....	51
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	54
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження асертивності особистості.....	54
2.2. Психологічні особливості розвитку асертивності особистості юнацького віку.....	64
2.3. Дослідження інтегральної емпатії та її окремих форм в системі структурних утворень асертивності	78
2.4. Специфіка виявлення спільних особистісних корелятив асертивності та емпатії	86
Висновки до розділу 2.....	115
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	125
3.1. Обґрунтування психологічної програми розвитку асертивності особистості.....	125
3.2. Динаміка розвитку асертивності старшокласників за результатами формувального експерименту	141
3.3. Особливості закріплення в соціальному досвіді старшокласників асертивності та асертивних стратегій поведінки.....	156
Висновки до розділу 3.....	168
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціально-економічні та політичні процеси, що відбуваються в останні десятиліття в Україні привели до переосмислення значущості багатьох як індивідуальних, так і суспільних цінностей, зміни соціальних стереотипів та міжособистісної взаємодії. Асертивність як готовність особистості відстоювати власну позицію, навіть у тих випадках, коли вона суперечить позиції більшості, наразі набуває особливого значення в соціумі зі значним арсеналом засобів тиску, маніпуляцій і підкорення волі індивіда. Зважаючи на це, готовність та вміння відстоювати власну позицію й діяти незалежно від думки більшості можуть бути доленосними, як для окремої людини, так і суспільства загалом. Отже, проблема асертивності, асертивної поведінки в сучасному суспільстві стає особливо актуальною як у соціальному, так і в наукових аспектах.

В середині двадцятого століття під впливом основних положень гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Фромм), гештальттерапії (Р. Перлз), неофрейдизму (В. Райх, К. Юнг), транзактного аналізу (Е. Берн), соціально-когнітивного напрямку (А. Бандура), в працях представників біхевіоральної школи (Р. Альберті, Дж. Вольпе, М. Еммонс, А. Лазарус, Е. Солтер) з'явилися поняття асертивності, асертивної поведінки та було репрезентовано перші їх концепції.

Зарубіжні дослідники частіш звертаються до вивчення асертивної поведінки (Ф. Зімбардо, В. Каппоні, Т. Новак, М. Дж. Сміт, Е. Солтер, Г. Фенстерхейм), а українські та російські – як до особистісної риси. Так, у пострадянських та вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях асертивність вивчалась спочатку в рамках таких синонімічних понять як самоствердження, впевненість, переконання, нонконформізм, адекватність, високий самоконтроль тощо, а згодом її розглядають як якість особистості: інтегративну (К. І. Воробйова, О. О. Леонт'єв, Л. М. Марчук, С. А. Медведева, І. О. Нагаєвська, Н. М. Подоляк), суб'єкту

(Л. Ф. Алексєєва, І. В. Лебєдєва, В. А. Шамієва), системну ієрархічну властивість особистості (Т. Ю. Ульянова), комплексну інтегральну характеристику особистості (Л. М. Марчук, І. О. Нагаєвська, Л. О. Ніколаєв), ототожнюють з окремими особистісними характеристиками (В. І. Крючков, Л. О. Курганська, Г. О. Парамонова, В. Г. Ромек, Б. М. Смирнов, С. А. Степанов).

Асертивна поведінка та асертивність вивчаються і в рамках онтогенетичного розвитку, зокрема є дослідження асертивності в структурі міжособистісних стосунків підлітків (І. Ж. Кан), вивчаються особливості її розвитку у підлітків в різних умовах соціалізації (Л. О. Ніколаєв), особливості її взаємозв'язків з різноманітними психологічними та соціально-психологічними феноменами у старшому дошкільному (Ю. В. Шильцова), підлітковому (І. В. Попова, Л. В. Оганян, М. Ротерен, В. П. Шейнов), ранньому юнацькому (А. Джинсі), зрілому юнацькому (Т. Г. Дріга, С. К. Мельничук, Є. В. Хохлова) віці, подається порівняльний аналіз її корелятивів на різних онтогенетичних проміжках (В. П. Шейнов). Низка досліджень присвячена розвитку асертивності та асертивної поведінки в умовах соціально-психологічного тренінгу (С. Бішоп, Дж. Вольпе, А. Лазарус, В. Г. Ромек, М. Дж. Сміт, Е. Солтер), зокрема з підлітками (С. В. Кривцова, Є. А. Мухаматуліна) та старшокласниками (Г. М. Прихожан, О. В. Тіунова).

Незважаючи на достатнє опрацювання проблематики асертивності в зарубіжній психології (Р. Альберті, Дж. Вольпе, М. Еммонс, А. Лазарус, Е. Солтер) та підвищення інтересу до неї в останні роки на пострадянському просторі (Л. Ф. Алексєєва, К. І. Воробйова, В. І. Крючков, Л. І. Курганська, О. О. Леонтьєв, І. В. Лебєдєва, С. А. Медведєва, Г. О. Парамонова, В. Г. Ромек, Б. М. Смирнов, С. А. Степанов, В. А. Шамієва, В. П. Шейнов) та серед українських психологів (Л. П. Бутузова, Т. Г. Дріга, Л. М. Марчук, І. О. Нагаєвська, Л. О. Ніколаєв, Н. М. Подоляк, О. П. Саннікова), поза увагою вчених залишаються питання комплексного підходу до дослідження

асертивності в юнацькому віці. Існує термінологічна невизначеність самого поняття асертивності, відсутність єдиної точки зору на її зміст і структуру, особливостей її розвитку в цьому віковому періоді, тоді як вивчення даного аспекту проблеми відкриває нові можливості оптимізації особистісного становлення молодшої людини, її життєвого самовизначення шляхом цілеспрямованого впливу на розвиток асертивних характеристик, асертивної поведінки з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей особистості. Отже, соціальна значущість та недостатня розробленість теоретичних та практичних аспектів проблеми визначили вибір теми дослідження «Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри теоретичної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка «Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства» (номер державної реєстрації 0114U003867). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 26 грудня 2014 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 квітня 2016 року).

Мета дослідження: теоретико-експериментальне обґрунтування та побудова структурно-динамічної моделі розвитку асертивності особистості, а також емпіричне вивчення психологічних особливостей впливу індивідуально-психологічних характеристик на її динаміку, визначення умов розвитку та корекції досліджуваного феномена в юнацькому віці.

Обрана мета зумовила наступні **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до проблеми асертивності та створити структурно-динамічну модель її розвитку в юнацькому віці.

2. Емпірично дослідити психологічні особливості (вікові, гендерні, динамічні) розвитку асертивності впродовж раннього та зрілого юнацького віку.

3. Виявити специфіку впливу індивідуально-психологічних властивостей, зокрема, рівня емпатійного розвитку особистості на становлення феноменологічних та структурно-динамічних характеристик феномену.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму психологічного супроводу розвитку асертивності в юнацькому віці шляхом цілеспрямованого впливу на емпатію та її особистісні кореляти.

Об'єкт дослідження – асертивність як системне утворення особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку асертивності особистості в юнацькому віці.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що розвиток асертивності як суб'єктної характеристики особистості в юнацькому віці є недостатнім, а негативні тенденції онтогенетичної динаміки суб'єктних характеристик (зниження потреби в саморозвитку, самодетермінації) та поведінкових стратегій (зростання ворожості в агресивних стратегіях та егоцентричності в асертивних) впродовж цього віку нівелюються розвитком асертивності особистості у формі емпатійної суб'єктності.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення постнекласичної парадигми, що дозволяє розглядати особистість як співавтора культури, творця свого внутрішнього світу, автора свого життя (Д. О. Леонт'єв, В. А. Роменець, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева), принцип системно-структурного підходу до розвитку особистості (Б. Г. Анан'єв, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, К. К. Платонов), теорії особистості, які розглядають її як суб'єкта активності та вільної моральної дії, саморозвитку (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, І. Д. Бех,

Б. С. Братусь, І. С. Булах, Е. О. Помиткін, Л. Є. Просандєєва, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, В. А. Чорнобровкіна), підходи гуманістичної психології до особистості (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, М. В. Савчин), теоретичні положення, що розкривають генезу, феноменологію, структуру, розвиток асертивності (Дж. Вольпе, Т. Г. Дріга, А. Лазарус, І. В. Лебедева, Н. М. Подоляк, Е. Солтер, О. В. Хохлова, В. П. Шейнов), положення психологічної науки про природу і сутність емпатії (Т. П. Гаврилова, Л. П. Журавльова, К. Роджерс, І. М. Юсупов).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових матеріалів, підпорядкованих завданню виявлення основних методологічних підходів та теоретико-емпіричного вивчення асертивності з метою *концептуалізації* даного феномена; *емпіричні* методи природничо-наукової психології – констатувальний експеримент, спостереження, опитування, тестування з метою діагностики компонентів асертивності та ідивідуально-психологічних характеристик особистості; *методи математичної обробки емпіричних даних*: лінійний кореляційний аналіз Пірсона, вирахування t-критерію Стюдента, факторний аналіз.

На різних етапах дослідження було використано низку методик з метою психодіагностики різних форм поведінки, складових асертивності, особистісних корелятив феномену та емпатії, а саме: самоактуалізаційний тест Ю. Є. Альошиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз (САТ), тест упевненості в собі В. Г. Ромека, тест-опитувальник дослідження рівня асертивності (модифікований В. Каппоні, Т. Новак), опитувальник К.Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів» (стратегічні форми поведінки в конфліктній ситуації), 16-факторний опитувальник Кеттелла, тест на визначення рівня розвитку емпатії для підлітків та юнаків Л. П. Журавльової.

Організація та експериментальна база. Дослідження проводилось упродовж 2014 – 2016 років на базі освітніх закладів м. Житомира: гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира; загальноосвітнього Житомирського

колегіуму № 34, Житомирського технологічного коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури, загальноосвітніх школах міста, Житомирського кризового центру з попередження насильства в сім'ї «Лелека», Житомирському державному університеті ім. І. Я. Франка, Житомирському національному агроекологічному університеті. Всього дослідженням було охоплено 362 особи, зокрема 180 дівчат та 182 хлопці. Серед них 150 респондентів – раннього юнацького віку (74 дівчини та 76 хлопців) та 212 (108 дівчат та 104 хлопці) – зрілого юнацького віку.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

– *вперше визначено специфіку асертивності як інтегративної властивості особистості проявляти емпатійну суб'єктність в організації власної життєдіяльності в системі «людина – людина»; розроблено, обґрунтовано та емпірично верифіковано структурно-динамічну модель розвитку асертивності в юнацькому віці як інтегративного ієрархічно-структурного утворення особистості; доведено, що ранній юнацький вік є сенситивним для розвитку асертивності у вигляді емпатійної суб'єктності; виявлено вікові, гендерні та динамічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці; доведено існування емпатійної детермінації структурно-феноменологічних характеристик асертивності; обґрунтовано, розроблено та апробовано програму психологічного супроводу розвитку асертивності в юнацькому віці шляхом цілеспрямованого впливу на емпатію та її особистісні кореляти;*

– *поглиблено, розширено та доповнено уявлення про психологічні умови розвитку та систему чинників асертивності, асертивних стратегій поведінки, особливостей їх прояву;*

– *набули подальшого розвитку теоретичні уявлення про ієрархічну структурованість асертивності, її інтегральність та функції.*

Практична значущість одержаних результатів полягає у створенні та апробації психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей розвитку асертивності в юнацькому віці; розробці авторської

програма особистісно-емпатійної регуляції розвитку асертивності особистості; обґрунтуванні методичних рекомендацій для психологів, педагогів, батьків щодо розвитку асертивних поведінкових стратегій.

Теоретичні та емпіричні результати дослідження можуть бути використані у змісті лекційних і практичних занять різних психологічних дисциплін при підготовці психологів та вчителів.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчальний процес при підготовці бакалаврів та магістрів Житомирського національного агроекологічного університету (акт упровадження № 878 від 20.06.2017 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (№ 106 від 14.06.2017 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 720-33/03 від 14.06.2017 р.), а також у роботу Житомирського центру з попередження насильства в сім'ї «Лелека» (довідка № 8 від 12.04.2017 р.).

Апробація результатів дисертації. Результати дослідження доповідались, обговорювались та отримали схвалення на 4 Міжнародних, зокрема 2 зарубіжних (Будапешт, Угорщина; м. Кельце, Польща), 3 всеукраїнських наукових та науково-практичних конференціях, звітних науково-практичних конференціях, засіданнях кафедри теоретичної психології та психології розвитку (2013 – 2016 років) Житомирського державного університету ім. І.Я. Франка.

Особистий внесок здобувача. У статті «Методологічні основи використання тренінгового методу при роботі з інтернет-адиктами» надрукованій у співавторстві з Л. П. Журавльовою, О. В. Камінською, автору належить обґрунтування методологічних принципів та доцільності використання методів соціально-психологічного тренінгу для інтенсивних, глибоких та стійких змін особистості. У статті «Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації» надрукованій у співавторстві з Л. П. Журавльовою, автору належить визначення типології асертивних

стратегій та експериментальне вивчення їх в рекреаційних умовах дитячого табору відпочинку.

Публікації. Основні результати дисертаційної роботи відображено у 9 публікаціях, серед яких 5 статей у фахових виданнях України, 1 стаття в іноземному періодичному фаховому виданні, 3 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 248 найменування (з них 41 – іноземною мовою). Основний зміст роботи викладено на 167 сторінках друкованого тексту. У роботі міститься 19 таблиць на 22 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 200 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**1.1. Теоретичні основи вивчення асертивності особистості**

Асертивність належить до низки новітніх феноменів (впевненість у собі, толерантність, екоцентризм, енвайроментальна психологія), дослідження яких приводить до збагачення та конкретизації сучасної вітчизняної психологічної науки. Закономірно виникає питання щодо доцільності введення та дослідження нового феномену. Адже існує численна низка аналогів, корелятивів, синонімів поняттю «асертивність»: нонконформізм, самодостатність, упевненість у собі, компроміс, соціальна компетентність тощо. У дослідженнях феномену асертивності репрезентуються сучасні тенденції розвитку психологічної науки: стирання меж між окремими психологічними напрямками та створення еkleктичних, інтегративних концепцій.

Поняття асертивності з'явилося в психологічному тезаурусі в середині двадцятого століття в працях представників біхевіористичної школи [71; 72; 157; 247; 248]. Сам термін «асертивність» (англ. *assertion* = ствердження, захист) має англomовне походження і є похідним від дієслова *assert* (стверджувати, заявляти, доводити, відстоювати, захищати (свої права і т. п.)) та прикметника *assertive* (стверджувальний, догматичний, занадто наполегливий, самовпевнений, напористий) [6, с. 66]. Синонімом слова «*assertion*» є інший англomовний термін «*assertoneself*», що безпосередньо перекладається: «відстоювати свої права» і під яким розуміють свободу від чужої волі, самовизначеність.

Американський психолог та психотерапевт Е. Солтер [158], надаючи психотерапевтичні консультації клієнтам, що були загальмованими й мали проблеми в міжособистісних контактах, дійшов висновку, що їм можна

допомогти, навчивши навичкам специфічної поведінки, яку він назвав «асертивною». В книзі «Умовно-рефлекторна терапія» він намагається довести біологічну генезу асертивності, вважаючи її наслідком переважання в нервовій системі індивідуума процесів гальмування над збудженням [236]. Дослідник дає наступне визначення феномену: «асертивність – це здібність людини конструктивно відстоювати свої права, проявляючи позитивне ставлення до інших людей, при цьому повністю бути відповідальним за власну поведінку» [158, с. 31]. Асертивність описується автором як найбільш оптимальний та конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії.

Узагальнюючи власний психотерапевтичний досвід, Е. Солтер описав шість характеристик здорової й асертивної особистості. Перш за все – це емоційність мовлення (*feeling talk*): відкритий, спонтанний, природний прояв (вираження) усіх власних почуттів у висловлюваннях. Далі – експресивність та конгруентність поведінки й мовлення (*facial talk*): зрозумілий (ясний) невербальний прояв почуттів й відповідність між словами і невербальною поведінкою. Здорова асертивна особистість має вміти протистояти й атакувати (*contradict and attack*), тобто прямо й чесно висловлювати власну думку не зважаючи (без огляду) на оточуючих; використовувати, так звані «Я-висловлювання» (*deliberate use of the word "I"*) як демонстрацію відсутності спроб сховатися за невизначеними формулюваннями; приймати компліменти (*express agreement, when you are praised*) як підтвердження відмови від власної меншовартості й недооцінки власних сил та якостей. І наостанок – асертивна особистість здатна до імпровізацій, спонтанного прояву почуттів і потреб, щоденних турбот [236]. Як бачимо, наповнення змісту цих характеристик зумовлено біхевіористичними поглядами Е. Солтера. Кожна з характеристик описує той чи інший рівень поведінкової регуляції особистості. Жодна з них не містить особистісних якостей.

Відповідно до означених критеріїв здорової особистості Е. Солтер пропонує програму «тренінгу асертивності» для роботи з загальмованими пацієнтами. Ця програма включала алгоритм завдань, які необхідно виконати

в тренінзі: «...1) навчання експліцитному (зовнішньому) виявленню почуттів, особливо пов'язаних з областями інтерперсональної взаємодії; 2) навчання узгодженості внутрішнього суб'єктивного сприймання емоцій і їх зовнішнього, мімічного та пантомімічного, виявлення; 3) закріплення нових стереотипів поведінки з отриманням диференційованого зворотнього зв'язку (інформації) від оточуючих; 4) навчання використанню займенника «я» при висловлюванні своїх бажань, що призводить до більшого усвідомлення та прийняття власної відповідальності; 5) тренінг підсилення здатності до спонтанності й гнучкості в поведінці як в умовах групи, так і в реальному житті; 6) навчання використанню самопідкріплення у вигляді самосхвалення та самопохвали» [58, с. 656]. Розроблений та успішно апробований «тренінг асертивності» (деякі автори перекладають як «тренінг самоствердження», «експресивний тренінг» [58]) мав велике значення для подальшого дослідження феномену асертивності. У подальшому програму тренінгу доповнили та популяризували Дж. Вольпе [248] та А. Лазарус, [72].

Прагнення знайти найбільш конструктивні та гуманні способи взаємодії між людьми за яких кожен із взаємодіючих суб'єктів мав би можливість відкрито заявити про свої інтереси та реалізувати їх, не конфліктуючи при цьому з оточуючими, привело до величезної низки досліджень асертивності зарубіжними дослідниками. Ці дослідження були виконані як на теоретичному, так і на експериментальному рівнях [207; 209; 224; 239].

В них, перш за все, обґрунтовувалась актуальність та доцільність досліджень асертивності. Було доведено, що вона є чинником рівноправних (партнерських) міжособистісних стосунків, за яких кожен із суб'єктів взаємодії здатен заявляти про свої права та відстоювати їх без шкоди для інших. Водночас партнери мають довіряти один одному, та вести себе спокійно, впевнено, сміливо (R. E. Alberti, M. L. Emmons [207], G. I. Swimmer, N. V. Ramanaiah [239], K. Wilson, C. Gallois [242], A. Lizzio, K. L. Wilson [224]). В цих працях також було показано переваги від реалізації

асертивної поведінки, порівняно з агресивною, пасивною та маніпулятивною. Асертивна поведінка є більш ефективною для консолідації суспільства, успішної міжособистісної взаємодії, досягнення цілей, побудови кар'єри, менеджменту. Доведено також, що психологічно здорові особистості мають більш високий рівень асертивності, порівняно з людьми, у яких є психічні розлади (Е. Н. Hill [215]), а власне асертивність є чинником психологічного здоров'я (F. Pourjali, M. Zarnaghash [232]).

Зважаючи на це розгортаються дослідження з оптимізації навчання асертивності, перш за все, в рамках поведінкової психотерапії (J. Wolpe, A. A. Lazarus [247], J. V. Flowers [211], R. Hersen, R. M. Eisler, P. M. Miller [214], H. J. Lewittes, S. L. Bern [223], J. C. Weitlauf, R. E. Smith, D. Cervone [241], M. Gupta, R. C. Hooda, J. Kumar [213]). Автори перелічених праць проілюстрували, що у людей після навчання в тренінзі асертивності зменшується тривожність, соціальний страх, агресія, ворожість та підвищується впевненість у собі, позитивних змін набуває Я-концепція. Було доведено, що тренінги асертивної поведінки покращують ефективність особистості в умовах нестабільних ситуацій [208], допомагають їй досягти внутрішньої свободи [233]. Їх успішно використовують і як допоміжний засіб для лікування депресивних розладів [237] та тютюнової залежності [209].

Психологи когнітивно-поведінкового напрямку в своїх експериментальних дослідженнях довели існування достовірного позитивного взаємозв'язку між асертивністю та емоційним інтелектом [218], соціальною компетентністю [233], академічною успішністю та адаптацією [230].

Зважаючи на дефініції асертивності колег поведінкового напрямку, дослідники інших психологічних шкіл намагалися дати своє визначення феномену. Так представники когнітивної психології та психотерапії визначали асертивність як наявність позитивних конструктів та відсутність тривожних думок [220; 227]. Вони ввели поняття, так званої, дискурсивної асертивності, довівши, що вона є одним із структурних компонентів

наукового мислення [226]. Також було встановлено, що асертивна поведінка сприймається оточуючими найбільш адекватно, порівняно з агресивною й неасертивною та найбільшою мірою оптимізує процес досягнення цілей, порівняно з деструктивними формами поведінки [216]. Досліджувалась вербальна (повідомлення) й невербальна (прояв, поведінкові реакції) асертивність. Було доведено, що асертивні висловлювання сприймалися та оцінювалися оточуючими більш позитивно, порівняно зі звинувачувальними висловлюваннями [219].

З огляду на зміст та опис асертивності, асертивної поведінки можна зробити висновок, що концепції асертивності створювалися в рамках біхевіоральної школи під впливом основних положень гуманістичної психології [98; 99; 107; 139], гештальттерапії [119], інтерактивної психології (трансактного аналізу) [16], соціально-когнітивного напрямку [13]. Очевидно, на пошуки феноменологічних характеристик асертивності найбільший вплив мали такі положення гуманістичної психології, як існування конструктивної сутності людського Я, потреби в самоздійсненні, самоактуалізації, самореалізації, прагнення протистояти маніпулятивним технологіям, відкритість та довіра до Світу визнання самоцінності кожної особистості (Г. Олпорт [115], Г. Мюррей [228], К. Роджерс [139], А. Маслоу [97], Е. Шостром [199]), а також основні положення гештальттерапії: прагнення до психологічного зростання, значущість актуальності (принцип «тут і тепер»), розширення зон самоусвідомлюваності та прийняття відповідальності за все, що відбувається у власному бутті. «Я роблю свою справу, а ти – свою. Я в цьому світі не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням, а ти – не для того, щоб відповідати моїм. Ти – це ти, а я – це я. Якщо нам випаде знайти один одного – це чудово. Якщо ні – цьому нічим не зарадити» (F. S. Perls, R. F. Hefferline, P. Goodman [229]). Психологічний розвиток особистості полягає в можливості адекватного розуміння власних станів, в рівновазі самовиявлення емоцій, бажань і самоконтролю,

встановленні щирих відкритих взаємин з іншими людьми, переходу від маніпуляції до актуалізації.

В основі концептуалізації асертивності лежать також такі поняття неофрейдизму, як «індивідуація» та характерологічний «панцир». Індивідуація – це природний розвиток, що передбачає самостановлення людини, її унікальних особливостей [201]. «Захисний характерологічний панцир» – це захисний механізм, який виникає внаслідок деструктивних ставлень до соціуму (захист від незадоволення) і є чинником, що заважає розвитку особистості. Соціальні стосунки здатні провокувати формування «захисного панцира», блокуючи його емоції, переживання і, як наслідок, сковуючи м'язи індивідуума. Для конструктивного розвитку особистості необхідно усвідомити власні психологічні захисти як на когнітивному, так і на фізичному рівнях та звільнитися від «затисненості». Це досягається спеціальними процедурами тілесно-орієнтованої терапії: глибоким диханням, відпрацюванням відповідних жестів, рухів, поз і т.п. [137].

Основними положеннями інтерактивної психології, зокрема трансактного аналізу, які вплинули на дослідження асертивності були усвідомлення продуктивності Его-стану «Дорослий», досягнення автономії через розвиток інтегрованого Дорослого, звільнення від маніпулятивних сценарних ігор, оволодіння чесними й відкритими формами спілкування [16].

В соціально-когнітивному напрямку, продуктивними категоріями є самоефективність, екстернальний локус контролю, принцип взаємного детермінізму. Вважається, що не лише соціальне оточення впливає на поведінку людини, а й люди відіграють активну роль в створенні соціального оточуючого середовища. Людям може бути притаманна висока самоефективність, тобто усвідомлення власної компетентності, впевненість у власних здібностях та можливостях, очікування успіху в процесі виконання завдання чи вирішення проблеми [13; 234].

З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що під впливом гуманістично спрямованих теорій до змісту поняття «асертивність» додали

сполучення слів, які не належать безпосередньо до етимології слова «assertion», а саме: «поважати права інших», «діяти з повагою до інших», «не зневажати прав інших», «довіряти один одному», «щира, відкрита взаємодія».

У вітчизніних соціально-психологічних дослідженнях за радянських часів не апелювали безпосередньо до асертивності, а вивчали близькі за своєю суттю поняття самоствердження, упевненості, упевненості в собі, високого рівня самоконтролю, переконання, внутрішня стійкість, адекватність, нонконформізм. Досить ґрунтовний огляд цих досліджень подано Л. О. Ніколаєвим [112]. Так, відповідно до його аналізу в рамках концепції сумісної діяльності упевненість розглядалась як домінуючий елемент в процесі постановки та досягнення власної цілі в умовах життєдіяльності в колективі чи малій групі (В. Шадріков, Г. Суходольський, В. Волков та інші), в рамках психології особистості досліджувалися її роль, значущість, функції, психологічні механізми (А. Барабанщиков, В. Забродін), в психології управління – як професійно-важлива якість керівника та базовий чинник процесу прийняття рішень (А. Завалішина, В. Козелецкий), проблем навчання впевненості в собі в умовах соціально-психологічного тренінгу та активного соціально-психологічного навчання (Л. Петровська, В. Большакова, Ю. Емельянов, М. Мелібруда та інших. Опосередковано проблема асертивності, асертивної поведінки вивчалась і в дослідженнях міжособистісного спілкування та взаємодії [131; 132].

У пострадянські часи в кінці двадцятого на початку двадцять першого століття поняття власне «асертивності», «асертивної поведінки» почали досліджувати спочатку в Росії [163], а на початку двадцять першого століття – в Білорусії [192; 195] та Україні [95; 112; 125]. І якщо зарубіжні дослідники описували цей феномен переважно в поведінковому дискурсі (відстоювати права, брати відповідальність, проявляти впевненість, вести себе спокійно, наполегливо, поважати права, переконувати, вести перемовини, відмовляти тощо), знаходили кореляти асертивної поведінки (негативні: тривожність,

соціальний страх, емоційне вигорання, агресія, ворожість; позитивні: успішні партнерські стосунки, кар'єрне зростання, менеджмент, задоволеність життям, висока самооцінка, життєвий успіх), пострадянські дослідники прагнули до екзистенційного розуміння асертивності, спираючись на гуманістичні концепції Р. Емерсона, Ж. Леддлофа, А. Маслоу, Р. Мея, Г. Оллпорта, Ф. С. Перлза, К. Роджерса, Т. Харріса, В. Франкла, Е. Фромма та надавали перевагу вивченню її як якості особистості. Під асертивністю почали розуміти інтегральну особистісну якість, яку описували як незалежність від оцінок інших, як можливість самостійно регулювати власну поведінку.

Загалом дослідження асертивності проводилось в кількох напрямках. Вона ототожнювалась з однією з особистісних характеристик: автономність [57; 153; 158], упевненість у собі [141; 142], наполегливість [117; 156], самоствердження [70; 110], спонтанність [163], адекватність [68], самоактуалізація [199]. Другий напрямок займався дослідженням особливостей асертивної поведінки [2; 157; 158; 207]. Впродовж останніх років швидко збільшується кількість досліджень, де асертивність вивчається як інтегративна особистісна якість [77; 96; 127; 108], упевненість у собі [142; 143], наполегливість [155; 117], самоствердження [70; 109], спонтанність [163], адекватність [68], самоактуалізація [199].

Низка досліджень мала прикладний характер. Асертивність вивчалась в рамках професійного самовизначення [96], педагогічної [64; 70; 126; 195], управлінської [18; 42], медичної [186] та журналістської [154] діяльностей, як умова міжособистісної взаємодії, розвитку особистісного потенціалу [102].

Розширення досліджень асертивності зумовлені, перш за все, соціальним запитом щодо необхідності наявності людей, вільних від радянських стереотипів конформності, авторитаризму, тоталітаризму. У сучасних умовах соціально-економічних та політичних трансформацій суспільство потребує особистостей, що мають власну думку, яка може бути незалежною від позицій інших, вміють протистояти маніпулятивним

впливам, впевнено заявляти про власні інтереси, цілі та досягати їх, при цьому з повагою ставитись до оточуючих. Актуальним наразі залишається і наукове вирішення вічної суперечності між потребою людини у свободі від Світу та онтологічній залежності від нього [180], дослідження психологічних аспектів філософії ненасильства Л. М. Толстого [172], М. К. Ганді [30], М. Л. Кінга [60].

Вивчення асертивної особистості було зумовлено, як зазначено нами у вступі, й необхідністю доповнення досліджень екзистенційної та гуманістичної психології в знаходженні особистості, яка ще не досягла рівня духовно зрілої, повністю самоактуалізованої, яких у реальному житті існує лише до десяти відсотків від жителів нашої планети [97, 98], не такої «досконалої», проте адаптивної, успішної, позитивно соціалізованої та психологічно здорової.

Інтенсифікація досліджень асертивності впродовж останніх років та прагнення до формування навичок асертивної поведінки зумовлені і досвідом психотерапевтичної практики: необхідністю знаходження більш продуктивних форм поведінки та розвиток таких особистісних якостей, за допомогою яких долаються соціальний страх, тривога, почуття провини, неприйняття власної особистості.

З огляду на описані запити асертивність почали досліджувати як властивість особистості [1; 21; 55; 128; 151; 168; 185], особистісну рису [117; 163; 155], соціально-психологічну якість, інтегральну характеристику особистості [95; 127; 128], основну властивість суб'єкта [3; 189]. Поряд з асертивною поведінкою почали розглядати поняття «асертивна особистість», «асертивна людина», досліджувати феноменологію поняття «асертивність». Так, на основі феноменологічного аналізу філософських та психологічних концепцій суб'єктності особистості [3] приходять до висновку, що асертивність є центральним компонентом структури суб'єкта активності. Основними її проявами є цілеспрямованість, самовпевненість, відповідальність, які здатні забезпечити самоєфективність людини [3].

Описуючи асертивність, автори надзвичайно розширюють зміст феномену, ототожнюючи його з «самоефективністю» [13], яка є репрезентатором асертивності та з «суб'єктом». «...суб'єкт постає перед нами як асертивний індивід, який володіє високим рівнем інтернальності, інтенціональності, рефлексивності, внутрішнього локусу контролю і здатний свідомо управляти власними діями при будь-яких зовнішніх умовах і обставинах» [3, с. 41]). Вони вважають, що феномен асертивності є близьким до поняття «самості», яке ввів К. Юнг [201] та характеризується прагненням до трансценденції [180]. З точки зору філософії екзистенціалізму асертивність полягає в тому, що «... людина в кожен момент свого життя сама вирішує, чим вона буде далі займатися і в якому напрямку розвиватися [3, с. 39 – 40]. З позиції суб'єкта, автора свого життя вивчається асертивність й іншими психологами [130].

В Україні асертивність досліджується як комплексна інтегральна характеристика особистості [95; 108; 112], складна її властивість [151], системна різнорівнева властивість особистості [174].

В українській психологічній енциклопедії асертивність визначається як «...уміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших.» [133, с. 32]. Дещо ширші дефініції подаються і в російській довідниковій літературі: «асертивність (англ. *assertiveness*) — здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не зневажаючи при цьому прав інших. Асертивною називають пряму, відкриту поведінку, яка не має за мету завдати шкоди іншим людям» [103, с. 37]; «...певна особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів й оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку» [161, с. 58]; «... соціальна якість особистості, яка проявляється в орієнтації на компроміс і співробітництво як провідні стратегії взаємодії...» [114, с. 31]; «Асертивність, або наполеглива поведінка, - поведінка і уявлення, що мають у своїй основі прагнення відстояти власні інтереси чи інтереси інших людей» [37, с. 37].

Загалом можна констатувати, що асертивність у науковій літературі розглядається у контексті споріднених понять, таких як «асертивна особистість», «асертивна поведінка», «асертивний стан», «асертивні дії» тощо. У феноменологічному аспекті вона досліджується як функція психіки, зокрема пізнавальний процес, як особливість мотиваційної сфери, а також як властивість особистості, її інтегральна характеристика. Ці поняття чітко не диференційовані і доволі часто зустрічається їх підміна.

Зважаючи на вище описані дослідження асертивності приходимо до висновку, що основними базовими її характеристиками є суб'єктні якості: автономність, самодостатність, впевненість, нонконформізм тощо. Ці якості мають реалізувати паралельно (одночасно) з проявом адекватного сприймання Іншого, розумінням його внутрішнього світу, повагою до нього. Водночас, враховуючи, що саме емпатія, як інтегративна властивість особистості забезпечує найбільш адекватне відображення внутрішнього світу іншої людини [44], то припускаємо, що її поєднання з суб'єктними якостями забезпечить найоптимальніший варіант асертивності та асертивної поведінки. Очевидно, асертивність у найбільш конструктивній формі, яку називаємо емпатійною суб'єктністю, може проявляти саме емпатійний суб'єкт.

1.2. Чинники асертивності та асертивної поведінки

Асертивність, як і будь-яке психологічне явище відповідно до принципу детермінізму має власні умови та чинники розвитку. Досліджуються як зовнішні (біологічні, соціальні), так і внутрішні (психологічні, суб'єктивні) детермінанти асертивності та асертивної поведінки. Вивчаються як ті, які заважають розвитку асертивності так і ті, які мають позитивний вплив на них. До зовнішніх умов розвитку та прояву асертивності відносять особливості сімейного та шкільного виховання, вплив референтних груп, особистий соціальний досвід тощо. До внутрішніх умов

розвитку – базові потреби, сформованість відповідних індивідуально-психологічних характеристик особистості, особливості мотиваційної сфери, установки, цінності [74, 96, 113, 130].

Зарубіжні дослідники частіш звертаються до вивчення чинників асертивної поведінки [2; 52; 53; 208; 233], а українські та російські [35; 41; 74; 83; 86; 87; 92] – до передумов та детермінації асертивності як особистісної риси. Так, українські дослідники [41; 83] вивчаючи асертивність в процесі самоактуалізації особистості доводять, що сформованість в неї саме незалежності (автономії) й відповідальності є необхідними передумовами для саморозвитку асертивності. Експериментально доведено на вибірці майбутніх практичних психологів [96], що соціально-психологічними чинниками асертивної поведінки є соціометричний статус особистості у студентській групі, особливості соціально-психологічного клімату останньої, професійна ідентичність. На основі вивчення чинників асертивності визначено структурні компоненти формування асертивної поведінки майбутніх психологів та їх показники: *«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 соціальних та індивідуальних характеристик; емоційна врівноваженість, вираженість у ставленні до інших; рефлексія); *регулятивний* (незалежність, відповідальність, наполегливість, контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях)» [96, с. 6]. 9

Російська дослідниця І. В. Лебєдєва [74], вивчаючи психологічні детермінанти асертивності як інтегральної якості особистості, доводить, що цей феномен зумовлюється системою індивідуально-психологічних особливостей, мотиваційними характеристиками та ціннісно-смысловими життєвими орієнтирами особистості. Найбільш значущими психологічними факторами, що сприяють розвитку асертивності, авторка вважає високу

мотивацію на досягнення успіху, наявність позитивних установок, а також наявність відповідних гуманних цінностей: милосердя, терпимості, взаєморозуміння, співчуття, співучасті.

Низка досліджень присвячена вивченню окремих чинників асертивності. Так, О. А. Федосенко [176], провівши детермінаційний аналіз в сфері суб'єктності особистості в дисертаційному дослідженні доводить, що провідним чинником зростання впевненості у собі (за змістом розглядається як асертивна поведінка) є розвиток особистісної системи управління, як вищої форми саморегуляції. Найрізноманітніші особистісні характеристики досліджуються як чинники асертивності та асертивної поведінки. Так, П. Зімбардо [52] таким чинником вважає адекватну самооцінку, О. В. Хохлова [185] – конструктивну агресію (розглядається як морально-етична категорія, в основі якої лежать відповідальність, компроміс та готовність до співпраці), А. Бандура [13] – усвідомлення високої самоєфективності, в основі якої лежить мотивація на успіх, Н. Є. Харламенкова [183] – установку людини на ствердження свого суверенного Я.

В рамках вивчення детермінації асертивності поширеним є виявлення та дослідження психологічних корелятів феномену й його окремих компонентів [101; 124; 128; 135; 185; 196]. Так, за результатами емпіричного дослідження індивідуально-психологічних особливостей асертивності особистості, було встановлено лінійні кореляційні взаємозв'язки між показниками асертивності і самоставлення [128]. Виявлено також достовірні позитивні взаємозв'язки між узагальненим показником асертивності її емоційною і поведінковою складовими та самоповагою, аутосимпатією, самоприйняттям, самоінтересом, а також негативні статистично значущі взаємозв'язки – з самовпевненістю і самозвинуваченням. Встановлено достовірні позитивні взаємозв'язки між показниками власне асертивності: самоактуалізації та впевненості у собі. Показано, що асертивні особи більш схильні до інтернального локусу контролю та ризику. Виявлено, що

асертивність має достовірні позитивні кореляційні зв'язки з такими властивостями особистості як товариськість, врівноваженість, відкритість, маскулінність, сміливість, проникливість, сила «Я», самодостатність, емоційна стабільність та негативні – з депресивністю, невротичністю, роздратованістю, сором'язливістю, емоційною лабільністю, розслабленістю, довірливістю [128].

На основі кореляційного, факторного та якісного аналізів Н. М. Подоляк [126] було описано асертивну особистість: вона здатна володіти собою, є холоднокровною, має високий рівень розвитку самоконтролю, перебуває у спокої, включена в ситуацію, має почуття власної гідності, впевнена в собі, стабільна. Було підтверджено результати досліджень в біхевіористичній школі про те, що асертивні люди здатні налагоджувати контакти з іншими, досягати результату, не використовуючи агресію та маніпуляцію. Для них не притаманна невротичність, сором'язливість, вони не схильні до депресивності, роздратованості, агресивності. Обгрунтовано специфіку взаємообумовленості асертивності та розвитку емоційно-ціннісних почуттів студентської молоді.

Низка досліджень присвячена вивченню взаємозв'язків між асертивністю та психологічним здоров'ям особистості [157; 192; 212; 232; 236; 238; 243; 244]. Встановлено, що асертивність достовірно позитивно взаємопов'язана з психологічним здоров'ям, адекватною самооцінкою, психологічною зрілістю, почуттям власної гідності, самоповагою та негативно – з емоційним вигоранням, депресією.

Традиційно досліджуються взаємозв'язки між асертивністю та агресивністю особистості, оскільки асертивна поведінка передбачає репрезентацію напористості, активної впевненості, уміння настояти на задоволенні власних інтересів, прояві, так званої, конструктивної агресивності [185]. В рамках дослідження конструктивної агресивності експериментально вивчено взаємозв'язки між показниками агресивності і ворожості в структурі асертивної особистості. Виявлено, що асертивна

особистість має високий рівень агресивності і нормативний рівень ворожості [185]. Показано, що асертивна стратегія подолання стресу пов'язана з «ефективними» рівнями агресивності особистості [73], а також, що показники асертивності індивідів негативно взаємопов'язані з показниками їх незахищеності від маніпуляцій [194].

Окремо ведуться дослідження чинників асертивної поведінки та асертивності в рамках онтогенетичного розвитку. Так, вивчаються фактори розвитку асертивності в підлітковому віці [35; 112; 113; 130]. Було доведено, що на розвиток асертивності підлітків впливають об'єктивні і суб'єктивні чинники. До об'єктивних віднесено умови сімейного виховання (в кадетській школі, в школі-інтернаті для підлітків, які проживають поза сім'єю і підлітків, які проживають в благополучних сім'ях), особливості навчання та виховання в освітніх закладах (в елітному загальноосвітньому ліцеї, в класах корекції середньої загальноосвітньої школи та санаторній школі-інтернаті, кадетській школі), стан здоров'я школярів. Рівень психічного розвитку, успішність, мотивацію, індивідуальний досвід асертивної поведінки, саморозвиток, особливості міжособистісних взаємин з дорослими й однолітками віднесено до суб'єктивних чинників.

Дослідження з молодшими підлітками виявило значущий позитивний кореляційний зв'язок між їх асертивністю та самооцінкою, а також успішною міжособистісною взаємодією [195; 235]. Показано, що розвиток асертивності у дітей старшого дошкільного віку сприяє підвищенню ефективності їх соціальної адаптації [198]. Дослідження взаємозв'язків між асертивністю та емоційним інтелектом у старшокласників виявило статистично значущу позитивну кореляцію між цими феноменами [160; 218].

Як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях асертивності в період дорослішання наголошується на актуальності розвитку асертивності як якості особистості та асертивних навичок, умінь, компетенцій як репрезентаторів асертивної поведінки. Досліджуються особливості взаємозв'язків асертивності різноманітних психологічних та соціально-

психологічних феноменів не лише в окремих вікових періодах, а й подається порівняльний аналіз її корелятив на різних онтогенетичних проміжках [195]. Експериментальне порівняння корелятив асертивності в дорослому віці (викладачів) та в ранньому юнацькому (учнів коледжів) виявило, що співвідношення асертивності особистості з її самооцінкою має вікові особливості. У викладачів вона не має жодного зв'язку з підшкалами тесту самооцінки особистості, а в учнів – позитивно пов'язана з самооцінкою таких якостей, як ввічливість, щирість, терпимість, відповідальність, вимогливість тощо [195].

В рамках психотерапевтичної взаємодії, на противагу мультимодальній психотерапії, частіше орієнтуються на визначення умов та чинників, що не стимулюють, а гальмують прояви асертивності та асертивної поведінки. Найчастіше до тих феноменів, які негативно впливають на розвиток асертивності та сприяють виникненню невпевненості, відносять соціальний страх як домінуюче почуття (людина боїться критики з боку оточуючих та виглядати в їх очах некомпетентною; що нею знехтують; опинитись в центрі уваги чи в незнайомій ситуації; відмовляти самому чи почути від інших «ні»; висловити Іншому претензії чи почути їх відносно власної особистості; страх перед керівництвом тощо) [152; 245], «дефіцит поведінки» (вузкість та обмеженість віяла поведінкових альтернатив) [72], почуття провини та сорому [142; 143].

До факторів, що заважають розвитку асертивності відносять і низку інших психологічних характеристик: невпевненість у собі, страх, неврівноваженість, агресивність, неадекватну самооцінку, високу тривожність і напруженість, низьку мотивацію на успіх та мотивацію на уникнення невдач [74]. Проте, білоруський соціолог В.П. Шейнов [196] вважає, що асертивність не є односпрямовано жорстко детермінованою особистісною тривожністю й мотивацією до досягнення успіху. Він експериментально доводить, що вона лише негативно взаємопов'язана з особистісною тривожністю і позитивно – з мотивацією до досягнення успіху.

Загалом можемо констатувати, що страх, невпевненість у собі, високі тривожність та напруженість, неадекватну самооцінку, агресивність та неурівноваженість вважають найбільш значущими психологічними чинниками, які заважають розвитку та прояву асертивності [8; 74; 132; 139; 140; 144; 145; 248].

На відміну від психологів-персонологів, які доводять, що саме особистісні характеристики є детермінантами різних форм поведінки, зокрема асертивної, прихильники біхевіористичного напрямку вважають власне асертивну поведінку чинником таких особистісних якостей як внутрішня впевненість, самоповага, самооцінка, а також психологічного здоров'я й життєвого успіху.

Існує низка досліджень, де власне асертивність вивчається як чинник різноманітних феноменів. Асертивність розглядається як системотвірна властивість особистості суб'єкта адаптації, що має істотне значення в регуляції адаптивної активності особи в особливих умовах життєдіяльності [190]. Доводиться, що асертивна поведінка є однією з основних складових конкурентоздатності й успішної професійної кар'єри учнівської молоді [34]. Асертивність вивчається як один з психологічних механізмів соціальної адаптації дітей підліткового та старшого дошкільного віку [198], як основа успішної міжособистісної взаємодії у діяльності майбутніх фахівців [200]. Як особистісна якість асертивність проявляється у відчутті внутрішньої свободи, довіри до себе, водночас виступаючи критерієм психологічно здорової особистості [74]. Емпірично доводиться, що асертивність є передумовою формування у студентів почуття власної гідності та самоповаги [31], чинником їх моральної поведінки [41].

Засновник мультимодальної психотерапії А. А. Лазарус [72] доводить, що асертивна поведінка в психотерапевтичній взаємодії зумовлюється системою соціальних та психологічних чинників. Це, перш за все, чотири соціальні компетенції: здатність встановлювати контакти, починати і закінчувати бесіду; здатність сказати «ні»; щиро говорити про почуття і

вимоги та відкрито репрезентувати позитивні і негативні емоції. До поведінкових компетенцій автор додавав і внутрішньопсихологічні: життєву філософію, оцінки, установки.

Такий підхід до чинників асертивної поведінки відповідає поглядам представників гуманістичної психології [99; 115; 180], та філософії ненасильства [30; 32; 38; 60; 109; 172], які також вважали, що поведінка особистості зумовлюється її життєвою філософією. При умові, що світоглядною основою особи є філософія ненасильства, то керуючись її принципами, особистість вибудовує відповідну ієрархію цінностей, вона творчо самоактуалізується, емпатійно ставиться до всього оточуючого [47], а у своїх вчинках та поведінці актуалізує гуманне ставлення до Світу загалом та Іншого, зокрема. В основі асертивної поведінки такої особистості лежить усвідомлення морально-етичних категорій вчинку, добра та зла. Характеризуючи асертивність з позиції філософії ненасильства можна вважати, що вона може слугувати засобом протистояння насиллю [74]. Її мотиваційною складовою є добро та любов. Вона лежить в основі продуктивної любові, що охоплює любов до людей, до світу загалом, і до самого себе.

Домінуючими мотивами поведінки гуманістично орієнтованої асертивної особистості є схильність до добра і можливість любити. Зважаючи на це асертивність безперечно встановлює взаємозв'язки між цінностями, світоглядом та відповідною поведінкою. Вона піднімає питання моралі та етичної поведінки, які є важливими аспектами в процесі міжособистісної взаємодії [217].

З іншого боку позицію асертивної особистості можна описати так: «...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» [110, с. 120]. Є очевидним, що в основі гуманних цінностей, проявів добра та любові, в прагненні «злитися з людьми» лежить здатність до емпатії. Відповідно до

цього, багато дослідників вивчають роль та місце емпатії в структурі асертивності та асертивної поведінки [18; 25]. Найчастіше її розглядають як структурний елемент асертивності, яку вважають комплексною інтегральною властивістю особистості [18; 59; 74].

Поряд з такими елементами асертивності як вміння взяти на себе відповідальність, проявляти увагу до Іншого, зважати на інтереси оточуючих, розвиненою особистісною рефлексією, саморегуляцією, впевненістю, самоповагою, автономністю, велика частина дослідників розглядала й емпатію. Так чеські психологи В. Каппоні та Т. Новак [57], описуючи переваги асертивної поведінки та подаючи рекомендації щодо розвитку асертивності поряд зі «звичайною асертивністю» навіть вводять поняття «емпатійна асертивність». Під звичайною асертивністю вони розуміють стабільно наполегливу поведінку без будь-яких пояснень її. Суть емпатійної асертивності полягає в розумінні Іншого (автори посилались на феноменологію та опис особливостей прояву емпатії К. Роджерсом) поряд з відстоюванням власних інтересів.

Загалом, результати зарубіжних досліджень взаємозв'язків емпатії та асертивності дещо суперечливі [196]. В дослідженнях Р. Поля, М. Бендера і Г. Лахмана встановлено, що ці феномени взагалі не корелюють між собою [196]. Проте, при вивченні асертивності та чуйності у студентів та їх викладачів дослідники експериментально встановили, що студенти більш довіряли і позитивно ставились до тих викладачів, яких вони сприймали як чуйних та асертивних. За умови взаємних проявів високих асертивності та чуйності довіра та близькість між людьми була ще вищою.

Також виявлено гендерні відмінності в ситуативних проявах асертивності. Жінки є більш асертивними в інтимному міжособистісному спілкуванні, а чоловіки – у формальному перед широким загалом. В цілому, у жінок є більш розвиненою емпатія, а у чоловіків – асертивність [196].

Суперечливість результатів досліджень взаємозв'язків між емпатійністю, асертивною поведінкою та асертивністю, як особистісною

якістю, можна пояснити тим, що в цих дослідженнях, в основному, діагностувалась емпатія як емоційне явище. Можемо припустити, що при умові дослідження емпатії як інтегральної властивості особистості, яка є складною багатовимірною ієрархічно-динамічною системою та має специфіку прояву на різних рівнях (психофізіологічному, психічному, особистісному, трансцендентному) [47; 48] взаємозв'язки між даним феноменом та асертивністю будуть набагато складнішими й нівелюють виявлені суперечності.

1.3. Структурно-динамічна модель розвитку асертивності

в юнацькому віці

Критичний аналіз проведених досліджень асертивності та асертивної поведінки в попередніх параграфах дає можливість зробити умовивід, що не дивлячись на численні дослідження феномену, не існує одностайності в його визначенні, описі феноменології, структури, динаміки, особливостей прояву, умов та чинників розвитку, взаємозв'язків з іншими психічними та соціальними явищами, єдиного методологічного підходу до його дослідження.

Ретроспективний аналіз дефініцій асертивності, опису її феноменології та проявів дає можливість виділити декілька характерологічно-категоріальних груп її тезаурусу:

- *світоглядний компонент*: творче ставлення до життя, прагнення до саморозвитку, досконалості та зрілості [15], самореалізація, самоактуалізація, активна життєва позиція [97; 99], філософія ненасилля [60; 164], позитивна спрямованість на Світ [103];
- *когнітивний компонент*: обізнаність в своїх правах [156], усвідомлення власних індивідуальних особливостей, переваг та недоліків [18], здатність до антиципації [12], здатність до рефлексії, аналізу власних

- дій та вчинків [163]; адекватність самооцінки [65; 75], взаєморозуміння [60; 164];
- *емоційний компонент*: позитивність [158], стриманість, відкритість [15], емпатія [18], співчуття, милосердя [60; 164];
 - *суб'єктні характеристики*: вроджені потреби в зростанні та розвитку [15; 99; 115; 118; 139], відповідальність за власну поведінку [157], психологічна свобода та довіра до себе [15], інтернальність [156], автентичність, віра в себе, відповідальність за власне життя [15; 99; 115; 118; 139], самостійність, [15; 118; 65; 75], автономність, впевненість [57; 65; 75], відповідальність, впевненість у собі [12; 18], самоповага [65; 75; 157], творча лабільність [12];
 - *конативні прояви*: відстоювати свої права, конгруентність мовлення та поведінки, уміння протистояти та атакувати, імпровізація, експресивність поведінки, зокрема і вербальної [158], спонтанність у поведінці та репрезентації почуттів [57; 156; 163], володіти свободою у спілкуванні та взаємодії з людьми будь-яких соціальних страт, поведінкова репрезентація самоповаги [177], здатність встановлювати контакти, промовити «ні», розпочати та завершити розмову, відкрито заявити про власні потреби, бажання та почуття [222], здатність до саморегуляції [57; 163; 161], цілеспрямована, конструктивна та впевнена тактична поведінка, уміння відстоювати власні позиції в конфліктній ситуації [68], діяльнісна співучасть [60], здатність до організації власної поведінки [103]; активні дії щодо збереження власної автономності [153];
 - *соціально-психологічні характеристики*: уміння прийняти похвалу, повага до інших [158], визнання прав інших [156];
 - *синонімічні поняття*: впевненість у собі [71; 72; 142; 144; 145; 146], самоефективність [12; 19], вид соціальної компетентності [79; 106; 169; 184], реалізація его-станів «Дорослий – Дорослий» [16; 184].

Узагальнюючи згадані вище дослідження робимо умозаклучення, що асертивність є складноструктурованою інтегративною якістю особистості, що існує симптомокомплекс (система) особистісних та соціально-психологічних характеристик, що описують асертивну особистість. Ми не зустрічали цілісної дефініції асертивності. Дослідники або ототожнюють її з іншими психологічними феноменами, або ж описують за допомогою низки взаємодоповнюючих понять, наприклад, як це робить І. В. Попова, визначаючи асертивність, як інтегральну властивість особистості бути незалежною, впевненою в собі, мотивованою на успіхи та досягнення, з великою силою волі [130]. На жаль, не часто зустрічаються дослідження, де однією з асертивних характеристик називається емпатія. Навіть, якщо це відбувається, то емпатійність розглядається дуже вузько: як емоційна характеристика. Проте, на нашу думку, ціла низка конструктивних асертивних якостей та особливостей, а також відповідних поведінкових проявів імпліцитно забезпечується функціонуванням емпатії як інтегративної властивості особистості чи окремих її форм [44; 47]. Так, адекватно продемонструвати повагу до Іншого [162], проявити дружелюбність [52], встановити баланс в діаді «мої права – чужі права» [156], не нехтувати правами Іншого [162], досягти взаємного балансу інтересів, прийти до взаємовигідного рішення [175], не піддаватися тиску, відстоювати власну позицію, не дозволяти іншим маніпулювати [236], встановлювати і підтримувати соціальні контакти [41], проявляти альтруїстичний тип ставлень до оточуючих [185] неможливо без адекватного відображення внутрішнього світу іншої особи та відповідної реакції щодо її переживань, емоцій, почуттів, ставлень тощо, тобто прояву власне емпатії як інтегративної властивості особистості чи окремих її форм.

Дослідники асертивності, які вивчають її з позицій гуманістичної, екзистенційної психології приходять до висновку, що якості асертивної особистості в багатьох випадках еквівалентні, а то й тотожні таким поняттям як особистісна зрілість, актуалізована особистість, суб'єкт власної

життєдіяльності (див. пп. 1.1, 1.2). Вони використовують характеристики психологічно здорової, актуалізованої особистості, її суб'єктності (автономність, незалежність, самодостатність, відповідальність, свобода вибору, активність, творчість, позитивне ставлення до себе та до Іншого) для опису феномену асертивності як особистісної властивості. Проте, на нашу думку, проблема в тому, що не описано та не пояснено точок дотику, перетину та взаємодоповнень цих характеристик: чому асертивність не можливо звести до особистісної зрілості, соціальної компетентності чи суб'єктності. Очевидно, розв'язати цю проблему дозволить розгляд емпатії не як окремого емоційного елемента асертивності, а як інтегративної якості особистості. І не просто особистості, а особистості, яка є суб'єктом власних внутрішнього світу та життєвого шляху, власної життєдіяльності та долі [8; 10; 149]. Л. С. Рубінштейн [148] в своїй філософсько-психологічній концепції суб'єкта виділяє його основні характеристики: активність, здатність до саморегуляції, самодетермінації, розвитку, саморуху, самовдосконалення й інтеграції.

Сучасні дослідники, узагальнивши різні підходи до вивчення суб'єкта і суб'єктності роблять висновок, що «Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови» [168, с. 329]; «...суб'єкт – це людина на вищому рівні активності, системності, автономності, творчості, а суб'єктність – всеосяжна характеристика людини, яка розкриває єдність усіх її якостей» [84, с. 45]. На цьому рівні особистість володіє найбільшими ступенями свободи – свободи виявляти, переживати і власними діями вирішувати назрілі суперечності...» [9, с. 433]. За своїм змістом такі визначення суб'єкта описують нонконформізм, незалежність від зовнішніх впливів асертивної особистості. В основі суб'єктності лежить здатність до самодетермінації, саморегуляції,

самоудосконалення, саморозвитку, активності, самостійного прийняття рішень та відповідальності за них [22; 149]. Така суб'єктність та відповідна реалізація психологічно зрілою особистістю потреб зростання та розвитку (М. Бубер, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкл) мають егоцентричну спрямованість. Адже їх суб'єктність спрямована на усвідомлення себе автором власного життя та спрямування ресурсів цього авторства на власне «Я»: самопізнання, самоствердження, самовизначення, саморозвиток тощо. Імпліцитно в гуманістичних концепціях при реалізації особистістю потреб розвитку та самовдосконалення, присутній Інший, ототожнення «Я» і «Ти». Проте об'єктивно акцентується увага на значущості власного «Я».

Асертивна поведінка, асертивність передбачають рівнозначний розподіл між важливістю прав, потреб, інтересів, цінностей власних та Іншого. Іншими словами асертивність найбільш адекватно проявляється на фоні репрезентації просоціальної чи гуманістичної спрямованостей в міжособистісних взаєминах. А в основі розвитку спрямованості на Іншого лежить функціонування емпатійної установки як базового механізму запуску емпатійного процесу [47; 48]. Саме розвиток в онтогенезі емпатійності поряд із суб'єктністю дають можливість сформуватись вищим формам емпатії у автора власної життєдіяльності, зокрема суб'єкта спілкування [5], суб'єкт – суб'єктних взаємин [82]. Фактично ми маємо емпатійно спрямовану людину, гуманізм й альтруїзм якої є внутрішніми «суб'єктними потенціями» [168, с. 336] її особистості. Завдяки емпатійній спрямованості суб'єкта розв'язуються суперечності між його потребами в автономності, самотності, саморозвитку, досягненні великих цілей та вимогами соціуму, потребами оточуючих людей. Асертивна особистість не пасивно адаптується в системі «людина – людина», а активно діє, взаємозв'язки в ній робить більш конструктивними та продуктивними. Це обумовлено тим, що емпатійний суб'єкт досить адекватно відображає внутрішній світ іншої людини, проявляє консонансні (однієї модальності [47]) переживання з приводу її почуттів, емоцій та сприяє їй. Таким чином, можемо зробити

умозаклучення, що асертивність – це інтегративна властивість особистості проявляти емпатійну суб'єктність в організації власної життєдіяльності в системі «людина – людина». Емпатійна суб'єктність – це системна взаємодія консонансних (однієї модальності) емпатійних переживань та суб'єктних властивостей особистості (автономності, саморегуляції, самодетермінації, відповідальності, активності).

Асертивність, як і будь-яке психологічне явище, може проявлятися на когнітивному, афективному та конативному рівнях (рисунк 1.1.) у відповідності до трикомпонентної схеми психологічних процесів та диспозицій, запропонованих свого часу У. Мак-Дауголлом. Проте, з огляду на вище подані міркування доцільно виділити також такі компоненти феномену як життєва позиція та суб'єктний. Зважаючи на те, що асертивність за своєю феноменологією є емпатійною суб'єктністю, кожен її елемент містить відповідні емпатійні характеристики. Так, базовими характеристиками афективного компоненту є самоприйняття в поєднанні зі здатністю до консонансних переживань з приводу почуттів Іншого. Часто (див. п. 1.2) до афективного компоненту феномену відносять високу самооцінку. Однак, якщо особистість не приймає себе, маючи при цьому високу самооцінку, вона не зможе бути впевненою в собі, а це завадить їй проявляти конструктивну асертивність. В основі функціонування афективного компоненту лежать механізми емоційного зараження, ідентифікації, особистісної й моральної рефлексії [44], які забезпечують консонансні переживання з приводу почуттів Іншого і зумовлюють реалізацію співчуваючої асертивності. При такій взаємодії інтереси партнера стають дещо вагомішими за власні.

Базовими складовими когнітивного компоненту є розуміння власного Я в поєднанні зі здатністю до моделювання адекватних (емпатійно-асертивних) поведінкових стратегій у міжособистісній взаємодії. В основі функціонування цього компоненту лежать механізми пасивної форми емпатії [47]: моральна, особистісна, соціальна рефлексії та антиципація, які

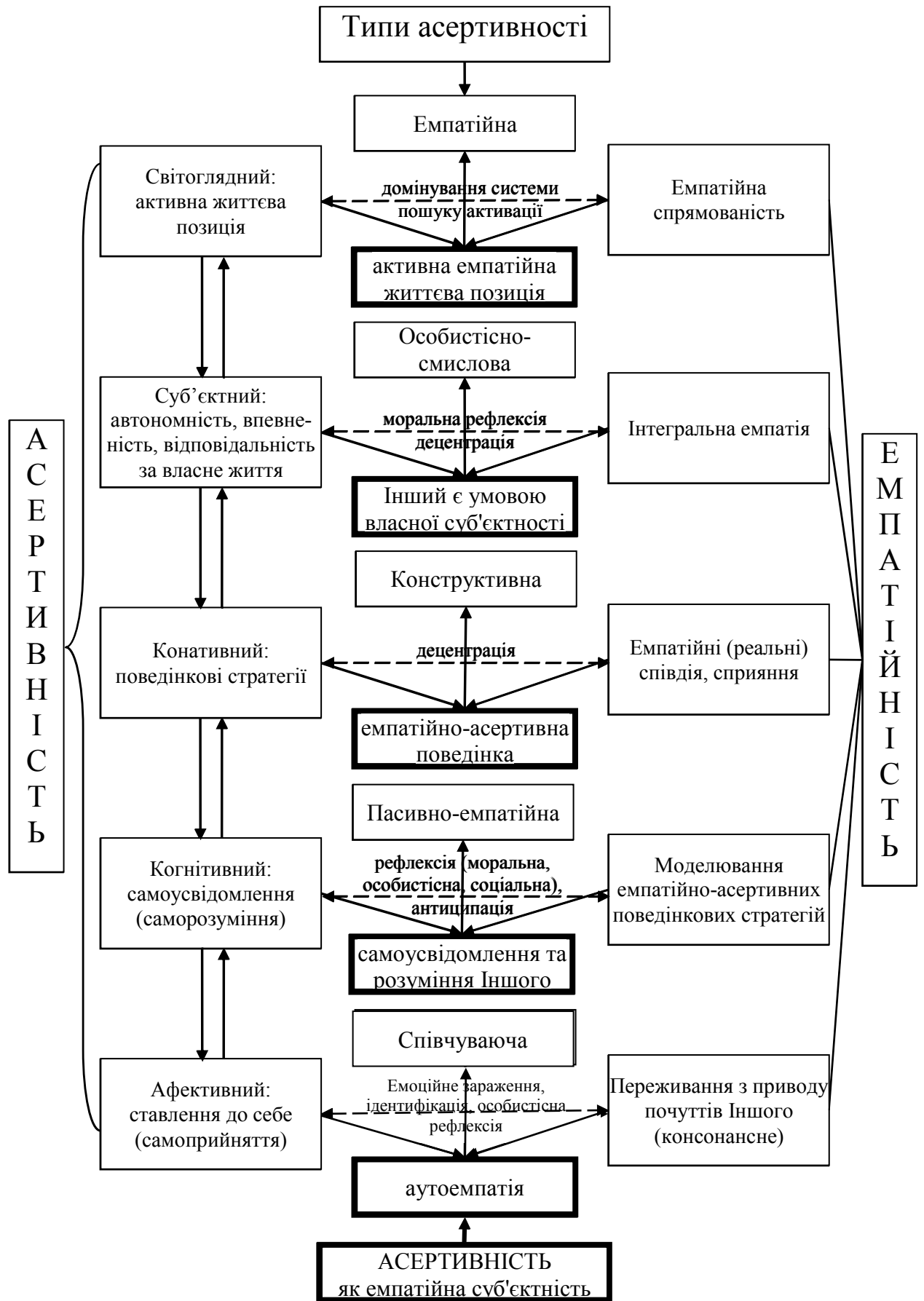


Рис. 1.1. Структурно-динамічна модель розвитку асертивності

допомагають суб'єкту усвідомити, проаналізувати та узгодити особистісні риси, потреби, інтереси з етичними та моральними нормами, цінностями, зрозуміти прагнення та цілі партнера по взаємодії та на цій основі вибудувати модель конструктивної асертивної взаємодії: компромісу чи співпраці. Оскільки ця модель існує лише в уяві суб'єкта і не обов'язково реалізується в міжособистісній взаємодії, такий тип асертивності називаємо моделюючим чи пасивно-емпатійним.

Конативний компонент асертивності репрезентується реальними поведінковими стратегіями, які воляють враховувати та задовольняти не лише власні потреби, а й інтереси Іншого компромісом та співпрацею, в основі яких лежить домінування реальних емпатійних сприяння чи співдії. Вони забезпечуються функціонуванням емоційної та когнітивної децетрації, завдяки яким особа вміє стати на точку зору Іншого, зрозуміти його емоції, зспівставити все це зі своєю позицією та виробити на цій основі поведінкову стратегію у формі конструктивної асертивності. Цу може бути компроміс (при невисокій емпатійності) та співпраця (при добре розвинутій інтегральній емпатії). Афективний, когнітивний та конативний компоненти асертивності репрезентують її процесуальність як психічного феномена та особливості функціонування на психічному рівні. Їх системна взаємодія при умові добре розвинутої інтегральної емпатії (показники проявляються на рівні середніх та високих (за виключенням дуже високих)) в поєднанні з такими суб'єктними характеристиками як автономність, впевненість, відповідальність за власне життя, зумовлює особистісно-сміслову асертивність, яка репрезентує суб'єктний компонент та функціонування на особистісному рівні. Особистісно-смістова асертивність забезпечується функціонуванням таких механізмів, як моральна рефлексія та децентрація. За такої асертивності суб'єкт вміє заявити про власні інтереси, зрозуміти позицію партнера по взаємодії, поважати його права, проте переважно проявляє напористість саме у досягненні власних цілей, спираючись нав

особистісні цінності та смисли. Частіш за все міжособистісна взаємодія відбувається у формі пошуку компромісів.

І лише коли в основі активної життєвої позиції суб'єкта лежить його емпатійна спрямованість, він проявляє емпатійну асертивність, яка проявляється на духовному рівні розвитку суб'єкта. За емпатійної асертивності особистість вміє не лише заявити та відстояти власні інтереси, а й водночас адекватно відображає внутрішній світ Іншого, розуміє та поважає його устремління. Це допомагає їй знаходити найоптимальнішу форму взаємодії при досягненні власних цілей – співпрацю. В основі прагнення до максимального задоволення не лише власних потреб, а й потреб партнерів у взаємодії лежить домінування системи пошуку активації, яка дозволяє особистості проявляти неадаптивну активність, долати особистісні та соціальні стереотипи [44; 123]. Загалом, очевидно така неадаптивна активність, при умові розвинутої емпатії, призводить до оптимальної інтеграції в соціальних групах.

Асертивність, виступаючи інтегративною особистісною якістю, дає можливість швидко адаптуватися до нових умов життєдіяльності та налагоджувати конструктивну взаємодію з оточуючими [88]. Можна виділити наступні відповідні функції феномену: адаптаційна, комунікативна, регулятивна, цілетвірна, консолідуюча.

Існування *комунікативної* функції асертивності підтверджують дослідження її вербального (повідомлення) й невербального (прояв, поведінкові реакції) типів. Виявлено, що асертивні висловлювання сприймаються та оцінюються оточуючими більш позитивно, порівняно зі звинувачувальними [219]. Дослідники когнітивно-поведінкового напрямку знайшли достовірний позитивний взаємозв'язок між асертивністю та емоційним інтелектом [218], соціальною компетентністю [233], які забезпечують конструктивну комунікацію.

Виявлення достовірного позитивного взаємозв'язку між асертивністю та адаптацією [131; 142; 232] репрезентує *адаптаційну* функцію феномену.

Асертивність допомагає особистості не лише активно егоцентрично відстоювати власні інтереси, а й орієнтувати при цьому на цінності добра та взаємоповаги. Це дозволяє не застосовувати деструктивні методи впливу та взаємодії, що, в свою чергу, зумовлює позитивну адаптацію до середовища.

Здатність до конструктивної взаємодії з іншими людьми, розуміння та визнання цінності Іншого, прагнення до продуктивності життя, до розвитку власної суб'єктності актуалізує *регулятивну* функцію асертивності. Асертивні школярі, порівняно з пасивними чи агресивними, адекватно проявляють та швидко апробовують у взаємодії з ровесниками знання про власну особистість та соціальні норми поведінки. Спираючись на позитивне емоційне ставлення до себе, Іншого та Світу загалом, вони виявляють гнучкий творчий підхід в побудові взаємин, прояві соціальних здібностей та компетенцій.

Асертивна поведінка сприймається оточуючими найбільш адекватно, порівняно з агресивною, пасивною чи маніпулятивною [215]. За її допомогою швидко налагоджується взаємодія людей. Асертивна взаємодія, в свою чергу, сприяє взаєморозумінню, взаємопідтримці, створенню спільного смислового поля, завдань та цілей. У такий спосіб актуалізується *консолідуєча* функція асертивності.

Асертивна особистість здатна наполегливо заявляти та відстоювати власні потреби, прагнення та цілі, проте не на шкоду іншим людям, а з урахуванням їх інтересів. При цьому актуалізується *цілетвірна* функція асертивності, яка допомагає оптимізувати шляхи та методи досягнення цілей. В процесі постановки та реалізації мети асертивна особистість не витрачає ресурси на подолання неадекватних реакцій оточуючих людей, а вміло долучає *консолідуєчу* функцію асертивності та знаходить найконструктивніші шляхи досягнення власних цілей.

Наше припущення про необхідність розгляду активності як етичної категорії доповнюють і дослідження якостей асертивної особистості, до яких включають світоглядні, ціннісно-сміслові, гуманістичні та альтруїстичні

аспекти [185], погляд на неї як на морально-етичну категорію, на рівні ідей, переконань, життєвих позицій та цінностей, які обумовлюють соціальну взаємодію людей [79; 106; 184; 207].

Отже асертивність є ієрархічно структурованою системною якістю особистості, яка репрезентує відповідні світогляд, ставлення до Світу, життєву позицію та проявляється у відповідних взаєминах та поведінці. Саме в юнацькому віці психологічними новоутвореннями є критична переоцінка системи цінностей, пошук сенсу життя, формування наукового світогляду, готовність до життєвого самовизначення (у ранньому юнацькому віці) та власне особистісне та професійне самовизначення (у зрілому юнацькому віці), становлення суб'єктом власної життєдіяльності. Особливе значення асертивність має в процесі розвитку суб'єктності юної особи. За змістом асертивна особистість та суб'єкт власної життєдіяльності мають багато спільного. Їх характеризує прийняття відповідальності за власне життя, автономність, прагнення до нонконформізму, вміння заявляти про власні інтереси, потреби, цінності, принципи, цілі та впевнено відстоювати, реалізовувати та досягати їх. Зважаючи на це, можемо вважати, що цей вік є найбільш значущим (можливо сензитивним) для розвитку асертивності та відповідної поведінки.

Висновки до розділу 1

1. Дослідження асертивності в хронологічному вимірі показало, що її концепції створювалися в рамках біхевіоральної школи (Р. Альберті, Дж. Вольпе, Е. Солтер, М. Еммонс, А. Лазарус) під впливом основних положень гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Фромм), гештальттерапії (Р. Перлз), неофрейдизму (К. Юнг, В. Райх), транзактного аналізу (Е. Берн), соціально-когнітивного напрямку (А. Бандура). У вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях асертивність вивчалась спочатку в рамках синонімічних понять

(самоствердження, впевненість, переконання, нонконформізм, адекватність, високий самоконтроль тощо), а згодом як якість особистості: інтегративна (О. О. Леонт'єв, Л. М. Марчук, С. А. Медведєва, Н. М. Подоляк, І. О. Нагаєвська, К. І. Воробйова), суб'єктна (Л. Ф. Алексєєва, І. В. Лебєдєва, В. А. Шамієва), ототожнювалась з однією з особистісних характеристик (В. Г. Ромек, Б. М. Смирнов, Г. О. Парамонова, Л. І. Курганська, С. А. Степанов, В. И. Крючков)

2. Ретроспективний аналіз дефініцій асертивності, умов, передумов, чинників, детермінант, психологічних корелятивів феномену та його окремих компонентів дає можливість виділити основні структурні складові асертивності: світоглядний компонент (активна життєва позиція, творче ставлення до життя, прагнення до саморозвитку, досконалості, зрілості, самореалізація, само актуалізація, філософія не насилля, позитивна спрямованість на Світ); когнітивний компонент (здатність до рефлексії, адекватність самооцінки, взаєморозуміння, здатність до антиципації); емоційний компонент (співчуття, милосердя, стриманість, емоційність, емпатія, позитивність); суб'єктні характеристики (вроджені потреби до зростання та розвитку, відповідальність, інтернальність, віра в себе, автономність, самостійність, впевненість, творча лабільність); конативні прояви (відстоювання своїх прав, конгруентність мовлення та поведінки, протистояти та атакувати, імпровізація, експресивність, спонтанність, поведінкова репрезентація самоповаги, встановлення контактів, уміння відмовляти, заявляти про власні потреби, бажання, почуття тощо); соціально-психологічні характеристики (уміння прийняти похвалу, повага до інших, визнання прав інших).

3. Розгляд асертивності як суб'єктної характеристики особистості в поєднанні з емпатією як інтегральної особистісної властивості забезпечує, на нашу думку, найоптимальніший варіант розвитку та прояву феномена у вигляді емпатійної суб'єктності. Асертивність є ієрархічно-структурним системним утворенням, що складається з афективного когнітивного,

конативного, суб'єктного та світоглядного компонентів. Афективний, когнітивний та конативний компоненти репрезентують її процесуальність як психологічного феномена та особливості функціонування на психічному рівні. Їх системна взаємодія при умові розвинутої інтегральної емпатії в поєднанні з суб'єктними характеристиками репрезентує суб'єктний компонент та функціонування на психічному рівні, а наявність активної життєвої позиції з емпатійною спрямованістю – світоглядний та функціонування на духовному рівні.

Відповідно до розвитку структурних елементів асертивності та їх механізмів виділяються її типи: співчуваюча (афективна), пасивно-емпатійна, конструктивна, особистісно-смілова, емпатійна. В основі функціонування кожного з компонентів феномену лежать відповідні механізми: емоційне зараження, ідентифікація, особистісна рефлексія (співчуваюча асертивність), децентрація (конструктивна асертивність), моральна рефлексія, децентрація (особистісно-смілова); домінування системи пошуку активації (емпатійна). Основними функціями асертивності є адаптаційна, комунікативна, регуляторна, цілетвірна, консолідуюча.

4. Ранній юнацький вік є сенситивним для розвитку емпатійної суб'єктності, оскільки його основними психологічними новоутвореннями є суб'єктні характеристики, новий якісний рівень розвитку самосвідомості (відкриття власного Я), пошук сенсу життя, особистісне та професійне самовизначення, розвиток найвищих рівнів інтегральної емпатії.

5. Теоретичні підходи до вивчення проблеми асертивності, що спрямовані на дослідження її генези феноменології, структури, видів, детермінінт, динаміки, взаємозв'язків, а також використання самого феномена як умови, чинника міжособистісної взаємодії, спілкування, психологічного здоров'я, життєвого успіху, професійного становлення тощо є суперечливими і потребують подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження асертивності особистості

З метою емпіричної перевірки розробленої нами теоретичної структурно-динамічної моделі асертивності особистості в юнацькому віці було проведено констатувальний (п.п. 2.2 – 2.3) та формувальний (п.п. 3.2 – 3.3) експерименти.

Основною метою констатувального дослідження є вивчення онтогенетичних і гендерних особливостей розвитку асертивності та асертивної поведінки особистості впродовж юнацького віку. Для досягнення цієї мети розв'язувались наступні завдання:

- дослідження вікових та гендерних особливостей розвитку структурних компонентів асертивності особистості юнацького віку;
- визначення особливостей впливу рівня розвитку емпатії особистості та її домінуючих форм на специфіку феноменологічних та структурно-динамічних характеристик її асертивності як інтегративної якості;
- знаходження спільних особистісних корелятивів асертивності й емпатії юнаків і дівчат та типологічних проявів феномену.

Емпіричне дослідження включало **чотири етапи**. На першому етапі досліджувалися вікові та статеві особливості складових асертивності, а також специфіка асертивної поведінки юнацтва. На другому – проводилась діагностика інтегральної емпатії та її форм в юнацькому віці, порівнювалися особливості розвитку компонентів асертивності емпатійних (високоемпатійних) та малоемпатійних особистостей, знаходилися

відмінності між показниками компонентів їх асертивності. Третій етап констатувального експерименту було присвячено дослідженню інтегральної емпатії та її окремих форм в системі структурних утворень асертивності. З цією метою знаходилися кореляційні взаємозв'язки між показниками рівня розвитку емпатії, її форм та складовими асертивності. На четвертому етапі визначалися кореляційні взаємозв'язки між структурними асертивними утвореннями, інтегральною емпатією, її формами та особистісними властивостями юнаків і дівчат, а також виявлялися та аналізувалися типологічні прояви феномену.

Організація та експериментальна база. Дослідження проводилось упродовж 2014 – 2016 років на базі освітніх закладів м. Житомира: гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира; загальноосвітнього Житомирського колегіуму № 34, Житомирського технологічного коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури, загальноосвітніх школах міста, Житомирському державному університеті ім. І. Я. Франка, Житомирському національному агроекологічному університеті. Всього дослідженням було охоплено 362 особи, зокрема 180 дівчат та 182 хлопців. Серед них 150 респондентів – раннього юнацького віку (74 дівчини та 76 хлопців) та 212 (108 дівчат та 104 хлопці) – зрілого юнацького віку.

Під час констатувального експерименту, відповідно до його завдань та авторської теоретичної структурно-динамічної моделі асертивності особистості, використано низку **методик** з метою психодіагностики різних форм поведінки, складових асертивності, особистісних корелятив феномену та емпатії, а саме: самоактуалізаційний тест Ю. Є. Альошинової, Л. Я. Гозмана, М.В. Кроз (САТ) [4], тест упевненості в собі В. Г. Ромека [146], тест-опитувальник дослідження рівня асертивності (модифікований В. Каппоні, Т. Новак)[57], опитувальник К.Томаса «Визначення способів регулювання конфліктів» (стратегічні форми поведінки в конфліктній ситуації) [136], 16-факторний опитувальник Кеттелла (форма С, 105 питань)

[136], тест на визначення рівня розвитку емпатії для підлітків та юнаків Л.П.Журавльової [49].

Зважаючи на те, що асертивність є складноструктурованою інтегративною особистісною властивістю (див. п. 1.3), її діагностика передбачає застосування системи взаємодоповнюючих методик. Так, на теоретичному рівні (п. 1.3) доведено, що в основі афективного компоненту феномену лежить ставлення до себе, зокрема, *самоприйняття* – позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе. Воно полягає в рефлексії та усвідомленні цінності власних внутрішнього світу та вчинків, поєднанні самоповаги та прийнятті Іншого. Адекватність самоприйняття залежить від ставлень до інших людей, наскільки Інший є цінністю для суб'єкта. В основі самоприйняття лежать моральні цінності. Самоприйняття як механізм особистісного розвитку найбільш повно розглядається в гуманістичній психології [97; 98; 99; 116; 139; 140]. Самоприйняття передбачає відчуття цінності власної особистості, сили свого «Я», почуття власної гідності; довіра своїм почуттям, віра в себе і свої можливості, відкритість характеру, розуміння власних слабкостей, відстоювання права бути таким, як є, і мати власну точку зору. В осіб з високими показниками само прийняття, слабо виражені фобії, тривожність, страх неуспіху і негативної оцінки, почуття провини, прагнення до домінування, орієнтація на зовнішні форми. Зважаючи на це для діагностики афективного (афективно-ціннісного) компоненту асертивності використовували шкалу самоприйняття методики САТ.

Когнітивний компонент (саморозуміння, адекватність самооцінки, особистісна рефлексія) діагностували за допомогою шкали сенситивності САТ, яка передбачає на скільки адекватно особистість рефлексує свої потреби і почуття. Хоч автори шкалу сенситивності відносять до блоку почуттів, оскільки діагностується міра усвідомлення власних емоцій та переживань, фактично в її основі лежать когнітивні процеси – рефлексивні.

Основним характеристикам асертивної поведінки (конативних компонентів) найбільшою мірою відповідає стратегія співпраці та деякою мірою стратегія компромісу, описані К. Томасом й Р. Кілманном [240]. В тесті опису поведінки К. Томас запропонував двохвимірну модель стратегій міжособистісної взаємодії. Один вимір – поведінка особистості, яка базується на увазі до інтересів інших, а інший – поведінка, що засновується на ігноруванні цілей оточуючих та захист власних інтересів. Загалом, виділяється п'ять стратегій поведінки, які є наслідком взаємодії двох базових вимірів: кооперації та напористості. Суперництво – прагнення домогтись задоволення власних інтересів на шкоду Іншому; пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради Іншого; компроміс – домовленість на основі взаємних поступок; уникнення – відсутність прагнення до кооперації та до досягнення власних цілей; співпраця – учасники ситуації приходять до альтернативи, яка максимально задовольняє інтереси обох сторін.

Базові характеристики суб'єктності (автономність, впевненість, відповідальність за власне життя) діагностуються шкалою підтримки САТ, яка вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішнього впливу («внутрішня / зовнішня підтримка»). Людина, яка має високий бал за цією шкалою, незалежна у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вона вільна у власних виборах, не схильна піддаватися зовнішньому впливу («зсередини спрямована» особистість).

Світоглядний компонент, який передбачає діагностування активної життєвої позиції визначався за допомогою шкали «ініціатива в соціальних контактах» тесту впевненості в собі В. Г. Ромека [146], високі значення за якою (8 – 10 стенів) характеризують випробуваного як активного, ініціативного і заповзятливого в соціальних взаємодіях, здатного запропонувати власний спосіб вирішення проблемної ситуації, зацікавленого

в результативності взаємодії з людьми. Автор зауважує, що фактично ця шкала певною мірою поєднує шкали «впевненості в собі» та «соціальної сміливості».

З метою об'єктивації результатів дослідження застосовувався тест-опитувальник «Дослідження рівня асертивності» (модифікований В. Каппоні, Т. Новак) складається з 24 тверджень. Інтерпретація результатів дослідження проводиться за 3 шкалами. Шкала А визначає такі компоненти асертивності як незалежність, автономність; шкала Б – впевненість, рішучість, опору на власні сили; шкала В – соціальну бажаність.

На другому етапі дослідження з метою діагностики рівня розвитку емпатії та різних форм її прояву було застосовано методику Л. П. Журавльової «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» [49]. Методика складається із сюжетів-колізій, герої яких потрапляють в різні емпатогенні ситуації. На кожен ситуацію пропонується сім варіантів відповідей щодо їх розв'язання. Передбачена також власна відповідь респондента, яка у відповідності до її змісту відноситься експериментатором до одного із запропонованих шляхів вирішення ситуації. Героями сюжетів є ровесник, доросла людина, дитина, людина похилого віку, тварина. Кожен із варіантів запропонованих відповідей репрезентував один із видів чи форм емпатії, а також відповідного емпатійного ставлення [49].

У такий спосіб було визначено наступні досліджувані шкали (фактори): 1) антиемпатія, 2) індиферентність (пасивне споглядання ситуації) – індиферентне емпатійне ставлення, 3) співпереживання – егоцентричне емпатійне ставлення, 4) переживання з приводу почуттів Іншого (співчуття) – суб'єктоцентричне емпатійне ставлення, 5) моделювання поведінки (внутрішнє сприяння) – пасивне емпатійне ставлення, 6) реальне сприяння не на шкоду собі – активне емпатійне ставлення, 7) альтруїстична поведінка (реальне сприяння на шкоду собі) – дієве трансцендентне емпатійне ставлення.

Діагностичною процедурою передбачено також визначення узагальненої характеристики емпатійності особистості – суми показників антиемпатії та всіх форм власне емпатії. Така емпатія називається *інтегральною*. Диференціювались також рівні її розвитку – дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий. Відповідно до завдання дослідження порівняння особливостей розвитку асертивності особистостей з різними рівнями розвитку емпатії, респондентів було поділено відповідно на три групи:

- групу емпатійних, до якої увійшли досліджувані, що проявили дуже високий та високий рівні розвитку емпатії;
- групу середньоемпатійних: респонденти з середнім рівнем розвитку емпатії;
- групу малоемпатійних, до якої увійшли досліджувані, що проявили низький, дуже низький рівні розвитку емпатії та антиемпатію.

Для визначення особистісних корелятів емпатії, асертивності та асертивної поведінки було створено комплекс взаємодоповнюючих методик.

З метою визначення особистісного потенціалу використовувався адаптований Ю. Є. Альошиною, Л. Я. Гозманом, М. В. Загікою, М. В. Крозом опитувальник особистісних орієнтацій Е. Шострома: самоактуалізаційний тест (САТ) [4]. Шкали опитувальника характеризують основні сфери самоактуалізації особистості, оскільки в основі його створення лежать основні ідеї досягнення самоактуалізації А. Маслоу та інших теоретиків екзистенційно-гуманістичного напрямку. Головною метою тесту є визначення рівня розвитку як окремих характеристик особистості, так і міру її самоактуалізації загалом.

Опитувальник складається з 14 шкал: двох базових, незалежних одна від одної, шкал (орієнтація в часі та підтримка) і 12-ти додаткових. Вимірюються параметри за відповідними шкалами. Базові шкали: компетентність у часі та самопідтримка; додатковими: цінність

самоактуалізації, гнучкість поведінки, реактивна чутливість, спонтанність, самоповага, самоприйняття, прийняття природи людини, синергія, прийняття власної агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Тест містить 126 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного чи поведінкового характеру. Кожен пункт тесту входить в одну або більше додаткових шкал і, як правило, в одну базову.

Опишемо коротко зміст кожної із шкал.

Шкала *орієнтації в часі* (ОЧ): максимальний бал – 17. Високий бал за цією шкалою свідчить про здатність людини жити «тут і тепер» (переживати поточний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього» життя) і відчувати неперервність минулого, сьогодення і майбутнього (бачити своє життя цілісно).

Низький бал за шкалою означає спрямованість людини лише на один із відрізків шкали часу (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) дискретне сприймання свого життєвого шляху.

Шкала *підтримки* (П): максимальний бал – 91. Вимірює міру незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні («внутрішня / зовнішня підтримка»). Людина, яка має високий показник за цією шкалою, відносно незалежна у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що не означає відчуття та прояву ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вона вільна у виборі, не піддається зовнішньому впливу (особистість «спрямовується зсередини»).

Низький показник свідчить про високу міру залежності, конформності, зовнішній локус контролю, несамостійності суб'єкта (особистість «спрямовується ззовні»).

На відміну від базових, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів. Для додаткових шкал високі показники свідчать про високий

ступінь самоактуалізації. Додаткові шкали також групують в окремі блоки: цінностей, почуттів, самосприйняття, концепції людини, міжособистісної чутливості, ставлення до пізнання.

До блоку цінностей відносяться шкали ціннісної орієнтації (ЦО) та гнучкості поведінки (ДП). За шкалою ціннісної орієнтації (максимальний бал – 20) вимірюється, якою мірою людина поділяє цінності, властиві людині з розвиненими потребами в особистісному зростанні та розвитку. Шкала гнучкості поведінки (максимальний бал – 24) діагностує ступінь поведінкової лабільності людини в реалізації власних цінностей, при взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію.

До блоку почуттів відносяться шкали сензитивності (Сенз) та шкала спонтанності (Сп). Шкала сензитивності (максимальний бал – 13) визначає якою мірою людина усвідомлює свої потреби і почуття, наскільки добре їх рефлексує. Шкала спонтанності (максимальний бал – 14) вимірює здатність до спонтанного і безпосереднього вираження власних почуттів. Високі показники за цією шкалою не означають відсутність здатності до продуманих, цілеспрямованих дій. Вони лише свідчать про можливість альтернативних способів поведінки (прорахованих заздалегідь), про те, що людина не боїться вести себе природно і розкуто, демонструвати оточуючим свої емоції.

До блоку самосприйняття відносяться шкали самоповаги (Сап) та самоприйняття (Спр). Шкала самоповаги (максимальний бал – 15) діагностує здатність цінувати власні чесноти, позитивні якості характеру, поважати себе за них. Шкала самоприйняття (максимальний бал – 21) відображає ступінь прийняття особистістю себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки власних чеснот і недоліків (можливо, і всупереч їм). Це позитивне емоційне ставлення до себе.

До блоку концепції людини відносяться шкали уявлень про природу людини (Уп) та синергії (Син). Високі показники за шкалою уявлень про

природу людини (максимальний бал – 10) свідчать про схильність в цілому позитивно сприймати природу людини («люди швидше добрі») і не вважати антагоністичними і непереборними дихотомії мужності – жіночності, раціональності – емоційності та інші. (Життєва позиція: Я-хороший, Ти-хороший)/ Шкала синергії (максимальний бал – 7) визначає здатність людини до цілісного сприймання світу і людей, до розуміння пов'язаності протилежностей, таких як гра і робота, тілесне та духовне тощо.

До блоку міжособистісної чутливості відносяться шкали прийняття агресії (ПА) та контактності (К). Високі показники за шкалою прийняття агресії (максимальний бал – 16) свідчать про здатність особистості приймати власне роздратування, гнів й агресивність як природні прояви людської природи (звичайно ж, мова не йде про виправдання антисоціальної поведінки). Шкала контактності (максимальний бал – 20) характеризує здатність особи до швидкого встановлення глибоких, тісних і емоційно насичених контактів з людьми.

До блоку ставлення до пізнання відносяться шкали пізнавальних потреб (Ппт) та креативності (Кр). Шкала пізнавальних потреб (максимальний бал – 11) визначає міру вираженості у людини прагнення до здобування знань про навколишній світ. Шкала креативності (максимальний бал – 14) характеризує вираженість творчої спрямованості особистості.

За допомогою багатофакторного опитувальника Р. Б. Кеттелла (16 PF-опитувальник, форма С, 105 питань) були діагностовані риси особистості, які автор називав конституційними факторами: замкнутість – товариськість (фактор А); інтелект (фактор В); емоційна нестійкість – емоційна стійкість (фактор С), підкореність – домінантність (фактор Е), стриманість – експресивність (фактор F), підвладність почуттям – висока нормативність поведінки (фактор G), боязкість – сміливість (фактор Н), жорсткість – чутливість (фактор І), довірливість – підозрілість (фактор L), практичність – розвинута уява (фактор М), прямолінійність – дипломатичність (фактор N), упевненість у собі – тривожність (фактор О), консерватизм – радикалізм

(фактор Q_1), конформізм – нонконформізм (фактор Q_2), низький самоконтроль – високий самоконтроль (фактор Q_3), розслабленість – напруженість (фактор Q_4), адекватність самооцінки (фактор MD).

Опитувальник Р. Б. Кеттела є одним з найбільш поширених методів оцінки індивідуально-психологічних особливостей особистості як за кордоном, так і у нас в країні. Особливістю даного опитувальника є його орієнтація на виявлення відносно незалежних 16 факторів (шкал, первинних рис) особистості. Кожен фактор утворюється кількома вторинними рисами, що об'єднані навколо однієї центральної [136].

При інтерпретації отриманих результатів використовували не тільки вираженість окремих факторів, а й їх поєднань, що утворюють симптомокомплекс комунікативних, інтелектуальних, емоційних та регуляторних особистісних властивостей.

Групу комунікативних властивостей утворюють наступні фактори:

- А - товариськість
- Н - сміливість
- Е - домінантність
- L - підозрілість
- N - дипломатичність
- Q2 - самостійність.

До групи інтелектуальних властивостей входять наступні фактори:

- В - інтелектуальність
- М - мрійливість
- N - дипломатичність
- Q1 - сприйнятливність до нового.

У групі емоційних властивостей об'єднуються наступні фактори:

- С - емоційна стійкість
- F - безтурботність
- Н - сміливість в соціальних контактах
- I - емоційна чутливість

- О - тривожність
- Q4 - напруженість

До групи регуляторних властивостей особистості входять фактори Q3 – самодисципліна та G - моральна нормативність.

2.2. Психологічні особливості розвитку асертивності особистості юнацького віку

Ретроспективний погляд на проблему асертивності та аналіз її сучасних досліджень (п.1.1) показав, що вивчення феномену почалося з виділення асертивного типу поведінки з поміж маніпулятивного, агресивного, пасивного.

Зважаючи на це, перший етап емпіричного дослідження було присвячено вивченню особливостей прояву різних форм поведінки в юнацькому віці, визначення серед них домінуючих (стратегічних) та виділення серед них асертивних стратегій, які використовує сучасне юнацтво. Також аналізувались вікові та гендерні особливості поведінкових стратегій дівчат і хлопців.

Для виконання цих завдань використовувались наступні методики та відповідні їх шкали: тест-опитувальник «Дослідження рівня асертивності», модифікований В. Каппоні, Т. Новак (шкала А: незалежність, автономність; шкала Б – впевненість, рішучість, опора на власні сили); тест опису поведінки К. Томаса [136] (п'ять стратегій поведінки: суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співпраця); «Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової (шкали (форми емпатії): 1) антиемпатія, 2) індіферентність (пасивне споглядання ситуації), 3) співпереживання, 4) переживання з приводу почуттів Іншого (співчуття), 5) моделювання поведінки (внутрішнє сприяння), 6) реальне сприяння не на шкоду собі, 7) альтруїстична поведінка (реальне сприяння на шкоду собі).

Тест-опитувальник В. Каппоні, Т. Новак, всупереч своїй назві, фактично діагностує не асертивність як якість особистості, а її асертивну поведінку. За шкалою А (незалежність) та шкалою Б (впевненість) діагностуються високий (7-8 балів), середній (4-6 балів) та низький (0-3 бали) рівні проявів асертивності. За своїм змістом високий рівень прояву незалежності репрезентується в агресивній поведінці, середній – в асертивній, низький – в пасивній. За своїм змістом високий рівень впевненості, автономії проявляється в цілеспрямованості, вмінні знайти компромісні рішення без використання маніпуляцій. Ми назвали його цілеспрямованим компромісом. Середній рівень впевненості проявляється в асертивній поведінці лише в звичних ситуаціях. Тому він отримав назву «ситуативна асертивність». Низький рівень впевненості проявляється в нерішучості, а тому в пасивній поведінці. Серед форм емпатії також виділяємо агресивну поведінку (антиемпатія), пасивну (індиферентність, співпереживання, співчуття, внутрішнє сприяння), асертивну (реальне сприяння не на шкоду собі) та альтруїстичну. В таблиці 2.1 подано результати дослідження застосування переважаючих стратегій поведінки особистості в юнацькому віці в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Загалом, в юнацькому віці в рамках автономності біля 60% дівчат та хлопців володіють та проявляють навички асертивної поведінки. Проте, третина (35,6%) з них є конформними, а 6,9 % – агресивними. В рамках впевненості в собі 52,5 % молодих людей проявляють ситуативну асертивність, тобто можуть бути асертивними лише в типових ситуаціях. Трохи більше третини з них (38,1 %) є надзвичайно цілеспрямованими, чітко усвідомлюють власні цілі, потреби, інтереси, вміють заявляти про них та задовольняти їх, знаходячи, при необхідності, компромісні рішення при взаємодії з іншими людьми. І 9,2 % молодих людей надзвичайно невпевнені в собі, постійно сумніваються у власних успіхах. Отже, приблизно однакова кількість молодих людей проявляють полярну поведінку: конформність та впевнену цілеспрямованість (трохи більше третини); агресію та

невпевненість (біля 10 %) і трохи більше половини є асертивними чи ситуативно асертивними.

Схожі, проте дещо інші співвідношення ми отримали в показниках домінуючих стратегій поведінки в значущих чи конфліктних ситуаціях. Так, знову ж таки, такі полярні стратегії як суперництво та пристосування є провідними приблизно в однаковій кількості досліджуваних (відповідно, 24,2 % та 21,1 %). Трохи більше половини молодих людей (52,2 %)

Таблиця 2.1

**Особливості прояву різних домінуючих
форм поведінки в юнацькому віці (у %%)**

Компоненти		Рання юність			Зріла юність			Юність		
		Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.
А: неза- лежність	Конформність	41,9	28,9	35,3	31,1	40,4	35,7	35,6	35,6	35,6
	Асертивність	45,9	59,2	52,7	64,2	57,7	61,0	56,7	58,3	57,5
	Самовпевнена напористість	12,2	11,8	12,0	4,7	1,9	3,3	7,8	6,1	6,9
Б: впе- веність	Невпевненість	18,9	14,5	16,7	5,7	1,9	3,8	11,1	7,2	9,2
	Ситуативна асертивність	48,6	60,5	54,7	45,3	56,7	51,0	46,7	58,3	52,5
	Цілеспрямований компроміс	32,4	25,0	28,7	49,1	40,4	44,8	42,2	33,9	38,1
Суперництво		13,5	26,3	20,0	25,5	28,8	27,1	20,6	27,8	24,2
Пристосування		18,9	19,7	19,3	21,7	23,1	22,4	20,6	21,7	21,1
Компроміс		20,3	23,7	22,0	27,4	26,0	26,7	24,4	25,0	24,7
Уникання		16,2	14,5	15,3	13,2	8,7	11,0	14,4	11,1	12,8
Співпраця		31,1	15,8	23,3	12,3	14,4	13,3	20,0	15,0	17,5
Антиемпатія		10,8	15,8	13,3	12,3	17,3	14,8	11,7	16,7	14,2
Індиферентність		32,4	18,4	25,3	19,8	25,0	22,4	25,0	22,2	23,6
Співпереживання		18,9	2,6	10,8	8,5	4,8	6,7	12,8	3,9	8,3
Співчуття		2,7	1,3	2,0	12,3	1,9	7,1	8,3	1,7	5,0
Внутрішнє сприяння		1,4	3,9	2,7	1,9	5,8	3,8	1,7	5,0	3,3
Сприяння не на шкоду собі		29,7	34,2	32,0	28,3	23,1	25,7	28,9	27,8	28,3
Альтруїзм		4,1	23,7	14,0	17,0	26,0	21,4	11,7	25,0	18,3

домінуючими стратегіями мають компроміс чи співпрацю (з переважанням першої). Уникаючого від вирішення проблем, пасивного юнацтва

спостерігається приблизно стільки ж як і невпевненого (відповідно 12,8 % та 9,2 %).

Антиемпатію, в основі якої лежить егоїзм, ворожість, проявляє в два рази більше осіб, ніж агресію (як репрезентацію автономності) та майже в два рази менше, ніж тих, для яких суперництво, боротьба є домінуючою стратегією. Антиемпатію та індиферентність як домінуючі форми емпатійного ставлення проявляє приблизно така ж частина вибірки як суперництво та уникання (відповідно, 37,8 % та 37,0 %). Таке ж співвідношення між такими пасивними стратегіями поведінки як співчуття й внутрішнє сприяння та невпевненістю (відповідно, 8,3 % та 9,2 %). Лише 28,3 % молоді проявляє сприяння не на шкоду собі та 18,3 % - альтруїстичні форми емпатії. Результати дослідження онтогенетичної динаміки форм емпатії загалом відповідають показникам, що були виявлені Л. П. Журавльовою [47]. Загалом, спостерігається позитивна динаміка у розвитку форм емпатії впродовж юнацького віку. Проте, слід відмітити, що впродовж останніх років майже у півтора рази зменшилась кількість молодих людей, що проявляють реальне сприяння не на шкоду собі та альтруїстичну поведінку [44; 47].

Загалом, відповідно до феноменологічних характеристик було виявлено наступні стратегії поведінки досліджуваних в юнацькому віці: *агресивні* (агресивність як репрезентація автономності (самовпевненої напористості), *антиемпатія*, *суперництво*), *асертивні* (асертивність як репрезентація автономності, ситуативна асертивність, цілеспрямований компроміс, компроміс, співпраця, реальне сприяння не на шкоду собі), *пасивні* (невпевненість, уникання, індиферентність, співчуття, внутрішнє сприяння), *конформні* (конформність, пристосування, співпереживання), *альтруїзм* (реальне сприяння на шкоду власним інтересам).

За результатами аналізу емпіричних показників встановлено наступні вікові особливості поведінкових стратегій юнацтва:

– тенденції до зростання ворожості в *агресивних* стратегіях поведінки: збільшення (на 7,1 %) кількості молодих людей, що обирають провідною стратегією суперництво та незначне підвищення антиемпатії (на 1,5 %), зменшення (на 8,7 %) кількості осіб, які агресивно репрезентують власну автономність. Отже, з віком молоді люди навчаються більш асертивно відстоювати власну незалежність, проте, в особистісно значущих напружених ситуаціях намагаються частіше вступати в суперництво, прагнути до домінування на фоні незначного збільшення антиемпатії;

– егоцентрична динаміка в асертивних стратегіях поведінки: збільшення кількості молодих людей, що асертивно проявляють власну автономність, незалежність (на 8,3 %) та навчаються цілеспрямованому компромісу (на 16,1 %). У зрілому юнацькому віці, порівняно з раннім юнацьким, більша частина (на 6,7 %) досліджуваних провідною стратегією обирають компроміс, проте зменшується кількість тих (на 10,0 %), у кого в міжособистісних взаєминах домінує реальне сприяння не на шкоду собі (на 6,3 %). Отже, загалом спостерігаємо збільшення впевненої компромісної поведінки молоді;

– гуманізація (гуманістичне спрямування) динаміки *пасивних* форм поведінки: зменшення кількості невпевнених (на 12,9 %), уникаючих (на 4,3 %), індіферентних (на 3,1 %) поведінкових стратегій та збільшення співчуваючих (на 5,1 %) і готових до реального сприяння – внутрішнє сприяння як домінуюча форма емпатії – (на 1,1 %);

– позитивна динаміка альтруїстичної поведінки (збільшення кількості альтруїстів на 6,4%); стабільність *конформних* форм поведінки. У третини молодого покоління (35,6%) проявляється конформістська стратегія поведінки. Практично, залишається незмінною частина молоді (відповідно, 35,3% та 35,7%), що є надзвичайно залежною від оточуючих, безвідповідальною, яка не в змозі вирішувати самотійно власні проблеми. Дещо збільшується (на 3,1 %) кількість осіб зрілого юнацького віку, порівняно з раннім, що обирають домінуючою стратегією пристосування та,

відповідно, зменшується (на 3,9 %) частина молоді, провідною формою емпатії якої є співпереживання.

Оскільки поведінка значною мірою залежить від гендерних стереотипів та статевих особливостей, проаналізуємо гендерні особливості різних поведінкових стратегій впродовж юнацького віку. За результатами дослідження (див. таблиця 2.1) спостерігаємо наступні особливості вікової гендерної динаміки:

- хлопці, порівняно з дівчатами частіше обирають агресивні стратегії поведінки, в основі яких лежить ворожість до Іншого (суперництво, антиемпатія). Проте, впродовж юнацького віку агресивність дівчат та хлопців, яка репрезентує їх автономність, значно знижується (відповідно, на 7,5% та 9,9%), хоча дівчата жорсткіше (на 0,8 %), порівняно з хлопцями, демонструють власну автономність. Загалом, хлопці більшою мірою схильні до суперництва (на 3,6 %), особливо це стосується хлопців у зрілому юнацькому віці, а в ранньому – значно більше дівчат (на 12,8 %), порівняно з хлопцями мають суперництво домінуючою стратегією. В емпатогенних ситуаціях дівчата, порівняно з хлопцями, меншою мірою проявляють антиемпатію (відповідно, 11,7% та 16,7%), хоча в обох групах спостерігається «позитивна» вікова динаміка розвитку як суперництва, так і антиемпатії: з віком збільшується кількість дівчат та хлопців, які мають їх за провідні поведінкові стратегії;

- інтенсивність розвитку впродовж юнацького віку асертивної впевненості, автономності та частоти домінування компромісних стратегій є більшою у дівчат, порівняно з хлопцями. Достовірно вища негативна динаміка у хлопців, порівняно з дівчатами, що мають реальне сприяння не на шкоду собі домінуючою стратегією. Асертивність дівчат та хлопців, яка репрезентує їх автономність та впевненість, має позитивну вікову динаміку, проте, інтенсивність вікового розвитку першої є більшою у дівчат, порівняно з хлопцями. І якщо в ранньому юнацькому віці хлопці частіше, порівняно з дівчатами, асертивно демонстрували власну автономність та незалежність, то

в зрілому юнацькому віці останні частіше асертивно проявляють незалежність. Тенденції в розвитку компромісу та співпраці як домінуючих стратегій поведінки схожі у дівчат та хлопців: зростання проявів компромісних стратегій та зменшення частоти співпраці. Особливо різкий спад спостерігаємо у дівчат при переході від раннього юнацького віку до зрілої юності: більше ніж в два рази зменшується частина юнок, для яких співпраця була домінуючою стратегією. Загалом майже однакова частина хлопців та дівчат (біля третини) мають сприяння не на шкоду собі домінуючою стратегією поведінки в емпатогенних ситуаціях. Проте, їх вікова динаміка має різні тенденції: з віком кількість дівчат, що реально сприяють зменшується лише на 1,4 %, а хлопців – на 12,8 % (в 9 разів більше):

- виявлено позитивну гендерну вікову динаміку *пасивних* стратегій поведінки: з віком юнаки та дівчата стають більш активними та впевненими. Лише індиферентність та співпереживання мають полярні тенденції вікової динаміки: з віком кількість юнаків зростає (відповідно, на 6,6% та 2,2%), а юнок – зменшується (відповідно, на 7,1% та 8,1%), у яких індиферентність та співпереживання є домінуючими стратегіями поведінки. Тобто серед юнаків стає більше байдужих і таких, які в емпатогенних ситуаціях переймаються лише власними переживаннями;

- спостерігаємо полярні тенденції вікової динаміки *конформних* стратегій поведінки: з віком інфантильність, залежність та частота проявів співпереживання хлопців зростає (відповідно на 11,5 % та 2,2 %), а дівчата стають більш незалежними (зменшується, відповідно, на 10,8 % та 10,4 %). Лише вікова динаміка домінування стратегії пристосування в обох групах є схожою та збільшується впродовж юнацького віку (відповідно, на 3,4% та 2,8%). Проте хлопці більш схильні до пристосування, порівняно з дівчатами (відповідно, 21,7% та 20,6%).

Підводячи підсумки, можемо констатувати, в юнацькому віці ієрархія поведінкових стратегій є наступною: асертивні (36,43%), конформні (21,67%), пасивні (16,72%), альтруїстичні (18,31%), агресивні (10,37%).

Серед асертичних стратегій переважають ті, в яких реалізується лише один з аспектів асертивності: асертивність як репрезентація власної автономності (57,5 %), асертивність як прояв впевненості в типових ситуаціях (52,5%), асертивність як знаходження компромісу (38,1 % та 24,7%), як сприяння не на шкоду собі в емпатогенних ситуаціях (28,3%). Співпраця, як максимальне виявлення та задоволення не лише власних прав, інтересів, а й партнера по взаємодії, в процесі чого відбувається репрезентація самоповаги, впевненості, автономності, спрямованості на Іншого, є домінуючою стратегією поведінки лише в 17,5% молоді.

Ці міркування підтверджуються і результатами знаходження кореляційних взаємозв'язків між різними активними формами поведінки молоді (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Матриця кореляційних взаємозв'язків між активними формами поведінки в юнацькому віці

	Антиемпатія	Реальне сприяння	Альтруїзм	А:Незалежність	Б:Впевненість	Суперництво	Пристосування	Компроміс	Уникання	Співпраця
Антиемпатія	1,00	-0,14 ²	-0,12 ¹	0,07	-0,01	0,07	0,03	0,01	0,07	0,08
Реальне сприяння	-0,14 ²	1,00	0,17 ²	0,00	0,22 ³	-0,17 ²	-0,09	0,15 ²	0,00	0,12 ¹
Альтруїзм	-0,12 ¹	0,17 ²	1,00	0,00	-0,09	-0,08	-0,06	-0,12 ¹	-0,02	-0,09
А:Незалежність	0,07	0,00	0,00	1,00	0,12 ¹	0,04	-0,03	0,03	-0,02	-0,07
Б:Впевненість	-0,01	0,22 ³	-0,09	0,12 ¹	1,00	0,17 ²	0,10	0,04	-0,01	0,16 ²
Суперництво	0,07	-0,17 ²	-0,08	0,04	0,17 ²	1,00	-0,19 ³	0,06	-0,17 ²	-0,22 ³
Пристосування	0,03	-0,09	-0,06	-0,03	0,10	-0,19 ³	1,00	-0,17 ²	0,05	-0,03
Компроміс	0,01	0,15 ²	-0,12 ¹	0,03	0,04	0,06	-0,17 ²	1,00	-0,23 ³	-0,11 ¹
Уникання	0,07	0,00	-0,02	-0,02	-0,01	-0,17 ²	0,05	-0,23 ³	1,00	-0,15 ²
Співпраця	0,08	0,12 ¹	-0,09	-0,07	0,16 ²	-0,22 ³	-0,03	-0,11 ¹	-0,15 ²	1,00

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$.

Так, показники фактора «співпраця» достовірно позитивно взаємопов'язані з показниками «реального сприяння» ($r = 0,12$, $p < 0,05$), та «впевненості» ($r = 0,16$, $p < 0,01$) в основі яких лежать, відповідно, такі якості, як спрямованість на Іншого та впевненість у собі і обернено пропорційно зі стратегіями «компроміс» ($r = -0,11$, $p < 0,05$), в основі якого лежить нерівноправна взаємодія партнерів, ставлення до Іншого як до об'єкта, «уникання» ($r = -0,15$, $p < 0,01$), в основі якого лежить глибока невпевненість у собі та «суперництва» ($r = -0,22$, $p < 0,001$), в основі якого лежать егоцентризм та агресія.

Схожі, проте з певною специфікою, маємо описані вище взаємозв'язки у хлопців та дівчат (таблиця 2.3). Спільними у хлопців та дівчат маємо наступні достовірні взаємозв'язки: позитивний – між показниками співпраці та реальним сприянням ($p < 0,05$); негативний – між показниками співпраці та суперництвом (відповідно, $p < 0,05$ та $p < 0,001$).

Таблиця 2.3

Матриця кореляційних взаємозв'язків між активними формами поведінки у хлопців та дівчат

	Антиемпатія	Реальне сприяння	Альтруїзм	А:Незалежність	Б:Впевненість	Суперництво	Пристосування	Компроміс	Уникання	Співпраця
Хлопці										
Антиемпатія	1,00	-0,20 ²	-0,17 ¹	0,04	-0,03	0,12	-0,11	0,01	0,04	-0,01
Реальне сприяння	-0,20 ²	1,00	0,14 ¹	0,01	-0,10	-0,09	-0,06	0,14 ¹	-0,01	0,20 ²
Альтруїзм	-0,17 ¹	0,14 ¹	1,00	0,11	-0,14 ¹	-0,14 ¹	-0,12	-0,17 ¹	0,00	0,17 ¹
А:Незалежність	0,04	0,01	0,11	1,00	-0,03	0,00	0,02	0,08	-0,03	-0,14 ¹
Б:Впевненість	-0,03	-0,10	-0,14 ¹	-0,03	1,00	0,01	0,07	-0,02	0,13	0,21 ²
Суперництво	0,12	-0,09	-0,14 ¹	0,00	0,01	1,00	-0,20 ²	0,09	-0,23 ³	-0,15 ¹

Пристосування	-0,11	-0,06	-0,12	0,02	0,07	-0,20 ²	1,00	-0,21 ²	0,00	0,01
Компроміс	0,01	0,14 ¹	-0,17 ¹	0,08	-0,02	0,09	-0,21 ²	1,00	-0,29 ³	-0,10
Уникання	0,04	-0,01	0,00	-0,03	0,13	-0,23 ³	0,00	-0,29 ³	1,00	-0,11
Співпраця	-0,01	0,20 ²	0,17 ¹	-0,14 ¹	0,21 ²	-0,15 ¹	0,01	-0,10	-0,11	1,00
Дівчата										
Антиемпатія	1,00	0,04	0,07	0,07	0,01	0,09	0,14 ¹	0,00	0,09	-0,19 ²
Реальне сприяння	0,04	1,00	0,23 ³	0,01	-0,33 ³	-0,24 ³	-0,11	-0,15 ¹	0,01	0,16 ¹
Альтруїзм	0,07	0,23 ³	1,00	-0,12	-0,03	-0,09	-0,03	-0,08	-0,04	0,03
А:Незалежність	0,07	0,01	-0,12	1,00	0,20 ²	0,07	-0,06	0,00	-0,01	-0,03
Б:Впевненість	0,01	-0,33 ³	-0,03	-0,20 ²	1,00	0,30 ³	0,10	0,09	-0,11	0,12
Суперництво	0,09	-0,24 ³	-0,09	0,07	0,30 ³	1,00	-0,19 ²	0,03	-0,13	-0,24 ³
Пристосування	0,14 ¹	-0,11	-0,03	-0,06	0,10	-0,19 ²	1,00	-0,12	0,06	-0,06
Компроміс	0,00	0,15 ¹	-0,08	0,00	0,09	0,03	-0,12	1,00	-0,17 ¹	-0,13
Уникання	0,09	0,01	-0,04	-0,01	-0,11	-0,13	0,06	-0,17 ¹	1,00	-0,19 ²
Співпраця	-0,19 ²	0,16 ¹	0,03	-0,03	0,12	-0,24 ³	-0,06	-0,13	-0,19 ²	1,00

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$,
³ – рівень значущості $p < 0,001$.

У хлопців показники співпраці додатково мають позитивні достовірні взаємозв'язки з альтруїзмом ($p < 0,05$), впевненістю ($p < 0,01$) та негативний – з незалежністю ($p < 0,05$). У дівчат – негативні з антиемпатією ($p < 0,01$) та униканням ($p < 0,01$). Отже, чим частіше юнаки проявляють впевнену та альтруїстичну поведінку, реальне сприяння не на шкоду собі, чим менше вони демонструють власну незалежність, суперництво, тим більш вони схильні до співпраці. Дівчата проявляють тим більшу схильність до співпраці, чим менше в їх поведінці зустрічається антиемпатія, уникнення та суперництво та чим частіше реальне сприяння не на шкоду собі.

Наступний етап дослідження було присвячено вивченню особливостей вікової динаміки всіх компонентів асертивності: афективного (самоприйняття), когнітивного (саморозуміння), конативного (поведінкові асертивні стратегії компромісу та співпраці), суб'єктного (особистісні

властивості, що забезпечують самодетермінацію), світоглядний (активна життєва позиція).

В таблиці 2.4 подано середні значення кожної складової феномену з урахуванням вікових періодів та гендерної диференціації.

Проаналізуємо психологічні особливості кожного з компонентів асертивності. Аналіз середніх значень показників когнітивного та афективного компонентів показав, що у дівчат вони вищі, порівняно з хлопцями, впродовж всього юнацького віку. Проте, їх вікова динаміка є протилежною: в афективного – негативна, когнітивного – позитивна. Тобто з віком у юнаків та дівчат дещо знижується позитивне емоційне ставлення до себе, безумовне прийняття власної особистості, проте, підвищується усвідомлення себе, своїх потреб, устремлінь, особистісна рефлексія. При цьому дівчата більш схильні до самоприйняття, особистісної рефлексії, порівняно з хлопцями. Загалом, афективний та когнітивний компоненти не мають достовірних вікових та гендерних відмінностей.

Таблиця 2.4

**Вікова динаміка показників структурних компонентів
асертивності впродовж юнацького віку (в балах)**

Компоненти		Р. Ю. В.			З. Ю. В.			Юність		
		Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.
Афективний		10,78	10,39	10,59	10,34	10,30	10,32	10,52	10,34	10,43
Когнітивний		6,65	6,58	6,61	6,91	6,68	6,80	6,80	6,64	6,72
Кона- тивний	компроміс	5,57	5,89	5,73	6,33	6,13	6,23	6,02	6,03	6,02
	співпраця	5,30	4,33	4,81	5,53	5,46	5,50	5,43	4,98	5,21
Суб'єктний		67,69	64,71	66,18	50,19	48,70	49,45	57,38	55,46	56,42
Світоглядний		4,76	4,85	4,84	5,28	5,67	5,56	5,13	5,30	5,22

Примітка: Р. Ю. В. – ранній юнацький вік, З. Ю. В. – зрілий юнацький вік, Д.- дівчата, Х. – хлопці, З. – загалом.

Достовірні відмінності з'являються (див. табл. 2.5) між показниками конативного ($p \leq 0,01$), суб'єктного ($p \leq 0,001$) та світоглядного ($p \leq 0,01$) компонентів. Спостерігаємо позитивну вікову динаміку цих складових асертивності, крім суб'єктного. Впродовж юнацького віку молоді люди навчаються частіше знаходити компромісні рішення ($t = 2,591$; $p \leq 0,01$) та співпрацювати ($t = 2,956$; $p \leq 0,01$). Проте, остання, порівняно з іншими, як домінуюча стратегія поведінки з віком стає притаманною все меншій кількості юнаків та юнок. Їх життєва позиція стає більш активною: їх ініціатива в соціальних контактах стає більш напористою ($t = 2,597$; $p \leq 0,01$). Показники суб'єктного компоненту мають негативні тенденції вікового розвитку. Впродовж юнацького віку спостерігаємо їх зниження ($t = 14,008$; $p < 0,001$): з віком у юнацтва знижується потреба в самоідентифікації, частина з них перестає вірити у можливість бути господарем власної долі та життя. Очевидно, це можна пояснити тим, що у ранньому юнацькому віці становлення суб'єктності є психологічним новоутворенням поряд із романтизмом та юнацьким максималізмом, оптимістичним світосприйнянням та спрямованістю у майбутнє. У зрілому юнацькому віці молоді люди стикаються з першими розчаруваннями особистісного та професійного самовизначення, нереалізованими цілями та мріями, жорсткими вимогами соціуму. Можливо саме це є основними чинниками, які призводять до зниження суб'єктності в зрілому юнацькому віці. Крім вікової диференціації спостерігаємо і гендерну.

Так, дівчата, порівняно з хлопцями, мають і вищі показники в конативних компонентах: співпраці та компромісі. Виняток мають лише показники компромісу у дівчат раннього юнацького віку. В цьому віці вони рідше, порівняно з хлопцями, знаходять компромісні рішення, хоча ця відмінність не є статистично значущою. На статистично значущому рівні гендерну диференціацію в юнацькому віці (див. таблиця 2.5.) спостерігаємо між частотою застосування дівчатами співпраці ($t = 1,985$; $p \leq 0,05$) та показниками світоглядного компоненту ($t = 2,103$; $p \leq 0,01$). Порівняно з

хлопцями, дівчата більш схильні до співпраці, прояву суб'єктності, проте, всупереч побутовій психології, вони мають менші показники ініціативи в соціальній взаємодії.

Таблиця 2.5

Гендерні та вікові відмінності складових асертивності (t-критерій)

Компоненти асертивності	Афективний	Когнітивний	Конативний		Суб'єктний	Світоглядний
			Компроміс	Співпраця		
Рання юність						
Д. – Х.	0,806	0,223	-1,076	2,338 ²	1,989 ¹	0,872
Зріла юність						
Д. – Х.	0,112	0,824	0,858	0,261	1,975 ¹	2,001 ²
Юність						
Д. – Х.	0,623	0,788	-0,058	1,985 ¹	1,315	2,103 ²
Рання юність – зріла юність						
Д. – Д.	-1,124	0,927	2,711 ²	0,693	-11,165 ³	2,409 ¹
Х. – Х.	-0,216	0,336	0,889	3,534 ³	-8,922 ³	2,270 ¹
Д. – Х.	1,170	-0,119	-2,013 ¹	-0,493	10,744 ³	1,905 ¹
Х. – Д.	0,128	-1,086	-1,650	-3,740 ³	9,063 ³	1,371
ДХ. – ДХ.	0,897	-0,878	-2,591 ²	-2,956 ²	14,008 ³	2,597 ²

Примітка: Д. – дівчата, Х. – хлопці, ДХ. – дівчата та хлопці, ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$.

Очевидно, їх напористість стримується більшою спрямованістю на інших людей, емпатійним ставленням до них, а також соціальними стереотипами, що жінка має бути більш стримаюю, толерантною, порівняно з чоловіками. Хлопці проявляють більш активну життєву позицію, Інший

сприймається ними частіше як об'єкт для задоволення власних потреб. Тобто з віком у юнаків та юнок сформовуються, відповідно, маскулинні та фемінінні поведінкові стратегії взаємодії.

Цікаві достовірні гендерні відмінності спостерігаємо між різними віковими групами. Так, дівчата зрілого юнацького віку компромісні стратегії застосовують достовірно частіше ($t = 2,711$; $p < 0,05$), порівняно з юнками раннього юнацького віку, проте знижується їх суб'єктність ($t = 11,165$; $p < 0,001$) та зростає напористість в проявах активної життєвої позиції ($t = 2,409$; $p < 0,05$). У хлопців з віком достовірно підвищується частота застосування співпраці як поведінкової стратегії ($t = 3,534$; $p < 0,001$), проте їх суб'єктність також значно знижується ($t = 8,922$; $p < 0,001$) та підвищується активність життєвої позиції ($t = 2,270$; $p < 0,05$). Дівчата раннього юнацького віку, порівняно з хлопцями зрілого юнацького віку менш здатні до компромісу ($p < 0,05$), напористості у соціальній взаємодії ($p < 0,05$), проте частіше відчують себе господарями власної життєдіяльності ($p < 0,001$). Молодші хлопці, порівняно зі старшими дівчатами, менш здатні ($p < 0,001$) до співпраці, проте мають більш розвинену суб'єктність ($p < 0,001$).

Отже маємо схожі тенденції та закономірності у віковій гендерній динаміці. Впродовж юнацького віку зростають показники більшості складових асертивності, крім афективного та суб'єктного компонентів. Тобто, зростаючи, юнацтво стає краще усвідомлювати свої цілі, потреби, інтереси та рефлексувати їх, в міжособистісній взаємодії навчається заявляти про власні інтереси та виявляти і зважати на інтереси Іншого, реалізовувати стратегії компромісу та співпраці; їх життєва позиція стає більш активною та напористою. Проте проявляється тенденція до зниження прийняття власної особистості та значно понижують показники суб'єктних характеристик.

Отже, можемо стверджувати, що показники поведінкових асертивних стратегій, активної життєвої позиції мають достовірну позитивну вікову динаміку впродовж юнацького віку, а суб'єктного – негативну. Когнітивний

компонент асертивності має позитивні тенденції вікової динаміки, а афективний – негативні.

2.3. Дослідження інтегральної емпатії та її окремих форм в системі структурних утворень асертивності

Відповідно до нашої теоретичної моделі асертивності інтегральна емпатія та її форми взаємопов'язані з системою структурних складових феномену. Зважаючи на це на наступному етапі дослідження діагностувалась інтегральна емпатія, її форми, знаходились їх взаємозв'язки з компонентами асертивності та досліджувались вікові й гендерні особливості їх відмінностей у юнацтва, що має різний рівень розвитку емпатії.

Загалом у всій вибірці (див. табл. 2.6) найменшу кількість взаємозв'язків з емпатійністю мають показники афективного компоненту асертивності, найбільшу – суб'єктивний. Так, показники самоприйняття позитивно взаємопов'язані зі співчуттям ($r = 0,134$; $p \leq 0,05$). Тобто чим більше молоді люди безумовно позитивно-емоційно до себе ставляться, тим більшою мірою в емпатогенних ситуаціях у них виникають консонансні переживання з приводу почуттів інших людей, зокрема прояв співчуття до них.

Розвиток саморозуміння рефлексії (когнітивний компонент) взаємопов'язаний на статистично значущому рівні з показниками внутрішнього сприяння ($r = 0,131$; $p \leq 0,05$) та інтегральної емпатії ($r = 0,109$; $p \leq 0,05$). Такі кореляції є досить очікуваними, оскільки одним із механізмів інтегральної емпатії та її пасивної поведінкової форми є когнітивні процеси: рефлексія, антиципація, когнітивна децентрація [44].

Конативні компоненти асертивності (компроміс та співпраця) мають схожі взаємозв'язки. Вони обидва достовірно позитивно взаємопов'язані з показниками реального сприяння не на шкоду собі (відповідно $r = 0,154$; $p \leq 0,01$, $r = 0,118$; $p \leq 0,05$), інтегральною емпатією (відповідно $r = 0,146$; $p \leq$

0,01, $r = 0,134$; $p \leq 0,05$). Те що показники компромісу позитивно взаємопов'язані з індиферентністю ($r = 0,131$; $p \leq 0,01$) і негативно з альтруїзмом ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$) ще раз свідчить про те, що ця асертивна

Таблиця 2.6.

Взаємозв'язки інтегральної емпатії, її форм зі складовими асертивності

Компоненти		Асертивність					
		Афек- тивний	Когні- тивний	Конативний		Суб'єк- тний	Світо- глядний
				Комп- роміс	Спів- праця		
Дівчата							
ЕМПАТІЯ	Антиемпатія	0,043	0,080	0,001	-0,192 ²	-0,248 ³	0,175 ¹
	Індиферентність	-0,047	-0,002	0,140 ¹	-0,092	-0,279 ³	0,161 ¹
	Співпереживання	-0,023	-0,089	-0,078	-0,119	0,300 ³	0,050
	Співчуття	0,041	0,006	-0,196 ¹	-0,007	0,227 ²	-0,031
	Внутрішнє сприяння	0,181 ¹	0,206 ¹	-0,078	-0,105	0,295 ³	-0,007
	Сприяння не на шкоду собі	0,003	0,051	0,149 ¹	0,186 ¹	0,393 ³	0,025
	Альтруїзм	-0,008	0,192 ¹	0,082	0,031	-0,192 ¹	-0,196 ¹
	Інтегральна емпатія	0,027	0,196 ¹	0,164 ²	0,173 ¹	0,353 ³	-0,208 ¹
Хлопці							
ЕМПАТІЯ	Антиемпатія	-0,189 ¹	0,007	0,011	-0,005	0,024	0,161 ¹
	Індиферентність	0,043	0,033	0,119	-0,071	-0,198 ¹	0,188 ¹
	Співпереживання	-0,178 ¹	-0,010	0,005	0,042	0,034	-0,035
	Співчуття	0,149 ¹	0,026	0,143 ¹	0,197 ¹	0,248 ³	0,079
	Внутрішнє сприяння	0,017	0,171 ¹	0,025	-0,086	0,202 ¹	-0,029
	Сприяння не на шкоду собі	-0,029	0,191 ¹	0,180 ¹	0,176 ¹	0,319 ³	-0,168 ¹
	Альтруїзм	-0,041	0,015	0,173 ¹	0,173 ¹	-0,319 ³	0,009
	Інтегральна емпатія	-0,033	0,202 ¹	0,192 ¹	0,233 ³	0,389 ³	-0,179 ¹
Загалом							
ЕМПАТІЯ	Антиемпатія	-0,043	0,045	0,014	0,102	-0,109	0,107 ¹
	Індиферентність	-0,008	0,011	0,131 ¹	-0,088	-0,200 ³	0,126 ¹
	Співпереживання	-0,030	-0,041	-0,047	-0,026	0,204 ³	-0,003
	Співчуття	0,134 ¹	0,027	0,007	-0,021	0,245 ³	0,003
	Внутрішнє сприяння	0,053	0,131 ¹	-0,031	-0,076	0,203 ³	-0,029

Сприяння не на шкоду собі	-0,011	0,129 ¹	0,154 ²	0,118 ¹	0,358 ³	0,079
Альтруїзм	-0,031	0,046	-0,124 ¹	0,092	0,199 ³	-0,126 ¹
Інтегральна емпатія	-0,002	0,109 ¹	0,146 ²	0,134 ¹	0,377 ³	-0,115 ¹

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$.

поведінкова стратегія не є найоптимальнішою і при знаходженні компромісних рішень суб'єкти взаємодії намагаються, в першу чергу, задовольнити власні інтереси та потреби. І лише при співпраці кожна із сторін намагається максимально проявити та задовольнити як власні так й інтереси Іншого.

Як зазначалось вище, суб'єктні характеристики особистості мають найбільшу кількість взаємозв'язків з різними формами емпатії: негативний – з індиферентністю ($p \leq 0,05$), позитивний – з рештою емпатійних форм (крім антиемпатії): співпереживанням ($p \leq 0,001$), співчуттям ($p \leq 0,001$), внутрішнім сприянням ($p \leq 0,001$), реальним сприянням не на шкоду собі ($p \leq 0,001$), альтруїзмом ($p \leq 0,001$) та загалом інтегральною емпатією ($p \leq 0,001$). Отже, чим більшою мірою особистість здатна до емпатійних переживань та емпатійної взаємодії, тим на більш високому рівні у неї розвинуті суб'єктні характеристики, що лежать в основі асертивності. При умові функціонування таких взаємозв'язків особистість здатна при реалізації самодетермінуючих процесів, побудові власного життєвого шляху, в процесі життєтворчості [171; 203] одночасно бути спрямованою на Іншого, намагатися враховувати і його цілеустремління, прагнення, тобто проявляти емпатійну суб'єктність (іншими словами – особистісно-сміслову асертивність).

Активна життєва позиція, яка має бути в основі ортодоксальної асертивності, тобто напористості, позитивно взаємопов'язана з антиемпатією ($p \leq 0,05$) та індиферентністю ($p \leq 0,05$) та негативно з альтруїзмом ($p \leq 0,05$) й інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Отже, із збільшенням показників

самовпевненості та напористості, які репрезентують активну життєву позицію зростає здатність до антиемпатії ($p \leq 0,05$) та байдужості ($p \leq 0,05$), зменшується – до альтруїзму ($p \leq 0,05$), та загалом до інтегральної емпатії ($p \leq 0,05$).

Крім вікових особливостей взаємозв'язків між різними показниками асертивності та емпатії існують і гендерні. Зростання показників емоційно-позитивного ставлення до власної особистості у хлопців зумовлено не лише збільшенням їх здатності до співчуття (як і у дівчат ($p \leq 0,05$)), а й зменшенням показників антиемпатії ($p \leq 0,05$) та співпереживання ($p \leq 0,05$). Тобто хлопці, які рідше проявляють агресію, а їх співпереживання (переживання з приводу власних почуттів та стану) трансформуються у співчуття – переживання з приводу почуттів та стану Іншого більшою мірою схильні до безумовного прийняття власного Я порівняно з агресивними ровесниками.

Розвинута рефлексія (саморозуміння) у хлопців та дівчат як і у загальній вибірці позитивно взаємопов'язані з високими показниками внутрішнього сприяння ($p \leq 0,05$), інтегральної емпатії ($p \leq 0,05$) та поведінковими формами емпатії. Проте, у дівчат вона взаємопов'язана з альтруїстичною поведінкою ($p \leq 0,05$), а у хлопців – з реальним сприянням не на шкоду собі ($p \leq 0,05$). Аналіз взаємозв'язків показників компромісу та форм емпатії показав, що в процесі знаходження компромісних рішень дівчата орієнтуються більшою мірою на власні інтереси ($p \leq 0,05$), а хлопці намагаються врахувати й інтереси партнера по взаємодії ($p \leq 0,05$), співчуючи йому.

Чим більшою мірою хлопці та дівчата схильні до реального сприяння не на шкоду собі ($p \leq 0,05$) і чим вищий рівень розвитку їх інтегральної емпатії ($p \leq 0,05$), тим частіше вони вдаються до співпраці як поведінкової стратегії. Проте, орієнтовані на співпрацю дівчата, порівняно з хлопцями, менш схильні до антиемпатійних проявів ($p \leq 0,01$), а юнаки, порівняно з

юнками, більш схильні до співчуття ($p \leq 0,05$) та альтруїстичної поведінки ($p \leq 0,05$).

Аналіз гендерних особливостей взаємозв'язків суб'єктних характеристик з формами емпатії та інтегральної емпатії виявив схожі тенденції із інтегральною вибіркою. Спостерігаємо наявність кореляційних зв'язків практично з усіма формами емпатії та показниками власне феномену. Маємо виняток у двох показниках. Зменшення показників антиемпатії у дівчат зумовлює зменшення показників їх суб'єктності ($p \leq 0,001$), а у хлопців суб'єктні характеристики не пов'язані не лише з антиемпатією, а й зі співпереживанням.

Реалізація активної життєвої позиції у дівчат та хлопців корелює позитивно з антиемпатією ($p \leq 0,05$) та індіферентністю ($p \leq 0,05$), негативно – з інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$), що відповідає особливостям вибірки загалом. Однак, зростання альтруїзму та зменшення частоти проявів реального сприяння не на шкоду собі у хлопців не впливає на їх напористість (що спостерігаємо у дівчат $p \leq 0,05$).

Можемо зробити умовивід, що емпатійна суб'єктність юнаків та юнок має схожі феноменологічні характеристики.

Наступним кроком емпіричного аналізу є виявлення особливостей асертивності у людей, які мають різний рівень розвитку емпатії: низький, середній, високий (таблиці 2.7 та 2.8).

В інтегральній вибірці спостерігаємо достовірно вищі показники саморозуміння у молоді з середнім ($p \leq 0,05$) та високим рівнями розвитку емпатії, порівняно з низьким; середньоемпатійні та високоемпатійні частіше (відповідно $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) порівняно з низькоемпатійними використовують компроміс як стратегію взаємодії. Співпраця є стратегією взаємодії достовірно частіше у середньоемпатійних ($p \leq 0,05$) та високоемпатійних ($p \leq 0,01$), порівняно з низькоемпатійними. Суб'єктні характеристики набагато гірше розвинуті у низькоемпатійної молоді, порівняно з середньоемпатійною ($p \leq 0,001$) та високоемпатійною ($p \leq 0,001$); у середньоемпатійної порівняно

з високоемпатійною ($p \leq 0,05$). Ці відмінності ще раз ілюструють, що висока емпатійність та суб'єктність мають в основі високу особистісну зрілість.

Спостерігаємо найбільшу кількість достовірних відмінностей між компонентами асертивності осіб з низьким рівнем розвитку емпатії та середнім, низьким та високим. Лише суб'єктні характеристики достовірно відрізняються в усіх молодих людей з різною емпатією, а афективний не має жодних відмінностей. Останнє можна пояснити тим, що ми діагностували не аутоемпатію, а емпатійне ставлення до Іншого.

Таблиця 2.7.

Особливості асертивності з різним рівнем емпатійності

(середні значення)

Компоненти асертивності		Рівні емпатії								
		Низький			Середній			Високий		
		Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.	Д.	Х.	З.
Афективний		10,61	10,30	10,44	10,29	10,46	10,37	11,29	9,90	10,64
Когнітивний		6,79	6,26	6,50	6,77	7,11	6,93	7,13	6,62	6,89
Конативний	компроміс	5,67	5,57	5,62	5,76	5,75	5,75	6,38	6,35	6,36
	співпраця	4,75	4,33	4,56	5,45	4,62	5,07	5,60	5,42	5,50
Суб'єктний		52,28	49,82	50,92	60,52	59,23	59,93	62,75	67,71	65,07
Світоглядний		3,62	3,70	3,67	4,78	4,81	4,79	5,61	5,97	5,83

Дещо інші відмінності в різноемпатійних групах має активна життєва позиція (світоглядний компонент асертивності): чим вищий рівень розвитку емпатії особистості, тим більшою мірою вона корегує її самовпевнену напористість, ініціативу в соціальних взаємодіях ($t = 2,546$; $p \leq 0,05$).

Аналіз відмінностей в різноемпатійних одностатевих групах дозволив констатувати, що саморозуміння краще розвинене у середноемпатійних хлопців ($p \leq 0,01$), порівняно з низькоемпатійними. У різноемпатійних дівчат воно не має достовірних відмінностей, спостерігаємо лише тенденції до

більшого розвитку рефлексивності у високоемпатійних дівчат, порівняно з низькоемпатійними.

Стратегію компромісу достовірно частіше використовують середньоемпатійні дівчата ($p \leq 0,05$) та хлопці ($p \leq 0,05$), порівняно з низькоемпатійними; високоемпатійні хлопці ($p \leq 0,05$), порівняно з

Таблиця 2.8.

**Диференціація репрезентацій складових асертивності
в осіб з різним рівнем розвитку емпатії**

Рівень роз- витку емпатії	Компоненти асертивності						
	Вибірка	Афективний	Когнітивний	Конативний		Суб'єктивність	Життєва позиція (світоглядний)
				Компроміс	Співпраця		
Низький - середній	Д. - Д.	0,813	0,061	2,153 ¹	0,418	-3,967 ³	2,213 ¹
	Х. - Х.	-0,344	-2,741 ²	2,321 ¹	2,397 ¹	-4,518 ³	2,789 ²
	Д. - Х.	0,322	-0,967	2,156 ¹	2,769 ²	-3,595 ³	1,345
	Х. - Д.	0,042	-1,993 ¹	2,312 ¹	-0,113	-4,988 ³	2,451 ¹
	З. - З.	0,239	-2,024 ¹	3,171 ²	2,172 ¹	-6,154 ³	1,567
Низький - високий	Д. - Д.	-1,046	-0,741	1,575	2,288 ¹	-3,958 ³	2,097 ¹
	Х. - Х.	0,539	-0,574	1,988 ¹	2,185 ¹	-5,524 ³	0,837
	Д. - Х.	1,047	0,346	2,078 ¹	2,462 ¹	-5,652 ³	1,998 ¹
	Х. - Д.	-1,399	-2,001 ¹	1,710	1,454	-4,181 ³	2,232 ¹
	З. - З.	-0,412	-2,191 ¹	2,479 ¹	2,762 ²	-6,739 ³	2,546 ¹
Середній - високий	Д. - Д.	1,642	0,848	-0,211	-1,287	0,678	1,743
	Х. - Х.	0,765	0,929	0,383	0,484	-2,782 ²	0,587
	Д. - Х.	0,599	0,337	0,417	1,989 ¹	-2,087 ¹	1,279
	Х. - Д.	-1,176	-0,026	0,176	-0,238	-1,200	1,581
	З. - З.	-0,585	0,121	0,415	1,274	-2,273 ¹	0,368

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$,
³ – рівень значущості $p < 0,001$

низькоемпатійними. У міжособистісній взаємодії достовірно частіше високоемпатійні ($p \leq 0,05$) та середньоемпатійні ($p \leq 0,05$) хлопці, порівняно з низькоемпатійними; високоемпатійні ($p \leq 0,05$) дівчата, порівняно з низькоемпатійними. Суб'єктні характеристики мають достовірну гендерну диференціацію між усіма різноемпатійними групами, крім груп середньоемпатійних та високоемпатійних дівчат.

Особливості прояву активності життєвої позиції достовірно ($p \leq 0,05$) відрізняються між усіма різноемпатійними жіночими групами: напористість є більш «м'якою» у високоемпатійних та середньоемпатійних дівчат, порівняно з низькоемпатійними. У хлопців цю особливість спостерігаємо між середньо та низькоемпатійними ($p \leq 0,01$).

У різностатевих різноемпатійних групах відмінності виявлено в когнітивному та конативному компонентах, суб'єктності та життєвій позиції. Середньоемпатійні та високоемпатійні хлопці частіше використовують стратегії компромісу та співпраці у соціальних взаємодіях, порівняно з низькоемпатійними дівчатами ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Також стратегія співпраці є частіше домінуючою у високоемпатійних хлопців, порівняно з середньоемпатійними дівчатами ($p \leq 0,05$). Суб'єктні характеристики мають достовірно вищий рівень розвитку у середньо- та високоемпатійних як хлопців, так і дівчат, порівняно з їх низькоемпатійними ровесниками ($p \leq 0,001$; $p \leq 0,05$).

Достовірні відмінності в особливостях прояву активної життєвої позиції маємо в різностатевих низькоемпатійних та високоемпатійних групах ($p \leq 0,05$).

Особистісна рефлексія на статистично значущому рівні краще розвинута у середньо та високоемпатійних дівчат ($p \leq 0,05$), порівняно з низькоемпатійними хлопцями. Середньоемпатійні дівчата достовірно ($p \leq 0,05$) частіше застосовують стратегію компромісу порівняно з низькоемпатійними хлопцями, а високоемпатійні юнки, порівняно з середньоемпатійними хлопцями, частіше використовують стратегію

співпраці ($p \leq 0,05$) в міжособистісній взаємодії. Суб'єктність є більш розвиненою у високо та середньоемпатійних дівчат ($p \leq 0,001$), порівняно з низькоемпатійними хлопцями. У середньоемпатійних дівчат активність в соціальних контактах є менш напористо самовпевненою, порівняно з низькоемпатійними хлопцями ($p \leq 0,05$).

Загалом, можемо констатувати, що виявлено як вікові, так і гендерні особливості репрезентації асертивності в соціальній взаємодії між різноемпатійними групами. Лише самоприйняття осіб з різним рівнем розвитку емпатії не має достовірних відмінностей. Рівень розвитку саморозуміння, суб'єктності, частота застосування стратегій співпраці та компромісу достовірно вищі у високо- та середньоемпатійної молоді, порівняно з низькоемпатійною, а активність життєвої позиції проявляється більш тактовно та менш напористо у більш емпатійних, порівняно з менш емпатійними юнаками та дівчатами. Емпатійне корегування ініціативи, напористості в міжособистісній взаємодії більшою мірою відбувається у дівчат, порівняно з хлопцями.

2.4. Специфіка виявлення спільних особистісних корелятив асертивності та емпатії

З метою визначення внутрішніх умов, чинників розвитку асертивності на наступному етапі дослідження знаходились кореляційні взаємозв'язки між компонентами асертивності та особистісними властивостями, які гіпотетично за своїм феноменологічним змістом мають корелювати з асертивністю. Перш за все, це різні властивості самоактуалізованої особистості, оскільки вони містять характеристики, що притаманні асертивній особистості: ціннісні орієнтації самоактуалізованої особистості, гнучкість поведінки, спонтанність, самоповага, контактність, креативність тощо (див. таблицю 2.9).

Також вважаємо за доцільне знайти взаємозв'язки між компонентами асертивності та незалежними особистісними якостями, що описуються

сімнадцятьма факторами Кеттелла і які надають багатогранну інформацію про індивідуальні особливості особистості.

Кожен компонент асертивності особистості юнацького віку має відповідну кореляційну плеяду (таблиця 2.9). Афективний позитивно взаємопов'язаний з ціннісними факторами, що притаманні

Таблиця 2.9.

**Матриця показників особистісних
корелятив асертивності (загальна вибірка)**

Особистісні характеристики	Компоненти асертивності					
	Афективний (ставлення до себе)	Когнітивний (самір'язуміння)	Конативний		Суб'єктивний	Світоглядний (життєва позиція)
			Компроміс	Співпраця		
Ціннісні орієнтації	0,253 ³	0,146 ¹	0,038	0,028	0,590 ³	0,001
Гнучкість поведінки	0,380 ³	-0,160 ²	-0,054	0,073	0,446 ³	-0,035
Спонтанність	0,283 ³	0,190 ³	-0,089	-0,057	0,496 ³	0,074
Самоповага	0,335 ³	0,074	0,030	0,122 ¹	0,568 ³	-0,040
Уявлення про природу людини	0,057	-0,172 ²	-0,043	-0,073	0,373 ³	0,055
Синергія	0,031	0,149 ¹	-0,079	-0,062	0,308 ³	-0,079
Прийняття агресії	0,316 ³	0,330 ³	0,021	-0,020	0,523 ³	0,148 ²
Контактність	0,285 ³	0,183 ³	-0,138 ¹	0,124 ¹	0,447 ³	-0,104
Пізнавальні потреби	-0,135 ¹	-0,067	-0,047	0,165 ²	-0,051	0,127 ¹
Креативність	0,215 ³	-0,047	0,054	-0,079	0,219 ³	-0,002
A	0,175 ²	0,003	0,153 ²	0,057	0,117 ¹	0,121 ¹
B	-0,054	-0,061	0,157 ²	-0,059	-0,077	0,009
C	0,028	0,074	-0,077	0,120 ¹	0,050	0,157 ²
E	0,087	-0,031	-0,048	-0,118 ¹	0,046	0,066
F	0,059	0,125 ¹	-0,175 ²	0,162 ²	0,043	0,127 ¹
G	0,127 ¹	-0,087	-0,028	-0,036	0,119 ¹	0,014
H	0,003	-0,032	-0,078	0,166 ²	0,046	0,177 ²
I	0,051	-0,122 ¹	-0,071	-0,021	0,025	-0,015
L	0,100	-0,030	-0,019	0,012	0,075	0,030
M	-0,027	0,116 ¹	-0,024	0,054	0,126 ¹	-0,096

N	-0,112 ¹	0,055	0,034	-0,044	-0,038	-0,059
O	-0,119 ¹	-0,035	-0,117 ¹	-0,126 ¹	0,007	-0,119 ¹
Q1	0,090	0,031	-0,012	0,028	0,125 ¹	0,073
Q2	0,074	-0,008	-0,085	0,086	0,127 ¹	0,049
Q3	-0,013	0,074	0,031	0,013	0,021	0,123 ¹
Q4	0,081	0,024	-0,076	-0,103	0,063	-0,004
MD	-0,048	-0,012	-0,068	0,027	-0,068	-0,047

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

самоактуалізованій особистості: значущість саморозвитку, особистісної зрілості, свободи, незалежності, самодостатності, спонтанності, природності.

Чим вищим є самоприйняття асертивною особистістю власного Я, тим більшу гнучкість вона проявляє в реалізації власних цінностей, толерантність до змін та лабільність до міжособистісної взаємодії ($p \leq 0,001$), а також високу здатність до встановлення глибинних стосунків з іншими людьми ($p \leq 0,001$). Також виявлені взаємозв'язки афективного компонента зі спонтанністю ($p \leq 0,001$), самоповагою ($p \leq 0,001$), прийняттям агресії ($p \leq 0,001$). Іншими словами зростання показників самоприйняття обумовлюється збільшенням здатності молодих людей до природної поведінки, зокрема й агресивної, демонстрації власних переживань та емоцій, спонтанності в їх репрезентаціях та діях. Вони розуміють, що роздратування, нетерпимість, гнів, агресивність в рамках просоціальної поведінки є природними проявами

людської природи. При цьому вони вмiють поціновувати власні досягнення, чесноти, особистісні якості та поважати себе за це, а також із збільшенням показників самоприйняття спостерігаємо підвищення творчої спрямованості особистості, її креативного ставлення до навколишнього світу ($p \leq 0,001$). Водночас зменшується потреба в формальних знаннях про цей світ ($p \leq 0,05$).

Підтвердженням достовірності та об'єктивації описаних вище взаємозв'язків є й низка кореляцій показників афективного компоненту асертивності з індивідуально-психологічними особливостями, діагностованими за опитувальником Кеттелла. Так, належність до кореляційної плеяди спонтанності та контактності доповнюються факторами «товариськість» ($r = 0,175$, $p \leq 0,01$), «нормативність поведінки» ($r = 0,127$, $p \leq 0,05$), «дипломатичність» ($r = -0,112$, $p \leq 0,05$), «тривожність» ($r = -0,109$, $p \leq 0,05$). Отже, безумовне прийняття власної особистості взаємопов'язане з відкритістю, співчуттям, комунікабельністю, відсутністю страху перед критикою, спонтанністю в проявах емоцій, прагненням до подолання конфліктів. Водночас особистість, що емоційно-позитивно ставиться до власного Я є наполегливою в досягненні цілей, відповідальною, спрямованою на справу, впевненою у собі, прямолінійною, природньою та безпосередньою.

Наступним кроком наукової рефлексії взаємозв'язків компонентів асертивності та індивідуально-психологічних характеристик є знаходження та аналіз корелятивів когнітивного компоненту феномену (саморозуміння). Виявлено, що чим досконалішими є рефлексивні процеси у молоді, тим більшою мірою вона орієнтується на ціннісні орієнтації самоактуалізованої особистості ($p \leq 0,05$), проте в їх відстоюванні вона не проявляє лабільності ($p \leq 0,01$), є спонтанною, розкутою ($p \leq 0,001$), здатною до цілісного сприймання Світу і себе в цьому Світі ($p \leq 0,05$), до глибоких емоційних взаємозв'язків ($p \leq 0,001$). Проте, молоді люди з глибокою рефлексією критично ставляться до позитивного позиціювання природи людини ($p \leq 0,01$), проявляють деяку жорсткість, черствість до інших людей, можливо

завдяки тому, що власну агресію, гнів, злість вважають природним проявом людської сутності ($p \leq 0,001$).

Водночас глибокі рефлексія, саморозуміння молодих людей взаємопов'язані з їх експресивністю ($p \leq 0,05$), розвинутою уявою ($p \leq 0,05$). Таке юнацтво є життєрадісним, активним, щирим та емпатійним у взаєминах, з високим творчим потенціалом, спрямованим на власний внутрішній Світ.

Важливими компонентами асертивності є конативні компроміс та співпраця. Оскільки в основі кожного з них лежить різна міра спрямованості на інтереси, потреби, права Іншого, то й особистісні кореляти у них є різними. Спільними зв'язками компромісу та співпраці є контактність (відповідно, $r = -0,138$, $p \leq 0,05$; $r = 0,124$, $p \leq 0,05$), експресивність (відповідно, $r = -0,175$, $p \leq 0,01$; $r = 0,162$, $p \leq 0,01$) та упевненість в собі (відповідно, $r = -0,117$, $p \leq 0,05$; $r = -0,126$, $p \leq 0,05$). Зауважимо лише, що досліджувані конативні компоненти з першими двома факторами мають полярну спрямованість взаємозв'язків. Так, чим менш здатне юнацтво до встановлення тісних глибоких емоційних зв'язків, тим частіше молоді люди вдаються до компромісу у взаємодіях і навпаки, чим більш вони здатні до швидкого налагодження тісних контактів, тим частіше ними реалізується у взаєминах співпраця. І чим більш юнацтво є поміркованим, стриманим, дещо песимістичним, тим частіше його домінуючою стратегією виступає компроміс. І навпаки: чим вищими є показники життєрадісності, імпульсивності (природності), енергійності, тим частіше молоді люди здатні до співпраці.

Додатковими достовірними позитивними корелятами компромісу є товариськість ($p \leq 0,01$), та інтелект ($p \leq 0,01$), а співпраці – гнучкість поведінки ($p \leq 0,05$), самоповага ($p \leq 0,05$), пізнавальні потреби ($p \leq 0,01$), емоційна стійкість ($p \leq 0,01$), сміливість ($p \leq 0,01$). Природньо, що обернено пропорційно з співпрацею взаємопов'язане прагнення до домінування ($p \leq 0,05$). Компромісна взаємодія також має таку тенденцію, проте не на статистично значущому рівні, що ще раз підкреслює амбівалентність,

неоднозначність стратегії компромісу. Цікавою є наявність зв'язків компромісу з інтелектом, а співпраці – з пізнавальними потребами. Тобто люди, у яких компроміс є домінуючою стратегією є більш кмітливими, ерудованими, а співпрацюючі є спрямованими на пізнання навколишнього світу, мають високі пізнавальні інтереси.

Отож, особистість, що схильна до компромісної взаємодії є не схильною до глибоких емоційних контактів, проте має високі пізнавальні потреби товариською, відкритою, природньою, уважною, кмітливою, стриманою, обережною, впевненою в собі. Особистість, що схильна до співпраці має гнучку поведінку, толерантна до змін, поціновує власні чесноти, здатна встановлювати тісні емоційні взаємини, має високі пізнавальні потреби, емоційно стійка, витримана працездатна, тактовна, соціально активна, впевнена у собі.

Наявність великої кількості особистісних корелятивів у суб'єктного компонента асертивності зумовлена його комплексним характером. Достовірно позитивно суб'єктність асертивної особистості корелює з наявністю в ціннісно-смысловій сфері ціннісних орієнтацій, що притаманні високорозвиненій самоактуалізованій особистості ($p \leq 0,001$), гнучкістю поведінки ($p \leq 0,001$), її спонтанністю ($p \leq 0,001$), високою самоповагою ($p \leq 0,001$), позитивним уявленням про природу людини ($p \leq 0,001$), цілісним сприйманням навколишнього світу ($p \leq 0,001$), прийняттям власної агресії ($p \leq 0,001$), здатністю до швидкого встановлення тісних контактів ($p \leq 0,001$), креативністю ($p \leq 0,001$), товариськістю ($p \leq 0,05$), високою нормативністю поведінки, відповідальністю та цілеспрямованістю ($p \leq 0,05$), високим творчим потенціалом, орієнтацією на власний внутрішній світ ($p \leq 0,05$), радикалізмом ($p \leq 0,05$), конформізмом ($p \leq 0,05$). Виявлена система особистісних корелятивів суб'єктності обумовлює реалізацію її відповідних характеристик: інтерес до внутрішнього світу власного Я, віра в себе, свої можливості, цілеспрямованість, відповідальність, інтернальний локус контролю тощо.

Невід'ємною складовою асертивності є активна життєва позиція особистості. Її основними корелятами є спонтанність ($p \leq 0,05$), прийняття власної агресії ($p \leq 0,01$), високорозвинуті пізнавальні потреби ($p \leq 0,05$), товариськість ($p \leq 0,05$), експресивність ($p \leq 0,05$), емоційна стійкість ($p \leq 0,01$), соціальна сміливість ($p \leq 0,01$), упевненість у собі ($p \leq 0,05$), високий самоконтроль ($p \leq 0,05$). Отже юнацтво з активною життєвою позицією вміє вести себе природно, спонтанно демонструвати власні емоції та відчуття, власну агресію, злість, негативні емоції воно сприймає як природне явище, притаманне кожній людині. В основі їх активності також лежать велика потреба в нових знаннях, інформації про навколишній світ та людей, а також відкритість, висока комунікабельність, емоційна зрілість, життєрадісність, імпульсивність, соціальна сміливість, схильність до ризику, толерантність до незнайомих ситуацій, упевненість у собі, цілеспрямованість та інтегрованість особистості.

Відповідно до нашої теоретичної моделі необхідною, проте недостатньою умовою розвитку та прояву особистістю асертивності є її емпатія. Зважаючи на це, ми вважали за доцільне поряд з дослідженням основних корелятив асертивності дослідити й відповідні взаємозв'язки інтегральної емпатії та її форм з метою знаходження спільних та відмінних індивідуально-психологічних властивостей, що пов'язані з цими феноменами. Очевидно, це допоможе визначитись з тими особистісними якостями, що обумовлюють розвиток емпатійної суб'єктності, яка забезпечує прояв конструктивної асертивності (див. табл. 2.10).

Ціннісні орієнтації, що притаманні самоактуалізованій особистості є значущими як для юнацтва з домінуючою антиемпатією ($p \leq 0,05$), так і для тих, що переважно проявляють пасивне внутрішнє сприяння ($p \leq 0,05$). Отже, вагомість та реалізація потреби у саморозвитку, самовдосконаленню може мати як егоцентричну так й емпатійну спрямованість. З показниками інтегральної емпатії існує позитивний досить тісний взаємозв'язок, проте він не є достовірним. Тобто, можемо припустити, що прагнення до

саморозвитку, самовиховання, зростання сприяє розвитку суб'єктності особистості, але лише в поєднанні з емпатійністю будемо спостерігати розвиток та прояв конструктивної асертивності.

Показники гнучкості поведінки позитивно достовірно взаємопов'язані як з окремими компонентами асертивності, так і з частотою проявів

Таблиця 2.10.

**Матриця показників особистісних корелятивів
інтегральної емпатії та її форм (загальна вибірка)**

Особистісні характе- ристики	Емпатія							
	Антиемпатія	Індифе- рентність	Співпере- живання	Співчуття	Внутрішнє сприяння	Сприяння не на шкоду собі	Альтруїзм	Інтегральна емпатія
Ціннісні орієнтації	0,118 ¹	0,053	0,072	0,027	0,120 ¹	0,024	-0,053	0,098
Гнучкість поведінки	0,036	0,051	0,027	0,002	0,021	0,124 ¹	-0,041	0,043
Спонтанність	0,133 ¹	-0,136 ¹	-0,022	0,072	0,052	-0,160 ²	0,040	-0,012
Самоповага	0,036	0,046	0,119 ¹	0,041	0,036	0,053	-0,040	0,046
Уявлення про природу людини	-0,142 ²	0,006	0,057	0,070	-0,003	0,123 ¹	-0,129 ¹	0,092
Синергія	0,021	-0,011	-0,069	-0,075	0,008	0,033	-0,002	-0,002
Прийняття агресії	0,022	-0,060	-0,068	0,011	0,156 ²	-0,131 ¹	0,037	-0,006
Контактність	0,103	-0,020	-0,103	0,013	0,129 ¹	-0,051	0,039	0,117 ¹
Пізнавальні потреби	-0,052	0,133 ¹	0,036	-0,017	0,093	0,049	0,015	0,126 ¹
Креативність	0,015	-0,050	0,113 ¹	-0,143 ²	0,019	0,055	0,024	0,034
А	-0,018	-0,119 ¹	-0,171 ²	-0,037	0,051	0,092	-0,014	0,115 ¹
В	0,061	0,125 ¹	0,061	-0,011	0,028	0,073	0,124 ¹	0,158 ²
С	-0,070	-0,055	-0,135 ¹	-0,169 ²	-0,067	-0,038	0,096	-0,053
Е	-0,066	-0,116 ¹	-0,043	0,024	-0,030	-0,090	0,054	-0,051
F	-0,113 ¹	0,007	-0,064	0,127 ¹	-0,036	0,009	0,010	-0,065
G	-0,032	-0,040	-0,036	-0,120 ¹	-0,063	0,064	-0,008	-0,035

H	-0,030	-0,052	-0,113 ¹	-0,013	-0,073	0,044	0,012	-0,020
I	-0,121 ¹	0,080	0,080	0,118 ¹	-0,068	-0,007	-0,007	0,121 ¹
L	-0,089	-0,124 ¹	-0,124 ¹	-0,105	-0,077	0,004	0,034	-0,086
M	0,019	-0,041	0,058	0,014	0,042	-0,075	-0,060	-0,065
N	-0,048	0,022	-0,047	-0,024	-0,103	0,038	0,093	0,038
O	-0,033	-0,049	-0,073	-0,140 ²	-0,119 ¹	0,084	0,144 ²	0,062
Q1	0,109	-0,017	-0,064	0,053	0,064	0,063	-0,048	0,050
Q2	-0,065	-0,090	-0,029	-0,027	-0,063	0,029	-0,043	-0,074
Q3	0,032	0,052	-0,043	0,025	0,072	-0,054	0,005	0,011
Q4	0,117 ¹	-0,116 ¹	0,051	0,031	-0,037	-0,106	0,020	-0,027
MD	-0,142 ²	0,028	-0,049	-0,064	-0,025	-0,042	-0,062	-0,133 ¹

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

юнацтвом реального сприяння не на шкоду собі ($p \leq 0,05$). Спонтанність, природність поведінки лежить як в основі асертивних якостей, так і в основі антиемпатії ($p \leq 0,05$). І обернено пропорційно вона взаємопов'язана з індиферентністю ($p \leq 0,05$) та сприянням не на шкоду собі ($p \leq 0,01$). Отже, спонтанність також є амбівалентною якістю і може лежати в основі як асоціальної так і просоціальної поведінки. Самоповага є найбільш високою у молодих людей, які в емпатогенних ситуаціях переважно лише співпереживають об'єкту емпатії ($p \leq 0,05$), тобто переживання Іншого

породжують у них, як правило, хвилювання та емоції, які пов'язані безпосередньо з їх власним благополуччям.

Загалом високоемпатійні люди мають тенденцію до позитивного сприймання природи людини. Проте і альтруїсти, й молодь з антиемпатійним ставленням до навколишніх людей схильні до негативного сприймання природи людини. Очевидно в першому випадку – це є співчуття до недосконалості та слабкості людської природи, а в другому – зневага та ворожість.

Фактор прийняття агресії також має амбівалентні зв'язки. Особи, в яких домінує в емпатогенних ситуаціях пасивне внутрішнє сприяння, схильні приймати власну агресію ($p \leq 0,01$), а ті, які реально сприяють вважають, що агресія, ворожість не має бути притаманна людській природі. Очевидно, така позиція допомагає їм доброзичливо ставитись до людей та допомагати їм. Взаємозв'язки показників контактності, потреби в пізнанні з компонентами асертивності амбівалентні, а з рівнем розвитку емпатії – позитивні.

Контактність, схильність до встановлення тісних взаємозв'язків позитивно корелює з внутрішнім сприянням ($p \leq 0,05$) та загалом з інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Високу потребу у пізнанні мають як особи з переважанням байдужого ставлення до негараздів Іншого ($p \leq 0,05$), так і високоемпатійні ($p \leq 0,05$).

Очевидними є достовірні позитивні взаємозв'язки креативності з частотою проявів співпереживання ($p \leq 0,05$) та негативні – зі співчуттям ($p \leq 0,05$). Певно сила переживання з приводу почуттів Іншого не залежить від критичного ставлення до світу.

Амбівалентними є взаємозв'язки показника фактора А «замкнутість – товариськість». Нижчі форми емпатії (індиферентність та співпереживання) достовірно (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$) негативно корелюють з показниками товариськості, а вищі (внутрішнє сприяння) та загалом інтегральна емпатія – позитивно. Тісні взаємозв'язки з показниками

товариськості має і частота проявів реального сприяння не на шкоду собі, проте вони не є достовірними.

Позитивні достовірні взаємозв'язки спостерігаємо і між показниками фактора В («інтелект») та індиферентності ($p \leq 0,05$), альтруїзму ($p \leq 0,05$), інтегральної емпатії ($p \leq 0,01$). Негативні – між домінуванням та індиферентністю ($p \leq 0,05$), експресивністю та антиемпатією ($p \leq 0,05$). Проте життєрадісність, енергійність, щирість експресивних людей (фактор F) наполегливість, цілеспрямованість (фактор G) заважають проявляти співчуття Іншому ($p \leq 0,05$). Очевидно, експресивні цілеспрямовані люди більшою мірою спрямовані на свій внутрішній світ, а не на потреби інших людей. Їх гіпертимність заважає бути чутливими до переживань оточуючих.

Очікуваним є взаємозв'язок боязкості, невпевненості в собі (фактор H) зі співпереживанням ($p \leq 0,05$), жорсткості, холодності в ставленні до людей (фактор I) з антиемпатією ($p \leq 0,05$) та чутливості, романтичності (фактор I) зі співчуттям ($p \leq 0,05$) та інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Оскільки асертивні особи більш схильні до жорсткого ставлення до людей (див. табл. 2.8), то розвиток чутливості, емпатії має цю особливість відкорегувати, що допоможе більш адекватно сприймати Іншого.

Неочікуваними виявились достовірні негативні кореляції фактора L «довірливість – підозрілість» з показниками індиферентності ($p \leq 0,05$) та співпереживання ($p \leq 0,05$). Очевидно, відвертість, терпимість, довірливість може породжувати в крайніх своїх проявах байдужість та егоцентричну спрямованість. Наші міркування підтверджуються й високим коефіцієнтом кореляційного зв'язку, проте недостовірним, рівня розвитку емпатії з даним фактором. Тобто особистість здатна до емпатії при умові, що на фоні досить високих показників довіри до людей вона сприймає їх дещо критично. Упевненість (фактор O) допомагає юнакам та дівчатам проявляти співчуття ($p \leq 0,01$) та внутрішнє сприяння ($p \leq 0,05$), проте в основі альтруїзму ($p \leq 0,01$) лежить ранимість, вразливість (фактор O). Це ще раз підтверджує, що альтруїсту важко бути асертивним, оскільки він схильний до жертвності.

Зрозумілими є позитивна кореляція антиемпатії з напруженістю (фактор Q₄) та негативна з цим фактором індиферентності (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$). Адекватність самооцінки (фактор MD) сприяє як проявам антиемпатії ($p \leq 0,01$), так й інтегральної емпатії ($p \leq 0,05$). Зважаючи на те, що фактор MD не має взаємозв'язків з компонентами асертивності (див. табл. 2.8.), а лише з інтегральною емпатією, можемо припустити, що самооцінка не є необхідним чинником розвитку асертивності.

На наступному етапі дослідження аналізувались гендерні відмінності в особистісних корелятах асертивності (див. табл. 2.11, 2.12). Вивчення

Таблиця 2.11.

**Матриця показників особистісних
корелятів асертивності (дівчата)**

Особистісні характеристики	Компоненти асертивності					
	Афек- тивний	Когні- тивний	Конативний		Суб'єкт- ний	Світо- глядний
			Ком- проміс	Спів- праця		
Ціннісні орієнтації	0,249 ³	0,147 ¹	0,023	-0,052	0,555 ³	0,088
Гнучкість поведінки	0,433 ³	-0,152 ¹	-0,073	-0,078	0,573 ³	-0,025
Спонтанність	0,251 ³	0,166 ¹	-0,049	-0,156 ¹	0,545 ³	0,194 ²
Самоповага	0,348 ³	-0,037	0,160 ¹	0,038	0,531 ³	0,080
Уявлення про природу людини	0,077	-0,241 ³	-0,150 ¹	-0,012	0,445 ³	0,071
Синергія	0,075	0,204 ²	-0,167 ¹	-0,036	0,422 ³	-0,064
Прийняття агресії	0,363 ³	0,305 ³	-0,011	-0,071	0,565 ³	0,236 ³
Контактність	0,331 ³	0,187 ²	-0,194 ²	0,001	0,518 ³	0,158 ¹
Пізнавальні потреби	-0,276 ³	-0,048	-0,165 ¹	0,152 ¹	-0,213 ²	0,266 ³
Креативність	0,268 ³	-0,021	0,083	0,191 ²	0,281 ³	-0,004
А	0,069	-0,020	-0,075	0,001	0,098	0,070
В	-0,151 ¹	-0,152 ¹	0,142 ¹	-0,033	0,148 ¹	-0,020
С	0,161 ¹	0,020	-0,045	0,142 ¹	0,097	0,169 ¹
Е	0,015	-0,052	-0,021	0,034	0,005	0,050
F	0,026	0,065	-0,144 ¹	-0,172 ¹	0,006	0,169 ¹

G	0,155 ¹	-0,195 ²	-0,031	-0,075	0,110	-0,023
H	0,061	0,162 ¹	0,153 ¹	0,053	0,182 ²	0,161 ¹
I	0,026	0,045	-0,016	0,040	0,079	-0,058
L	0,011	-0,070	-0,030	-0,093	0,113	0,000
M	0,004	0,159 ¹	-0,093	-0,007	0,153 ¹	-0,060
N	-0,172 ¹	0,163 ¹	0,183 ²	-0,054	0,027	-0,030
O	-0,174 ¹	-0,155 ¹	-0,151 ¹	-0,049	0,019	0,146 ¹
Q1	0,030	-0,076	-0,041	-0,153 ¹	-0,070	0,075
Q2	0,146 ¹	-0,046	-0,172 ¹	0,073	0,205 ²	0,016
Q3	-0,003	-0,049	0,165 ¹	-0,086	-0,094	0,062
Q4	-0,166 ¹	0,019	-0,032	-0,195 ²	0,073	-0,058
MD	-0,110	-0,059	-0,092	0,152 ¹	0,246 ³	-0,087

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

кореляційних взаємозв'язків між показниками афективного компоненту асертивності та характеристиками самоактуалізованої особистості не виявило їх відмінностей у дівчат та хлопців, крім однієї. У дівчат показники самоприйняття на статистично значущому рівні ($r = -0,276$; $p \leq 0,001$) негативно пов'язані з показниками пізнавальних потреб. При дуже високих показниках самоприйняття у юнок знижується прагнення до здобуття знань про навколишній світ. Вони є більш зорієнтованими власний внутрішній світ. Водночас, такі юнки проявляють високу креативність, мають яскраву творчу

спрямованість ($p \leq 0,001$). Спільним у хлопців та дівчат є існування позитивних взаємозв'язків між їх самоприйняттям та ціннісними орієнтирами психологічно зрілої особистості (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,001$), самоповагою (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,001$), прийняттям агресії (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,001$) контактністю (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,001$), креативністю (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,001$).

Значно більше гендерних відмінностей спостерігаємо у взаємозв'язках індивідуально-психологічних властивостей, діагностованих за допомогою опитувальника Р. Кеттелла. Так юнки, у яких високе прийняття власної особистості, мають більш конкретне мислення, яке більшою мірою підпорядковується емоціям ($p \leq 0,05$), емоційно стійкі ($p \leq 0,05$), впевнені в собі ($p \leq 0,05$), розслаблені,

Таблиця 2.12.

**Матриця показників особистісних
корелятив асертивності в юнаків**

Особистісні характеристики	Компоненти асертивності					
	Афек- тивний	Когні- тивний	Конативний		Суб'єкт- ний	Світо- глядний
			Комп- роміс	Спів- праця		
Ціннісні орієнтації	0,256 ³	0,171 ¹	0,047	0,096	0,615 ³	0,086
Гнучкість поведінки	0,342 ³	-0,193 ²	-0,050	-0,082	0,344 ³	-0,028
Спонтанність	0,312 ³	0,204 ²	-0,146 ¹	-0,007	0,456 ³	0,039
Самоповага	0,324 ³	0,164 ¹	-0,043	0,193 ²	0,593 ³	0,002
Уявлення про природу людини	0,035	-0,155 ¹	0,071	-0,145 ¹	0,309 ³	0,050
Синергія	-0,014	0,011	-0,050	-0,090	0,224 ²	-0,172 ¹
Прийняття агресії	0,270 ³	0,346 ³	0,048	0,025	0,489 ³	0,157 ¹
Контактність	0,240 ³	0,172 ¹	-0,083	-0,054	0,394 ³	-0,048
Пізнавальні потреби	0,002	-0,089	0,074	0,215 ²	0,071	0,006
Креативність	0,165 ¹	-0,062	0,030	0,036	0,193 ²	-0,008
А	0,278 ³	0,039	-0,226 ²	0,167 ¹	0,154 ¹	0,159 ¹
В	-0,008	0,035	0,176 ¹	-0,081	-0,013	0,030
С	-0,037	0,156 ¹	-0,098	0,156 ¹	0,055	0,184 ²

E	0,164 ¹	-0,003	-0,075	0,177 ¹	0,151 ¹	0,078
F	0,092	0,193 ²	-0,208 ²	-0,206 ²	0,164 ¹	0,178 ¹
G	0,146 ¹	0,052	-0,014	0,018	0,061	0,034
H	-0,049	0,048	-0,042	0,272 ³	-0,041	0,212 ²
I	0,074	0,149 ¹	-0,168 ¹	-0,080	-0,016	0,023
L	0,189 ²	0,013	-0,005	-0,159 ¹	0,053	0,054
M	-0,057	0,080	0,044	0,170 ¹	-0,004	-0,126
N	-0,148 ¹	0,002	-0,167 ¹	-0,035	-0,148 ¹	-0,082
O	0,145 ¹	0,089	0,075	0,082	-0,002	0,085
Q1	0,143 ¹	0,163 ¹	0,014	0,172 ¹	0,260 ³	0,076
Q2	0,016	0,025	-0,061	0,098	-0,028	0,079
Q3	-0,021	0,196 ²	-0,036	0,158 ¹	0,179 ¹	0,168 ¹
Q4	0,050	0,038	-0,164 ¹	-0,011	0,072	0,036
MD	0,008	0,038	-0,042	-0,065	0,068	-0,018

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

спокійні ($p \leq 0,05$), порівняно з хлопцями. А хлопці з високими показниками самоприйняття є більш товариськими ($p \leq 0,001$), домінантними ($p \leq 0,05$), егоцентричними та недовірливими ($p \leq 0,01$), впевненими в собі ($p \leq 0,05$), критично налаштованими ($p \leq 0,05$). Отже, чим є більш розвинутим у хлопців прийняття власної особистості, тим яскравіше вони проявляють спонтанність, природність, гнучкість поведінки, здатні встановлювати

глибокі емоційні контакти, з готовністю відгукуються на будь-які події, не бояться критики, уважні до людей, та поважають і цінують власні чесноти. Для них є вагомими цінності самовдосконалення, гуманного ставлення до Іншого, соціальної активності. При реалізації власних потреб, інтересів, цілей вони проявляють творчість та нестандартні підходи, схильні до експериментування, толерантні до змін. Водночас такі юнаки, самовпевнені, незалежні, можуть проявляти авторитарний стиль у взаємодії, приймаючи власну агресію, як природне явище.

В особистісних корелятах когнітивного компоненту спостерігаємо більшу кількість гендерних відмінностей, порівняно з афективним. Однаковою мірою високорефлексивні дівчата та хлопці орієнтовані на цінності психологічно зрілої самоактуалізованої особистості (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$), проте проявляють спонтанність в їх відстоюванні (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$), що знижує гнучкість їх поведінки (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$), а прийняття власної агресії (відповідно, $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,001$) очевидно екстраполюється на всіх людей і природа людини уявляється ними швидше негативною, чим позитивною (відповідно $p \leq 0,001$ та $p \leq 0,05$).

На відміну від дівчат високорефлексивні юнаки з більшою повагою ставляться до власних надбань та чеснот ($p \leq 0,05$), більш емоційно стійкі ($p \leq 0,05$), експресивні ($p \leq 0,001$), чутливі та емпатійні ($p \leq 0,05$), схильні до радикалізму ($p \leq 0,05$), високого самоконтролю ($p \leq 0,01$).

Високорефлексивні дівчата, порівняно з хлопцями, більш синергетичні ($p \leq 0,01$), схильні до конкретного залежного від емоцій мислення ($p \leq 0,05$), підвласні почуттям ($p \leq 0,01$), сміливі ($p \leq 0,05$), мають розвинуту уяву ($p \leq 0,05$), дипломатичні ($p \leq 0,05$), впевнені в собі ($p \leq 0,05$).

Наступним кроком нашого дослідження був аналіз гендерних відмінностей у взаємозв'язках конативних компонентів з індивідуально-психологічними властивостями особистості юнацького віку. Спочатку

проаналізуємо особистісні кореляти компромісу та співпраці у дівчат, потім – у хлопців та порівняємо їх між собою.

Спільними корелятами компромісу та співпраці у дівчат є пізнавальні потреби (відповідно $r = -0,165$; $p \leq 0,05$ та $r = 0,152$; $p \leq 0,05$) та експресивність (відповідно $r = -0,144$; $p \leq 0,05$ та $r = -0,172$; $p \leq 0,05$). Зауважимо, що чим більшою мірою особистість спрямована і має потребу в пізнанні, тим частіше вона здатна до співпраці, а не до компромісу. Загалом, дівчата, у яких домінантною поведінковою стратегією є компроміс, характеризуються високою самоповагою ($p \leq 0,05$), схильні до знаходження суперечностей в дихотомічних явищах ($p \leq 0,05$) і, як наслідок, до дискретного сприймання Світу ($p \leq 0,05$), схильні до поверхневих, формальних міжособистісних взаємин ($p \leq 0,01$), невисоким пізнавальним інтересом ($p \leq 0,05$), проте кмітливі ($p \leq 0,05$), помірковані, стримані ($p \leq 0,05$), соціально активні ($p \leq 0,01$), впевнені в собі ($p \leq 0,05$), орієнтовані на соціальне схвалення ($p \leq 0,05$), з високим самоконтролем ($p \leq 0,05$).

Дівчата у яких домінуючою стратегією є співпраця не схильні проявляти спонтанність у поведінці ($p \leq 0,05$), з високими пізнавальними потребами ($p \leq 0,05$), креативними ($p \leq 0,01$), емоційно стійкими ($p \leq 0,05$), стриманими ($p \leq 0,05$), схильними до консерватизму ($p \leq 0,05$), спокійні ($p \leq 0,01$), з високою самооцінкою ($p \leq 0,05$).

У юнаків спільними особистісними корелятами компромісу та співпраці є товариськість (відповідно $r = -0,226$; $p \leq 0,01$ та $r = 0,167$; $p \leq 0,05$) та експресивність (відповідно $r = -0,208$; $p \leq 0,01$ та $r = -0,206$; $p \leq 0,01$). Якщо з експресивністю обидві поведінкові стратегії мають негативні взаємозв'язки, то з товариськістю вони є полярними: негативні – з компромісом, позитивні – зі співпрацею. Очевидно, саме тому, що молоді люди, які не здатні швидко встановлювати глибокі емоційні стосунки, не в змозі відчувати, зрозуміти певною мірою потреби, інтереси іншої людини і, як наслідок, обирають стратегію компромісу, в основі якої лежить лише часткове задоволення як власних інтересів, так потреб Іншого.

Індивідуально-психологічними особливостями юнаків з домінантною стратегією компромісу є стриманість ($p \leq 0,05$), схильність до поверхневих контактів ($p \leq 0,01$), кмітливість ($p \leq 0,05$), самовпевненість ($p \leq 0,01$), практичність ($p \leq 0,05$), прямолінійність ($p \leq 0,05$), розслабленість та спокій ($p \leq 0,05$). Індивідуально-психологічними особливостями юнаків, що мають домінантною поведінковою стратегією співпрацю є високий рівень самоповаги ($p \leq 0,01$), критичне ставлення до природи людини ($p \leq 0,05$), високі пізнавальні потреби ($p \leq 0,01$), здатність швидко встановлювати глибокі емоційні стосунки ($p \leq 0,05$), емоційна стійкість ($p \leq 0,05$), прагнення до домінування ($p \leq 0,05$), стриманість ($p \leq 0,01$), соціальна сміливість та активність ($p \leq 0,001$), відкритість та доброзичливість ($p \leq 0,05$), практичність ($p \leq 0,05$), проте зі схильністю до радикалізму ($p \leq 0,05$), високим самоконтролем ($p \leq 0,05$). Саме ці якості дозволяють юнакам максимально враховувати інтереси партнерів у міжособистісній взаємодії та адекватно й відкрито заявляти й відстоювати власні.

Аналіз гендерних відмінностей показав, що дівчата та хлопці, у яких переважає компроміс як поведінкова стратегія мають схожі наступні індивідуально-психологічні властивості: високий інтелект, кмітливість ($p \leq 0,05$), експресивність ($p \leq 0,05$) та дипломатичність ($p \leq 0,05$). Проте хлопці менш спонтанні ($p \leq 0,05$), товариські ($p \leq 0,01$), чутливі ($p \leq 0,05$) та напружені ($p \leq 0,05$), порівняно з ровесницями-дівчатами. Дівчата з компромісною поведінковою стратегією володіють більшою самоповагою ($p \leq 0,05$), критично ставляться до природи людини ($p \leq 0,05$), менш цілісно, а більш дискретно сприймають навколишній Світ ($p \leq 0,05$), більш схильні до поверхневих стосунків ($p \leq 0,01$), мають меншу потребу у пізнанні світу ($p \leq 0,05$), проте більш соціально сміливі та активні ($p \leq 0,05$), упевнені в собі ($p \leq 0,05$), зорієнтовані на соціальні норми ($p \leq 0,05$), володіють більшим самоконтролем ($p \leq 0,05$), порівняно з ровесниками-хлопцями.

Порівняння та аналіз особистісних корелятивів юнаків та дівчат з домінантною стратегією співпраці також виявило спільні та відмінні особливості.

Юнки та юнаки, які мають співпрацю за домінуючу стратегію характеризуються наступними однаковими особистісними якостями: високими пізнавальними потребами ($p \leq 0,05$), емоційною стійкістю ($p \leq 0,05$), стриманістю ($p \leq 0,05$), та схильністю до консерватизму, підтримки традицій ($p \leq 0,05$).

У дівчат, порівняно з хлопцями, спостерігається менша спонтанність в умовах особистісної взаємодії та соціальної активності ($p \leq 0,05$), більша креативність ($p \leq 0,01$), менша напруженість ($p \leq 0,01$) та більш висока самооцінка. Юнаки з домінуючою стратегією співпраці мають більшу самоповагу ($p \leq 0,01$), більш критично ставляться до природи людини ($p \leq 0,05$), більш здатні до встановлення глибоких емоційних стосунків ($p \leq 0,05$), більш схильні до домінування ($p \leq 0,001$), соціальної активності та сміливості ($p \leq 0,05$), відкриті та доброзичливі ($p \leq 0,05$), з високим творчим потенціалом ($p \leq 0,05$) та самоконтролем ($p \leq 0,05$), порівняно з дівчатами-ровесницями.

Аналіз особистісних корелятивів суб'єктності дівчат та хлопців виявив у них низку спільних та відмінних показників. Спільними є ціннісні орієнтації ($p \leq 0,001$), гнучкість поведінки ($p \leq 0,001$), спонтанність ($p \leq 0,001$), самоповага ($p \leq 0,001$), уявлення про природу людини ($p \leq 0,001$), синергія ($p \leq 0,01$), прийняття власної агресії ($p \leq 0,001$), контактність ($p \leq 0,001$), креативність ($p \leq 0,001$).

Гендерні відмінності виявлено у взаємозв'язках індивідуально-психологічних властивостей, діагностованих за допомогою опитувальника Р. Кеттелла. Так суб'єктні характеристики дівчат достовірно позитивно взаємопов'язані з інтелектом ($p \leq 0,05$), соціальною сміливістю ($p \leq 0,05$), розвиненою уявою ($p \leq 0,05$), конформізмом ($p \leq 0,01$), адекватністю самооцінки ($p \leq 0,001$). Отже, юнки, що усвідомлюють та сприймають себе як

суб'єкта власної життєдіяльності є більш кмітливими, розкутими, соціально активними, толерантними до незнайомих ситуацій та людей, у них розвинута творча уява, а вони орієнтовані на свій внутрішній світ, автономні, з високою самооцінкою, порівняно з юнаками-ровесниками.

Суб'єктні характеристики юнаків достовірно позитивно взаємопов'язані з товариськістю ($p \leq 0,05$), домінантністю ($p \leq 0,05$), експресивністю ($p \leq 0,05$), радикалізмом ($p \leq 0,01$), високим самоконтролем ($p \leq 0,05$). Проте суб'єктність хлопців негативно взаємопов'язана з дипломатичністю ($p \leq 0,05$). Тобто, юнаки, що усвідомлюють та сприймають себе господарями власного життя, суб'єктом власної життєдіяльності є більш комунікабельними, відповідальними, цілеспрямованими, діловитими, домінантними, автономними, самовпевненими, схильними до екстернального локусу контролю, толерантними до змін, високим самоконтролем та саморегуляцією.

З описаного вище, можна зробити умовивід, що в основі суб'єктних характеристик юнок переважають, так звані, інтрапсихологічні (внутрішні) властивості: кмітливість, орієнтованість на власний внутрішній світ, висока самооцінка на фоні соціальної активності та сміливості. В основі само детермінації, саморозвитку юнаків переважають інтерпсихологічні (спрямовані на зовні) маскулинні властивості: цілеспрямованість, діловитість, домінантність, самовпевненість, толерантність до змін.

Для реалізації активної життєвої позиції для хлопців більш важливим є комунікативність, що проявляється у відкритості, уважливості, доброті, природності поведінки ($p \leq 0,05$), а для дівчат – у контактності ($p \leq 0,05$), яка полягає у швидкості встановлення емоційних стосунків. Спільними корелятами активної життєвої позиції юнаків та дівчат є прийняття власної агресії (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$), емоційна стійкість (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$), експресивність (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$) та соціальна сміливість (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$).

Проте існують гендерні відмінності у взаємозв'язках життєвої позиції з індивідуально-психологічними властивостями особистості, в яких проявляються маскулінність юнаків та фемінінність дівчат. Юнаки з активною життєвою позицією більш дискретно сприймають світ та події в ньому ($p \leq 0,05$), комунікабельні та відкриті ($p \leq 0,05$), мають кращий самоконтроль та саморегуляцію ($p \leq 0,05$), порівняно з дівчатами-ровесницями.

Юнки з активною життєвою позицією проявляють більшу спонтанність ($p \leq 0,01$), контактність ($p \leq 0,05$), пізнавальні потреби ($p \leq 0,001$), тривожні та чутливі ($p \leq 0,05$), порівняно з хлопцями-ровесниками.

Зважаючи на вище подане, констатуємо, що у взаємозв'язках складових асертивності з індивідуально-психологічними властивостями особистості юнацького віку існують як вікові, так і гендерні особливості.

Гендерна та вікова диференціація існує і між індивідуально-психологічними корелятами інтегральної емпатії та її форм (таблиці 2.6, 2.13, 2.14). Найбільшу кількість спільних особистісних корелятів спостерігаємо між показниками ціннісних орієнтацій, прийняттям власної агресії та відповідними формами емпатії юнаків та дівчат. Проте, часто ці коефіцієнти кореляцій мають протилежні знаки. Так, протилежні знаки мають кореляційні показники ціннісних орієнтацій хлопців і дівчат з їх індіферентністю (відповідно $p \leq 0,001$; $p \leq 0,05$) та співчуттям (відповідно $p \leq 0,001$; $p \leq 0,01$), а також прийняття агресії зі співчуттям (відповідно $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$).

У хлопців ціннісні орієнтації достовірно позитивно пов'язані зі співпереживанням ($p \leq 0,05$) та інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Тобто потреби в саморозвитку, самовдосконаленню у хлопців можуть мати амбівалентний вплив: як сприяти їх байдужості, егоцентризму, так і допомагати у співчутті і прояву емпатії до Іншого. У дівчат ціннісні орієнтації не є жорстко пов'язаними з проявами їх емпатії. Цікаві зі значною гендерною диференціацією, виявлено взаємозв'язки між прийняттям власної

агресивності та емпатійності. Так, співчуваючі хлопці вважають, що їх агресивність є природною, а дівчата – не приймають власної агресії. Чим більшою мірою юнаки приймають власну агресивність, тим більш вони

Таблиця 2.13.

**Матриця показників особистісних корелятивів
інтегральної емпатії та її форм (хлопці)**

Особистісні характери- стики	Емпатія							
	Антиемпатія	Індифе- рентність	Співпере- живання	Співчуття	Внутрішнє сприяння	Сприяння не на шкоду собі	Альтруїзм	Інтегральна емпатія
Ціннісні орієнтації	0,110	0,237 ³	0,175 ¹	0,287 ³	0,068	0,041	-0,065	0,154 ¹
Гнучкість поведінки	-0,035	0,136	0,050	-0,012	0,072	0,064	0,024	0,102
Спонтанність	0,238 ³	-0,030	0,017	0,050	0,031	-0,101	0,135	0,152 ¹
Самоповага	0,128	0,038	0,118	0,221 ²	-0,105	0,036	0,025	0,118
Уявлення про природу людини	-0,146 ¹	0,104	0,063	0,169 ¹	0,048	0,101	-0,106	0,168 ¹
Синергія	-0,018	0,092	-0,008	0,159 ¹	0,086	0,023	-0,094	-0,003
Прийняття агресії	0,094	0,083	-0,012	0,213 ²	0,148 ¹	-0,193 ²	0,069	0,173 ¹
Контактність	0,103	0,056	-0,061	-0,031	0,163 ¹	-0,033	0,004	0,071
Пізнавальні потреби	-0,089	0,149 ¹	-0,108	-0,004	0,064	0,074	-0,025	0,019
Креативність	0,020	0,026	0,111	-0,148 ¹	0,042	0,100	-0,017	0,056
A	-0,121	-0,011	-0,163 ¹	0,041	-0,003	0,087	0,086	0,158 ¹
B	0,154 ¹	-0,023	-0,053	-0,022	0,026	-0,060	0,228 ²	0,206 ²
C	0,019	-0,020	-0,323 ³	-0,049	-0,030	0,032	0,146 ¹	0,086
E	-0,073	0,070	0,053	0,161 ¹	-0,113	-0,070	0,029	-0,031
F	-0,121	-0,022	-0,223 ²	-0,052	-0,065	0,010	0,058	-0,051
G	0,064	-0,042	-0,056	0,080	-0,109	0,159 ¹	-0,022	0,065
H	0,047	-0,170 ¹	-0,164 ¹	0,006	-0,067	0,039	0,155 ¹	0,115
I	-0,144 ¹	-0,155 ¹	0,147 ¹	-0,063	-0,135	0,027	-0,007	0,119

L	0,003	-0,038	-0,267 ³	0,086	-0,100	0,038	-0,141 ¹	0,089
M	0,034	-0,079	-0,024	-0,043	0,091	-0,130	0,117	0,041
N	-0,163 ¹	0,122	-0,023	-0,095	-0,086	0,058	0,080	0,017
O	0,035	-0,073	-0,199 ²	-0,045	-0,046	-0,015	0,187 ²	0,171 ¹
Q1	0,195 ²	-0,002	-0,057	0,113	0,151 ¹	0,056	-0,019	0,156 ¹
Q2	-0,032	-0,019	0,039	-0,080	-0,078	-0,051	0,093	-0,005
Q3	0,103	-0,152 ¹	-0,061	0,127	-0,001	0,022	0,100	0,178 ¹
Q4	0,236 ³	-0,010	0,032	0,097	-0,039	-0,062	0,209 ²	0,231 ³
MD	-0,099	0,040	-0,032	-0,016	-0,089	0,150 ¹	-0,076	-0,039

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

здатні до проявів пасивних форм емпатії: співчуття – внутрішнього сприяння, а також мають більшу схильність до емпатії загалом. І навпаки – домінування у взаєминах пасивних форм емпатії дозволяє чоловікам приймати власну агресивність. Лише ті хлопці, у яких переважає реальне сприяння не на шкоду собі серед інших форм емпатії, не схильні приймати власну агресію і вважають, що така властивість не є природною для гуманної людини.

Дівчата, які не схильні приймати власну агресію, гнів, роздратування, можуть проявляти амбівалентну поведінку: індиферентність ($p \leq 0,01$) – з одного боку (очевидно при її витісненні) та співчуття ($p \leq 0,05$), сприяння не на шкоду собі ($p \leq 0,05$), інтегральну емпатії ($p \leq 0,05$) – з іншого боку (при

умові розвинутої емпатійної спрямованості). Лише юнки, у яких домінує пасивне сприяння, приймають власну агресію, що, очевидно, заважає їм проявляти більш високі форми емпатії.

Таблиця 2.14.

**Матриця показників особистісних корелятивів
інтегральної емпатії та її форм (дівчата)**

Особистісні характери- стики	Емпатія						Альтруїзм	Інтегральна емпатія
	Антиемпатія	Індифе- рентність	Співпере- живання	Співчуття	Внутрішнє сприяння	Сприяння не на шкоду собі		
Ціннісні орієнтації	0,023	-0,144 ¹	-0,025	-0,184 ²	0,122	-0,007	-0,045	-0,158 ¹
Гнучкість поведінки	0,048	-0,055	-0,019	-0,063	-0,052	0,073	-0,110	-0,065
Спонтанність	0,006	-0,247 ³	-0,068	0,060	0,063	-0,233 ³	-0,044	-0,162 ¹
Самоповага	-0,091	0,045	0,035	-0,119	0,163 ¹	0,051	-0,101	-0,038
Уявлення про природу людини	-0,108	-0,086	0,040	-0,020	-0,056	0,072	-0,101	-0,022
Синергія	0,052	-0,105	-0,120	-0,211 ²	-0,063	0,038	0,074	-0,008
Прийняття агресії	-0,085	-0,197 ²	-0,129	-0,160 ¹	0,153 ¹	-0,159 ¹	0,009	-0,167 ¹
Контактність	0,085	-0,093	-0,145 ¹	0,017	-0,017	-0,078	0,067	-0,004
Пізнавальні потреби	-0,027	0,170 ¹	0,147 ¹	-0,034	0,117	0,028	0,049	0,166 ¹
Креативність	0,042	-0,110	0,179 ¹	-0,116	0,008	0,037	0,061	0,051
А	-0,115	-0,211 ²	-0,195 ²	-0,051	-0,083	0,007	-0,102	0,183 ²
В	-0,003	0,266 ³	0,160 ¹	0,017	0,037	0,190 ²	-0,018	0,157 ¹
С	-0,086	-0,067	0,043	-0,188 ²	-0,080	-0,059	0,058	-0,082
Е	-0,049	-0,268 ³	-0,107	-0,039	0,043	-0,098	0,075	-0,054
F	-0,089	0,041	0,071	-0,167 ¹	-0,004	0,021	-0,030	-0,059
G	-0,058	-0,024	0,000	-0,187 ²	-0,010	0,027	0,005	-0,046
Н	-0,089	0,001	-0,064	-0,005	-0,074	0,061	-0,120	-0,102

I	0,146 ¹	0,269 ³	0,028	0,181 ²	-0,007	-0,035	-0,006	0,177 ¹
L	-0,168 ¹	-0,199 ²	-0,012	-0,225 ²	-0,054	-0,017	-0,056	-0,183 ²
M	-0,003	-0,008	0,123	0,043	-0,007	-0,038	-0,216 ²	-0,153 ¹
N	0,044	-0,071	-0,071	0,005	-0,123	0,017	0,103	0,042
O	-0,095	-0,029	0,021	-0,213 ²	-0,183 ²	0,161 ¹	0,140 ¹	0,042
Q1	0,008	-0,038	-0,080	-0,003	-0,026	0,061	-0,077	-0,041
Q2	-0,107	-0,161 ¹	-0,089	-0,001	-0,051	0,093	-0,165 ¹	-0,147 ¹
Q3	-0,011	-0,036	-0,018	-0,011	0,153 ¹	-0,107	-0,080	-0,084
Q4	0,036	-0,208 ²	0,080	0,021	-0,028	-0,131	-0,146 ¹	-0,186 ²
MD	0,175 ¹	0,022	-0,058	-0,086	0,044	-0,198 ²	-0,050	-0,198 ²

Примітка: ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$, ³ – рівень значущості $p < 0,001$, А – замкнутість – товариськість, В – інтелект, С – емоційна нестабільність – емоційна стабільність, Е – підпорядкованість – домінантність, F – стриманість – експресивність, G – низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, Н – боязкість – сміливість, І – жорсткість – чутливість, L – довірливість – підозрілість, М – практичність – мрійливість, N – прямолінійність – дипломатичність, О – упевненість в собі – тривожність, Q1 – консерватизм – радикалізм, Q2 – конформізм – нонконформізм, Q3 – низький самоконтроль – високий самоконтроль, Q4 – розслабленість – напруженість, MD – адекватність самооцінки.

Різні кореляти виявлено і між спонтанністю та емпатією у хлопців та дівчат. Висока спонтанність, природність поведінки у хлопців позитивно взаємопов'язана з антиемпатією ($p \leq 0,01$) та інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$), а у дівчат її кореляційні зв'язки є негативними: з індіферентністю ($p \leq 0,001$), реальним сприянням не на шкоду собі ($p \leq 0,001$), інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). Чим більш невимушеними і спонтанними є юнаки, тим більшою мірою вони здатні на демонстрацію полярних форм поведінки (очевидно, в залежності від модальності переживань з приводу почуттів Іншого, їх моральності, системи цінностей): антиемпатії чи високо розвинутих форм емпатійності. У юнок ці зв'язки протилежні: чим вони є

стриманішими, тим частіше реально сприяють об'єктам емпатії, проявляють до них вищі її форми. В залежності від моральних цінностей така стриманість і здатність до прорахунку власних дій може призводити і до байдужості.

Показники самоповаги у представників обох статей позитивно корелюють з вищими формами емпатії: у хлопців – зі співчуттям ($p \leq 0,01$), у дівчат – з внутрішнім сприянням ($p \leq 0,05$).

Природно, що позитивне уявлення юнаків про людську природу має достовірні позитивні зв'язки зі співчуттям ($p \leq 0,05$), сприянням не на шкоду собі ($p \leq 0,05$) та інтегральною емпатією ($p \leq 0,05$). В основі негативного уявлення у хлопців та дівчат про природу людини лежить вороже ставлення до оточуючих – антиемпатія (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$).

Однакові взаємозв'язки мають показники синергії у дівчат та хлопців зі співчуттям (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$). Отже цілісне сприймання Світу, усіх його явищ допомагає юнацтву перейти від егоцентричної емпатії (співпереживання) до рівня, коли воно здатне в емпатогенній ситуації переживати з приводу почуттів та стану Іншого, а не власного і навпаки – уміння переживати за Іншого зумовлює більш гармонійне сприймання Світу.

Здатність хлопців до швидкого налагодження глибоких емоційних стосунків позитивно корелює з її пасивним сприянням ($p \leq 0,05$), а у дівчат – негативно зі співчуттям ($p \leq 0,05$). Висока потреба у пізнанні навколишнього світу однаковою мірою у дівчат та хлопців взаємопов'язана з їх байдужістю до людей ($p \leq 0,05$), у дівчат ще й зі співпереживанням ($p \leq 0,05$). Напевно це відбувається в тому випадку, коли переважає раціональне, а не емпатійне, моральне пізнання. Проте, слід відмітити, що у юнок підсилення потреби в пізнанні взаємопов'язане зі збільшенням емпатійності загалом.

Співчуття хлопців не потребує креативності ($r = -0,148$, $p \leq 0,05$), а дівчата досить креативно в емпатогенних ситуаціях переживають з приводу власного благополуччя ($p \leq 0,05$). Товариськість як хлопців, так і дівчат позитивно корелює з їх емпатійністю (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$), негативно зі співпереживанням (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$). Крім цього у

хлопців – з антиемпатією ($p \leq 0,05$), а у дівчат – з індіферентністю ($p \leq 0,01$). Отже, доброзичлива комунікабельність, уважність (фактор А) допомагає проявам емпатії, а їх відсутність призводить до проявів лише нижчих її форм. Високий рівень інтелекту (фактор В) сприяє проявам емпатії, як хлопцями, так і дівчатами (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$). Проте, високоінтелектуальні юнаки можуть проявляти полярні форми емпатії: антиемпатію ($p \leq 0,05$) та альтруїзм ($p \leq 0,01$), а у високоемпатійних дівчат ця полярність трохи вужча: з одного боку індіферентність ($p \leq 0,001$) та співпереживання ($p \leq 0,05$), з іншого – реальне сприяння ($p \leq 0,01$). Напрошується умовивід, що інтелект без моральної основи, сам по собі може приносити шкоду людям.

Емоційна стійкість лише у хлопців має достовірний позитивний взаємозв'язок з альтруїзмом ($p \leq 0,05$). Негативно вона пов'язана зі співпереживанням хлопців ($p \leq 0,001$) та співчуттям юнок ($p \leq 0,01$). Схильність юнаків до домінування допомагає їм у співчутті іншим людям ($p \leq 0,05$), а схильність юнок до підкорення призводить їх до індіферентності в емпатогенних ситуаціях ($p \leq 0,001$). Стриманість (фактор F) песимістичність як юнаків, так і дівчат позитивно корелює відповідно зі співпереживанням ($p \leq 0,01$) та співчуттям ($p \leq 0,05$), а соціальна сміливість (фактор Н), активність, схильність до ризику хлопців допомагає проявляти альтруїзм ($p \leq 0,05$) та інтегральну емпатію ($p \leq 0,05$), а їх нерозвинутість, боязкість пов'язані з проявом нижчих форм емпатії – індіферентністю ($p \leq 0,05$), співпереживанням ($p \leq 0,05$). Отже, моральна емпатійна поведінка юнаків взаємопов'язана з їх маскулинними якостями (емоційна стійкість, соціальна сміливість, схильність до ризику), а дівчат – з фемінінними (несміливість, стриманість, боязкість ($p \leq 0,05$)).

Жорсткість (фактор І) юнаків та юнок пов'язана з їх антиемпатійністю (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$) та індіферентністю (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$), а у хлопців ще й зі співпереживанням ($p \leq 0,05$), а чутливість дівчат – зі співчуттям ($p \leq 0,01$), чутливість представників обох статей – загалом з їх емпатійністю (відповідно $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,05$). Висока підозрілість дівчат

(фактор L) сприяє їх антиемпатії ($p \leq 0,05$), а їх довірливість – як індиферентності ($p \leq 0,01$) та співчуттю ($p \leq 0,01$), так і інтегральній емпатії ($p \leq 0,01$). Довірливі, відкриті, доброзичливі хлопці схильні до прояву як співпереживання ($p \leq 0,001$), так і альтруїзму ($p \leq 0,05$) й емпатії загалом ($p \leq 0,05$).

Практичність, добросовісність (фактор M) має кореляційні зв'язки лише у дівчат: з альтруїстичною ($p \leq 0,01$) та емпатійною ($p \leq 0,05$) поведінками, а прямолінійність (фактор N) лише у хлопців – з їх антиемпатією ($p \leq 0,05$). Упевненість юнаків та дівчат має спільний корелят лише з їх альтруїзмом (відповідно $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$). Упевнені хлопці більш схильні до емпатії ($p \leq 0,05$), а тривожні – до співпереживання ($p \leq 0,01$), порівняно з дівчатами. Упевнені дівчата більш схильні до співчуття ($p \leq 0,01$) та внутрішнього сприяння ($p \leq 0,01$), а тривожні – до реального сприяння. Констатація даних зв'язків ще раз підтверджує, що маскулинні хлопці та фемінінні дівчата більш схильні до проявів емпатії, порівняно з їх ровесниками.

Толерантність до змін та новизни (фактор Q₁) має кореляційні взаємозв'язки з емпатією лише у юнаків: з антиемпатією ($p \leq 0,01$), внутрішнім сприянням ($p \leq 0,05$) та емпатією ($p \leq 0,05$). Отже радикалізм, як і інтелект, пізнавальні потреби, егоцентрично спрямовані ціннісні орієнтації, конформізм, напруженість не мають морального «навантаження» і зумовлюють амбівалентність та полярність поведінкових проявів та ставлень. Показники конформізму (фактор Q₂) мають взаємозв'язки з емпатією та її формами лише у дівчат. Юнки з групоцентричною орієнтацією більш схильні як до індиферентності ($p \leq 0,05$), так і до альтруїзму ($p \leq 0,05$) та інтегральної емпатії ($p \leq 0,05$). Розвинуті самоконтроль, саморегуляція у хлопців (фактор Q₃) взаємопов'язані достовірно позитивно з їх емпатійністю ($p \leq 0,05$), а їх низькі показники самоконтролю – з індиферентним ставленням до інших ($p \leq 0,05$). Дівчата з високим самоконтролем проявляють пасивне внутрішнє сприяння значно частіше, порівняно з хлопцями ($p \leq 0,05$).

Хлопці з високою напруженістю (фактор Q_4), збудливістю схильні, як до антиемпатії ($p \leq 0,001$), так і до альтруїзму ($p \leq 0,01$) та інтегральної емпатії ($p \leq 0,001$). Спокійність, незворушність дівчат допомагає їм бути альтруїстичними ($p \leq 0,05$) та емпатійними ($p \leq 0,05$). Проте така розслабленість може обумовлювати й байдуже ставлення юнок до навколишніх людей та світу загалом ($p \leq 0,01$).

Переоцінка себе, неадекватно висока самооцінка заважає проявляти вищі форми емпатії як юнакам (реальне сприяння ($p \leq 0,05$)), так і юнкам (реальне сприяння ($p \leq 0,05$) інтегральна емпатія ($p \leq 0,01$)) та сприяє частоті проявів антиемпатії дівчатами ($p \leq 0,05$).

Основним висновком, який можна зробити за результатами емпіричного аналізу, є те, що існує низка асертивних якостей особистості, які мають амбівалентні взаємозв'язки з формами емпатії. Очевидно, лише в поєднанні з моральними цінностями, моральною рефлексією консонансними емпатійними переживаннями, емпатійне ставлення до Іншого, а отже і розуміння його внутрішнього світу, потреб і інтересів є необхідною умовою продуктивної та конструктивної асертивної взаємодії.

Останнім кроком констатувального експерименту була побудова емпіричної моделі емпатійної суб'єктності (асертивності емпатійного суб'єкта). Емпірично досліджувались структурні компоненти асертивності та їх змістовне наповнення. Для реалізації цього завдання було застосовано багатомірний статистичний (факторний) аналіз з варимакс-обертанням (varimax raw та varimax normalized).

На першому етапі на основі аналізу головних компонент відповідно до критерія кам'яного насипу (критерій Кеттелла) виявлено п'ять факторів (факторна структура). В першому факторі максимальне навантаження мають наступні компоненти: прийняття власної агресії (0,723), сміливість: (фактор Н) (0,745), висока емпатійність (0,799), дуже низька емпатія ($-0,774$), співчуття (0,764), підтримка (0,829), ціннісні орієнтації (0,760). Цей фактор названо «емпатійною асертивністю». Він пояснює приблизно 37% дисперсії.

В другому факторі максимальне навантаження мають такі компоненти: пристосування (-0,780), товариськість: фактор А (0,789), підозрілість: фактор L (-0,731), співпраця: фактор К (0,736), реальне сприяння не на шкоду собі (0,740). Його названо «конструктивною асертивністю». Він пояснює близько 19% дисперсії. В третьому факторі максимальне навантаження мають наступні компоненти: ініціативність (0,784), інтегральна емпатії (0,890), середній рівень розвитку емпатії (0,880). Він отримав назву «емпатійна ініціативність» та пояснює близько 12% дисперсії.

В четвертому факторі виділено такі компоненти: самоприйняття (0,715), співпереживання (0,722), індиферентність (0,738), адекватність самооцінки: фактор MD (0,761). Фактор пояснює приблизно 9% дисперсії і отримав назву «егоцентрична асертивність».

У п'ятому факторі змінними з максимальним навантаженням є: внутрішнє сприяння (0,752), незалежність (0,765), суперництво (0,747), асертивна впевненість (0,709), високий самоконтроль: фактор Q₃ (0,725). Названо фактор «пасивно-рефлексуюча асертивність». Цей фактор пояснює лише 6% дисперсії. Загалом виділені фактори описують 83% дисперсії змінних, тобто накопичена дисперсія складає приблизно 83%.

Аналіз змісту виділених факторів дозволяє констатувати, що емпірична структура модель асертивності підтверджує основні положення теоретичної структурно-динамічної моделі асертивності. Так, за своїм змістом фактор «емпатійна асертивність» відповідає світоглядному компоненту асертивності, «конструктивна асертивність» – конативному, «емпатійна ініціативність» – суб'єктному, «егоцентрична асертивність» – афективному, «пасивно-рефлексуюча асертивність» – когнітивній складовій асертивності.

Висновки до розділу 2

На основі аналізу результатів експериментального дослідження особливостей розвитку асертивності в юнацькому віці можна зробити наступні висновки:

1. Вікова та гендерна диференціація у структурно-феноменологічних та динамічних характеристиках асертивності особистості юнацького віку характеризується наступними особливостями:

– афективний та когнітивний компоненти не мають достовірних вікових та гендерних відмінностей, спостерігаються лише тенденції в їх гендерній диференціації та онтогенетичній динаміці. Їх вікова динаміка є протилежною: в афективного – негативна, когнітивного – позитивна (знижується позитивне емоційне ставлення до себе, безумовне прийняття власної особистості, проте, підвищується усвідомлення себе, своїх потреб, устремлінь, особистісна рефлексія). Впродовж раннього та зрілого юнацького віку показники афективного та когнітивного компонентів у дівчат вищі, порівняно з хлопцями (дівчата більш схильні до самоприйняття, особистісної рефлексії, порівняно з хлопцями).

– виявлено достовірну позитивну вікову динаміку конативних елементів: компромісу й співпраці та світоглядного компоненту асертивності й негативну – суб'єктного. Впродовж юнацького віку молоді люди навчаються частіше застосовувати компромісні рішення та співпрацю як домінуючі стратегії поведінки, порівняно з іншими. Їх життєва позиція стає більш активною, а ініціатива в соціальних контактах – більш напористою, проте, знижується потреба в самодетермінації, саморозвитку. Існує гендерна диференціація в розвитку конативного, суб'єктного та світоглядного компонентів асертивності. З віком у юнаків та юнок сформовуються, відповідно, маскулинні та фемінінні феноменологічні характеристики асертивності. У дівчат, порівняно з хлопцями, достовірно збільшується частота застосування компромісних поведінкових стратегій співпраці та

достовірно збільшується в обох статевих групах показники світоглядного компоненту, проте удівчат у зрілому юнацькому віці показники активної життєвої позиції достовірно зменшуються, порівняно з ровесниками-хлопцями;

– емпірично виявлено наступну нисхідну ієрархію поведінкових стратегій: асертивні, конформні, пасивні, альтруїстичні, агресивні. Ієрархія асертивних стратегій є наступною: асертивність як репрезентація власної автономності, ситуативна асертивність, цілеспрямований (впевнений) компроміс та компроміс, сприяння не на шкоду собі в емпатогенних ситуаціях, співпраця.

2. Встановлено наступні особливості вікової динаміки поведінкових стратегій юнацтва: тенденції до зростання ворожості в основі *агресивних* стратегій поведінки (з віком молоді люди навчаються асертивно відстоювати власну незалежність, проте, в особистісно значущих напружених ситуаціях намагаються частіше вступати в суперництво, прагнути до домінування на фоні незначного збільшення антиемпатії); позитивна динаміка егоцентричності в *асертивних* стратегіях поведінки (на фоні зростання автономної впевненості компромісної поведінки зменшується кількість тих, хто домінуючою стратегією поведінки має співпрацю, чи реальне сприяння; позитивна динаміка (гуманізація) *пасивних* форм поведінки (зменшення кількості невпевнених, уникаючих, індиферентних та збільшення співчуваючих і готових до реального сприяння; стабільність (відсутність достовірних змін) в *конформних* формах поведінки (у третини молодих людей проявляється конформістська стратегія поведінки); позитивна динаміка альтруїстичних стратегій поведінки.

3. Спостерігаємо наступні гендерні особливості вікової динаміки поведінкових стратегій: з віком у юнаків та юнок сформовуються, відповідно, маскулинні та фемінінні асертивні поведінкові стратегії, відмічається нерівномірність в їх динаміці (позитивна вікова динаміка автономності та впевненості на фоні зменшення співпраці та реального сприяння як домінуючих поведінкових стратегій). Інтенсивність вікового

розвитку автономної асертивності, проявів компромісних стратегій є більшою у дівчат, порівняно з хлопцями. З'являються тенденції до андрогінності в *пасивних* і *конформних* стратегіях взаємодії. З віком юнаки та дівчата стають більш активними та впевненими, проте індиферентність та співпереживання мають полярні тенденції розвитку: кількість індиферентних та співпереживаючих юнаків зростає, а юнок – зменшується; полярні тенденції вікової динаміки *конформних* стратегій поведінки: інфантильність, залежність та частота проявів співпереживання хлопців зростає, а дівчата стають більш незалежними; позитивна динаміка домінування стратегії пристосування в обох групах, проте хлопці більш схильні до пристосування, порівняно з дівчатами.

4. Визначено вікові та гендерні особливості емпатійної детермінації складових асертивності особистості:

– існують взаємозв'язки інтегральної емпатії та її форми з компонентами асертивності. Загалом у всій вибірці найменшу кількість взаємозв'язків з емпатійністю мають показники афективного компоненту асертивності (позитивний зі співчуттям), а найбільшу – суб'єктного (негативний – з індиферентністю, позитивний – зі співпереживанням, співчуттям, внутрішнім сприянням, реальним сприянням не на шкоду собі, альтруїзмом та загалом інтегральною емпатією). Розвиток саморозуміння (когнітивний компонент) взаємопов'язаний з показниками внутрішнього сприяння та інтегральної емпатії. Доведено, що співпраця як конативний компонент асертивності є більш конструктивною асертивною поведінковою стратегією, порівняно з компромісом: компроміс та співпраця достовірно позитивно взаємопов'язані з показниками реального сприяння не на шкоду собі, альтруїзмом, інтегральною емпатією, а показники компромісу позитивно взаємопов'язані з індиферентністю, тобто при знаходженні компромісних рішень суб'єкти взаємодії намагаються, в першу чергу, задовольнити власні інтереси та потреби. І лише при співпраці кожна із сторін намагається максимально проявити та задовольнити як власні так й інтереси Іншого. Активна життєва

позиція (суб'єктний компонент), яка має бути в основі ортодоксальної асертивності, тобто напористості, позитивно взаємопов'язана з антиемпатією й індіферентністю та негативно з альтруїзмом й інтегральною емпатією;

– знайдено гендерні відмінності у взаємозв'язках асертивності та емпатії. Збільшення емоційно-позитивного ставлення до власної особистості у хлопців призводить не лише до підвищення показників співчуття (як і у дівчат), а й до зменшення показників антиемпатії та співпереживання. Розвинута рефлексія у хлопців та дівчат як і у загальній вибірці позитивно взаємопов'язані з високими показниками внутрішнього сприяння та інтегральної емпатії. Проте у дівчат вона зумовлює альтруїстичну поведінку, а у хлопців – реальне сприяння не на шкоду собі. В процесі знаходження компромісних рішень дівчата орієнтуються більшою мірою на власні інтереси, а хлопці намагаються врахувати й інтереси партнера по взаємодії, співчуючи йому. Чим частіше як хлопці, так і дівчата схильні до реального сприяння не на шкоду собі, тим більшою мірою співпраця виступає домінуючою поведінковою стратегією і тим вищий рівень розвитку їх інтегральної емпатії. Проте орієнтовані на співпрацю дівчата, порівняно з хлопцями, менш схильні до антиемпатійних проявів, а юнаки, порівняно з юнками, більш схильні до співчуття та альтруїстичної поведінки;

– емпатійна суб'єктність юнаків та юнок має схожі феноменологічні характеристики. Спостерігаємо наявність кореляційних зв'язків з усіма формами емпатії та показниками власне феномену за винятком двох показників: зменшення показників антиемпатії у дівчат зумовлює зменшення показників їх суб'єктності, а у хлопців суб'єктні характеристики не мають зв'язків з антиемпатією й зі співпереживанням;

– активізація впевненої життєвої позиції у дівчат та хлопців корелює позитивно з антиемпатією та індіферентністю, негативно – з інтегральною емпатією, що відповідає особливостям вибірки загалом. Однак зростання напористості у хлопців не впливає на їх альтруїзм, що спостерігаємо у дівчат, а зменшує частоту проявів реального сприяння не на шкоду собі;

– рівень розвитку особистісної рефлексії, суб'єктності, частота вибору стратегій співпраці та компромісу достовірно вищі у високо та середньоемпатійної молоді, порівняно з низькоемпатійною, а активність життєвої позиції проявляється більш тактовно та менш напористо у більш емпатійних, порівняно з меншемпатійними юнаками та дівчатами. Емпатійне корегування ініціативи, напористості в міжособистісній взаємодії більшою мірою відбувається у дівчат, порівняно з хлопцями. Лише самоприйняття осіб з різним рівнем розвитку емпатії не має достовірних відмінностей.

5. Виявлено особистісні кореляційні плеяди складових асертивності, які можуть виступати як внутрішніми чинниками їх розвитку, так і феноменологічними характеристиками. У взаємозв'язках компонентів асертивності з індивідуально-психологічними властивостями особистості юнацького віку існують як вікові, так і статеві особливості:

– афективний позитивно взаємопов'язаний з ціннісними факторами, що притаманні самоактуалізованій особистості: значущість саморозвитку, особистісної зрілості, свободи, незалежності, самодостатності, спонтанності, природності, креативне ставлення до навколишнього світу та негативно – з формальними знаннями про цей світ, а також з відповідними індивідуально-психологічними особливостями: факторами «товариськість», «нормативність поведінки», «дипломатичність», «тривожність»;

– чим досконалішими є рефлексивні процеси у молоді, тим більшою мірою вона орієнтується на ціннісні орієнтації самоактуалізованої особистості, проте в їх відстоюванні вона не проявляє лабільності, є спонтанною, розкутою, експресивною, з розвинутою уявою, здатною до цілісного сприймання Світу і себе в цьому Світі, до глибоких емоційних взаємозв'язків, критично ставиться до позитивного позиціювання природи людини, проявляє деяку жорсткість, черствість до інших людей;

– психологічні кореляти співпраці та компромісу підтвердили їх різну міру спрямованості на інтереси, потреби, права Іншого: спільними, проте полярно спрямованими, їх зв'язками є контактність, експресивність та

упевненістю в собі. Достовірними позитивними корелятами компромісу є товариськість, та інтелект, а співпраці – гнучкість поведінки, самоповага, пізнавальні потреби, емоційна стійкість, сміливість, негативно з співпрацею взаємопов'язане прагнення до домінування;

– знайдена система особистісних корелятів суб'єктності обумовлює реалізацію її відповідних характеристик: інтерес до власного внутрішнього світу, віра в себе, цілеспрямованість, відповідальність, інтернальний локус контролю тощо. Достовірно позитивно суб'єктність асертивної особистості корелює з наявністю в ціннісно-смысловій сфері орієнтацій, що притаманні високорозвиненій самоактуалізованій особистості, гнучкістю поведінки, її спонтанністю, високою самоповагою, позитивним уявленням про природу людини, цілісним сприйманням навколишнього світу, прийняттям власної агресії, здатністю до швидкого встановлення тісних контактів, креативністю, товариськістю, високою нормативністю поведінки, відповідальністю та цілеспрямованістю, високим творчим потенціалом, орієнтацією на власний внутрішній світ, радикалізмом, конформізмом;

– основними корелятами активної життєвої позиції особистості є спонтанність, прийняття власної агресії, високорозвинуті пізнавальні потреби, товариськість, експресивність, емоційна стійкість, соціальна сміливість, упевненість у собі, високий самоконтроль.

6. Існують статево-гендерні відмінності в особистісних корелятах асертивності:

– так юнки, у яких високе прийняття власної особистості мають більш низькі показники пізнавальних потреб, конкретне мислення, яке більшою мірою підпорядковується емоціям, емоційно стійкі, впевнені в собі, розслаблені, спокійні, порівняно з хлопцями. Хлопці з високими показниками самоприйняття є більш товариськими, домінантними, егоцентричними та недовірливими, впевненими в собі, критично налаштованими;

– високорефлексивні юнаки, порівняно з дівчатами, з більшою повагою ставляться до власних надбань та чеснот, більш емоційно стійкі, експресивні, чутливі та емпатійні, схильні до радикалізму, конформізму. Високорефлексивні дівчата, порівняно з хлопцями, більш синергетичні, схильні до конкретного залежного від емоцій мислення, підвласні почуттям, сміливі, мають розвинуту уяву, дипломатичні, впевнені в собі;

– дівчата з компромісною поведінковою стратегією володіють більшою самоповагою, критично ставляться до природи людини, менш цілісно, а більш дискретно сприймають навколишній Світ, більш схильні до поверхневих стосунків, мають меншу потребу у пізнанні світу, проте більш соціально сміливі та активні, упевнені в собі, зорієнтовані на соціальні норми, володіють більшим самоконтролем, порівняно з ровесниками-хлопцями. Проте хлопці менш спонтанні, товариські, чутливі та напружені, порівняно з ровесницями-дівчатами;

– у дівчат з домінуючою стратегією співпраці, порівняно з хлопцями, спостерігається менша спонтанність в умовах особистісної взаємодії та соціальної активності, більша креативність, менша напруженість та більш висока самооцінка. Юнаки з домінуючою стратегією співпраці мають більшу самоповагу, більш критичне ставлення до природи людини, більш здатні до встановлення глибоких емоційних стосунків, більш схильні до домінування, соціальної активності та сміливості, відкриті та доброзичливі, з високим творчим потенціалом та самоконтролем, порівняно з дівчатами-ровесницями;

– в основі суб'єктних характеристик юнок переважають, так звані, інтрапсихологічні (внутрішні) властивості: кмітливість, орієнтованість на власний внутрішній світ, висока самооцінка на фоні соціальної активності та сміливості. В основі самодетермінації, саморозвитку юнаків переважають інтерпсихологічні (спрямовані на зовні) маскулинні властивості: цілеспрямованість, діловитість, домінантність, самовпевненість, толерантність до змін;

– для реалізації активної життєвої позиції для хлопців більш важливим є комунікативність, що проявляється у відкритості, уважливості, доброті, природності поведінки, а для дівчат – у контактності, яка полягає у швидкості встановлення емоційних стосунків. Юнаки з активною життєвою позицією більш дискретно сприймають світ та події в ньому, комунікабельні та відкриті, мають кращий самоконтроль та саморегуляцію, порівняно з дівчатами-ровесницями. Юнки з активною життєвою позицією проявляють більшу спонтанність, контактність, пізнавальні потреби, тривожні та чутливі, порівняно з хлопцями-ровесниками.

7. Дослідження та порівняння особистісних корелятив асертивності, інтегральної емпатії та її форм дозволило знайти особистісні якості, що обумовлюють розвиток асертивності як емпатійної: гнучкість поведінки, позитивне сприймання природи людини, контактність, схильність до встановлення тісних взаємозв'язків, фактор А «товариськість», фактора В «інтелект». Існує низка асертивних якостей особистості, які без морального «навантаження» не забезпечують проявів емпатійної суб'єктності і які мають амбівалентні зв'язки з інтегральною емпатією та її формами: ціннісні орієнтації, що притаманні самоактуалізованій особистості Спонтанність, природність поведінки, прийняття власної агресії життєрадісність, енергійність, щирість експресивних людей (фактор F) наполегливість, цілеспрямованість (фактор G).

8. Побудовано емпіричну модель асертивності як емпатійної суб'єктності. Виділено наступні структурні компоненти феномену: «*емпатійна асертивність*» (прийняття власної агресії, сміливість: (фактор H), висока емпатійність, дуже низька емпатія, співчуття, підтримка, ціннісні орієнтації; «*конструктивна асертивність*» (пристосування), товариськість: фактор А, підозрілість: фактор L, співпраця: фактор K, реальне сприяння не на шкоду собі); «*емпатійна ініціативність*» (ініціативність, інтегральна емпатії, середній рівень розвитку емпатії); «*егоцентрична асертивність*» (самоприйняття, співпереживання, індиферентність, адекватність

самооцінки: фактор MD); *«пасивно-рефлексуюча асертивність»* (внутрішнє сприяння, незалежність, суперництво, асертивна впевненість, високий самоконтроль: фактор Q₃).

Аналіз змісту виділених факторів дозволяє констатувати, що емпірична структурна модель асертивності підтверджує основні положення теоретичної структурно-динамічної моделі асертивності. Так, за своїм змістом фактор *«емпатійна асертивність»* відповідає світоглядному компоненту асертивності, *«конструктивна асертивність»* – конативному, *«емпатійна ініціативність»* – суб'єктному, *«егоцентрична асертивність»* – афективному, *«пасивно-рефлексуюча асертивність»* – когнітивній складовій асертивності.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**3.1. Обґрунтування психологічної програми розвитку
асертивності особистості**

В попередніх розділах виявлено, що консонансна емпатія може виступати системоутворювальним чинником асертивності та її компонентів, виявлено взаємозв'язки емпатії з асертивними характеристиками особистості. Доведено, що асертивність репрезентується в найбільш конструктивних своїх формах за умови формування розвинутих відповідних форм емпатії. Емпатійність допомагає особистості в процесі реалізації активної життєвої позиції, задоволенні власних потреб, досягненні власних цілей, самодетермінації враховувати інтереси та права Іншого, знаходити найбільш оптимальні шляхи міжособистісної взаємодії та співпраці. Емпатія та асертивність мають спільні особистісні кореляти. Зважаючи на сказане вище, при формуванні асертивних характеристик будемо розвивати та актуалізувати не лише консонансну емпатію, її окремі форми, а й особистісні якості, взаємопов'язані з обома феноменами.

Ми припускаємо, що в процесі розвитку консонансної емпатії асертивна особистість трансформується в емпатійного суб'єкта, асертивність якого проявляється в емпатійній суб'єктності. Особистість усвідомлює себе не лише господарем власного життя і для цього цілеспрямовано та впевнено самодетемінується, досягає власних цілей, сприймаючи партнерів по взаємодії та інших людей як засоби для реалізації особистих потреб та інтересів, а Інший починає сприйматись нею як «Ти $\equiv$ Я» [23], тобто як рівноправний суб'єкт міжособистісної взаємодії, як умова особистісного буття.

Консонансна емпатія допомагає егоцентричній асертивності трансформуватись в емпатійну суб'єктність, коли приймаючи власну особистість, я проявляю аутоемпатію, а само розуміння допомагає всебічно усвідомити власні потреби, інтереси, цінності, смисли, цілі, ставлення до себе, Світу та інших. Впевненість та автономність трансформуються в конструктивну (гармонійну) суб'єктність; потреба та цінність активної життєвої позиції – в реалізацію філософії ненасилля в форми емпатійної асертивності: потребу як у власному благополуччі, так і в благополуччі Іншого, сприймання останнього як умову власного існування. Системна взаємодія усіх цих феноменів допомагає в процесі досягнення власних цілей, орієнтуватися та реалізовувати не компромісні рішення й стратегії взаємодії та співпрацювати.

Таким чином, розвиваючи консонансну емпатію, її форми, ми впливаємо на змістовні характеристики всіх структурних компонентів асертивності: життєву позицію, ставлення та розуміння себе, особистісні якості, поведінку.

Враховуючи все сказане вище, маємо наступні завдання формуючого експерименту:

- формування експериментальної та контрольної груп;
- розробка комплексної програми особистісно-емпатійної регуляції розвитку асертивності особистості у ранньому юнацькому віці;
- експериментальна апробація програми;
- аналіз особливостей динаміки консонантної емпатії та розвитку компонентів асертивності в експериментальній групі впродовж формувального експерименту;
- порівняльний аналіз результатів дослідження експериментальної та контрольної груп;
- пролонгований контрольний зріз з метою доведення ефективності розвивальної програми.

Теоретичною основою створення комплексної програми розвитку асертивної особистості є підходи гуманістичної психології до особистості як унікальної цілісної системи, що здатна до саморозвитку, самоактуалізації [24; 40; 97; 107; 139; 171], погляд на неї як на суб'єкт власного життєвого шляху, вільної моральної дії та життєдіяльності [1; 17; 122; 134; 147; 167; 188].

Саме ранній юнацький вік є сенситивним для запуску механізмів самодетермінації, саморозвитку, набуття автономності, зокрема особистісної. Основними психологічними новоутвореннями раннього юнацького віку є перехід самосвідомості на якісно новий рівень розвитку. Основним набуттям юнацтва є відкриття свого внутрішнього світу, його усвідомлення та відрефлексування [28; 62; 93; 150]. Усвідомлення себе неповторною, унікальною, своєрідною особистістю, що має власні інтереси, потреби, цінності, прагнення, бажання, цілі; усвідомлення сакральності свого внутрішнього Я інтенсифікують прагнення до автономії: незалежності від інших, самостійності в прийнятті рішень, потребі бути автором свого життя, режисером власної долі.

Проте, соціальна ситуація розвитку в ранньому юнацькому віці зумовлює необхідність розширення кола контактів, урізноманітнення форм взаємодії з соціумом. У зв'язку з цим й впливає одна з суперечностей цього віку: зростання потреби особистості в автономії від соціуму та необхідність з ним ефективно взаємодіяти, самоактуалізуючись та самореалізовуючись. Очевидно, найбільш оптимальним засобом розв'язання цієї суперечності є оволодіння емпатійною асертивністю, коли особистість не лише утверджує власну автономію, а й проявляє консонансну емпатію до Іншого, максимально адекватно відображає його внутрішній світ, усвідомлює його інтереси й вибудовує оптимальну успішну взаємодію.

Погляди на особистість як автора, суб'єкта власних внутрішнього та зовнішнього Світів і зумовили основні завдання розвивальної програми: допомога в осмисленні власної суб'єктності; прийнятті й освоєнні власної свободи і відповідальності за життєві вибори; розвитку позитивного

ставлення до себе; актуалізація та розвиток особистісного потенціалу, зокрема емпатійного; виробленні потреби не лише у власному благополуччі, а й у благополуччі Іншого; сприймання та ставлення до людей не як до засобу, інструменту для досягнення своїх цілей, реалізації власної діяльності, а сприймання їх як умову власного існування. Адже ставлення людини до світу, до буття і ставлення людини до людини в їх взаємозалежності та взаємообумовленості. Основна проблема етики пов'язана з проблемою людини як суб'єкта свідомості й дії: це питання про місце іншої людини в людській діяльності (інша людина як засіб, знаряддя, чи як ціль моєї діяльності), питання про можливість усвідомлення безпосередніх результатів і непрямих наслідків будь-якої дії, вчинку людини, питання про існування іншої людини як умови мого існування, питання про мотивацію, детермінацію людської поведінки [148].

Дана програма є комплексною, оскільки, з одного боку, вона спрямована, використовуючи умови фасилітативного впливу дорослих (експериментатор, шкільні психологи, вчителі, батьки), на актуалізацію та розвиток емпатії та спільних корелятивів з асертивністю; з іншого – в ній використовуються різноманітні методи активного соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на активний розвиток емпатійної суб'єктності, аутоемпатії, самоусвідомлення, впевненості, здатності до самореалізації, самоствердження в умовах співпраці з ровесниками і дорослими, актуалізації потреби не лише у власному благополуччі, а й в блазі Іншого. Загалом, в програмі використовуються різноманітні методи активного соціально-психологічного впливу та гуманітарної психології: діалогічне спілкування, соціально-психологічний тренінг, включене спостереження, емпатійне слухання, інтерпретація внутрішнього світу Іншого. Апробована програма розвитку асертивності особистості враховує афективно-когнітивно-конативну природу емпатії, рефлексорний і особистісний характер її механізмів, особливості її цілеспрямованого розвитку [27; 44; 47;50], а також її спільні з асертивністю індивідуально-психологічні кореляти, через які

опосередковано актуалізуються й формуються емпатійні якості, емпатійна спрямованість, що зумовлюють консонансні особистісно-сміслові, зокрема, суб'єктні дієві, емпатійні ставлення.

Відповідні компоненти асертивності: самоприйняття з аутоемпатією (особистість не лише позитивно ставиться до власного Я, а й навчається сприймати та приймати свій внутрішній світ як об'єкт емпатії), самоусвідомлення (актуалізація та розвиток рефлексивних механізмів розширює (збагачує) саморозуміння власних потреб, інтересів, цілей рефлексією власних цінностей та смислів); активна життєва позиція на основі розвитку емпатійної спрямованості трансформується у філософію ненасильства у формі активної емпатійної життєвої позиції; автономність на основі усвідомлення себе суб'єктом моральної дії – в емпатійну суб'єктність; компроміс – у співпрацю (на основі розвитку емпатійної суб'єктності та актуалізації потреби як у власному благополуччі, так і в благополуччі Іншого).

Програма емпатійно-особистісної регуляції розвитку асертивності складається з трьох частин:

Перша частина: просвітницькі лекційно-семінарські заняття.

Друга частина: соціально-психологічний тренінг актуалізації та корекції асертивності через розвиток системи психологічних механізмів консонантної емпатії та спільних особистісних корелятив асертивності й емпатії.

Третя частина. Психолого-педагогічні рекомендації для практикуючих та шкільних психологів, батьків, учителів, викладачів вищих навчальних закладів щодо усвідомлення шляхів вибору продуктивних поведінкових стратегій поведінки, асертивності у вигляді емпатійної суб'єктності як найоптимальнішої форми міжособистісної взаємодії, а також розвитку асертивності, асертивної поведінки в молоді.

Програма розрахована на один навчальний рік і проводилась в старших класах в обсязі 80 годин. Апробація програми відбувалась у спеціально відібраній експериментальній групі старшокласників. Чисельність групи

складала 38 осіб. Це були школярі, які мали песимістичні погляди на майбутнє, низькі показники самоприйняття, саморозуміння, були схильні до пасивної життєвої позиції, дуже високі, або низькі показники автономності та впевненості в собі, малорозвинену інтегральну емпатію, егоїстичні установки, домінування стратегій уникнення, підкорення чи домінування в міжособистісній взаємодії та виявили бажання взяти участь у роботі тренінгу. Контрольна група за основними показниками відповідала експериментальній.

Лекційно-семінарські заняття проводилися в першому півріччі у відповідності до плану проведення виховних годин та відповідних факультативів один раз на тиждень. Тривалість одного заняття 45 – 60 хвилин. Основною метою занять було ознайомлення з відповідним до предмету нашого дослідження понятійним апаратом; актуалізація механізмів рефлексії та децентрації, самоусвідомлення, формування готовності до особистісного самовизначення (надання їм допомоги у пошуку сенсу життя; розвитку самосвідомості; усвідомленні своїх інтересів і мотивів; сприяння побудові життєвих цілей та ієрархічної системи цінностей, серед яких провідне місце займали б моральні цінності, актуалізації потреб у самовдосконаленні, гуманістичні установки), аналіз ролі конструктивних емпатійних міжособистісних взаємин і ставлень у досягненні власних цілей та успіху.

У відповідності до мети занять було визначено їх тематику.

На першому етапі з'ясовувався зміст психологічних понять та феноменів, що розкривають сутність асертивності, її значення для життєвого успіху. Основними для дискусії були виділені наступні проблеми:

- що таке успіх у житті людини;
- умови досягнення успіху;
- агресія, маніпуляція, пасивність;
- самоприйняття, саморозуміння, життєва позиція;
- автономність, компроміс в структурі асертивності.

На другому етапі з'ясовувався зміст системи психологічних понять, відповідних до предмету нашого дослідження. В аспекті цієї тематики було проведено низку занять, на яких обговорювалися наступні проблеми:

- природне і соціальне в активності людини;
- потреби особистості як один з провідних факторів її активності;
- особистість як система ставлень до Світу, до інших людей та до власного Я;
- емпатія як інтегративна якість особистості, форми емпатії, емпатійні ставлення та їх види;
- незалежність, самодостатність, автономність, впевненість, асертивність особистості;
- установки, ціннісні орієнтації, цінності в структурі асертивності особистості.

На третьому етапі розглядались проблеми пошуку самоідентичності в ранньому юнацькому віці. Обговорювалися наступні питання:

- відкриття власного Я – основне новоутворення раннього юнацького віку;
- внутрішній світ особистості – його неосяжність та багатогранність;
- хто Я? Який Я? Чого Я хочу?
- самооцінка, самоповага, самоприйняття, саморозуміння;
- усвідомлення себе господарем власного життя (суб'єктом власної життєдіяльності);
- емпатійна суб'єктність – основа продуктивної самореалізації.

Четвертий етап занять було присвячено обговоренню типових помилок і труднощів у процесах цілепокладання, самореалізації, досягнення успіху та у взаєминах з людьми:

- агресія та альтруїзм у взаєминах зі Світом;
- автономність – її переваги та недоліки;
- впевненість у собі та успіх;
- самотність людини та її чинники

– продуктивні стратегії міжособистісної взаємодії.

В просвітницьких заняттях основними формами навчання були діалогова й проблемна на фоні суб'єкт-суб'єктних стосунків між експериментатором та старшокласниками. Діалог як спрямована змістовно-сміслова трансляція від учителя до учня, має особливу смислотвірну силу, що актуалізує смисли різних рівнів через смислову конвергенцію особистісних смислів суб'єктів учбового процесу [56; 63]. Подача інформації у вигляді проблеми актуалізує процеси мислення учасників, їх критичність та самостійність.

Головною комунікативною метою діалогу є створення спільного смислового поля, тобто понятійного апарату, який забезпечує взаєморозуміння між суб'єктами спілкування. Реалізовується принцип комунікативної співпраці, як урахування в діалозі комунікативних намірів співрозмовника й узгодження (чи усвідомлене неузгодження) власного висловлювання з цими намірами. Цей принцип за змістом відповідає суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Емпатія суб'єктів, що спрямована на розуміння й осмислення комунікативних намірів співрозмовника і власної ролі в їх підтримці та реалізації, дозволяє максимально проявляти, враховувати та задовольняти інтереси один одного.

Лекційно-семінарські заняття були підготовчим етапом для досліджуваних перед проведенням з ними соціально-психологічного тренінгу. Заняття дали змогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії репрезентувати активність, впевненість та автономність старшокласників, їх прагнення до пізнання власного Я, самовизначення, усвідомлення власних цінностей, спонукати їх креативного перегляду свого внутрішнього світу та актуалізувати потребу в саморозвитку, допомогти усвідомити необхідність, доцільність сприймання та ставлення до Іншого як до умови власних успіху та існування.

Другу частину програми було присвячено соціально-психологічному відеотренінгу. Доповнення семінарсько-лекційних занять соціально-

психологічним відеотренінгом зумовлене значними перевагами роботи в спеціально організованих групах [14;78; 81; 204; 205; 206].

Соціально-психологічний тренінг наразі отримав широке розповсюдження, зокрема складова підготовки молоді до позитивних соціалізації, адаптації та конструктивної інтеграції в різних соціальних групах. Уміння встановити емоційний контакт, ідентифікувати емоційний стан за експресивними характеристиками поведінки, створити комфортний простір взаємодії, вислухати та зрозуміти співрозмовника, вирішити проблемні та конфліктні ситуації на основі відображення світу переживань іншої людини і трансформації цих переживань у власні [44], відрефлексувати свій внутрішній світ і оптимально реалізувати власний потенційний ресурс в процесі міжособистісної взаємодії – такий неповний перелік необхідних умінь та навичок, що здобуває учасник тренінгу.

Не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». Така ситуація призводить до досить широкого тлумачення методу і позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів, засобів та методологічного інструментарію, які використовуються в практиці психологічної допомоги.

В українських та зарубіжних психологічних школах поширені визначення тренінгу як одного із активних методів навчання або соціально-психологічного тренування. Психологи розкривають сутність тренінгу як засобу психологічного впливу, спрямованого на підвищення психологічної компетентності учасників спілкування [100; 120; 121], розвиток життєтворчої активності особистості [203], особистісне зростання [181], колективне активне соціальне навчання (КАСН) [61], активне соціальне навчання [43], активне соціально-психологічне навчання [204]. Найбільшою мірою відповідає гуманістичним принципам і завданням нашого дослідження відповідає підхід С. І. Макшакова [94] до проведення тренінгів. Проаналізувавши зміст і результати роботи в тренінгових групах, він пропонує визначити цю форму роботи як багатофункціональний метод

довільних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації особистісного буття людини.

Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу, як і просвітницького етапу, є принцип діалогізації взаємодії: повага до думки іншого учасника, довіра, щирість, позбавлення страху. Серед переваг роботи в тренінговій групі відмітимо перш за все набутий досвід, який розвиває толерантність, створює протидію відчуженню, допомагає усвідомленню та розв'язанню проблем, що виникають у міжособистісній взаємодії. Досвід, набутий в тренінговій групі переживається, відрефлексується, інтегрується й інтерполюється в реальне життя, в реальні міжособистісні стосунки. В процесі тренінгу усвідомлюються і стають очевидними такі приховані фактори, як маніпуляції, прагнення до домінування, соціальний вплив та конформізм, егоцентризм, з якими особистість повсякденно зустрічається поза межами тренінгового простру: у шкільних класах, сім'ях, серед знайомих та друзів, неформальних угрупованнях, тощо.

Аналіз учасниками тренінгу особливостей групової динаміки продуктивно впливає на їх індивідуальні життєві установки, ставлення до себе та Іншого, гшармонізує їх ціннісно-сміслові утворення та поведінку.

Ще однією перевагою роботи в групі є можливість для кожного учасника отримати адекватний щирий зворотній зв'язок та підтримку від людей, що мають спільні проблеми та переживання. В таких умовах існує можливість прожити певну частину свого життя на «чернетку», усвідомити свої особливості, реакції, ставлення, які заважають комфортно себе почувати, змінити їх, щоб не повторити в реальному житті. Адже, в контрольованих умовах соціальної підтримки особистість має можливість експериментувати зі стилями власної поведінки, взаємостосунків, відшукувати та знаходити й закріплювати найбільш продуктивні та адаптивні. Для осіб раннього юнацького віку це є ідеальним варіантом створення і проживання не однієї, а декількох життєвих перспектив. Оскільки процеси антиципації у них є досить

розвиненими, то цілепокладання, само детермінація, проживання майбутнього в тренінгових умовах дає можливість усвідомити й зупинитися на найбільш продуктивних життєвих перспективах та стратегіях.

Метою нашого тренінгу був опосередкований вплив на процеси переосмислення самоставлення та ставлення до інших, системи потреб, цінностей, цілей, усвідомлення і розвиток Я-концепції, самоідентичності, суб'єктності, власних поведінкових стратегій, шляхом розвитку їх емпатійної детермінації. Результатом цих процесів мали бути підвищення саморозуміння, осмисленості власного внутрішнього світу, розвиток позитивного самоприйняття, впевненості в собі, емпатійних суб'єктних характеристик.

Розвиток консонантної емпатійності в умовах тренінгу передбачає розгляд її не лише як інтегральної якості особистості, а й як ієрархічно структурованого феномену, який має процесуальний характер [27;33; 44; 129; 166; 202; 210] та ін. Емпатійний процес запускається емпатогенною ситуацією, тобто ситуацією неблагополуччя (чи успіху) певної особистості (об'єкта емпатії). Емоційне зараження, спричинене такою ситуацією зумовлює її відображення суб'єктом емпатії – особою, яка сприймає цю ситуацію. Відображення, ідентифікація з об'єктом емпатії, при наявності емпатійної установки, сприяє виникненню співпереживання з ним – переживання тих же емоцій і почуттів, що притаманні об'єкту [44; 47]. На етапі співпереживання емпатійний процес може обірватися, однак, за умови розвинутих особистісної рефлексії, моральної рефлексії, емоційної децентрації, суб'єкт від співпереживання переходить до переживання з приводу почуттів, станів Іншого: співрадісті, заздрості, злості тощо [44; 48]. Подальший розвиток емпатійного процесу забезпечується включенням механізмів когнітивної децентрації, антиципації, функціонування яких зумовить актуалізацію дієвого компоненту процесу – внутрішнього сприяння чи протидії (побудови сприяючої чи протидіючої поведінки, усвідомлення наміру здійснення допомоги чи перешкоди об'єкту емпатії). Однак, до дієвої

реалізації наміру сприяння чи протидії приводить системне функціонування механізмів децентрації та антиципації на фоні переживань з приводу почуттів Іншого [44; 47; 48].

Отже, емпатія, як і будь-який інший психічний феномен, має емоційний (співпереживання), когнітивний (переживання з приводу почуттів Іншого) і дієвий (внутрішнє і реальне сприяння) компоненти. Механізмами емпатії є емпатійна установка, емоційне зараження, ідентифікація, особистісна та моральна рефлексії, децентрація й антиципація. Очевидно, розвинутість саме цих механізмів зумовлює вплив емпатії на процеси самоусвідомлення, розвитку впевненості в собі та суб'єктних характеристик, а також ставлення й сприймання інших людей як умови власного вдосконалення й успіху. Так, особистісна й моральна рефлексії є умовою розвитку не лише усвідомлення й критичного осмислення власних потреб, цінностей, розширення самосвідомості, а й консонансних переживань та розуміння стану Іншого. Децентрація допомагає співставити свої потреби, інтереси, цілі, смисли з цінностями інших людей і на цій основі вибудувати особисту їх ієрархічну структуру, сформувані відповідні установки, визначити межі власної автономності. Антиципація лежить в основі цілепокладання, побудови ситуативних життєвих стратегій, суб'єктивного образу життєвого шляху.

Такими чином, можна зробити висновок, що розвиваючи досить високі рівні консонантної емпатії засобами актуалізації її психологічних механізмів, ми зможемо впливати на становлення асертивності особистості як її інтегративної якості, в основі якої лежить системне функціонування її окремих компонентів. Особистість з високорозвиненими рефлексивними процесами, децентрацією і антиципацією є впевненою й може виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Розвинута консонансна емпатія сприятиме розвитку смислової орієнтації на інших людей (Інший як умова мого буття), гуманістичної спрямованості, актуалізації потреби в благополуччі і добробуті не лише власного, а й соціального оточення. Така спрямованість зумовить відповідну мотивацію при побудові ієрархічної

системи цінностей, визначенні життєвої позиції, сприятиме формуванню філософії ненасильства.

Таким чином, ми конкретизували й розширили систему структурних елементів асертивності сучасного юнацтва та визначили їх емпатійні детермінанти. До останніх відносимо емпатійну спрямованість, рівень розвитку емпатійних стосунків й консонансної емпатії як особистісної якості та її психологічні механізми (особистісну й моральну рефлексії, децентрацію, антиципацію), що забезпечують функціонування високих рівнів розвитку феномена.

Отже, основним завданням тренінгу є розвиток консонансних емпатійних переживань досягнення високих рівнів емпатії його учасниками на основі актуалізації та розвитку системи її механізмів та спільних (еквівалентних) особистісних корелятів емпатії та асертивності.

В основі третьої частини програми лежала розробка психолого-педагогічних рекомендацій для дорослих, які виховують та взаємодіють з сучасною молоддю. В рекомендаціях описано асертивність як особистісну якість та поведінкову стратегію, спільні особистісні кореляти феномену та емпатії, методи і шляхи використання консонантної емпатії для оптимізації процесів самоусвідомлення, самоприйняття, розвитку впевненості у собі, визначення конструктивних меж автономії та налагоджені юнацтвом ефективної співпраці з ровесниками й дорослими на фоні розвинутої суб'єктності. Також вказані основні шляхи розвитку та самовиховання консонансної емпатії як особистісної якості.

Психолого-педагогічні рекомендації розроблялись для 4-х категорій суб'єктів: батьків; викладацького складу (учителів-предметників, класних керівників, викладачів вищих навчальних закладів), шкільних психологів та власне старшокласників. В кожному із напрямків було виділено декілька блоків. У загальному розділі висвітлювались основні етапи та проблеми становлення сучасної особистості в ранньому юнацькому віці; особливості процесів самоусвідомлення та самоприйняття в юнацькому віці, життєвого та

особистісного самовизначення старшокласників, їх взаємозв'язок з розвитком та проявами асертивності; емпатія та її роль у розвитку психологічної готовності до адекватного самовизначення і налагодження конструктивних міжособистісних стосунків; основні комунікативні навички, що лежать в основі емпатійної суб'єктності.

Психолого-педагогічні рекомендації батькам перш за все містили поради щодо особливостей побудови довірливих, асертивних стосунків зі своїми дітьми. Батьки мали переконатися у необхідності емпатійних стосунків зі своїми нащадками, дізнатися про адекватні шляхи задоволення власних потреб в афіліації та ознайомитися з основними умовами, необхідними для розвитку та підтримки емпатійно-асертивних стосунків зі своїми дітьми, а саме:

- безумовне емоційно-позитивне спілкування з сином чи донькою: прояви безумовної батьківської любові, толерантності, асертивності, налагодження співпраці;
- гуманістично-асертивна поведінка батьків як приклад для наслідування;
- доброзичлива актуалізація власних потреб, інтересів, прав та узгодження їх з потребами та цілями дітей;
- емпатійне виявлення інтересів та переживань юнаків та дівчат;
- помірна вимогливість у поєднанні з накладанням певної відповідальності: юнак повинен не лише приймати добро, а й відтворювати й породжувати його, нести відповідальність за свої рішення та вчинки.

Окремо розглядалось питання створення сприятливих умов для індивідуального саморозкриття сина чи доньки, розвитку їх здібностей та обдарувань, формування емпатійної активної життєвої позиції, для самопізнання, осмислення свого внутрішнього світу, самостійного прийняття рішень, побудови системи цінностей та формування життєвих цілей. Особливу увагу було приділено методам оволодіння батьками застосування

«Я-суджень» як ефективного засобу профілактики конфліктів та оптимізації взаємодії з дітьми.

У психолого-педагогічних рекомендаціях для вчителів та викладачів звертається увага на необхідність розвитку перцептивних педагогічних здібностей, які допомагають адекватно сприймати і розуміти внутрішній світ вихованців, їх психічний стан у конкретній ситуації. Розвиток емпатії у школяра пов'язується з емпатійними характеристиками та корелятами вчителя і загалом педагогічного колективу. Базовою основою перцептивних здібностей педагога його якостей є емпатія як одна з провідних його якостей.

У зв'язку з цим, рекомендації педагогам містять не лише поради, як розвивати емпатійність у старшокласників чи студентів, а й свою власну, на основі розвитку особистісної рефлексії, децентрації та антиципації. Відмічається, що особистісну та моральну рефлексії, децентрацію досить успішно можна розвивати, залучаючи школярів та студентів до диспутів на основі застосування проблемної форми навчання та методу діалогу спілкування. Саме в ситуації спілкування і взаємодії з внутрішнім світом Іншого виникають власні міркування, осмислюються моральні й етичні судження, формується система цінностей, життєві позиції. Диспут актуалізує впевненість у собі, ставить у ситуацію вибору рішень, оцінок, необхідності їх висловлювати, аргументувати, доводити й відстоювати. Цей процес супроводжується емоційною активністю, актуалізуючи процеси співпереживання та співчуття, а також їх психологічні механізми ідентифікації, рефлексії, децентрації. Обґрунтовано важливість створення умов для розвитку позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі, гуманістичної спрямованості його членів, їх співробітництва.

З метою розвитку консонантної емпатії як особистісної якості та чинника розвитку та становлення відповідних асертивності й асертивної поведінки педагогам пропонується враховувати наступні умови:

- прагнути до аутентичності, природної поведінки – не боятися бути природним у стосунках з колегами та вихованцями, не ховатися за

соціальними ролями та стереотипами, відкрито, проте етично виявляти своє ставлення до них та їх вчинків, навчати аутентичності юнаків та дівчат, слугувати фасилітаторами для їх саморозкриття, щирих висловлювань, розширювати рамки їх поведінки, які б допомагали їм бути самими собою та реалізовувати власні потреби та бажання;

- намагатися реалізовувати при стосунках зі школярами та студентами емпатійну міжособистісну взаємодію [51]: прагнути зрозуміти їх проблеми, радості та невдачі та вчити їх проникати у внутрішній світ почуттів, переживань, думок, уявлень інших людей;
- реалізовувати суб'єкт-суб'єктну педагогічну парадигму – вчитися ставитися до кожного вихованця як до дрослого, рівноправного партнера, поважати його індивідуальність, вірити в його найкращі сторони;
- особисто реалізовувати емпатійно-суб'єктний (асертивний) стиль взаємодії з юнаками та дівчатами й навчати їх рівноправним партнерським емпатіним стосункам;
- залучати молодь до взаємодії в реальних ситуаціях морального вибору з подальшим обговоренням переживань і вчинків їх учасників;
- навчатися самому та вчити юнацтво моральному включенню (інклюзії) – розширенню кола дружніх стосунків з людьми;
- залучати юнацтво до соціальної рефлексії щодо моделей просоціальної, гуманістичної, асертивної й альтруїстичної форм поведінки (власної та інших) в реальному житті та художній літературі та творах мистецтва;
- дотримуватися принципу позитивного соціального підкріплення: приписувати консонансно-емпатійні чи гуманістичні мотиви будь-якій поведінці сприяння, прояву уважності, толерантності, піклування, розвиваючи у юнацтва внутрішню мотивацію до гарних вчинків: не лише до співчуття, а й до співраді.

У рекомендаціях для вчителів та викладачів окремо розглядаються можливості використання гуманістичного потенціалу української та зарубіжної літератури для розвитку емпатійної суб'єктності та її застосуванню в партнерській взаємодії, формуванню системи цінностей філософії ненасилля.

Психолого-педагогічні рекомендації для психологів, що працюють в школах мають кілька блоків, а саме:

- I. Система психодіагностичних методів дослідження емпатії, асертивності, асертивної поведінки, компонентів асертивності та їх особистісних корелятів [49; 88];
- II. Програма психологічного сприяння батькам і вчителям щодо створення та втілення методичного інструментарію для актуалізації та розвитку емпатійності старшокласників в системі структурних компонентів асертивності [11; 76; 90; 105; 193];
- III. Особливості застосування соціально-психологічних тренінгів з метою розвитку емпатії, емпатійної суб'єктності, емпатійної міжособистісної взаємодії та психологічного супроводу процесів самоусвідомлення, самоприйняття, самоефективності, впевненості в собі, набуття автономності, суб'єктно-емпатійних характеристик, активної емпатійної життєвої позиції в юнацькому віці [66; 89].

Конкретизація засобів актуалізації та розвитку механізмів емпатії, компонентів асертивності, спільних особистісних корелятів емпатії та асертивності в умовах соціально-психологічного тренінгу подана в наступному підрозділі.

3.2. Динаміка розвитку асертивності старшокласників за результатами формувального експерименту

В підрозділі 3.1 було обгрунтовано доцільність використання методів соціально-психологічного тренінгу для інтенсивних, глибоких та досить

стійких змін особистості, яка при цьому є не об'єктом впливу, а його суб'єктом.

Метою нашої тренінгової програми був розвиток у старшокласників емпатійно зорієнтованих суб'єктних характеристик через розвиток у них консонантної емпатії, що має зумовити їх психологічну готовність до життєвого та особистісного самовизначення в умовах асертивної взаємодії з соціумом. Аналіз досвіду роботи в тренінгових групах свідчить, що розвиток консонансної особистісно-смислової емпатії [47] у молодих і зрілих людей полягає не стільки в актуалізації її емоційної складової, скільки в розвитку когнітивної та дієвої (рефлексія, децентрація, намір, антиципація) сторін. Зважаючи на те, що саме когнітивні механізми домінують у тих формах емпатії (співчуття, пасивне сприяння, моделювання сприяючої поведінки, реальне сприяння не на шкоду собі), які достовірно позитивно взаємопов'язані зі структурними елементами асертивності (див. табл. 2.6) в процесі реалізації програми вирішувалися наступні завдання:

- актуалізація та аналіз ідентифікаційних процесів в реальній взаємодії в умовах тренінгу;
- актуалізація і розвиток рефлексивних процесів: прагнення до самопізнання, усвідомлення власної системи цінностей, емоційного саморозкриття, усвідомлення, переживання й прийняття власної індивідуальності й неповторності;
- актуалізація і розвиток моральної рефлексії: усвідомлення та переживання в реальній взаємодії в умовах соціально-психологічного тренінгу вагомості емпатійних установок, цінностей, щирої поведінки, емпатійної суб'єктності, консонансно-емпатійного ставлення до Іншого, що лежить в основі філософії ненасилля, гуманізму;
- розвиток децентрації: усвідомлення й розуміння того, що у «кожного своя правда», уміння стати на точку зору Іншого, зрозуміти його позицію, права, переживання, почуття, ставлення до

світу й до себе та співставлення всього цього з власним баченням і на цій основі максимально асертивно об'єктивувати ситуацію взаємодії;

- розвиток антиципаційних процесів: навичок побудови адекватних моделей асертивної поведінки, передбачення поведінкових реакцій інших людей, будівництво життєвих цілей та прогнозування як власного майбутнього, так і необхідних соціальних взаємодій;
- розвиток соціально-емоційної чутливості, емоційного інтелекту [50], здатності до відчуття й розуміння психічного стану партнера з міжособистісної взаємодії і загалом чуттєве розуміння групових процесів;
- на основі розвитку самосвідомості, емпатійних суб'єктності та спрямованості структуризація та інтеграція асертивності, асертивної поведінки, їх особистісних корелятив.

Тренінгові заняття проводилися впродовж зимових канікул з трьома групами по 12 осіб у перших двох та 14 – в третій. Програма тренінгу розрахована на 40 годин (по 8 годин кожного дня впродовж п'яти днів). Щоденні заняття склалися з чотирьох сесій по 1,5 – 2 години кожна. Після першої та третьої сесій оголошувалась перерва на каву-брейк, а після другої була обідня перерва.

В основу роботи кожної з груп покладено низку принципів взаємодії, які мають виконуватися в умовах соціально-психологічного тренінгу [20; 81; 104; 120]:

1. Закритість групи: склад групи не змінюється впродовж всієї тренінгової сесії, група не починає свою роботу, доки не будуть присутні всі її учасники.
2. Активність: кожен учасник тренінгу бере на себе обов'язок бути включеним в інтенсивну міжособистісну взаємодію, давати й приймати зворотній зв'язок від членів групи.

3. «Тут і тепер»: обговорювати лише те, що стосується змісту ситуацій взаємодій в тренінговій групі.
4. Щирість, конгруентність: учасники тренінгу зобов'язуються аналізувати власні емоції, говорити і демонструвати лише те, що відчують. При цьому вони мають навчитися будувати єдине смислове поле для всіх учасників.
5. Конфіденційність: члени групи зобов'язуються не виносити поза тренінгову ситуацію зміст того, що відбувається в групі, окрім того, що стосується лише його особисто.
6. Не говорити про інших учасників тренінгу в третій особі, а звертатися безпосередньо до них. Людина вважає, що нею ігнорують, якщо в її присутності про неї говорять в третій особі, та відчуває повагу до себе, якщо до неї звертаються безпосередньо.
7. Персоніфікація висловлювань, застосування техніки "Я-висловлювань": відмова від безособових мовних форм з метою конкретизації висловлювань, умовиводів, діалогів, дискусій, зворотних зв'язків, що дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в міжособистісному спілкуванні з позицій взаємного прийняття і поваги, а також підсилює індивідуальність, суверенітет і відповідальність за "існування самого себе" [139].
8. Висловлювання у формі безоцінювальних суджень. Запитувати не у формі: «Чому?», а «Коли?», «Де?» і «У який спосіб?». Такі запитання стосуються реальних фактів життя, а не особистих і надають менше можливостей для їх неадекватних інтерпретацій, оцінок і суб'єктивних суджень. Зважаючи на це, вони сприймаються як менш неприємні, загрозливі, претензійні і не викликають інтенсивних негативних емоцій.
9. Кожен має право робити все, що забажає, крім заподіяння шкоди іншим учасникам: створення умов, за яких кожен член групи мав би можливість глибше усвідомити власне право на прийняття рішень,

однак, має нести за це особисту відповідальність. Дотримання цього принципу дозволяє в юнаків та дівчат розвинути і закріпити їх почуття дорослості.

В основу тренінгової програми покладено метод емоційно-раціонального усвідомлення ситуації взаємодії в рамках тренінгової групи [47]. Емоційно-раціональне усвідомлення передбачає актуалізацію емоційних та когнітивних механізмів емпатії. Така актуалізація допомагає осмислити, проаналізувати не лише власні переживання, почуття, настрої, а й відобразити, відчувати й зрозуміти стан іншої людини, її внутрішній світ. Результатом апробації методу було вирішення низки завдань: досягалося кілька цілей: актуалізація та розвиток рефлексивних, децентраційних та антиципаційних процесів; розширення, наповнення конкретним змістом та поглиблення самосвідомості суб'єкта; розвиток умінь адекватно відображати внутрішній світ партнера зі взаємодії і на цій основі коректувати поведінкові стратегії як власні, так і партнера, максимально задовольняючи інтереси усіх взаємодіючих сторін, налагоджуючи між ними співпрацю.

Використання елементів відеотренінгу дозволяло інтенсифікувати ефективність тренінгової взаємодії. За згодою учасників на відеокамеру фіксувалися проблемні, конфліктні та провокаційні ситуації. Після їх обговорення в тренінговому колі, вони демонструвалися й повторно (за необхідності) аналізувалися членами групи.

Допоміжними прийомами були методи невербальної взаємодії, групова дискусія, психодіагностика, прогнозування внутрішньої позиції іншого, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри та інші форми роботи, що практикуються в групах. Система вправ та форм роботи підбиралася до кожного заняття у відповідності до загальної чи ситуативної проблематики та індивідуально-психологічних особливостей учасників групи.

У зв'язку з тим, що на першому етапі апробації програми завдяки участі в лекційно-семінарських заняттях учасники груп оволоділи необхідним теоретичним матеріалом, теоретичним викладкам під час тренінгових сесій

відводилось від 5 до 15 хвилин. Необхідна інформація переважно актуалізувалася тренером в діалозі з досліджуваними під час обговорення рольової гри, проблемної бесіди, в процесі міні-диспуту тощо. Переважну більшість тренінгової роботи було присвячено активізації інтерактивної діяльності її учасників.

Діалоговий, багатомірний підхід до організації занять, незаплановані (за потребою) застосування інструментарію тренінгів особистісного зростання, передбачав спонтанність дій і реакцій психолога й учасників групи. У зв'язку з цим ми описуємо не розроблені чіткі сценарії окремих занять, а подаємо лише матеріал, який було використано для їх побудови відповідно до актуальної ситуації, потреб учасників і ведучого.

За змістом структура кожного заняття мала три частини: вхідну (підготовчу) – розминка, основну – розвивально-корекційна робота і заключну (підсумовуючу). Тривалість підготовчої і заключної частин разом займала близько двадцяти п'яти відсотків всього часу заняття. Решта сімдесят п'ять відсотків часу Власне роботі (основній частині) присвячувалася власне роботі (основній частині).

Вхідна частина заняття присвячувалася вербальній рефлексії учасників щодо самопочуття, оцінку за 10-бальною шкалою готовності до роботи в групі впродовж усього дня, її обґрунтуванню та одній-двом розминальним вправам. Розминальні вправи використовувалися для активізації діяльності старшокласників в групах, допомагали їм переключитися від клопотів поза тренінговою групою до тренінгової взаємодії, включитися в ситуацію «тут і тепер». Додатково старшокласникам пропонувалося за бажанням проговорити наступне: «Що запам'яталося з минулої зустрічі і наразі турбує?», «Чого не було сказано вчора і хочеться сказати тепер?», «Що наразі хочеться висловити групі?», «Що нового (незвичайного) трапилося поза межами тренінгового простору?». Впродовж рефлексивної та активізуючої частин ведучий максимально проявляв власну емпатійність, щоб відчути

групу, діагностувати стан її членів з метою корекції плану роботи на поточний день.

До основної частини занять включалися спеціальні вправи, рольові ігри, які доповнювалися діалогами, малюванням, диспутами, переглядом відеосюжетів, де діючими особами були учасники тренінгу. Все, що відбувалося в групі, ставало груповим досвідом, який усвідомлювався й інтегрувався її учасниками завдяки аналізу, обговоренню вправ, групових взаємодій, рефлексії своїх почуттів і переживань. Кожна базова вправа чи рольова гра передбачала аналіз в тренінговому колі після аналізу їх відеозаписів.

На підсумовуючому етапі кожного заняття використовувалися вправи, запитання тощо, які підкреслювали його символічне закінчення і надавали можливість учасникам відрефлексувати почуття, що накопичилися впродовж дня і які не були ними репрезентовані. Тренер пропонувала підвести підсумки дня і оцінити власний досвід, отриманий внаслідок групової взаємодії. Проводилася також профілактика залежності старшокласників від групи. Ставилися питання: «Що найбільше вам сьогодні сподобалось чи несподобалось?», «Яке відкриття сьогодні ви зробили для себе?», «Чого нового ви долучили до свого досвіду?», «Що вас здивувало впродовж дня?», «Як ви себе відчуваєте?», тощо.

Завдання формувального експерименту вирішувалися поступово, з урахуванням психодинамічних процесів у групі. Загалом група проходила кілька стадій свого розвитку. На початковій орієнтаційно-діагностичній стадії формувалася структура групи, усвідомлювались її проблематика та завдання, які вона мала вирішити. Впродовж цієї стадії більшість членів групи знаходилась в психологічній залежності від тренера: очікували й орієнтувались на його реакції, остерігались проявляти активність чи намагалися відповідати соціальним очікуванням. Проте на наступній стадії (стадії конфлікту) ситуація змінювалась, її члени набували все більшу самостійності, природності, впевненості і починали вирішувати проблему

лідерства у групі та міжособистісного домінування. Згодом, після завершення процесів самоствердження, індивідуалізації, актуалізовувались інтеграційні процеси (стадія інтеграції): згладжувались суперечності, нівелювались непорозуміння заради формування атмосфери згуртованості. На завершенні інтеграційних процесів рівень розвитку групи дозволяв приймати групові рішення.

Основним завданням першої (орієнтаційно-діагностичної) стадії розвитку групи було її формування як єдиного цілого. З'ясовувались індивідуальні цілі, мотиви очікування та побоювання, пов'язані з перебуванням та працею в умовах тренінгу. Старшокласникам пропонувалось виконувати, однак психологічно змістовні вправи, які допомагали їм згуртуватися, зняти емоційне напруження, тривогу, відчутти себе більш впевнено, створити атмосферу взаємної довіри, взаємодопомоги та бажання співпрацювати. Вправи розвивали комунікативні вміння, спостережливість, конгруентність, автентичність, здатність «читати» емоції партнерів по взаємодії, розуміти їх.

Для вибудови подальших стратегій групової динаміки перший день тренінгової роботи є найбільш вирішальним. Він має важливе значення для узгодження й прийняття групових норм, мотивування, включення старшокласників у роботу, актуалізації їх готовності до особистісних змін та розвитку. У зв'язку з цим на першій зустрічі вхідна частина за часом та змістом була більш розширеною, порівняно з наступними. Учасникам експериментальної групи пояснювалася суть тренінгової роботи, обґрунтовувався її методологічний підхід в рамках гуманістичної психології, відрефлексовувалась їх мотивація участі в тренінзі, подавались для обговорення, узгодження та спільного прийняття принципи взаємодії в групі впродовж її п'ятиденної роботи.

Окрема увага приділялась технології знайомства учасників експерименту один з одним після прийняття правил роботи усіма досліджуваними. Кожному школяреві пропонувалось презентувати свою

особистість: назвати ім'я, яким він хоче, щоб його називали; сформулювати девіз свого життя; перелічити (бажано не менше 3-х ознак) що допомагає йому в житті бути успішним і що заважає. Після цього, за бажанням, можна було додати будь-яку інформацію про себе. Останньою презентувала себе ведуча (тренер). Після цього, на завершення першої сесії, пропонувалось відчувати себе і дати відповіді на запитання: «Що я очікую від тренінгу?», «Що мене наразі хвилює і чого я остерігаюсь?».

З метою підсилення мотивації активної роботи в групі експериментатор виділяла головні цілі цієї роботи на основі узагальнення вербалізованих очікувань, страхів, хвилювань: 1) розвиватися й стати успішною людиною, 2) навчитися обирати найоптимальніші стратегії взаємодії з людьми, 3) пізнати й зрозуміти себе. Як приклад, наведемо один із діалогів психолога з групою. Наразі я можу заявити: «Я сама будує своє життя, успішно взаємодіючи з людьми. Як ви думаєте, що це означає? Що значить бути успішною людиною? Успішно взаємодіяти з людьми? Хто з вас самостійно будує своє життя і у який спосіб? Чи було так у вашому житті, коли вам не подобалося, що за вас вирішують, що вам робити, куди ходити, з ким дружити і як вам жити? А чи буває так, що ви не знаєте, що вам потрібно робити, які у вас бажання, заради чого ви живете і водночас, не бажаєте, щоб за вас приймали рішення інші люди? А можливо дехто з вас знає чого він хоче, має багато планів та намірів, проте не наважується про них заявити, при необхідності соромиться відстоювати їх та наполегливо добиватися своїх цілей? Ви чітко усвідомлюєте свої потреби та інтереси, сміливо про них заявляєте та намагаєтесь реалізувати, а оточуючі люди сприймають це агресивно і у вас часто виникають конфлікти? Таке буває?»

Після дискусії підводиться підсумок: «Отже, успішна людина є цілеспрямованою з високою самооцінкою, безумовним само прийняттям, готовою до ризику, впевненою у собі, позитивним світосприйнянням, знає себе, свої бажання, потреби і можливості та сприймає себе, чесна перед собою, доброзичливо ставиться до інших людей, розуміє їх, відчуває їх

настрій і переживання. Адже реалізація наших планів, наш успіх і загалом наше життя залежить не лише від нас, а й від соціального оточення. Ми будемо вчитися пізнавати себе й інших людей, приймати рішення і брати за них відповідальність на себе, визначатися зі своєю життєвою позицією і будувати своє життя у відповідності до власних життєвих цінностей і цілей. При цьому бути впевненим, з повагою ставитися до інших, максимально встановлювати взаєморозуміння і налагоджувати оптимальну взаємодію.

У наступні дні вправи для початкової та основної частин занять підбиралися з урахуванням стадії розвитку групи, а також міри готовності її членів до роботи та завдань, які необхідно вирішити впродовж дня.

На початковому етапі тренінгу основним завданням було адаптувати досліджуваних до умов тренінгової роботи: створити атмосферу довіри, досягти природної поведінки, співпраці та згуртованості, відчуття душевного комфорту. Водночас старшокласники вчилися емоційно розкриватися, відрефлексовувати свої переживання, усвідомлювати переживання інших. На конфліктній стадії в процесі індивідуалізації особливо актуалізувалися рефлексивні та децентраційні функції. На інтеграційній стадії у дівчат та юнаків була можливість значно розвинути ці функції й на цій основі почати перебудову свого внутрішнього світу, розвивати власні емпатійно-суб'єктні характеристики, конгруентність та оптимізувати взаємодію з іншими людьми. На останній стадії, на фоні згуртованої і сензитивної групи, її члени переосмислювали ставлення до себе та інших, власну систему цінностей, життєві позиції, будували перспективу свого життя в рамках емпатійної суб'єктності.

Опишемо основні етапи групової динаміки.

Розвитку довіри, згуртованості групи, позитивного ставлення до себе і інших, слугували вправи «Подарунок» [178, с. 28], «Компліменти» [173, с. 41; 187, с. 77-78]. Вправи було дещо модифіковано у відповідності до завдань нашого тренінгу. Так, подарунок потрібно було зробити не лише одному із членів групи, а й усій групі загалом, враховуючи індивідуальні

особливості кожного її члена. Основною умовою виконання цих вправ була щирість їх учасників. Метою першої вправи було позитивне сприймання інших людей, актуалізація теплих почуттів до всіх учасників групи, розвиток довіри. Вправа допомогла навчитися толерантно сприймати інших людей, знаходити в кожній особистості її кращі якості, особливості, а також пережити теплі почуття до всіх учасників групи.

Метою другої – усвідомлення особливостей самоставлення та ставлення до інших людей. Для виконання другої вправи кожен з старшокласників обирав одного з ровесників і робив йому комплімент: «Мене захоплює в тобі те, що ти ...». Вислухавши комплімент, школяр мав відповісти: «Так, я такий (така) (повторює те, що почув), а ще я ...» (додає до почутого компліменти власній особистості).

Після закінчення вправи тренер актуалізовувала рефлексію учасників, з'ясовуючи, які почуття вони переживали, з якими труднощами зустрілися; що було приємніше чи легше: робити іншому чи собі компліменти чи приймати їх; які компліменти виявилися незвичними.

Завдяки цим і аналогічним вправам, спрямованим на розвиток довіри, сензитивності («Коридор» [179, с. 100], «Сліпий та поводитир» [173, с. 46]) ведуча допомагала старшокласникам свою самооцінку та особливості самосприймання, міру його адекватності, впевненості в собі та довіри до інших, розвивали теплі почуття до оточуючих людей, вчили сприймати інших як необхідну й конструктивну умову власного життєздійснення (життєтворчості), репрезентувати та прийняти їх.

Для розвитку спостережливої сензитивності [187] відносно себе та інших пропонувалися вправи «Моє Я» (пантомімічна й вербальна презентації свого Я-реального та Я-ідеального) та «Фоторобот» (безоцінювальне сприймання та опис іншої людини: школяри по парах сідали один проти одного, мовчки дивилися один на обного впродовж 4-х хвилин, а після цього мали по черзі дати безоцінний опис, який починали словами: «Я бачу перед собою ...»).

При обговоренні виконання вправи «Моє Я» попередньо призначені експерти порівнювали адекватність вербальної та невербальної презентації. Для об'єктивації аналізу після виступів експертів старшокласники передивлялись відеозапис пантомімічних презентацій та поглиблювали рефлексію щодо розвитку конгруентності кожного члена групи. Таке порівняння було першим кроком на шляху до адекватного усвідомлення своїх внутрішнього світу, переживань, потреб, уміння репрезентувати та прийняти їх, діагностики психологічних проблем.

При обговоренні результатів виконання другої вправи зверталася увага на те, що учасники тренінгу відчували при описі та оцінці іншого, що помічали в інших людях, а що ні, що відчували впродовж невербального сприймання один одного та в процесі опису власного образу партнером по взаємодії. Відмічалася важливість погляду в міжособистісній взаємодії, значущість безоцінювального опису іншої людини, вміння не «чіпляти ярликів» та інтерполяція цього досвіду на інші соціальні ситуації.

З метою актуалізації знань про впевненість проводився мозковий штурм «Чому важливо бути впевненим?» Далі учасники пригадували та відтворювали ситуації, в яких вони були впевненими і ситуації – провальні, де вони були невпевненими, відчували страх, сором тощо, а також ситуації, в яких їм довелось бути агресивними.

Досить результативною була робота в парах, яка була присвячена актуалізації емпатійних процесів та усвідомлення її ролі у міжособистісній взаємодії. Необхідно було поспілкуватися три різні теми: «Розповідь про себе», «Найбільш значуща подія в моєму житті за останній місяць», «Що я хочу змінити в своєму житті».

Партнери по черзі впродовж п'яти хвилин мали говорити на задану тему. Першого разу кожен з них слухав дуже уважно, застосовуючи необхідні методи активного позитивного слухання: співчував, підтримував, заохочував. У другому випадку партнери, слухаючи розповідь товариша, демонстрували абсолютну байдужість до переживань і слів свого

співбесідника. В третьому випадку співбесідник проявляв недовіру, скептично ставився щодо планів та намірів свого партнера.

Ця вправа мала як профілактичний, так і корекційний характер. Старшокласники мали можливість не лише продемонструвати, а й відчутти на собі багатогранність впливу та функціонування різних форм емпатії, важливість консонансної емпатійності в оптимізації міжособистісної взаємодії, наданні їй асертивного характеру.

Із трьох продемонстрованих партнерами емпатійних реакцій більш за все старшокласників дратувала нещирість, демонстративний (домінування когнітивних механізмів) прояв емпатійності без відповідних переживань, навіть критичному, скептичному ставленню юнаки і дівчата надавали перевагу, порівняно з байдужим. В одній із груп байдужість і нещирість деяких учасників зумовив перехід групи на стадію конфліктності.

На стадії конфліктності старшокласники були взмозі попрацювати над власною агресивністю і повчитися асертивно реагувати на агресію інших. У такий спосіб вони оволодівали асертивною поведінкою. Цьому сприяли вправи типу «Вузький міст» [173, с. 61] (поспішаючи назустріч один одному, необхідно було розійтися на вузькому містку) або адаптована нами вправа «Випробування» [173, с. 61 – 62] (необхідно було на ибудь-які образи, агресивні заяви, брутальні слова зберігати мовчання або говорити компліменти).

Аналіз в групі власних емоцій, переживань, почуттів, що були актуалізовані, при виконанні описаних вище вправ, допомагали юнакам та дівчатам відрефлексовувати власні особистісні якості, особливості взаємодії з оточуючими людьми, ставлення до них, власні реакції в екстримальних ситуаціях. Обговорення результатів виконання вправи «Випробування» переросло в дискусію, яка сприяла розвитку децентраційних та антипаційних механізмів, ієрархізації системи цінностей учасників групи.

Емоційному переживанню глибин людської сутності, ціннісно-смісловій ідентифікації з Іншим та зі Світом загалом сприяла медатативна

вправа «Ти такий же, як я» і «Я такий же, як ти». Виконання цієї вправи та використання при цьому прийомів приєднання, ототожнення, вчування у стан партнера по взаємодії, в його почуття, старшокласники закріплювали й розвивали свої емпатійні якості, здатність розуміти та поважати інтереси, переживання, прагнення іншої людини, безоцінювально, безумовно приймати її, сприймати рівноправним суб'єктом міжособистісної взаємодії.

На даному етапі роботи з метою подальшого розвитку вміння самовиражатись, впевненості, розкутості, елегантності, природності рухів тіла застосовувалась техніка «розпуск панцирів» [170], в основу якої покладено ідеї тілесно-орієнтованої терапії В. Райха [137]. Виконання міні-вправ, що входять до техніки, дозволило школярам усвідомити взаємозв'язки між внутрішнім і зовнішнім станом, навчитися їх регулювати, почувати себе більш вільно та розкуто.

Великий ефект та успіх мали вправи «Рангування цінностей» [179, с. 197 – 199], «Аварія на кораблі» [173, с. 114 – 155], за допомогою яких старшокласники вчилися заявляти про власні цінності, проясняти цінності інших, відстояти власну позицію, співпрацювати, домовлятися, йти на компроміси, приймати групові рішення, програти різні поведінкові стратегії.

Процеси актуалізації життєвих цінностей, їх осмислення та аналіз допомагали учасникам тренінгу не лише розуміти, а й переживати наслідки деструктивної конфліктної взаємодії чи пасивних стратегій. Репрезентація такого розуміння слугувала сигналом початку переходу групи на стадію інтеграції. Цей процес інтенсифікувався завдяки включенню низки вправ та ситуацій, за допомогою яких розвивалась емпатійність як здатність відображати внутрішній світ інших людей. Ситуації виникали спонтанно під час занять чи провокувалися тренером. Увага старшокласників акцентувалася не лише на сприйманні, усвідомленні, співставленні різноманітних поглядів на ситуацію, виявленні емоційних станів її учасників, а й на осмисленні значущості отриманого досвіду як для подальшого особистісного розвитку, так і для реалізації конструктивної асертивної

ефективної соціальної взаємодії. Спираючись на новий груповий досвід, школярі навчалися самостійно відрефлексовувати власні переваги та труднощі в умовах міжособистісної взаємодії. Така активна самодіагностика була необхідною передумовою будь-якої роботи, спрямованої на об'єктивацію образу Я, розвиток власної суб'єктності особистісне зростання та надання позитивного смислу консонансній емпатійній взаємодії, усвідомлення її конструктивності на противагу конфліктній, чи індіферентній.

На стадії інтеграції в тренінговій групі спостерігалися консолідація норм, цінностей і цілей, проявлялися активність та відповідальність кожного її члена як за себе самого, так і за групу загалом. Внаслідок таких процесів реалізувались найважливіші умови продуктивного функціонування соціально-психологічного тренінгу: групова згуртованість, відкритість, емоційна підтримка, щирість, довіра.

Їм було запропоновано кілька вправ, виконання яких допомогло побудувати цілісний образ власного життєвого шляху, побачити свою життєву перспективу. Такими вправами були: «Чарівна подушка» [173, с. 176 – 177], «Дотягнись до зірок» [173, с. 177], «Чотири сфери» [173, с. 177 – 178]. Ці вправи мають як діагностичний, так і корегуючий характер. Їх обговорення дало можливість учасникам уявити себе через десять років, визначати пріоритети, планувати майбутнє, враховуючи при цьому не лише власні досягнення та потенціали, а й надійні ресурси близького оточення.

На цьому етапі можна було спостерігати як емпатійність та осмислена Его-ідентичність трансформувалися в здатність до цілепокладання, в готовність до особистісного самовизначення, духовного розвитку, осмислену суб'єктність в соціальному просторі міжособистісних взаємодій.

Завершальними були модифіковані вправи «Я вдячний за те, що ...» [178, с. 210]. Кожному учаснику групи було запропоновано подумати і записати, а згодом озвучити 10 пунктів, по відношенню до яких він міг би

сказати: «Я вдячний за це». Кожен із 10 пунктів потрібно було починати зі слів: «Я вдячний за те, що ...».

І на закінчення кожен із старшокласників обирав собі двох учасників, які допомагали їм збирати «валізу» в дорогу додому. Вони радили покласти до валізи особистісні новоутворення та актуалізовані впродовж тренінгової роботи конструктивні індивідуально-психологічні особливості і залишити все те, що заважає в їх житті.

Ці вправи були запропоновані з метою відрефлексування результатів асертивної взаємодії, процесів цілепокладання та суб'єктоутворення. Така робота також сприяла толерантному переходу учасників тренінгу від умов групової роботи до повсякденного життя.

3.3. Особливості закріплення в соціальному досвіді старшокласників асертивності та асертивних стратегій поведінки

Апробація корекційно-розвивальної програми передбачала її перевірку на ефективність та результативність. Було проведено діагностичні зрізи на початку формувального експерименту, після закінчення соціально-психологічного тренінгу та через чотири місяці потому, а також здійснено аналіз відповідних показників.

На даному етапі дослідження вирішувались наступні завдання:

- 1) діагностика суб'єктивної оцінки учасниками експериментальної групи ефективності тренінгу і лекційно-семінарських занять, а також міри реалізації власних очікувань з приводу участі у формувальному експерименті;
- 2) дослідження динаміки розвитку емпатії та її форм;
- 3) вивчення особливостей динаміки складових асертивності;
- 4) проведення контрольних зрізів з метою визначення стійкості позитивних змін в показниках емпатійності та асертивності.

Суб'єктивна оцінка школярами результатів корекційно-розвивальної

програми визначалася за допомогою анкетного опитування. Їм пропонувалося за десятибальною шкалою оцінити якість змін, що зазнали їх знання, цінності, поведінка, особистісні властивості впродовж участі в лекційно-семінарських заняттях та тренінзі. старшокласники виставляли оцінки від одного балу, що означав відсутність будь-яких змін, до десяти балів, які означали максимальну задоволеність роботою та змінами, що відбулись з особистістю впродовж формувального експерименту. З метою якісного аналізу визначено п'ять критеріїв оцінювання. Оцінка 9 – 10 балів означала, що досліджувані повністю задоволені інтенсивністю та якістю трансформацій, які вони в собі помітили, 7 – 8 балів – загалом задоволені, 5 – 6 балів – частково задоволені, 3 – 4 – помічено мало позитивних змін, 1 – 2 – не помічено позитивних змін (чи вони були ситуативними) в знаннях, стосунках, особистісних якостях, поведінці, ставленнях до Інших.

Узагальнені результати аналізу оцінювання ефективності корекційно-розвивальної програми подано в таблиці 3.1.

Можемо спостерігати, що більшість учасників формувального експерименту загалом позитивно оцінили ефективність та наслідки власної роботи. Абсолютна більшість досліджуваних повністю або загалом задоволені тим об'ємом знань, які вони отримали про особливості внутрішнього світу особистості, процеси суб'єктотворення, усвідомили значення емпатійної суб'єктності для особистісного зростання та взаємодії з іншими людьми. Так, 91% школярів вважає, що вони навчилися адекватно відрефлексовувати помилки і труднощі в процесі розвитку власної суб'єктності (суб'єктотворення). Переважна більшість (95%) учнів вважають, що вони дуже гарно попрацювали над усвідомленням та переформатуванням власних поведінкових стратегій. Майже всі учасники тренінгу (96%) відмітили, що лише завдяки участі в експериментальній програмі вони стали більш впевненими, усвідомили себе господарями свого життя, навчилися говорити «ні» та змогли

самостійно визначитися з власними життєвими планами, програмами та цілями на майбутнє.

Таблиця 3.1

**Оцінка учасниками експериментальної групи результатів
їх участі в корекційно-розвивальній програмі (у %)**

№ за/п	Змістовні характеристики трансформацій	Бали									
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1	Об'єм знань про асертивність та асертивну поведінку особистості, особливості їх розвитку	46	39	8	3	2	2	0	0	0	0
2	Усвідомлення помилок і труднощів в процесі суб'єктотворення	10	22	29	25	3	2	2	1	1	0
3	Усвідомлення емпатійної суб'єктності як важливої соціальної, професійної та особистісної якості	21	73	2	3	1	0	0	0	0	0
4	Розвиток здатності до вчування і розуміння переживань Іншого	4	30	31	29	4	2	0	0	0	0
5	Розвиток здатності до розуміння намірів та прогнозування поведінки Іншого	12	21	52	11	1	2	0	1	0	0
6	Розвиток навичок самоаналізу, самопізнання	16	43	25	10	4	2	0	0	0	0
7	Уміння адекватно репрезентувати, виразити свої переживання, ставлення, почуття, потреби	7	39	34	11	4	3	1	0	1	0
8	Усвідомлення та переформування поведінкових стратегій	47	41	6	1	2	1	1	1	0	0
9	Упевненість та самостійний вибір життєвих цілей	14	76	4	2	2	1	1	0	0	0

Участь в корекційно-розвивальній програмі допомогла юнакам та юнкам більш глибоко пізнати свій внутрішній світ, стати більш автономними, самодостатніми, чіткіше усвідомити власні систему цінностей та життєві цілі, адекватніше відображати внутрішній Світ

Іншого, ставитися толерантніше до інших людей, розвинути емпатійну суб'єктність і, головне, як відмітила одна старшокласниця: «Я стала впевнена в собі. Я тепер не боюся самотійно приймати рішення і нести за них відповідальність, не боюся сказати «ні». Я відчуваю себе господинею свого життя. Я знаю, що щиро заявляючи про свої інтереси та виявляючи й враховуючи потреби інших, я більш успішно буду виконувати свою місію, порівняно з тими, хто маніпулює, конфліктує, прагне домінувати над іншими».

На жаль, не всі учні змогли справитись зі своєю невпевненістю, агресією, схильністю до маніпуляцій, пасивністю, егоцентризмом. Таким досліджуванам ми рекомендували подальшу консультаційно-корекційну роботу.

Загалом, дослідження підтвердило, що розвиток емпатії, яка є інтегративною властивістю особистості, обумовлює динаміку низки особистісних характеристик [44]. Враховуючи досліджений вище вплив емпатії на розвиток асертивності та її особистісних корелятивів, можна зробити висновок, що вона є одним зі значущих чинників розвитку суб'єктних характеристик особистості (становлення его-ідентичності, автономності) і, загалом, емпатійної суб'єктності, що дозволяє юнацтву відрефлексовувати, репрезентувати та досягати власних цілей найоптимальнішим шляхом – будуючи емпатійно-асертивну взаємодію з іншими.

У попередніх розділах показано важливу роль емпатії у розвитку конструктивних асертивності та асертивної поведінки. Зважаючи на це завданням наступного етапу дослідження було визначення динаміки показників емпатії, її форм та складових асертивності впродовж апробації формувального експерименту. Окрім цього, з метою визначення стійкості змін в проявах емпатії та асертивності в результаті участі в корекційно-розвивальній програмі було проведено повторну їх діагностику через чотири місяці після закінчення формувального експерименту (таблиці 3.2 –

3.4).

Таблиця 3.2

Динаміка показників емпатії в ранньому юнацькому віці

Період	Високо емпатійні				Середньо емпатійні				Низько емпатійні				Дуже низько емпатійні			
	група				група				група				група			
	експериментальна		контрольна		експериментальна		контрольна		експериментальна		контрольна		експериментальна		контрольна	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
До формувального експерименту	0	0,0	0	0,0	17	44,7	18	47,4	16	42,1	16	42,1	5	13,2	4	10,5
Після формувального експерименту	11	28,9	0	0,0	20	52,6	18	47,4	5	13,2	16	42,1	2	5,3	4	10,5
Через 4 місяці після формувального експерименту	12	31,5	0	0,0	19	50,0	19	50,0	5	13,2	15	39,5	2	5,3	4	10,5

Як видно з таблиці найвагомші зміни відбулися в групах високо-емпатійних та низько-емпатійних учасників корекційно-розвивальної програми. Так, до формувального експерименту серед досліджуваних не було осіб з високо розвинутою емпатією, а після нього майже третина з них (28,9%) мала високий рівень її розвитку. Ці школярі навчилися адекватно відображати емпатогенні ситуації, проявляти в них консонансну емпатію на дієвому рівні: при необхідності сприяти в досягненні успіху чи допомагати в біді іншим людям, водночас не нехтуючи власними інтересами. Слід відмітити, що серед високо-емпатійних старшокласників

не виявилось жодного з дуже високою емпатією, яка проявлялася в альтруїстичній поведінці. Ми вважаємо, що такий результат розвивального впливу також відповідає завданням формувального експерименту, оскільки альтруїстам важко бути асертивними. Вони схильні до нехтування власними інтересами та потребами.

Група низько-емпатійних осіб зменшилась більш ніж у три рази з 42,1% до 13,2%. У більшості з них емпатія розвинулась до середнього рівня. Вони навчилися консонансним переживанням з приводу почуттів Іншого, йти на компроміси з ним, проте в окремих випадках їм важко реалізовувати вибудовані плани міжособистісної взаємодії, зокрема сприяти та допомагати у формі співпраці.

Позитивні зміни відбулись і в групі досліджуваних з дуже низькою емпатією: їх кількість зменшилась у два з половиною рази з п'яти до двох учнів. Ці троє старшокласників навчилися проявляти всі форми емпатії, крім альтруїзму, проте домінуючими формами у них стали лише співчуття та пасивне сприяння: в переважній більшості їм важко реалізовувати вибудовані віртуальні моделі допомагаючої поведінки.

Найменші кількісні зміни відбулись в групі середньо-емпатійних учасників програми. Впродовж формуючого експерименту вона збільшилась лише на 7,9%, проте покращилась її якість. Консонансні переживання з приводу почуттів інших частіш завершувались не лише моделюванням сприяючої поведінки, а й реальним сприянням не на шкоду собі.

Загалом, показники розвитку емпатії після завершення корекційно-розвивальної програми розподілилися близько до середньостатистичних [51], проте з дещо більшою питомою вагою високо емпатійних осіб.

Водночас у контрольній групі не спостерігалось достовірних змін у проявах емпатії. Отже можна зробити висновок, що наслідком системи специфічних розвивальних впливів є позитивна динаміка показників емпатії учасників формувального експерименту.

Для здійснення більш якісного аналізу емпатійної динаміки впродовж проведення корекційно-розвивальної програми аналізувалась достовірність змін не лише в рівнях розвитку емпатії, а й в її формах. Обраховані значення φ^* -критерія Фішера підтверджують достовірність змін у розвитку показників емпатійності старшокласників впродовж формувального експерименту. Результати порівняння цих показників засвідчили результативність апробованої нами корекційно-розвивальної програми.

Таблиця 3.3

**Динаміка показників домінуючих форм емпатії
старшокласників впродовж формувального експерименту**

Форма емпатії	Частка школярів							
	Експеримент. Група				Контрольна група			
	на поч. експ. (у %)	після експ. (у %)	φ^*	p	на поч. експ. (у %)	після експ. (у %)	φ^*	p
Антиемпатія	15,79	5,26	2,49	0,01	13,16	13,16	—	—
Індиферентність	42,10	13,16	4,72	0,001	44,73	42,10	—	—
Співпереживання	15,79	0,00	—	—	13,16	13,16	—	—
Співчуття	10,53	28,95	3,77	0,001	13,16	13,16	—	—
Моделювання поведінки	13,16	23,68	1,91	0,05	13,16	15,79	—	—
Реальне сприяння	2,63	28,95	5,33	0,001	2,63	2,63	—	—
Альтруїстична поведінка	0,00	0,00	—	—	0,00	0,00	—	—

Як бачимо з таблиці статистично значущі зміни відбулись з усіма особами, які проявляли ті, чи інші форми емпатії, крім альтруїстичної поведінки. Найбільш значущі зміни ($p \leq 0,001$) відбулися з особами, у яких

домінуючими формами емпатії були індиферентність, співчуття та реальне сприяння. На більш низькому рівні достовірності відбулись зміни в нівелюванні антиемпатійних проявів ($p \leq 0,01$) та схильності до моделювання поведінки без її подальшої реалізації ($p \leq 0,05$). Показники згаданих форм емпатії достовірно взаємопов'язані зі складовими асертивності особистості юнацького віку. Оскільки емпатія є інтегративною якістю [44], то її розвиток відбувався одночасно з особистісними змінами учасників корекційно-розвивальної програми (табл. 3.4). Особливо

Таблиця 3.4.

Динаміка показників структурних компонентів асертивності до та після формувального експерименту (середні значення)

Компоненти		До експ-ту		Після експерименту				Через 4місяці		
		Е.	К.	Е.	t_e	К.	t_k	Е.	К.	p
Афективний		9,03	9,10	11,46	2,122*	9,16	0,101	11,17	9,02	-
Когнітивний		6,12	6,02	7,77	2,785**	6,10	0,006	7,83	6,21	-
Ко-нат.	Ком-с	4,99	4,56	6,46	2,324*	6,51	0,925	6,46	6,58	-
	Співп-я	3,65	3,72	6,72	3,607***	3,89	0,609	6,82	3,78	-
Суб'єктний		57,75	57,71	79,29	2,142*	57,28	0,126	79,29	57,18	-
Світогля-ий		3,70	3,75	5,82	2,109*	3,98	0,145	5,82	4,01	-

Примітки: 1. Е – експериментальна вибірка, К – контрольна вибірка, t_e – t -критерій показників експериментальної вибірки, t_k – t -критерій показників контрольної вибірки.

2.* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

інтенсивно це відбувалось в процесі міжособистісної взаємодії в умовах соціально-психологічного тренінгу. Аналіз протоколів та відеозаписів тренінгу показав, що впродовж тренінгового процесу змінювались емпатійність та асертивність його учасників, їх ставлення до себе та інших людей. У трьох тренінгових групах досить швидко пройшов адаптаційний етап та виникли довірливі, доброзичливі, щирі стосунки. Така ситуація

сприяла актуалізації інтеграційних групових процесів та позитивній груповій динаміці. Юнаки та дівчата ставали більш впевненими, не соромилися висловлювати свої почуття та думки, навчилися заявляти про них від свого імені, а не приховувати за маніпулятивними фразами «Всі знають, що ...», «Усі так роблять ...», «Ми всі зрозуміли ...», «Ми навчились ...», тощо.

Етап індивідуалізації в груповій динаміці сприяв усвідомленню та відрефлексуванню власної агресивності чи пасивності та відповідних форм поведінки. Саме на цьому етапі школярі усвідомлювали деструктивність пасивних чи агресивних реакцій в особистісній взаємодії.

Найбільш емоційною та ефективною була праця впродовж та після переглядів відеозаписів тренінгових ситуацій. Так, найбільш важливі рольові міжособистісні взаємодії спочатку аналізувались в тренінговому колі, а потому старшокласники переглядали та ще раз аналізували їх відеозаписи.

Аналіз відеозаписів допомагав помітити та усвідомити ті особливості реакцій, почуттів, ставлень, мимовільних думок, які не були актуалізованими під час рефлексії в колі.

Переважна більшість юнаків та юнок мали складності у прийнятті власного образу, який вони споглядали на екрані. У повсякденному житті їм важко було усвідомити й зрозуміти причини власного успіху чи невдач в процесі реалізації своїх планів, яка передбачає взаємодію чи співпрацю з іншими людьми. Більшість досліджуваних не володіли елементарними комунікативними уміннями та навичками, які демонстрували як індивідуально-психологічні особливості, так і рівень знань з областей моралі та етики. Вони не помічали психічного стану своїх ровесників, не розуміли їх переживання. Водночас, вони й самі не могли бути конгруентними, впевнено й адекватно заявляти про власні бажання, потреби, цілі, не дозволяти маніпулювати собою, не викликати агресії до себе.

Спілкування та взаємодії в умовах соціально-психологічного тренінгу поглибили й розширили їх бачення світу, особливостей стосунків між людьми, значення інших людей в побудові та реалізації власного життєвого

шляху. Успіхи при взаємодії з іншими членами групи, ефективне виконання тренінгових вправ, уміння бути конгруентним відкоректували структурні компоненти асертивності школярів.

Асертивність та асертивна поведінка набула більш емпатійної спрямованості. Найбільш значущі зміни відбулись в конативному компоненті асертивності, зокрема в умінні співпрацювати з оточуючими ($p \leq 0,001$). Якщо до експерименту члени експериментальної групи були схильні проявляти такі поведінкові стратегії як домінування, уникнення чи підкорення і лише іноді компроміс і дуже рідко співпрацю, то після тренінгу співпраця перетворилася в домінуючу стратегію поведінки ($x = 6,72$), зокрема, у дівчат середнє значення частоти вибору стратегії співпраці стало меншим, порівняно з хлопцями (відповідно: $x_{\text{д}} = 6,57$, $x_{\text{х}} = 6,89$), тоді як на початку формуючого експерименту це співвідношення було зворотним: дівчата частіше, порівняно з хлопцями обирали стратегію співпраці (відповідно: $x_{\text{д}} = 4,20$, $x_{\text{х}} = 3,03$).

Позитивні зміни відбулись і в розвитку афективного компонента асертивності. Молодь усвідомила, що їй заважає і, що – допомагає бути успішним в житті, зрозуміла, що не існує позитивних чи негативних якостей. Основним є те, як людина вміє ними користуватися. Таке усвідомлення та переживання впродовж декількох днів безумовного прийняття власної особистості всіма членами групи дозволило більшості учасників змінити ставлення до себе з недовіри, невпевненості, сорому, почуття провини до позитивного прийняття ($p \leq 0,05$). Як і в плані співпраці, так і динаміці самоприйняття у дівчат відбулись більш інтенсивні зміни, порівняно з хлопцями (до експерименту: $x_{\text{д}} = 9,12$, $x_{\text{х}} = 8,94$; після експерименту: $x_{\text{д}} = 11,31$, $x_{\text{х}} = 11,62$).

Позитивні зміни за результатами корекційно-розвивальної програми відбулись і в світоглядному та суб'єктному компонентах асертивності ($p \leq 0,05$). Впродовж участі в лекційно-семінарських заняттях та п'яти

тренінгових днів більшість досліджуваних перетворювались в людей з позитивним світосприйманням, прагненням до самостійності, свободи й незалежності з одночасним прийняттям відповідальності за свої потреби, прагнення і рішення. У них розвинулась потреба не лише у власних успіхах та благополуччі, а й у добробуті і блазі Іншого, толерантність до інших, прагнення до емпатійно-асертивних стосунків, розуміння та прийняття філософії ненасилля. Розвинуті емпатійні установки юнаків та дівчат зумовили становлення їх системи гуманістично орієнтованих цінностей, ставлення до кожної людини та до власного Я як до самоцінності. Завдяки розвитку емпатійної спрямованості у старшокласників почала розвиватися смислова ідентифікація зі Світом, готовність не лише до активної, а й до емпатійної (синергетичної) життєвої позиції. Вони відчули себе автономними самодостатніми та, водночас, емпатійними суб'єктами особистісного становлення та власної життєдіяльності.

Внаслідок корекційно-розвивального впливу позитивні достовірні, з рівнем статистичної значущості ($p \leq 0,01$), зміни відбулися з рефлексивними процесами (когнітивний компонент асертивності) учасників експерименту. Очевидно це було пов'язано з тим, що з метою розвитку емпатійної суб'єктності, перш за все, роботу було спрямовано на підвищення системних взаємозв'язків між позитивним самоприйняттям та емпатійним ставленням до оточення, між власною автономією, незалежністю та розумінням і повагою до інших.

Загалом можемо констатувати, що хлопці більшою мірою піддавалися корекційно-розвивальним впливам, порівняно з дівчатами, зважаючи на динаміку їх афективного, когнітивного та конативного (співпраця) компонентів.

Аналіз протоколів експерименту та відеозаписів, кількісний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів підтвердив наше припущення, що емпатія в становленні та поведінкових проявах особистості виступає інтегративною властивістю, комплексно

взаємопов'язаною з усіма іншими особистісними якостями. Наслідком цього є нелінійний, складний і неоднозначний взаємозв'язок цього феномену зі складовими асертивності юнацтва.

З метою підтвердження наших припущень та перевірки ефективності і стійкості розвинутих під час формувального експерименту індивідуально-психологічних особливостей, ставлень до себе і світу, саморозуміння, впевненості в собі, набутих асертивних умінь і навичок, емпатійної суб'єктності, асертивно-емпатійної життєвої позиції через чотири місяці після експерименту було проведено контрольні зрізи (див. табл. 3.2 – 3.4). Передбачалось, що: а) високий рівень розвитку емпатії особистості та відповідних її форм є стійкими онтогенетичними утвореннями; б) особливостями вікової динаміки розвитку емпатії є тенденції переходу з нижчих на більш високі рівні; в) динаміка структурно-змістовних характеристик асертивності має спрямованість на позитивні трансформації в бік поглиблення саморозуміння та розуміння інших, конгруентності, відповідності віковим особливостям, інтенсифікації процесів суб'єктотворення, гуманізації світоглядних позицій, гармонізації та збалансованості.

Контрольний експеримент складався з двох етапів. На першому етапі повторно досліджувались рівні розвитку емпатії старшокласників експериментальної групи. На другому – структурні компоненти їх асертивності.

Впродовж чотирьох місяців, що пройшли між формувальним та контрольним зрізами, відбулися незначні зміни в розвитку емпатії та асертивності досліджуваних експериментальної групи.

Порівняльний аналіз результатів формувального та контрольного експериментів показав не лише стійкість досягнутих результатів у розвитку асертивності, зокрема, найконструктивнішої асертивної поведінки (співпраці), а й їх позитивну динаміку. Ми вважаємо, що позитивну динаміку обумовив не лише той досвід, який досліджувані

здобули під час експерименту, а й подальша робота з ними практичних психологів шкіл, вчителів, батьків, які реалізовували розроблені нами для них психолого-педагогічні рекомендації. Збільшенню кількості старшокласників, що відчували себе суб'єктами власної життєдіяльності та цілепокладання (показники суб'єктного компоненту) сприяла й об'єктивна ситуація необхідності здійснення особистісного самовизначення в останні місяці перебування в школі. Позитивний досвід роботи в тренінговій групі, лекціях-семінарах та з учителями привів до того, що в експериментальній групі до кінця навчального року не залишилось жодного старшокласника, який би не відчував себе суб'єктом власної життєдіяльності та не мав чітких цілей на майбутнє. Отже, можна зробити висновок, що досвід, який досліджувані здобули впродовж участі в корекційно-розвивальній програмі, дозволив їм вчасно, у відповідності до закономірностей їх онтогенетичного розвитку, гармонізувати розвиток їх міжособистісних стосунків, стати готовими до успішного професіонального та особистісного самовизначення завдяки розвинутим емпатійній суб'єктності, сформованій активно-емпатійній життєвій позиції, впевненості в собі.

Висновки до розділу 3

Результати апробації комплексної програми особистісно-емпатійної регуляції розвитку асертивності особистості та пролонгованого контрольного зрізу довели ефективність розробленої програми та дозволили зробити наступні висновки:

1. Існує необхідність у ранньому юнацькому віці розвивати найбільш конструктивні форми асертивності: конструктивну, особистісно-смыслову, емпатійну. Перехід розвитку самосвідомості на якісно новий рівень (усвідомлення себе неповторною, унікальною особистістю, надання сакральності внутрішньому Я), готовність до життєвого та професійного

самовизначення, усвідомлення себе автором, суб'єктом власної життєдіяльності, здатність до прояву вищих форм емпатії (особистісно-сміслової, трансфінітної) в ранньому юнацькому віці та необхідність в розв'язанні однієї з суперечностей цього віку – зростання потреби особистості в автономії від соціуму та необхідність з ним ефективно взаємодіяти, самоактуалізуючись та самореалізовуючись – зумовлюють сензитивність цього вікового періоду для розвитку емпатійної асертивності.

2. Психологічне сприяння у розвитку всіх структурних компонентів асертивності (самоприйняття, самоусвідомлення, здатності до співпраці, суб'єктності, активної емпатійно спрямованої життєвої позиції) передбачає комплексний підхід як у суб'єктах реалізації програми (вчителі, психологи, батьки), так і в системах об'єктів (старшокласники, вчителі, психологи, батьки) та методах впливу (просвітницькі лекційно-семінарські заняття; соціально-психологічний відеотренінг корекції та розвитку асертивних характеристик та асертивної поведінки через розвиток системи психологічних механізмів емпатії та еквівалентних особистісних корелятивів асертивності та емпатії; формування відповідних форм консонантної емпатії; психолого-педагогічні рекомендації для шкільних психологів, батьків, учителів, викладачів вищих навчальних закладів).

3. В основі розвитку та корекції асертивності, її емпатійної детермінації лежить актуалізація специфічної взаємодії еквівалентних психологічних механізмів емпатії та складових асертивності (емоційного зараження, ідентифікації, особистісної й моральної рефлексії, децентрації, антиципації, домінування системи пошуку активації), а також розвиток спільних особистісних корелятивів обох феноменів. Запропонована програма враховує афективно-когнітивно-конативну природу емпатії, рефлексорний і особистісний характер її механізмів, через які опосередковано актуалізуються й формують емпатійно орієнтовані типи асертивності: *співчуваючу* (домінування афективних феноменів консонансних переживань з приводу почуттів Іншого на фоні позитивного самоприйняття, аутоемпатії), *пасивно-емпатійну* (рефлексія, розуміння власного Я та моделювання

емпатійно-асертивних поведінкових стратегій), *конструктивну* (емпатійна взаємодія в процесі знаходження компромісів чи співпраці), *особистісно-сміслову* (сприймання Іншого як умови, а не засобу, власного буття та благополуччя), *емпатійну* (потреба не лише у власному благополуччі, а й у блазі Іншого; гуманістичні ціннісні орієнтації, моральні особистісні цінності; активна емпатійна життєва позиція).

4. Доведено, що асертивність юнаків та дівчат репрезентується в найбільш конструктивних своїх формах за умови формування у них розвинутих відповідних форм емпатії. Емпатійність допомагає особистості при реалізації активної життєвої позиції, задоволенні власних потреб, досягненні власних цілей, самодетермінації, а також враховувати інтереси та права Іншого, знаходити найбільш оптимальні шляхи міжособистісної взаємодії та співпраці.

5. Консонансна емпатія може виступати системоутворювальним чинником емпатійної асертивності та її компонентів. Порівняльний аналіз результатів формувального та контрольного експериментів (контрольна діагностика через чотири місяці) показав не лише стійкість досягнутих результатів у розвитку асертивних якостей, емпатійної асертивності та асертивної поведінки, а й їх позитивну динаміку.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та емпіричне вивчення проблеми психологічних особливостей розвитку асертивності в юнацькому віці, що виявилось у розробці та емпіричній апробації структурно-динамічної моделі її розвитку, у виявленні феноменологічних, структурних та динамічних характеристик феномену, обґрунтуванні, розробці та апробації комплексної програми розвитку асертивності як емпатійної суб'єктності з урахуванням вікових особливостей юнацтва.

1. Суспільні процеси та реформування освіти в Україні актуалізують розвиток ініціативи, відповідальності, вміння протистояти маніпулятивним впливам. У зв'язку з цим актуальним є не лише оволодіння асертивною поведінкою, а й розвиток асертивності як якості особистості, яка вміє заявляти про власні інтереси, цілі та досягати їх, не принижуючи оточуючих. Розгляд асертивності як суб'єктної характеристики особистості в поєднанні з консонансною емпатією як інтегративною особистісною властивістю забезпечує найоптимальніший варіант розвитку та прояву феномена у вигляді емпатійної суб'єктності. Асертивність – це інтегративна властивість особистості проявляти емпатійну суб'єктність в організації власної життєдіяльності в системі «людина – людина». Емпатійна суб'єктність – це системна взаємодія консонансних (однієї модальності) емпатійних переживань та суб'єктних властивостей особистості. Асертивність проявляється на афективному, когнітивному, конативному, суб'єктному та світоглядному рівнях. Афективний, когнітивний та конативний компоненти репрезентують її процесуальність як психологічного феномена. Їх системна взаємодія при умові розвинутої інтегральної емпатії в поєднанні з суб'єктними характеристиками репрезентує суб'єктний компонент, а наявність активної життєвої позиції з емпатійною спрямованістю – світоглядний. Відповідно до рівней розвитку асертивності виділяються її типи: співчуваюча (афективна), пасивно-емпатійна, конструктивна,

особистісно-сміслова, емпатійна. В основі функціонування кожного з типів феномену лежать відповідні механізми: емоційне зараження, ідентифікація, особистісна рефлексія (співчуваюча асертивність); рефлексія, антиципація (пасивно-емпатійна); децентрація (конструктивна); моральна рефлексія, децентрація (особистісно-сміслова); домінування системи пошуку активації (емпатійна). Основними функціями асертивності є адаптаційна, комунікативна, регуляторна, цілетвірна, консолідуюча.

2. Структурно-феноменологічні характеристики асертивності та їх динаміка мають наступні особливості розвитку в юнацькому віці:

– *вікові*: помірне позитивно-емоційне ставлення до власного Я (афективний компонент) та рівень розуміння, усвідомлення свого внутрішнього світу (когнітивний компонент); вищі середнього рівня розвитку показники активної життєвої позиції (світоглядний) та суб'єктних характеристик (суб'єктний компонент); серед системи поведінкових стратегій юнацтва (асертивні, конформні, пасивні, альтруїстичні, агресивні) асертивні є найуживанішими; домінуючі асертивні поведінкові стратегії мають наступну нисхідну ієрархію: автономність, ситуативна впевненість, компроміс, реальне сприяння не на шкоду собі, співпраця;

– *динамічні*: негативні тенденції в розвитку афективного компонента асертивності: знижується позитивне емоційне ставлення до себе, безумовне прийняття власної особистості; позитивні – когнітивного: зростає усвідомлення себе, власних потреб, устремлінь, особистісна рефлексія; позитивна динаміка показників конативного та світоглядного компонентів: зростає частота застосування стратегій співпраці та компромісу, збільшується напористість, активність; негативна динаміка показників суб'єктного: зниження потреби в самодетермінації, саморозвитку; суперечлива вікова динаміка поведінкових стратегій: тенденції до зростання ворожості в основі агресивних стратегій поведінки, зростання егоцентричності в динаміці асертивних стратегій, позитивна динаміка (гуманізація) пасивних форм поведінки, стабільність (відсутність

достовірних змін) в конформних формах поведінки, позитивна динаміка альтруїстичних стратегій.

– *гендерні*: з віком у юнаків та юнок сформовуються, відповідно, маскулинні та фемінінні асертивні характеристики, відмічається нерівномірність в їх динаміці: позитивна вікова динаміка автономності та впевненості на фоні зменшення співпраці та реального сприяння як домінуючих поведінкових стратегій. Впродовж всього юнацького віку показники афективного та когнітивного компонентів у дівчат вищі, порівняно з хлопцями (дівчата більш схильні до самоприйняття, особистісної рефлексії, порівняно з хлопцями); дівчата, порівняно з хлопцями, мають вищі показники в конативних асертивних стратегіях та показниках суб'єктного і нижчі – світоглядного компонентів асертивності. З'являються тенденції до андрогінності в *пасивних* і *конформних* стратегіях взаємодії: полярні тенденції вікової динаміки конформних стратегій поведінки: інфантильність, залежність та частота проявів співпереживання хлопців зростає, а дівчата стають більш незалежними; позитивна динаміка домінування стратегії пристосування в обох групах, проте хлопці більш схильні до пристосування, порівняно з дівчатами.

3. Доведено емпатійну детермінацію структурно-феноменологічних характеристик асертивності:

– рівень розвитку особистісної рефлексії, суб'єктності, частота домінування стратегій співпраці та компромісу достовірно вищі у високо- та середньоемпатійної молоді, порівняно з низькоемпатійною, а активність життєвої позиції проявляється більш тактовно та менш напористо у більш емпатійних, порівняно з менш емпатійними юнаками та дівчатами. Емпатійне корегування ініціативи, напористості в міжособистісній взаємодії більшою мірою відбувається у дівчат, порівняно з хлопцями. Лише самоприйняття осіб з різним рівнем розвитку емпатії не має достовірних відмінностей;

– визначено особливості впливу й взаємозв'язків рівня розвитку інтегральної емпатії та її форм на динаміку асертивності юнацтва: найменшу кількість взаємозв'язків з емпатійністю мають показники афективного компоненту асертивності, найбільшу – суб'єктний (позитивний – зі співпереживанням, співчуттям, внутрішнім сприянням, реальним сприянням не на шкоду собі, альтруїзмом та загалом інтегральною емпатією); доведено, що співпраця як конативний компонент асертивності є більш конструктивною асертивною поведінковою стратегією, порівняно з компромісом; альтруїзм та інтегральна емпатія дещо нівелюють активну життєву позицію, напористість, їх егоцентричну спрямованість, а антиемпатія й індіферентність – підсилюють.

4. Дослідження та порівняння індивідуально-психологічних корелятив асертивності, емпатії та її форм дозволило знайти особистісні властивості, що обумовлюють розвиток асертивності як емпатійної суб'єктності (гнучкість поведінки, позитивне сприймання природи людини, контактність, схильність до встановлення тісних взаємозв'язків, «товариськість», «інтелект») та встановити властивості (ціннісні орієнтації, що притаманні самоактуалізованій особистості, спонтанність, природність поведінки, прийняття власної агресії, життєрадісність, енергійність, щирість експресивних людей, наполегливість, цілеспрямованість), що обумовлюють функціонування асертивності лише в системній взаємодії з відповідними моральними цінностями.

5. Отримані результати дослідження дозволяють представити емпіричну модель асертивності як емпатійної суб'єктності, в основі якої функціонує система емпатійно-орієнтованих типів асертивності: співчуваюча (домінування афективних феноменів консонансних переживань з приводу почуттів Іншого на фоні позитивного самоприйняття, аутоемпатії), пасивно-емпатійна (рефлексія, розуміння власного Я та моделювання емпатійно-асертивних поведінкових стратегій), конструктивна (емпатійна взаємодія в процесі знаходження компромісів чи співпраці), особистісно-сміслова

(сприймання Іншого як умови, а не засобу, власного благополуччя), емпатійна (потреба не лише у власному благополуччі, а й у блазі Іншого; гуманістичні ціннісні орієнтації, моральні особистісні цінності; активна емпатійна життєва позиція).

6. В основі розвитку асертивності, її емпатійної детермінації лежить актуалізація специфічної взаємодії еквівалентних психологічних механізмів емпатії та складових асертивності (емоційного зараження, ідентифікації, особистісної й моральної рефлексії, децентрації, антиципації, домінування системи пошуку активації), а також розвиток спільних особистісних корелятивів обох феноменів. Асертивність в юнацькому віці репрезентується в найбільш конструктивних своїх формах за умови формування у них розвинутих відповідних форм емпатії засобами комплексного цілеспрямованого впливу що включає просвітницьку роботу та соціально-психологічний тренінг. Консонансна емпатія виступає системоутворювальним чинником емпатійної асертивності та її компонентів. Ефективність авторської програми проявилась не лише у розвитку асертивних якостей, емпатійної асертивності та асертивної поведінки по закінченню формувального експерименту, а й у їх позитивній часовій динаміці. Отримані результати дозволили запропонувати психолого-педагогічні рекомендації батькам вчителям, психологам та молодим людям з розвитку емпатійної асертивності в юнацькому віці.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні вікових, гендерних, динамічних особливостей розвитку асертивності в дорослому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алберти Р. Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! Текст. / Р. Э. Алберти, М. Л. Эммонс. СПб. : Академический проект, 1998. – 190 с.
3. Алексеева Л. Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева // Вестник практической психологии образования : научно-методический. – 2009. – №1 (18). – с. 39 – 43.
4. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум : учебно-методическое пособие / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва : Издательство Московского университета, 1987. – 120 с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
6. Англо-русский словарь [Текст] / под ред. В.К.Мюллера. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. – 1192 с.
7. Андриенко Е. В. Социальная психология: Учеб. Пособие для пед. вузов (под редакцией В. А. Сластенина) / Е. В. Андриенко. – М.: Академия, 2000. с. 50 – 52.
8. Анцыферова, Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 37 – 42.
9. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1980. С. 3–19.

10. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426 – 433.
11. Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями: [інформаційно-методичний збірник] / Укладачі Л. П. Вишинська, Т. І. Кузнякова С. Л. Сакун та ін. – Кременчук, 2013. – 68 с.
12. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений // А. Бандура, Р. Уолтерс / Пер. с англ. Ю. Брянцева. М.: АпрельПресс: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
13. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
14. Бендлер Р. Из лягушек — в принцы (Вводный курс НЛП тренинга) / Р. Бендлер, Д. Гриндер (режим доступа <http://www.e-reading.link/book.php?book=5397>).
15. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 448 с.
16. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Просвещение, 1988. – 398 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. – Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. вид. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
18. Битько А. А. Ассертивность: понять другого, достичь своего [Текст] / А. А. Битько // Управление персоналом. – 2007. – № 7. – С.24–28. <http://www.myjane.ru/articles/text/?id=3068>
19. Бішоп С. Тренінг асертивності [Текст] / С. Бішоп. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
20. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, тренинг / В.Ю. Большаков.- СПб: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.

21. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
22. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб: Алетейя, 2003. – 272 с.
23. Бубер М. Я. Я и Ты / М. Я. Бубер / [пер. с нем.]. – М. : Высш. шк., 1993. – 173 с.
24. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи / І. С. Булах. – Вінниця.: Нілан-лtd, 2016. – 340 с.
25. Бутузова Л. П. Асертивність особистості як основа становлення безпечної поведінки в підлітковому віці / Л. П. Бутузова // Проблеми психологічної безпеки: особистість, суспільство, держава: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 25 березня 2010 року. – Одеса: СМІЛ, 2010. – С. 33 – 40.
26. Выбойщик И. В. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла / И. В. Выбойщик, З. А. Шакуров. – Челябинск, Издательство ЮУрГУ, 2000. – 54 с.
27. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л.П. Выговская; НИИ психологии. – Киев, 1991. – 20 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 487 с.
29. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т. П. Гаврилова. – М., 1977. – 23 с.
30. Ганди М. К. Моя вера в ненасилие / М. К. Ганди // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 65 – 66.
31. Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді /

- С. В. Герасіна // Проблеми сучасної психології. – 2010. – № 10. – С. 139 – 148.
32. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гжегорчик // Вопросы философии. – 1992. – №3. – С.54 – 64.
 33. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер [и др.] // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61 –73.
 34. Глубока І. Асертивна поведінка як одна з основних складових конкурентоздатності й успішної професійної кар'єри учнівської молоді / І. Глубока // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 1. – С. 172-178.
 35. Глушко Л. О. Чинники формування впевненості в собі у школярів підліткового віку / Л. О. Глушко // Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.: Фенікс, 2012. – Вип. 14. – 103 – 112.
 36. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
 37. Гулина М. А. Словарь-справочник по социальной работе / М. А. Гулина. – СПб.: Питер. – 2008. – 400 с.
 38. Гусейнов А. А. Этика ненасилия / А. А. Гусейнов // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 72 – 81.
 39. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М.: Прогресс, 1995. – 336 с.
 40. Долинська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Г. Долинська. – К., 2000. – 20 с.
 41. Дріга Т. Г. Асертивність як чинник оптимізації соціально-психологічної адаптації студентської молоді / Т. Г. Дріга // Актуальні

- проблеми психології: зб. наук. праць Інс-ту псих. ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013, Т. I, Вип. 39. – С. 100 – 105.
42. Дутчак Ю. В. Організованість спортивного менеджера та її психологічні складові / Ю. В. Дутчак // Молода спортивна наука України : зб. наук. ст. з галузі фіз. культури та спорту. – Л. : ЛДІФК, 2008. – Вип. 12. – С. 90 – 96.
 43. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
 44. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
 45. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. П. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5(31). – С. 39 – 46.
 46. Журавльова Л. П. Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. П. Журавльова // Соціальна психологія. – 2008. – № 5(31). – С. 39 – 46.
 47. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 48 с.
 48. Журавльова Л. П. Концептуалізація генези та розвитку емпатії людини. Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – 2009. – № 10 (13). – С. 352 – 363.
 49. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці /Л. П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: [зб.наук.праць]. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154 – 161.
 50. Журавльова Л.П. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту /Л.П.Журавльова, М. М. Шпак

//Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(25), Issue 49. – С.85 – 89.

51. Журавльова Л. П. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії / Л. П. Журавльова, Т. В. Коломієць // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2013, № 18, Вип. 22. – С. 17 – 24.
52. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. / Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
53. Зимбардо Ф., Рэдл Ш. Застенчивый ребенок: как преодолеть детскую застенчивость и предупредить её развитие / Ф. Зимбардо, Ш. Рэдл / [Пер. с англ. Е. Долинской] — М.: АСТ: Астрель, 2005. – 294 с.
54. Зіньковський В. В. Психологія дитинства / В. В. Зіньковський. М.: Академія, 1996. – 348 с.
55. Ильин И. А. О сопротивлении злу силою // Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М.: Республика, 1993. – 431с.
56. Кагермазова Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении»: автореферат на соискание ученой степени докт. психол. наук: спец.: 19.00.07 / Л. Ц. Кагермазова. – Ростов-на-Дону, 2009. – 45 с.
57. Каппони А. В. Как делать все по-своему или ассертивность – в жизнь / А. В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, 1995. – 186 с.
58. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
59. Кинан К. Менеджмент на ладони. Эффективное общение / К. Кинан. – М.: Эксмо, 2006. – 74 с.
60. Кинг М. Л. Паломничество к ненасилию / М. Л. Кинг // Этическая мысль. – 1991, М., «Республика», 1992. – 342 с.
61. Ковалёв Г. А. Основные направления использования активного социального обучения в странах запада / Г. А. Ковалёв // Психол. журнал. – 1989. – Т.10.– № 1. – С.127 – 136.

62. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М: Просвещение, 1979. – 90 с.
63. Копьев А. Ф. Особенности индивидуально-психологического консультирования как диалогического общения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / А.Ф. Копьев. – М., 1991. – 18 с.
64. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации /7 Сборник науч. трудов конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе». Нижний Новгород : Ниж. ГПУ. Изд-во ВИЛИ, 2000. – С. 138 – 139.
65. Коротаев Р. Путь к лидерству – уверенность в себе Текст. // Управление компанией / Р. Коротаев. 2006. – № 10. – С. 72 – 75.
66. Кривцова С.В. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. – М.: Генезис, 1997. – 192 с.
67. Крайг Г. Психологія розвитку: Пер. з англ. / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
68. Крючков В. И. Три точки зрения на ассертивность [Текст] / В. И. Крючков // Обучение персонала. – 2007. – № 5. – С.16-21.
69. Кузьміна В. П. Формування емпатії у молодших школярів до однолітків в залежності від дитячо-батьківських стосунків у сім'ї: Дис канд. психол. наук / В. П. Кузьміна. – Н. Новгород, 1999. – 157 с.
70. Курганська Л. Асертивна поведінка вчителя як засіб забезпечення конструктивної взаємодії з учнями / Л. Курганська // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 42–44.
71. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / А. Лазарус. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
72. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / А. Лазарус / Пер. с англ. Е.В. Курдюковой. – М.: Независимая фирма "Класс", 2000. – 144 с.

73. Лачугина Ю. Н. Этика деловых отношений : учебное пособие / Ю. Н. Лачугина. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – 179 с.
74. Лебедева И. В. Психологические детерминанты асертивности личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / И. В. Лебедева; ФГБОУ ВПО «СибГТУ». – Москва, 2014. – 23 с.
75. Левкова Т.В. Связь суверенности психологического пространства личности студентов вуза с особенностями их копинг-стратегий. //Психология и Психотехника. – 2015. – № 3. – С.289 – 294.
76. Ледлофф Ж. Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф. – Изд-во Генезис, 2008. – 208с.
77. Леонтьев А. А. Ассертивность. Общение и деятельность общения [Текст] / А. А. Леонтьев, Р. Харре, М. Аргайл, А. Фернхэм, Д. А. Грэхем. – СПб.: Питер, 2008. – С.160 – 215.
78. Либерман Д. Дж. Психологические приемы управления / Д. Дж. Либерман. – М. : Эксмо, 2010. – 240 с.
79. Линденфилд Г. Теория и практика асертивности, или как быть открытым, деятельным и естественным Текст. / Г. Линденфилд. — Мн. : ООО Попурри, 2003. – 144 с.
80. Личко А. Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей) / А. Е. Личко. – 2-е изд. Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
81. Ліщинська О. А. Порадник практикуючого психолога / О. А. Ліщинська. – Івано-Франківськ: Галичина, 2000. – 79 с.
82. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
83. Лосиевская О. Г. Формування асертивності у процесі самоактуалізації особистості [Електронний ресурс] / О. Г. Лосиевская, Т. Г. Дрига // Global International Scientific Analytical Project, 2011. Режим доступу <http://gisap.eu/ru/node/1388>
84. Лукасевич О. А. Суб'єкт, суб'єктність і вчинкова активність [Електронний ресурс] / О. А. Лукасевич // Проблеми сучасної

- психології. – 2013. – № 1. – С. 44 – 49. режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_10
85. Лучків В. З. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці / В. З. Лучків // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць. – №3(38). – 2015. – С. 478 – 486.
 86. Лучків В.З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці / В. З. Лучків // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. Вип. 3 (48). – 2016. – С. 203 – 210.
 87. Лучків В. З. Вікові особливості гендерних відмінностей емпатійної детермінації асертивності / В. З. Лучків // Наука і освіта. – № 5. – 2016. – С. 205 – 211.
 88. Лучків В. З. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації / Л. П. Журавльова, В. З. Лучків // Наука і освіта. – № 9. – 2016. – С. 59 – 63.
 89. Лучків В. З. Методологічні основи використання тренінгового методу при роботі з інтернет-адиктами / Л. П. Журавльова, О. В. Камінська, В. З. Лучків // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Вип. № 11. – 2014. – С. 279 – 86.
 90. Лучків В. З. Емпатія як чинник асертивних поведінкових стратегій / В. З. Лучків // "SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION": Pedagogy and Psychology, IV (43) 2016. – С.72 – 77.
 91. Лучків В. З. Рекреаційні функції асертивності / В. З. Лучків // Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (9 – 10 вересня 2016 року, м. Одеса, Україна). – С. 12 – 14.
 92. Лучків В. З. Емпатійна детермінація асертивності / В. З. Лучків // Особистісне зростання: теорія і практика. Зб. тез за результатами II Всеукраїнської інтернет-конференції / За ред. Л. П. Журавльової,

- Н. Ф. Портницької, Ю. Ю. Дем'янчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 43 – 44.
93. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
 94. Макшаков С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С. И. Макшаков. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
 95. Марчук Л. М. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка [за ред. СД Максименка] / Л. М. Марчук. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство. – 2012 – С. 382 – 390.
 96. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної робота: дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Л. М. Марчук. – НАПН. – Київ, 2016. – 225 с.
 97. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу; [пер. с англ., предисл. Г. А. Балл]. – Киев – Донецк : Институт психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
 98. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст] / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
 99. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия [Текст] / А. Маслоу. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.
 100. Матінків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. Посібник // І. М. Матінків. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
 101. Медведєва С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С. А. Медведєва // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : І. Д. Бех, К. Ю. Богомаз, Л. Ф. Бурлачук та ін.; голов. ред. О. Л. Скідін. – Одеса : Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 234 – 240.

102. Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів / С. К. Мельничук // Вісник Одеського національного університету. Психологія. - 2012. - Т. 17, Вип. 8. - С. 407-413. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.
103. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. — 672 с.
104. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу: навчальний посібник / К.Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 196 с.
105. Михальченко Г. Ф. Формування емпатії у старшокласників, що орієнтуються на педагогічну професію. Дис канд. психол. наук / Г. Ф. Михальченко. – Гродно, 1989. – 182 с.
106. Мольц М. Я это Я, или Как стать счастливым Текст. / М. Мольц. – М.: Прогресс, 1991. – 192 с.
107. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М.: НФ «Класс», 1994.– 144 с.
108. Нагаєвська І. О. Психологічні умови розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / І. О. Нагаєвська; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2017. – 20 с.
109. Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. (Синергетика исторического прогресса) / А. П. Назаретян. М.: Наследие, 1996. – 184 с.
110. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб.: Алетейя, 2000. Психология личности: Хрестоматия. Т. 1. / Под ред Л. И. Божович. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 218 с.
111. Никифиров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля / Г. С. Никифиров // Психол. журнал. – Т.6. – 1985. – № 5. – С. 19.

112. Ніколаєв Л. О. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук Київ – 2016. – 22 с.
113. Оганян Л. В. Формирование асертивности подростков-воспитанников кадетской школы: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Оганян. – Москва, 2012. – 25 с.
114. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. — М.: Компания Спутник+, 2006. – 191 с.
115. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – 462 с.
116. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности [Текст] / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 68 – 73.
117. Парамонова Г. А. Исследование личностных детерминант асертивности спортсменов [Текст] / Г. А. Парамонова // Инновации в образовании. – 2009. – № 12. – С. 82-89.
118. Перлз Ф. Опыты психологи самопознания (практикум по гештальт-терапии) / Ф. Перлз. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240с.
119. Перлз Ф. Практика гештальттерапии [Текст] / Ф. Перлз. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 237 с.
120. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
121. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 216 с.

122. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // *Вопр. психол.* – 1985. – № 4. – С. 17– 30.
123. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский / Российский открытый университет. — М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
124. Подоляк Н. М. Схильність до співробітництва як складова асертивної поведінки / Н. М. Подоляк // *Наука і освіта.* – 2009. – № 6. – С. 168 – 171.
125. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // *Наука і освіта.* – 2010. – № 9. – С. 108 – 111.
126. Подоляк Н. М. Асертивність як необхідна умова ефективної діяльності педагога./ Н. М. Подоляк. – *Zbiór raportów naukowych «Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań»* – Warszawa, 2012. – С. 20–25.
127. Подоляк Н. М. Факторна структура асертивних і неасертивних осіб / Н. М. Подоляк // *Наука і освіта.* – 2013. – № 7. – С. 255 – 258.
128. Подоляк Н. М. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. М. Подоляк; ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". – Одеса, 2014. – 20 с.
129. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск : Бестпринт, 2006. – 76 с.
130. Попова И. В. Особенности асертивности в подростковом возрасте
Автореферат диссертации 19.00.13 - психология развития, акмеология 2011. – 20 с.
131. Прихожан А. М. Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития / А. М. Прихожан. – Москва, 2001 // *Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : для студентов высших педагогических учебных заведений* / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2001. – С. 267 – 270.

132. Прихожан А. М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 210 с.
133. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. – С.32.
134. Просандеєва Л. Є. Генеза самоцінності особистості в процесі соціалізації: [монографія] / Л. Є. Просандеєва. - К. : НАКККиМ, 2011. – 383 с.
135. Ражина Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов, обучающихся по специальности «социально – культурный сервис и туризм», на основе ассертивной модели поведения : автореф. дис, на соиск. учен. степ. канд. пед. Наук : 13. 00. 08; Сиб. гос. ун-т физ. культуры и спорта / Н. Ю. Ражина. – Омск, 2005. – 25 с.
136. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах. – М, 2006. – С. 470 – 475.
137. Райх В. Анализ личности / В. Райх. – М.: «Ювента», 1999. – 333 с.
138. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: МИР, 1994. – 320 с.
139. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [пер. с англ. Е. И. Исенина]. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
140. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монографии / К. Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 365 с.
141. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996. – с. 132 – 146.
142. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 3 – 13.

143. Ромек, В. Г. Поведенческая психотерапия / В. Г. Ромек – М., 2004. – 421 с.
144. Ромек, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2005. – 175 с.
145. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник РГУ, Выпуск 1, Часть 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ. 1996. – С. 138 – 146.
146. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе / В. Г. Ромек // Практическая диагностика и психологическое консультирование. Ростов н/Д: Ирбис, 1998. – С. 87 – 108.
147. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2004. – 713 с.
148. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 508 с.
149. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности : Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 528 с.
150. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
151. Саннікова О. П. Діагностика асертивності : результати апробації методики "ТОКАС" / О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 140 – 144.
152. Свядощ А. М. Неврозы / А. М. Свядощ. – М.: Медицина, 1982. – С. 273—277.
153. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А.. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
154. Синоруб Г. П. Асертивність як необхідна якість толерантної поведінки журналіста / Г. П. Синоруб // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского Серия «Филология.

- Социальные коммуникации». – 2012. – Т. 25 (64). – № 4. Ч.№1. – С.131–134.
155. Смирнов Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии [Текст] / Б. Н. Смирнов // Вопросы психологии. – 2004. – №3. – С. 64-71.
 156. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе / М. Дж. Смит. – СПб.: Речь, 2001. – 244 с.
 157. Стаут С. Управленческий тренинг [Текст] / С. Стаут. – СПб.: «Питер», 2002. – 219 с.
 158. Солтер Э. Условно-рефлекторная терапия / Э. Солтер. – СПб. : Речь, 2000. – 185 с.
 159. Соціально-психологічний словник / В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський. – К., 2004. – 250 с.
 160. Стайн С. Преимущество EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. Баланс Бизнес Бук / С. Стайн, Г. Бук. – М., 2007. – 384 с.
 161. Степанов С. А. Популярная психологическая энциклопедия / С. А. Степанов. — М.: Эксмо. – 2005. – 672 с.
 162. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О. М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
 163. Степанов С. А. Ассертивность – в жизнь! / С. А. Степанов // Управление компанией. – 2008. – № 3. – С. 36 – 39.
 164. Степанянц М. Т. Махатма Ганди: «апостол ненасилия». / М. Т. Степанянц // Век глобализации. – №1. – 2009. – С. 34 – 39.
 165. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
 166. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. П. Стрелкова; АПН СССР, НИИ дошк. воспитания. – М., 1987. – 24 с.

167. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении / В. О. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
168. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько- психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
169. Тернер К. Мы рождены для успеха: как реализовать свой безграничный потенциал. Текст. / К. Тернер. М. : ФАИР, 1998. – 352 с.
170. Техника "Распускание панцирей" [Электронный ресурс] // Психология (azps.ru) : [web-сайт]. 2.03.2010. – Режим доступа: <http://azps.ru/training/kit/panziri.html> (2.03.2010).
171. Титаренко Т. М. Испытание кризисом : Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
172. Толстой Л.Н. Закон насилия и закон любви (Издание: Л. Н. Толстой, Полное собрание сочинений в 90 томах, академическое юбилейное издание, том 37, Государственное Издательство Художественной Литературы, Москва - 1956; OCR: Габриел Мумжиев) – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/tolstoj_lew_nikolaewich/text_1230.shtml.
173. Тренинг развития жизненных целей / Под ред. Е.Г. Трошиной.– СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
174. Ульянова Т. Ю. Асертивні тенденції конфліктності / Т. Ю. Ульянова // Наука і освіта. - № 10. – 2015. – С. 200 – 206.
175. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапія / А. П. Федоров. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
176. Федосенко О. А. Уверенность в себе как профессионально важное качество менеджера и особенности его становления в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. А. Федосенко; ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет». – Самара, 2007. – 25 с.
177. Фенстерхейм Г. Не говори «Да», если хочешь сказать «Нет».: Пер. с нем. / Г. Фенстерхейм, Дж. Бэйер. – М.: Вече, АСТ, 1997. – 400 с.

178. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2000. – 256 с.
179. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2002. – 400 с.
180. Фромм Э. Бегство от свободы Пер. с англ. и примечания А. И. Фета. — Philosophical arkiv, Nyköping (Sweden), 2016. – 231 стр.
181. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання [текст]: навч. посіб. / В. М. Федорчук . – К.:Центр учбової літератури, 2014. – 248 с.
182. Харламенкова Н. Е. Разработка валидной процедуры оценки самоутверждения личности / Н. Е. Харламенкова, Е. П. Никитина // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 67–76.
183. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 295 с.
184. Харрис Т. Э. Я о'кей, ты - о'кей / Т. Э. Харрис. – Екатеринбург: Деловая книга, М. : Академический проект, 2001. – 368 с.
185. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дисс. на соискание учен. Степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Е. В. Хохлова. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.
186. Хрипунова Л. Д. К вопросу о формировании личностных качеств будущих врачей средствами спортивных единоборств // Физическое воспитание студентов. – 2014. – № 5. – С. 43 – 47. – Режим доступа: <http://www.sportpedu.org.ua/html/arhive.html>
187. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге / Н. Ю. Хрящева С. И. Макшанов, Сидоренко Е. В. – Речь, 2000. – 256 с.
188. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи: монографія / В. А. Чорнобровкіна. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 488 с.

189. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / В. А. Шамиева. – Хабаровск, 2009. – 207 с.
190. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации / В. А. Шамиева, К. И. Воробьева // Социально-гуманитарные науки на Дальнем Востоке: сборник статей. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2009. – № 4. – С. 79 – 83. 193
191. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. П. Шейнов. – Минск: Амалфея, 1996. 280 с. 194
192. Шейнов В. П. Ассертивность и психологическое здоровье / В. П. Шейнов // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2013». – СПб., 2013. – С. 371 – 373.
193. Шейнов В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – СПб: Питер, 2014. – 576 с.
194. Шейнов В. П. Манипулирование и защита от манипуляций / В. П. Шейнов. – СПб: Питер, 2014. – 304 с.
195. Шейнов В. П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие / В. П. Шейнов // Современная зарубежная психология. – № 2. – М.: МГППУ, 2014. – С. 107 – 120.
196. Шейнов В. П. Ассертивность индивида и его здоровье / В. П. Шейнов // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – Т. 3, №4. – С. 256 – 274.
197. Шильцова Ю. В. К вопросу об ассертивности / Ю. В. Шильцова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы междунар. научн. конфер.: в 2-х т. / ГОУ ВПО РГУ им. С. А. Есенина. – 2007. – Т. 2. – С. 280 – 282.
198. Шильцова Ю. В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю. В. Шильцова; Моск. псих.-соц. ин-т. – Москва, 2012. – 22 с. 198

199. Шостром Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром Перевод В. Данченко К.: PSYLIB, 2003. – 168 с.
200. Щіпановська О.Р. Асертивність особистості як основа успішної міжособистісної взаємодії у діяльності майбутніх фахівців / О. Р. Щіпановська, І. Г. Васильєва // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – № 30–31. – С. 269 – 275.
201. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг /Пер. с нем. Софии Лорне / Под общей ред. Зеленского В. – СПб.: "Ювента"; -М.: Издательская фирма "Прогресс-Универс", 1995. – 718 с.
202. Юсупов І. М. Психологія емпатії (Теоретичні та прикладні аспекти): дис. ... д-ра. психол. наук / І. М. Юсупов. – С.-Петербург. держ. ун-т. СПб., 1995. – 252 с.
203. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: Моногр. / В. М. Ямницький; Півден. наук. центр АПН України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. — О., 2006. — 362 с.
204. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264с.
205. Яценко Т. С. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: Учеб. пособие для студ., слушателей и преп. по спец. "Психология" / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Б. Н. Алексеенко. – Хмельницкий: Изд-во НАПВУ, 2002. — 792 с.
206. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 697 с.
207. Alberti R. E. Your perfect right: A guide to assertive behavior / R. E. Alberti, M. L. Emmons. San Luis Obispo, California: Impact, 1975. – 118 p.

208. Bruch M.A. A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and extension / M.A. Bruch // Behavior Therapy, 1981. Vol. 12. P. 217–230.
209. Cartledge G. The case for teaching social skills in the classroom / G. Cartledge, J. F. Milburn // Review of Educational Research. – 1978. – №1. – P. 133–156.
210. Davis M. Empathy: a social psychological approach / M. Davis. – Boulder: Westview Press, 1996. – 44 p.
211. Flowers J.V. Goal clarity as a component of assertive behavior and a result of assertion training / J. V. Flowers // Journal of Clinical Psychology. – 1978. – Vol. 34, №. 3. – P. 744–747.
212. Goldman J. A., Olczak P. V. The Relationship Between Psychosocial Maturity and Assertiveness in Males and Females / J. A. Goldman, P. V. Olczak // Journal of Youth and Adolescence. – 1981. – Vol. 10. – P. 33 – 42.
213. Gupta M. Effect of different techniques of assertiveness training on students self-concept / M. Gupta, R. C. Hooda, J. Kumar // Recent Researches in Education and Psychology. – 2002. – №7. – P. 19–24.
214. Hersen R. Development of Assertive Responses: Clinical Measurement and Research Considerations / R. Hersen, R.M. Eisler, P.M. Miller // Behavior Research and Therapy. – 1973. – Vol. 11. – P. 505–521.
215. Hill E. H. Development of an Assertiveness Training Module for College-Level Instructors \ E .H. Hill. – 1977. – 38 p.
216. Hull D. B. Some interpersonal effects of assertion, nonassertion and aggression / D. B. Hull, H. E. Schroeder // Behavior Therapy. – 1979. – Vol. 10. – P. 20 – 28.
217. Ikiz F. E. Self perceptions about properties effecting assertiveness of trainee counselors / F. E. Ikiz // Social Behavior and Personality. – 2011. – 39(2). – P. 199 – 206.

218. Jinsi A. J. Self Assertiveness and Emotional Intelligence of Higher Secondary Students / A. J. Jinsi // Unpublished M. Ed dissertation. – Farook Training College: University of Calicut. – 2006.
219. Kubany E.S. Impact of Assertive and Accusatory Communication of Distress and Anger: A Verbal Component Analysis / E.S. Kubany, D. C. Richard, G.B. Bauer, M.Y. Muraoka // *Aggressive Behavior*. – 1992. – V. 18, № 5. – P. 337–347.
220. Kraft W. A. Religious orientation and assertiveness: Relationship to death anxiety / W. A. Kraft, W. J. Litwin, S. E. Barber // *The Journal of Social Psychology*. – 1986. – № 127. – P. 93–95.
221. Kubany E. S. Verbalized anger and accusatory "you" messages as cues for anger and antagonism among adolescents / E. S. Kubany, D. C. Richard, G. B. Bauer, M. Y. Muraoka // *Adolescence*. – 1992. – V. 27 (107). – P. 505 – 516.
222. Lazarus A. A. The practice of multi-modal therapy / A. A. Lazarus. – New York: McGraw-Guil-ford, 1981. – 257 p.
223. Lewittes H. J. Training women to be more assertive in mixed-sex task-oriented discussions / H. J. Lewittes, S. L. Bern // *Sex Roles*. – 1983. – № 9. – P. 581–596.
224. Lizzio A. Evaluations of performance feedback / A. Lizzio, K. L. Wilson, J. Gilchrist, C. Gallois // *Management Communication Quarterly*. – 2003. – Vol. 16. – P. 341-379.
225. Luchkiv V. Z. Age features of gender difference of the empathy determination of assertiveness in adolescence / V. Z. Luchkiv, L. P. Zhuravlova // *Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (28 – 30 червня 2016 р. м. Кельце. Республіка Польща)*. – С. 179 – 180.
226. Magno C. Assessing the Relationship of Scientific Thinking, Self-regulation in Research, and Creativity in a Measurement Model / C. Magno // *The*

- International Journal of Research and Review. – 2011. – Vol. 6, № 1. – P. 17–47.
227. Martin A. Nurses Responses to Workplace Verbal Abuse: A Scenario Study of the Impact of Situational and Individual Factor / A. Martin, C. Gray, A. Adam // Research & Practice in Human Resource Management. – 2007. – V. 15, № 2. – P. 41–61.
 228. Murray H. A. Explorations in Personality / H. A. Murray. New York: Oxford Univer. Press, 1938. – 164 p. – Режим доступа: <http://vikent.ru/author/2132/>
 229. Perls F. S. Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality / F. S. Perls, R. F. Hefferline, P. Goodman. – N.Y.: Julian Press, 1951. – 466 p.
 230. Poyrazli S. Adjustment problems of Turkish international student studying in the U.S. / S. Poyrazli, C. Arbona, R. Bullington, S. J. Pisecco // Coll. Stud. – 2001. №35. – P. 52–62.
 231. Poyrazli S. Relation between assertiveness, academic self-efficacy and psychosocial adjustment among international graduate students / S. Poyrazli, C. Arbona, R. Bullington, S. J. Pisecco // Journal of College Student Development. – 2002. – № 43. – P. 632 – 642.
 232. Pourjali F. Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student / F. Pourjali, M. Zarnaghash // World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers, Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – № 9. – P. 137 –141.
 233. Ryan E.B. Assertiveness by Older Adults with Visual Impairment: Context Matters E.B. / Ryan, A.P. Anas, H. Mays // Educational erotology. 2008. – V. 34. – P. 504, 512–515.
 234. Rotter D. Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement / D. Rotter. – New York : Pergamon Press. – 1980. – 198 p.

235. Rotheram M. J. Implementing a classroom-based social skills training program in middle childhood / M. J. Rotheram, B. Bickford, N. G. Milburn // *Journal of Educational & Psychological Consultation*. – 2001. – 12(2). – P. 91 – 112.
236. Salter A. Conditioned reflex therapy / A. Salter. – New York: Creative Age Press, 1949. – 359 p.
237. Sullivan J. J. Process, Organizational, Relational, and Personal Determinants of Managerial Compliance-gaining Communication Strategies / J. J. Sullivan, T. L. Albrecht, S. Taylor // *Journal of Business Communication*. – 1990. – V. 27, № 4. – P. 331–355.
238. Suzuki E. Relationship between assertiveness and burnout among nurse managers / E. Suzuki, M. Saito, A. Tagaya // *Japan Journal of Nursing Science: JJNS*, 2009.
239. Swimmer G. I. Convergent and discriminant validity of selected assertiveness measures / G. I. Swimmer, N. V. Ramanaiah // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1985. – V. 49. – P. 243–249.
240. Thomas K.W. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Mountain / K. W. Thomas, R. H. Kilmann . — Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press, 1974.
241. Weitlauf J. C. Generalization effects of coping-skills training: Influence of self-defense training on women's efficacy beliefs, assertiveness, and aggression / J. C. Weitlauf, R. E. Smith, D. Cervone // *Journal of Applied Psychology*. – 2000. – V. 85, № 4. – P. 625–633.
242. Wilson K., Gallois C. Assertion and Its Social Context / K. Wilson, C. Gallois. – Oxford: Pergamon Press, 1993. – 205 p.
243. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // *Psychol. Rev.* – 1959. – No. 66. – P. 297 – 333.
244. White R. W. Competence and psychosexual stages of development / R. W. White // *Nebraska Symposium on Motivation* / Ed. M. R. Jones. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1960. – Vol. 8. – P. 97 – 140.

245. Wolpe J. Experimental neuroses as learned behavior / J. Wolpe // British J. Psychol. – 1952. – № 43. – p. 243–268.
246. Wolpe J. Objective psychotherapy of the neuroses / J. Wolpe // South African Med. Journal. – 1958. – Vol. 26. – P. 825-829.
247. Wolpe J. Behavior Therapy Techniques: A Guide to the Treatment of Neuroses / J. Wolpe A. A. Lazarus. – New York: Pergamon Press, 1966.
248. Wolpe J. The practice of behavior therapy (3rd ed.) / J. Wolpe. – New York: Pergamon Press, 1982. – 243 p.