

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Навчально-науковий інститут бізнес-освіти імені Анатолія Поручника**

**Кафедра педагогіки та психології**

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА  
ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки  
спеціальність 053 Психологія  
спеціалізація Практична психологія

Форма навчання: заочна

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

на тему

**«Асертивність як чинник успішної навчальної діяльності студентів»**

здобувачки Ельвіри ОСТАПЕНКО

---

*(підпис)*

Наукова керівниця: д.пед.н, проф. Марина АРТЮШИНА

---

*(підпис)*

**Робота допущена до захисту перед екзаменаційною комісією  
з атестації здобувачів вищої освіти (ЕК)**

Завідувачка кафедри: д. пед. н., проф. Марина АРТЮШИНА

---

*(підпис)*

**Київ 2025**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

**Навчально-науковий інститут бізнес-освіти імені Анатолія Поручника  
Кафедри педагогіки та психології**

галузь знань                      05 Соціальні та поведінкові науки  
спеціальність                    053 Психологія

**Освітньо-професійна програма «Практична психологія»**

**ПОГОДЖЕНО**

Керівниця проектної групи (гарантка)  
освітньо-професійної програми  
\_\_\_\_\_ Лариса КОРВАТ  
(підпис) (ініціали, прізвище)  
«...» січня 2025 р.

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувачка кафедри  
педагогіки та психології  
\_\_\_\_\_ Марина АРТЮШИНА  
(підпис) (ініціали, прізвище)  
«...» січня 2025 р.

**ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ**

**здобувачці Остапенко Ельвірі Олексіївні**

**заочної форми навчання**

на підготовку кваліфікаційної магістерської роботи

**на тему: «Асертивність як чинник успішної навчальної діяльності студентів»**

Тему затверджено наказом ректора Університету від «28» листопада 2024 р. № 1987-ст

Кваліфікаційна робота виконується на матеріалах досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, Інтернет-джерелах з теми дослідження.

**План кваліфікаційної магістерської роботи**

<b>Розділ 1</b>	Науково-практичні підходи до дослідження проблеми навчальної діяльності та асертивності студентів
<b>Розділ 2</b>	Емпіричне дослідження впливу асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності

<b>Об'єкт дослідження:</b>	навчальна діяльність студентів
<b>Предмет дослідження:</b>	вплив асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності
<b>Мета роботи:</b>	здійснити теоретичне та емпіричне дослідження впливу асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності

**Конкретні завдання, які здобувач повинен виконати для досягнення поставленої мети:**

<b>У розділі 1.</b>	здійснити теоретичний аналіз понять «навчальна діяльність» та «асертивність»
<b>У розділі 2</b>	емпірично дослідити та здійснити інтерпретацію результатів дослідження, сформулювати висновки щодо впливу асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності
	розробити методичні рекомендації щодо розвитку асертивності студентів

**Завдання підготувала  
наукова керівниця**

(підпис)

**Марина АРТЮШИНА**  
(ініціали, прізвище)

**«15» грудня 2024 р.**

**Завдання одержала  
здобувачка**

(підпис)

**Ельвіра ОСТАПЕНКО**  
(ініціали, прізвище)

**«17» грудня 2024 р.**

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1 НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ .....	7
1.1. Сутність поняття «навчальна діяльність» у психологічній науці .	7
1.2. Асертивність як чинник успішності студентів у навчальній діяльності .....	17
Висновки до розділу 1 .....	23
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АСЕРТИВНОСТІ НА УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	24
2.1. Методика та організація дослідження .....	24
2.1.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження .....	32
2.1.2. Аналіз графіку розподілу асертивності .....	34
2.1.3. Аналіз графіку розсіювання .....	35
2.1.4. Психологічна інтерпретація .....	36
2.1.5. Висновок .....	37
2.2. Кореляційний аналіз .....	38
2.2.1. Аналіз показників кореляції .....	38
2.2.2. Аналіз графіку розсіювання .....	39
2.2.3. Психологічна інтерпретація .....	40
2.2.4. Висновок .....	40
2.3. Дисперсійний аналіз (ANOVA) .....	41
2.3.1. Результати основного тесту ANOVA .....	41
2.3.2. Аналіз описових статистик груп .....	41

2.3.3. Аналіз графіку розподілу середніх балів успішності за рівнями асертивності.....	43
2.3.4. Висновок.....	45
2.4. Регресійний аналіз .....	46
2.4.1. Якість регресійної моделі .....	46
2.4.2. Параметри регресійної моделі.....	47
2.4.3. Аналіз Q-Q діаграми.....	48
2.4.4. Статистичні висновки .....	49
2.4.5. Психологічна інтерпретація .....	49
2.4.6. Висновок.....	50
2.5. Рекомендації щодо розвитку асертивності студентів .....	50
Висновки до розділу 2 .....	53
ВИСНОВКИ .....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ .....	64
Додаток А. Зведена таблиця оброблених даних опитування.....	64

## ВСТУП

Успішна навчальна діяльність студентів є ключовим показником ефективно діючої системи вищої освіти, що сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців в Україні. В умовах безперервної трансформації освітнього процесу та зростаючих вимог до навчальних і професійних компетентностей тих, хто навчається, особливої актуальності набуває пошук психологічних чинників, які будуть сприяти оптимізації навчальної діяльності.

Дослідження асертивності як інтегративної особистісної якості, що забезпечує здатність до самостійності та відповідальності в процесі вибору, у прийнятті рішень і у втіленні їх в життя, яка готова до досягнення своєї мети без попрання прав інших людей, стає важливим напрямком психолого-педагогічних досліджень.

Дослідженню цієї теми присвятили свої роботи зарубіжні вчені Р. Альберті та М. Еммонс, Дж. Вольпе, С. Стайн та Г. Бук, С. Стаут, та вітчизняні науковці Т. Дріга, В. Лучків, В. Мартинюк, Л. Марчук, І. Нагаєвська, Н. Подоляк, О. Санніков, О. Саннікова та інші.

Особливо гостро ця проблема постає в контексті адаптації студентів до викликів сучасної вищої освіти, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли значно зростає роль самоорганізації та особистісної відповідальності.

Отже, незважаючи на зростаючий інтерес до вивчення асертивності в різних галузях освіти, її роль як чинника успішності навчальної діяльності студентів залишається недостатньо дослідженою, що обумовлює необхідність вивчення впливу асертивності на академічні досягнення тих, хто навчається. Особливо важливим це дослідження є в контексті української системи вищої освіти, яка переживає період значних трансформацій, проходить період інтеграції у європейський освітній простір та знаходиться у пошуку ефективних моделей підготовки майбутніх фахівців.

**Об’єкт дослідження** – навчальна діяльність студентів.

**Предмет дослідження** – асертивність як чинник успішності студентів у навчальній діяльності.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності

У відповідності до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

- 1) Здійснити теоретичний аналіз понять «навчальна діяльність» та «асертивність».
- 2) Емпірично дослідити вплив асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності.
- 3) Розробити методичні рекомендації щодо розвитку асертивності студентів.

**ГІПОТЕЗА ДОСЛІДЖЕННЯ** полягає в тому, що чим вищий рівень асертивності студентів, тим вищим буде рівень їх навчальної успішності.

**Методи дослідження.** З метою розв’язання поставлених завдань використано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз інформаційних джерел, систематизація інформації, узагальнення, встановлених закономірностей;
- емпіричні: психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих методик: «Тест-опитувальник компонентів асертивності» (ТОКАС) (О. Саннікова, О. Санніков, Н. Подоляк), «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті» (ПсиКап-12С) (в адаптації В. Олефір, В. Боснюк), Методика диспозиційного оптимізму (life orientation test-revised – Lot-R) в адаптації С. Лукової, Авторська методика «Особистісні ресурси» О. Савченко, С. Сукач, А. Тімакової; анкетування для збору демографічних даних та показників успішності навчання;
- математико-статистичні методи – однофакторний дисперсійний аналіз (One-Way ANOVA) для порівняння груп з різним рівнем асертивності; лінійний регресійний аналіз для визначення впливу асертивності на успішність навчання; кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена) для

встановлення взаємозв'язків між показниками; описова статистика (середні значення, стандартні відхилення, медіани). Обробку отриманих емпіричних даних здійснено за допомогою статистичного програмного пакету Jamovi 2.3.

**Практичне значення отриманих результатів.** Результати та висновки дослідження можуть бути використані під час професійного навчання студентів різних спеціальностей для розвитку їх асертивності з метою покращення академічної успішності, а також можуть бути використані дослідниками в своїх наукових дослідженнях.

**Структура роботи.** Робота складається з вступу, 2-х розділів, висновків, списку використаних джерел, яке налічує 41 найменування та 2 додатків. Текст містить 13 рисунків та 9 таблиць. Основний зміст викладено на 57 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

#### **1.1. Сутність поняття «навчальна діяльність» у психологічній науці**

У сучасному мінливому та швидкоплинному світі вміння адаптуватися до змін, швидко навчатися й творчо використовувати свої знання на практиці набувають особливої актуальності. У царині психології поняття «навчальна діяльність» займає важливе місце, оскільки напряду пов'язане з когнітивними процесами, мотиваційною, волевою та емоційною сферами людини.

Цій темі присвятили свої роботи як зарубіжні автори: У. Джемс, Дж. Меткалф, У. Джемс, К. Коффка, Д. Колб, Н. Корнелл, Ж. Піаже, М. Сміт, Е. Торндайк, Дж. Фірт, так і українські науковці: М. Артюшина, Е. Балашов, Л. Бондар, Ю. Ватан, В. Демченко, Л. Жданюк, І. Іванова, Н. Ісхакова, Т. Левченко, О. Нікітіна, Є. Фролова, Т. Циганчук, О. Чуйко, В. Шаповалова і т. д.

У полі зору дослідників перебувають різні аспекти даної теми. Л. Бондар, Н. Ісхакова досліджують рефлексію як основний компонент навчальної діяльності; Ю. Ватан досліджує мотиваційний аспект метакогнітивної активності та навчальної діяльності.

В. Демченко розглядає самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності. Л. Жданюк провела емпіричне дослідження емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності. О. Чуйко, І. Іванова описують вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. Є. Фролова креативність як чинник успішності навчальної діяльності студентів, Т. Циганчук визначає мотиви навчальної діяльності і т. д.

Навчання - це діяльність, в якій наперед і свідомо ставлять мету, задалегідь визначають принципи, зміст, форми і методи навчальної роботи,

що мають найкраще забезпечити формування здібностей засвоєння вмінь, навичок, знань, звичок тими, хто вчиться [5, с. 19].

На думку В. Козакова та М. Артюшиної навчальна діяльність – це специфічний вид людської діяльності, спрямований безпосередньо на зміну її суб'єкта (збагачення досвіду того, хто навчається), як і будь яка діяльність вона характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, наявністю структури та змісту [19, с.11].

Навчальна діяльність характеризується низкою фундаментальних ознак, що визначають її природу та функціональне призначення в процесі розвитку особистості.

Навчальна діяльність вирізняється своєю полісуб'єктною структурою, що передбачає обов'язкову взаємодію двох рівноправних учасників освітнього процесу – того, хто навчає, і того, хто навчається. Ця взаємодія створює особливий освітній простір, в якому відбувається передача та засвоєння знань.

Визначальною характеристикою навчальної діяльності є її трансформаційний вплив на суб'єкта навчання. При цьому простежується діалектичний взаємозв'язок: з одного боку, навчальна діяльність стимулює розвиток особистості, а з іншого – її ефективність безпосередньо залежить від актуального рівня розвитку суб'єкта навчання.

У контексті цільової спрямованості, навчальна діяльність характеризується чіткою орієнтацією на опанування навчального матеріалу та розв'язання специфічних навчальних задач. При цьому особливість полягає в тому, що засвоєння загальних способів дій та наукових понять передують практичному розв'язанню конкретних завдань.

Принципово важливим аспектом є те, що результативність навчальної діяльності, яка відображається у змінах психічних властивостей та поведінкових патернів суб'єкта навчання, безпосередньо корелює з його власною активністю та діями.

Ключова специфіка навчальної діяльності полягає в її унікальній цільовій орієнтації: її метою є не трансформація зовнішніх об'єктів, а якісні

зміни самого суб'єкта навчання через опанування ним нових способів дій. Таким чином, навчальна діяльність виступає потужним інструментом особистісного розвитку та самовдосконалення [19, с 11].

Т. Левченко в своїй статті зазначає, що навчальна діяльність має свою структуру, включає цілі, мотиви, предметний зміст, знання, навчальні дії, операції, способи, результат, всі ці компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені, як і діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається.

Процес навчання передбачає обов'язковість таких форм діяльності, з яких одна – та, яка навчає – приймає участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а інша направлена на набуття суспільного досвіду, на його трансформацію в особистий здобуток учня. Обидві форми діяльності необхідні, складають суть навчального процесу, в процесі якого учень стає суб'єктом навчальної діяльності лише на основі таких його особистісних утворень, як активність та самостійність. Цьому всебічно сприяє вчитель, але результат все-таки залежить від характеру діяльності та прикладання сил самого учня.

Ось чому активність, самостійність дій учня у відповідності з поставленими цілями є своєрідним механізмом його позиції суб'єкта. Цьому сприяє включення в навчальний процес різнобічних видів діяльності, які часто проявляються в синтезі, взаємозв'язку різних її видів: учіння, наuczіння, педагогічної, пізнавальної, емоційної, соціальної, колективної, мисленневої, пізнавальної, індивідуальної, практичної, емпіричної, теоретичної, художньої, ігрової, самостійної, внутрішньої, зовнішньої, творчої, виконавчої, мовної.

Таке поєднання різних видів діяльності є продуктивним, тому що доповнюються об'єктивно важливі сторони діяльності різних видів [6, с.1].

О. Нікітіна у своїй статті «Розвиток концепції навчальної діяльності у психологічних дослідженнях ХХ ст.» зазначає, що дослідження взаємозв'язку між навчанням та розвитком дитини у психологічній науці має тривалу історію і відображено у формуванні трьох фундаментальних теоретичних підходів до початку 1930-х років.

Перший підхід, найяскравіше представлений у роботах Жана Піаже (1896 – 1980), постулював незалежність процесів розвитку від навчання. Згідно з цією концепцією, навчання розглядалося як зовнішній процес, що мав пристосовуватися до природного розвитку дитини. Основна ідея полягала в тому, що розвиток завжди передує навчанню, формуючи необхідне підґрунтя для засвоєння нових знань.

Діаметрально протилежну позицію займала друга теорія, розроблена Уільямом Джемсом (1842 – 1910), та Едвардом Торндайком (1874 – 1949). Вони ототожнювали процеси навчання та розвитку, розглядаючи їх як єдиний механізм формування умовних рефлексів та звичок. У цьому підході навчання розглядалося як безпосередній інструмент розвитку особистості.

Третій підхід, розроблений Куртом Коффкою (1886 – 1967), запропонував інтегративне бачення проблеми. Дослідник розглядав навчання і розвиток як взаємопов'язані, але різні за своєю природою процеси. Згідно з його теорією, навчання виступає каталізатором розвитку, стимулюючи та спрямовуючи процес особистісного становлення [13, с. 47].

Тривалі психологічні дослідження в цій галузі заклали теоретичний фундамент для формування сучасної концепції навчальної діяльності. Ключовим висновком стало розуміння того, що інтелектуальний розвиток дитини реалізується через активну взаємодію з оточуючими, особливо в контексті навчальної діяльності. Показниками успішного розумового розвитку виступають самостійність мислення, ефективність засвоєння та застосування знань, внутрішня мотивація до навчання та самовдосконалення.

Сутність навчальної діяльності, таким чином, полягає у двох взаємопов'язаних процесах: засвоєнні узагальнених способів дій у сфері наукових понять та якісних психічних трансформаціях, що відбуваються в процесі цього засвоєння [13, с. 52].

Л. Жданюк звернула увагу на емоційне ставлення студентів до навчальної діяльності та виявила комплексний характер взаємодії когнітивних та емоційних процесів у навчанні. Дослідниця констатує, що навчально-

пізнавальна діяльність студентів характеризується складною системою обробки інформації на різних рівнях, яка перебуває під впливом емоційної сфери особистості. Ці процеси, своєю чергою, формують підґрунтя для виникнення та розвитку різноманітних емоційних переживань, включаючи емоційні процеси, стани та особистісні властивості.

У процесі опрацювання навчального матеріалу студенти здійснюють багаторівневу когнітивно-емоційну обробку інформації, яка включає:

- 1) надання особистісного значення навчальній інформації;
- 2) співвіднесення отриманої інформації з власними цілями, потенціалом та поведінковими нормами;
- 3) емоційне реагування на визначені значення;
- 4) аналіз причинно-наслідкових зв'язків (пояснення причин успіхів та невдач);
- 5) комплексну оцінку зовнішніх стимулів, внутрішніх переживань та інтроцептивних відчуттів.

Особливу увагу дослідниця приділяє психічним станам студентів, які виникають під час навчальної діяльності, визначаючи їх як один із основних проявів емоційного ставлення до навчального процесу [3, с. 65].

В. Шаповалова у своєму дисертаційному дослідженні «Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів» визначила вісім таксономічних груп студентських страхів:

- 1) випробування;
- 2) ті, що пов'язані з професійним майбутнім;
- 3) пов'язані з прийняттям відповідальності на себе;
- 4) зумовлені помилками та похибками;
- 5) ті, що виникають безпосередньо на занятті;
- 6) обумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента;
- 7) обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у виші (соціальні страхи);

8) пов'язані з особистістю викладача.

Дані таксони страхів утворюють відносно самостійні групи переживань, в яких відображаються особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищів [23, с. 14].

Е. Балашов вивчає концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Він вважає, що вивчення метакогнітивних процесів є важливим з огляду на їх безпосередній вплив на успішність навчальної діяльності студентів, оскільки вони виконують важливі функції, такі як організація контроль власної інтелектуальної діяльності. Вивчення метакогнітивних процесів вищій школі також актуальне, з огляду те що ці процеси відіграють визначальну роль в успішності навчальної діяльності студентів і виконують важливі функції, такі як організація й контроль за власною інтелектуальною діяльністю, аналіз і корекція цієї діяльності тощо [1, с.79].

Психологи Марк Сміт та Джонатан Фірт звертають увагу на те, що психологія вивчає мозок та поведінку людини. Сфери її інтересів в цьому питанні охоплюють як індивідуальну розумову діяльність так і поведінку людини в парах і групах. У своїй книзі «Психологія в аудиторії. Посібник для вчителя стосовно того, що працює» автори аналізують і пояснюють те, як люди поведуться і навчаються в класі з точки зору психологічних процесів, які відбуваються в ньому. Дослідники дають рекомендації щодо ефективної організації навчальної діяльності. Ключовими елементами вважають:

1. Пам'ять і розуміння, розглядають основні типи довготривалої пам'яті, а також фактори, які впливають на те, чи зберігається інформація та концепції в пам'яті, чи ні.

2. Пізнання. питання, що стосуються мислення, обробки та робочої пам'яті. Тут розглядається ключова роль уваги і те, що психологи називають «виконавчою функцією». Застосування в класі ґрунтується на моделі робочої пам'яті Бадделі, який розглядає робочу пам'ять як динамічну, але обмежену.

3. Самостійні теорії. Описують неакадемічні компоненти особистості, які впливають на результати навчання. Самооцінка, Я-концепція та переконання щодо інтелекту можуть як допомагати, так і заважати учням, а їх виявлення може сприяти формуванню більш адекватного погляду на навчання.

4. Креативність. Психологія може розповісти нам про процеси творчого мислення, включаючи асоціації, інкубацію та дивергентне мислення, а також погляд на творчість, який ґрунтується на перенесенні знань і навичок у нові контексти.

5. Емоції. Розглядають вплив емоцій на академічні результати, який часто ігнорується. Емоції, як позитивні, так і негативні, можуть впливати на навчання в найнесподіваніший спосіб, а допомога учням у вихованні найбільш адаптивних емоцій може покращити як самопочуття, так і результати навчання.

6. Стійкість, гнучкість і сила духу. Життестійкість науковці вважають складним конструктом з багатьма варіаціями.. Автори визначають ті аспекти життестійкості, які є більш корисними для академічних результатів, а також ті, які можуть сприяти загальному благополуччю.

7. Мотивація. Досліджуються різні типи мотивації та причини через деякі мотиваційні втручання не спрацьовують, обговорюються найкращі способи мотивації за допомогою зовнішніх факторів.

8. Незалежна мотивація. Авторами визначено концепції з психологічних досліджень, які пропонують більш ефективні способи структурування самостійного навчання, в тому числі повторення та виконання домашніх завдань. Розглядаються дискусії про активне навчання та навчання через відкриття, пропонуються науково обґрунтовані способи структурування та підтримки проектної роботи з урахуванням метапізнання учнів [38, с. 6].

Психологи-дослідники застосовують теорію "зони проксимального навчання" (Region of Proximal Learning, RPL) від Корнелла Н. та

Меткалфа Дж., яка пояснює, як учні самостійно обирають матеріал для навчання. Основні положення теорії полягають в тому, що :

1. Зазвичай обмеження в часі впливають на те, що учні обирають легкий матеріал, який вони можуть доволі швидко опанувати. Якщо ж часу більше, вони будуть схильні братися за більш складні теми.
2. Матеріал вивчається допоки є відчуття прогресу. Коли ж прогрес зменшується, учні переключаються на інше.
3. При обранні навчального матеріалу ключовим параметром буде - швидкість можливого прогресу.



Рисунок 1.1.1 – Зона проксимального навчання [р.258]

Важливі особливості моделі: На вибір матеріалу впливає суб'єктивне відчуття учня щодо свого рівня знань, це пов'язано з попередніми оцінками та успіхами, з якістю пояснень, які надає вчитель. Учні можуть недооцінювати можливість прогресу, крім того не надають належну увагу повторенню

матеріалу і не враховують, що можуть забувати матеріал з часом. Без належного зворотного зв'язку учні будуть схильні обирати матеріал на основі поверхневого відчуття складності.

Освіта передбачає роботу з великими масивами інформації, викладач в цьому процесі покликаний мінімізувати матеріал шляхом передачі власного досвіду, а студенти мають запам'ятати ключові аспекти будь якої теми швидко та якісно і пошук найефективніших методів та методик триває [15, с.117].

Одним з таких методів запропонував американський соціальний психолог – Девід Колб, у своїй роботі – «Експериментальне навчання. Експеримент як ресурс навчання для вдосконалення» і він полягає в комплексному баченні навчання через інтеграцію досвіду [31].

Метод експериментального навчання або циклічне навчання, як його також називають, передбачає в своїй послідовності наявність 4 ключових елементів, а саме:

1. відчуття певного досвіду;
2. аналіз спостережень;
3. абстрактну концептуалізацію;
4. активний експеримент, застосування.

Автор методу вважає, що коли певний досвід збагачено рефлексією, сенс надано шляхом осмислення та трансформовано дією, новий досвід стає багатішим і глибшим [31; с. 309].

### **Висновки до пункту 1.1**

1. Навчальна діяльність як психологічний феномен є фундаментальним поняттям для розуміння процесів навчання, що охоплює активну, цілеспрямовану взаємодію індивіда з навчальним матеріалом, спрямовану на набуття нових знань та розвиток особистості. Вона характеризується полісуб'єктною структурою, що передбачає взаємодію того, хто навчає, і того, хто навчається, створюючи особливий освітній простір, в якому відбувається передача та засвоєння знань.

2. В рамках діяльнісного підходу навчальна діяльність досліджується з позиції її структурних компонентів та функціональних характеристик. Вона розглядається як специфічний вид людської діяльності з чіткою структурою, що включає мотивацію, цілепокладання, планування, виконання, контроль та оцінку результатів. Діяльнісний підхід акцентує увагу на процесах засвоєння узагальнених способів дій у сфері наукових понять, на цілеспрямованості, активності, предметності навчальної діяльності та її безпосередніх результатах.

3. Особистісний підхід зосереджується на трансформаційному впливі навчальної діяльності на суб'єкта навчання. У центрі уваги перебувають когнітивні, емоційні, мотиваційні та метакогнітивні аспекти навчання, а також психологічні зміни, що відбуваються в процесі навчальної діяльності. Цей підхід досліджує вплив навчання на самооцінку, Я-концепцію, емоційні стани, розвиток особистісних якостей, а також взаємозв'язок навчальної діяльності з іншими психологічними категоріями – розвитком, пізнавальною діяльністю, мотивацією.

4. Інтегративний підхід, на якому ґрунтується наше дослідження, поєднує переваги обох вищезгаданих підходів і дозволяє розглядати навчальну діяльність як цілісний феномен, що одночасно має чітку структуру і призводить до якісних особистісних змін. У нашому розумінні навчальна діяльність – це взаємопов'язана система дій суб'єкта, спрямована як на засвоєння об'єктивних знань, так і на особистісну трансформацію. Ключовою особливістю нашого бачення є розуміння того, що результати навчальної діяльності проявляються одночасно і в зовнішніх показниках успішності, і у внутрішніх особистісних змінах, які сприяють розвитку особистості.

5. З позиції інтегративного підходу показниками успішного розвитку під час навчальної діяльності виступають самостійність мислення, ефективність засвоєння та застосування знань, внутрішня мотивація до навчання, а також розвиток особистісних якостей та вмінь, необхідних для успішної самореалізації, серед яких важливе місце займає асертивність. Розуміння

сутності навчальної діяльності має важливе практичне значення для розробки та впровадження ефективних педагогічних технологій, спрямованих на підвищення якості освіти та сприяння всебічному розвитку особистості.

## **1.2. Асертивність як чинник успішності студентів у навчальній діяльності**

Комунікативна майстерність значною мірою визначає успіх людини в житті. Важливою складовою цієї майстерності залишається асертивність. Вона дозволяє людині знаходити конструктивні шляхи для свідомої власної реалізації, для відкритого вираження своїх бажань та потреб. Це визначальне явище має дуже глибоку основу оскільки ґрунтується на розумінні та прийнятті себе, відсутності внутрішніх конфліктів й бажанні генерувати і втілювати в життя своє бачення світу у вигляді ідей, проектів і т.д.

Поняття «асертивності» широко досліджується науковцями. Цій темі свої роботи присвятили Р. Альберті та М. Еммонс, Дж. Вольпе, С. Стайн та Г. Бук, С. Стаут, Т. Дріга, В. Лучків, В. Мартинюк, Л. Марчук, І. Нагаєвська, Н. Подоляк, О. Санніков, О. Саннікова та інші.

Серед сучасних іноземних досліджень асертивність розглядається як чинник благополуччя, провісник задоволеністю життям, як фактор, який знижує академічний стрес. Асертивність досліджується в контексті лідерства, конфліктології, розвитку критичного мислення, емпатії та соціальних навичок і т.д.

Фірдоус Ахмад Паррай, Хемант Кумар Ваттс, Снеха Гровер, Др. Шалу Гупта досліджують вплив тренінгу асертивності на психологічне благополуччя підлітків. Рамар Г. проводить оцінку ефективності програми тренінгу асертивності щодо зменшення академічного стресу серед школярів.

Шівані Джандх'яла, Навін Кумар фокусуються на повсякденній асертивності та її значенні для загального психічного благополуччя. Джексон Г. Лу, Мішель Х. Жао, Хуй Ліао, Лу Доріс Жанг випробовують як дебатний тренінг сприяє формуванню лідерства через підвищення асертивності. Алісія

Клодель та Альфонсо Хав'єр Гарсія Гонсалес діагностують навички асертивності та емпатії студентів та гендерні особливості в університеті Севільї.

Ахмет Гьоненер відстежує вплив спорту на стрес та асертивність учнів середньої школи. Алехандро Ернесто Васкес Мартінес з'ясовують зв'язки між асертивністю, конфліктом та миротворчістю. Джозефін Мосс, Кейсі Джордан Мейс, Хізер Фредерік, Стефані М. Морган, Аві Мозес-Кармел вивчають зв'язок між асертивністю, самооцінкою та задоволеністю стосунками.

Асертивність - це вміння, яке людина свідомо може в собі розвинути. Його відсутність призводить до потреби використання пасивних або агресивних стратегій у поведінці, що в певний спосіб буде перешкоджати формуванню гармонійних стосунків з оточуючими та професійному зростанню особистості.

У соціоекономічних та економічних професіях комунікативні навички є не менш важливі за професійні і значною мірою визначають легкість з якою людина організовує свою професійну та особистісну реалізацію, зберігає власне психічне здоров'я, досягає успіхів.

Ефективна комунікація передбачає досягнення поставленої мети. У процесі будь-якої взаємодії важливо зрозуміти позицію опонента, знайти спільну мову, домовитися, втілити в життя те, що було заплановано. Ці процеси відбуваються значно ефективніше, якщо є чітке усвідомлення своїх цілей, присутня повага до себе і до оточуючих.

Ця думка знаходить підтвердження у визначенні асертивності, яке надає С. Стаут - "асертивна людина та, що відповідає за власну поведінку, демонструє самоповагу і повагу до інших, позитивна, слухає, розуміє і намагається дійти до робочого компромісу (С. Стаут, 2002). Н. Подоляк у своїй роботі узагальнює опрацьовані джерела і наводить переклад визначень досліджуваного феномену [17, с.78].

Дослідниця звертає увагу на те, що С. Стайн та Г.Бук виділяють такі складові асертивності як: здатність адекватно висловлювати почуття, відкрито

висловлювати переконання і думки, захищати свої особисті права, проте наголошують на тому що “асертивні люди здатні висловити і відстояти власну позицію без агресії і образ на адресу опонента” (Стайн, Бук, 2007) [17, с.78]

В. Мартинюк зазначає, що асертивна поведінка проявляється в умінні:

- вислухати співрозмовника і зрозуміти його почуття і потреби;
- оголосити про свої наміри і сприяти їх реалізації;
- сприймати критику і гідно, аргументовано на неї реагувати;
- відкидати судження співрозмовника, якщо вони неприйнятні, але,

не переходячи на оцінку його особистості [10, с.42].

Науковиця доходить висновку, що асертивна поведінка розвивається на підставі самоаналізу, виражається у потребі у самопізнанні, здатності до самоспостереження, здатності до самообмірковування, аналізу своїх дій та вчинків, здатності контролювати себе, свої думки.

Формування асертивності передбачає знання власних прав та обов’язків, адекватне оцінювання себе й оточуючих, розуміння власних цілей та намірів, спроможність приймати компромісні рішення. Асертивність розвивається саме в соціумі, у контакті з оточенням, іншими людьми.

Отже, «асертивна поведінка» передбачає такий спосіб дій, при якому людина здатна активно і послідовно відстоювати свої інтереси, відкрито заявляти про свої плани і наміри, поважаючи при цьому інтереси партнерів по взаємодії [10, с 43].

Румунські дослідниці Жітару Оана та Ангел Йоніка Оана вивчають асертивність в контексті педагогічної психології. У своїй статті вони стверджують, що асертивна комунікація є життєво важливою для професійного успіху та звертають увагу на необхідність інтегрованого розвитку компонентів асертивності — ініціювання комунікації, встановлення меж, конструктивного вираження почуттів, стратегій підвищення самооцінки — для студентів, майбутніх викладачів. Авторки пояснюють необхідність і переваги розвитку асертивності як для особистого успіху, так і для професійного [30].

Л. Марчук досліджує асертивну поведінку майбутніх психологів і визначає її як «самоутверджувальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших» [11, с.17].

Вона вивчає асертивність як набір психологічних якостей індивіда, що формують його поведінку у суспільстві, яка має адекватний характер у критичних ситуаціях, і яка виявляється у впевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін та вплив різних чинників. Порівняння типів поведінки за Л. Марчук наведемо в табл. 1.1.1.

Таблиця 1.1.1 - Порівняльна таблиця типів поведінки за Л. Марчук

<b>Асертивна поведінка</b>	<b>Недостатньо розвинена асертивність</b>	<b>Агресивний тип поведінки</b>
Здатність вільно виражати думки та почуття	Сором'язливість	Криклива комунікація
Відкрите, чесне та пряме спілкування на всіх рівнях взаємодії	Уникнення прямого погляду, опущена голова	Образливі висловлювання
Активна життєва позиція та здатність впливати на події	Схильність поступатися під тиском	Ворожість та надмірна вимогливість
Здорова самоповага	Непряме висловлення власних потреб	Намагання покарати співрозмовника
Цілеспрямованість	Пасивність у взаємодії	
Фокус на подоланні перешкод, а не на переживаннях	_____	_____
Гнучкість та адекватність реакцій у мінливих ситуаціях	_____	_____
Конструктивна соціальна спрямованість	_____	_____
Баланс між спонтанністю та самоконтролем	_____	_____
Наполегливість без агресії	_____	_____
Орієнтація на успіх, а не на уникнення невдач	_____	_____

Дослідниця зазначає, що ключова відмінність між цими типами поведінки полягає у ставленні до відповідальності: асертивні особистості

адекватно оцінюють власну відповідальність, невпевнені – надмірно беруть її на себе, а агресивні – перекладають на інших [12, с. 29].

У ракурсі нашого дослідження особливий інтерес викликають наступні складові асертивної поведінки:

1. Здорова самоповага створює психологічний фундамент для віри у власні сили, що дозволяє студентам братися за складні завдання і не боятися помилок у процесі навчання.

2. Фокус на подоланні перешкод, а не на переживаннях допомагає студентам конструктивно підходити до академічних труднощів, зосереджуючись на пошуку рішень замість емоційного реагування на невдачі.

3. Орієнтація на успіх формує позитивну мотивацію до навчання, коли студент прагне досягти високих результатів, а не просто уникнути поганих оцінок, що сприяє більш глибокому та якісному засвоєнню знань.

4. Цілеспрямованість забезпечує здатність встановлювати конкретні навчальні цілі та послідовно їх досягати, що є основою академічного успіху.

5. Здатність вільно виражати думки та почуття дозволяє студентам активно брати участь у навчальних дискусіях, задавати уточнюючі запитання викладачам та ділитися своїми ідеями, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення.

6. Активна життєва позиція та здатність впливати на події формує проактивний підхід до навчання, коли студент бере відповідальність за власну освіту, шукає додаткові навчальні можливості й ініціює освітні проекти.

Аналіз дозволяє виявити кілька загальних характеристик, через які асертивність впливає на навчальну успішність:

1. Ефективна саморегуляція: Асертивність забезпечує оптимальний баланс між емоційною експресією та самоконтролем, що дозволяє студентам краще керувати своїми емоціями та поведінкою в навчальних ситуаціях.

Загалом це буде сприяти зниженню рівня тривожності студентів під час навчання.

2. Конструктивна взаємодія: Асертивні студенти ефективніше взаємодіють з викладачами та однокурсниками, отримуючи необхідну підтримку, зворотній зв'язок та ресурси.

3. Проактивне подолання труднощів: Асертивність сприяє формуванню активного підходу до вирішення проблем, що дозволяє студентам ефективно долати академічні виклики.

4. Психологічна стійкість: Здорова самоповага та орієнтація на успіх, притаманні асертивним особистостям, забезпечують психологічну стійкість перед невдачами та критикою.

### **Висновки до пункту 1.2.**

1. Асертивність не є вродженою якістю. Це - навичка, яку можна розвинути для особистого та професійного зростання.

2. Асертивність є важливою складовою комунікативної майстерності, яка дозволяє людині знаходити конструктивні шляхи для самореалізації та відкритого вираження своїх потреб, що має особливе значення в навчальному процесі.

3. Аналіз досліджень показує, що студенти з розвиненими асертивними навичками демонструють вищий рівень академічної залученості, ефективніше використовують доступні освітні ресурси та краще долають академічні виклики, що в сукупності позитивно впливає на їхню навчальну успішність.

4. Асертивна поведінка характеризується набором якостей: здатністю вільно виражати думки, відкритим і чесним спілкуванням, активною життєвою позицією, здоровою самоповагою, цілеспрямованістю, конструктивною соціальною спрямованістю та орієнтацією на успіх.

5. У ракурсі нашого дослідження особливий інтерес викликають наступні складові асертивної поведінки: здорова самоповага, фокус на

подоланні перешкод, орієнтація на успіх, цілеспрямованість, здатність вільно виражати думки та почуття, активна життєва позиція. Ці складові знайшли своє відображення в чотирьох загальних характеристиках: ефективна саморегуляція, конструктивна взаємодія, проактивне подолання труднощів та психологічна стійкість.

### **Висновки до розділу 1**

1. Навчальна діяльність як психологічний феномен досліджується в рамках різних методологічних підходів. Діяльнісний підхід розглядає її через призму структурних компонентів (мотивація, цілепокладання, планування, виконання, контроль та оцінка результатів) та функціональних характеристик, підкреслюючи її цілеспрямованість, активність і предметність. Особистісний підхід, натомість, зосереджується на трансформаційному впливі навчання, досліджуючи когнітивні, емоційні, мотиваційні та метакогнітивні аспекти.

2. Інтегративний підхід, що лежить в основі нашого дослідження, поєднує обидва підходи, дозволяючи розглядати навчальну діяльність як цілісну систему дій, спрямовану одночасно на засвоєння об'єктивних знань, а також розвиток особистісних якостей та вмінь, необхідних для успішної самореалізації, серед яких важливе місце займає асертивність.

3. Асертивність розглядається як багатовимірний конструкт, що виступає важливою складовою комунікативної компетентності. Ми визначаємо асертивність як здатність людини конструктивно виражати свої потреби, думки, почуття та реалізовувати себе з повагою до себе й до інших. Основними складовими асертивності є здорова самоповага, фокус на подоланні перешкод, орієнтація на успіх, цілеспрямованість, здатність вільно виражати думки та активна життєва позиція, які системно взаємодіють між собою, формуючи цілісну модель поведінки і узагальнені в чотирьох характеристиках: ефективна саморегуляція, конструктивна взаємодія, проактивне подолання труднощів та психологічна стійкість.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АСЕРТИВНОСТІ НА УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

#### 2.1. Методика та організація дослідження

Нами був проведений аналіз теоретичних та емпіричних досліджень навчальної діяльності та асертивності особистості. Ми провели аналіз наявних методик вимірювання і, відповідно до основних теоретичних висновків, добрали 4 методики, які, на нашу думку, найповніше дозволять виміряти рівень асертивності та дослідити наявність впливу асертивності на результати навчальної діяльності.

«Тест-опитувальник компонентів асертивності» (ТОКАС) (О. Саннікова, О. Санніков, Н. Подоляк), «Шкала психологічного капіталу в академічному контексті» (ПсиКап-12С) (в адаптації В. Олефір, В. Боснюк), Методика диспозиційного оптимізму (life orientation test-revised – Lot-R) в адаптації С. Лукової, Авторська методика «Особистісні ресурси» О. Савченко, С. Сукач, А. Тімакової.

Дослідження впливу асертивності на навчальну діяльність студентів проходило в 2 етапи:

Пошуково-підготовчий: на цьому етапі було проведено теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури, були відібрані методики для проведення дослідження.

Дослідницький: організація та проведення опитування респондентів з використанням Google-Форми, обробка результатів, отриманих в процесі опитування, математико-статистичні методи – однофакторний дисперсійний аналіз (One-Way ANOVA) для порівняння груп з різним рівнем асертивності; лінійний регресійний аналіз для визначення впливу асертивності на успішність навчання; кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона та Спірмена) для встановлення взаємозв'язків між показниками; описова

статистика (середні значення, стандартні відхилення, медіани). Обробку отриманих емпіричних даних здійснено за допомогою статистичного програмного пакету Jamovi 2.3.

### **Обґрунтування вибірки для нашого дослідження.**

Для дослідження впливу асертивності на успішність навчальної діяльності студентів була сформована вибірка із 59 студентів різних курсів та освітніх рівнів закладу вищої освіти. Вибірка є репрезентативною щодо студентської спільноти, оскільки охоплює здобувачів освіти різних курсів (від першого до магістерського рівня), різних вікових категорій та статусів зайнятості, що дозволяє всебічно дослідити прояви асертивності в різних академічних контекстах.

Гендерний розподіл вибірки (78% жінок і 22% чоловіків) певною мірою відображає загальну тенденцію у вищій освіті гуманітарного профілю, де традиційно спостерігається більша представленість жіночої статі. Хоча цей розподіл не є рівномірним, він відображає реальну демографічну ситуацію у багатьох закладах вищої освіти гуманітарного напрямку.

### **Метод відбору учасників.**

Для формування вибірки був застосований метод стратифікованого відбору з елементами квотної вибірки. Стратифікація проводилась за наступними параметрами:

1. Курс навчання (1 курс, 3 курс, магістратура).
2. Віковий розподіл (18-20 років, 28-36 років, 37-46 років, 47-65 років).
3. Статус зайнятості (лише навчання або поєднання навчання з роботою).
4. Середній рівень успішності (Середній бал).

Середній рівень успішності визначався автоматично системою Moodle відповідно до вивченого студентами циклу дисциплін за 100-бальною шкалою. Особлива увага при формуванні вибірки приділялась включенню студентів із різним рівнем академічної успішності (від 60 до 100 балів), що дозволяє коректно досліджувати вплив асертивності на навчальні досягнення студентів.

Використання стратифікованого відбору дозволило забезпечити включення до вибірки представників різних підгруп студентської спільноти, що сприяє більш повному вивченню досліджуваного феномену в контексті різних освітніх та життєвих ситуацій. Такий підхід дає можливість аналізувати зв'язок між асертивністю та навчальною успішністю з урахуванням різних факторів, таких як вік, досвід, поєднання навчання з трудовою діяльністю.

Розмір вибірки у 59 респондентів був визначений з урахуванням таких факторів:

1. Достатність для проведення кореляційного аналізу між показниками асертивності та навчальної успішності.
2. Можливість формування підгруп для порівняльного аналізу (за віком, статусом зайнятості, курсом навчання).
3. Забезпечення статистичної значущості результатів при (альфа)  $\alpha = 0.05$  та очікуваній силі ефекту від помірної до високої.

#### **Критерії включення та виключення.**

Критерії включення:

1. Статус діючого студента закладу вищої освіти.
2. Добровільна згода на участь у дослідженні.
3. Повне проходження всіх методик дослідження.

Критерії виключення:

1. Неповне заповнення опитувальників.
2. Перебування в академічній відпустці.
3. Відсутність даних про успішність навчання.

#### **Етичні аспекти формування вибірки.**

Формування вибірки здійснювалося з дотриманням етичних принципів психологічних досліджень:

1. Добровільна інформована згода всіх учасників.
2. Конфіденційність особистих даних.
3. Можливість відмовитися від участі на будь-якому етапі дослідження.

4. Проведення дослідження відповідно до етичних норм психологічної науки.

В опитуванні взяли участь 59 респондентів, з них 46 жіночої статі (78.0%) та 13 чоловічої статі (22.0%). (рис.2.1.1).

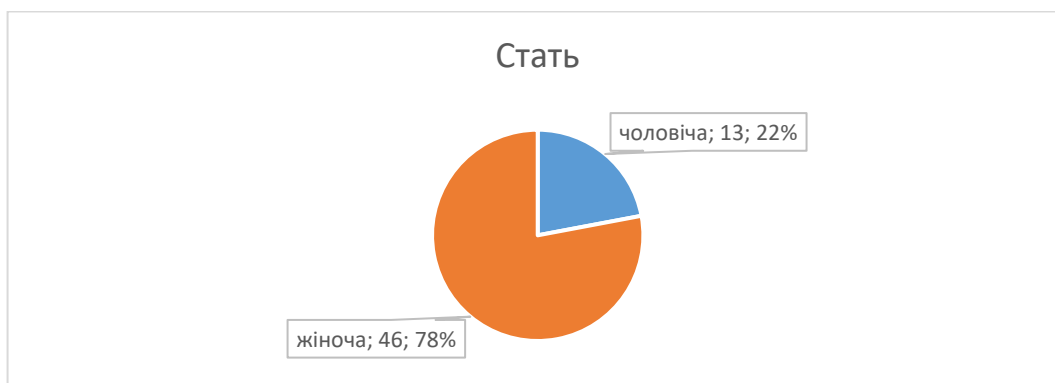


Рисунок 2.1.1 – Гендерний розподіл

Розподіл респондентів за віком зображено на діаграмі (рис.2.1.2). Найчисельнішу групу серед опитаних 68 % складає молодь 18-20 років - 40 осіб, 7% (4 особи) - 28-36 років, 8 студентів віком 37-46 р., склали 13% опитуваних та 7 осіб 47-65 років, що становить 12%.

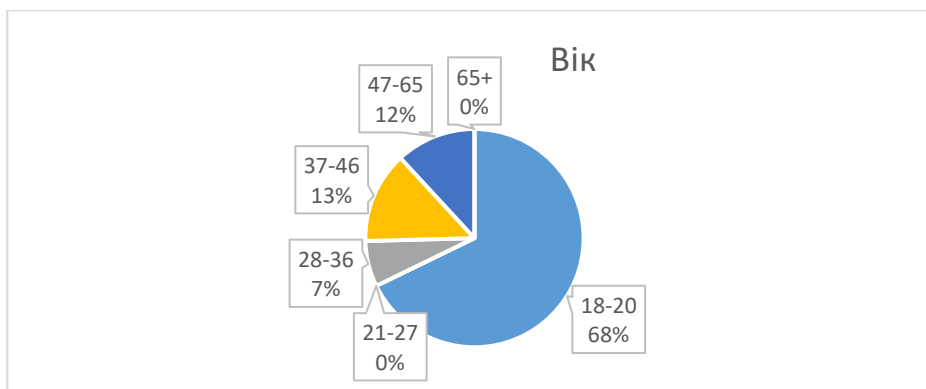


Рисунок 2.1.2 – Розподіл респондентів за віком

Серед загальної кількості опитуваних за видами зайнятості розрізняються 2 групи. 32 студенти (54%) поєднують навчання з роботою, 27 студентів тільки навчаються, вони складають 46 % респондентів (рис. 2.1.3).



Рисунок 2.1.3 – Розподіл респондентів за видами зайнятості

Кількість студентів кожного освітнього рівня представлена наступним чином: 1 курс - 24 студенти (40.7%), 3 курс- 16 студентів (27.1%), магістратура - 19 студентів (32.2%). Курс навчання показано на рис. 2.1.4.



Рисунок 2.1.4 – Розподіл респондентів за освітнім рівнем

Середній бал успішності 60-69 вказали у відповідях 2 студенти, що складає 3% респондентів, 70-79 балів – 15 осіб, що становить 26 %, 80-89 балів мають 23 особи- 39 % опитуваних і 90-100 – відмітили 19 осіб, що становить 32 % (рис. 2.1.5).

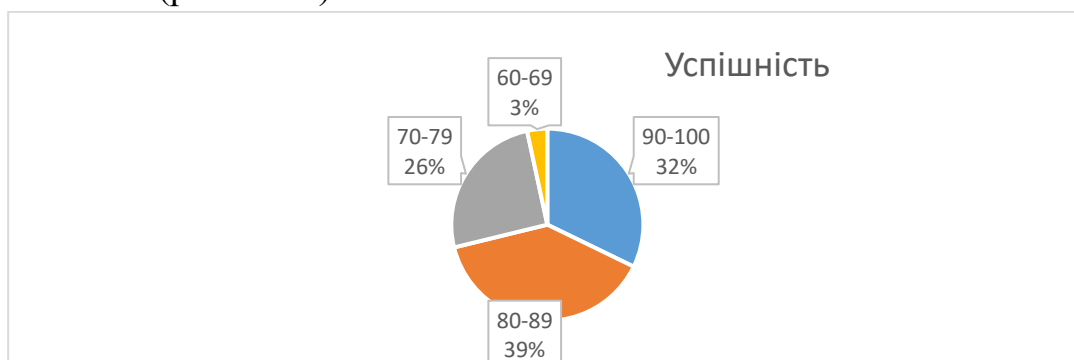


Рисунок 2.1.5 – Розподіл респондентів за середнім балом успішності

При проведенні дослідження були використані такі методики:

1) «Тест-опитувальник компонентів асертивності» (ТОКАС) (О. Саннікова, О. Санніков, Н. Подоляк.) Тест- опитувальник діагностує 5 (4 первинних - афективна (емоційна) складова, когнітивно- смислова складова, поведінкова складова, контрольньо-регулятивна складова і 1 вторинний – загальний показник) якісних показників (шкал) асертивності. Процедура тестування стандартна. В методиці передбачено чотири варіанти відповідей, які оцінюються за наступною шкалою: «безумовно, так» – 4 бали; «мабуть, так» – 3 бали; «мабуть, ні» – 1 бал; «безумовно, ні» – 0 балів. Варіанти відповідей на «зворотні» твердження оцінюються навпаки. Максимальна оцінка за кожним параметром складає 60 балів. Загальний показник асертивності (ЗПАС) є вторинним і вираховується за формулою:  $ЗПАС = (ААС+КАС+ПАС+РАС)$ . Підрахунок «сирих» балів здійснюються відповідно до ключа. За результатами методики визначається рівень вираженості окремих складових схильності до асертивності і загальний ступінь її прояву [21, с.142].

2) Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С) (в адаптації В. Олефір, В. Боснюк). Респондентам пропонується відповісти на 12 запитань. Кожне запитання шкали психологічного капіталу в академічному контексті оцінювалося за п'ятибальною шкалою Лікерта від 1 (“Категорично не згоден”) до 5 (“Абсолютно згодний”). Приклади тверджень: 1) самоефективність – “Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються”; 2) надія – “Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз стоять переді мною в університеті”; 3) резильєнтність – “Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов’язані з навчанням”; і 4) оптимізм – “Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє” [14, с.57].

3) Методика диспозиційного оптимізму (life orientation test-revised – Lot-R) (в адаптації С. Лукової) складається з 10 запитань, на які респонденти мають дати відповіді за шкалою: 0 – не згодний (-а), 1 – скоріше не згодний(-а), 2 – і так, і ні, 3 – скоріше згодний (-а), 4 – повністю згодний (-а). Пункти 1, 4 та 10 оцінюються за прямою шкалою (відповідають мірі оптимізму). Пункти 3, 7 та 9 оцінюються у зворотному порядку (або оцінюються окремо як міра песимізму). Пункти 2, 5, 6 і 8 є наповнювачами і не підлягають оцінці. Показник диспозиційного оптимізму визначається сумою балів за пунктами: 1, 4, 10 (у прямому порядку) та 3, 7, 9 (у зворотному порядку) [7, с.55].

4) Авторська методика «Особистісні ресурси» (О. Савченко, С. Сукач, А. Тімакової) містить 13 тверджень, які оцінюються за наступною шкалою: повністю не погоджуюсь / майже ніколи – 1 бал; – частково не погоджуюсь / рідко – 2 бали; – важко визначитися / час від часу – 3 бали; – частково погоджуюсь / часто – 4 бали; – повністю погоджуюсь / майже завжди – 5 балів. Результати поєднуються в три шкали: «Достатність ресурсів» 1, 2, 4, 5, 9, 10; «Стратегії відновлення ресурсів» – 3, 6, 8, 12; «Емоційна спустошеність» – 7, 11, 13. Загальний показник за методикою відображає рівень ресурсної наповненості особистості [20, с.121].

Було проведено статистичний Тест Шапіро-Вілка (Shapiro-Wilk test) отриманих даних, який є-найпотужніший для малих вибірок ( $n < 50$ ) і в такий спосіб підтверджено наявність нормального розподілу.

Методики між собою узгоджені відповідно до основної характеристики. Їх опис представлено в таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1 – Узгодженість обраних методик

№	Загальна характеристика	ТОКАС\ складові та їх опис [21]	Інші методики/ показники
1	Ефективна саморегуляція	<b>ААс (афективна (емоційна))</b> На додатному полюсі розташовані такі характеристики, як нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості, на від'ємному полюсі – відсутність цих якостей, або їх слабкий прояв;	Методика диспозиційного оптимізму (LOT-R) [7] — дозволяє оцінити здатність суб'єкта позитивно інтерпретувати події, що є важливим аспектом емоційної саморегуляції.
2	Конструктивна взаємодія	<b>КАс (когнітивно-смилова)</b> <i>Додатний полюс</i> характеризується адекватною орієнтацією в соціальній ситуації та адекватністю її оцінки; здатністю передбачати результати власної асертивної поведінки, здатністю дозволяти собі мати запити і вимоги, здатністю орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомленням потреби у досягненні мети. <i>Від'ємний полюс</i> характеризується протилежними якостями;	Шкала психологічного капіталу в академічному контексті (ПсиКап-12С) [14] — компоненти <i>самоефективності та надії</i> , які відображають впевненість у спілкуванні з однокурсниками та бачення різних шляхів досягнення цілей через взаємодію.
3	Проактивне подолання труднощів	<b>ПАс (поведінкова)</b> <i>на додатному полюсі</i> характеризується готовністю до дій, спрямованих на досягнення мети без поперання прав інших людей, навіть конструктивною агресивністю та здатністю керувати своїм життям. <i>На від'ємному полюсі</i> – неготовністю до таких дій, що супроводжується або пасивністю, або некерованою, неконструктивною агресивністю	Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С) [14] - <i>компонент самоефективності</i> , шкала "Стратегії відновлення ресурсів" з методики "Особистісні ресурси"[20]
4	Психологічна стійкість	<b>РАс (контрольно-регулятивна)</b> <i>Додатний полюс</i> містить якості, що характеризуються відповідальністю за свої вчинки; наполегливістю у захисті своїх прав; самостійними діями; обстоюванням своєї думки, навіть якщо це пов'язано з якимись труднощами тощо. <i>На від'ємному</i> – почуттям безпорадності, безправності; наданням можливості іншим вирішувати, що необхідно зробити; несамостійними діями; не обстоюванням своєї думки; схильністю підкорюватися іншим, дозволом іншим приймати рішення тощо.	Шкала психологічного капіталу (ПсиКап-12С) - компонент <i>резильєнтності</i> ) [14]
5	Інтегративна	<b>ЗПас (загальний показник асертивності)</b>	Інтегральні показники обраних методик

Значення ЗПАС, Середнього балу успішності, Диспозиційного оптимізму та Психологічного капіталу були переведені в 4-бальну шкалу.

Таблиця 2.1.2 – Шкали групування показників

Рівень (ЗПАС_код, СрБал_код)	Кількість балів ЗПАС	Середній бал успішності	Диспозиційний оптимізм	Психологічний капітал
Низький (1)	60-69	60-69	0-6	0-15
Середній (2)	70-79	70-79	7-12	16-30
Високий (3)	80-89	80-89	13-18	31-45
Відмінний (4)	90-100	90-100	19-24	46-60

В дослідженні взяли участь студенти 1-го курсу в статистичній обробці вони позначені «1», 3-го курсу – позначені «3» та студенти магістратури позначені «б».

### 2.1.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Таблиця 2.1.1.1 - Розподіл результатів отриманих за допомогою методик: ТОКАС, PSQ-12/ПсиКап-12С, LOT-R

Назва шкали / Показник	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		Відмінний рівень	
	n	%%	n	%%	n	%%	n	%%
Загальний показник асертивності (ЗПАС)	5	8,5%	6	10,2%	22	37,3%	26	44,1%
Середній бал успішності	2	3,4%	15	25,4%	23	39,0%	19	32,2%
Диспозиційний оптимізм	2	3,4%	9	15,3%	31	52,5%	17	28,8%
Психологічний капітал	0	0,0%	2	3,4%	30	50,8%	27	45,8%

Таблиця демонструє два типи даних: розподіл респондентів за категоріями середнього балу (СрБал\_код) та медіанні значення асертивності в кожній категорії.

Розподіл респондентів за категоріями академічної успішності:

- **СрБал\_код = 1** (низька успішність): 2 респонденти.
- **СрБал\_код = 2** (нижча за середню): 15 респондентів.
- **СрБал\_код = 3** (середня успішність): 23 респонденти.
- **СрБал\_код = 4** (висока успішність): 19 респондентів.

Більшість досліджуваних (42 з 59) демонструють середній або високий рівень академічної успішності, що відображає типову картину розподілу успішності у студентській популяції з нахилом у бік вищих балів.

Медіанні значення асертивності в кожній категорії успішності:

- **СрБал\_код = 1**: медіана ЗПАс = 82
- **СрБал\_код = 2**: медіана ЗПАс = 133
- **СрБал\_код = 3**: медіана ЗПАс = 149
- **СрБал\_код = 4**: медіана ЗПАс = 164

Спостерігається чітке послідовне зростання медіанних значень асертивності у міру підвищення академічної успішності. Найбільший "стрибок" (51.5 балів) відбувається між категоріями 1 і 2, що свідчить про особливо значущий вплив підвищення асертивності для найменш успішних студентів.

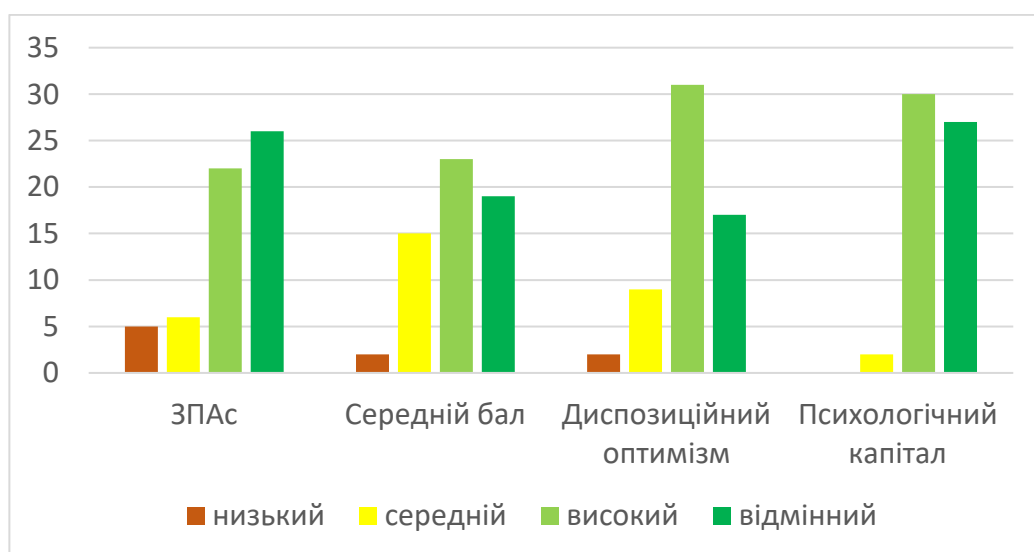


Рисунок 2.1.1.1 – Гістограма розподілу студентів за групами показників

### 2.1.2. Аналіз графіку розподілу асертивності

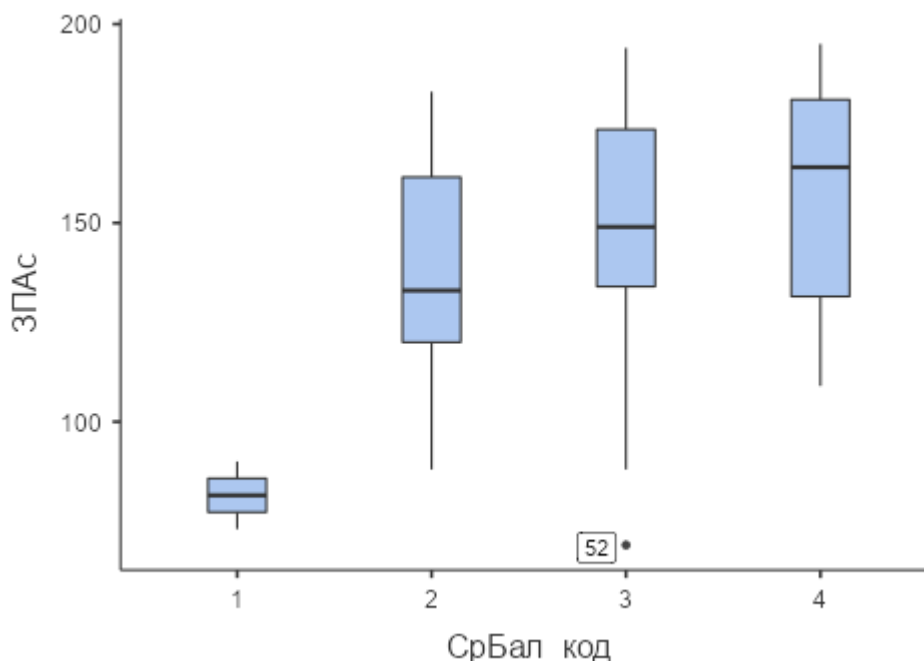


Рисунок 2.1.2.1 – Розподіл показника асертивності (ЗПАС) за категоріями середнього балу (СрБал\_код)

Гістограма (рис. 2.1.2.1) відображає розподіл показника асертивності (ЗПАС) у досліджуваній вибірці.

Ключові характеристики розподілу:

1. **Форма розподілу:** Розподіл демонструє ознаки нормальності з незначною позитивною асиметрією (зсувом вправо).
2. **Діапазон значень:** Показник асертивності варіюється приблизно від 50 до 220 балів, що свідчить про значну варіативність цієї характеристики у досліджуваній вибірці.
3. **Центральна тенденція:** Найбільша частота спостерігається у діапазоні приблизно 140-160 балів, що відповідає середньому рівню асертивності.
4. **Викиди та групування:** Не спостерігається виразних викидів чи аномалій у розподілі, що свідчить про доброякісність зібраних даних.

### 2.1.3. Аналіз графіку розсіювання

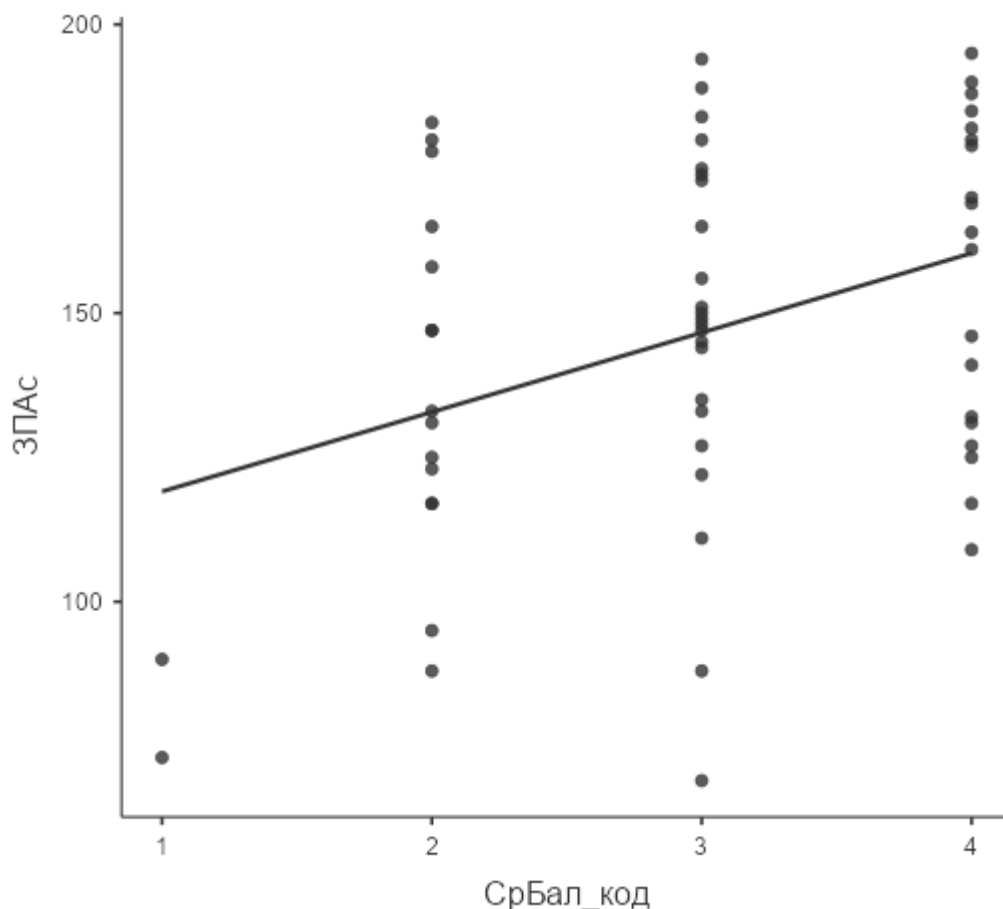


Рисунок 2.1.3.1 – Діаграма розсіювання показників асертивності та академічної успішності

На рис. 2.1.3.1 представлено залежність між двома змінними: показником асертивності (ЗПАс) по вертикальній осі та середнім балом успішності (СрБал\_код) по горизонтальній осі.

Основні характеристики розподілу точок:

1. **Позитивний тренд:** Спостерігається виразна тенденція до збільшення значень асертивності при зростанні показника середнього балу. Це візуально підтверджує наявність прямого позитивного зв'язку між цими змінними.

2. **Сила зв'язку:** Точки розподілені з певним розсіюванням навколо уявної лінії тренду, що свідчить про помірну силу взаємозв'язку. Це узгоджується з раніше отриманим коефіцієнтом кореляції близько 0.37.

3. **Розподіл значень асертивності:** Діапазон значень асертивності досить широкий (приблизно від 50 до 220), що вказує на значну варіативність цієї характеристики у респондентів.

4. **Наявність викидів:** На графіку не спостерігається яскраво виражених викидів, які могли б викривити результати кореляційного або регресійного аналізу.

Цей графік демонструє, що студенти з вищим рівнем асертивності (здатністю впевнено відстоювати свої права та інтереси, не порушуючи прав інших) демонструють тенденцію до вищої академічної успішності.

Це може пояснюватись кількома факторами:

- Асертивні студенти ефективніше комунікують з викладачами та одногрупниками.
- Вони впевненіше захищають свої академічні інтереси.
- Краще долають стресові ситуації та академічні виклики.
- Ефективніше організовують свою навчальну діяльність.

Хоча зв'язок не є надзвичайно сильним (точки мають значне розсіювання), він є статистично значущим, що свідчить про важливість розвитку асертивності як одного з чинників підвищення академічної успішності.

#### 2.1.4. Психологічна інтерпретація

Поєднуючи інформацію з таблиці та графіку, можна зробити такі висновки:

1. **Поширеність асертивності:** Більшість студентів демонструють середній або вище середнього рівень асертивності, що свідчить про загалом здорове психологічне функціонування досліджуваної вибірки.

2. **Зв'язок з успішністю:** Спостерігається послідовний і суттєвий зв'язок між рівнем асертивності та академічною успішністю – чим вищий рівень асертивності, тим вища медіана успішності.

3. **Особливості впливу:** Різниця в медіанних значеннях асертивності між категоріями успішності нерівномірна: найбільша між категоріями 1 і 2 (51.5 балів), помірна між 2 і 3 (16 балів) та між категоріями 3 і 4 (15 балів).

4. **Розподіл вибірки:** Розподіл респондентів за категоріями успішності і паттерн асертивності відповідають типовим для академічного середовища характеристикам, що підтверджує репрезентативність вибірки та валідність результатів.

### **2.1.5. Висновок**

Представлені дані переконливо демонструють, що існує прогресивний зв'язок між рівнем асертивності та академічною успішністю студентів. Нормальний розподіл показника асертивності свідчить про адекватність застосованого діагностичного інструментарію. Результати підтверджують теоретичне припущення, що здатність впевнено відстоювати свої права, відкрито висловлювати свої бажання та думки, адекватно реагувати на критику та інші аспекти асертивної поведінки сприяють кращій адаптації в академічному середовищі та, як наслідок, вищій успішності у навчанні.

## 2.2. Кореляційний аналіз

### 2.2.1. Аналіз показників кореляції

Таблиця 2.2.1.1 – Матриця кореляції між показниками асертивності (ЗПАс) та категоріями середнього балу (СрБал\_код)

ЗПАс	СрБал_код
Pearson's r	0.367
df	57
p-value	0.002
Spearman's rho	0.302
df	57
p-value	0.010

Дані кореляційного аналізу таблиці 2.2.1.1. демонструють наявність статистично значущого позитивного взаємозв'язку між загальним показником асертивності (ЗПАс) та кодованим середнім балом успішності (СрБал\_код).

#### Кореляція Пірсона:

- **r = 0.367** (позначено зірочками \*\* як значущий результат)
- **p = 0.002** (значно менше порогового значення 0.01)
- **df = 57** (ступенів свободи)

Коефіцієнт кореляції Пірсона вказує на помірний позитивний зв'язок між змінними. У психологічних дослідженнях кореляція такої величини вважається змістовно значущою, особливо коли йдеться про зв'язок між особистісною характеристикою та поведінковим результатом.

#### Кореляція Спірмена:

- **rho = 0.302** (також позначено як значущий результат)
- **p = 0.010** (статистично значуще на рівні 0.01)
- **df = 57** (ступенів свободи)

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена дещо нижчий за коефіцієнт Пірсона, але також демонструє статистично значущий позитивний зв'язок. Це

свідчить про стійкість виявленого взаємозв'язку навіть при аналізі порядкових даних.

### 2.2.2. Аналіз графіку розсіювання

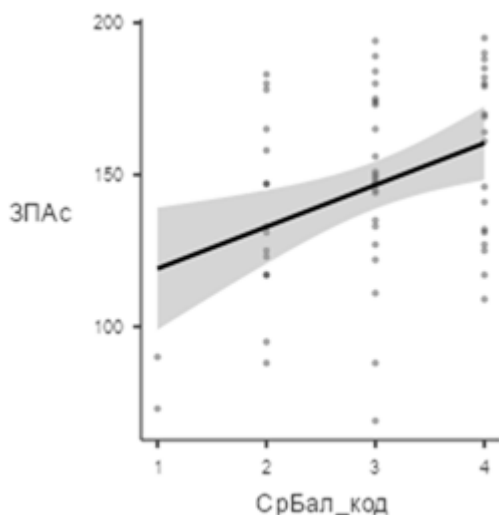


Рисунок 2.2.2.1 – Графік лінійної регресії та розсіювання між між показниками асертивності (ЗПАС) та категоріями середнього балу (СрБал\_код)

Графік розсіювання (скатерплот, рис. 2.2.2.1) візуально підтверджує виявлену статистичну залежність:

1. **Напрямок зв'язку:** Точки на графіку формують виразний висхідний тренд, що підтверджує позитивний характер кореляції — вищі значення асертивності асоціюються з вищими показниками академічної успішності.

2. **Сила зв'язку:** Розсіювання точок навколо уявної лінії тренду відповідає помірній силі кореляції ( $r \approx 0.37$ ). Це візуально підтверджує, що зв'язок існує, але не є дуже сильним.

3. **Лінія регресії:** На графіку відображена лінія регресії з тінью довірчого інтервалу. Її нахил візуалізує силу та напрямок взаємозв'язку.

### 2.2.3. Психологічна інтерпретація

1. **Статистична значущість:** Обидва коефіцієнти кореляції (Пірсона та Спірмена) є статистично значущими на рівні  $p < 0.01$ , що вказує на низьку ймовірність того, що виявлений зв'язок є результатом випадкових флуктуацій. Це дозволяє з високою впевненістю стверджувати про наявність змістовного зв'язку між асертивністю та академічною успішністю.

2. **Напрямок зв'язку:** Позитивний характер кореляції відповідає теоретичним очікуванням. Асертивність як здатність ефективно відстоювати власні інтереси, впевнено комунікувати та долати труднощі логічно сприяє кращій адаптації в академічному середовищі та вищій навчальній ефективності.

3. **Сила зв'язку:** Помірна величина кореляції ( $r = 0.367$ ) свідчить, що асертивність є важливим, але не єдиним фактором, що визначає академічну успішність. Це відповідає комплексній природі навчальних досягнень, на які впливають когнітивні здібності, мотивація, соціальне середовище та інші особистісні характеристики.

4. **Надійність результатів:** Узгодженість результатів, отриманих за допомогою різних статистичних методів (кореляція Пірсона та Спірмена), підтверджує надійність виявленого зв'язку, незалежно від припущень про нормальність розподілу даних.

### 2.2.4. Висновок

Результати кореляційного аналізу переконливо демонструють наявність статистично значущого позитивного зв'язку між асертивністю та академічною успішністю студентів. Цей зв'язок має помірну силу ( $r \approx 0.37$ ), що є змістовно значущим для психологічних досліджень.

Обидва коефіцієнти Пірсона та Спірмена демонструють значущість на рівні  $p < 0.01$ , що вказує на стійкий статистичний зв'язок між цими змінними. Кореляція середньої сили свідчить про те, що зростання рівня асертивності пов'язане з підвищенням академічної успішності.

З практичної точки зору, ці результати свідчать про потенційну цінність розвитку асертивних навичок для підвищення академічної успішності. Розробка психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток асертивності, може розглядатися як перспективний напрямок психолого-педагогічної підтримки студентів з метою покращення їхніх навчальних результатів.

## 2.3. Дисперсійний аналіз (ANOVA)

### 2.3.1. Результати основного тесту ANOVA

Таблиця 2.3.1.1 - One-Way ANOVA (Критерій Фішера)

	F	df1	df2	p
СрБал_код	3.39	3	55	0.024

Таблиця 2.3.1.1 містить тест Фішера (F-тест), що показує статистично значущі відмінності у середніх балах успішності (СрБал\_код) між групами з різними рівнями асертивності (ЗПАС\_код):

- $F(3, 55) = 3.39, p = 0.024$

Оскільки р-значення менше критичного порогу 0.05, можемо відхилити нульову гіпотезу про рівність середніх значень успішності у всіх групах. Це означає, що рівень асертивності статистично значуще впливає на академічну успішність студентів.

### 2.3.2. Аналіз описових статистик груп

Таблиця 2.3.2.1 – Опис виборки

	ЗПАС_код	N	Медіана	Стандартне відхилення	Стандартна похибка
СрБал_код	1	5	2.00	1.000	0.447
	2	6	2.83	0.983	0.401
	3	22	3.00	0.756	0.161
	4	26	3.23	0.765	0.150

Таблиця 2.3.2.1 надає детальну інформацію про кожну з чотирьох груп, сформованих за рівнем асертивності:

**1. Група з найнижчим рівнем асертивності (ЗПАС\_код = 1):**

- Кількість спостережень: 5 студентів
- Середній бал: 2.00
- Стандартне відхилення: 1.000
- Стандартна похибка: 0.447

**2. Група з низьким рівнем асертивності (ЗПАС\_код = 2):**

- Кількість спостережень: 6 студентів
- Середній бал: 2.83
- Стандартне відхилення: 0.983
- Стандартна похибка: 0.401

**3. Група з середнім рівнем асертивності (ЗПАС\_код = 3):**

- Кількість спостережень: 22 студенти
- Середній бал: 3.00
- Стандартне відхилення: 0.756
- Стандартна похибка: 0.161

**4. Група з високим рівнем асертивності (ЗПАС\_код = 4):**

- Кількість спостережень: 26 студентів
- Середній бал: 3.23
- Стандартне відхилення: 0.765
- Стандартна похибка: 0.150

На основі цих результатів можна зробити такі психологічні висновки:

**1. Прогресивне зростання академічної успішності:**

Спостерігається послідовне збільшення середнього балу у міру зростання рівня асертивності (від 2.00 у групі з найнижчим рівнем до 3.23 у групі з найвищим рівнем).

2. **Найвиразніша різниця:** Найбільший "стрибок" у середньому балі (0.83) спостерігається між першою та другою групами, що свідчить про особливу важливість подолання критично низького рівня асертивності.

3. **Зменшення варіативності:** Стандартне відхилення зменшується у групах з вищим рівнем асертивності (від 1.000 до 0.765), що може вказувати на більшу стабільність академічних результатів у студентів з вищою асертивністю.

4. **Нерівномірний розподіл вибірки:** Більшість студентів належать до групи з середнім (22) та високим (26) рівнями асертивності, що відображає природний розподіл цієї характеристики серед студентів.

Загалом, ці результати переконливо свідчать, що рівень асертивності є значущим предиктором академічної успішності, і розвиток асертивних навичок може бути важливим чинником покращення навчальних результатів студентів.

### 2.3.3. Аналіз графіку розподілу середніх балів успішності за рівнями асертивності

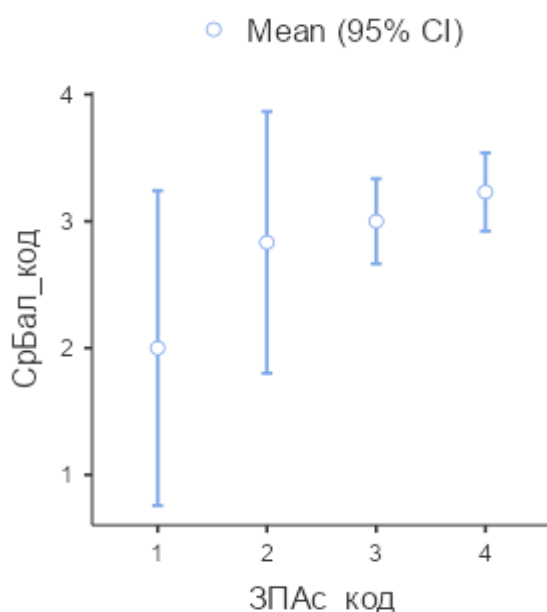


Рисунок 2.3.3.1 – Діапазон розподілу середніх балів успішності за рівнями асертивності

На представленому рис. 2.3.3.1 надано візуалізацію результатів дисперсійного аналізу (ANOVA), що демонструє залежність середнього балу успішності (СрБал\_код) від рівня асертивності (ЗПАС\_код).

Ключові особливості графіку:

1. **Прогресивне зростання показників:** На графіку чітко простежується висхідна тенденція — середній бал успішності послідовно зростає з підвищенням рівня асертивності від групи 1 до групи 4.

2. **Числові значення середніх:**

- Група 1 (найнижча асертивність): ~2.0
- Група 2: ~2.8
- Група 3: ~3.0
- Група 4 (найвища асертивність): ~3.2

3. **Інтервали довіри:** Графік відображає 95% інтервали довіри для кожної групи, представлені вертикальними лініями. Помітно, що:

- Інтервали довіри для груп 1 і 2 є ширшими, що відображає меншу кількість спостережень та більшу варіативність у цих групах.
- Інтервали довіри для груп 3 і 4 є вузькими, що свідчить про більшу точність оцінки середнього значення.

4. **Перетин інтервалів довіри:** Хоча інтервали довіри частково перетинаються між сусідніми групами, загальний тренд зростання є статистично значущим (як було показано в результатах ANOVA,  $p = 0.024$ ).

Психологічна інтерпретація:

1. **Функціональний зв'язок:** Графік наочно демонструє функціональний зв'язок між асертивністю та академічною успішністю — студенти з вищим рівнем асертивності демонструють кращі академічні результати.

2. **Нелінійність зв'язку:** Цікаво відзначити, що зростання середнього балу найбільш виражене при переході від групи 1 до групи 2

(приріст  $\sim 0.8$  бала), тоді як подальше зростання асертивності дає менш виражений приріст успішності (приріст між групами 3 і 4 становить лише  $\sim 0.2$  бала).

3. **Практичні наслідки:** З точки зору практичної психології, це свідчить про те, що:

- Навіть невелике підвищення рівня асертивності у студентів з критично низьким її рівнем може значно покращити їхню успішність.
- Існує певний "ефект стелі", коли після досягнення середнього рівня асертивності подальше її зростання дає менший приріст успішності.

4. **Варіативність у групах:** Помітно, що студенти з середнім та високим рівнем асертивності демонструють меншу варіативність в академічній успішності, що може свідчити про стабілізуючий ефект асертивності щодо навчальних досягнень.

Цей графік є наочним підтвердженням статистично значущих результатів ANOVA та переконливо демонструє позитивний вплив асертивності на академічну успішність студентів. Він підкреслює важливість розвитку асертивних навичок, особливо для студентів з низьким вихідним рівнем асертивності, як потенційного шляху покращення їхньої навчальної діяльності.

#### 2.3.4. Висновок

Однофакторний дисперсійний аналіз також підтверджує відмінності в академічній успішності між групами з різними рівнями асертивності:

- $F(3, 55) = 3.39, p = 0.024$

Середні значення академічної успішності у групах з різними рівнями асертивності:

- Група 1 (найнижча асертивність):  $M = 2.00, SD = 1.000$
- Група 2:  $M = 2.83, SD = 0.983$

- Група 3:  $M = 3.00$ ,  $SD = 0.756$
- Група 4 (найвища асертивність):  $M = 3.23$ ,  $SD = 0.765$

Спостерігається чітка тенденція: чим вищий рівень асертивності, тим вищий середній бал, що підтверджує гіпотезу про позитивний вплив асертивності на академічну успішність.

## 2.4. Регресійний аналіз

В таблицях нижче наведені дані аналізу лінійної регресії, які дозволяють зробити важливі висновки про зв'язок між асертивністю та успішністю.

Таблиця 2.4.1 – Таблиця даних моделі

Модель	R <sup>2</sup>
1	0.134

Таблиця 2.4.2 – Коефіцієнти моделі - СрБал\_код

Предиктор	Очікуване	SE	t	p
Intercept (Вільний член)	1.56755	0.49248	3.18	0.002
ЗПАс	0.00977	0.00328	2.98	0.004

### 2.4.1. Якість регресійної моделі

Таблиці 2.4.1 та 2.4.2 показують загальну точність побудованої регресійної моделі та вплив асертивності на академічну успішність::

- $R^2 = 0.134$  (коефіцієнт детермінації) — це означає, що приблизно 13.4% варіації у середньому балі студентів (СрБал\_код) пояснюється показником асертивності (ЗПАс).

- Рівняння регресії:  $\text{СрБал\_код} = 1.56755 + 0.00977 \times \text{ЗПАс}$
- Коефіцієнт регресії ( $\beta = 0.00977$ ) є позитивним і статистично значущим ( $t = 2.98$ ,  $p = 0.004$ )

Це означає, що при збільшенні показника асертивності на 1 пункт, середній бал навчання збільшується приблизно на 0.01 пункт, що при великих значеннях асертивності може суттєво вплинути на академічну успішність.

З психологічної точки зору, це помірний показник пояснювальної сили. Він вказує, що асертивність є значущим, але не єдиним фактором, що впливає на академічну успішність. У психологічних дослідженнях навіть такі значення  $R^2$  вважаються змістовно важливими, оскільки на успішність впливає множина факторів.

#### 2.4.2. Параметри регресійної моделі

Таблиця 2.4.2 надає деталізовану інформацію про параметри регресійної моделі:

1. **Intercept (вільний член) = 1.56755**
  - Статистично значущий ( $p = 0.002$ )
  - Вказує на прогнозований середній бал при нульовій асертивності
  - Стандартна похибка = 0.49248
  - t-значення = 3.18
2. **Коефіцієнт регресії для ЗПАС = 0.00977**
  - Статистично значущий ( $p = 0.004$ )
  - Вказує, що з кожним додатковим балом асертивності середній бал збільшується на 0.00977 пункту
  - Стандартна похибка = 0.00328
  - t-значення = 2.98

### 2.4.3. Аналіз Q-Q діаграми

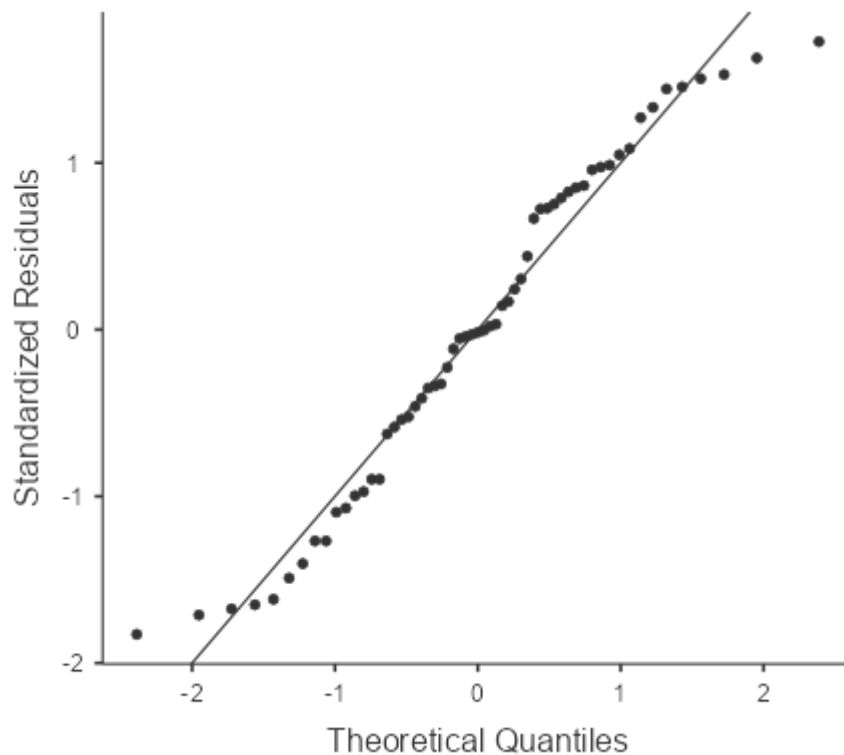


Рисунок 2.4.3.1 – Графік Q-Q (квантиль-квантиль)

Графік Q-Q (квантиль-квантиль, рис. 2.4.3.1) є важливим інструментом для перевірки нормальності розподілу залишків у регресійному аналізі. Зазначимо наступні особливості цього графіка:

1. **Загальна тенденція:** Більшість точок на графіку розташовані відносно близько до діагональної лінії, що свідчить про приблизну відповідність розподілу залишків нормальному розподілу.
2. **Центральна частина розподілу:** В центральній частині графіка (приблизно від -1 до +1 за теоретичними квантилями) точки майже ідеально лягають на діагональну лінію, що вказує на хорошу відповідність нормальному розподілу в середньому діапазоні значень.
3. **Хвости розподілу:** Спостерігаються певні відхилення від діагональної лінії на кінцях розподілу:
  - У нижньому лівому кутку є незначне відхилення (точки лежать вище теоретичної лінії).

- У верхньому правому кутку також є невелике відхилення вниз (точки лежать нижче теоретичної лінії).

4. **Інтерпретація відхилень:** Ці відхилення на кінцях вказують на те, що розподіл має дещо важчі "хвости" порівняно з ідеальним нормальним розподілом, що є досить типовим для даних у психологічних дослідженнях.

#### 2.4.4. Статистичні висновки

1. **Загальна нормальність:** Розподіл достатньо близький до нормального, щоб використовувати параметричні методи аналізу (включаючи лінійну регресію).

2. **Умови застосування регресійного аналізу:** Припущення про нормальність залишків, необхідне для коректного застосування регресійного аналізу, в цілому виконується.

3. **Надійність результатів:** Незначні відхилення в хвостах розподілу не повинні суттєво впливати на точність регресійних коефіцієнтів, особливо при достатньому обсязі вибірки.

У контексті дослідження зв'язку між асертивністю та академічною успішністю, цей Q-Q графік підтверджує належну відповідність моделі даним і дозволяє довіряти отриманим результатам регресійного аналізу.

#### 2.4.5. Психологічна інтерпретація

Виходячи з цих результатів регресійного аналізу, можна зробити такі психологічні висновки:

1. **Підтвердження позитивного впливу:** Регресійний аналіз достовірно підтверджує, що асертивність має позитивний вплив на академічну успішність студентів ( $p = 0.004 < 0.01$ ).

2. **Кількісна оцінка впливу:** Рівняння регресії  $СрБал\_код = 1.56755 + 0.00977 \times ЗПАС$  дозволяє кількісно оцінити вплив асертивності. Наприклад, різниця в асертивності в 100 балів асоціюється з різницею в 0.977 бала академічної успішності.

3. **Практичне значення:** Хоча коефіцієнт регресії видається малим (0.00977), у психологічному контексті він має практичне значення. Враховуючи, що шкала асертивності має широкий діапазон (як показали попередні матеріали, приблизно від 50 до 220), різниця між низькою та високою асертивністю може призвести до суттєвої різниці в академічних досягненнях.

4. **Цілісна картина:** У поєднанні з результатами ANOVA, які показали статистично значущі відмінності між групами з різними рівнями асертивності, регресійний аналіз завершує картину, надаючи точну математичну модель взаємозв'язку.

#### **2.4.6. Висновок**

Результати лінійної регресії переконливо демонструють, що асертивність є значущим предиктором академічної успішності студентів. Кожен додатковий бал асертивності пов'язаний з незначним, але статистично значущим підвищенням середнього балу.

Хоча модель пояснює лише 13.4% варіативності у успішності, це важливий результат для психологічних досліджень, який вказує на цінність розвитку асертивних навичок для покращення академічних результатів.

#### **2.5. Рекомендації щодо розвитку асертивності студентів**

Проведене нами дослідження дало можливість розробити методичні рекомендації для сприяння академічній успішності студентів шляхом розвитку складових асертивності студентів. Їх наповнення представлено на рис. 2.5.1.



Рисунок 2.5.1 – Сприяння академічній успішності студентів шляхом розвитку їх асертивності

#### **Емоційна складова:**

- Практикувати техніки усвідомленості (mindfulness) для кращого розпізнавання власних емоційних станів та їх впливу на навчання.
- Використовувати дихальні вправи та релаксаційні техніки перед стресовими ситуаціями (іспити, виступи), що допомагає контролювати тривожність.
- Організовувати тренінги та групові вправи на розвиток емпатії, зокрема рольові ігри, що сприяють формуванню розуміння почуттів інших.
- Регулярно вести «щоденник емоційних станів», аналізуючи зв'язок між емоціями та навчальними результатами.

**Когнітивно-сміслова складова:** Створювати чіткий план та формулювати конкретні навчальні цілі (методика SMART: конкретні, вимірювані, досяжні, реалістичні та обмежені в часі).

- Проводити аналіз соціального контексту навчання через кейс-стаді, спрямовані на розуміння взаємодії у навчальних ситуаціях.
- Застосовувати техніки прогнозування («що буде, якщо...»), що розвивають навички планування власних дій.

- Регулярно застосовувати позитивні афірмації та практики зміцнення самоефективності (self-efficacy), що підвищує впевненість студентів у своїх силах.

#### **Поведінкова складова:**

- Використовувати техніки асертивної комунікації, зокрема «Я-висловлювання», для відкритого, але неконфліктного вираження своєї позиції.
- Впроваджувати практики активного слухання під час занять, зокрема формулювання питань та уточнень, що стимулюють активну участь студентів.
- Організовувати дебати та дискусії, які формують навички конструктивного відстоювання власної точки зору.
- Тренувати навички публічних виступів з використанням відеозапису виступів та аналізу виступів у групах.

#### **Контрольно-регулятивна складова:**

- Заохочувати самостійне прийняття рішень через практику ситуаційних вправ, де студент має самостійно обрати рішення з кількох альтернативних.
- Вчити відповідальності за власні рішення та результати навчання через регулярну рефлексію навчальних результатів.
- Розвивати проактивний підхід у вирішенні проблемних навчальних ситуацій через завдання типу problem-solving tasks.
- Практикувати техніки самоконтролю та саморегуляції, наприклад, методику «Коло впливу» для визначення власних можливостей впливу на ситуацію?

#### **Практичні техніки розвитку асертивності:**

**Індивідуальна робота.** Регулярне ведення «щоденника успіхів» з рефлексією особистих досягнень.

- Застосування технік тайм-менеджменту, зокрема матриці Ейзенхауера для розстановки пріоритетів, використання методу Помодоро для покращення концентрації та продуктивності.

- Використання вправ на позитивну самооцінку з конструктивним прийняттям критики.

**Групова робота.** Проведення тренінгів із застосуванням рольових ігор та моделювання ситуацій для відпрацювання асертивних навичок.

- Групові проекти з чітким розподілом ролей для розвитку навичок співпраці.

- Майстер-класи з навичок публічного виступу та самопрезентації.

**Методи для викладачів:**

- Створювати безпечне та підтримуюче середовище, де студенти можуть відкрито висловлювати свої думки та ідеї.

- Використовувати інтерактивні методи навчання, наприклад, кейс-метод, метод проектів, рольові ігри.

- Регулярно надавати конструктивний зворотний зв'язок з конкретними пропозиціями щодо покращення.

**Підходи до оцінки ефективності розвитку асертивності:**

- Регулярна діагностика асертивних умінь за допомогою спеціальних психодіагностичних методик (тести, анкети, опитувальники).

- Відстеження динаміки академічних показників (оцінки, участь у дискусіях, виконання завдань).

- Оцінка рівня академічної тривожності з використанням відповідних психологічних шкал.

- Аналіз змін у якості міжособистісної комунікації в навчальних групах та ставленні студентів до навчання.

**Висновки до розділу 2**

1. Результати лінійної регресії переконливо демонструють, що асертивність є значущим предиктором академічної успішності студентів. Коефіцієнт регресії ( $\beta = 0.00977$ ) є позитивним і статистично значущим ( $t =$

2.98,  $p = 0.004$ ). Регресійний аналіз достовірно підтверджує, що асертивність має позитивний вплив на академічну успішність студентів ( $p = 0.004 < 0.01$ ).

Асертивність пояснює 13.4% варіації в успішності ( $R^2 = 0.134$  (коефіцієнт детермінації), що свідчить про наявність інших важливих факторів). Цей зв'язок є статистично значущим і підтверджується різними методами аналізу.

Отримані результати в ANOVA переконливо свідчать про позитивний вплив асертивності на академічну успішність студентів.  $F(3, 55) = 3.39$ ,  $p = 0.024$

Спостерігається наявність залежності середнього балу успішності від рівня асертивності. Студенти з середнім та високим рівнем асертивності демонструють меншу варіативність в академічній успішності, що може свідчити про стабілізуючий ефект асертивності щодо навчальних досягнень. Характерною є чітка тенденція: чим вищий рівень асертивності, тим вищий середній бал, що підтверджує гіпотезу про позитивний вплив асертивності на академічну успішність.

Проведене емпіричне дослідження підкреслює важливість розвитку асертивних навичок, особливо для студентів з її низьким рівнем, як потенційного шляху покращення їх навчальної успішності.

2. Запропоновані методичні рекомендації щодо розвитку асертивності студентів з метою підвищення їх успішності у навчальній діяльності базуються на роботі з чотирма ключовими складовими: емоційною (через техніки усвідомленості та емоційного самоконтролю), когнітивно-сміисловою (через SMART-планування та аналіз соціального контексту навчання), поведінковою (через асертивну комунікацію та публічні виступи) та контрольню-регулятивною (через самостійне прийняття рішень та саморегуляцію). Практична реалізація включає як індивідуальну роботу з ведення "щоденника успіхів" і технік тайм-менеджменту, так і групові активності у формі тренінгів та проєктів з чітким розподілом ролей.

Викладачам рекомендується створювати підтримуюче середовище, впроваджувати інтерактивні методи навчання та надавати конструктивний зворотний зв'язок. Ефективність розвитку асертивності оцінюється шляхом регулярної діагностики асертивних умінь, відстеження динаміки академічних показників, оцінки рівня академічної тривожності та аналізу якості міжособистісної комунікації. Такий комплексний підхід сприяє формуванню у студентів впевненості у власних силах, навичок конструктивної взаємодії та відповідального ставлення до навчання, що в кінцевому результаті позитивно впливає на їхню академічну успішність.

## ВИСНОВКИ

1) Навчальна діяльність як психологічний феномен досліджується в рамках різних методологічних підходів. Діяльнісний підхід розглядає її через призму структурних компонентів (мотивація, цілепокладання, планування, виконання, контроль та оцінка результатів) та функціональних характеристик, підкреслюючи її цілеспрямованість, активність і предметність. Особистісний підхід, натомість, зосереджується на трансформаційному впливі навчання, досліджуючи когнітивні, емоційні, мотиваційні та метакогнітивні аспекти.

Інтегративний підхід, що лежить в основі нашого дослідження, поєднує обидва підходи, дозволяючи розглядати навчальну діяльність як цілісну систему дій, спрямовану одночасно на засвоєння об'єктивних знань, а також розвиток особистісних якостей та вмінь, необхідних для успішної самореалізації, серед яких важливе місце займає асертивність.

Асертивність розглядається як багатовимірний конструкт, що виступає важливою складовою комунікативної компетентності. Ми визначаємо асертивність як здатність людини конструктивно виражати свої потреби, думки, почуття та реалізовувати себе з повагою до себе й до інших. Основними складовими асертивності є здорова самоповага, фокус на подоланні перешкод, орієнтація на успіх, цілеспрямованість, здатність вільно виражати думки та активна життєва позиція, які системно взаємодіють між собою, формуючи цілісний патерн поведінки і узагальнені в чотирьох характеристиках: ефективна саморегуляція, конструктивна взаємодія, проактивне подолання труднощів та психологічна стійкість.

2) Емпіричне дослідження впливу асертивності на успішність студентів у навчальній діяльності здійснено за дисперсійним дизайном. Результати лінійної регресії переконливо демонструють, що асертивність є значущим предиктором академічної успішності студентів. Коефіцієнт регресії ( $\beta = 0.00977$ ) є позитивним і статистично значущим ( $t = 2.98$ ,  $p = 0.004$ ).

Регресійний аналіз достовірно підтверджує, що асертивність має позитивний вплив на академічну успішність студентів ( $p = 0.004 < 0.01$ ).

Отримані результати в ANOVA переконливо свідчать про позитивний вплив асертивності на академічну успішність студентів.  $F(3, 55) = 3.39$ ,  $p = 0.024$ . Спостерігається наявність залежності середнього балу успішності від рівня асертивності. Студенти з середнім та високим рівнем асертивності демонструють меншу варіативність в академічній успішності, що може свідчити про стабілізуючий ефект асертивності щодо навчальних досягнень. Характерною є чітка тенденція: чим вищий рівень асертивності, тим вищий середній бал, що підтверджує гіпотезу про позитивний вплив асертивності на академічну успішність.

Проведене емпіричне дослідження підкреслює важливість розвитку асертивних навичок, особливо для студентів з її низьким рівнем, як потенційного шляху покращення їх навчальної успішності.

3) Розвиток асертивності у студентів є комплексним процесом, що охоплює чотири ключові складові: емоційну, когнітивно-сміслову, поведінкову та контрольну-регуляторну. Кожна з цих складових потребує системного підходу з використанням специфічних технік і методів, таких як практики усвідомленості, техніки асертивної комунікації, формулювання SMART-цілей та розвиток навичок самоконтролю.

Для ефективного розвитку асертивності необхідно поєднувати індивідуальну та групову роботу, залучаючи як самих студентів, так і викладачів. Важливими елементами є створення безпечного навчального середовища, використання інтерактивних методів навчання та надання конструктивного зворотного зв'язку. Практичні техніки включають ведення щоденників успіхів, тайм-менеджмент, рольові ігри та тренінги з розвитку навичок публічних виступів.

Розвиток асертивності напряму впливає на академічну успішність студентів і проявляється у покращенні навчальних результатів, зниженні рівня тривожності та підвищенні якості міжособистісної комунікації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2020. Вип. 1. С. 78-86.
2. Дріга Т. Г. Асертивність як чинник соціально-психологічної оптимізації адаптації студентської молоді / Т. Г. Дріга // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – Вип. 39. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2013. – С. 100-105.
3. Жданюк Л. О. Емпіричне дослідження емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності / Л. О. Жданюк // Психологія і особистість. - 2018. - № 1. - С. 62-74. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios\\_2018\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2018_1_7)
4. Журавська Л.М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. –К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 312 с. (13 др. арк.)– (Гриф МОН України (лист № 14/18.2-157 від 26.01.05)).
5. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Підручний у 2-х ч. – Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності – К.: КНЕУ, 2000. – 243 с.: іл.
6. Левченко Т.І. Навчання як діяльність. Режим доступу:<https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/11114024-e45e-4a2d-ac7f-967f308f8966/content>
7. Лукова С.В. Валідизація української версії методики диспозиційного оптимізму (life orientation test-revised – Lot-R) режим доступу: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1288>
8. Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лучків Володимир

Зеновійович ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Київ, 2017. – 200 с.

9. Максимова Н. Ю. Асертивність // Велика українська енциклопедія. URL: [htt://vue.gov.ua/](http://vue.gov.ua/)

10. Мартинюк В. Розвиток асертивності фахівця в умовах педагогіки партнерства / «Modern engineering and innovative technologies» Issue 29, Part 4, 2023 режим доступу:

[https://www.researchgate.net/publication/376214990\\_ROZVITOK\\_ASERTIVNO\\_STI\\_FAHIVCA\\_V\\_UMOVAN\\_PEDAGOGIKI\\_PARTNERSVA](https://www.researchgate.net/publication/376214990_ROZVITOK_ASERTIVNO_STI_FAHIVCA_V_UMOVAN_PEDAGOGIKI_PARTNERSVA)

11. Марчук Л. М. соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.05 соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Л. М. Марчук. – К., 2016. – 22 с.

12. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Марчук Лариса Миколаївна ; Інститут психології імені Г. Костюка. – Київ, 2016. – 225 с.

13. Нікітіна О. Розвиток концепції навчальної діяльності у психологічних дослідженнях ХХ ст. / О. Нікітіна // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. - 2012. - Вип. 107(2). - С. 45-52. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2012\\_107%282%29\\_\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%282%29__9)

14. Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. № 9. С. 50–71. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-4>

15. Остапенко Е., Мендрух Ю., Ходакевич О., Тинний В. // Застосування методу експериментального навчання Девіда Колба на заняттях з англійської мови у групах магістерського рівня освіти// Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних

спеціальностей в полікультурному просторі Збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної конференції, 07 червня 2024 р. Київ – Ломжа. / Наукова редакція: Зоя Шарлович, Юрій Волошин, Наталія Гончаренко-Закревська, Наталія Василичина. Видавництво: MANS w Łomży; К.: ФМВ, НАУ, 2024. 224 с., С116-120. PDF-формат ; мережеве видання ; інституційний депозитарій.

16. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. - № 9. – С. 108-110.

17. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування // Problems of the humanitarian sciences Psychology Series, 2021 режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/361794784\\_ASERTIVNIST\\_PSIHOLOGA\\_AK\\_UMOVA\\_EFEKTIVNOGO\\_MIZOSOBISTISNOGO\\_SPILKUVANNA](https://www.researchgate.net/publication/361794784_ASERTIVNIST_PSIHOLOGA_AK_UMOVA_EFEKTIVNOGO_MIZOSOBISTISNOGO_SPILKUVANNA)

18. Програма практики. Укладачі Савченко О.В., Музичко Л.В., Ковалькова Т.О. КНЕУ, 2021. 23 с.

19. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.; За заг. ред. М.В. Артюшиної. – К.: КНЕУ, 2008. – 336 с.

20. Савченко О.В., Сукач С.А., Тімакова А.В. Методика «Особистісні ресурси»: Валідізація та стандартизація на вибірці осіб юнацького віку. Габітус. 2022. Вип. 44. С. 114-122. Режим доступу: <http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/19.pdf>

21. Саннікова О.П. Санніков О.І, Подоляк Н.М. Діагностика асертивності : результати апробації методики "ТОКАС" // Наука і освіта. - 2013. - № 3.

22. Соловей Я. Г. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми асертивності / Я. Г. Соловей // Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни: тези доповідей учасників XVII науково-практичного семінару, 25 квітня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 69 с. с 41-43

23. Шаповалова В. С. Психологічні особливості страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. С. Шаповалова; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. - Харків, 2015. - 20 с. - укр.
24. «How to Communicate Assertively 4 Tips» режим доступу: [https://youtu.be/hAxСрAnV3-E?si=\\_iK7UUL5ssoOKv0t](https://youtu.be/hAxСрAnV3-E?si=_iK7UUL5ssoOKv0t)
25. Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (9th ed.). Impact Publishers. Режим доступу <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2539237>
26. Assertive Bill of Rights Режим доступу: <https://www.k-state.edu/care/old/materials/assertivebill.pdf>
27. Claudel A., García González A. J. Students' Assertiveness and Empathy Social Skills and Gender at the University of Seville. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1270>
28. Gonener A. Effect of Sport Education on Stress and Assertiveness of Middle School Students. DOI: 10.5539/ies.v13n5p108. URL: [https://www.researchgate.net/publication/340740659\\_Effect\\_of\\_Sport\\_Education\\_on\\_Stress\\_and\\_Assertiveness\\_of\\_Middle\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/340740659_Effect_of_Sport_Education_on_Stress_and_Assertiveness_of_Middle_School_Students)
29. Jandhyala S., Kumar N. Everyday Assertiveness and Its Significance for Overall Mental Well-Being. DOI: 10.13189/ujph.2024.120208. URL: [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=14129](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=14129)
30. Jitaru Oana, Anghel Ionica Ona. Assertiveness in Self-Fulfillment and Professional Success. Interpersonal Dynamics in the Didactic Relation <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=93450>
31. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
32. Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning,*

Memory, and Cognition, 32, 609-622.

<https://www.columbia.edu/cu/psychology/metcalfe/RPL.html>

33. Lu J. G., Zhao M. X., Liao H., Zhang L. D. Breaking Ceilings: Debate Training Promotes Leadership Emergence by Increasing Assertiveness. DOI: 10.1037/apl0001273. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/388291790\\_Breaking\\_Ceilings\\_Debate\\_Training\\_Promotes\\_Leadership\\_Emergence\\_by\\_Increasing\\_Assertiveness](https://www.researchgate.net/publication/388291790_Breaking_Ceilings_Debate_Training_Promotes_Leadership_Emergence_by_Increasing_Assertiveness)

34. Moss J., Mace C. J., Frederick H., Morgan S. M., Mozes-Carmel A. Assertiveness, Self-Esteem, and Relationship Satisfaction. URL: [https://www.researchgate.net/publication/362377372\\_Assertiveness\\_Self-Esteem\\_and\\_Relationship\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/362377372_Assertiveness_Self-Esteem_and_Relationship_Satisfaction)

35. Parray F. A., Watts H. K., Grover S., Gupta S. Impact of Assertiveness Training on Psychological Well-Being of Adolescents. DOI: 10.53555/kuey.v30i5.5976. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/381450445\\_Impact\\_of\\_Assertiveness\\_Training\\_on\\_Psychological\\_Well-Being\\_of\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/381450445_Impact_of_Assertiveness_Training_on_Psychological_Well-Being_of_Adolescents) (дата звернення: 18.04.2025).

36. Ramar G. Evaluate the Effectiveness of Assertiveness Training Program on Improving Academic Stress Among School Students in Selected Schools. DOI: 10.6084/m9.doi.one.IJCRT2407323. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/382241681\\_EVALUATE\\_THE\\_EFFECTIVENESS\\_OF\\_ASSERTIVENESS\\_TRAINING\\_PROGRAM\\_ON\\_IMPROVING\\_ACADEMIC\\_STRESS\\_AMONG\\_SCHOOL\\_STUDENTS\\_IN\\_SELECTED\\_SCHOOLS](https://www.researchgate.net/publication/382241681_EVALUATE_THE_EFFECTIVENESS_OF_ASSERTIVENESS_TRAINING_PROGRAM_ON_IMPROVING_ACADEMIC_STRESS_AMONG_SCHOOL_STUDENTS_IN_SELECTED_SCHOOLS)

37. Salter, A. Conditioned reflex therapy. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.

38. Smith Marc and Firth Jonathan / Psychology in the Classroom. A teacher's guide to what works/ Published in 2018 by Routledge Taylor Francis Group London and New York

39. Vázquez Martínez A. E. Assertiveness, Conflict, and Peacemaking. DOI: 10.1007/978-3-031-60962-6\_9. URL: [https://www.researchgate.net/publication/383954610\\_Assertiveness\\_Conflict\\_and\\_Peacemaking](https://www.researchgate.net/publication/383954610_Assertiveness_Conflict_and_Peacemaking)
40. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapi Techniques. B N. Y.: Pergamon Press. B 1966.
41. Zalki R., Tondok M. S. The Role of Mindfulness and Assertiveness on Housewives' Marital Satisfaction. DOI: 10.51214/00202406619000. URL: [https://www.researchgate.net/publication/378386844\\_The\\_Role\\_of\\_Mindfulness\\_and\\_Assertiveness\\_on\\_Housewives%27\\_Marital\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/378386844_The_Role_of_Mindfulness_and_Assertiveness_on_Housewives%27_Marital_Satisfaction)

## ДОДАТКИ

### Додаток А. Зведена таблиця оброблених даних опитування

Таблиця А.1 Зведена таблиця №1 оброблених даних опитування

№	Стать	Вік	Зайнятість	Освіта	Освіта_код	Середній бал	СрБал код
1	ж	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
2	ж	18-20	навчаюся	3 курс	3	70-79	2
3	ж	18-20	навчаюся	3 курс	3	80-89	3
4	ж	18-20	навчаюся	3 курс	3	90-100	4
5	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
6	ч	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
7	ч	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
8	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
9	ж	37-46	навчаюся	магістратура	6	90-100	4
10	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
11	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	80-89	3
12	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
13	ч	18-20	навчаюся	3 курс	3	70-79	2
14	ч	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
15	ж	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
16	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
17	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	1 курс	1	80-89	3
18	ч	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
19	ч	18-20	поєднує навчання з роботою	1 курс	1	80-89	3
20	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
21	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
22	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
23	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2
24	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	90-100	4
25	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	90-100	4
26	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
27	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	80-89	3
28	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	80-89	3
29	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	1 курс	1	80-89	3
30	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
31	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	80-89	3
32	ч	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	70-79	2
33	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	90-100	4
34	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	70-79	2
35	ч	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	70-79	2
36	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	60-69	1
37	ж	18-20	навчаюся	1 курс	1	80-89	3
38	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
39	ж	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
40	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
41	ч	18-20	навчаюся	3 курс	3	70-79	2
42	ж	28-36	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
43	ч	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	70-79	2
44	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
45	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
46	ж	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
47	ч	18-20	навчаюся	1 курс	1	70-79	2

## Продовження табл. А.1

48	ч	18-20	поєднує навчання з роботою	1 курс	1	70-79	2
49	ж	37-46	навчаюсь	магістратура	6	90-100	4
50	ч	47-65	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
51	ж	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
52	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
53	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	90-100	4
54	ж	28-36	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
55	ж	28-36	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	90-100	4
56	ж	28-36	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3
57	ж	18-20	навчаюсь	1 курс	1	60-69	1
58	ж	18-20	поєднує навчання з роботою	3 курс	3	80-89	3
59	ж	37-46	поєднує навчання з роботою	магістратура	6	80-89	3

Таблиця А.2 Зведена таблиця №2 оброблених даних опитування

№	Методика ПсиКап-12С					Методика диспозиційного оптимізму (LOT-R)			Методика Особистісні ресурси			ТОКАС					
	Самоефективність	Надія	Резильєнтність	Оптимізм	Пси капітал	оптимізм	песимізм	Д. оптимізм	Дос-ть рес	Стр від рес	Ем спуст	ААс	КАс	ПАс	РАс	ЗПАс	ЗПАс код
1	15	15	15	15	60	12	0	24	25	20	11	35	41	54	50	180	4
2	10	9	8	12	39	9	5	16	15	16	10	31	23	27	42	123	3
3	11	13	10	11	45	8	5	15	17	18	11	36	40	48	50	174	4
4	13	13	9	10	45	8	3	17	18	17	6	43	36	45	45	169	4
5	12	13	12	12	49	12	7	17	23	20	8	30	44	53	58	185	4
6	12	12	11	12	47	10	4	18	23	16	6	37	39	41	41	158	4
7	12	11	11	12	46	12	4	20	28	19	6	39	34	35	39	147	3
8	12	12	12	12	48	11	2	21	26	20	6	44	44	45	40	173	4
9	14	12	14	11	51	7	1	18	26	18	8	39	43	53	55	190	4
10	12	12	11	13	48	11	2	21	27	19	4	43	48	47	57	195	4
11	12	12	12	12	48	10	5	17	18	18	11	22	35	34	36	127	3
12	9	8	10	7	34	7	3	16	13	15	14	31	30	31	39	131	3
13	9	7	9	4	29	4	10	6	16	13	11	39	31	18	43	131	3
14	14	11	11	14	50	10	4	18	22	18	11	39	41	51	52	183	4
15	12	9	11	11	43	11	3	20	26	18	7	42	40	41	42	165	4
16	11	13	11	12	47	10	2	20	19	17	8	40	38	37	49	164	4
17	11	11	13	12	47	9	7	14	18	17	12	31	27	45	44	147	3
18	14	10	10	7	41	3	4	11	20	10	5	40	40	34	51	165	4
19	12	12	11	12	47	9	9	12	27	18	8	31	31	45	38	145	3
20	10	10	12	12	44	7	9	10	17	16	12	14	23	22	29	88	1
21	9	11	10	13	43	7	11	8	19	18	14	38	20	29	30	117	2
22	12	11	11	13	47	12	4	20	25	18	7	50	48	49	47	194	4
23	13	12	12	10	47	9	8	13	18	15	9	24	18	26	27	95	2
24	11	13	12	9	45	11	4	19	17	20	13	25	35	43	38	141	3
25	11	9	11	8	39	2	9	5	14	17	10	19	25	31	34	109	2
26	13	13	14	14	54	12	2	22	26	20	9	43	51	46	48	188	4
27	10	11	11	11	43	10	4	18	25	17	4	35	24	30	33	122	3
28	9	10	10	9	38	4	7	9	15	16	11	31	31	35	36	133	3
29	12	12	12	11	47	12	6	18	19	17	7	35	38	47	55	175	4
30	10	10	8	8	36	6	5	13	16	10	9	34	26	32	33	125	3
31	11	10	11	9	41	7	4	15	17	18	12	27	27	25	32	111	2
32	10	8	12	9	39	5	7	10	18	11	12	29	38	32	34	133	3
33	10	11	11	11	43	10	2	20	20	17	6	41	45	40	44	170	4
34	13	12	13	13	51	12	2	22	28	20	8	45	48	40	45	178	4
35	12	13	10	13	48	11	4	19	27	16	13	23	22	35	37	117	2
36	10	10	12	12	44	7	12	7	17	16	12	16	23	22	29	90	1
37	12	9	11	10	42	9	4	17	21	20	9	37	44	47	56	184	4
38	11	11	11	13	46	12	4	20	21	18	9	31	41	38	40	150	3
39	10	11	11	12	44	9	4	17	20	18	7	33	32	40	39	144	3
40	7	6	9	10	32	6	5	13	17	9	7	14	22	23	29	88	1
41	12	12	11	13	48	11	8	15	24	19	11	15	28	35	39	117	2
42	11	10	11	11	43	10	3	19	25	19	6	40	40	48	54	182	4
43	10	10	11	7	38	7	6	13	24	16	12	44	32	42	29	147	3

## Продовження табл. А.2

44	9	11	12	11	43	12	9	15	29	15	12	52	36	49	52	189	4
45	9	8	12	9	38	10	2	20	19	15	10	31	26	39	39	135	3
46	10	10	10	11	41	9	7	14	13	8	12	33	25	35	34	127	3
47	14	13	11	13	51	9	8	13	20	15	10	32	29	28	36	125	3
48	9	7	9	8	33	3	8	7	16	16	10	37	40	49	54	180	4
49	14	12	11	12	49	7	3	16	17	17	12	38	48	48	45	179	4
50	13	14	14	12	53	12	2	22	26	19	7	44	39	45	52	180	4
51	12	12	11	13	48	9	4	17	21	18	9	33	39	42	42	156	4
52	8	7	5	8	28	8	9	11	12	13	11	18	19	15	17	69	1
53	12	13	11	10	46	8	4	16	20	16	10	36	38	39	48	161	4
54	11	10	10	10	41	9	3	18	13	11	13	24	33	44	45	146	3
55	9	9	10	14	42	12	2	22	24	19	7	27	34	34	37	132	3
56	12	10	11	11	44	9	3	18	22	16	11	29	39	42	41	151	4
57	12	11	12	12	47	10	4	18	29	20	15	7	22	28	16	73	1
58	9	13	14	8	44	7	6	13	16	15	12	30	40	39	39	148	3
59	12	12	11	11	46	9	3	18	19	11	9	37	34	39	39	149	3