

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. КОСТЮКА
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

На правах рукопису

МАРЧУК Лариса Миколаївна

УДК 316.613:159.943–051(043.3)

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної робота

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Марусинець М.М.
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ.....	12
1.1. Основні підходи до вивчення асертивної поведінки у наукових студіях з психології.....	12
1.2. Соціально-психологічний зміст і структура асертивної поведінки професійного становлення студентів-психологів.....	37
1.3. Теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей формування асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ.....	65
Висновки з розділу 1.....	78
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СФОРМОВАНOSTІ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	82
2.1 Методика й організація дослідження соціально-психологічних особливостей сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів.....	82
2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів.....	92
2.3. Соціально-психологічні чинники формування асертивної поведінки студентів-психологів.....	110
Висновки з розділу 2.....	121

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУ-	
ВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО	
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	123
3.1. Зміст і структура соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки у студентів у процесі навчання у ВНЗ.....	123
3.2. Програма соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки у студентів у процесі навчання у ВНЗ.....	128
3.3. Аналіз ефективності програми соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки у студентів-психологів у процесі навчання.....	169
Висновки з розділу 3.....	177
ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	183
ДОДАТКИ.....	209

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У складних умовах сьогодення зростає роль здатності особистості виявляти зразки поведінки, що є адекватними викликам префігуративної культури або «антиципаторної» соціалізації (М. Мід). Тому важливого значення набуває визначення соціально-психологічних особливостей формування асертивної поведінки як професійної якості, що виявляється у впевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін та вплив різних факторів, а також у психологічній рівновазі та етичному ставленні до інших індивідів.

Дослідження різних аспектів асертивної поведінки особистості здійснено у працях Н. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченко, І. Кона, М. Савчина, Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Хохлової та ін. Учені розглядають її у контексті життєвих смислів і роблять акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Москаленко, В. Моляко, В. Семиченко, С. Рубінштейн, Ю. Швалб та ін.), на навчанні молодих людей умінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі (А. Анцупов, Д. Бокум, С. Гинзер, Г. Крайг, А. Шипилов та ін.); здатності долати труднощі; бути впевненим у собі та своєму призначенні (В. Каппоні, Т. Новак, С. Нартова-Бочавер та ін.); відчувати внутрішню потребу у свободі; адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісної взаємодії (А. Андрієнко, М. Медведєва та ін.); чітко планувати дії, ясно висловлювати свої почуття, шанобливо співпрацювати із партнерами, доносячи до них свою позицію (В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський та ін.).

У такому контексті асертивну поведінку особистості розглядають як таку, що забезпечує її успішність, нівелює деструктивні психологічні прояви (Г. Бейер, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Г. Фенстрейхейм та ін.). Формування асертивної поведінки зумовлено активізацією позитивних психологічних якостей особистості, що є важливим для її становлення не лише як об'єкта, але

й суб'єкта міжособистісної взаємодії. За цієї умови асертивна поведінка набуває значущості у прикладному (професійному) сенсі та є засобом досягнення взаєморозуміння і гармонії у колективі, дозволяє забезпечити успішне професійне зростання та необхідний рівень психологічного благополуччя майбутнього фахівця (О. Бондарчук, В. Зазикін, В. Клименко, Е. Климов, Т. Кудрявцева, Г. Ложкін, Ю. Поваренков, Л. Подоляк, Н. Пряжніков, В. Юрченко та ін.).

Досліджені особливості професійного становлення майбутнього психолога (Е. Зеєр, О. Кокун, В. Панок, Н. Чепелева та ін.) дають підстави розглядати зазначений процес як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграцію; готовність до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Сучасна система вищої освіти вимагає персоніфікації навчального процесу, особистісно-індивідуалізованого підходу до формування професійно важливих якостей особистості студентів. Водночас, поза межами уваги дослідників залишається низка питань, які характеризують і визначають соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки в професійному становленні особистості майбутніх психологів.

Актуальність проблеми і недостатня її розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів»*.

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження пов'язане із науковими розробками, що проводяться в лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України за темою «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (номер держреєстрації 0109U000558).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 24.02.2011 р.), та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 17.12.2013 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки майбутніх психологів.

У своєму дослідженні ми виходили з **припущення** про те, що, *по-перше*, особливості формування асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі професійного становлення пов'язані з низкою чинників: соціально-психологічних (соціальним статусом у студентській групі; соціально-психологічним кліматом, професійною ідентичністю фахівців тощо) і психолого-педагогічних (вік, курс і форма навчання); *по-друге*, успішність формування асертивної поведінки підвищується завдяки впровадженню у процес підготовки майбутніх психологів спеціально організованих соціальних впливів, які актуалізують ціннісне ставлення до асертивної поведінки та її формування.

Відповідно до поставленої мети та перевірки гіпотези дослідження визначено такі **завдання**:

1. Проаналізувати вітчизняний та зарубіжний досвід дослідження проблеми асертивної поведінки та показати її роль у професійному становленні майбутніх психологів.

2. Обґрунтувати зміст і структурні компоненти асертивної поведінки майбутніх психологів.

3. Визначити соціально-психологічні чинники та умови формування асертивної поведінки майбутніх психологів.

4. Дослідити особливості сформованості асертивної поведінки в майбутніх психологів у процесі навчання.

5. Розробити та апробувати програму соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки у професійному становленні

майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – асертивна поведінка майбутніх психологів.

Предмет дослідження – соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення про особистість як суб'єкт власного життя та діяльності (Г. Балл, О. Бондаренко, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко, К. Платонов, В. Татенко, Н. Чепелєва та ін.); поведінку особистості у складних життєвих ситуаціях (Г. Андреева, Г. Вайзер, Г. Горелова, Ф. Зеєр, Т. Карцева, В. Козлов, М. Лоїс, К. Муздибаєв, В. Осборн, Ю. Поваренков, К. Поліванова, Г. Солдатова, П. Уорр, Н. Шлосберг та ін.); професійне становлення (Т. Ільїна, О. Кокун, Г. Крайг, Л. Пельцман, В. Франкл та ін.); асертивну поведінку (В. Капоні, Т. Новак, В. Ромек, Е. Солтер та ін.) тощо.

Для розв'язання окреслених задач та досягнення поставленої мети використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз наукових джерел, їх синтез, узагальнення та систематизація, що дозволило зробити висновки про особливості асертивної поведінки майбутніх психологів, сутність подальшого емпіричного дослідження;

емпіричні: спостереження, психодіагностичне дослідження, що спрямовані на вивчення: а) рівнів сформованості асертивної поведінки та її компонентів: опитувальник типу спрямованості особистості практичного психолога Т. Данилової; шкала «Асертивні дії» опитувальника С. Хобфолла – визначення особливостей асертивної поведінки майбутніх психологів; авторська анкета «Асертивна поведінка особистості» – виявлення обізнаності респондентів щодо феноменології, рівнів і чинників асертивної поведінки; тест-опитувальник «Дослідження рівнів асертивності» (модифікація В. Капоні, Т. Новак); «Аналіз і розв'язання професійних ситуацій» В. Ромека і С. Медведєвої; проективна методика «Незавершені речення» – вміння респондентів регулювати свою поведінку в асертивний спосіб; б) соціально-

психологічних чинників асертивної поведінки: опитувальник М. Куна, Т. Макпартленда «Хто Я?» (модифікація Т. Румянцевої) – для вивчення соціальних характеристик та ідентичності особистості; методика «Соціометрія» Дж. Морено – визначення соціометричного статусу респондентів у студентській групі;

методи кількісної обробки даних: обчислення первинних описових статистик, кореляційний, дисперсійний, кластерний аналіз, порівняльний аналіз за G-критерієм знаків, χ^2 та ін. з використанням пакетів спеціалізованих комп'ютерних програм SPSS (версія 17.0) та Microsoft Office Excel 2003.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось у чотири етапи протягом 2010–2015 рр. Перший етап (2010–2011 рр.) – вивчався стан проблеми та її висвітлення у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі, опрацьовувався понятійний апарат, визначалися методологічні засади дисертаційного дослідження. Другий етап (2012 р.) – розроблявся дизайн емпіричного дослідження відповідно до поставлених мети і завдань. Третій етап (2013 р.) – проводився констатувальний етап дослідження з вивчення стану сформованості асертивної поведінки студентів-психологів, здійснювалися кількісна обробка та якісна інтерпретація отриманих даних, їхнє узагальнення, обґрунтовувалася програма формульованого етапу дослідження. Четвертий етап (2014–2015 рр.) – розроблялася програма психологічного супроводу формування асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі їхнього професійного становлення, яка реалізувалась на формульованому етапі дослідження, аналізувались його результати.

Дослідження проводилося на базі Ужгородського національного університету, Інституту економіки, екології і права, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, в яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю «Психологія». У ньому взяли участь 273 студентів-психологів.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому, що: *вперше* визначено структурні компоненти формування асертивної поведінки майбутніх психологів та їх показники: *ціннісно-мотиваційний* (орієнтація на

гідне пред'явлення себе світу з урахуванням цілей, інтересів і потреб інших суб'єктів; прагнення до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації); *когнітивний* (знання про зміст, особливості прояву та умови формування асертивної поведінки у процесі професійного становлення); *рефлексивно-оцінний* (баланс соціальних та індивідуальних характеристик; емоційна врівноваженість, вираженість у ставленні до інших; рефлексія); *регулятивний* (незалежність, відповідальність, наполегливість, контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях); виявлено соціально-психологічні чинники (соціометричний статус у студентській групі; соціально-психологічний клімат студентської групи; професійна ідентичність) формування асертивної поведінки під час навчання майбутніх психологів у вищих навчальних закладах;

уточнено змістове поле понять «асертивна поведінка», «асертивна поведінка майбутніх психологів»;

розроблено та апробовано програму психологічного супроводу з формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів та доведено її ефективність;

розширено та поглиблено наукові уявлення про зміст, соціально-психологічні чинники та умови формування асертивної поведінки особистості як професійної якості; соціально-психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми психологічного супроводу формування асертивної поведінки, що може застосовуватися для роботи зі студентами, які здобувають психологічну освіту у вищих навчальних закладах; апробований у дослідженні комплекс психодіагностичних методик доцільно використати для моніторингу успішності формування асертивної поведінки як важливого чинника підвищення ефективності підготовки майбутніх психологів до здійснення професійної діяльності; положення, що висвітлені у дисертації, можуть бути використані для поглиблення змісту навчальних програм з дисциплін «Психологія праці», «Мотивація поведінки і діяльності», «Психологія особистості», які впроваджено

у навчальний процес ВНЗ України, що здійснюють підготовку психологів.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Ужгородського національного університету (акт № 1403/01-27 від 12.05.2016 р.), Інституту екології економіки і права (акт № 52/12 від 26.11.2014 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (акт № 607/2 від 23.09.2015 р.).

Апробація результатів дослідження: основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях різних рівнів: *міжнародних* – «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2012); «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2012); «Проблеми особистості в сучасній науці: перспективи та результати дослідження» (Київ, 2013); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2013); «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (Ніжин, 2013); «IX Європейський науково-практичний конгрес психологів і педагогів» (Київ, 2013), «Kvalifikacia prebuducnost» (Kosice, 2014); «Методи і технології соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2014); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2014); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2015); *всеукраїнських* – «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність» (Київ, 2011), «Професія і методи психотерапії: спільне і відмінне» (Ужгород, 2011); «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (Ужгород, 2013); а також на засіданнях лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та кафедри психології Ужгородського національного університету.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 10 наукових виданнях. З них: 7 статей, що опубліковано у фахових наукових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України; 1 стаття – у зарубіжному виданні (Словаччина); 1 стаття – у збірниках матеріалів

наукових конференцій, 1– методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (257 найменувань, з них 14англійською мовою). Повний обсяг дисертації – 225 сторінок, основний обсяг – 182 сторінки. Робота містить 14 таблиць (на 5 сторінках), 6 рисунків (на 3 сторінках) та 6 додатків (на 18 сторінках).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ

У першому розділі окреслено проблемне поле сутнісних характеристик поняття асертивна поведінка, визначено основні підходи та концепції. Розкрито зміст, специфіку та особливості асертивної поведінки у професійному становленні майбутнього психолога. Визначено структурні компоненти формування асертивної поведінки майбутніх психологів.

1.1 Основні підходи до вивчення асертивної поведінки у наукових студіях з психології

Різноманітність прояву асертивної поведінки, її визначальний вплив на якість будь-якої діяльності зумовили складність і багатогранність розуміння вченими цієї категорії. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє виділити основні аспекти дослідження: філософський, соціальний, психологічний, педагогічний.

У міждисциплінарних дослідженнях спостерігається тенденція зближення різних підходів з метою приведення у відповідність смислового поля поняття, «особистість», її характеристик, у тому числі в поведінкових виявах. Здебільшого зустрічається це базове поняття у контексті таких визначень, як незалежність, відповідальність, особистісна позиція, етична переконаність, уміння протистояти груповому тиску (Є. Ільїн [82], Є. Хохлова [236] та ін.)

У соціальній психології теоретичним підходом, на якому ґрунтуються дослідження особливостей поведінки особистості є біхевіоризм. Вони розглядають її як своєрідну «особистісну рису, незалежну від зовнішніх впливів і оцінок здатність самостійно формувати власну поведінку» [225].

Саме вчення представників біхевіоризму покладено в основу пояснення самостверджувальної або, за сучасною термінологією, асертивною особистістю.

У наукових колах поняття «асертивність» застосовують для визначення впевненої, самодостатньої, успішної людини, як автономну, незалежну від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власне поведіння. Цілком виправданим є припущення дуже близької аналогії з поняттям – упевненість, яке визначається у психологічному словнику [181].

Представники психоаналітичного підходу Г. Фенстерхейм і Дж. Бейер асертивну особистість характеризують за такими здатностями:

- вільно висловлювати свої думки і почуття: «Це – Я. Це те, що я думаю, відчуваю, бажаю»;
- спілкуватися з людьми на всіх рівнях (незнайомими людьми, друзями, родинами). Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме, адекватне;
- мати активну орієнтацію в житті, досягати бажаного;
- характеризуватися самоповагою, приймаючи обмеження в певній ситуації, дії спрямовані на підтримку самоповаги [181].

Витоки розв'язання проблеми впевненості у собі, у ставленні до інших людей більше тяжіють до предмета дослідження філософії, аніж до психології.

Американський філософ-ідеаліст Р. Емерсон не вживає поняття асертивність, однак ідентифікує його з довірою. У праці «Довіра до себе» вчений чітко відстоює ідеї безмежних можливостей людини і наголошує на тому, що повинна бути «... собою і не намагатися бути схожою ні на кого іншого. Свій дар вона завжди може проявити у всій силі, накопиченій за ціле життя, але, копіюючи талант іншого, діє без підготовки і здатна оволодіти ним тільки наполовину» [72].

Англійський філософ-психолог Девис Ф. убачає в цій якості здатність, яка супроводжує людину упродовж усього життя, формує достатній потенціал задля розв'язання несподіваних ситуацій і конструктивних взаємодій з іншими людьми [64]. Людина повинна вірити собі, як це вміють робити тварини і діти,

які не стримують виявлення своїх почуттів. Ученим визначено дві основні перешкоди на шляху довіри до самої себе, якими вважав два види страху: страх людини перед думкою більшості, який штовхає її до нещирих учинків, і страх виявити внутрішню суперечність.

Сказане вище є підставою для розуміння двох векторів розвитку філософсько-антропологічної думки щодо визначення довіри до себе:

- внутрішня сутність людського «Я»;
- ставлення людини до самої себе як вільної, незалежної.

Перший вектор – ідеалістичний – бере свій початок від античних мислителів (Платона) й активно розробляється представниками німецької класичної філософії. Зокрема І. Кант у фундаментальній праці «Критика практичного розуму» пише, що людина є мешканцем двох світів: світу природи і світу свободи [83]. Останній містить ідеї свободи, безсмертя, Бога. Лейтмотивом його переконань є взаємна рівність людей, обґрунтування сутності людської свободи, яка полягає в їх автономності та праві розпоряджатися собою і речами. Ці ідеї філософа збереглися на віки, і в нинішніх умовах слугують змістовими характеристиками досліджуваної нами якості. У виведеній формулі «категоричного імперативу» – «Роби так, щоб використовувати людину для себе так само, як і для когось іншого; завжди як мету і ніколи тільки як засіб» – звучить думка про 18 недоторканностей іншої людини («інша людина повинна бути для тебе святою») [83]. Учений стверджував, що в стосунках з людьми необхідно виявляти миролюбність, яка випливає із принципів, а не з байдужості. Ключовими позиціями філософа у поглядах на терпимість є повага до іншого, рівність, справедливість; плюралізм як позиція, за якої людське «Я» стає «громадянином світу». Його ідеї суголосні із смисловим навантаженням поняття «асертивна особистість», і характеризують її поведінкові стереотипи.

Другий – філософський, найбільш яскраво представлений у фундаторів некласичної філософії А. Шопенгауера і Ф. Ніцше. Людина, за філософами ідеалістами, розглядається як унікальна духовна істота, що здатна до вибору

власної долі. З точки зору їх учення, «людина як причина самої себе» має повну екзистенціальну свободу, «свободу волі» і «робить сама себе» (М. Хайдеггер).

Ставлення до людини вони обґрунтовують, виходячи з ідеї відсутності детермінованості того, що відбувається зараз, «тут і тепер». При цьому «... жива реальна людина не зводиться до сукупності психічних і фізіологічних функцій, а існує як унікальне Я, як інтегральна єдність тілесного, душевного і духовного досвіду. ... Буття людини, володіючи самооцінкою і безумовною реальністю, є вищою загальнолюдською цінністю ... » [168].

С. Киркегор [90] (попередник екзистенціалізму) акцентує увагу на внутрішньому житті людини, тим самим робить спробу вийти з філософського розмаїття і висуває принцип суб'єктивності, за яким криється вільний вибір діянь людини в сенсі непередбачуваності результату. Така позиція вченого повернула людині, певною мірою, довіру до себе, персоналізувавши її не в образі Божому, а в якості віри, яку може здобути кожна людина у процесі вибору самої себе. Виміром людського буття, за філософом, є відчай, якого не можна позбутися, оскільки він обов'язково пронизує все людське існування. Людина, за вченим, повинна глибоко пережити це почуття: «Вибирай відчай: відчай сам по собі є вже вибір... Впавши у відчай, вже вибираєш і вибираєш самого себе...» [90].

Ідеї вченого слугували підґрунтям для зміни предметно-понятійного поля розуміння сутності і природи людини, яка утворилася в ХХ ст., коли філософія стала антропоцентричною і поняття «людина» вперше набуло тлумачення як джерела активності, джерела ставлення до світу і до самого себе [90].

Отже, представники екзистенціальної філософії змістили акцент активності людини в суб'єктивний світ, а довіру до себе «делегували» самій людині. Пошук її сутності змістився в простір людських здатностей, свободи вибору, відповідальності за себе і своє життя.

У цьому сенсі доречним є міркування Д. Фельдштейна про те, що все починається з набуття впевненості (внутрішньої свободи) і ґрунтується на

повазі до себе як самодостатньої особистості [181]. Останнє передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальну готовність та здатність адекватно реалізувати власні прагнення. Впевнена поведінка не означає придушення агресивних почуттів, вона сприяє редукції агресивної поведінки й зникненню приводів до агресії. Не відчуваючи впевненість у собі, суб'єкт, який приймає рішення, поступається зовнішньому психологічному впливу, тиску і здатний легко відмовлятися від власних принципів, ціннісних орієнтацій і поглядів.

Упевненість у собі, К. Кіннін розглядає як складну, багатокomпонентну якість особистості, розвиток якої визначається здатністю до емпатії, вмінням взяти на себе відповідальність за позитивні чи негативні ситуації в своєму житті; увагу до оточуючих, їхніх інтересів; усвідомленням своїх сильних і слабких сторін характеру.

Як автономну рису характеру, незалежну від зовнішніх впливів і оцінок, здатну самостійно регулювати власну поведінку, визначає впевненість С. Герасіна і пов'язує її з почуттям гідності та самоповагою людини [58].

У нашому випадку представляє інтерес визначення В. Висоцького, як певний стиль поведінки, що має конкретні ознаки. Як процес, що, супроводжує спільну діяльність, яку її учасники визначають для себе як суб'єктивно складну, через внутрішні переживання, пов'язані із «важко» і «складно» [55].

К.Роджерс [190] впевненістю у собі розуміє як довіру своєму життєвому досвіду, і виділяє впевненість як важливу умову конструктивної самоактуалізувальної поведінки людини. Інший ракурс розуміння «впевненості» розкрив В.Ромек [196]. Він указав на те, що впевненість-невпевненість є змінними та ситуаційно залежними проявами, що характеризуються: як страх бути знехтуваним; заниженою самооцінкою; нерациональними переконаннями; зайвим прагненням «дотримуватися пристойності»; відсутністю навичок вираження почуттів – «невпевненості» і «впевненості у собі», що виявляється як загальне позитивне когнітивно-

емоційне ставлення до власних навичок. Когнітивний компонент впевненості, на думку В.Ромека [196], є близьким за змістом до концепта «віри в ефективність (А.Бандура [13]); емоційний компонент може бути визначений як сором'язливість та ініціативність у соціальних контактах. Тут асертивність виступає як якість особистості, завдяки якій долаються труднощі у спільній діяльності, і які визначають подальші її успішні кроки. Щоб стати успішним і впевненим зорієнтуємось на настанови У. Джеймса: «поводьтєся так, ніби ви і справді успішна та впевнена людина, зберіть всю свою волю для досягнення цієї мети, і тоді, прояви невпевненості і неуспішності поступлятьєся місцю поривам успіху і впевненості» [66].

У дослідженнях А. Прихожан зроблено спробу віднайти точки дотику між поняттями «асертивність і впевненість». За вченою ними є: «їх зміст, який перетинається майже повністю». Можна було б цим обмежитися, вважає авторка, оскільки його значення достатньо чітко визначають поведінкові дії і вчинки людини» [170]. Однак, за межами них залишаються такі важливі якості особистості як прийняття себе, адекватна самооцінка, відповідальність за власні рішення та життя в цілому, турбота про своє «Я» як духовне, так і фізичне, задоволеність собою та своїм життям, доброзичливість, спокій та самодостатність, які так само мають спільні ознаки.

Підтвердження цьому віднаходимо у працях Р. Фріча, який під асертивністю розуміє не тільки впевнену людину, яка відповідає за власну поведінку, свої вчинки, а й приймає на себе відповідальність за них [28; 37].

Психоаналітики Г. Фенстерхейм і Дж. Бейер визначають асертивну особистість, як таку, що має чотири характеристики:

1. Людина вільно висловлює свої думки і почуття. За допомогою слів і дій вона каже: «Це – я. Це те, що я думаю, відчуваю, бажаю»
2. Людина може спілкуватися з людьми на всіх рівнях: з незнайомими людьми, друзями, родинами. Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме, адекватне;

3. Кожна людина має активну орієнтацію в житті. Вона досягає того, що бажає.

4. Дії людини характеризуються самоповагою. Така людина приймає обмеження в певній ситуації, і її дії спрямовані на підтримку самоповаги [28;61].

Йдеться про те, що ми відповідальні за свою власну поведінку і не маємо права звинувачувати інших людей за нашу реакцію на їх поведінку.

Віддзеркалення таких поглядів віднаходимо в поведінкових ситуаціях повсякденної взаємодії із самим собою та іншими суб'єктами взаємодії (Ю. Хабермас і К.-О. Апель). Суб'єкт, який приймає рішення, поступається зовнішньому психологічному впливу, тиску і здатний легко відмовлятися від деяких власних принципів, ідеалів, ціннісних орієнтацій і поглядів, тобто проявляти конформність. Таким чином, асертивність супроводжує процес критичності, що багато в чому вказує на когнітивний характер цього психологічного утворення [1; 220].

Підтвердження цієї тези знаходимо в працях А. Бандури, де «ядром асертивності» є самоефективність, яка визначається як усвідомлена здатність особистості володіти собою в різних ситуаціях. Висока самоефективність, або усвідомлення себе як такого, що здатний домогтися успіху, призводить до очікуваного успіху, який ще більше підкріплює самоефективність. І навпаки – низька самоефективність, і пов'язані з нею очікування неспіху, зайва критичність і самоїдство, призводять до невдачі, яка ще більше знижує самоповагу. Люди з низькою самоефективністю «більш схильні до уявного подолання невдалого сценарію і зосереджується на тому, що все буде погано. Нездатність досягти успіху послаблює мотивацію і заважає вибудовувати адекватну поведінку» [13]. Погоджуємось із думкою вченого і робимо висновок про те, що така поведінка призводить до підвищеного рівня невдоволення життям, нездатності планувати власне майбутнє, появи соціального страху.

Відповідь на існування цього феномена знаходимо у дослідженнях Д.Вольпе. Конкретизувавши теорію умовно-рефлекторного механізму виникнення нових страхів, учений зробив припущення, за яким істотну роль у невротичних порушеннях поведінки людини можуть відіграти емоційні процеси, які переживаються нею в певних ситуаціях. За його спостереженнями, людина не в змозі висловити або продемонструвати свої почуття, оскільки останні приховані тривожністю, що призводить до невпевненості. Виникнувши одного разу, соціальний страх міцно асоціюється з певними ситуаціями й підкріплює себе. Підвищена тривожність і невпевненість в собі сприяють дезадаптації людини в соціальному середовищі; служать причиною порушень міжособистісних відносин в групі; спричиняють відхилення від сталих форм поведінки.

Зауважимо, що у дослідників із проблем асертивності спостерігається тенденція описувати таку поведінку через деякий набір прав особистості, яких повинна дотримуватися у своїй поведінці асертивна людина. З точки зору американського психолога М. Дж. Сміта, автора тренінгу впевненості в собі [213], асертивна людина характеризується як така, що добре знає свої права, вибудовує стратегію своєї поведінки з опорою на них і, за необхідності, може їх відстояти. При цьому, така людина розуміє, що оточуючі мають також самі права і будують взаємовідносини на їх ґрунті.

Не апелюючи до поняття асертивність, у філософа П.Тілліха знаходимо міркування, які не втратили сенс для нашої доби, і якими можна пояснити стан неусвідомленої тривоги людей в сучасних умовах їх проживання. Відсутність упевненості людини в своєму становищі тепер і в майбутньому, доводить учений, призводить до появи базової невпевненості, і як наслідок, веде до розвитку онтологічної тривоги і різних форм невротичного страху. Згодом, ідеї вченого знайшли підтвердження у психологічних теоріях, в яких відстежується намагання вчених дослідити природу виникнення різного роду невпевненості (А.Адлер, З.Фройд, Д.Абрам, Г-С.Салівен, О.Феніхель, К.Хорні та ін.) [144].

Протиставляючи себе клінічному психоаналізу і біхевіоризму, представники гуманістичної психології не вжили поняття «асертивна поведінка» експліцитно, але імпліцитно вона представлена в працях Р. Алберті, М. Еммонса, Г. Лінденфілда, М. Мольца, К. Тернера, Т. Харріса й ін. Їх увага зосереджена на вивченні невротичної особистості, яка перебувала в центрі дослідницьких викликів початку ХХ століття. Людина розглядалася ними як істота з інстинктивними й інтрапсихічними конфліктами, а в якості керуючих чинників поведінки виділяли несвідомі та ірраціональні сили [3; 144; 154]. За представниками біхевіоризму, людина характеризувалася як слухняна і пасивна жертва навколишнього середовища. В якості основних формувальних блоків виступали навчання і досвід [13].

Про передумови соціальної характеристики особистості вперше заговорив А. Маслоу. Він підкреслював, що «біологічна, внутрішня природа людини не містить вродженого, первинного зла. Вона скоріше добра або нейтральна, чим погана» [131]. Своє міркування вчений обстоює тим, що «людиною рухає спочатку задана людська потреба росту і потреба творчості» [131]. Потреби зростання і творчості можна порівняти з прагненням до самостійності і самоствердженням. Отже, вроджена потреба до самоствердження дозволяє нам говорити про асертивність як про передумову здорової особистості.

Для того, щоб людині розвиватися у цьому сенсі, необхідно бути наполегливим, вимогливим не тільки на соціальному, а й на біологічному рівні. Причому, здатність «наполягати на своєму» є основою психічного здоров'я людини, – стверджували Е. Берн [17], М. Джеймс [66], А. Маслоу [131], Г. Олпорт [147], Ф. Перлз [157], К. Роджерс [191], Е. Фромм [231] і ін.

Без такої сили реалізація внутрішніх потреб – потреба росту неможлива. Ця сила живить здатність людини сприймати і пізнавати світ. Витоки такої сили одночасно є й джерелом агресії. Саме агресія є одним із застосувань сили – нехай і не завжди правильних [131].

Заслуга А. Маслоу в тому, що він як гуманіст зумів показати, що спочатку людині властиво не тільки фізіологічні процеси, що відбуваються в корі головного мозку (як це показав Солтер), а й щось більше, чисто людське – це потреби росту і розвитку [255].

Власне, ці основні потреби дозволяють сформуватися здоровій особистості, умовою розвитку якої є самоусвідомлення. Здатність до самоусвідомлення дає людині переживання почуття реальності, вчить займати позицію, знаходити власну точку опори [3].

Суголосний з цією тезою Р. Мей, який під асертивністю розумів «силу, з якою людина наполягає на своєму, відстоює свої права» [138], а Е. Фромм асертивну поведінку кваліфікує як умову активності особистості, що дозволяє їй «рухатися в напрямку мети без зволікання, без страху і сумніву» [231].

Автори книги про самоствердження поведінки Р. Альберті і М. Еммонс, доводять, що «... асертивна поведінка – це набагато більше, ніж уміння наполягти на своєму, висловити гнів або відтворити заздалегідь відпрацьовану відповідь. ... Придбавши достатній досвід асертивної поведінки, людина в будь-якій ситуації зможе без зусиль знайти такий образ дій, який дозволить їй піднести себе з найвигіднішого боку» [3].

Відзначимо, що у наукових колах, для визначення асертивної особистості уживаними є й інші поняття: «позиція – Я-дорослий» Е. Берна [17], «самоактуалізуюча особистість» А. Маслоу [131], «автономія особистості» А. Бандури [13], «повноцінно функціонуюча особистість» К. Роджерса [192], «зріла особистість» Г. Оллпорта [147], «елітарна особистість» Н. Пряжнікова [175], «продуктивність особистості» Е. Фромма [231], «Я-концепція» особистості Р. Бернса [18], «суб'єктність особистості» А. Осницький [151] та ін. Автори намагаються означити свіжий погляд на проблему особистості, де суб'єкт не тільки сприймає норми певного способу дій, а й виявляє їх у поведінці.

Формуючись, сверджує Б. Братусь, особистість проходить нормальний або аномальний шлях свого розвитку. За вченим, «нормальність або

аномальність особистості залежить від того, чи сприяє її позиція прилученню до родової людської сутності, чи навпаки, роз'єднує із цією сутністю, ускладнює зв'язки із нею» [34]. При цьому автор зауважує, що власне, стати особистістю – означає:

- по-перше, зайняти певну життєву (міжособистісну, моральну) позицію;
- по-друге, достатньою мірою її усвідомлювати і нести за неї відповідальність;
- по-третє, стверджувати її своїми вчинками.

Науковець зауважує на суб'єктивності виявлення життєвої позиції, її пристрасності, але водночас – її об'єктивному значенні для суспільства, оскільки вона уособлює одночасно продукт і причину суспільних зв'язків та відношень [34, с. 78]. У такому розумінні особистісна позиція у всіх варіантах ставлень до світу, людей та до себе, обумовлена динамічними процесами, характеризується рівнем моральності. У разі усвідомленості така позиція є особливо міцною – у такому випадку в поведінці людини виявляються її особистісні цінності, що дає можливість визначати її головні характеристики, її стрижень.

Узагальнюючи наведене вище дає підстави для висновку про особистісну позицію, яка формується через освоєння людиною відповідного типу стосунків через їх осмислення, оцінювання, і, нарешті, – формування на цій основі ставлення до навколишньої дійсності й до себе у цій реальності.

Таким чином, якщо опиратися на гуманістичну психологію, то асертивність розглядається ними як якість особистості, як здатність бути самим собою, де під цією «самістю» розуміється біологічна основа людської природи, виражена в потребах Росту і Розвитку.

Інше розв'язання цього питання віднаходимо у А. Солтера, основоположника концепції асертивності (50-х – початок 60-х років ХХ), що увібрало в себе ключові положення (зокрема, протиставлення самореалізації і бездушного маніпулювання людьми), а також трансактного аналізу [255]. Грунтуючись на працях І. Павлова, вчений прагнув віднайти фізіологічні,

органічні причини загальмованості і скутості людини і дати пояснення такому явищу як «невпевненість». З позиції практичного психолога, вчений намагався довести, що в їх основі закладено процеси збудження і гальмування, перебіг яких у корі головного мозку особливим способом впливає на поведінку людини. Переважання процесу гальмування над збудженням робить людину неуважною і переляканою. Такі люди страждають від «затримки емоційного вираження», «роблять те, до чого не мають бажання, або не хочуть робити» [181].

І навпаки, коли настає переважання гальмування – людина стає емоційно вільною, що дає їй змогу проявляти спонтанні реакції, розумне виявлення емоцій, здатність прямо говорити про свої бажання і вимоги. Такий тип людей Е. Солтер описав як «прямодушний», тобто такий, що ... «швидко відгукується на зміни в своєму середовищі, що здатний приймати рішення і брати на себе відповідальність» [255]. Змінюючи звичну для пацієнта депресивну поведінку, яка пов'язана з переважанням процесів гальмування, можна сформувати новий стиль поведінки, який стане «природним» для людини за рахунок посилення процесів збудження. Таку поведінку вчений назвав асертивною. Отже, процеси «збудження-гальмування», їх виявлення, створюють уявлення про присутність або відсутність вродженої асертивності у людини, а отже її поведінки. Цим самим Е. Солтер показав, що асертивність як якість особистості піддається корекції або, інакше кажучи, може формуватися.

М. Брух визначає чинники, за яких здійснюється формування асертивної поведінки: знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможність укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини [247].

К. Келлі, І. Крістофф, Е. Круковіч, А. Ланге, В. Ромек та ін. особливий акцент надавали формуванню прийомам власної поведінки або власної позиції. За їх переконаннями, «асертивна поведінка» – не стільки важливе особистісне утворення суб'єкта, що дозволяє пристосовуватися до умов, які змінюються, скільки встановлення таких взаємин, які сприяють творчому зростанню, розширенню ступеня волі й саморозвитку на основі відповідальності за вибір своїх почуттів, дій і відносин із собою і навколишніми; можливість прогнозувати системоформувальну роль асертивності в структурі особистості суб'єкта адаптації і її істотну роль у саморозкритті особистості в особливих умовах життєдіяльності; визначенні асертивності як суб'єктної властивості особистості, що інтегрує ініціативу й готовність до ризику у важких життєвих ситуаціях, упевненість у собі й позитивне ставлення до інших, здатність вільно приймати рішення й відповідати за їх наслідки, наполегливість у захисті своїх прав і досягненні життєвих цілей, спрямованих на саморозкриття та самовдосконалення [195].

Отже, йдеться про те, наскільки поведінка людини визначається її власними схильностями і спонуканнями, а наскільки – навіюваними установками від інших. Це засвідчує відмову від опори на чужі думки і оцінку, культивування спонтанної поведінки відповідно до своїх власних настроїв, мотивів й інтересів [216].

Д. Майерс інтерпретує цей стан як наявність самоповаги і поваги до інших людей, що є основною складовою асертивної поведінки і наголошує: люди, які недооцінюють себе, схильні недооцінювати й інших» [115, с. 90]. Зроблений вченим висновок становить інтерес для розкриття такої грані особистості, яка вказує на взаємозв'язок асертивної поведінки з міжособистісною якістю. Зауважимо, що на цю особливість звернув увагу Е. Солтер і розглядав її як конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії на противагу поширеним раніше деструктивним способам, таким як, маніпуляція і агресія [255].

Підґрунтям для з'ясування природи асертивної поведінки в психології слугують праці чеських авторів В. Каппоні і Т. Новака [84, с. 36] і пов'язані з ними роботи Е. Берна [17], Ф. Перлза [157] і Е. Шострома [241].

Асертивність визначається ними як автономна, незалежна від зовнішніх впливів і оцінок здатність особистості самостійно регулювати власну поведінку [84]. Для такої особистості характерними є: орієнтація на події реального життя, що додають їй сенсу на майбутнє; незалежність цінностей і поведінки від впливу ззовні; здатність самостійно формувати свою думку про життя; свобода вираження свого потенціалу, відкритість, віра в себе і довіра до інших, а головне – повага і любов до себе. Визначений авторами алгоритм поведінки сприяє рівності в людських взаєминах; дозволяє людині діяти з урахуванням її інтересів; розвиває вміння постояти за себе без розгубленості, сміливо висловлювати свої справжні почуття і користуватися своїми правами без шкоди для інших [84]. Бути асертивним – означає володіти здатністю до самоініціювання і саморегуляції. Виявлення асертивності знаходить своє відображення в переконанні у власній ефективності, заснованій на самоповазі й особистісній значущості [13].

Ідеї чеських авторів віддзеркалені в дослідженнях сучасних учених, для яких асертивність є суб'єктною якістю особистості (К. Абульханової-Славської [1], Б. Братуся [34], А. Брушлинського [36], Є. Ільїна [82], С. Рубінштейн [198], В. Татенко [220], Є. Хохлової [236]). Асертивність розглядається ними як *властивість* особистості суб'єкта, що дозволяє не стільки пристосовуватися до мінливих умов життєдіяльності, скільки будувати такі взаємини з навколишнім світом, які сприяють творчому зростанню, розширенню ступеня свободи і саморозвитку на основі відповідальності за вибір своїх почуттів, дій і відносин із собою та оточуючими. Навіть якщо свобода людини помітно обмежена об'єктивними обставинами (наприклад, умовами військової служби), асертивна особистість вільна у конструктивній реалізації сенсу свого життя.

Про незалежність, самостійність, цілеспрямованість особистості; незалежність від зовнішніх впливів та оцінок; здатність самостійно регулювати

власну поведінку йдеться в характеристиках асертивної поведінки особистості у працях вчених С. Герасіна [58], М. Джеймс [66], Л. Ніколаєв [144] Г. Фенстрейхейм [228] та ін.

Досліджувану якість вони розглядають як особистісну *рису*, яку можна визначити як незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; відповідальність, здатність самотійно регулювати власну поведінку [66].

Як *якість* особистості, що виявляється в самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших людей без власного страху, напруги, іронії і т.ін. розглядає асертивну поведінку Т. Коробова. Вчена характеризує її як «неконфліктну поведінку», для якої характерними є:

1) повага до себе, почуття власної гідності, чесність, протидія маніпуляції;

2) повага до інших, дружелюбність, визнання права інших на власну точку зору, позицію, невикористання стосовно інших маніпулятивних технологій;

3) використання під час вирішення конфліктних ситуацій принципу співробітництва [101].

В. Зінченко і Б. Мещерякова та ін., характеризують їх як *переживання* людиною своїх можливостей, адекватних тим завданням, які стоять перед нею в житті, і які вона ставить перед собою. У такому контексті вони розглядаються як здатність упевнено і з гідністю відстоювати свої права, не нехтуючи при цьому прав інших [28].

Цю тезу розкриває у своєму дослідженні К. Рудестам, і доводить, що асертивна поведінка у молодих людей виявляється в умінні:

- будувати стосунки в бажаному напрямі з іншими;
- звернутися до інших людей з проханням;
- виявляти самоповагу і повагу до інших [199].

У соціально-психологічних трактуваннях поняття «асертивна поведінка» розглядається як один із найважливіших і суттєвих моментів, необхідних для досягнення індивідуально поставленої мети в життєдіяльності колективу або

малої групи [52]. Останнє, за В. Шпалінським, має вияв через уміння оптимально реагувати на зауваження, справедливу та несправедливу критику і рішуче говорити собі та оточуючим «ні», коли цього потребують обставини.

Здатність сказати «ні», тобто проявити волюві якості, означає за А.Анцуповим, Д. Бокум, С. Гінзером, Г. Крайгомом, А.Шипиловим й ін., відстоювати і захищати свої інтереси та права. Це поведінка, за якої досягається взаємний баланс інтересів, а використовувані засоби допомагають ухваленню вигідного рішення [181]. Тобто такого, коли досягається мета і не порушуються права інших людей.

Зауважимо, що це не означає придушення агресивних почуттів, а навпаки, сприяє редукції агресивної поведінки й зникненню причин для агресії. Люди з асертивною поведінкою характеризуються незалежністю і самодостатністю, що проявляється в різних життєвих сферах, але найочевидніше – у сфері міжособистісних стосунків, у ситуаціях спілкування.

Серед них:

- здатність вільно виражати свої думки, почуття;
- спілкування на усіх рівнях (незнайомими, друзями, сім'єю. Воно завжди відкрите, чесне, пряме і адекватне);
- активна орієнтація у житті (домагання бажаного, здатність впливати на події);
- самоповага.

Асертивна поведінка не завжди веде до досягнення мети, однак цілі посилюють позитивну оцінку властивостей особистості для її досягнення. У такому варіанті говорять про ознаки, які характеризують асертивну поведінку особистості у :

- цілеспрямованості;
- орієнтованості на подолання перешкод, а не на переживання;
- гнучкості, адекватності реакцій на обстановку, що швидко змінюється;
- соціальній зорієнтованості, спрямованості на конструктивні стосунки з оточенням;

- поєднанні спонтанності з можливістю довільної регуляції;
- наполегливості, що не переходить в агресію;
- спрямованості на досягнення успіху, а не на уникнення невдач.

Характеристику особистості, яка не володіє, чи частково володіє здатністю до асертивної поведінки, складають:

- сором'язливість;
- уникнення прямого погляду, опущеність голови;
- пасування перед будь-яким тиском тощо.

За такої поведінки людина відходить від прямого обговорення проблеми, схильна говорити про свої бажання і потреби в непрямій формі, пасивна, не готова прийняти пропозицію партнера. Невпевненість може проявлятися і в агресії – через крик, образу, розмахування руками, підозру, вимогливість і ворожість, намагання покарати іншу людину тощо. Тоді говорять про особистість з агресивним переважаючим поведінки.

Таким чином, характерною особливістю асертивної поведінки є адекватна оцінка своєї відповідальності; непевненої – прийняття відповідальності на себе; агресивної – перекладання на інших.

Сучасний підхід розуміння сутності поняття «асертивна поведінка» як соціального феномена, представлено у дослідженнях Р. Ануфрієвої, Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченка, І. Кона, Л. Подоляк, М. Савчина, О. Саннікова, О. Саннікової, В. Семиченко, Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Хохлової й ін. Учені розглядають її в контексті життєвих смислів і роблять акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності, навчання молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі, здатності долати труднощі [12; 98; 201; 206; 220; 224; 236]. За такої характеристики асертивна поведінка набуває здатності бути незалежною від зовнішніх впливів і оцінок. Тому її доцільно розглядати як таку, що самостійно регулює власну поведінку [236].

У дослідженнях учених асертивність представлена як системна різнорівнева властивість особистості, що виявляється у високому ступені

прийняття себе та інших, спонтанності та безпосередності поведінки, позитивній самооцінці та оцінці інших людей, прийнятті на себе відповідальності, вірі у власний авторитет, здатності до налагодження тісних і глибоких міжособистісних стосунків. Автори визначають якісні характеристики асертивності. Наведемо їх:

- афективна (емоційна): нервово-психічна стійкість, прийняття себе, інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості;

- когнітивно-сенсова: адекватна орієнтація в соціальній ситуації та адекватність її оцінки, здатність передбачити результати власної поведінки, здатність дозволяти собі мати запити та вимоги, здатність орієнтуватись у соціальних очікуваннях, усвідомлення потреби у досягненні мети;

- поведінкова: готовність до дій, спрямованих на досягнення мети без попраання прав інших людей, конструктивна агресивність, здатність керувати своїм життям;

- контрольно-регулятивна: відповідальність за свої вчинки, наполегливість у захисті своїх прав, самостійні дії, обстоювання своєї думки, навіть у критичних ситуаціях [163; 204; 220, 224, 236].

В. Семиченко вбачає в асертивній поведінці системоутворювальне ядро особистості, почуття поваги й власної гідності, індивідуально-ціннісної якості, які проявляються в активних діях особистості – вмінні зберігати власну «автономність», уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточуючих [204].

Отже, особистість з асертивною поведінкою характеризується такими якостями, як: упевненість у собі, у своїх здібностях, своєму призначенні, а відчуття внутрішньої свободи дає їй можливість адекватно оцінювати, що відбувається навколо неї, чітко планувати дії, ясно висловлювати свої почуття, шанобливо співпрацювати з партнерами, доносячи до них свою позицію.

Оскільки асертивна поведінка співвідноситься з поняттям «поведінка» і визначається в ній, доцільним, на нашу думку, є окреслення їх спільних і розрізнявальних ознак / особливостей.

Для визначення їх спільних точок дотику, апелюємо до класичного трактування поняття «поведінка», що утвердилося від поведінкової психології Д.Уотсона (американського психолога). Учений стверджував, що психологія має право називатися наукою, коли буде застосовувати об'єктивні експериментальні методи вивчення. Тоді як об'єктивно можна вивчати тільки поведінку людини, що виникає в тій чи іншій ситуації. Все, що не піддається об'єктивній реєстрації: думки, свідомість, – словом, все, що відбувається всередині людини, не підлягає вивченню. Об'єктивно вивчати можна тільки реакції, зовнішні дії людини і ті стимули, ситуації, які ці реакції зумовлюють. Згідно Д. Уотсону, завдання психології полягає в тому, щоб за реакцією визначати ймовірний стимул, а за стимулом – убачати певну реакцію. Та чи інша поведінкова реакція виникає на певний стимул, ситуацію. Формула «стимул-реакція» (S-R) була провідною в біхевіоризмі. З точки зору представників цього напрямку, особистість є сукупністю поведінкових реакцій, властивих людині. Нові форми поведінки з'являються в результаті утворення умовних рефлексів (обумовлення) [181].

Оскільки особистість, стверджував Б. Скіннер – це сукупність соціальних навичок, сформованих у результаті оперантного навчання (будь-яка зміна середовища), що прагне здійснювати ті операнти, після яких настає підкріплення, і уникає тих, які зумовлюють покарання. Таким чином, у результаті визначеної системи підкріплень і покарань людина здобуває нові соціальні вміння і навички і, відповідно, нові властивості особистості – доброту чи чесність, агресивність або альтруїзм [там само]. Отже, представники біхевіоризму (Ю. Галантер, К. Прибрам, Е.Толмен, Е.Торндайк, Б. Скіннер К. Холл, й ін.) зводили поведінку до вчинку, який характеризувався поняттям «стимул – реакція».

Інше інтерпретування поведінки віднаходимо у представників необіхевіоризму (Бандура А.). У їх розумінні – це внутрішній стан, який пов'язаний із зовнішніми проявами, із саморегуляцією, основне завдання якої – забезпечити самоефективність [13].

Для підсилення її змісту вчені вводять спеціальне поняття «поведінковий потенціал», який інтерпретує стан залежно від того, який вид поведінки застосує людина в тій чи тій ситуації. Враховуючи те, що особистість формується і розвивається протягом всього життя, відповідно, її поведінка залежить від впливу соціалізації, виховання і навчання. В особистості раціональні та ірраціональні процеси представлені рівною мірою. Їх протиставлення не мають сенсу, оскільки залежать від типу і складності поведінки. В одних випадках людина може чітко усвідомлювати свої вчинки і свою поведінку, в інших – ні.

У вивченні асертивної особистості основна увага приділяється розвитку поведінкових навичок, поведінкових моделей і стереотипів соціально-психологічних дій у соціально значущих ситуаціях [225].

Важливою особливістю, яка визначає поведінку особистості, є «Я – концепція» (К. Абульханова-Славська [1], О. Асмолов [10], І. Кон [98], Д. Леонтнєв [106], С. Максименко [116], В. Москаленко [137], С. Рубінштейн [198], В. Семиченко [205]). Сутність її полягає в усвідомленні кожною людиною своєї індивідуальності, неповторності, свого «Я», у тому, як вона бачить себе в минулому, теперішньому та майбутньому. Уявлення особистості про себе, свої інтереси, нахили, орієнтацію, самоповагу, впевненість у собі, увиразнюють її розуміння про свою самість як суб'єкта взаємодії, виходячи із бачення свого «Я» (саморефлексії) і того факту, як реакція оточуючих співвідноситься з власною реакцією особистості (рефлексії в міжособистісній взаємодії). Стабільність «Я» є передумовою послідовної і стійкої поведінки людини. Особистість намагається встановити і постійно підтримувати певний набір якостей, які характеризують її міжособистісну взаємодію. Відповідно до набору цих властивостей вона вибудовує свої відносини з оточуючими, формує самооцінку і дає оцінку іншим. У багатьох випадках люди можуть ігнорувати об'єктивну інформацію, якщо вона не відповідає їхній уяві, і погоджуватися з помилковою або навіть неправдивою оцінкою, якщо вона задовольняє їхню уяву.

Доречним у цій ситуації є той факт, який закладено у людській свідомості, і який дотичний до характеристики асертивної поведінки – психологічні механізми захисту свого реального «Я» з метою підтримання психологічної рівноваги і комфорту особистості. Водночас ці механізми можуть не сприяти прийняттю критичних зауважень, оскільки порушують створену внутрішню уяву про себе. Неадекватна оцінка себе створює багато психологічних бар'єрів у спілкуванні (ігнорування інформації, опора на почуту думку) і може викликати конфлікти. Важливим в цій ситуації є спокій, який виражається у розслабленості, зниженні напруженості, створенні навколо себе позитивної атмосфери. Така людина вміє розпізнати маніпуляцію і захистити себе від неї, вона переконана, що кожен має право вирішувати за себе і нести відповідальність за наслідки своїх рішень [70].

Натомість, зауважують В. Каппоні [84], С. Нартова-Бочавер [140], Т. Новак [84], Ф. Перлз [157], асертивна людина повинна усвідомлювати, що в її поведінці є результатом власного вибору, а що – результатом маніпуляції оточуючих її людей. Така процедура багато в чому схожа зі сценарним аналізом Берна і вимагає усвідомлення того, ким і коли прописані основні лінії сценарію особистого життя, і чи влаштовує цей сценарій особистість, якщо ні – то в якому напрямі його доцільно коректувати.

Оскільки, пише В. Каппоні, мають місце випадки, задля яких людина знаходиться у «полоні» чужих установок, і від цього несвідомо відчуває дискомфорт у процесі міжособистісної взаємодії у всіх сферах свого життя, тоді їй пропонується не тільки взяти на себе головну роль, а й фактично переписати і виступити режисером всієї постановки [84].

Незалежність, у цій ситуації, означає за Г. Мюррей, взяти на себе керівництво своїм життям, бути самим собою, бути «автономним». Останнє є спонукою, що виражається в здатності «чинити опір впливу або примусу, не підкорятися авторитету або шукати собі свободу на новому місці». Ці дві якості здатні перетворювати поведінку людини на суб'єкта, готового до конструктивного опору і збереження свого «Я» [7; 18].

Отже, спільними ознаками, якими визначається поняття «асертивність» і «поведінка» є:

- вищий ступінь, у якому найяскравіше проявляються взаємозв'язок між свідомістю, особистістю та діяльністю;
- одна з форм реалізації людини, носія свідомості у повсякденній життєдіяльності;
- є соціально значущою за змістом і характером;
- контролюється волею людини.

Їх успіх визначається умінням дотримуватись певних поведінкових норм у середовищі. У співвіднесенні із асертивністю, поведінка є «золотою серединою» між агресивним та пасивним стилями поведінки, оскільки спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів взаємодії [58; 164]. При цьому, зауважує Є. Андрієнко, найбільша ефективність досягається при взаємодії однієї асертивної людини з іншою, такою ж самою [6].

Таку думку підтримують В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський та ін, які доводять, що такій людині властиве позитивне ставлення до оточуючих, сприймання проблемних ситуацій і адекватна самооцінка [57].

Як інтегровану властивість особистості, що виявляються у природній, чесній поведінці стосовно себе й оточуючих, умінні й навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою й за обов'язкової поваги до прав інших людей, визначає асертивну поведінку М. Медведева [133, с. 237].

Вчена стверджує, що у сфері міжособистісних стосунків асертивна поведінка припускає відмову від опори на чужі думки і оцінки, культивування спонтанної поведінки відповідно до своїх власних настроїв, бажань і інтересів. Придбавши достатній досвід асертивної поведінки, людина в будь-якій ситуації знаходить такий образ дій, який дозволяє їй піднести себе з найвигіднішого боку» [133].

Розкриваючи сутність поняття «асертивна поведінка» та вказуючи на її переваги, В. Каппоні немовби робить застереження – противагу двом деструктивним стратегіям – маніпуляції і агресії. Свої міркування обґрунтовує тим, що традиційні механізми соціалізації особистості формують у неї досить вразливу маніпуляційну позицію з боку інших людей. Людина виявляється занадто схильною до зовнішніх впливів, тому дуже часто навколишні маніпулюють нею у своїх корисливих цілях, навіть всупереч своїм власним бажанням і установкам, які навіть не наважується висловити [84].

Маніпулятивна поведінка, за вченим, є протилежною до асертивної. Метою її є – домогтися бажаного, при цьому не враховуючи інтереси інших. Маніпуляція характеризується:

- незрозумілістю й нечіткістю вираження своїх думок і прохань;
- використанням емоційно забарвлених аргументів, коли наголошується на моральних чи інших цінностях, в які повинні переконати, який дотримується таких поглядів, до згоди;
- прагненням перекласти відповідальність за розвиток і наслідки подій на жертву.

На відміну від маніпулятивної поведінки, асертивна – характеризується обстоюванням своїх прав без порушення прав інших людей. А саме:

- пояснювати свою поведінку, думки та емоції;
- нести відповідальність за наслідки; оскільки все, що відбувається у житті людини, залежить тільки від неї самої і ні від кого іншого;
- не давати ніяких пояснень, які виправдовують її поведінку;
- самій приймати рішення, за що і якою мірою вона є відповідальна;
- змінювати власні погляди, при чому не тільки під тиском обставин, а тому, що їй просто це подобається;
- робити помилки і відповідати за них;
- сказати: «я не знаю» (точка зору, згідно з якою людина здатна розібратися в собі самій і може дати відповідь на будь-яке питання, що стосується нюансів її поведінки, є соціальним міфом);

– не залежати від доброї волі інших людей, не бути зобов'язаним всім бути «добрим»;

– сказати: «я тебе не розумію»; не мати зобов'язання перед іншими, вгадувати і виконувати їх бажання;

– сказати: «мене це не хвилює», маю право не бути згідним з уявленнями інших, про те, що є добре і допустиме, а що ні [84, с. 68].

З одного боку, зауважує В.Каппоні, бачимо вияв позитивної спрямованості на звільнення людини від чужих установок, нав'язаних маніпуляторами, авторитетами, умовностями соціуму чи ритуалу. З іншого – така поведінка не може не спричинити вияв індивідуалізму, який, по суті, сприймається буквально, оскільки існує ризик розвитку самовпевненості, егоїстичності, несприйняття конструктивної критики, авторитету інших людей тощо [84].

Значущою стороною цього процесу є дотримання особистістю морально-етичних норм поведінки, що забезпечує здатність адекватно сприймати індивідом певну соціальну роль. Питання, що характеризують рівень моральних норм індивіда, відбивають дві основні особливості процесу соціалізації і соціальної адаптації особистості:

- сприйняття морально-етичних норм поведінки;
- ставлення до вимог безпосереднього соціального оточення.

А. Лазарус виділив чотири найважливіші правила поведінки, які дають можливість адаптуватися в соціальному середовищі і, які, за своєю сутністю, визначають поняття «асертивна поведінка». Це такі, як:

- сказати «ні»;
- відкрито говорити про почуття і вимоги;
- встановлювати контакти, починати і закінчувати бесіду;
- відкрито виражати позитивні і негативні почуття [252].

Наведене вище визначає не тільки поведінкові дії, а й містить когнітивні й комунікативні особливості особистостей, які знаходяться в соціальному

оточенні, і їх діяльність пов'язана з умінням вибудовувати стосунки з іншими людьми, а отже – діяти асертивно.

Зміст таких стосунків не завжди має асертивний характер, стверджує С. Медведьєва [133]. Він може бути й агресивним або пасивним. У такому варіанті асертивна поведінка особистості виключає пасивність і агресію, що дозволяє іншим приймати за неї рішення, навіть якщо вона знає, що згодом буде про це жалкувати, чи відчувати себе безпорадною чи безправною.

Агресивна людина характеризується тим, що порушує права інших, нав'язуючи їм свою волю, принижуючи їх і ображаючи особистісну позицію. За такої поведінки нівелюється поняття взаємної шани, оскільки має на увазі задоволення потреб агресора за рахунок утрати самоповаги тими, на кого спрямована ця агресія. Отже, агресивна поведінка викликає оборону і спричиняє у відповідь також агресивну поведінку.

Пасивна поведінка – це прийняття «чужих» умов без урахування власних потреб і бажань.

Асертивна поведінка являє собою взаємодію особистостей на основі поваги, що надає можливість досягти бажаного результату [62; 144].

Враховуючи те, що асертивна поведінка – це здатність, яка набувається, відповідно, асертивна особистість характеризується – здатністю визначати мету, контролювати свої дії та вчинки, не піддаватися швидкій маніпуляції та емоційному тиску з боку інших осіб [204]. Останнє, зауважує вчена, не означає ігнорування інших, а навпаки – включає їх в різні аспекти соціалізації з метою побудови власного стилю взаємодії [203, с. 81].

Отже, *асертивна поведінка* – це особистісне утворення, реалізація властивості особистості в конкретній поведінці людини, її схильності поводитись певним чином у досягненні своїх цілей; це спосіб дій, за якої людина активно і послідовно відстоює свої інтереси, відкрито заявляє про свої цілі і наміри, поважаючи при цьому інтереси оточуючих.

Отже, міждисциплінарне вивчення поняття «асертивна поведінка» сприяє більш глибокому розумінню її сутнісних характеристик й окресленню основних підходів щодо її інтерпретувань:

- як автономної, незалежної від зовнішніх впливів і оцінок;
- такої, що не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою ставиться і до себе самої;
- що самостійно регулює власну поведінку [3];
- конструктивно відстоює свої права, демонструє позитивне і шанобливе ставлення до інших людей;
- захищає власні інтереси, формулює і відстоює свою думку, вільно висловлює свої почуття і емоції, досягає поставленої мети, при цьому не порушує права інших людей і бере на себе відповідальність за власну поведінку [58];
- здатності слухати, розуміти і намагатися досягти ділового й професійного компромісу [205].

1.2 Соціально-психологічний зміст і структура асертивної поведінки у професійному становленні студентів-психологів

У соціальній психології феномен «становлення особистості» визначають як надбання людиною нових ознак і форм у процесі розвитку; наближення до певного стану; результат розвитку. Вирішальну роль у становленні особистості відіграє діяльність [96]. Е. Зеєр визначає становлення як особистіснотвірну функцію, яка неминуче призводить до виділення в безупинному процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної. Таке перетворення, за вченим, супроводжується низкою чинників, серед яких: соціально-економічні відносини, соціальна ситуація, позиція особистості займають значну частину його життя [76].

Найбільш близькими, хоча й нетотожними до поняття «становлення», є «розвиток» і «формування», які характеризуються набуттям суб'єктом цілісності, певної завершеності професійної діяльності. При цьому стверджується, що справжнє професійне становлення можливе лише за умови формування особистості, здатної розпізнати наявний стан розвитку своїх здатностей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень внутрішнього світу, знаходити нові резерви самоздійснення в трудовій діяльності тощо. Це уможлиблює, за С.Максименком, розкриття сутності професійного становлення у його генетичному зв'язку з попередніми ступенями розвитку фахівця в ролі випускника – або психолога (який тільки розпочав свою діяльність) і професіонала. Така послідовність руху за Л.Подоляк, В.Юрченко відбувається за певних етапів:

1) формування у майбутнього фахівця професійно значущих якостей особистості, яких не було раніше, і які ідентифікуються із вимогами обраної професії;

2) формування професійно важливих якостей, які у процесі педагогічної діяльності набувають завершеності, цілісної форми;

3) розв'язання суперечностей між наявними знаннями, вміннями, навичками професійної діяльності та відсутністю досвіду їхньої реалізації в конкретній діяльності; між минулим досвідом і майбутнім набуттям розвитку професійної майстерності; між двома етапами усвідомлення свого «Я»: «Я-студент, який опановує професією психолога» і «Я-психолог», який надає консультативну допомогу іншим [163].

Як системну організацію суб'єкта і об'єкта (суб'єкта в специфічному професійному середовищі), що виражається в поєднанні успішності навчально-професійної, трудової діяльності із задоволеністю обраним шляхом, визначають становлення особистості К.Абуульханова-Славська, С.Максименко, Ю.Швалб,

Отже, становлення особистості у дорослому віці, дотичне до понять «професійне становлення», «професіогенез», «професіоналізм», «професійний розвиток» й ін. (О. Бондарчук [33], Е. Зеєр [77], Е. Климов [92], О. Кокун [96],

Т. Кудрявцев [104], Г. Ложкін [110], А. Маркова [118], Ю. Поваренков [162], Л. Подоляк [164], Н. Пряжніков [175], Н. Чепелева [237] й ін.). Особливий акцент на їх диференціацію й інтерпретування зроблено в працях Е. Зеєра [77], Е. Климова [92], О. Кокуна [96], А. Маркової [118], Ю. Поваренкова [162].

Професійне становлення визначається вченими як формування професійної спрямованості, компетентності, соціальнозначущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція; готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [39; 53; 96; 207; 224; 230].

Професіогенез – як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність (Е.Зеєр). Учений визначає два напрями професіогенезу особистості:

а) формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що містять спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності;

б) формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, або професійна зрілість особистості. Така характеристика є інтегральним утворенням і охоплює особистісну, соціальну й діяльнісну зрілість фахівця, і передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення та потребу у професійному самозбереженні [77].

На диференціацію окреслених понять указує Г. Балл. Він зауважує, що професіонал, крім усього, володіє йще й цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою [14].

В. Гордієнко визначає професіоналізацію як формування специфічних видів діяльності особистості на основі розвитку сукупності професійно зорієнтованих її характеристик (психологічних, фізіологічних, поведінкових, виробничих), що забезпечують функцію регуляції становлення і вдосконалення суб'єкта діяльності. На думку вченого, професіоналізацію суб'єкта діяльності слід розглядати в чотирьох напрямках:

- як процес її соціалізації – засвоєння індивідом соціальних норм, перетворення соціального досвіду у власні професійно орієнтовані установки, інтереси, цінності, прийняття соціальної ролі, суспільного завдання, входження в соціальне середовище і пристосування до нього і т.д.;

- як процес розвитку особистості, тобто як специфічна форма активності; цілісна, закономірна зміна кількісних і якісних характеристик суб'єкта діяльності;

- як професійну самореалізацію індивіда на життєвому шляху, в ході якої професіоналізація обумовлюється процесами самопізнання, саморегуляції, самоконтролю і самооцінки особистості;

- як форму активності особистості, яка в психології розглядається в співвідношенні з діяльністю, як динамічна умова її становлення і динамічна умова її власного руху [60].

Процес становлення і реалізація професіонала розглядає як послідовне чи паралельне розв'язання комплексу завдань професійного розвитку, які ставить перед собою суб'єкт пізнання і прийняття соціальної ситуації професійного розвитку із урахуванням своїх життєвих і професійних цілей [99].

Жоден процес формування не може бути реалізованим без відповідних етапів проходження (Б. Ананьєв [5], В. Бодров [26], Е. Климов [92], Т. Кудрявцев [104], Ю. Поваренко [162]). Процес професійного становлення у

цьому ланцюжку не є винятком А. Маркова розглядає його як «...одну із сторін соціалізації», яку повинен пройти у своєму професійному становленні майбутній фахівець. В. Бодров [26], Е. Климов [92] доводять, що професійне становлення людини охоплює тривалий період її життя (35 – 40 років). Упродовж нього змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Найбільшу увагу у професійному становленні майбутнього фахівця вчені відводять формуванню компенсаторних психічних якостей, потенційних можливостей розвитку професійних здібностей, самовдосконалення і самостановлення. Відповідно й виникає необхідність у диференціації процесу професійного становлення на періоди чи стадії.

Інший варіант професійного становлення студентів-психологів пропонує А. Каганов й уніфікує його із посеместровим навчанням: перехідний – 1-3 семестр; накопичувальний – 4-7 семестр, що визначає 8–10 семестри навчання. Проходячи через всі ці етапи, студент поступово оволодіває відповідним фахом, ефективність якого залежить від успішного проходження кожного процесу професійного становлення вцілому. Особливу роль у цьому процесі вчений надає етапу професійної підготовки [29].

У зв'язку із прийняттям закону про «Вищу освіту», утвердженням дворівневої вищої освіти (бакалавр, магістр), виділяють такі етапи професійного становлення: попередній; стадія формування професійних потреб; підготовчий; адаптаційний; стадія професіоналізації; майстерності.

Розглянемо покроково ті, які припадають на період навчання у вищому навчальному закладі. Так, Л. Подоляк, наголошує, що на етапі формування професійних намірів студент повинен отримати необхідні знання про соціальну значущість майбутньої професії, можливі форми і способи підготовки, умови діяльності, вимоги, що висувуються до фахівця обраної професії. Тут важлива роль повинна відводитися динамічним властивостям особистості, таким як: емоційна стійкість, мобільність, здатність швидко орієнтуватися в проблемній ситуації – асертивність. У студента формуються початкові професійні знання і

вміння, способи розв'язання навчально-професійних задач. Крім того, до них відносяться вміння, набуті в процесі проходження студентом видів практики, самостійно-пошукової роботи на рівні бакалаврату [164].

Подальше професійне становлення майбутнього психолога здійснюється під час навчання в магістратурі й у процесі практичної діяльності в ролі психолога (для працюючих студентів). Так само, як і в процесі навчання, велике значення для особистості психолога має самостійна активна діяльність, яка долає сформовані способи виконання, вводячи власні інновації, – тобто творчо перетворює діяльність і переходить до вищого етапу формування професійних умінь і навичок, до професіоналізації та професійної майстерності [77; 96; 175].

У цьому варіанті асертивна поведінка є чинником формування певної ціннісної позиції стосовно самого себе й інших, досягнення власних цілей, адекватної самооцінки та встановлення конструктивних соціальних відносин.

Н. Чепелева вважає, що результати професійних впливів психолога на людину залежать від рівня загальноособистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності [237]. Оскільки цілі, зміст і характер його роботи значною мірою визначаються особистістю спеціаліста. Саме тому, зауважує вчена, практичний психолог повинен реалізувати психологічну підготовку відносно себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми, і пропонує трьохрівневу систему особистісної підготовки психологів – практиків у ВНЗ:

- світоглядну – покликану сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
- професійну – спрямовану на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога.
- особистісну – мета якого полягає у формуванні у студентів професійно значущих якостей: гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального компонента, здатності до професійної ідентифікації [237].

Діюча система підготовки практичного психолога стверджує Н. Чепелева, зорієнтована на оволодіння студентами певною системою

теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим, передбачають, що основним інструментом його роботи, окрім знань тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його особистість; самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій.

Такий контекст сприяє розвитку асертивної поведінки і є важливим засобом оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації студентів у вищих навчальних закладах [238].

Учені визначають зовнішні і внутрішні чинники, які сприяють професійному становленню майбутнього психолога: *внутрішні*, які зумовлюють комплекс індивідуальних характеристик особистості; *зовнішні* – соціально мотивувальні, які у сукупності забезпечують когнітивне й особистісне становлення майбутнього фахівця, його навчальну діяльність і соціальне оточення (сімейні традиції, вимоги держави і суспільства до певних практичних видів діяльності; високий соціальний статус професії психолога в суспільстві, бажання самоутвердитись в якості професіонала в сфері обраної діяльності, що можна назвати «зовнішніми позитивними чинниками»).

Протилежні їм чинники соціального характеру (неможливість здійснення бажаної діяльності в силу будь-яких проблем органічного характеру, наявність бажання бути корисним, і водночас – відсутність розуміння необхідності певних спеціальних умінь і навичок, потрібних для обраної професії). Такі чинники, в свою чергу, зумовлюють необхідність врахування групи завдань соціокультурного характеру, і потребують розв'язання з метою успішного і ефективного здійснення професійного становлення особистості майбутнього психолога в умовах соціально розвивального середовища.

Узагальнивши уявлення про чинники професійного становлення, Е. Зеєр [77] представив їх у вигляді певної моделі. Наведемо її, оскільки визначені вченим чинники становлять інтерес для реалізації завдань нашого дослідження (Рис. 1.1.).



Рис. 1.1. Детермінація професійного становлення

Реалізація їх, вважає С. Кузьміна, можлива за умов:

а) гуманного ставлення до обраної спеціальності; допомоги в орієнтації, пов'язану з професійними і життєвими планами; забезпечення зв'язку інформаційної та профорієнтаційної роботи вищого навчального закладу з метою інформування молоді про зміст і соціальну значущість спеціальності психолога на рівні особистісного характеру;

б) діяльнісного характеру цього процесу – бажання розвиватись в обраній сфері, розв'язання власних проблем; потреба бути корисним суспільству; привабливість змісту вищої освіти, можливість працевлаштування за даною професією;

в) реалізації соціальних чинників – можливість отримання вищої освіти, можливість здобуття вищої освіти для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інвалідів, конкурентоспроможність обраної сфери діяльності; привабливі зміст і умови праці;

г) забезпечення соціально-педагогічних детермінантів – відповідність переліку пропонованих предметів майбутнім професійним завданням, перспективи наукового розвитку обраної сфери діяльності, відповідність якості отриманої освіти декларованому рівню; професіоналізм професорсько-викладацького складу, високий рівень матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, отримання трудового стажу в навчальний період [65, С. 177].

Надаючи переваги формуванню асертивної поведінки у процесі професійного становлення майбутніх фахівців С. Медведєва вказує на труднощі, зокрема:

- розлучення зі шкільними друзями і втрата їхньої підтримки та розуміння;

- невизначеність мотивації вибору професії та недостатня психологічна готовність до опанування нею;

- несформованість системи саморегуляції і самоконтролю за своєю діяльністю і поведінкою та відсутність повсякденного контролю за ними з боку батьків і викладачів;

- невідповідність між пошуком оптимального режиму праці й відпочинку та налагодженням побуту;

- відсутність навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати із джерелами інформації, конспектувати літературу тощо) [133].

Доповнює цей перелік учена Є. Хохлова і виділяє такі групи поведінкових характеристик студента:

- неспроможність переживати самотність;
- занижена самоповага і самооцінка;
- соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, очікування осуду з боку оточуючих;
- недовіра до людей;
- труднощі у виборі партнера, друга;
- пасивність і невизначеність, що знижує власну ініціативність і в навчанні, і в спілкуванні;
- нереалістичні очікування, орієнтація на підвищені вимоги до себе («мене не розуміють...», «до мене ставляться несправедливо...») [236].

Визначаючи пріоритети формування асертивної поведінки у процесі професійного становлення студентів-першокурсників Т. Буякас виокремлює:

- яскраво виражений індивідуалізм і інтелектуальний потенціал;
- здатність швидко орієнтуватися в світових інформаційних ресурсах і швидко знаходити потрібну інформацію;
- високий рівень особистісної тривожності, який має вияв у впевненості в собі, в своїй незвичайності і наявних здібностях; водночас у несвідомому відчутті загрози з боку зовнішніх чинників [39;40].

Практичний досвід роботи Л.Подольак і В.Юрченко у ВНЗ зі студентами-психологами дали можливість визначити типи професійного становлення студента. Наведемо їх особливі ознаки й характеристики:

1 тип – це студент, який легко входить в соціальне середовище, адаптується в нових умовах, виробляє стратегію своєї поведінки, швидко встановлює контакти в колективі; поведінка емоційно стійка, неконфліктна.

2 тип – студент, адаптація якого цілком залежить від середовища й соціального оточення. Трапляються ускладнення в організації своєї роботи, режимі праці, в спілкуванні. Важлива допомога, зовнішній контроль і підтримка.

3 тип – студент, який важко адаптується через свої індивідуальні особливості. Поведінка його деструктивна, конфліктна, емоційно нестійка, з неадекватною реакцією на вимоги та умови навчання. У період адаптації студент переживає деструктивний стан [163].

С. Медведєва вважає, що в успішній соціально-психологічній адаптації студентів 2-го і 3-го типів основна питома вага повинна відводитись засобам її формування [133].

Таким чином, процес професійного становлення пов'язаний не тільки зі зміною соціальної ситуації розвитку особистості студента, а й входженням його у різні аспекти нової системи взаємин, для якої характерними є такі чинники, як:

- руйнування раніше сформованих стереотипів (досвід, який був отриманий до навчання у ВНЗ виявляється недостатнім для здатності до рефлексії,)

- низька соціальна активність,

- не до кінця сформовані уявлення про сенс життя і потенційно закладені можливості особистісного зростання,

- труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні.

Що стосується особистісного становлення психолога, то вперше таку характеристику сформульовано у працях Р. Кеттелла. Вчений розподілив психологів на психологів-теоретиків і психологів-практиків. За його даними, вони вирізняються за:

- а) готовністю до контактів;

- б) загальною інтелектуальністю;

- в) вмінням підтримувати контакти;

- г) роллю.

Для практиків головним є – готовність до контактів, у теоретиків – вміння підтримувати контакти. Останнє має більшу питому вагу у теоретиків, аніж у практиків, через:

- а) насиченість контактами з іншими людьми;

б) соціальну сміливість.

Е. Сидоренко і Н. Хрящева, розширюючи межі особистісних якостей особистості психолога, зацентровують увагу на:

1) критичному мисленні як особливому способу, стилю мислення, що передбачає здатність відчувати психологічний зміст спостережуваних подій і вміння його аналізувати;

2) самовладанні – здатність сконцентруватися на психологічних задачах, незважаючи на негативні емоційні стани, що виникають під час роботи, а також умінні не зважати на зовнішні, чинники які заважають або провокують їх вплив;

3) вмінні слухати – чути те, що людина хоче повідомити насправді, не тільки те, що говорить уголос, а й те, що передається без слів. При цьому чути іншого – це також і чути самого себе, вловлювати свої реакції, які виникають у відповідь на ті чи інші слова, дії, вияви;

4) емпатії – здатності до співпереживання, співчуття, співучасті.

5) креативності – здатності до нестандартних рішень поведінки, знаходженні нових рішень проблем або способів їх розв'язання. Все це допомагає майбутньому психологу долати стереотипність поведінки, знаходити оригінальні рішення проблеми у складних, екстремальних ситуаціях [132].

Необхідним набором якостей професійного становлення психолога за І. Шмельовою, є – концентрація і стійкість уваги; переключення і розподіл уваги; образна і словесно-логічна пам'ять; образне і критичне мислення; короткочасна і довготривала пам'ять та ін. Однак, вони є тільки фоновими в цілісній структурі особистості психолога. Основний посыл вчена робить на необхідності комунікативних здібностей, таких як:

– спілкування і взаємодія з людьми, вміння встановлювати контакти, вибудовувати стратегію ділових взаємин;

– вербальні здібності – вміння говорити чітко, ясно, виразно, грамотно висловлювати свої думки;

– ораторські здібності – вміння переконувати; здатність до самоконтролю.

Досліджувана якість у міжособистісній взаємодії, розглядається як детермінанта, що сприяє формуванню і розкриттю таких показників «якісного» спілкування, як відповідальність, справедливість, толерантність, взаєморозуміння, рівноправність, повага і визнання суверенності особистості. Підставою для сказаного вище за Н. Бачмановою і Н. Стафуріною, є талант спілкування психолога, що передбачає:

– повне і правильне сприйняття людини (спостережливість, швидкість орієнтування в ситуації і ін.);

– розуміння внутрішніх властивостей і особливостей людини (проникнення в її духовний світ, інтуїція);

– здатність до співпереживання (емпатія, співчуття, повага до людини, готовність прийти на допомогу);

– вміння аналізувати свою поведінку (рефлексія);

– вміння управляти самим собою і процесом спілкування (самоконтроль) [15].

Визнання і розуміння учасниками студентської аудиторії комунікативної взаємодії є основою асертивної поведінки, яке сприяє досягненню консенсусу в діалозі, що ґрунтується на:

а) моральному ставленні один до одного;

б) взаємній повазі;

в) визнанні суверенності і індивідуальності;

г) толерантності й довірі.

На впевненість як здатність у міжособистісній взаємодії майбутнього психолога вказує і Р. Лейнге. У його теорії цій якості відводиться особливий статус: упевненість у своїй власній реальності та ідентичності, а також у реальності та ідентичності з іншими суб'єктами навчальної та професійної взаємодії [181].

Важливими визначаються і такі якості, як: високий ступінь відповідальності, терпимості (толерантність), ініціативності, прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, різнобічність інтересів, цілеспрямованість, наполегливість, інтуїція, вміння прогнозувати події, ерудованість, конфіденційність. Синтезуючись у єдиний ряд, вони визначають асертивну поведінку майбутнього фахівця. При всьому розмаїтті особистісних якостей Е. Селтер наголошує на особливому пласті – емоційному. В інтеграції з асертивною поведінкою – експресивна поведінка, здатність протистояти опору; вміння не «ховатися» за невизначеними формулюваннями; неприйняття, здатність до імпровізації у поведінці й ін. Саме вони є тими здатностями, які посідають особливе місце у його професійному становленні [255].

Наявність їх сприяє чіткому усвідомленні потреб, бажань, мотивів і цілей; впевненості у собі, здатності розрізняти типові поведінкові реакції і розуміти відмінності між ними. Фахівець, який пасивно реагує в тій чи іншій ситуації, виявляє схильність пригнічувати свої бажання, не користуватися свободою вибору; зазвичай не відстоює свої інтереси, позицію, оскільки підпадає під волю інших. (Б. Ананьєв [5], І. Бех [19], О. Кокун [96], Л. Подоляк [163], В. Семиченко [203], В. Юрченко [163]).

Характеризуючи себе й інших з позиції агресивності, студенти виділяють такі значимі якості, як у впевненість у собі, цілеспрямованість, соціальну активність й енергійність, які так необхідні для досягнення поставленої мети. Студенти адекватно розуміють роль агресивності, без якої досягнення мети не є можливим [13; 42; 189; 232].

Одним із способів стати впевненішим у процесі професійного становлення за О. Щіпановською – змінити поведінку, закладену їй природою. Набута поведінка, за вченою, залишається у будь-якому випадку в межах даного від природи темпераменту – пасивного чи агресивного, тому сформовані поведінкові вміння й навички у студентському віці залишаються досить природними. Схильність до того чи іншого типу поведінки можна корегувати,

підсилюючи чи послаблюючи їх рисами характеру. В результаті такої корекції формується асертивна поведінкова реакція як комунікативне вміння особистості психолога, що допомагає відстоювати свої права зі збереженням почуття власної гідності, впевненості у собі, своїх силах [58].

Наведемо й зворотну сторону цього процесу, за якого констатується нездатність студентів до продуктивної професійної активності. Розкриваючи перспективу майбутнього, і виділяючи в ній прагнення молоді до успіху, О. Хохлова одночасно зважає на труднощі, які називають студенти, проходячи шлях професійного становлення. Очевидним, з одного боку, є той факт, що студентська молодь починає вірити у свої сили й переконуватися в тому, що здатна досягти поставлених цілей. Головними якостями мотивованих студентів є сміливість, відвага, воля, спонтанність, інтеграція, самосприйняття. З іншого – відсутність орієнтації в житті, постійний хаотичний пошук себе, що створює умови для прояву байдужості, інертності як до себе, так і до інших; нерішучість, нездатність прийняти відповідальність за свої вчинки і своє життя; та відповідальність за життя інших учасників соціуму. Нерозуміння себе і страх перед собою перетворює людину в залежну й пасивну істоту, нездатну до самостійності й креативності, що стає на заваді для особистісного й професійного становлення. [236, с. 54].

У такому інтерпретуванні зміст асертивної поведінки студента набуває характеристики індивідуального стилю щодо себе та оточуючих. Такий стиль поведінки є, на наш погляд, результатом подолання особистісно-психологічних протиріч і може експлікуватися на взаємини у студентському середовищі і визначати їх характер.

Сильний тиск на особистість із боку учасників навчальної взаємодії здатен зруйнувати індивідуальні сенсожиттєві орієнтації; можлива навіть підміна їх «штучними» соціальними еталонами. При цьому особливий акцент варто зробити на розвиток рефлексії (уміння бачити й розуміти ситуацію), критичного мислення (виділення ситуацій ризику, вироблення навичок роботи

з інформацією: її аналіз, переробку, технології прийняття незалежних рішень) [83]

Висновок ученого підтримує С. Герсаїна, яка стверджує, що асертивна поведінка студентів потребує такої здатності, як оволодіння спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власну точку зору, не боячись заперечувати; оперувати фактами, наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою [58]. У такому варіанті асертивна поведінка студентів, на наш погляд, є результатом подолання особистісно-психологічних протиріч між активною і пасивною життєвою позицією з однієї сторони, і агресивною та мирною реакцією на зовнішні впливи – з іншої. Результатом подолання таких протиріч є формування адекватної реакції в умовах гострих соціальних ситуацій та усвідомлення власної відповідальності у процесі суспільно значущих дій студента. Це вимагає впевненої рішучої поведінки, яка базується на адекватних і виважених рішеннях й відповідальності за власні вчинки.

Останнє має особливе значення у професійному становленні майбутнього психолога, оскільки є основою виявлення асертивної поведінки у змісті соціального інтегрування системи соціальних відносин. Вона зумовлена поєднанням власних принципів, мотивів із зовнішньою оцінкою досягнення цілей, з визнанням прав на асертивність іншого. Важливим рішенням у цій ситуації є усвідомлений і прийнятий студентом вчинок – одиниця поведінки у самовизначенні ставлення до людей, до суспільства, до самого себе. Це втілення знань про норми і правила життя, практику конкретних міжособистісних взаємин [19; 220].

Формуючи асертивну поведінку майбутніх психологів у процесі оволодіння ними фаху, необхідно, на думку І. Беха, залучати їх до таких учинків, як:

«Я-задля Вас» (людина піклується про того іншого, який відсутній у момент дії вчинку, що об'єктивує людські стосунки, а їх результати поширюються на групи людей: «Я-Вам»;

«Служіння» – безкорисливе служіння, піклування про інших людей, коли людина активно протистоїть тим, хто поводить негідно й цим допомагає іншим стати кращими. Це можливо за таких умов:

1) вміння протистояти чиннику «моє-чуже», «не моя справа», «моя хата скраю»;

2) розпізнавати власні й чужі почуття-співчувати;

3) емоційно збагачувати свій внутрішній світ (важливу роль для цього відіграє мистецтво: співпереживання героям, прояв почуття під час прослуховування музики тощо);

«Відданість» – пов'язаний із наявністю вищих почуттів як детермінантів моральних дій (виявляється в бажанні творити добро іншому задля співчуття до нього. Це свого роду міжособистісна взаємодія в контексті дружніх стосунків;

«Вірність» – виявлення надійності за різних обставин у контексті турботливого ставлення до іншої людини;

«Збереження честі і гідності» – що пов'язано із самоцінністю;

«Шанування» – вищий ступінь духовного ставлення людина до людини;

«Вдячність» – емоційне зближення людей;

«Скромність» – внутрішня позиція, яка визначає міру в потребах, у домаганні, у самостваленні;

«Милосердя» – добре, співчутливе ставлення до кого-небудь;

«Шляхетність» – прояв благородства як показник особистісної зрілості [19].

Суголосна з ученим Т. Гаєвая, яка вказує на важливу роль учинку для орієнтування в складних, неоднозначних ситуаціях, щоб вибудувати оптимальні стратегії своєї поведінки, надаючи при цьому моральної оцінки своїм учинкам [56]. На цьому свого часу зауважував Е. Фром: «щира любов є

прояв продуктивності й неможлива без турботи, поваги, відповідальності й пізнання» [231, с. 106].

Останнє торкається внутрішніх екзистенціальних проявів студентів. Підкреслюючи значимість відповідальності у міжособистісній взаємодії, К. Абульханова-Славська констатує: «Відповідальність перетворює зовнішній борг у внутрішню потребу. Відповідальна людина знає, що вона робить і передбачає наслідки своїх дій. За нею не потрібний контроль, на неї можна покластися» [1, с. 112].

Для фахівця, який обирає такий стиль, асертивна поведінка характеризується такими якостями: відповідати без запинки, говорити достатньо гучно і природним для себе тоном; не уникати прямого погляду на співбесідника; охоче обговорювати запропоновану тему; відкрито давати знати про свої почуття; висловлювати свою думку; вчитися під час бесіди та будь-якого іншого особистісного контакту дотримуватись правил і законів, притаманних даному колективу, але при цьому орієнтуватися і використовувати їх на свій розсуд. Труднощі пов'язані з тим, що навички такої поведінки вимагають серозної підготовки і практики, оскільки для більшості людей є звичними інші стилі спілкування [27; 67; 74].

Очевидно, що внутрішньою передумовою становлення асертивної поведінки особистості майбутнього психолога є формування позитивної Я-концепції. А. Ленгле і К. Роджерс вважають, що становлення «Я-образу» базується на трьох основних видах особистісного досвіду [192]. Це увага і повага до неї; справедливе ставлення з боку інших, визнання ними її цінності. Відповідно за таких умов відбувається внутрішній процес становлення структури «Я»: увага і повага до самої себе, справедливе ставлення до самої себе, визнання власної самоцінності. Саме ці здатності необхідні для того, щоб людина стала автономною, автентичною і асертивною.

Враховуючи сказане вище, О. Корабліна стверджує, що професійне становлення майбутнього психолога не може здійснюватися без спрямованості на пізнання (рефлексії) і самопізнання (саморефлексії) структури «Я». Оскільки

останнє забезпечує відкритість до змін, філософське і творче ставлення до життя, пошук сенсу й прийняття відповідальності за його реалізацію й самовираження в ньому [100].

На роль самопізнання вказувала Т. Яценко. Застосовуючи метод АСПН (активного соціально-психологічного навчання) у галузі глибинно-психологічної корекції вчена робить висновок: ефективність способів самопізнання та їх корекція у професійному становленні психолога криються в достатньому рівні їх сформованості і корекції особистих проблем, у тому числі й поведінкових, чого не в змозі забезпечити академічна психологія [243].

В. Потапова описала етапи й ознаки професійної діяльності, виділяючи психологічні механізми її розвитку, до яких віднесла: емпатію, децентрацію, рефлексію, фасилітацію, антиципацію, асертивність. Завдяки таким механізмам, за вченою, забезпечується проникнення почуттями інших, прийняття їх без упередженості; виявляється здатність до актуалізації резервів особистісного зростання [165].

Отже, професія психолога обумовлена такими чинниками, як: розв'язання власних проблем; популяризація професії, не маючи при цьому чіткого уявлення про вимоги, які висуваються саме до особистості психолога, його індивідуальних властивостей, якостей, якими повинен бути наділений психолог. Однак, зауважує В. Панок, трапляються випадки, коли до здобуття психологічної спеціальності прагнуть акцентуйовані особи або люди з помітними особистими проблемами, переважна більшість яких малопридатна у професійному відношенні, оскільки у практичній роботі, як правило, вирішують свої особисті проблеми і мало опікуються проблемами клієнта [155].

У процесі професійного становлення особистості психолога має бути сформований своєрідний «психологічний світогляд» як певний тип життєвої філософії, побудована на цьому структура цінностей, спрямованість особистості, розвинені навички професійного спілкування, уміння керувати процесом взаємодії з іншими, навички саморегуляції, розвинена професійна інтуїція, специфічна Я-концепція, альтруїстські установки та ін., оскільки для

психолога власна асертивна поведінка є важливим інструментом у роботі [16; 39; 44; 80; 96; 99; 102; 148; 230].

Резервами особистісного зростання студентів, за К. Абульханова-Славською [1], І. Коном [98], О. Пряжніковою [175], В. Семиченко [204], Л. Подоляк [163] й ін., є: соціальні впливи на саму особистість, її активність, спрямованість на самовдосконалення і самозміни, самореалізацію. Є. Нікітіна, Н. Харламенкова пов'язують їх з асертивною поведінкою, обґрунтовуючи тим, що асертивність це адекватна оцінка ситуації і своєї поведінки, це шлях до самореалізації та саморозвитку. Процес становлення «Я» як професіонала пробуджує високу потребу в самовираженні й самореалізації, в «апробації» своїх сил і можливостей; існуванні тісного зв'язку між указаними категоріями, які полягають у здатності особистості адекватно визначатися із власними домаганнями, що можна вважати основою для позитивних переживань успіху. Завдяки ним, стверджує С. Максименко, розкривається асертивна поведінка особистості психолога. На його переконання, рефлексивне осмислення себе і свого місця у світі дозволяє людині «йти своїм шляхом, самостійно обираючи темп, час, зупинки, супутників, або ж невротично, фанатично йти вперед, не розбираючи дороги». [117, с. 122]. Останнє безпосередньо впливає на власну рефлексію і ціннісні орієнтації. Якщо ж особистість не здатна активізувати свої внутрішні можливості або ж недостатньо їх усвідомлює, то це призводить до хворобливого самолюбства. [117, с. 141].

Отже, під асертивною поведінкою майбутніх психологів розуміємо самоутверджувальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших.

Аналіз досліджуваної якості дає підстави для висновку: психіку, суб'єктивний світ особистості, його професійне становлення, на жаль, не можна намалювати чи потримати; її треба якимось чином уявити»...[91].

Уявним конструктом, услід за В. Каппоні, Т. Новак й ін. є «Модель успішної людини» та структурні компоненти її формування. Теоретичною

основою моделі є визначення відмінностей між асертивною, пасивною і агресивною поведінкою людини, що полягає в способі реагування на різні ситуації: «Я не важливий, а ви важливі» – пасивна реакція; «Я важливий, а ви – ніщо» – агресивна, «Я важливий, ви важливі, ми важливі» – асертивна.

Людина, яка уміє і налаштована відстояти своє право на переконання, здатна усвідомлювати власні права, але одночасно визнає права і переконання іншої людини – це людина ідеального майбутнього. Зауважимо, що бажана модель майбутнього і людини в ньому не настане, якщо не виховувати сучасну молодь на засадах ідеології асертивності.

Визначаючи структурні компоненти асертивної поведінки майбутніх психологів ґрунтувались на визначеннях учених, які розглядають асертивність як комплексну інтегровану якість, що формується на засадах гуманності, толерантності. Прокоментуємо їх:

Так, О. Леонтьєв надає перевагу: особистісній, когнітивній, емоційно-ціннісній і поведінковій складовим у професійному становленні майбутнього психолога. Обґрунтовує тим, що особистісний компонент зображений ним як високий рівень самооцінки й самоповаги людини; емоційно-ціннісний – як сміливість у соціальних контактах, вміння керувати своїми реакціями, прийняттям іншого, впевненістю у собі, довірою до себе; когнітивний – як переконання людини у власній ефективності, гнучкості мислення, адекватній оцінці ситуації; поведінковий – у виявленні незалежності, відповідальності, наполегливості, готовності до ризику й конструктивної агресії [106].

Становить інтерес структура формування особистості майбутнього психолога, розроблена В. Шамієвою і К. Воробьйою. Автори розглядають її крізь призму когнітивно-сутнісних, афективних і поведінкових структурних компонентів асертивної поведінки [236, с. 81]. Когнітивно-сутнісний компонент полягає в орієнтуванні й адекватній оцінці ситуації, доцільному варіюванні способів дії й продуктивному перетворенні проблемних ситуацій (гнучкість мислення); прогнозуванні саморозвитку й саморуху, визначенні свого «Я» в навколишньому світі на основі усвідомлення змісту і цінностей свого життя;

– афективний компонент – у прийнятті іншого, впевненості у собі, довірі до себе, де прийняття іншого – особлива якість асертивної поведінки, яку можна розцінити як почуття самозбереження, що проектується на інших людей. Потреба в самозбереженні, благополуччя й безпека інших стають факторами впевненого поведіння, щиросердечного спокою в умовах, що змінюються; життєдіяльності;

– поведінковий – виявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику й конструктивної агресії.

О. Тарновська пропонує розглядати структуру професійної діяльності психолога як інтегроване утворення, що містить три взаємообумовлені та взаємозалежні між собою підструктури:

1) функціональна – охоплює такі компоненти, як: мотиваційний – мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності; когнітивний – знання спеціальності; операційний – наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності;

2) емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією, задоволення від роботи;

3) особистісна – професійно значущі якості особистості [44].

Акцент на особистісних та поведінкових компонентах професійного становлення майбутнього психолога робить Є. Хохлова. З-поміж них виділяє такі критерії та їх показники як:

– позитивна відкритість, емоційна включеність поведінки на протипагу інертності; енергійність як вираз внутрішньої сили, необхідної для творчої активності, наполегливість як здорове вираження своїх позицій;

– сміливість у творенні; сумнів як показник розвитку самостійного і творчого пошуку; здорове занепокоєння як показник активної діяльної життя і внутрішнє хвилювання (напруженість) на протипагу бездіяльності, пов'язаної з продуктивністю життя;

– впевненість у собі як показник ціннісного ставлення до себе та інших; соціальна сміливість та ініціативність у соціальних контактах як вираз активності в напрямку розвитку і пізнання;

– тимчасова спрямованість особистості, пов'язана з діяльністю пізнання і викликана цінністю пізнання [236].

Різні погляди вчених щодо структури та її компонентів у професійному становленні майбутнього психолога дали можливість визначити авторське бачення. Під структурою формування особистості майбутнього психолога розуміємо сукупність природних і соціальних якостей. Відповідно такими структурними компонентами визначено: *ціннісно-мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-оцінний, регулятивний*. Вкажемо на їх особливості та специфіку в процесі професійного становлення психолога.

Ціннісно-мотиваційний – відображає спосіб існування особистості професіонала. Цінності учасників навчального процесу утворюють систему його ціннісних орієнтацій як сукупності найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, що є для нього особливо значимими. Конкретна система ціннісних орієнтацій і їх ієрархія виступає регулятором розвитку особистості. П. Смирнов наголошує на органічному зв'язку цінностей і соціальної ролі, стверджуючи, що «цінності – найбільш значимий і стійкий елемент соціальної ролі... Будь-яка роль існує до тих пір, доки існує цінність, задля якої вона виконується» [44].

Враховуючи те, що студент як елемент соціуму, взаємодіє з різними учасниками навчального середовища, є членом різних соціальних груп, відповідно займає у кожній з них певне становище, соціальну роль, обумовлену взаєминами з іншими членами групи.

Отже, соціальна роль це поведінка, очікувана від того, хто має певний соціальний статус. Вона обмежується сукупністю прав і обов'язків, відповідних цьому статусу. У нашому варіанті соціальна роль визначається як сукупність нормативно обумовлених соціальних властивостей, очікувань і зобов'язань у поєднанні з конкретною соціальною позицією. Студент може мати безліч

ролей. Ефективність виконання ролі, її творче забарвлення, індивідуалізація залежать від сформованої ціннісної системи особистості. Усвідомлення соціального запиту на певний сценарій соціальної ролі без соціально орієнтованої ціннісної основи призводить до того, що особистість тільки імітує належне виконання соціальної ролі, не здійснюючи інтерналізації її у свій внутрішній світ. Останнє ґрунтується на гуманістичній (за якої цілі, інтереси й потреби інших людей набувають провідної цінності для майбутнього психолога), екзистенціальній (за якої переважаючою цінністю виступає прагнення до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації); прагматичній (зосереджує особистість на плануванні професійної діяльності та досягнення успіху в ній); егоцентричній (за якої цілі, інтереси, потреби особистості, що мають переважно егоїстичний характер, займають найзначніше місце в ієрархії цінностей) парадигмах.

Каппони В. зазначав, що опора на цінності надає додаткову стійкість особистості. Причому, чим більше ці цінності збігаються з вічними, тим міцніший внутрішній каркас людини [84].

Безпосереднім чинником поведінкових дій студента є мотив або система мотивів, які мають вияв у різних ситуаціях діяльності, спілкуванні, пізнанні і визначають його світогляд (сукупність ідей, інтересів, переконань). Ціннісні орієнтації, впливаючи на спрямованість активності людини, визначають поведінку людини і є особистісними детермінантами прояву асертивної поведінки. Тому значущими соціально-психологічними чинниками, які сприяють розвитку асертивної поведінки є: висока мотивація на досягнення успіху, наявність позитивних установок, а також наявність таких цінностей, як терпимість, взаєморозуміння, співчуття, що протистоять насильству, пануванню, придушенню і підпорядкуванню.

Когнітивний компонент містить обізнаність щодо змісту, показників і чинників асертивної поведінки, особливостей їх прояву в майбутній професійній діяльності. Основними його чинниками є знання про себе (самопізнання), власні можливості, спрямовані на їх реалізацію; визначення

цілей та прагнень у навчально-професійній діяльності; прогнозування саморозвитку і саморуку, визначення свого Я в навколишньому світі на основі усвідомлення смислів і цінностей свого життя (смыслжиттєві орієнтації); орієнтування і адекватна оцінка ситуації, доцільне варіювання способів дії у продуктивному перетворенні проблемних ситуацій (гнучкість мислення).

Почуття власної ефективності підштовхує особистість не до міркувань про невідповідність обраній професії, а до конструктивного пошуку рішень у проблемній ситуації, що передбачає прагнення до перемоги й наполегливість в обраній професії, які сприяють зростанню самоповаги [3].

Асертивна поведінка формує соціальну (життєву) позицію особистості, забезпечує самопізнання і самоконструювання, орієнтацію на самовдосконалення та моральне самовизначення. Останнє, за А. Спіркіним, дає можливість усвідомити себе через ставлення до світу, до інших людей і до самого себе, що складається із емоційного переживання і оцінки значущості обраної професії в соціумі [181].

Отже, когнітивний компонент асертивної поведінки полягає в аналізі цілей, що ставить перед собою людина в прагненні зайняти бажане місце; потребі самоаналізу власного вибору, що здійснюється на основі тих чи інших особистісних домагань; потребі у самооцінці того, як оцінюють її інші люди; здатності до самоспостереження, самопізнання власних якостей, вчинків, дій та можливих суб'єктивних труднощів у їх здійсненні на основі оцінки цих якостей наставником, особистим психологом, іншою довіреною особою; здатності до обмірковування, аналізу своїх дій та вчинків, правильного розуміння себе, своїх нахилів та здібностей, рис характеру, аналізу правильно розроблених реальних цілей, планів діяльності (з врахуванням думок інших людей); здатності контролювати себе, свої думки, вчинки, дії, усвідомлюючи, що від цього залежить успіх у поведінці та діяльності (прислуховуватись до оцінки результатів власної діяльності іншими людьми), здатність будувати свої життєві цілі на основі власних особливостей, властивостей і можливостей; почуття власної гідності, поваги до себе, віри в себе [164; 225].

Рефлексивно-оцінний компонент визначає рівень сформованості самооцінки, власної значущості, пізнання себе і самореалізації у процесі навчальної взаємодії. Рефлексія, як засіб пізнання особистістю самої себе, є важливою здатністю для фахівця, що здійснює міжособистісну взаємодію, коли він пізнає себе, розуміє себе в конкретній ситуації, порівнює свої думки, почуття, дії з іншими учасниками міжособистісної взаємодії. Водночас рефлексія є процесом, на основі якого відбувається подальше самовдосконалення особистості професіонала. У цьому контексті саморефлексія виступає як «процес бурхливого усвідомлення своїх бажань, можливостей, своїх нездібностей і незнань. Саме цей процес є результатом професійного становлення, що визначає рефлексію за формулою «Я знаю, і я знаю, що знаю це» [88].

Регулятивний компонент – здатність розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності в асертивний спосіб; контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях. Він проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивної агресії. Ключовим параметром регулятивного компонента є конструктивна (низька) агресивність.

Незалежність означає взяти на себе керівництво своїм життям, бути самим собою. Г. Мюррей позначав незалежність як «автономію», яка спонукує силу, що виражається в здатності чинити опір впливу або примусу, чи не коритися авторитету або шукати собі свободу на новому місці [181].

Готовність до ризику передбачає позитивну оцінку особистістю свого минулого досвіду (вміння покладатися на себе без достатньої орієнтування в ситуації). В. Петровський пов'язує готовність до «особистісного ризику» із саморухом діяльності. Тим самим готовність до ризику постає як динамічне утворення, яке визначається активністю самої людини [159].

Відповідальність означає рух від покладання відповідальності на інших до покладання відповідальності на себе. Незалежність (автономія) і відповідальність перетворюють людину на суб'єкта, який готовий до

конструктивного опору і збереження свого «Я». Ця спокійна, трохи відсторонена позиція, за допомогою якої можна захистити власні психологічні кордони, не порушуючи чужих, визначається як наполегливість і напористість. Наполегливість (так само як сміливість і рішучість) відносять до суб'єктних якостей особистості за умови, якщо вони не пов'язані з конкретною ситуацією і стають генералізованим способом поведінки у всіх ситуаціях, де потрібний виправданий ризик, щоб домогтися успіху (В. Селіванов). Наполегливість і напористість слід відрізнити від деструктивних форм прояву агресії. Наполеглива, неворожа поведінка, спрямовує на захист своїх прав і інтересів у досягненні мети і визначається як асертивна позиція (А. Маслоу [131], Е. Фромм [231]).

Асертивна позиція сприяє напряму агресії в конструктивне русло (конструктивна агресія), є розвивальною, стимулюючою та плідною у вирішенні проблем в умовах мінливого середовища.

Конструктивна агресія слугує досягненню поставлених цілей і сприяє самореалізації як фундаментальної потреби людини. На думку А. Прихожан, кожна людина народжується з потенціалом так званої конструктивної агресії, тобто з прагненням освоїти навколишній світ, творчо себе реалізувати [170]. За нормального розвитку конструктивна агресія веде до творчості і творення. При дефективному розвитку конструктивна агресія переростає в руйнівну. Критеріями конструктивних реакцій є: детермінація їх вимогами соціального середовища; спрямованість на вирішення певних проблем; однозначна мотивація і чітка представленість мети; усвідомленість поведінки; наявність в прояві реакцій певних змін внутрішньо особистісного характеру і міжособистісної взаємодії [131]. Названі форми поведінки повною мірою характеризують асертивну поведінку особистості у соціумі.

Визначені нами структурні компоненти та їх показники предствлані на рисунку 1.2.

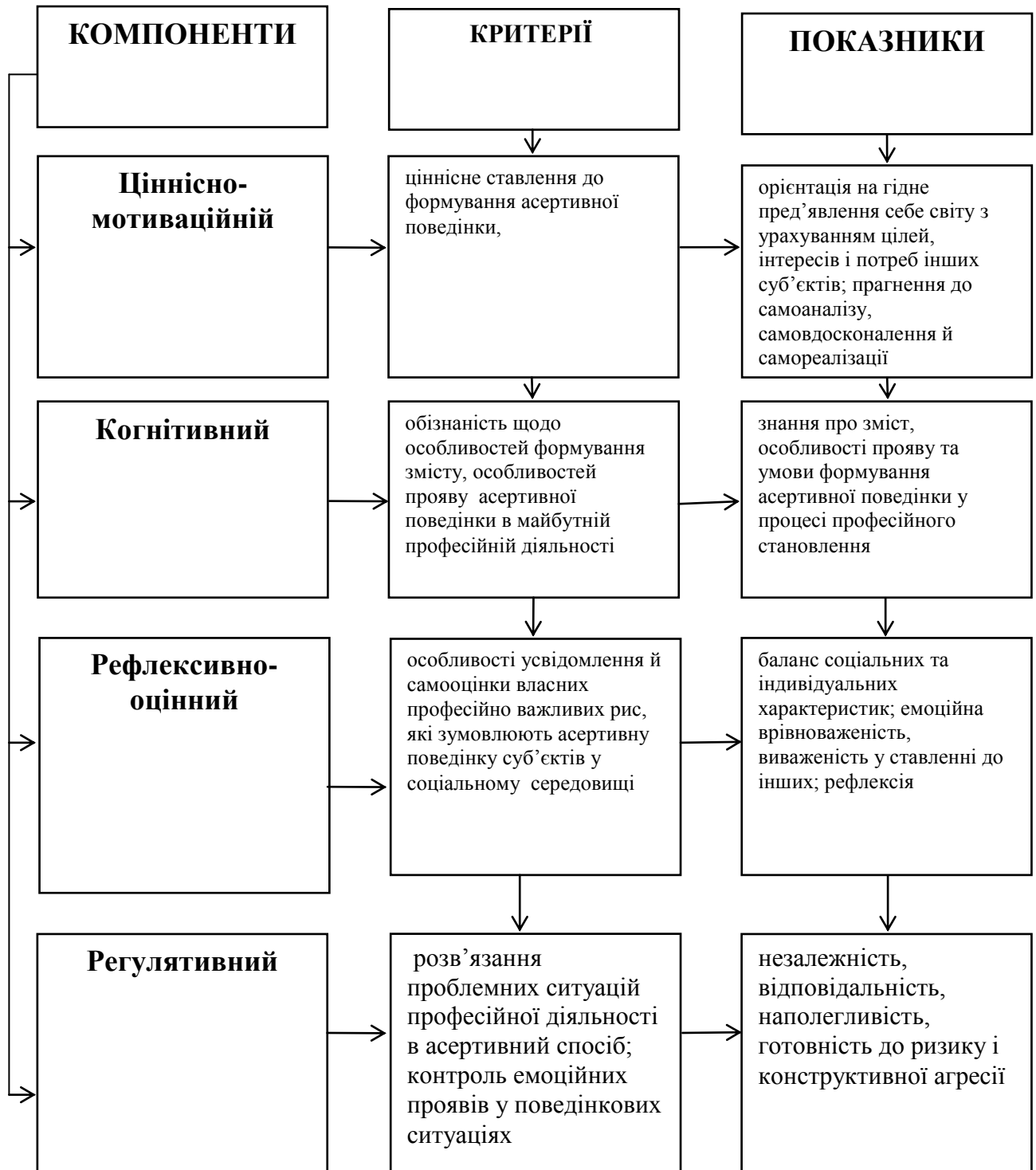


Рис. 1.2. Структурні компоненти формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів

Наведені вище структурні компоненти складають цілісну картину досліджуваного феномена, що характеризує його як комплексну інтегровану якість особистості, що дозволяє не стільки пристосовуватися до умов, які

змінюються, скільки будувати такі взаємини з навколишнім світом, які сприяють творчому зростанню, розширенню ступеня свободи і саморозвитку на основі відповідальності за вибір своїх почуттів, дій і відносин з собою та іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

1.3. Теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей формування асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ

Особливий інтерес до особистості психолога як фахівця викликаний здатністю вирішувати важливі проблеми людей. Тільки психолог, і тільки він, наголошує С. Максименко, покликаний і здатний їх розв'язати [116].

Співвідношення суб'єкта з його діяльністю набирає все більшої наукової і практичної ваги, оскільки механізми асертивності, її поведінки включені в сам процес становлення особистості (Ю. Забродін, Д. Канеман, А. Карпов, Т. Корнилова, А. Словик, А. Тверски та ін.). Розглянемо асертивну поведінку як одну із значущих якостей особистості психолога в процесі навчання у ВНЗ, де навчальна діяльність є провідною для студентів.

Термін – майбутній психолог – ужито нами в розумінні студент. Соціальна психологія розглядає студентство як особливу соціальну групу, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці і побуту, особливою громадською поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи є головним і в більшості випадків єдиним заняттям [133; 165; 187].

Незважаючи на те, що студентство об'єднує молодих людей з певними соціально значущими прагненнями та завданнями, однак характерними для них, є й низка суперечностей. Ю. Самарін серед них визначає такі:

1) розквіт інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстокий ліміт часу, економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб;

2) прагнення до самостійності у відборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю, що має дидактичний характер, може призвести до незадоволеності студентів і викладачів результатами навчального процесу.

О. Кокін пропонує особливу увагу у цьому переліку надати соціально-психологічним особливостям сучасного студентства, і характеризує їх як специфічні. Це такі, як:

1) соціальний престиж, соціальне просування, студентська згуртованість;

2) активна взаємодія з різними соціальними угрупованнями; висока інтенсивність спілкування, напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей і прогресивного перетворення в суспільстві [95].

На противагу їм І. Мечников указує на дві головні відмінності, а саме:

1) ризики, необдумані вчинки, які викликані різноманітними зловживаннями, безкорисливим жертвуванням; песимістичним настроєм; 2) природна дисгармонія через бажання і прагнення розвиваються раніше, і в таких умовах не завжди здатний придушити деякі надмірні і зайві прагнення і бажання.

Особливою відмінністю є також і переорієнтація змісту спілкування з батьками, однолітками, одногрупниками.

Наведене вище є підставою для припущення про недостатній рівень сформованості низки професійних якостей, серед яких асертивна поведінка займає особливе місце.

Для майбутнього психолога формування асертивності передбачає у першу чергу, усвідомлення людиною, наскільки її поведінка визначається власними схильностями і спонуканнями, а наскільки – кимось нав'язаними установками [101].

Це зумовлено соціально-психологічними чинниками, які актуалізовані самими студентами; викладачами, керівниками навчального процесу; спільною діяльністю. Тобто студента як особистість формує сукупність впливів, яким він

піддається: організація навчання, заняття з різних предметів, особистий приклад викладача, ставлення одногрупників. Будучи взаємно пов'язаними і взаємозалежними, всі вони здійснюють вплив в органічній єдності.

А. Фонарев визначив чотири рівні, від яких залежить успішність підготовки професіонала:

1) мегарівень (специфічні глобальні планетарні процеси, природні катаклізми, катастрофи штучної соціогенної природи та ін., інформація про які є доступною практично кожному жителю земної кулі);

2) макрорівень (криза нормативно-ціннісних уявлень, стратифікація суспільства, що веде до виникнення нових соціальних груп – носіїв нових ціннісних систем та ін.);

3) мезорівень (збільшення кількості ситуацій, для яких соціальні групи не мають чітких нормативних приписів, передбачають їх діяльність на гнучких, варіативних засадах, зумовлюють необхідність вибору, самоорганізації, саморозвитку, водночас з чіткою орієнтацією значної кількості груп на традиційні, консервативні цінності);

4) мікрорівень (особистісні проблеми, що пов'язані з суперечливістю індивідуальних норм і цінностей, порушенням часової перспективи, деструкцією) [230].

Розкриємо їх у контексті досліджуваної нами якості:

На *макрорівні* йдеться про групу вимог соціокультурного характеру з боку суспільства до майбутнього психолога як фахівця, який вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості, на що покликаний і здатний лише він [117]. Як наслідок, виникла своєрідна «мода» на професію психолога, що, з одного боку, сприяло значному збільшенню кількості вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку психологів, а з іншого – зумовило обрання професії психолога «випадковими», подекуди професійно непридатними особами з особистими проблемами, які не зважають на проблеми клієнтів [155]. Не покращує стан речей комерціалізація освіти; повна відсутність програм інтеграції на ринку праці випускників рівня «бакалавр» тощо.

На *мезорівні* насамперед слід відзначити специфіку організації освітнього процесу у ВНЗ на основі кредитно-модульної системи, що, як показує практика, має тенденцію зводити систему знань, що даються студентові, до набору «правильних» технологій у відповідних сферах, коли демократія на рівні вибору навчальних предметів часто корелює з примусовістю (некритичністю) прийняття змісту пропонованих знань [219]. Це може стати підґрунтям для запровадження «єдиномислення», формування «одновимірної» чи «авторитарної» особистості.

Крім того, можна відзначити дефіцит у професійній підготовці студентів-психологів, по-перше, необхідної профорієнтаційної інформації як про зміст та психологічну структуру діяльності психологів різних спеціалізацій, так і про психологічні вимоги, які висуваються до особистості фахівця у межах тієї чи іншої спеціалізації, внаслідок чого студентам доволі важко зрозуміти, чи відповідають їх особистісні якості вимогам обраної спеціалізації (Є. Кринчик [102] та ін.), по-друге, обмаль активних та інтерактивних форм навчання, які забезпечують набуття досвіду формування асертивної поведінки.

До того ж доволі значна кількість викладачів вищої школи не схильна виявляти зразки асертивної поведінки у взаємодії зі студентами, понад половина з них є або «нетерплячими» (нетерпимими до індивідуальності інших людей або перевихователями), які намагаються «переробити», перевиховати партнерів по взаємодії (Л. Карамушка [85], Н. Пов'якель [160], І. Фурманов [233] та ін.).

На *мікрорівні* йдеться про комплекс індивідуальних характеристик особистості майбутніх психологів, зумовлених досвідом, який був отриманий до навчання у ВНЗ, і швидше виявляється недостатнім для формування асертивної поведінки: низька соціальна активність; не до кінця сформовані уявлення про смисл життя і потенційно закладені можливості особистісного зростання; труднощі як у навчанні, так і в спілкуванні, що виникають у новій соціальній ситуації розвитку осіб юнацького віку на тлі загострення міжособистісних стосунків через властиві сучасним особам цієї вікової

категорії схильності до авторитарного стилю спілкування, прагнення до домінування у міжособистісних стосунках, недостатній рівень розвитку комунікативних умінь (Н. Завіниченко [75] та ін.), особистісну незрілість, амбівалентне емоційне ставлення до майбутньої професії, нерозв'язані внутрішньоособистісні конфлікти (Н. Копилова [99]) тощо.

О. Бондарчук указує на те, що нестабільний розвиток у державі впливає на соціальне становлення особистості майбутнього психолога. Оскільки трансформаційні, суспільні й освітні процеси вимагають:

- засвоєння нових соціальних ролей, внаслідок чого збільшуються когнітивні можливості особистості, розширюється оточення та діапазон рольового вибору зміни ролей;

- здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні властивості й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи поведінки та реалізовувати їх у процесі взаємодії;

- демонструвати безкомпромісність у вчинках, а в низці випадків – нездатність ефективно й адекватно контактувати з оточуючими [33; 50].

Все це слугує підґрунтям для висновку про особливості та специфіку підготовки студентів-психологів у ВНЗ. Такими особливостями за Н. Зотовою є:

- діяльнісний процес, де професійне становлення формується в результаті навчально-професійної діяльності, і сприяє активному оволодінню знаннями, вміннями і навичками й асертивною поведінкою для подальшої професійної діяльності;

- нерівномірний – де спостерігаються латентні й кризові періоди, виділяються стадії з еволюційним і революційним розвитком;

- імовірнісний, за якого в рівних умовах, створюваних вузом, у студентів формуються різні типи професійної позиції: частина студентів після закінчення вищого навчального закладу планують працювати за фахом, інші – обирають професії, не пов'язані зі спеціальністю, одержаною у ВНЗ;

– індивідуальний – професійна позиція обумовлена особистісними характеристиками, наскільки вони відповідають вимогам, щодо ставлення до заданої професії: від мотивації навчально-професійної діяльності, цінностей і смислів, що реалізуються в професії; активізації механізмів розвитку асертивної поведінки [80].

Г. Любимова, Л. Подоляк, М. Савчин й ін. стверджують, що навчання психологів має прагматичну спрямованість і зумовлено освітнім процесом, наближеним до майбутньої професійної діяльності, охоплює як практичний аспект, так і формування нових знань [46, с. 2].

Підтвердженням цього є зіставні дослідження, проведені А. Прихожан з підготовки студентів-психологів у ВНЗ. Вчена зауважує, що в умовах традиційного навчання, співвідношення предметної і фахової підготовки розподілено за змістом на 2 періоди: академічний – 1–3 курси, де відбувається оволодіння академічними знаннями, формуванням навчальної діяльності; і навчально-професійним – 4 (бакалаврат) 5 (магістр) – де академічні стереотипи набувають переорієнтування, оскільки відбувається орієнтація на професійну діяльність [170].

Натомість, відсутність у студентської молоді здатності втілювати в життя власні цілі, потреби, бажання, прагнення, інтереси й почуття призводить до підвищеного рівня невдоволення життям, нездатністю планувати власне майбутнє, що спричинює появу кризових ситуацій.

Переживання студентами кризових станів, які пов'язані із формуванням у них професійно-важливих якостей, розкрито у працях І. Вачкова: – 1-й курс – криза очікувань (зіткнення очікувань обраної професії з навчанням 1-й курсу); – 3-й курс – криза самовизначення (частина навчання позаду – «Що я можу як професіонал.?»); – випускові курси (бакалаврат і магістр) – криза працевлаштування (реалізація цілей, планування кар'єри, пошук місця роботи) [162, с. 2].

У цьому сенсі ідея асертивної особистості студента передбачає наявність в нього зазначеної якості поведінки, завдяки якій відбувається володіння

спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власну точку зору, не боятися заперечувати, наполягати на своєму, коли будь-яка аргументація є зайвою або недоречною; володіти тактиками задоволення власних вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей.

Відповідно, асертивна поведінка у процесі навчання, з одного боку, набуває досвіду особистісного й професійного становлення, а з іншого – забезпечує адекватний перебіг адаптації в умовах нового освітнього і соціокультурного середовища та активну протидію адаптогенним впливам, захист від них або їх усунення [171].

Такий варіант набуття досвіду залежить від опанування студентами в процесі навчання сукупністю соціальних ролей, складністю становлення як особистісних, так і професійних здатностей, серед яких, асертивна поведінка, за Л. Подоляк, набуває особливої значущості [163]. В ідеалі її можна досягти незалежно від того, наскільки відчуває себе впевнено студент у розвивальному навчальному середовищі. Останнє залежить від локусу контролю, який відображає віру у себе і у здатність впливати на хід подій в оволодінні професійними якостями, знаннями, вміннями й досвідом; контролювати і відрефлексовувати їх. Перелічені якості сприяють диференціації майбутніх психологів на екстерналів (які бачать причину всього, що відбувається з ними у зовнішніх обставинах) та інтерналів (які здатні брати на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті; впевнені у собі; і такі, що покладаються тільки на себе). Інтернали більш природні, незалежні і самостійні, володіють вольовими якостями та впевненими поведінковими діями. Серед студентів, майбутніх психологів, більшість перебуває в повній інтернальності [163].

Отже, відмінною рисою асертивної поведінки студента у процесі навчання є формування адекватної оцінки впевненості в собі. Правомірною на наш погляд, в обґрунтуванні цієї тези, є позиція А. Адлера, – впевненою

може стати тільки невпевнена у собі людина. Завдяки теорії А. Адлера поняття «комплекс неповноцінності» став популярним, а основою більшості розладів особистості визнавалося почуття неповноцінності. В невпевненій поведінці сором'язлива людина приймає відповідальність на себе, агресивна – перекладає її на оточуючих. У студентів невпевненість у собі найяскравіше виявляється у ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням [2]. За В. Ромеком – це страх бути знехтуваним, занижена самооцінка, нераціональні переконання, надмірне прагнення «дотримуватись пристойності», відсутність виявлення почуттів [196]. Про це заявляє у своїх дослідженнях О. Гук. Вчений констатує, що характеристика асертивної поведінки студента може змінюватися залежно від того, якою він бачить конкретну ситуацію: складною чи простою, приємною чи неприємною, вигідною чи не вигідною. Відповідно, студент, який поводить асертивно в тій чи тій ситуації, не звинувачує у власних неприємностях інших, а у випадку вдачі – переконує себе в досягненні успіху [62]. Що є результатом формування у студентів-психологів у процесі навчальної взаємодії такої важливої якості, як «соціальна позиція».

Соціальна позиція у процесі оволодіння професією має вияв у цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, ініціативності, умінні володіти собою; впевненості. Як уважає І. Лебедева, їх сутність виявляється в стійкості поведінкових дій, які допомагають тверезо дивитися на життя, знаходити сенс у найважчих випробуваннях, вирішувати будь-які складні, часом екстремальні життєві і професійні ситуації [221].

Зауважимо, соціальна позиція може мати вияв низької, яку займає студент по відношенню до себе й інших учасників взаємодії. Це як своєрідний вузол зв'язків у соціальних стосунках, а роль – це зміст вимог, що ставляться до особи, яка займає певну позицію стосовно обраної професії [130].

Таким чином, у процесі навчання відбувається поступове формування студента не тільки в якості професіонала, а й асертивної особистості, яка здатна адаптуватися в соціальній взаємодії через сформовану асертивну поведінку.

Здатність до більш глибоких, екзистенційних переживань дозволяє говорити про зародження асертивної позиції, в основі якої лежить свідома відмова від насильницьких методів впливу стосовно інших. Отже, можна стверджувати, що в студента відбувається розуміння й усвідомлення себе й інших. При цьому, позитивне ставлення до себе й інших спрямовує на міжособистісну взаємодію. [130].

Підтвердженням цього є результати моніторингу студентів-майбутніх психологів – Є. Кринчиком [102]. Ученим виявлено низку проблем, які стають перешкодою у підготовці кваліфікованих фахівців. Серед них – готовність до розв'язання міжособистісних конфліктів. Так, студенти вказували на такі:

а) дефіцит діалогу між викладачами під час навчальних занять та у неформальній обстановці;

б) дефіцит активних форм навчання, які забезпечують набуття досвіду шляхом застосування теоретичних знань у вирішенні професійних задач;

в) неоптимальні умови професійного самовизначення студентів під час вибору спеціалізації;

г) недостатня кількість годин, відведених на вивчення конфліктологічних дисциплін.

До цього списку В. Панок [155]; Л. Терлецька [222]; Т. Яценко [243] й ін. додають:

- відсутність толерантного соціально-психологічного середовища у ВНЗ;
- неготовність частини викладачів психології подавати зразки конструктивної поведінки у конфлікті через «емоційне вигорання», професійні деформації особистості, зовнішніми ознаками яких є: поява певного професійного жаргону; наклеювання ярликів на інших людей; ставлення до них не як до особистостей, а як до засобу самоствердження, заробляння грошей; апатія та байдужість до нових розробок і досліджень у галузі психології.

Така неузгодженість спричинена тим, що донині у світовій теорії і практиці відсутня єдина концепція організації навчання майбутніх психологів, а їхній професійний розвиток здійснюється стихійно.

Свідчення цього є нині діюча система підготовки майбутніх фахівців до формування нового типу відносин у процесі професійного становлення. Головними складовими таких відносин, за Е. Хохловою, є відповідальність, компроміс і готовність до співпраці [236]. Натомість Л. Гримак, П. Степанов, С. Самигін обстоюють іншу точки зору, і доводять, що характерними рисами нинішньої студентської молоді є: зухвалість, конкуренція в навчанні, де кожен сам за себе; відсутність спільних інтересів, підтримки та допомоги один одного, що суперечить принципам самої освіти, зміст якої має будуватися на позиціях співпраці. Все більше молодих людей відчують себе самотніми, не вірять ні в себе, ні в інших, а проблеми, що виникають – намагаються вирішувати самотійно, можливими для них способами і засобами (Н. Василенко, Е. Гребенкин, В. Т. Лісовський, Є. Г. Щукіна, Е. І. Івлєва і ін.). Тому формування асертивної поведінки у студентської молоді може бути запропоновано як вирішення проблеми наростаючої ворожості і деструктивності відносин в молодіжному середовищі.

Н. Чепелева пропонує внести деякі корективи у діючу систему підготовки майбутніх психологів, і визначає три рівні, за якими доцільно здійснювати організації: світоглядну, професійну і особистісну. Їх сукупність сприяє формуванню у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [238].

Услід за Н.Чепелевою, вкажемо, що у практиці такої підготовки мають місце суперечності між:

- рівнем теоретичних знань, методичних умінь і можливостей їх адекватного використання у практичній діяльності психолога [7; 24];
- абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності;
- роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін і необхідністю їх системного використання в майбутній практичній діяльності;

– виконавчою позицією студентів у навчанні та ініціативною позицією фахівців у практичній діяльності» [16; 242].

Названі вище суперечності професійної підготовки майбутніх психологів утруднюють формування високого рівня усвідомленості діапазону можливих стратегій поведінки та навичок реалізації цих стратегій в конкретних життєвих ситуаціях на основі самовизначення в межах одного з можливих сценаріїв роботи з актуальним чи потенційним конфліктом [233].

Підтримуємо міркування Л. Подоляк й ін. про те, що професійну підготовку майбутніх фахівців – психологів необхідно здійснювати в рамках двох напрямів:

перший – організація навчально-професійної діяльності (ефективне засвоєння психологічних дисциплін, освоєння навичок самостійної навчальної роботи, успішне проходження практики за всіма видами професійної діяльності психолога) ;

другий – формування особистості самого психолога, визначення його професійної позиції [163].

Про це заявляє у своєму дослідженні М. Буянова. За вченою, основною причиною сформованості неефективної мотиваційної стратегії поведінки студентів у процесі навчання є орієнтація тільки на зовнішні, об'єктивні критерії успіху: імідж, матеріальне становище, кар'єра, схвалення інших. Саме перед зовнішніми критеріями успіху найбільш імовірно виникнення «страху провалу», не досягнення поставлених цілей, а отже, і розвиток стратегії уникнення [41]. Всід за О. Хохловою, зазначаємо, що у цьому процесі невпевненість, боязливість руйнує успішні кроки, розвиваючи у студентів почуття меншовартості [236, с. 54].

Для уникнення такого явища Г. Радчук пропонує підготовку майбутнього психолога здійснювати через готовність до організації паритетного суб'єкт-суб'єктного спілкування. Саме діалогізація, переконана вчена, сприятиме формуванню потужного ресурсу у становленні суб'єктних властивостей особистості майбутнього фахівця [186].

Про це заявляють Т. Бяукас, І. Завгородній, Н. Ісаєвої, В. Карандашева, Г. Любимова, Е. Сапогова А. Чернишова та ін., які переконані у тому, що у процесі міжособистісної взаємодії (діалозі, полілозі) у студентів формуються такі важливі професійні якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою; впевненість [40].

Думку вчених підтримує С. Братченко, і додає, що можливість набуття такого міжособистісного досвіду забезпечується у діалогічній взаємодії викладачів і студентів [35].

Важливим чинником діалогу є зосередженість людини на партнері, залучення його до співпереживання. Ця особливість діалогу, як психотерапевтична чи психологічна технологія, забезпечує розуміння, а не лише готовність допомогти учасникові спілкування. Чинниками досягнення ефективної взаємодії студента є досягнення довіри та позитивного особистісного ставлення один до одного, намагання кожного формувати в собі здатність відчувати психологічне буття партнера як власне. Діалогічні стосунки, коментує Г. Радчук, є тим оптимальним соціально-психологічним фоном організації контактів, до якого мають прагнути викладачі, і який за адекватної зовнішньої репрезентації та внутрішнього прийняття призводить до справжнього взаємного розкриття як викладачів, так і студентів. Вони здатні створити оптимальні умови для саморозвитку та самовдосконалення обох суб'єктів процесу взаємодії [186, с. 9].

Таким чином, основною метою діалогічної взаємодії є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування. Важливим на цьому шляху є розширення сфери самоусвідомлення особистістю знань про самого себе [3]. Відкриття самого себе як особливої реальності, значущої і гідної вивчення, звернення передусім до самого себе в пошуку можливостей розв'язання своїх проблем і проблем партнера засобами діалогічного спілкування – найцінніші акценти діалогу. Найважливіша здатність, яку повинен набути студент у процесі навчання – це здатність до самоосвіти, яка

вплине на його професійне становлення і подальший професійний ріст. Придбані знання, уміння і навички у цьому сенсі виступають для студента вже в якості засобів майбутньої професійної діяльності [1].

Е. Фромм, підкреслював, що досягнення успіху в процесі навчання можливо лише тоді, коли проявляється необхідна готовність до рішучості, до прориву, наполегливість і безстрашність перед труднощами і перешкодами [231, с. 238]. В прагненні до успіху – виявляється асертивна поведінка, оскільки відбувається свого роду змагання із самим собою за досягнення успіху, за покращення результатів у справі, за яку береться фахівець [64]. Останнє має вияв у спрямованості на досягнення далеких цілей, в одержанні унікальних оригінальних результатів і як продукту діяльності, так і у способу розв'язання проблеми [193].

Зворотною стороною потреби досягнення успіху є потреба в уникненні невдачі. Студенти з яскраво вираженим прагненням уникнення невдачі, зазвичай, виявляють низьку потребу в покращенні досягнутих результатів, обирають стандартні способи рішення, оскільки нові вимагають від них креативних рішень [64].

Розв'язання цих проблем можливо, вважає Р. Ісаєва, за умов застосування цілеспрямованих упливів, серед яких:

- посилення інституту кураторства;
- створення психологічного супроводу (індивідуальні, групові форми роботи);
- навчання студентів навичкам саморегуляції, самоорганізації; організацію управління часом і своїми ресурсами;
- включення у навчально-розвивальний процес технологій з розвитку критичного та професійного мислення;
- застосування активних методів навчання: дискусія, мозковий штурм, кейс-метод, проблемні лекції (з обговоренням через Інтернет в режимі он-лайн);
- розвиток здатності до рефлексії та саморефлексії;

– удосконалення змістової складової навчального матеріалу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей нового покоління студентів.

Наведене вище спонукає до висновку: в процесі здобуття вищої освіти відбуваються досить істотні трансформації у професійному становленні студентів-психологів; специфіка цього процесу зумовлена особливостями професійної діяльності психолога, та вимогами, що ставлять суспільство до такого виду підготовки.

Все це зумовлює необхідність аналізу діючої системи підготовки фахівців у галузі психології та створення умов для формування у них асертивної поведінки з перших років професійного становлення.

Визначені теоретико-методологічні засади дослідження соціально-психологічних особливостей формування асертивної поведінки майбутніх психологів, а також чинники, що позначаються на результатах формувального процесу, покладено в основу емпіричного дослідження.

Висновки з розділу 1

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми доходимо таких висновків:

Асертивність – 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.

Асертивна поведінка майбутнього психолога. Під асертивною поведінкою майбутніх психологів розуміємо самоутвердживальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших.

У професійному становленні майбутніх психологів основне місце має бути

відведене формуванню асертивної поведінки через розвиток впевненості, мотивації досягнень, вольового самоконтролю, зниження тривожності та сприяння соціально-позитивній установці у взаємодії в студентській групі. Завдяки асертивній поведінці у майбутнього фахівця проявляються такі професійно важливі якості: здатність до самостійного регулювання власної поведінки, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій за умови відкрито та без дискомфорту про них заявляти; повага до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до інших учасників міжособистісної взаємодії; здатність укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини тощо.

Встановлено, що формування асертивної поведінки у професійному становленні передбачає розвиток впевненості та соціальної позитивної установки. Впевненість у собі – стабільна особистісна характеристика, обумовлена такими якостями, як мотивація досягнень, вольовий самоконтроль, низька тривожність.

Визначено й обґрунтовано структурні компоненти формування асертивної поведінки у професійному становленні психолога: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, рефлексивно-оцінний та регулятивний, зміст яких дає змогу розкрити природу досліджуваної якості.

Ціннісно-мотиваційний – відображає спосіб існування особистості професіонала. Цінності учасників навчального процесу утворюють систему ціннісних орієнтацій як сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, що є для неї особливо значущими.

Когнітивний компонент містить обізнаність щодо змісту, показників і чинників асертивної поведінки, особливостей їх прояву в майбутній професійній діяльності. Основними його чинниками є знання про себе

(самопізнання), про власні можливості, які спрямовані на реалізацію цілей та прагнень у навчально-професійній діяльності; самовдосконалення та самооцінку.

Рефлексивно-оцінний компонент визначає рівень сформованості самооцінки, власної значущості, пізнання себе і самореалізацію у процесі навчальної взаємодії.

Регулятивний компонент визначає здатність розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності в асертивний спосіб; контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях. Він проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості (напористості), готовності до ризику і конструктивної агресії. Ключовим параметром регулятивного компонента є конструктивна (низька) агресивність.

Визначено *чинники формування асертивної поведінки* майбутніх психологів на макро-, мезо- та мікрорівнях. На *макрорівні* – вимоги соціокультурного характеру з боку суспільства до майбутнього психолога як фахівця, який вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості; *мезорівні* – має тенденцію зводити систему знань до набору «правильних» технологій у відповідних сферах, коли демократія на рівні вибору навчальних предметів нерідко корелює з примусовістю (некритичністю) прийняття змісту пропонованих знань; *макрорівні* – комплекс індивідуальних характеристик особистості майбутніх психологів, що зумовлені попереднім життєвим досвідом: низька соціальна активність; не до кінця сформовані уявлення про сенс життя і потенційно закладені можливості особистісного зростання; труднощі у навчанні і спілкуванні, що виникають у новій соціальній ситуації розвитку на тлі загострення міжособистісних стосунків через властиву особам юнацького віку схильність до авторитаризму; прагнення до домінування; недостатній рівень розвитку комунікативних умінь; особистісну незрілість, амбівалентне емоційне ставлення до майбутньої професії, нерозв'язані внутрішньоособистісні конфлікти тощо.

Визначено, що професійну підготовку майбутніх психологів, доцільно здійснювати в двох напрямках:

– як організацію навчально-професійної діяльності (засвоєння психологічних дисциплін, освоєння навичок самостійної навчальної роботи, успішне проходження практики за всіма видами професійної діяльності психолога), на рівні макросистеми (з якого віку людину можна вважати дорослою, встановлювати еталони рольової поведінки тощо);

– як формування особистості самого психолога, визначення його професійної позиції на рівні мікросистеми (сім'я, друзі, школа) та макросистеми (звичаї, традиції, ідеологія), що є визначальними чинниками професійного становлення особистості психолога.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [122; 123; 124].

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У другому розділі розкрито загальну стратегію емпіричного дослідження рівнів і чинників асертивної поведінки майбутніх психологів. Наведено та проаналізовано результати дослідження основних тенденцій асертивної поведінки майбутніх психологів за окремими компонентами та загалом. Наведено аналіз результатів дослідження рівнів та соціально-психологічних чинників асертивної поведінки на вибірці майбутніх психологів.

2.1. Методика й організація дослідження

Теоретичний аналіз проблеми асертивної поведінки майбутніх психологів у їхньому професійному становленні показав наявність низки чинників, що обумовлюють досліджуваний процес. Чинники виявлення асертивної поведінки умовно можуть бути зведені до соціально-економічних, соціально-психологічних, психолого-педагогічних та індивідуально-особистісних.

Мета та основні завдання дослідження визначили напрям та структуру емпіричного дослідження асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів. З'ясування досліджуваної якості можливе лише за умови побудови спеціальної програми емпіричного вивчення та визначення тих параметрів, які б відображали ціннісно-мотиваційні, когнітивні, рефлексивно-оцінні, регулятивні структурні компоненти, за якими визначалася асертивна поведінка студентів-психологів. Добір комплексу методик, спрямованих на вивчення асертивної поведінки, здійснено відповідно до виокремлених нами компонентів. При цьому враховувалися основні психометричні вимоги до психодіагностичного інструментарію, а також можливість його застосування для

групової форми проведення. У результаті пілотажного дослідження було визначено діагностичний комплекс методик, відображений у табл. 2.1

Таблиця 2. 1

Психодіагностична карта дослідження сформованості компонентів асертивної поведінки майбутніх психологів

<i>Компоненти, показники та чинники асертивної поведінки</i>	<i>Методики дослідження</i>
<i>Ціннісно-мотиваційний компонент</i>	
Відображає спосіб існування особистості професіонала; показники: групи мотивів	Опитувальник діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога (Т. Данилова)
<i>Когнітивний компонент</i>	
Обізнаність щодо змісту та особливостей прояву асертивної поведінки в майбутній професійній діяльності; показники: знання про себе (самопізнання), власні можливості, спрямовані на їх реалізацію; визначення цілей та прагнень у навчально-професійній діяльності та самовдосконаленні	Анкета «Асертивна поведінка особистості» (авторська розробка)
<i>Рефлексивно-оцінний компонент</i>	
Баланс соціальних та індивідуальних характеристик; емоційна врівноваженість, виваженість у ставленні до інших; рефлексія	Методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда (модифікація Т. Румянцевої)
<i>Регулятивний компонент</i>	
Здатність розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності в асертивний спосіб; контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях; показники: незалежність, відповідальність, наполягливість, готовність до ризику і конструктивної агресії	Методика С. Медведєвої «Аналіз і розв'язання професійних ситуацій»
Вираженість асертивної поведінки у цілому	Шкала «Асертивні дії» опитувальника С. Хобфолла
<i>Чинники асертивної поведінки</i>	
Психолого-педагогічні: вік, курс, форма навчання	Анкетування
Соціально-психологічні: професійна ідентичність; статус у студентській групі, соціально-психологічний клімат.	Методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда; Методика «Соціометрія» Дж. Морено.

Більшість із зазначених нами методик покладено в основу пілотного дослідження. При доборі відповідних методів та психодіагностичних методик з вивчення асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі професійного

становлення ми керувалися такими специфічними вимогами щодо інструментарію дослідження:

- обраний інструментарій повинен описувати внутрішню реальність включено, а не дистанційовано, реконструювати суб'єктивну картину уявлень досліджуваних;

- визначати здатність до розкриття механізмів асертивності, вивчати суттєві характеристики, очікувані результати;

- бути уніфікованим у технічному плані, що дозволило б опитати значну кількість досліджуваних та піддавати отримані дані математичній обробці.

Як наслідок, нами були обрані саме ті методики, які найбільшою мірою відповідали вказаним вимогам.

Таким чином, емпіричне дослідження охоплювало три основних етапи:

1. Здійснення пілотажного дослідження з метою вивчення асертивної поведінки студентами-психологами. Для реалізації цього завдання було проведено *анкетування*, мета якого полягала у виявленні знань студентів про досліджуваний феномен та його роль у навчальній діяльності, зокрема у професійному становленні.

2. Констатувальний експеримент. На цьому етапі діагностували особливості асертивної поведінки студентів у процесі їхнього професійного становлення на основі визначених емпіричних показників за допомогою підбраного нами комплексу психодіагностичних методик, представлених у таблиці 2.1.

3. Формувальний експеримент. Цей етап дослідження передбачав розробку та впровадження програми соціально-психологічного супроводу.

Розглянемо використані у дослідженні діагностичні методики детальніше.

На першому етапі дослідження нами визначались психологічні особливості майбутніх психологів на різних етапах навчання (перший і четвертий курси). Для цього використовувалась методика діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога Т. Данилової [63], за якою виявлялись чотири типи спрямованості.

Дослідження *ціннісно-мотиваційного компонента* асертивної поведінки ґрунтувалося на результатах опитувальника Т. Данилової [63], і включало діагностику типів спрямованості особистості психолога:

– *гуманістична*, за якої цілі, інтереси й потреби інших людей набувають провідної цінності для майбутнього психолога;

– *екзистенціальна*, за якої переважаючою цінністю виступає потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення і самореалізації.

– *прагматична*, що зосереджує особистість на плануванні професійної діяльності та досягнення успіху в ній; вид спрямованості, за якого системою домінувальних потреб є планування професійної діяльності та успіхи в ній.

– *егоцентрична*, за якої цілі, інтереси, потреби особистості мають, переважно, егоїстичний характер і посідають центральне місце в ієрархії цінностей.

Високий рівень ціннісно-мотиваційного компонента визначався в разі переважання гуманістичної та екзистенційної спрямованості; низький – егоїстичної. Усі інші співвідношення показників спрямованості за методикою Т. Данилової віднесено до середнього рівня ціннісно-мотиваційного компонента асертивної поведінки. Така ієрархія цілком відповідає і думці інших авторів [63]. Так, С. Максименко зазначає, що не кожна людина може стати соціальним працівником. Визначальним критерієм є система її духовних цінностей. Ціннісні установки професійного становлення майбутнього психолога у всіх різновидах зводяться до загальнолюдських: поваги, честі та почуття власної гідності людини: унікальності її особистості [117].

Дослідження *когнітивного компонента* асертивної поведінки ґрунтувалося на результатах авторської анкети, питання якої були спрямовані на виявлення обізнаності досліджуваних психологів щодо сутності, рівнів і чинників асертивної поведінки, а також особливостей її прояву в професійній діяльності психолога та анкети «Асертивна поведінка особистості».

Анкета призначена для оцінки асертивності – здібності не діяти на шкоду кому-небудь, поважати права інших людей, але при цьому, не дозволяючи «сукати із себе мотузки» («витирати об себе ноги»).

Бажаної мети асертивна людина досягає, не заподіюючи шкоди навколишнім. Вона домагається свого, не маніпулюючи опонентами за допомогою почуття провини або яким-небудь іншим способом з розряду прийомів емоційного шантажу. Вона уміє схилити інших до надання допомоги або люб'язності; не замикається в собі, отримуючи відмову в тому, на що власне, і не мала права розраховувати. При зіткненні інтересів здатна домовитися і знайти компромісне рішення, яке задовольняє обидві сторони.

Спираючись на підхід С. Медведєвої [133], наприкінці опитування досліджуванним пропонувалося закінчити фразу «Я поведжуся впевнено, якщо...» (Додаток А).

Високий рівень когнітивного компонента визначався в разі високого рівня знань за всіма питаннями анкети та чіткого визначення показників асертивної поведінки у заключному незавершеному реченні, низький – у разі відсутності чи низького рівня знань, а також нездатності виокремити обґрунтовані показники асертивної поведінки в незавершеному реченні анкети. Усі інші співвідношення показників було віднесено до середнього рівня когнітивного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів.

Рефлексивно-оцінний компонент визначався за методикою М. Куна-Т. Мак-Партланда «Хто Я?» у модифікації Т. Рум'янцевої [200, с. 82–103], після виконання якої досліджувані оцінювали кожну відповідь знаками «+», «±», «-» та «?» , якщо вони не могли вирішити, подобається їм ця риса в собі чи ні.

Особлива увага при цьому зверталася на частоту використання знаку «±», що відповідно до трактування авторів методики говорить про здатність людини розглядати те чи інше явище з двох протилежних сторін: ступінь її врівноваженості; виваженість позиції щодо емоційно значущих явищ. Умовно виокремлюють осіб «емоційно-полярного», «врівноваженого» та «такого, що сумнівається» типів.

До людей емоційно-полярного типу відносяться ті, хто всі свої ідентифікаційні характеристики оцінюють лише як такі, що подобаються чи ні, зовсім не використовуючи при оцінюванні знак «плюс-мінус». Для таких людей характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані, щодо них можна сказати «від любові до ненависті один крок». Це, як правило, люди, у яких відносини з іншими людьми залежать від того, наскільки їм людина подобається чи не подобається.

Якщо кількість знаків «±» досягає 10-20% від загального числа знаків, то таку особу відносять до врівноваженого типу. Для них, порівняно з особами емоційно-полярного типу, характерна велика стресостійкість, швидке (мобільне) розв'язування конфліктних ситуацій, здатність підтримувати конструктивні відносини з різними людьми (з тими, які їм подобаються, і тими, які не викликають особливої симпатії); терпиміше ставлення до недоліків інших людей.

Якщо кількість знаків «±» перевищує 30-40% від загального числа знаків, то таку особу можна віднести до типу, що сумнівається. Така кількість знаків «±» може бути у людини, що переживає кризу в своєму житті, та свідчити про нерішучість як рису характеру: при прийнятті рішення, коли вона довго сумнівається, розглядаючи різні варіанти.

Також бралася до уваги наявність знака «?», який при оцінці ідентифікаційних характеристик говорить про здатність людини переносити ситуацію внутрішньої невизначеності, а отже, побічно свідчить про її готовність до змін. У цілому знаки «±» і «?» застосовують ті люди, які, зазвичай, швидше виходять на рівень самостійного вирішення власних проблем.

Таким чином, досліджуваних було віднесено до високого («врівноважений тип»), середнього («тип, що сумнівається») та низького («емоційно-полярний тип») рівнів емоційної врівноваженості.

Крім того, за вказаною методикою визначався рівень рефлексії, виходячи з того, що досліджуваний з більш розвиненим рівнем рефлексії дає в

середньому більше відповідей, ніж з менш розвиненим уявленням про себе (або є більш «закритим»). Отже, про низький рівень рефлексії йшлося, коли за час, відведений на тестування (15 хвилин), досліджуваній майбутній психолог міг дати не більше 8 відповідей, а про досить високий рівень рефлексії – понад 15 різних відповідей на питання «Хто Я?».

Також нас цікавило, співвідношення соціальних ролей і індивідуальних характеристик, таких, як упевненість, відповідальність, довіра, за якими можна визначити, наскільки людина усвідомлює і приймає свою унікальність, а також наскільки для неї є важливою приналежність до певної групи людей.

Відсутність у самоописі індивідуальних характеристик під час зазначення лише соціальних ролей («студент», «перехожий», «виборець», «член сім'ї», «громадянин») може свідчити про недостатню впевненість у собі, наявність у людини побоювань у зв'язку з саморозкриттям, виражену тенденцію до самозахисту. Відсутність же соціальних ролей за наявності індивідуальних характеристик може свідчити про яскраво виражену індивідуальність та утруднення в дотриманні правил нормативної поведінки, які визначають ті чи інші соціальні ролі.

Лише баланс соціальних ролей та індивідуальних характеристик, коли особа має чіткі уявлення про свої соціальні ролі і приймає власні індивідуальні характеристики, може сприяти успішному встановленню та підтриманню партнерських взаємин і, відповідно, асертивної поведінки.

Виходячи з цих міркувань, визначалися високий, середній та низький рівні рефлексивно-оцінного компонента асертивної поведінки. Високий рівень визначався в разі емоційної врівноваженості, високого рівня рефлексії та балансу соціальних ролей та індивідуальних характеристик, низький – у разі приналежності досліджуваного до емоційно-полярного типу, низького рівня рефлексії та яскраво вираженого дисбалансу зазначених ним соціальних ролей та індивідуальних характеристик. Усі інші співвідношення показників було віднесено до середнього рівня рефлексивно-оцінного компонента.

Високий рівень професійної ідентичності визначався, коли досліджувані позиціонували себе як психолога на перших місцях списку (оскільки вважається, що ті характеристики, які подає людина на початку списку, найбільшою мірою актуалізовані в її свідомості, і є значущими для неї [110]) і позначали всі характеристики, що стосуються професії психолога, знаком «+».

Середній рівень професійної ідентичності було констатовано, коли досліджувані позиціонували себе як психолога посередині списку характеристик, позначаючи при цьому всі характеристики, що мають відношення до професії психолога, знаком «+».

Низький рівень професійної ідентичності визначався, коли досліджувані позиціонували себе як психолога на останніх місцях списку або ж взагалі не згадували про себе як майбутнього психолога.

Дослідження *регулятивного компонента* асертивної поведінки здійснювалося за методикою С. Медведєвої «Аналіз і розв'язання професійних ситуацій» [133], спрямованої на виявлення вмінь майбутніх психологів регулювати свою поведінку в асертивний спосіб при розв'язанні 10 проблемних ситуацій професійної діяльності.

Асертивний спосіб регулювання поведінки відповідно до підходу автора визначався за такими показниками:

- 1) об'єктивний опис ситуації та поведінки в ній;
- 2) використання конкретних визначень;
- 3) опис специфічного місця, часу, вчинку, а не припущень про його мотив;
- 4) відкритий вираз почуттів;
- 5) активізація емоцій, що ініціюють досягнення мети;
- 6) спрямованість негативних емоцій на відмову в конкретній ситуації, а не на особистість у цілому.

До показників, що свідчили про відсутність асертивного способу регулювання поведінки, віднесено:

- 1) емоційний опис ситуації без прагнення встановити об'єктивний характер подій;
- 2) використання абстрактних термінів, висловів на кшталт: «увесь час»;
- 3) висловлювання припущень про мотиви вчинку;
- 4) заперечення своїх емоцій і почуттів;
- 5) неконтрольований вибух емоційних реакцій;
- 6) використання докорів, погроз тощо.

Відповідь за кожен ситуацію, в якій демонструвалося вміння регулювати свою поведінку в асертивний спосіб, оцінювалася в 1 бал; частково асертивний спосіб – 0,5 бала; неасертивний спосіб – 0 балів. Рівні регулятивного компонента асертивної поведінки досліджуваних психологів визначалися за сумарним балом: понад 7 балів – високий; від 3 до 7 – середній, до 3 балів – низький рівень.

Узагальнений показник рівня асертивної поведінки визначався з таких міркувань: якщо всі компоненти знаходяться на низькому рівні розвитку або один з показників – на середньому, то загальний рівень розвитку асертивності трактувався як *низький*.

Якщо всі компоненти високого рівня розвитку або лише один – середнього, то такі результати співвідносились із *високим* рівнем асертивної поведінки, який визначався вільним володінням і застосуванням асертивного способу регулювання поведінки за високих провідних показниках компонентів асертивної поведінки.

Якщо констатовано два компоненти високого рівня розвитку, а два – середнього, то загальний рівень розвитку асертивної поведінки оцінювався як *вищий від середнього*. Цей рівень характеризується наявністю системи показників асертивної поведінки достатнього рівня і прагненням до асертивного способу регулювання поведінки.

Якщо рівень розвитку двох компонентів був низьким, а двох – середнім, то асертивна поведінка визначалася на рівні *нижчого від середнього*, який відображає наявність недостатньо виражених показників компонентів

асертивної поведінки й досить слабкою поінформованістю про показники асертивної поведінки.

Усі інші можливі варіанти оцінювалися як *середній рівень* асертивної поведінки, що визначається наявністю базових основ асертивної поведінки, проте найбільш характерним є нездатність до асертивного способу регулювання поведінки.

Експериментальна перевірка валідності розробленої нами структури асертивної поведінки та її емпіричних референтів здійснювалася через співвіднесення отриманих результатів із показниками, що були отримані за шкалою «асертивні дії» методики С. Хобфолла [37; 188], яка спрямовувалась на визначення стратегій поведінки у складних ситуаціях.

В основу методики С. Хобфолла покладено запропоновану автором багатовісьову модель «поведінки подолання». Така поведінка розглядається ним як стратегії, свого роду тенденції, а не як окремі типи поведінки. Запропонована С. Хобфоллом модель має дві основні вісі: просоціальну – асоціальну, активну – пасивну й одну додаткову: пряму – непряму. Дані вісі являють собою виміри загальних стратегій подолання. У результаті стратегії подолання й моделі поведінки (дії) можна співвіднести їх у такий спосіб: активна – асертивні дії; пасивна – така, що містить обережні дії й уникання; просоціальна – така, що передбачає входження в соціальний контакт і пошук соціальної підтримки; асоціальна – асоціальні й агресивні дії, пряма – імпульсивні дії, непряма – маніпулятивні дії.

Досліджуваним пропонувалися твердження щодо поведінки в напружених (стресових) ситуаціях, які необхідно було оцінити в балах залежно від їхньої відповідності власним діям, після чого обраховувалися показники за шкалою «Асертивні дії».

Крім того, з метою визначення соціометричного статусу у студентській групі як чинника асертивної поведінки майбутніх психологів використовувалася методика Дж. Морено «Соціометрія» [37; 188].

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2012–2015 рр. на базі

Ужгородського національного університету, Інституту екології економіки і права, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У ньому взяли участь 273 студенти-психологи, яких було розподілено на групи за: *статтю*: 91,6 % жінок і 8,4 % чоловіків; *віком*: до 18 років (34,8 %); 18–21 рік (24,9 %); 21–25 років (21,6 %); понад 25 років (18,7 %); *курсом навчання*: 1 курс (21,2 %); 2 курс (21,2 %); 3 курс (32,7 %); 4 курс (24,9 %); *формою навчання*: денна (61,9 %); заочна (38,1 %).

Представлені у цілому дані, за обсягом і найбільш значущими соціально-навчальними характеристиками студентів (вік, курс і форма навчання) можуть свідчити про достатню адекватність і репрезентативність вибірки.

Дані, що були отримані під час констатувального етапу емпіричного дослідження, піддавалися кореляційному, кластерному та дисперсійному аналізу. Опрацювання їх здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0).

2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів асертивної поведінки майбутніх психологів

Для досягнення поставленої мети та завдань дисертаційного дослідження була розроблена та реалізована програма емпіричного вивчення асертивної поведінки та особливостей їх сформованості у процесі професійного становлення майбутніх психологів.

З теоретичного аналізу дослідження констатуємо, що асертивність – це такий тип поведінки, якому притаманні впевненість у собі, наполегливість і напористість. Серед інших типів поведінки відрізняється ясністю, прямоотою, непідробною щирістю і містить у собі відверті висловлювання про те, що хочеться; при цьому спостерігається відсутність ворожості і самозахисту. Студенти, які поводяться асертивно, відкрито досягають своїх цілей, не

порушуючи прав інших. Головне у такому стилі поведінки – це відкритість у взаємодії.

Узагальнений показник рівня асертивної поведінки визначався з таких міркувань: якщо всі компоненти знаходяться на низькому рівні розвитку або один з показників – на середньому, то загальний рівень розвитку асертивності трактувався як *низький*; якщо всі компоненти високого рівня розвитку або лише один – середнього, то такі результати було співвіднесено з *високим* рівнем асертивної поведінки, який визначався вільним володінням і застосуванням асертивного способу регулювання поведінки за високих провідних показниках компонентів асертивної поведінки. Типи спрямованості особистості досліджуваних майбутніх психологів подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Типи спрямованості особистості майбутніх психологів

Типи спрямованості	Бали, у середньому (%)
Гуманістична	24,8
Екзистенційна	22,9
Прагматична	23,0
Егоїстична	17,3

У результаті дослідження виявлено: особистісний профіль студентів загалом відповідає особистісному профілю майбутнього психолога. Встановлено, що домінуючим як на першому, так і на четвертому курсі, є гуманістичний тип спрямованості (24,8%), тоді як у 17,3% – переважно егоїстичний, що посідає значуще місце в ієрархії цінностей (Додаток Г). Можна припустити, що на першому курсі студенти мають генералізоване і дещо ідеалізоване бажання стати психологом, щоб повністю присвятити себе майбутній професії, тоді як на четвертому – починають усвідомлювати необхідність не тільки професійно себе реалізувати, але й заробляти цим на життя, тому і з'являється егоїстична складова.

Розподіл досліджуваних на кластери за типом спрямованості особистості подано в таблиці 2.3. До першого кластера віднесено (24,0% досліджуваних) майбутніх психологів із переважаючою прагматичною спрямованістю, що дало підставу означити цей кластер як «Прагматичний тип».

Таблиця 2.3

Розподіл досліджуваних на кластери за типом спрямованості особистості

Тип спрямованості	Кластери		
	1	2	3
Гуманістичний	20	26	21
Екзистенційний	19	24	22
Прагматичний	24	20	21
Егоїстичний	18	11	29

Другий кластер (26,0% досліджуваних) означено як «Гуманістичний тип». Його склали майбутні психологи, які характеризувалися тим, що потреби, цілі, інтереси інших людей набувають для них провідної цінності. У такому інтерпретуванні асертивність як відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей М. Розенберг розглядає як окремий компонент свідомості або як вимір «Я образу», поряд зі стійкістю (стабільність або мінливість уявлення індивіда про себе і своїх властивостях); упевненістю в собі (відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей); самоповагою (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності); кристалізацію (легкість чи труднощі щодо зміни індивідом уявлення про себе).

Третій кластер склали студенти-психологи (29,0%), у яких переважав «Егоїстичний тип». Для таких респондентів цілі, інтереси, потреби особистості мають переважно егоїстичний характер. На нашу думку, такий розподіл можна пояснити тим, що професія психолога для студентів є більш запитаною в державі (школах, лікарнях, на підприємствах як бізнес-тренери та як психотерапевти). Тобто, обираючи її, студенти першого курсу чітко прогнозували образ професіонала, який повинен зайняти відповідний

соціальний статус серед інших професій. Підтвердженням цього є результати, отримані нами за методикою незакінчених речень. На питання: «Бути психологом

Ми припустили, що відповіді на ці питання мають виявити суб'єктивне бачення обраної професії майбутніми психологами у їхньому професійному становленні за наявності у них асертивності. На питання: «Психолог – це» були отримані відповіді, які класифікувалися за такими ознаками:

- а) як професія – 32%;
- б) покликання – 43%;
- в) і професія і покликання – 11%.

Тільки 14% студентів розуміли сенс цієї професії і ідентифікували із соціальною роллю і її призначенням:

- а) «спеціаліст, який займається консультуванням» та «кваліфікований спеціаліст, який допомагає клієнтам розв'язувати життєві труднощі» (7%);
- б) «людина, яка лікує душу» (3%);
- в) особистість, яка володіє психологічними знаннями з метою надання посильної допомоги іншим», «інструмент психологічної допомоги» (4%).

Щодо закінчення речення «Бути психологом

– першу склали ті, які спроектували свою майбутню діяльність як роботу з клієнтами у ролі практикуючих психологів. Таких студентів було (49 %). У своїх відповідях зацентровували увагу на те, що хочуть «розібратися у кризових ситуаціях клієнта», «підтримати, розрадити, допомогти», «запевнити клієнта у прийнятті самостійних рішень»; «бути душею для інших» тощо. Тільки 1 % із опитаних нами дали відповідь, яка вартує уваги і розкриває сутність досліджуваної нами якості – «бути відповідальним за свої дії, вчинки, допомагаючи іншим». Отримані нами відповіді більшою мірою підтверджують гуманістичний тип спрямованості майбутнього психолога, який пов'язує свою майбутню діяльність із такими

гуманними якостями, як бути корисним для іншого, надавати допомогу, поважати інтереси інших, бути не байдужим до проблем інших тощо, і при цьому виявляти внутрішню впевненість у собі й правильності вибору своїх дій;

– другу групу склали студенти, відповіді яких уніфіковувались із вибором професії задля надання допомоги самому собі. Наведемо їх: «допомогти собі розібратися в своїх станах», «... розв'язати свої проблеми (особистісні, родинні, матеріальні тощо», «утвердитись у собі; не зламатись у кризових ситуаціях; прийняти раціональний вихід у конфліктній ситуації»; «повернути своє Я» – (28%);

– у третю – увійшли ті (14%), чиї відповіді ідентифікувались із кар'єрою («стати відомим психологом», «займатися наукою», «створити психологічний центр і буди його керівником»); «заробляти гроші»; «мати хороший гонорар за консультування» (9%).

На запитання «Бути психологом в Україні...» отримані відповіді класифікувалися нами на такі групи:

першу групу увійшли студенти (58 %), які висловились за те, що бути психологом нині дуже «важко» і «складно», через проблемність професійної реалізації, відсутністю роботи за фахом. Проілюструємо окремі відповіді студентів: «неможливість знайти роботу психолога», «в Україні ця професія ще не є престижною», «не всі розуміють роль і місію психолога»; «через стереотипи, які склалися»; «через недовіру до професії психолога і до особи психолога», 3% виявили розчарованість у цій професії через неможливість працевлаштування.

Другу групу склали відповіді (11 %), які, навпаки, вказали на її престижність, і себе в цій ролі, вказуючи на те, як «розкручується професія психолога» у багатьох популярних програмах, різних шоу та ін. Прокоментуємо, ті, які варті уваги: « професія психолога нині одна із найбільш популярних і запитаних. Жоден проект не обходиться без психолога, наприклад: « Говорить Україна», чи програми, які веде психолог – консультант Дмитро Карпачов?».

Третю групу об'єднали за відповідями студентів (22%), у яких зазначалася необхідність цієї професії в Україні, її роль і значущість нині (особливо в останні 2-3 роки, коли дуже багато людей, особливо підлітки, молоді люди, переживають межові стани. Такі студенти, здебільшого, ідентифікували вибір своєї професії з волонтерською діяльністю. Зауважимо, що 6 % із опитаних нами студентів, (переважно четвертого курсу) є постійними учасниками такого руху.

Отримані відповіді на запитання «Чи достатньо мені знань, щоб стати професіоналом», класифікувались у такий спосіб: 71% висловили заперечення – «ні», оскільки вбачають, що навчальний заклад не зовсім задовольняє інтереси студентів і не належним чином готує їх до цієї професії. Відповідаючи на запитання, студенти наголошували на тому, що «потрібно багато працювати над собою самостійно»; «багато теорії отримуємо – недостатньо практики, а вона важлива для психолога»; «перевантаженість предметами, які зайві, натомість психологічних, фахових – недостатньо»; «потрібно самому розвиватись»; «майже відсутня практика, проведення тренінгів, консультування», «практика тільки в школі, а для психолога цього замало».

Другу групу склали відповіді студентів (18%), які висловлювались про недостатнє залучення їх до організації і проведення експериментальної роботи – через відсутність експериментальних лабораторій, небажання викладачів проводити експерименти; 7% – виявилися такими, що задоволені навчанням і тим змістом, який передбачено навчальною програмою, щоб стати психологом; 2% студентів указали на те, що нема ніякого руху до обміну навчанням з іншими вузами, закордонними студентами.

Узагальнення результатів, одержаних за зазначеними вище методиками, дало змогу виокремити студентів з високим, середнім, низьким рівнями сформованості ціннісного ставлення.

Підтвердження даних віднаходимо у дослідженні М. Буянової. За вченою, основною причиною сформованості неефективної мотиваційної стратегії поведіння студентів у процесі навчання є орієнтація тільки на зовнішні

чинники. Саме вони ймовірноше призводять до «страху», «провалу», втрати довіри до себе і своїх професійних і особистісних цілей, а отже, і розвитку стратегії уникнення [41]. Приймаємо й інтерпретування О. Хохлової, яка стверджує, що в цьому процесі невпевненість, боязкість руйнує успішні кроки, розвиваючи у студентів почуття меншовартості [236, с. 54], через нездатність до впевненості, висловлення власної позиції, що може містити критику. За Л. Шумаковою встановлено, що у високоасертивних осіб мотивація до критики є здатністю до впевненості як риси і успішності. Дж. Вейтлауф вважає, що така критичність не носить агресивного характеру.

За результатами вивчення ціннісно-мотиваційного компонента високий рівень за типами спрямованості мають студенти із гуманістичним – 26, %, середній 24% – прагматичним і низький – з егоїстичним типом спрямованості (29,0%). Наведене вище є підставою для висновку про те, що студенти, особливо першого курсу, недостатньо поінформовані про професію психолога, її рольові функції, соціальні статуси і ті риси, які властиві для цієї професії; не зовсім усвідомлюють значущість ролі психолога, тоді як на четвертому, – розуміють значущість, через що можуть визначити її пріоритети і вказати на ризики, які применшують її значення і роль. До них варто віднести: недосконалу організацію та якість навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати відповідну професію.

Особливості розвитку *когнітивного компонента* асертивної поведінки визначалися за рівнем обізнаності досліджуваних щодо розуміння поняття «асертивна поведінка». Для вивчення рівня сформованості уявлень студентів про асертивність як особистісну якість поведінки студентів-психологів було використано анкету «Асертивна поведінка особистості» (авторська розробка) (Додаток А).

Отриманий нами аналіз даних за результатами анкетування склав таку картину: більшість опитаних нами респондентів виявили недостатню обізнаність щодо сутності та природи асертивної поведінки. У відповідях на

запитання про досліджувану якість утруднення спостерігалось у переважної більшості респондентів, які відповідали: «не знаю», «а що це таке?», «не можу сказати». Студенти четвертого курсу (92,7%) свої міркування висловлювали у такий спосіб: «це щось пов'язане із агресивністю або експресивністю», «думаю, що це неадекватність, імпульсивність», «мотивація, спрямована на виконання діяльності, яку людина не хоче виконувати», «асертивність вимагає зусиль, якоїсь внутрішньої дії чи механізму». Тільки у (7,3%) опитаних нами студентів у відповідях йшлося про впевненість і самовпевненість, самодостатність і т ін..

Якщо для студентів питання про зміст поняття «асертивність» викликало труднощі, то у визначенні поняття «асертивна поведінка» спостерігалась дещо інше картина в бік динаміки. Наведемо окремі відповіді студентів, які варті уваги: «впевненість у собі»; «впевнена у своїх думках і вчинках»; «повний самоаналіз»; «самостійність у прийнятті рішень» й ін.. Тобто, студенти ідентифікували асертивну поведінку із здатностями особистості. Тільки у незначної кількості досліджуваних спостерігалась диференціація наведених вище понять. Для прикладу – «відчуття свої правоти»; «повна самостійність і незалежність у своїх діях і вчинках»; «рівень особистісних домагань» і т. ін.

На запитання: «Як асертивна поведінка впливає на рівень засвоєння знань з метою оволодіння майбутнім фахом» – переважна більшість студентів (23,4 %) не ідентифікувала результати навчання з асертивною поведінкою, з можливими успіхами в оволодінні обраною професією. Тільки незначна кількість опитаних (1,5 %), здебільшого студенти IV курсів, уважали, що їм не вистачає цієї здатності в оволодінні професією психолога, оскільки відчують «страх», «рівень тривожності», «деяку неврівноваженість», «почуття бути не визнаним у розв'язанні ситуації, з якою можуть звернутися клієнти» і т ін. Були й такі відповіді студентів, в яких наголошувалось на тому, що асертивна поведінка їм і «не заважає у професійному становленні», і «не приносить особливих досягнень», оскільки для них важливим є «вплив власного Я», або «власні досягнення», « професійна і особистіна інтуїція» у

оволодінні професією практикуючого психолога. Тобто ступінь самої мотивації у досягненні результату. Для прикладу: «...якщо я можу вплинути на щось, у тому числі і на якість навчання, тоді я отримаю задоволення, а якщо ні – то я і не впливаю», або: «я не пропускаю заняття навіть тоді, коли вони не приносять мені задоволення, інтерес », або «якщо я маю знання, то, вони, без сумніву надають мені впевненості в усьому, у тому числі й бути хорошим консультантом».

Привернули увагу відповіді, у яких висловлювались міркування студентів «на цьому рівні, на якому зараз перебуваю, асертивна поведінка допомагає», або « у нових ситуаціях, у яких я не був, я відчуваюсь дуже некомфортно. Через що часто намагаюся прораховувати наперед всі можливі ситуації, які можуть трапитися зі мною». Подібних відповідей-одиниці, – всього 3%.

Отримані нами дані дозволяють зробити висновок про відсутність у студентів чітких уявлень про асертивну поведінку особистості майбутнього психолога, її особливості, механізми виявлення на рівні теоретичного обґрунтування.

Щодо відмінностей між агресивною й пасивною (невпевненою) поведінкою респонденти мали більшу поінформованість, відповідно й глибші знання. Визначаючи їх, студенти більше схилилися до виділення певних ознак, таких як: характеристика голосу (гучність, тон, крики), жестикуляції (рухи рук, удари), змісту мовлення (образи, погрози або виправдання), емоційні прояви (гнів, злість, почуття провини). Зауважимо, що запропонований перелік проявів не є достатньо повним. В описі відмінностей практично не виділялися такі характеристики поведінки, як контакт очей, дистанція спілкування, обґрунтування вимог тощо.

Порівнюючи отримані результати із запропонованою В. Ромеком [195; 196] ієрархією джерел упевненості/невпевненості, можна відзначити, що найменше у студентів виражена поведінкова основа прояву впевненості, більшою мірою – когнітивна (знання про свою правоту) й емоційна (відсутність

страху й гарне самопочуття). В умовному розподілі джерел невпевненості на три виділені групи навичок (стереотипів) поведінки є основою піраміди. Привертає до себе увагу фактична відсутність опису ситуацій, пов'язаних з відкритим вираженням емоцій і розумінням своїх бажань та почуттів.

Відповідаючи на запитання про знання своїх особистих прав, студенти показали більшу поінформованість. Класифікуючи їх, брали до уваги рангування особистих прав, визначених вченими [248; 249]. Вкажемо на них: «право одержувати те, за що сплачено»; «право на успіх», «право робити помилки й відповідати за них», «право на самотність». Ці права, особливо право на отримання повноцінної кваліфікованої освіти вказали майже всі опитані нами студенти, що свідчить про достатній рівень поінформованості про особисті права, та впевненість у їх реалізації.

Найменша кількість отриманих нами відповідей стосувалася питань, пов'язаних із знаннями про права, які стосуються: «незалежності», «відмови на прохання, не вважаючи себе при цьому егоїстичним і не відчуваючи при цьому провини перед собою чи перед кимось», «звертатися з будь-яким проханням» тощо. Здійснюючи аналіз відповідей студентів та уточнюючи їх, було зроблено такі висновки: переважна більшість із них розуміють, для прикладу, право на незалежність як «альтернативну складову сенсу життя», а відмову на прохання – «як образу з боку інших», «небажання допомогти, підтримати, зрозуміти ». Отже, таке розуміння ними своїх прав свідчить про недостатню поінформованість студентів щодо особистого права на незалежність у його проявах.

Для цілісного уявлення про сформованість асертивної поведінки майбутніх студентів у їхньому професійному становленні було проведено опитування, за якого досліджуваним пропонувалося закінчити фразу «Я поводжуся впевнено, якщо...» (Додаток А). Отримані відповіді класифікувалися за такими параметрами асертивної поведінки:

– внутрішніми механізмами (саморефлексія) – «впевнений» і «впевнений завжди»; «знаходжусь у звичній атмосфері, а у не знайомій – намагаюся діяти

залежно від ситуації»; «впевнено знаю своє діло», «якщо розуміюся у ситуації»; «я маю хорошу основу, тому впевнена у собі»; «коли мене слухають» тощо (38 %);

– зовнішніми ознаками – «маю гарний вигляд, який мене не підводить» (16 %);

– підтримки інших – «коханої людини», «близьких людей», «друзів» (29 %) емоційних подразників: «гарному настрою», «коли на мене ніхто не давить з боку інших», «коли я нікого не боюся, у мене немає страху» тощо (17 %).

Дослідження *когнітивного компонента* асертивної поведінки ґрунтувалося на результатах авторської анкети, діагностичні питання якої спрямовувались на виявлення обізнаності досліджуваних щодо сутності, рівнів і чинників асертивної поведінки та особливостей її прояву в професійній діяльності психолога. За результатами дослідження у майбутніх психологів констатовано переважання середнього і низького рівнів сформованості когнітивного компонента асертивної поведінки (79,9 і 11,7% досліджуваних відповідно). Зокрема, виявлено, що 91,6% майбутніх психологів мають утруднення у визначенні сутності асертивної поведінки загалом та асертивної поведінки майбутнього психолога зокрема.

Прокоментуємо отримані нами дані за рефлексивно-оцінним компонентом виявлення асертивної поведінки студентів-майбутніх психологів.

Як було показано у розділі 1, п. 1.3., професійне становлення майбутнього фахівця нерозривно пов'язано із становленням ідентичності людини – суб'єкта власного життя, зокрема й професійного, що можливе за умови формування професійної рефлексії. Відповідно, істотним моментом дослідження є визначення особливостей сприймання себе студентами загалом (за методикою «Хто Я?») і як майбутнього психолога зокрема (за методикою «Я -психолог?»).

Аналіз результатів методики «Хто Я?» дав змогу визначити рівні усвідомлення себе студентами як характеристику диференційованості, поглиблення процесів самопізнання (залежно від кількості даних студентами

відповідей – характеристик себе як особистості). З табл. 2.4 видно, що високий рівень такого усвідомлення властивий лише 48,0 % досліджуваних студентів, які назвали понад 15 властивих їм характеристик особистості.

Середній рівень усвідомлення себе як особистості склали 38,8 %, які назвали 8-10-характеристик і низький – чотири-п'ять характеристик.

Таблиця 2.4

Розподіл майбутніх психологів за рівнями асертивної поведінки за методикою «Хто Я»

Рівні асертивної поведінки	Кількість досліджуваних у %
високий	48,0
середній	38,8
низький	13,2

Змістовий аналіз результатів методики «Хто Я?» дав змогу виокремити такі групи характеристик, на які вказали досліджувані:

- 1) *освітньо-професійні* (студент, майбутній психолог, психолог, спеціаліст, фахівець, професіонал);
- 2) *індивідуально-вікові* (стать, вік, людина, істота);
- 3) *особистісно-громадянські* (особистість, українець, громадянин);
- 4) *міжособистісні* (товариш, приятель, подруга);
- 5) *особистісно-індивідуальні* (розумний, веселий, чуйний, щирий, справедливий).

Крім того, результати самоопису за методикою «Хто Я?» дали можливість виявити співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик, що наближене до балансу у 45,8% респондентів (табл. 2.4).

Водночас привертають увагу факти часткового та частково- негативного ставлення певної частини майбутніх психологів до себе та майбутньої професії. Такі студенти не відстежують позитивних моментів у діяльності психолога, і в своїх відповідях зазначали, що це дуже важка праця, вгодити клієнту дуже складно, оскільки той хоче отримати результат відразу. Студенти вивили

свою позицію через небажання вчитися, мотивуючи такими соціальними чинниками, як ринкова конкуренція, відсутність робочих місць, недовіра до психологів, відсутність належного юридичного підґрунтя для визнання професії; слабка матеріальна база у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку психологів тощо; перевантаженість навчальними дисциплінами, відсутність практики, недостатній рівень підготовки деяких педагогів до викладання спеціальних, фахових дисциплін, негативні особистісні характеристики, упереджене ставлення до студентів, практично нехтуючи власні зусилля у здобутті вищої освіти.

Таблиця 2.5

Розподіл майбутніх психологів за балансом соціальних ролей та індивідуальних характеристик у самоописах за методикою «Хто Я?»

Співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик	Кількість досліджуваних у %
Баланс соціальних ролей та індивідуальних характеристик	34,8
Співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик, що наближене до балансу	45,8
Дисбаланс соціальних ролей та індивідуальних характеристик	19,4

Отже, баланс співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик констатовано лише у 34,8 % досліджуваних, у 45,8 % таке співвідношення має вияв наближеного до балансу, а у 19,4 % – спостерігається дисбаланс, що, на думку Т. Румянцевої, може свідчити про невпевненість людини в собі, або про певний інфантилізм, незрілість та ін. Загалом констатовано недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента: високий рівень сформованості виявлено у 22,3 %, середній – у 60,1 %, низький – у 17,6 % майбутніх психологів.

Інтерпритуючи відповіді студентів щодо виваженості позиції емоційно значущих явищ, зішлемося на дослідження А. Джінсі, яка виявила зв'язок між

асертивністю та емоційним інтелектом у старшокласників. Ураховуючи те, що період дорослішання – це стрибок у розвитку, важливим при цьому є культивування асертивної поведінки на етапі оволодіння навчальною діяльністю. Р. Алберті й М. Еммонс [3] встановили, що асертивні люди, ймовірноше будуть успішними в соціальних ситуаціях, так як вони більш відкриті, виразні і здатні зробити свій власний вибір, і, як наслідок, повинні бути задоволені собою, крім того, ними рідше маніпулюють.

Таблиця 2.6

Розподіл майбутніх психологів за виваженістю позиції щодо
емоційно значущих явищ

Типи позиції щодо емоційно значущих явищ	Кількість досліджуваних у %
Урівноважений тип	11,4
Тип, що сумнівається»	41,4
Емоційно-полярний тип	47,3

Проведені нами емпіричні зрізи дали можливість зробити висновки: студенти, які відчувають упевненість у собі, з великим успіхом досягають поставленої перед собою мети, вони знають чого хочуть і чого не хочуть (принаймні, у конкретній ситуації), можуть без будь-якого страху сформулювати своє бачення ситуації, без невпевненості, напруги, іронії, сарказму та інших форм агресії; вони не діють на шкоду іншим, із повагою ставляться до прав інших людей, при цьому не дозволяють принижувати свою гідність.

Крім того, вони домагаються свого, не маніпулюючи при цьому іншими учасниками взаємодії; не викликають почуття провини чи яким-небудь іншим способом із розряду прийомів емоційного шантажу; у разі зіткнення інтересів здатні домовитися і знайти компромісне рішення, яке задовольнить обидві сторони.

Враховуючи сказане, ми віднесли таких студентів до врівноваженого типу (11,4%), тобто такого, за яким вони успішні й емоційно збалансовані. Володіють здатністю розглядати ситуацію з різних точок зору і при цьому використовують власні підходи щодо кінцевого прийняття рішень, що свідчить про наявність їх загальної і професійної компетентностей. Як з'ясувалося, найбільший відсоток досліджуваних студентів – психологів тяжіє до емоційно-полярного типу (47,3 %), тобто з переважанням високої емоційної збудливості, невірноваженості, з використанням агресивних дій під час подолання чи виявлення агресивності у розв'язанні навчальних (професійних) і особистісних ситуацій; невпевненості у прийнятті рішень, вагань у їх правильності тощо. Асертивність у цьому вимірі має агресивний вияв. Зауважимо, що агресивність – як якість особистості тією чи іншою мірою властива кожній людині, тому що є інстинктивною формою її поведінки, основною метою якої є самозахист і виживання у світі.

Для студентів із емоційно-полярним типом вона має дещо інше емоційне забарвлення, ніж у представників урівноваженого типу. Відбувається так звана трансформація власних природніх агресивних інстинктів у соціально прийнятні способи реагування, (відбувається соціалізація агресії), під час якої студент може отримати емоційне розвантаження. Ця теза має підтвердження у дослідженнях Ф. Перлза, Р. Генска і П. Роббінса, за яким людина з високими показниками за шкалою асертивності є товариською, аналізує свої проблеми, ділиться ними, активно діє, на відміну від людей з низьким рівнем асертивності [157].

Асертивна особа виявляє меншу схильність до роздратувань, самотності, пасивності, терпіння незручностей. Особливості розвитку *регулятивного компонента* асертивної поведінки майбутніх психологів вивчалися за методикою С. Медведевої «Аналіз і розв'язання професійних ситуацій» [133]. Установлено, що асертивний спосіб регулювання поведінки властивий лише 16,5 % досліджуваних майбутніх психологів. Переважна їх більшість

характеризуються низьким середнім (62,6 %) і низьким (20,9 % студентів) рівнями регулятивного компонента.

Якісний аналіз відповідей респондентів із розв'язання ситуацій показав переважання пасивної й агресивної реакцій. Такий розподіл результатів є малоефективним для майбутньої професійної діяльності студентів-психологів, оскільки перешкоджає ефективному встановленню контактів з людьми й компромісному вирішенню напружених ситуацій. Такі результати, в свою чергу, вказують на необхідність формування іншої (асертивної) поведінки, яка була б більш оптимальною й ефективною у професійному становленні і формуванні міжособистісних стосунків.

На нашу думку, отримані дані свідчать про те, що у досліджуваних слабо розвинені вміння й навички вияву асертивної поведінки та використання асертивної стратегії в поведінці. Відсутність умінь і навичок вияву досліджуваної якості в спілкуванні виявляється: у слабкому вираженні експресивності й конгруентності впевненої поведінки й мовлення, недостатньому володінні технікою «Я-висловлювань»; відсутності умінь застосовувати асертивні стратегії реагування в напруженій ситуації.

Таким чином, за результатами дослідження відповідно до структури асертивної поведінки майбутніх психологів визначено рівні прояву її структурних компонентів (табл. 2.7)

Таблиця 2.7

Розподіл студентів-психологів за рівнями розвитку компонентів асертивної поведінки

Компоненти	Рівні асертивної поведінки, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
Ціннісно-мотиваційний	25,3	38,1	36,6
Когнітивний	11,7	79,9	8,4
Рефлексивно-оцінний	17,6	60,1	22,3
Регулятивний	18,7	66,3	15,0

Порівняльний аналіз рівнів усіх компонентів асертивної поведінки свідчить про те, що в досліджуваній вибірці переважає середній рівень розвитку регулятивного і рефлексивно-оцінного компонентів і низький рівень розвитку ціннісно-мотиваційного компонента прояву асертивної поведінки у респондентів.

Найбільш сформованим є ціннісно-мотиваційний компонент асертивної поведінки (високий рівень розвитку у 36,6 % випробовуваних), недостатньо сформованим – когнітивний компонент (високий рівень розвитку мають тільки 8,4 % випробовуваних), натомість за середніми показниками когнітивний компонент є найвищим (79,9 %), тоді як ціннісно-мотиваційний – займає найнижчу сходинку – (38,1 %). Надаючи пріоритетності когнітивному компоненту, Л. Подоляк, В. Юрченко стверджують, що навчання відіграє надзвичайно важливу роль у професійному становленні майбутнього фахівця, оскільки збагачує когнітивну сферу студента професійними знаннями, вміннями і навичками, розвиває професійне мислення, формує модель професійної (асертивної) поведінки [163].

Такі дані можуть свідчити про те, що у вибірці, яка досліджується, недостатньо розвинена здатність до сформованості асертивної поведінки у опитаних нами респондентів. Водночас достатній, тобто переважаючий середній рівень розвитку решти компонентів створює позитивні умови для подальшого розвитку асертивної поведінки у студентів – майбутніх психологів у процесі їхнього професійного становлення під час навчання у ВНЗ.

Спираючись на отримані нами результати теоретичного аналізу досліджуваної якості та емпіричних даних, виокремлено п'ять рівнів асертивної поведінки майбутніх психологів: низький, нижчий від середнього, середній, вищий від середнього та високий (табл. 2.8).

Як бачимо, більшість досліджуваних (57,5%) характеризуються середнім рівнем асертивної поведінки, натомість високий рівень сформованості асертивної поведінки спостерігається тільки у незначній кількості продіагностованих респондентів (2,6 %), тоді як низький рівень виявлено у

8,4 % досліджуваних, що на 5,8 % складає різницю між високим рівнем асертивності і 49,0 % від середнього.

Таблиця 2.8

Розподіл майбутніх психологів за рівнями асертивної поведінки

Рівні асертивної поведінки	Кількість досліджуваних у %
Низький	8,4
Нижче від середнього	18,3
Середній	57,5
Вище від середнього	13,2
Високий	2,6

Отримані нами результати діагностувань дають змогу зробити припущення про те, що значна кількість майбутніх психологів має недостатній рівень сформованості асертивної поведінки що, відповідно, підтверджує актуальність зазначеної нами проблеми і створює резерв для розробки відповідної програми з формування цієї якості у студентів-майбутніх психологів у процесі їхнього професійного становлення у ВНЗ.

Розвиваючи асертивну поведінку, індивід здатний змінити її за умови: сформованості здатності впевнено висловлювати свою точку зору, дотримуватися своєї позиції, не боятися заперечувати, а також не маніпулювати іншими заради власної вигоди. Вищий рівень розвитку асертивності сприяє більш успішному розв'язанню можливих проблем.

Подані результати характеризують актуальний рівень стану сформованості асертивної поведінки і є підставою для визначення пріоритетних напрямів роботи на формувальному етапі експериментального дослідження. Так, передусім, робота з розвитку асертивної поведінки повинна бути спрямована на розвиток когнітивного компонента та ціннісно-мотиваційного (інформування студентів про природу і сутність асертивної поведінки, її роль у професійному становленні), а рефлексивно-оцінний, ціннісний і регулятивний формувати на тлі когнітивного компонента асертивності (див. Додаток Д).

З метою підтвердження вірогідності отриманих результатів було зіставлено результати діагностики асертивної поведінки майбутніх психологів

відповідно до розробленої нами структури та даних опитувальника С. Хобфолла (шкала «Асертивні дії»).

2.3. Чинники асертивної поведінки майбутніх психологів

За результатами дисперсійного аналізу виявлені особливості асертивної поведінки залежно від психолого-педагогічних (вік, курс, форма навчання) та соціально-психологічних (рівень професійної ідентичності, статус) чинників.

Як свідчать дані рисунка 2.1, зростання показників сформованості асертивної поведінки за віковими ознаками констатуємо у бік позитивної динаміки починаючи з 21 року, найбільший її пік визначено після 25 років.

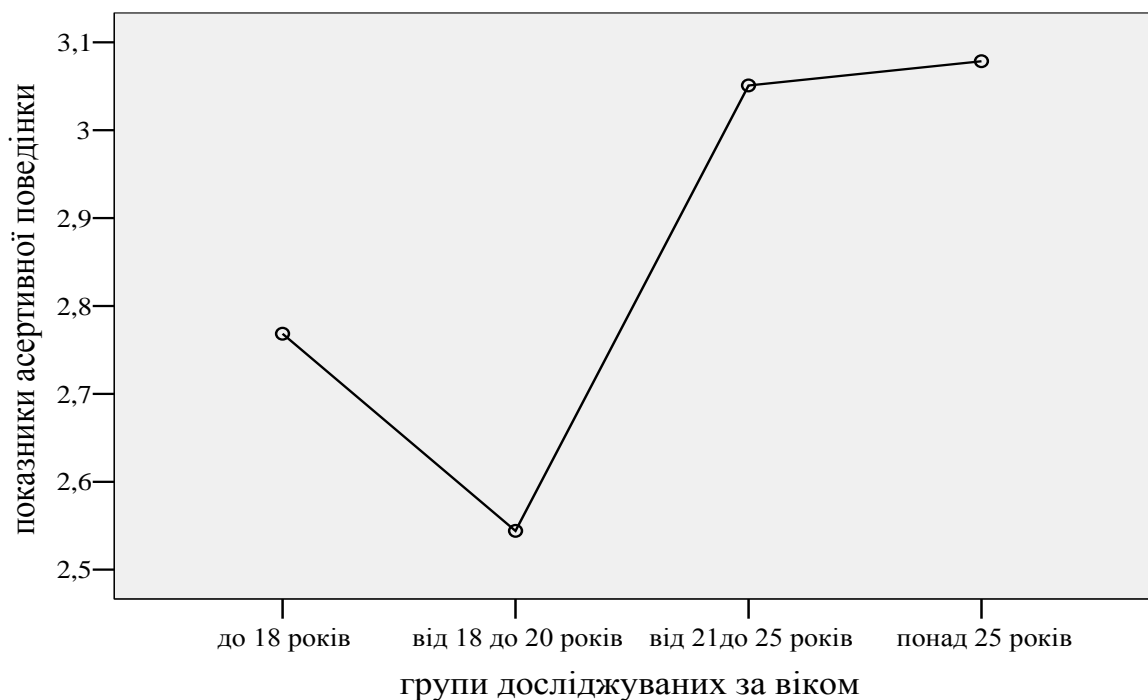


Рис. 2.1. Особливості асертивної поведінки залежно від віку досліджуваних майбутніх психологів

Це пояснюється тим, що студенти набувають досвід у розширенні знань про досліджуваний феномен, чітко орієнтуються в тому, яку роль і місце вони

набувають у професійному становленні, ідентифікуючись із роллю психолога – практика, психолога-консультанта; набувають досвіду асертивності в процесі міжособистісної взаємодії – впевненість, відповідальність, довіру до себе й інших суб'єктів навчальної взаємодії. Низький рівень асертивної поведінки продемонстрували студенти-психологи перших курсів і частково – другого, у яких досліджувана якість розвинена тільки на рівні професійного становлення, тобто на рівні початкового формування.

З віком зростає ця якість, свідченням цього є статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, Додаток Е) Подібні тенденції виявлено для всіх компонентів асертивної поведінки, окрім когнітивного (див. Додаток Е).

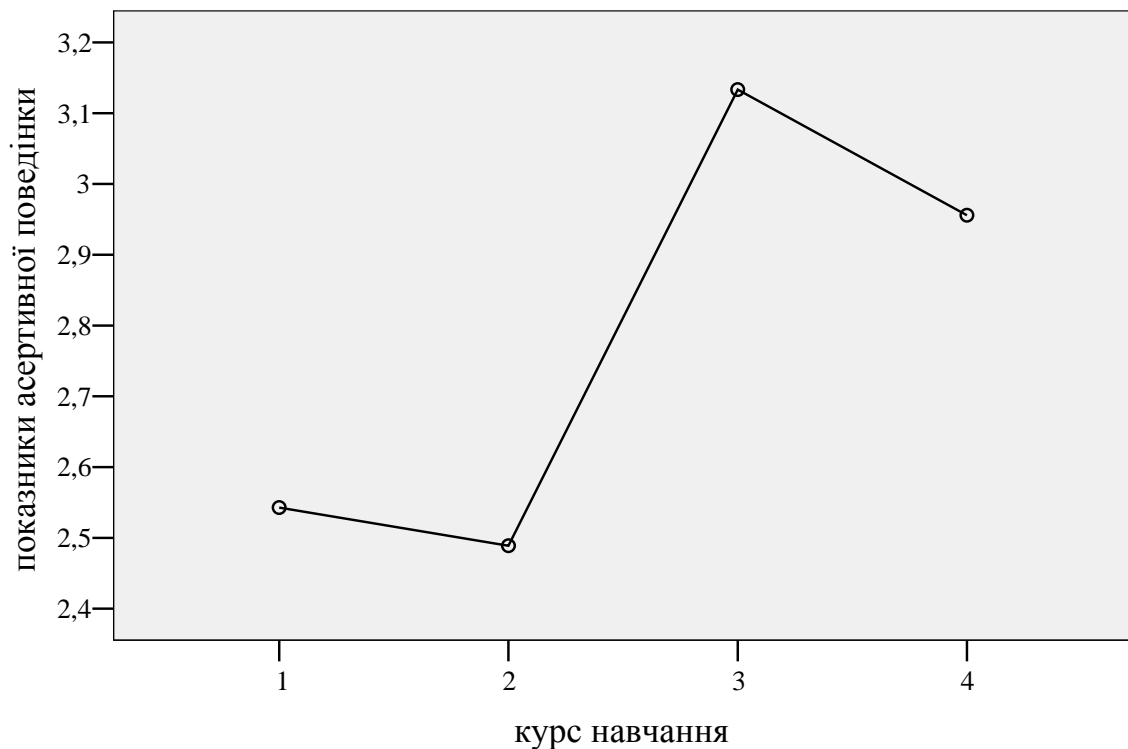


Рис. 2.2. Особливості асертивної поведінки залежно від курсу навчання досліджуваних майбутніх психологів

За результатами дослідження визначено відмінності стану сформованості асертивної поведінки у студентів-майбутніх психологів між курсами та формою навчання.

Як свідчать дані рисунку 2.2., зростання стану сформованості асертивної

поведінки аж до пікової – констатовано у студентів, які навчаються на третьому курсі, тоді як у студентів випускного курсу – спостерігається тенденція до незначного зниження. Це пояснюється тим, що після проходження практики у студентів відбувається переосмислення як особистісних, так і професійних цінностей, пов'язаних із вибором фаху, рівнем тривожності, відповідальності, і водночас знижується рівень впевненості, довіри до себе, до своїх професійних здатностей в аспекті досягнення успіху. На успішність формування асертивної поведінки студентів під час їхнього навчання впливає низка чинників, як власне і соціального, так і психологічного характеру, оскільки процес професійного становлення тісно пов'язаний із соціалізацією особистості [30; 39].

Соціальними чинниками є:

соціальне становище, позитивна успішність, територіальне/регіональне розміщення (В. Гордієнко, В. Водзинська, А. Крупеніна [60;103]);

соціальні умови, локальний фактор – місце проживання, членство у формальних і неформальних групах (А. Кокін [95]);

вік, в якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості і домагань молодого людини (І. Кон [98]);

психологічними – виступають потреби, інтереси, якості індивіда.

Отриманий низький рівень сформованості асертивної поведінки студентів першого курсу підтверджують дані Є. Крінчик [102]. Вчена визначила причини, через які виникають труднощі в сучасних першокурсників – студентів-психологів щодо сформованості у них досліджуваної якості:

- переважання «кліпового» мислення;
- нездатність зрозуміти складний (складно поданий) матеріал і неспроможність засвоювати великі обсяги інформації;
- швидке відволікання через «нецікавий» виклад навчального матеріалу;
- недостатність розвинених комунікативних навичок, невміння говорити і виступати з чітко структурованими інформаціями, доповідями;

– невміння самостійно знаходити рішення і організувати свій час для занять, оптимально розподілити тимчасові і психічні ресурси в процесі навчання.

У контексті сказаного наведемо слушні коментарі Л. Подоляк, для якої дещо «наївними» видаються педагогічні впливи, які безпосередньо проектуються на особистість студента. Насправді особистість розвивається лише тоді, коли відбуваються якісні суттєві зміни в їхньому життєвому і професійному досвіді, що неминуче зумовлюють нове ставлення до себе, до інших учасників [163].

Отже, перебування студентів на тому чи іншому курсі має здатність до зростання досліджуваної нами якості. Відповідно, статистично значущі відмінності мають вияв ($p < 0,01$, див. Додаток Е).

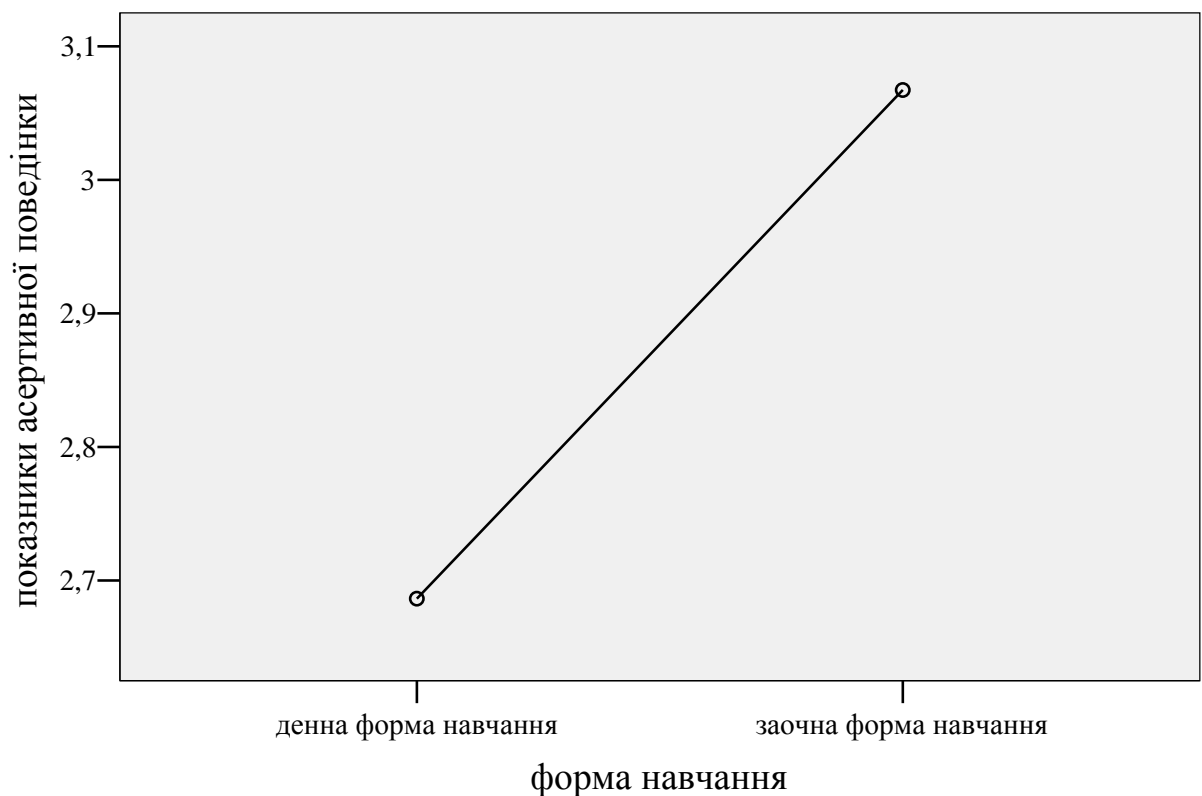


Рис. 2.3. Особливості асертивної поведінки залежно від форми навчання досліджуваних майбутніх психологів

Визначено особливості стану сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від *форми навчання*. Саме у студентів заочної

форми навчання констатовано вищий рівень сформованості асертивної поведінки, ніж у студентів денної форми ($p < 0,01$). Прикметно, що такі відмінності спостерігаються за рахунок вищого рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента студентів-заочників ($p < 0,01$), що, на наш погляд, можна пояснити більшою зорієнтованістю на професію та успішне працевлаштування (більшість студентів працевлаштовані); натомість, прояви асертивної поведінки (довіра, впевненість, здатність слухати і чути тощо) набувають професійного спрямування та більшого усвідомлення на рівні рефлексії й саморефлексії. За іншими компонентами статистично значущих відмінностей залежно від форми навчання встановлено не було.

Крім того, визначено особливості асертивної поведінки залежно від рівня професійної ідентичності майбутніх психологів та їх соціометричного статусу в студентській групі.

Насамперед, виявлено рівні *професійної ідентичності* майбутніх психологів (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл майбутніх психологів за рівнями професійної ідентичності

Рівні професійної ідентичності	Кількість досліджуваних у %
Низький	24,9
Середній	44,3
Високий	30,8

Таблиця 2.9 ілюструє особливості сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від рівнів їхньої *професійної ідентичності*: вищому рівню професійної ідентичності досліджуваних відповідає вищий рівень сформованості асертивної поведінки в цілому ($p < 0,01$) та окремих її компонентів, насамперед рефлексивно-оцінного та регулятивного ($p < 0,01$), а також (на рівні тенденції) когнітивного (Додаток Е). Інтерпретування таких результатів суголосне із даними, отриманими М. Розенбергом, що містить, вимірювання, які характеризують «образ Я»:

-стійкість (стабільність або мінливість уявлення індивіда про себе і своїх

властивостях);

- впевненість в собі (відчуття можливості досягти поставлених перед собою цілей);

- самоповагу (прийняття себе як особистості, визнання своєї соціальної і людської цінності);

кристалізацію (легкість чи труднощі зміни індивідом уявлення про себе).

Асертивна поведінка у цьому контексті ідентифікується із відчуттям необхідності досягти поставлених перед собою цілей, і розглядається як окремий компонент свідомості або вимір «образу Я» поряд зі стійкістю, самоповагою і кристалізацією.

Зауважимо: хоч більшість студентів ідентифікують себе із професією психолога, однак, за відсутності практичних навичок, відчувають деяку невпевненість у своїх знаннях, особливо в ситуаціях, які є межовими, кризовими (безробіття, АТО, наркоманія, матеріальні нестатки, психічні розлади тощо, що мають місце у нашому суспільстві; недовіра людей до діяльності психолога, його соціальної ролі (соціальні чинники); через «застарілу і збіднілу інформацію про сучасні психологічні дослідження, діагностичний інструментарій», «недостатнє володіння технологічним інструментарієм, з яким повинен працювати сучасний психолог» (психолого-педагогічні чинники).

За результатами дисперсійного аналізу, статистично значущі відмінності (рис. 2.4, $p < 0,01$, див. Додаток Е).

Отже, як свідчать отримані нами дані (рис. 2.4), зростання рівня професійної ідентичності відбуваються завдяки формуванню нових механізмів соціальної та професійної адаптації і самореалізації та професійного становлення. За іншими компонентами статистично значущих відмінностей залежно від професійної ідентичності майбутніх психологів констатовано не було.

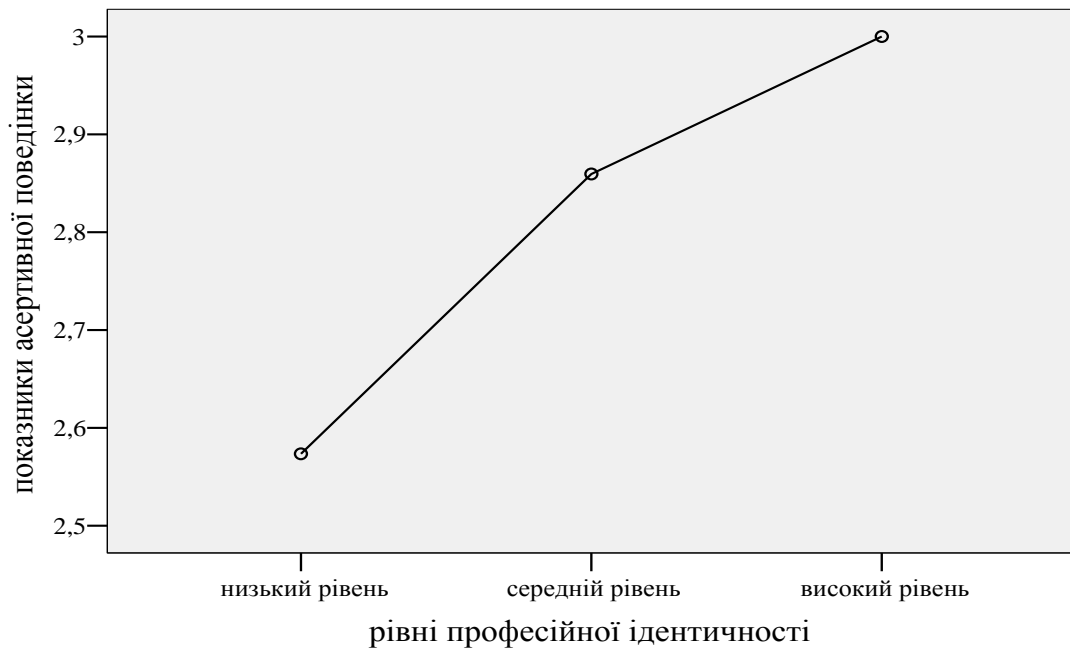


Рис. 2.4. Особливості асертивної поведінки залежно від рівня професійної ідентичності досліджуваних майбутніх психологів

Подібні результати встановлено й щодо соціометричного *статусу* майбутніх психологів у студентській групі (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Розподіл майбутніх психологів за соціометричним статусом

Рівні за соціометричним статусом	Кількість досліджуваних у %
«Зірки»	5,4
«Популярні»	64,2
«Малопопулярні»	28,9
«Ті, ким нехтують»	1,5

Так, у досліджуваних з вищим соціометричним статусом рівень сформованості асертивної поведінки більш високий ($p < 0,01$). Такі студенти під час визначення основних якостей психолога віддали перевагу тим, що безпосередньо пов'язані із проявами асертивної поведінки: впевненість у собі, цілеспрямованість, розумність, комунікабельність та відповідальність за себе та інших учасників взаємодії тощо. Водночас, респонденти не надали належного значення тим якостям, які забезпечують позитивний і конструктивний

психологічний контакт з іншими учасниками взаємодії (доброзичливість, толерантність, уважність, чуйність, щирість, відкритість, коректність, гнучкість). Це дає підстави вважати, що соціально-психологічний образ особистості з асертивною поведінкою у нашій вибірці є певною мірою нерационалізованим.

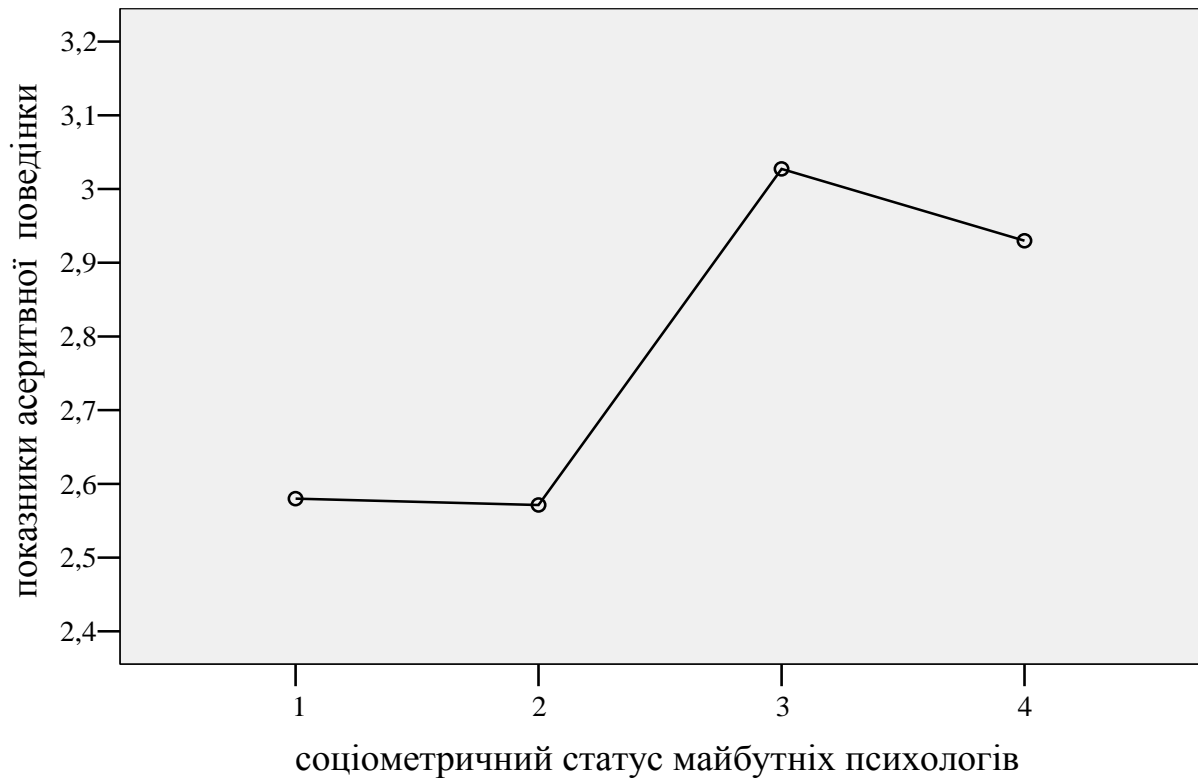


Рис. 2.5. Особливості асертивної поведінки залежно від соціометричного статусу досліджуваних майбутніх психологів

У розділі 1. п. 1.3 зауважувалось, що сучасна молодь має інші погляди (моделі) життя, через соціальні, суспільні, економічні, фінансові, психологічні, виробничі чинники. Серед них визначаємо:

1) авторитарний стиль спілкування між членами групи, конформізм й сугестивність;

2) соціальний і груповий розподіл ролей;

3) зміна активності членів групи;

4) усвідомлення себе як лідера і своїх лідерських якостей тощо.

Виникає питання: скільки і якими якостями необхідно володіти, щоб стати хорошим психологом, завоювати авторитет у конкретній групі (у групі однолітків, сім'ї, колективі, у клієнта, в конкретній ситуації, при виконанні конкретних завдань) тощо.

Диференціюючи за соціометричним статусом – лідер (зірка) «популярні», «малопопулярні», «тих, кого нехтують», прийшли висновку, що студенти нинішньої доби прагнуть виборювати місце «під сонцем».

Тому таких студентів, які тяжіють до лідерства і прагнуть бути популярними за будь-якої ціни (особливо ця тенденція дуже помітна у тих, які навчаються на бюджетній основі) стає все більше. Крім того, вона має місце не тільки на першому курсі, а спостерігається й на інших через:

- а) стипендію;
- б) завоювання авторитету;
- в) бути лідером у навчанні;
- г) бути лідером-організатором;
- д) бути старостою групи, щоб стати лідером групи, мати переваги .

На випускних групах :

- а) вступ на інший рівень навчання;
- б) отримання червоного диплома;
- в) бажання залишитися працювати на кафедрі;
- г) отримати хороший розподіл тощо.

У цьому сенсі асертивна поведінка не може розглядатися поза взаємодією з іншими суб'єктами, тобто, поза соціальним контекстом, оскільки лідерство кожного члена групи залежить від здатності до взаємодії з іншими, що має вияв у міжособистісній комунікації.

У цьому контексті, на нашу думку, доречно вжити феномен «фасилітація» (від англ. facilitate – допомагати), тобто посилення енергії людини в присутності інших людей. Прикладом соціальної фасилітації є покращення результатів міжособистісної взаємодії в присутності та в порівнянні один з

одним – явище змагання; коли особиста роль кожного може бути оцінена індивідуально; інгібіція – загальмування поведінки і діяльності під впливом інших, погіршення самопочуття та результатів складної інтелектуальної діяльності людини в ситуації, коли за ним спостерігають інші люди; зміна думки, оцінки, норм поведінки членів групи; підпорядкування авторитету (в поєднанні з феноменом атрибуції відповідальності, коли приписує відповідальність за все, що відбувається іншим особам, лідеру, іншим, а не собі).

За результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості асертивної поведінки студентів залежно від соціально-психологічного клімату студентської групи (рис. 2.6, див. Додаток Е).

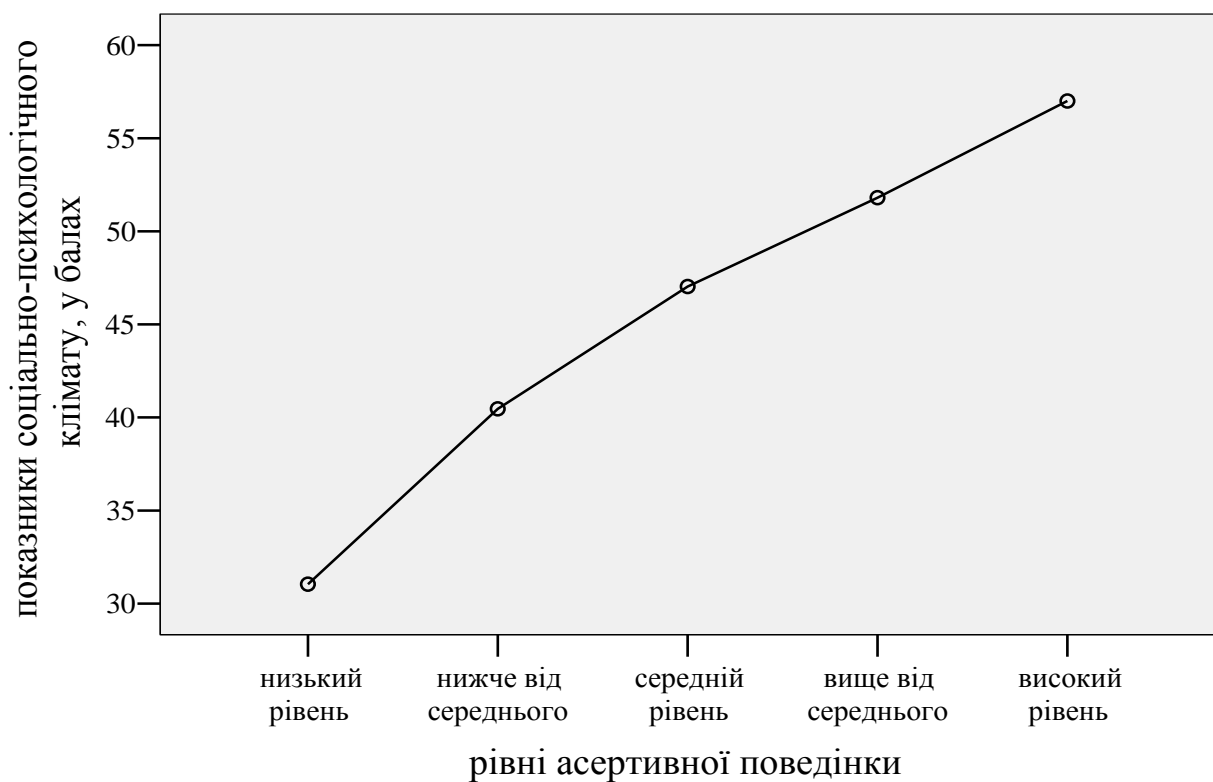


Рис 2.6. Особливості асертивної поведінки залежно від соціально-психологічного клімату в студентській групі

Констатовано також статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) у рівнях сформованості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від їхньої оцінки *соціально-психологічного клімату* у студентській групі: чим

сприятливіше оцінювався соціально-психологічний клімат, тим вищим є рівень сформованості асертивної поведінки досліджуваних.

Студенти-психологи, які характеризуються вираженою асертивною поведінкою, як правило, описують соціально-психологічний клімат у студентській групі як такий, де домінантами виступають згода, задоволеність, продуктивність, теплі й довірливі стосунки; де не нав'язується одне одному певна точка зору, а члени групи домагаються успіху в міжособистісних взаєминах за рахунок здатності до компромісу та співпраці. Натомість досліджувані, в яких виявлено низький рівень сформованості асертивної поведінки, вказують на неузгодженість між членами групи, недовіру одне до одного, незадоволеність міжособистісними стосунками тощо.

Отримані нами дані суголосні з дослідженнями С. Медведєвою [133]. Прокоментуємо їх: домінування (наявність бажання відстоювати свою точку зору), автономність (незалежність в ухваленні рішень), соціальна позиція під час спілкування у студентській групі. Від їх переважання (форми прояву) залежить асертивна поведінка. Це має вияв під час здійснення рефлексії, тобто тоді, коли здійснюється оцінка і самооцінка (саморефлексія). Асертивна людина оцінює події, виходячи з того, що бачила вона сама, а не те, що бачив чи говорив хтось інший. Тобто, студенти з високим рівнем самооцінки не схильні сліпо довіряти негативній інформації, з якої складається погана репутація. Натомість, студенти з низьким рівнем асертивної поведінки дають дещо іншу характеристику соціально-психологічному клімату студентської групи: неузгодженість між членами колективу, недовіра один до одного, незадовільне ставлення один до одного і групи чи колективу загалом; безтурботливість, низька успішність тощо. Такі студенти виявляють пасивність у спілкуванні з однолітками, байдужі до навчання; їх нічого не цікавить, вони «не вхідні» до активу групи, не обмінюються своїми досягненнями, більше того, намагаються їх приховати, навіть, якщо вони у них є.

Одержані результати дають можливість зробити висновок про те, що переважна більшість майбутніх психологів має недостатній рівень

сформованості асертивної поведінки, що, відповідно, підтверджує актуальність зазначеної проблеми і визначає доцільність розроблення програми з формування цієї якості у студентів – майбутніх психологів у процесі їхнього професійного становлення у вищому навчальному закладі.

Висновки з розділу 2

Результати емпіричного дослідження дозволили зробити такі висновки:

Для вивчення особливостей сформованості асертивної поведінки та її структурних компонентів розроблено психодіагностичну карту дослідження.

Визначено рівні *сформованості ціннісно-мотиваційного компонента* асертивної поведінки за такими типами спрямованості: *прагматичним* (38,1 %), що орієнтований насамперед на планування професійної діяльності та досягнення успіху в ній; *гуманістично-екзистенційним* (36,6 %), за якого цілі, інтереси й потреби інших суб'єктів набувають провідної цінності у поєднанні із прагненням до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації; *егоцентричним* (25,3 %), за якого цілі, цінності, інтереси, потреби особистості мають переважно егоїстичний характер.

Для *когнітивного компонента* асертивної поведінки констатовано переважання середнього і низького рівнів сформованості когнітивного компонента асертивної поведінки (79,9 і 11,7 %) досліджуваних.

Встановлено, що у значної частини досліджуваних констатовано середній і низький рівні усвідомлення себе загалом і як майбутнього психолога зокрема (38,8 та 13,2 % відповідно), при вивченні стану сформованості *рефлексивно-оцінного компоненту*.

Високий рівень емоційної врівноваженості, виваженості у ставленні до інших, здатності розглянути явище з різних боків встановлено у 11,3 % досліджуваних; 41,4 % респондентів характеризуються середнім рівнем емоційної врівноваженості, 47,3 % – низьким.

Баланс співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик виявлений лише у 34,8 % досліджуваних, у 45,8 % таке співвідношення наближене до балансу, а у 19,4 % респондентів констатовано дисбаланс. Констатовано недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента: високий рівень сформованості виявлено у 22,3 %, середній – у 60,1 %, низький – у 17,6 % респондентів.

За *регулятивним компонентом* констатовано, що асертивний спосіб регулювання поведінки властивий 15,0 % досліджуваним; більшість із них характеризується середнім (66,3 %) і низьким (18,7 %) рівнями регулятивного компоненту.

Констатовано, що більшість досліджуваних (57,5 %) характеризуються середнім рівнем сформованості асертивної поведінки. Натомість високий рівень спостерігається лише у незначній кількості респондентів (2,6 %), тоді як низький і нижчий від середнього виявлено у 8,4 % та у 18,3 % досліджуваних відповідно.

Виявлено особливості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від індивідуально-інституційних (вік, курс, форма навчання) та соціально-психологічних (рівень професійної ідентичності, соціометричний статус у студентській групі, соціально-психологічний клімат) чинників.

Отже, значна кількість майбутніх психологів має недостатній рівень сформованості асертивної поведінки, що підтверджує актуальність зазначеної нами проблеми і визначає доцільність розробки програми психологічного супроводу формування цієї якості у професійному становленні майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [125;126;127;128].

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі розкрито загальну стратегію формувального експерименту, визначено завдання й загальні принципи його організації; обґрунтовано доцільність соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ, висвітлено зміст авторської програми соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки майбутніх психологів, описано техніки та процедуру її реалізації в освітньому процесі ВНЗ, здійснено аналіз основних результатів апробації програми соціально-психологічного супроводу у процесі підготовки майбутніх психологів.

3.1. Методика й організація формувального експерименту

Важливим для нашого дослідження вважаємо формування асертивності поведінки майбутнього фахівця ,оскільки як агресивна, так і пасивна поведінка виявляються у результаті її порушень. Зроблені на основі емпіричного дослідження узагальнення дозволять активізувати соціально-психологічного супроводу з формування асертивної поведінки майбутніх психологів.

В умовах соціалізуючого освітнього простору ВНЗ зростає необхідність перегляду вимог до системи психологічного супроводу освітнього процесу, спрямованого на створення максимально сприятливих умов для успішної соціально-психологічної адаптації майбутнього фахівця в освітньому середовищі, його повноцінного та гармонійного розвитку. Про психологічний супровід освітнього процесу йдеться у багатьох психологічних дослідженнях. У працях І. Дубровіної, К. Гуревича – це «сприяння», «співдяння»; у працях

С. Хоружого, А. Деркач, Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Чередникова йдеться про «соціально-педагогічний супровід», а М. Бітянова та В. Мухіна – про «соціально-психологічний та соціально-педагогічний супровід» [153].

У психологічних дослідженнях поняття «супровід» розглядається як дія за значенням супроводжувати, тобто у (в) супроводі когось, чиємусь товаристві: під охороною, а ще вказується, що супровід – це те, що супроводить якусь дію, явище, охороняє когось [20; 153; 202; 213; 225].

Поняття «психологічний супровід», вважає М. Бітянова – «це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії» [20, с. 20].

На думку Є. Козирьової, «під психологічним супроводом» ми розуміємо систему професійної діяльності педагога, психолога, скеровану на створення умов для позитивного розвитку взаємин дітей та дорослих в освітній ситуації, психологічний та психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку [143].

За А. Качимською, супровід можна розглядати з різних ракурсів, тобто як процес, метод або систему діяльності психолога. Якщо говорити про супровід як процес, то маються на увазі послідовні дії шкільного психолога для створення сприятливих умов, у яких має навчатися та розвиватися дитина. Розглядаючи супровід як метод, дослідниця вказує на практичне втілення дій психолога. Сприйняття супроводу як системи потребує комплексного підходу спеціалістів різних галузей, які разом намагаються супроводжувати дитину в її розвитку та навчанні [87].

Щодо соціально-психологічного супроводу як такого, то слід зазначити, що низка психологів (М. Бітянова та ін.) звертають увагу на те, що умови, котрі створює психолог, вторинні стосовно тих, які визначені певним освітнім середовищем. Вони залежать від освітніх технологій, які застосовуються в тому чи іншому навчальному закладі, загальних принципів функціонування педагогічного колективу, його соціально-психологічного клімату тощо. Тому

психологу спочатку потрібно органічно включитись у педагогічний колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й урахувати соціально-психологічні особливості навчального закладу в своїй діяльності [21; 23; 152;154].

Саме тому, на наш погляд, слід говорити про соціально-психологічний супровід, який передбачає не тільки врахування та розвиток особистісного потенціалу студентів-психологів, а й забезпечення соціальної адаптації майбутніх фахівців до нового освітнього середовища та конструктивної взаємодії з усіма його суб'єктами.

Цього можливо досягти за умови реалізації таких завдань:

- створення соціально-психологічних умов індивідуального розвитку учасників освітнього процесу;
- систематичне відстеження соціального статусу студента та його динаміки впродовж усього освітнього процесу;
- профілактика проблем особистісного розвитку майбутнього фахівця у процесі професійного становлення;
- надання допомоги студенту в розв'язанні актуальних проблем навчання та соціалізації в освітньому середовищі ВНЗ;
- створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги студентам, які мають проблеми в психічному розвитку й навчанні;
- розвиток соціально-психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу;
- створення комплексної програми соціально-психологічного супроводу на всіх етапах професійного становлення майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ.

Оскільки асертивність передбачає формування в особистості певної якості поведінки, завдяки якій вона може володіти спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням безпосередньо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власну точку зору, відстоювати свою думку в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою (О. Гук), то базовими

положеннями такого супроводу (як впливає з висновків попереднього розділу) мають бути:

1) прийняття на себе відповідальності за власну поведінку. За своєю суттю асертивність – це філософія особистої відповідальності. Тобто йдеться про те, що ми відповідальні за свою власну поведінку і не маємо права звинувачувати інших людей за нашу реакцію на їхню поведінку;

2) демонстрація самоповаги і поваги до інших людей;

3) ефективне спілкування. В цьому випадку головними є такі якості – чесність, відкритість і прямота у спілкуванні, але не за рахунок емоційного стану іншої людини. Асертивність виявляється в умінні говорити те, що думаєш або відчуваєш з будь-якого питання, при цьому не принижуючи гідність партнера по спілкуванню;

4) демонстрація впевненості і позитивної установки. Асертивна поведінка передбачає розвиток упевненості та позитивної установки. Впевненість у собі пов'язана з двома параметрами: самоповагою і знанням того, що я професіонал, який добре володіє своєю справою;

5) уміння уважно слухати і розуміти. Асертивність вимагає вміння уважно слухати і прагнути зрозуміти точку зору (позицію) іншої людини;

6) переговори і досягнення робочого компромісу. Асертивність виявляється у потребі знайти такий вихід із ситуації, що склалася, який би влаштовував усіх членів взаємодії;

7) пошук простих виходів зі складних ситуацій. Тут асертивність допомагає віднайти простий вихід із складних ситуацій [62].

Їх реалізація можлива через поняття «супровід», який міцно увійшов в професійне життя психологів як концептуально, так і по відношенню до їхньої практичної діяльності. Зауважимо, що єдиної думки фахівців у визначенні цього поняття немає. Частіше застосовують в одному ряду із такими поняттями, як: «психологічна підтримка», «психологічне сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровіна, Ю. Крилова, Х. Лейметс, І. Макарова, В. Слободчиков, та ін),

психологічний та соціально-психологічний супровід (Г. Бардієв, М. Битянова, В. Мухіна, Ю. Слюсарев та ін.).

Так, М. Битянова поняття «супровід» інтерпретує як спрямовану психологічну допомогу «на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [20]. Більш розгорненим є визначення, де психологічний супровід розглядається як складний процес взаємодії між супроводжуваним і тим, кого супроводжують, результатом якого є розв'язання життєвої ситуації вибору, що ведуть до змін. Тобто йдеться про участь двох діючих осіб в контексті складних життєвих ситуацій. При цьому в якості суб'єкта може виступати як окрема особистість, так і соціальний інститут (група).

Учені психологічний супровід розглядають як:

- напрям роботи психолога (поле діяльності, його змістове наповнення);
- технологія (реально спрямований процес у загальному просторі діяльності із конкретним змістом, формами і методами роботи, які відповідають окресленим завданням кожної конкретної ситуації, випадку).

Укладаючи зміст програми соціально-психологічного супроводу нами враховувалися особливості прояву асертивної поведінки студентів-психологів у процесі їхнього професійного становлення та принципи, на яких здійснюється формування досліджуваної якості у ВНЗ.

Особливостями асертивної поведінки є: вікові, статеві, групові, індивідуальні характеристики студентів-психологів.

Формування асертивної поведінки ґрунтується на десяти базових принципах, в основі яких є переконання, що ніхто не може успішно маніпулювати оточуючими, якщо ті самі того не дозволять, і які називаються «асертивними правами людини», де кожна людина має право:

- міркувати про свою поведінку, свої думки й емоції і несе відповідальність за наслідки;
- не давати пояснень і обґрунтувань, що реабілітують її поведінку;

- вирішувати, чи відповідає вона якоюсь мірою за проблеми інших людей;
- змінювати погляди;
- припускати помилки й відповідати за них;
- сказати не «знаю»;
- не залежати від доброї волі інших;
- сказати «Мене це не хвилює» [133].

Реалізація соціально-психологічного супроводу з формування досліджуваної якості представлена нами в розгорненому вигляді у наступному параграфі дисертаційного дослідження.

3.2 Програма соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки майбутніх психологів

Для розвитку асертивної поведінки важливо змоделювати умови, що дають можливість розвинути навички впевненості у собі, уміння відкрито висловлювати позитивні та негативні емоції, управляти ними, проявляти повагу до інших та власну ініціативу (вміння пропонувати і просити, зберігаючи власну гідність), здатність до самозахисту (вміння сказати «ні»).

Оскільки асертивна поведінка проявляється у взаємодії з іншими, то важливо формувати її в умовах групової форми роботи (як психотренінг чи психотерапію), що, за необхідності, може бути доповнена індивідуальними формами (індивідуальне психологічне консультування чи психотерапія).

Психотренінг – це форма активного навчання, яка дозволяє людині самій формувати навички й уміння в побудові продуктивних психологічних та соціальних міжособистісних відносин, аналізувати соціально-психологічні ситуації зі своєї точки зору і позиції партнера, розвивати в собі здібності пізнання і розуміння себе й інших у процесі спілкування [184;185].

Відповідно до зазначеного вище програма психотренінгу вміщує три частини:

- 1) формування уявлень майбутніх психологів про їхні власні особисті права як фахівців;
- 2) навчання розрізняти прояви асертивності, – недостатній або надмірний прояви у професійних ситуаціях спілкування;
- 3) формування вербальних та невербальних умінь та навичок: уміння формулювати прохання, висувати вимоги, виражати позитивні та негативні емоції, говорити «ні», підтримувати та закінчувати розмову.

У межах кожної частини застосовувались такі прийоми:

- відкрите та приховане моделювання специфічних ситуацій практики професійної діяльності психолога, що можуть провокувати неасертивну чи агресивну поведінку фахівця;
- інструктування учасників про типи поведінки у модельованих ситуаціях та їх можливі наслідки;
- відпрацювання нових поведінкових реакцій у рольовій грі, спеціальних вправах;
- закріплення нових поведінкових реакцій з допомогою зворотнього зв'язку ведучого та інших учасників групи;
- відпрацювання (аналіз) ірраціональних уявлень, які перешкоджають становленню асертивної поведінки;
- надання інформації про права людини, що посилює асертивність особистості;
- апробація нової (асертивної) поведінки у реальних ситуаціях;
- заохочення поширення асертивної поведінки на нові ситуації.

Для окремих студентів, у яких спостерігаються стійкі труднощі вироблення навичок асертивної поведінки, пропонується індивідуальне психологічне консультування (якщо ці труднощі пов'язані лише з якимись окремими ситуаціями), або ж індивідуальна психотерапія (якщо труднощі

носять генералізований характер і стосуються багатьох ситуацій, чи ситуацій певного типу, потребують більш глибокого відпрацювання).

Під психологічним консультуванням, услід за Ю. Альшиною, розуміємо процес консультування чи психотерапію, що являє собою спільну роботу консультанта і клієнта з метою вирішення певної проблеми, здійснення бажаних змін у житті клієнта. Він охоплює такі стадії: підготовки, діагнозу, планування дій, упровадження та завершення [4].

Важливу роль у процесі консультування відіграють стосунки між клієнтом та консультантом, які можуть по-різному ставитися до очікуваного результату й шляхи виконання завдань. Тому необхідно, по-перше, спільними зусиллями правильно визначити проблему; по-друге, клієнт та консультант повинні визначити, чого вони хочуть досягнути, як можна оцінити майбутні результати. Крім того, важливо визначити, на яких ролях клієнт і консультант будуть брати участь у вирішенні проблеми. Прикладом найбільш сучасного та ефективного методу психологічного консультування є метод *екофасилітації*, розроблений П. Лушиним [113].

Техніка роботи вченого є авторською, оригінальною, не схожою на більшість використовуваних нині в психологічному консультуванні. Хоча витоки її лежать у традиційних підходах – клієнт-центрованому, гештальт-терапевтичному, НЛП та багатьох інших. На відміну від них, запропонований П. Лушиним метод має низку відмінних рис: дбайливе гуманне ставлення до клієнта; високу ефективність; швидкість процесу; «Чуда ошчасливлення» не відбувається, людина лише розгортається в бік вирішення проблеми. Зміни в своєму житті вона робить сама, як вважає за потрібне; техніка ефективна в особливо важких випадках, зокрема, стосовно людей, які пережили екстраординарні події на межі виживання; не викликає постпсихотерапевтичної депресії; у всіх випадках підвищує почуття власної гідності, віру в себе і свої сили [113].

Отже, важливим для проведення психологічного консультування чи психотерапії є відпрацювання таких особистісних конструктів:

- образ Я та пов'язані з ним раціональні і нераціональні судження;
- програма досягнення мети;
- спротив, захисні механізми;
- почуття та способи їх вираження;
- самоприйняття, розвиток позитивного мислення;
- уявлення про права та обов'язки людини;
- впевненість у собі;
- повага до прав інших.

Під час проходження студентами практики важливо організовувати супервізійні зустрічі як з безпосереднім керівником, так і з більш досвідченими психологами-практиками. У ході супервізії аналізу має піддаватись і те, наскільки асертивною була поведінка практиканта, її наслідки, причини труднощів. При цьому такі зустрічі можуть бути проведені як заплановані (наприклад, 1 раз у тиждень, по завершенні практики), так і непланові (за потреби самих студентів), як очними, так і дистанційними (скайп-конференція), як індивідуальними, так і груповими.

Розкриємо більш детально зміст кожної частини психотренінгу.

I. Формування уявлень майбутніх психологів про їхні власні особисті права як фахівців.

У межах цієї частини психотренінгу ми пропонуємо:

- а) ознайомити студентів із сутністю асертивної поведінки та її значенням для практичного психолога;
- б) надати інформацію про права людини як особистості.

Для реалізації цих завдань вважаємо за доцільне застосування таких видів роботи:

1. Кейс-метод – аналіз ситуацій професійної діяльності практичного психолога.

Для обговорення у групі пропонуються такі ситуації:

1) Наталія поверталась увечері додому після робочого дня. Вона відчувала себе втомленою, їй дуже хотілось відпочити у колі сім'ї. Біля під'їзду

дівчину зустріла сусідка, яка знала, що та працює психологом. Привітавшись, вона почала розповідати Наталці про свої проблеми у стосунках з родичами. Сусідка – дуже говірка жінка, її розповідь ніколи не обмежується кількома хвилинами, а Наталці так хотілось відпочити.

2) Реабілітант державного реабілітаційного центру для інвалідів, який регулярно приходить на психологічне консультування, запитує психолога: «Чи можете ви для мене зробити тривалість зустрічей більшою: не одну годину, а дві, оскільки мені довго добиратись до вашого центру, я довше їду, ніж тут з вами спілкуюсь».

3) Клієнт, який переніс важку психотравму, окрім консультацій з психологом (що відбуваються згідно домовленого графіку) телефонує йому у будь-який час доби поговорити (без попередньої домовленості про це).

4) Клієнтка після проведеної їй психологічної консультації проводить психолога додому і при цьому далі розповідає про свої проблеми.

5) Знаючи про хорошу працездатність новенького працівника – молодого психолога – керівництво психологічного центру навантажує його великою кількістю роботи: більша, ніж в інших психологів кількість клієнтів, ненормований робочий день.

Завдання студентам:

– Прочитайте/послухайте випадки із практики психологічної допомоги і дайте відповіді на такі питання: «Як, на вашу думку, мають вчинити у наведених ситуаціях психологи?», «Чому саме так?», «Що потрібне психологу для того, щоб він міг чинити так, як ви пропонуєте? (Яка особистісна якість потрібна для цього?)».

2. Міні-лекція про сутність асертивної поведінки.

Ведучий надає учасникам групи інформацію про асертивність як особистісну якість:

Асертивність – це здатність людини впевнено та з гідністю відстоювати свої права, не обмежуючи при цьому прав інших. Це пряма, відкрита поведінка, що не має на меті спричинити шкоду іншим. Тобто, за

Е. Солтером, асертивність є ознакою психологічного здоров'я особистості, яка здатна відкрито заявити про свої права, цілком відмовитися від виконання вимог, що не влаштовують її, і не дозволяє використовувати себе в чужих інтересах [255].

Люди з асертивною поведінкою можуть успішніше протистояти стресу і зберегти високу самооцінку. Вони поважають себе та інших, ставляться до кожного, як до рівного собі. Тому вони можуть діяти в своїх інтересах і без зайвого неспокою заявляти про свої права, можуть сказати «ні», якщо не хочуть чогось робити, приймають похвалу і можуть без утруднень сказати про свої почуття. Це робить життя таких людей простішим, через що оточуючим з ними комфортніше. За достатнього рівня асертивності знижується рівень неспокою і підвищується рівень довіри у міжособистісних стосунках. У цьому сенсі доцільно зіслатися на принципи асертивної поведінки:

- прийняття на себе відповідальності за власну поведінку (це певна філософія особистісної відповідальності: людина відповідальна за власну поведінку і не має права звинувачувати інших за їх реакцію на її поведінку);

- демонстрація самоповаги та поваги до інших людей (для того, щоб людину поважали інші, вона сама має поважати себе);

- ефективне спілкування (важливими є чесність, відкритість і прямота у розмові, але не за рахунок емоційного стану іншої людини; йдеться про вміння сказати те, що ви думаєте чи відчуваєте щодо якогось питання, не засмучуючи при цьому свого партнера по спілкуванню);

- демонстрація впевненості і позитивної установки (асертивна поведінка передбачає розвиток впевненості та позитивної установки; упевненість пов'язана із самоповагою та знанням того, що ви професіонали, які добре володіють своїм ремеслом);

- вміння уважно слухати та розуміти (асертивність передбачає вміння почути та прагнення зрозуміти точку зору іншої людини; а це несумісне з незважанням на факти і висуненням лише власних припущень, перебиванням співрозмовника для того, щоб швидше викласти свою точку зору);

– переговори та досягнення робочого компромісу (ґрунтується на потребі знайти вихід із ситуації, що влаштовував би усі задіяні у ній сторони).

Запитання для обговорення: «Чи доводилось вам мати справу з асертивними особистостями?», «Опишіть випадки взаємодії з ними», «Як вам було у взаємодії з асертивною особистістю?», «Наскільки ви можете поводитись як асертивна особистість?».

3. Обговорення асертивності як професійно важливої якості психолога.

Ведучий повертається до аналізованих вище ситуацій з практики психологів і ставить запитання: «Якими можуть бути наслідки іншої поведінки (коли психолог цілком погоджуватись з тими обставинами, які складаються у його взаємодії з клієнтами, співробітниками та ін.)?». Просить учасників навести приклади випадків із свого життя, коли вони проявили неасертивну поведінку, якими вони себе почували, якими були її наслідки.

Важливо акцентувати увагу студентів на значенні асертивності у роботі психолога:

- сприяє налагодженню контакту з клієнтом,
- допомагає підтримувати довірливі стосунки з клієнтами,
- є профілактикою професійного вигорання,
- допомагає підтримувати власну самооцінку,
- є необхідною умовою підтримання здорового психологічного клімату у колективі співробітників.

4. Самоаналіз ступеня власної асертивності.

Ведучий пропонує учасникам тренінгу проаналізувати власну асертивність. Для цього вони мають пригадати і скласти список тих ситуацій, які траплялись з ними в останні 2-3 роки, у яких їм було важко відстоювати свої права (вони мовчки погоджувались з усім, або ж навпаки – реагували агресивно). Далі ці списки аналізуються – у яких типах ситуацій чи у взаємодії з якими людьми студенту важко бути асертивним (це може бути якась типова ситуація чи взаємодія лише з певною категорією людей – скажімо, від яких він залежний, або ж нездатність бути асертивним проявляється у досить широкому

колі ситуацій та не залежить від тих, з ким він взаємодіє). Результати такого аналізу обговорюються у групі. Кожен із учасників обирає із свого списку 1-2 ситуації, які програються у групі, при цьому важливо, щоб автор ситуації побував і у ролі самого себе, і у ролі свого «візаві».

Рольова гра розігрується за описаним студентом сценарієм. Далі обов'язково проводиться обговорення за такими запитаннями: «Що ти відчував у тій ситуації (коли грав самого себе)?», «Як тобі насправді хотілось повестись?», «Що завадило сказати те, що насправді хотілось?», «Що ти відчував, коли грав свого візаві?».

Після кожної розіграної ситуації проводиться обговорення з групою: «А як можна було відреагувати у цьому випадку по-іншому, так, щоб відстояти свої права і при цьому не порушити прав свого співрозмовника?». Розігруються ці ж ситуації за новим сценарієм. При цьому у ролі автора ситуації може виступати як він сам, так і хтось інший із групи. Важливо запитати у студента, як він почувається у новому варіанті поведінки.

На цьому етапі тренінгу для самоаналізу зазначеної властивості ведучий також може запропонувати студентам методику дослідження рівня асертивності В. Капоні та Т. Новак [84].

5. Ознайомлення з правами людини, що посилює її асертивність.

Ведучий повідомляє учасникам про те, що квінтесенцією вчення про асертивність є так звані асертивні права людини. Перелік таких прав бажано оформити у письмовому вигляді і розмістити на фліпчарті:

- людина має право сама оцінювати свою поведінку, думки та емоції і несе відповідальність за їх наслідки;
- людина має право не давати ніяких пояснень та обґрунтувань, що виправдовують її поведінку;
- людина має право сама вирішувати, чи відповідає вона і якою мірою за проблеми інших людей;
- людина має право змінювати свої погляди;
- людина має право здійснювати помилки та відповідати за них;

- людина має право сказати: «я не знаю»;
- людина має право не залежати від доброї волі інших людей;
- людина має право на нелогічні рішення;
- людина має право сказати: «я тебе не розумію»;
- людина має право сказати: «Мене це не хвилює» («Мені це байдуже»);
- людина має право виражати свої почуття;
- людина має право виражати свої погляди та переконання;
- людина має право говорити «так» або «ні»;
- людина має право бути сама собою і не підлаштовуватись під інших;
- людина має право не брати на себе чужу відповідальність;
- людина має право просити про щось;
- людина має право встановлювати власні пріоритети;
- людина має право розраховувати на те, щоб її слухали і ставились до неї серйозно.

Важливо запросити учасників тренінгу до обговорення прочитаних асертивних прав особистості:

- Які з перелічених прав збігаються з вашими уявленнями про те, як має поводитись людина?
- Які з перелічених прав для вас нові?
- Чи згодні ви з цими правами?
- Яких із перелічених прав ви уже дотримуєтесь щодо себе? Щодо інших людей?
- Чи хочеться вам доповнити цей перелік?
- Яких прав вам хотілось би дотримуватись щодо себе, щодо інших, однак з якихось причин не вдається це робити?

Під час зачитування асертивних прав особистості доцільно ознайомлювати учасників тренінгу і з тими переконаннями людей, що перешкоджають розвитку асертивної поведінки і схиляють її до пасивної моделі реагування. Зокрема:

– за труднощами вироблення асертивної установки «я маю право оцінювати власну поведінку, думки та емоції і відповідати за їх наслідки» може приховуватись переконання: «Я не повинен безцеремонно і незалежно від інших оцінювати себе і свою поведінку; оцінювати і обговорювати мою особистість у всіх випадках маю не я, а хтось більш мудрий та авторитетний»;

– труднощі вироблення установки «Я маю право не вибачатись і не пояснювати свою поведінку» можуть бути зумовлені наявністю переконання: «Я відповідаю за свою поведінку перед іншими людьми, бажано, щоб я звітувався перед ними і пояснював усе, що я роблю; вибачався перед ними за свої вчинки»;

– складність вироблення установки «Я маю право обмірковувати, чи відповідаю я взагалі чи якоюсь мірою за вирішення проблем інших людей» може ґрунтуватись на переконанні: «У мене більше обов'язків щодо деяких закладів і людей, ніж до себе. Бажано пожертвувати моєю власною гідністю і пристосуватися»;

– за труднощами формування переконання «Я маю право змінити свою думку» може приховуватись упередження: «У випадку, якщо я уже висловив свою точку зору, не треба її ніколи змінювати. Тоді я змушений буду вибачитись чи визнати, що помилявся. Це означатиме, що я некомпетентний чи не здатний вирішувати проблеми»;

– відсутність переконання у тому, що «Я маю право помилятись і відповідати за свої помилки» може бути зумовлене упередженням: «Мені не пасує помилятись, а якщо я зроблю якусь помилку, я маю відчувати себе винуватим. Бажано, щоб мене і мої рішення контролювали»;

– труднощі вироблення переконання «Я маю право сказати: «Я не знаю» може ґрунтуватись на упередженні: «Бажано, щоб я зміг відповісти на будь-яке питання»;

– складність формування переконання «Я маю право бути незалежним від доброзичливості інших та від їхнього хорошого ставлення до мене» часто

зумовлюється переконанням: «Бажано, щоб люди до мене добре ставились, щоб мене любили, я цього потребую»;

– відсутність впевненості у тому, що «Я маю право приймати нелогічні рішення» може впливати з упередження: «Бажано, щоб я дотримувався логіки, розуму, раціональності та обґрунтованості усього, що я здійснюю. Розумне лише те, що логічне»;

– відсутність переконання у тому, що «Я маю право сказати: «Я тебе не розумію» може бути зумовлене упередженням: «Я маю бути уважним і чутливим щодо потреб оточуючих, а маю «читати» їхні думки. У випадку, якщо я це робити не буду, я невіглас і ніхто мене не буде любити, поважати і т. д.»;

– слабкість віри у те, що «Я маю право сказати: «Мене це не цікавить» може ґрунтуватись на упередженні: «Я маю старатись уважно та емоційно ставитись до усього, що трапляється у світі. Напевне, мені це не вдасться, але я маю намагатись цього досягти з усіх сил. У протилежному випадку, я черствий і байдужий».

Ведучий має зробити зауваження про те, що, з одного боку, ці права дають можливість людині бути незалежною, але, з іншого, за доведення їх до крайнощів, – може призвести до вираженого індивідуалізму та ігнорування інтересів оточуючих. Тому важливо співвідносити свої інтереси з інтересами інших, не ігноруючи їх.

6. Ознайомлення з асертивними правами психолога.

Для проведення цього виду роботи бажано запросити кількох практикуючих психологів, психотерапевтів, які б могли прикладами із свого досвіду проілюструвати асертивні права психолога.

Як підґрунтя зразків, що ілюструють зазначені права, можуть бути так звані міфи про психологів. Учасникам тренінгу озвучують міф, далі його спростовують і формулюють право психолога, прямо пов'язане зі змістом спростування.

Зокрема:

Міф 1. Психологи – безвідмовні люди, готові допомагати усім, у будь-який час, за будь-яких обставин; це месії, які відчують потребу віддати життя на служіння людям, і жертвувати собою заради всіх.

Спростування міфу: психолог – це професія, і хоча вона пов'язана із наданням допомоги людям, психолог зовсім не зобов'язаний перетворювати свою професійну діяльність у стиль життя.

Право психолога: психолог краще від усіх знає, що він нікому нічим не зобов'язаний, і що він має право бути самим собою точно так само, як і всі інші люди; що він має право говорити «ні».

Міф 2. Психологи – моралізатори (поєднання директивного батька, учителя та священика, до функцій якого входить навчити людину, як правильно жити, виходячи із моральних, соціальних і релігійних норм і переконань).

Спростування міфу: насправді до функцій психолога належить, навпаки, місія вивільнити людину від тиску різних норм, тобто допомогти їй набути більшої внутрішньої свободи, вивільнитись від страхів і комплексів, які ведуть до природного прийняття власних особистих та соціальних свобод. Від моралізатора у психолога є прагнення відновити душевний спокій на основі етичних принципів функціонування людської душі, враховуючи ту ідею, що людина у глибині душі є доброю та моральною істотою.

Право психолога: психолог переконаний, що кожна людина має право бути сама собою.

Міф 3. Психологи – люди, які живуть правильно (у психолога ніколи не буває негативних емоцій, у його житті немає конфліктів, він ніколи не помиляється, завжди виносить правильні рішення; один раз і по любові одружується; вміє далекоглядно планувати своє життя, має цілий набір позитивних якостей).

Спростування міфу: психолог – насамперед, людина, і він може переживати той самий спектр емоцій і почуттів, що й інші люди; він живе у соціумі і, відповідно, стикається з тими самими проблемами, що й інші.

Право психолога: психолог має право змінювати свої погляди на життя; він має право припускатись помилок та відповідати за них.

Міф 4. Психологи – всезнаючі гуру, маги, у яких є відповіді на усі питання (і варто лише клієнту представити дилему, як у психолога уже має бути готова відповідь на поставлене питання).

Спростування міфу:

– по-перше, людина дуже складна і її ресурс не настільки досліджений, щоб мати можливість відразу мати відповіді на усі поставлені питання.

– по-друге, кожна людина є унікальною індивідуальністю, і пов'язані з нею задачі будуть поєднуватись напряду з неповторністю її душі. Відтак, психолог не може давати порад, він не має готового «рецепта» вирішення різноманітних труднощів.

Від усезнаючого гуру у психолога наявне знання теорій та концепцій, що дають можливість орієнтуватись у психіці та індивідуальності людини, працювати з нею. Психолог володіє досвідом вирішення різних психологічних проблем, накопичених як ним самим, так і поколіннями інших психологів. Від мага у психолога є не до кінця зрозумілий феномен, коли за допомогою вирішення психологічних проблем у людини відбуваються позитивні зовнішні зміни. Також до магічного начала можна віднести наявність великого арсеналу технік психологічного впливу, завдання полягає в покращенні психологічного та емоційного стану клієнта.

Право психолога: психолог має право сказати: «я не знаю».

Для аналізу наведених міфів доцільно під час обговорення заповнювати таку таблицю (або ж демонструвати уже заповнену з усним доповненням):

Асертивні права психолога

<i>№ з/н</i>	<i>Міфи про психологів</i>	<i>Спростування міфу</i>	<i>Право психолога</i>
1			
2			
3			
...			

Наведені вище міфи про психологів є уявленнями людей, які не вивчали професійно психологію. Однак, у самих психологів на початковому етапі практичної діяльності можуть існувати певні міфи щодо їхніх професійних обов'язків. Варто їх опрацювати в аналогічному алгоритмі:

Міф 5. Психолог несе відповідальність за свого клієнта.

Спростування міфу: у процесі надання психологічної допомоги людині вона виступає не об'єктом психотерапевтичних втручань, а є суб'єктом психотерапевтичної / психоконсультативної взаємодії. Отже, клієнт сам несе відповідальність за своє особистісне благополуччя.

Право психолога: психолог має право сам вирішувати, чи відповідає він і якою мірою за проблеми інших людей; він має право не брати на себе чужу відповідальність.

Міф 6. Психолог має усіх розуміти.

Спростування міфу: у своїй практичній роботі психолог намагається зрозуміти клієнта, для цього, буває, треба докладати немалих зусиль. Для досягнення повного розуміння важливо застосовувати техніки прояснення: «Чи правильно я вас розумію, ви ...?», «Як я розумію, ви ...», «А чи не могли б ви пояснити ...?».

Право психолога: психолог має право сказати: «я вас не розумію».

Міф 7. Психолог має усім співчувати і співпереживати.

Спростування міфу: психолог має співчувати і співпереживати своїм клієнтам, однак далеко не всі люди стають його клієнтами. Відтак, він має право обирати – до кого які почуття відчувати та виявляти.

Право психолога: психолог має право сказати: «Мене це не хвилює» («Мені це байдуже»).

Міф 8. Психолог має бути незворушним (у плані вияву емоцій).

Спростування міфу: психологу важливо бути конгруентним – зовні виражені поведінкові прояви та висловлювання мають збігатися співпадати з внутрішніми переживаннями. Відтак, проговорювання психологом своїх емоцій

є важливою технікою роботи (наприклад, «коли я слухав, що ви розповідали про своє дитинство, мені було так боляче, ...» «мені у такій ситуації було б дуже страшно, ...» тощо), яка може підвести до обговорення емоційних переживань самого клієнта.

Право психолога: психолог має право виражати свої почуття.

Міф 9. Психолог має працювати з усіма клієнтами, які звертаються за допомогою.

Спростування міфу: у кожного психолога (в силу його особистісних особливостей, специфіки фахової підготовки, професійного досвіду, актуальної на даний час життєвої ситуації) є категорії клієнтів, з якими йому працювати більш комфортно, ніж з іншими, є й ті, з якими він працювати не може.

Право психолога: психолог має право говорити «так» або «ні» потенційному клієнту; він може встановлювати власні пріоритети у виборі категорій клієнтів. У випадку відмови важливо спрямувати клієнта до фахівця, який працює з його проблематикою.

Міф 10. Психолог має сам справлятися із своїми проблемами.

Спростування міфу: з метою профілактики професійного вигорання, підвищення рівня особистісного благополуччя та професійної компетентності психологу важливо час від часу проходити індивідуальне психологічне консультування чи психотерапію.

Право психолога: психолог має право звертатись за допомогою до інших психологів.

II. Навчання розрізняти прояви асертивності та її недостатнього або надмірного прояву у професійних ситуаціях спілкування.

1. Рольова гра – розігрування ситуацій професійної діяльності практичного психолога (що вимагають асертивної поведінки психолога).

Ведучий пропонує групі декілька ситуацій із професійної діяльності практичного психолога:

1. Клієнт (під час першої зустрічі):

– Знаєте, я уже у вас третього консультуюсь, і враження одне: або я чогось не розумію, або мене не хочуть розуміти.

2. Клієнтка (перша зустріч, раніше ніколи не зверталась за психологічною допомогою):

– Ви не можете мені дати поради, а чим же ви тоді можете мені допомогти? Може, грошей дасте чи ремонт у квартирі зробите?

3. Клієнтка (на початку першої зустрічі, сердита):

– Слухайте, та ідіть ви до біса! Теж мені психолог!

4. Клієнтка (друга зустріч):

– Здрастуйте! Слава Богу, не запізнилась! Сьогодні чоловік з відрядження повертається, а я, розумієте, по психологах бігаю!

5. Клієнтка перший раз у психолога:

– Ось, добрі люди порадили звернутись до вас. Ви ж не тільки з божевільними працюєте?

6. Клієнт (після отримання результатів попередньої діагностики; тримає у руках роздруківку з результатами діагностики і читає вголос):

– Інтелект у межах норми... Незадоволення відсутністю чи недостатністю визнання, заклопотаність своїм престижем... Здатність добре вписуватись в роль... Таке можна сказати про кого завгодно! І це треба було мені майже цілу годину мучитись з вашим комп'ютером заради цих банальностей. Майже як гороскоп. Годиться на усі випадки життя.

7. Клієнтка (65 р., перший раз на консультації у психолога):

– Прошу пробачення, скільки вам років?

8. Клієнтка (65 р., перший раз на консультації у психолога):

– Півроку тому я вийшла заміж, вдруге за свого першого чоловіка, з яким ми розлучились близько 30 р. назад. До вас у мене ось яка справа... Розумієте, він у мене викликає таке роздратування, що часом я готова його... Мене дратує у ньому все: вираз обличчя, хода, жести, те, як він витискає зубну пасту із тюбика, як говорить, їсть... Іноді це роздратування настільки переповнює мене,

що я відчуваю: не можу іти додому. Просто ноги не йдуть, як згадаю, що він дома, – і все. До того ж він курить. Але це все емоції. Справа у тому, що мені необхідно з ним жити. Він любить мене. А я – матеріально забезпечена завдяки нашому шлюбу. До того ж у нас є дочка. Зробіть зі мною щось таке, щоб він принаймні мене не дратував. Щоб я могла дозволити собі співіснувати з цією людиною.

9. Клієнт (у кінці зустрічі, на яку запізнився на півгодини):

– Я так розумію, що оскільки я значно запізнився сьогодні на консультацію, то можу оплатити лише половину із домовленої суми?

10. Клієнт (заможний, у кінці першої зустрічі):

– Що це у вас за «тарифи» – несерйозно якимось. Я можу собі дозволити оплачувати більше.

11. Клієнт (у кінці першої зустрічі):

– Чи можемо ми довше попрацювати сьогодні, щоб не зустрічатись через день? Чому у вас консультація триває лише одну годину?

12. Клієнтка (перша зустріч, запит – труднощі у стосунках із донькою підліткового віку):

– А у вас самого є діти?

13. Клієнтка (перша зустріч, запит – труднощі у стосунках із чоловіком, звернула увагу на відсутність обручки на пальці психолога):

– А ви одружена?

14. Подруга психолога:

– Мені так зараз погано, я вирішила звернутись до психолога, але побачила, які зараз ціни на їхні послуги. І тут згадала: а для чого мені шукати собі психолога, якщо у мене подруга – психолог. Так що давай, позаймайся зі мною.

15. Клієнт (початок другої зустрічі):

– Сьогодні я хотів би почути нові ваші запитання.

16. Клієнт (вимушений ходити на консультації до психолога зі своїми родичами; під час чергової консультації):

– Приходити і проводити з вами час – не моя ідея.

17. Клієнт (відбулось уже декілька психологічних консультацій):

– А чи можна ваш особистий номер мобільного (а не робочий), щоб можна було з вами поспілкуватись, коли ви мені будете дуже потрібним?

18. Клієнт (відбулось уже декілька психологічних консультацій):

– Чи можна зробити наші зустрічі більш частими і тривалими?

19. Мама восьмирічного хлопчика, який був на психокорекційному занятті у психолога (телефонує у неробочий час на мобільний психологу):

– Мого сина на ваше заняття сьогодні привозив чоловік, він нічого не розповів мені про те, як там у вас усе відбулось. То чи можете ви мені зараз по телефону розказати, як мій син?

20. Клієнт (чоловік клієнтки, ситуація сімейного психологічного консультування):

– Моя дружина після ваших консультацій вирішила розлучитись зі мною. Ви не допомогли, а лише ускладнили усе!

Самі ситуації описані на окремих аркушах. Студенти об'єднуються у пари: один з них виконує роль психолога, інший – клієнта. «Клієнт» обирає навмання аркуш із завданням-ситуацією і розігрує її. Завдання «психолога» – відреагувати на дії, висловлювання «клієнта». Надалі учасники обмінюються парами і ролями, отримують нові завдання-ситуації для розігрування.

Важливо, щоб кожен із студентів побував у ролі «психолога».

2. Аналіз рівня асертивності учасників у розіграних ігрових ситуаціях; зворотній зв'язок.

По завершенні розігрування запропонованих ситуацій проводиться обговорення за такими запитаннями:

– Як ви почувались у ролі «психолога»?

– Як вам було у ролі «клієнта»? Чи влаштувала вас реакція – відповідь вашого «психолога»? Що у ній сподобалось? Що ні?

– Проаналізуйте себе у ролі «психолога»: якою була ваша реакція як психолога – «асертивною», «агресивною» чи «невпевненою»?

– Якби вам випала можливість ще раз програти ту ж ситуацію, що б ви змінили у вашій реакції або відповіді як «психолога»?

– Як ви вважаєте, якою мала б бути «асертивна» відповідь у запропонованих ситуаціях? (ведучий зачитує ті ситуації, що виявились складними для учасників).

3. Аналіз причиново-наслідкових зв'язків у розіграних ситуаціях.

Проводиться обговорення рольової поведінки учасників за такими запитаннями:

– Що спонукало вас як «психологів» діяти саме таким чином?

– Що ви відчували, думали, перебуваючи в ролі «психолога», коли спостерігали таку поведінку «клієнтів»?

– Що у поведінці, висловлюваннях «психолога» змусило вас як «клієнта» діяти саме таким чином, як ви це робили?

4. Рефлексія власного досвіду участі у рольовій грі.

Ведучий пропонує зробити узагальнення здобутого у ході розігрування ситуацій досвіду. Для цього він ставить групі такі запитання:

– Що ви зрозуміли про себе як майбутнього психолога за час рольової гри?

– Що ви можете сказати про рівень своєї асертивності?

– Який висновок про асертивну поведінку психолога ви можете зробити для себе? Яким чином вона може здійснюватись? У чому її переваги? Що може перешкоджати асертивній поведінці психолога? Як можна допомагати самому собі поводитись асертивно?

III. Формування вербальних та невербальних умінь та навичок.

На початку тренінгових занять, спрямованих на формування асертивних умінь та навичок важливо акцентувати увагу студентів на тому, що техніка асертивної поведінки актуальна у всіх сферах життя: у спілкуванні з друзями, батьками, співробітниками, партнерами і навіть з дітьми. Підґрунтям такої поведінки є вміння проявляти ввічливу наполегливість у захисті своїх інтересів, зберігаючи при цьому почуття власної гідності та уваги до позиції співрозмовника.

1. Уміння формулювати прохання.

Ведучий пропонує учасникам тренінгу вправу «Прохання». Її мета – розвивати вміння висловлювати прохання, враховуючи особистісні особливості людини, її настрій, стан у момент спілкування.

Студенти сидять кружком.

Інструкція: «Досить часто ми стикаємось у житті з ситуаціями, у яких нам необхідно спонукати іншу людину щось зробити. Наші спроби виявляться більш результативними, якщо ми врахуємо особистісні особливості людини, до якої звертаємось, а також її настрій, стан у момент розмови. Будемо спиратися на ці ідеї у ході своєї подальшої роботи. Пригадайте, будь ласка, ситуацію, у якій ви хотіли спонукати іншу людину на якісь дії, наприклад, ви звертаєтесь до приятеля із проханням супроводжувати вас у магазин за покупками чи допомогти вам розібратися у якійсь проблемі і так далі».

Ведучий дає якийсь час для виконання завдання і, переконавшись, що кожному вдалось пригадати ситуацію, продовжує інструкцію: «Подумки поставте на місце людини, до якої ви звертаєтесь, усіх членів нашої групи, по черзі, і подумайте, як би ви повели розмову, враховуючи їхні особистісні особливості. Можете записувати варіанти, що виникають. На цю роботу у вас буде приблизно п'ятнадцять хвилин».

Після того, як усі будуть готові, ведучий пропонує учасникам об'єднатись у підгрупи по чотири – п'ять осіб у кожній і дає таке завдання: «Зараз ми будемо працювати у малих групах. Кожен, коротко охарактеризувавши свою

ситуацію, звернеться до решти членів підгрупи, уявляючи їх на місці свого співрозмовника. Вони ж реагують від особи цього співрозмовника. Кожна розмова триває одну – дві хвилини. У кінці розмови ті, до кого звертались, висловлюють свої враження, говорять, що спонукало їх іти назустріч проханню, а що – знижувало це бажання».

Після завершення роботи в малих групах слід продовжити обговорення у колі. У його ході можна скласти перелік того, що сприяє досягненню успіху в ситуації спонукання іншої людини до вчинку (сюди може входити: розуміння інтересів співрозмовника та їх врахування у ході розмови; встановлення хорошого емоційного контакту, впевненість у собі, що проявляється у тональності розмови; відкритість; чіткий виклад причин спонукання).

Ведучий ознайомлює учасників із технікою формулювання прохання. Він зауважує, що дуже часто люди не хочуть виконувати наші прохання, навіть якщо це не складає для них особливого клопоту. Іноді залишається відчуття, що «чогось не вистачило», що попросили б якимось «по-іншому» і нам би не відмовили. Вивчаючи цю проблему, американські психологи дійшли висновку: причина у тому, що ми відразу розпочинаємо з вимоги до співрозмовника: «Зроби те і те!» – не давши зрозуміти, чим викликане прохання, навіщо нам це треба, яке це має для нас значення. А будь-яка вимога, коли людина не розуміє її доцільності та виправданості, викликає у людей захисну протидію. І ні тон, ні слова ввічливості, виявляється, не мають вирішального значення. Необхідно показати співрозмовнику весь «шлях зародження» нашого прохання.

Психологи пропонують таку чотириступеневу формулу:

- 1 – «Я бачу...»,
- 2 – «Я відчуваю...»,
- 3 – «Я потребую...»,
- 4 – «І тому я хотів би від тебе...».

Ведучий наводить приклад застосування такої формули для висловлення прохання:

«Я бачу, що останнім часом ти ходиш якийсь похмурий. Я відчуваю: щось поміж нами відбувається недобре. А я, як і ти, хочу, щоб у нас усе було добре, щоб ти радів, коли ми разом, інакше мені погано. Тому я хотіла б з тобою поговорити. Розкажи мені, що трапилось?»

Важливо дотримуватись не зовнішньої формальної структури, а внутрішньої суті цієї конструкції: «Я бачу...» – опис якогось факту; «Я відчуваю...» – формулювання його сприйняття, своїх відчуттів, що виникають при цьому; «Я потребую...» – породжувані цією ситуацією потреби; «Я хотів би від тебе...» – саме прохання. Відповідно, прохання може бути сформульоване і таким чином:

«Я бачу, що не встигаю усе приготувати до приходу гостей і починаю хвилюватись з цього приводу. А мені хотілось би, щоб їм сподобалось у нас з тобою. Чи не міг би ти піти до магазину купити хліба, щоб було швидше?»

Ведучий акцентує увагу учасників на тому, що основне – показати увесь причинно-наслідковий ланцюг виникнення прохання.

Далі студентам пропонують згадати актуальні для них ситуації, яких їм треба звернутись до когось із проханням і сформулювати його, використовуючи запропоновану формулу. Учасники об'єднуються у підгрупи по 3-4 особи у кожній та зачитують свої прохання, обговорюють коректність їх формулювання.

Ведучий ознайомлює учасників тренінгу з іншою формулою висловлення прохання, яку доречно застосовувати у ситуаціях конфліктів з високим емоційним напруженням:

- 1 – «Ти відчуваєш (тобі необхідно)...»
- 2 – «Я відчуваю...»
- 3 – «Тому я хотів би від тебе...».

Приклад застосування такої формули: «Я розумію, що ви хотіли б, щоб я прийняв це рішення уже зараз, у вас дуже багато від цього залежить. Але знаєте, я відчуваю, що тут щось не стикується. Рішення дуже відповідальне, і

інтуїція мене рідко обманює. Тому я хотів би попросити вас відкласти це рішення до завтра, щоб у нас була можливість уважно та не поспішаючи усе обдумати».

Ведучий зосереджує увагу студентів на тому, що у цьому формулюванні є три компоненти: «Ти відчуваєш (тобі необхідно)...» – опис того, як ми розуміємо стан співрозмовника, його бажання і потреби; «Я відчуваю...» – передача йому своїх станів, бажань, поглядів на проблему; «Я хотів би від тебе...» – прохання до партнера, що впливає з цього.

Важливо також наголосити на так званому «ми-підході» – у будь-якому проханні необхідно намагатися знаходити те, що може бути цікавим чи вигідним нашому партнеру, постійно показувати, що воно збігається і з його інтересами. Так у наведеному прикладі замість слів: «Давайте перенесемо вирішення цього питання на завтра: я міг би усе добре обдумати?», вжито формулювання типу: «Давайте перенесемо вирішення цього питання на завтра: ми могли б усе добре обдумати?»

Для закріплення набутих знань про формулювання прохання пропонується таке завдання: студенти залишаються у підгрупах по 3-4 особи, кожна з підгруп має придумати ситуацію, у якій психологу треба висловити до когось прохання; придумана ситуація пропонується іншій підгрупі для розв'язання – для формулювання прохання; далі ситуації розігруються у групі. Проводиться аналіз того, які складові запропонованих формул були використані, що вдалось, який ефект матимуть такі прохання, у чому були труднощі.

2. Уміння висувати вимоги.

Ведучий знайомить учасників тренінгу з технікою висунання вимоги:

1 крок: описуємо ситуацію, якою вона є.

2 крок: висловлюємо своє ставлення до ситуації.

3 крок: конкретизуємо наші сподівання: яких змін ми хочемо.

4 крок: описуємо неминучі позитивні наслідки.

5 крок: описуємо неминучі негативні наслідки.

6 крок: виражаємо надію.

Важливо продемонструвати реалізацію цієї техніки на прикладі конкретної професійної ситуації:

Ваш колега постійно запізнюється на зустрічі, заходи (де ви обговорюєте ваші робочі питання, або працюєте в парі з групою клієнтів) і кожного разу знаходить поважні причини або виправдовується: все рівно усе встигли обговорити, нічого важливого він не пропустив тощо.

Щодо подібної ситуації запропонована техніка реалізовуватиметься таким чином:

1 крок: описуємо ситуацію, якою вона є: «Так, ти хороший працівник, але пунктуальність теж важлива».

2 крок: висловлюємо своє ставлення до ситуації: «Я тривожусь у ситуації, коли ти запізнюєшся; я не знаю, чи можу на тебе розраховувати у відповідальній зустрічі».

3 крок: конкретизуємо наші сподівання, яких змін ми хочемо: «Я сподіваюсь, що ти навчишся планувати свій час більш чітко і будеш приходити до призначеного часу».

4 крок: описуємо неминучі позитивні наслідки: «Якщо ти перестанеш запізнюватись, я буду відчувати повагу до себе і мого часу, я зможу більше довіряти тобі і залучати до більш серйозних проектів».

5 крок: описуємо неминучі негативні наслідки: «Якщо ні, то я буду вимушений залучати до заходів когось іншого».

6 крок: виражаємо надію: «Я вірю, що ти можеш ефективно планувати свій час, враховувати форс-мажори і разом ми зможемо багато зробити».

Ведучий наголошує, що важливою є саме така послідовність кроків висунення вимоги.

Далі учасникам пропонують скласти перелік ситуацій, коли їм доводилось висувати вимоги щодо когось (рідних, близьких, однокласників

тощо). Із складених списків кожен обирає по дві найактуальніші для нього і розписує формулювання своєї вимоги покроково.

Студентам пропонується зачитати варіанти своїх ситуацій та формулювання вимог, працюючи у парах (один описує ситуацію, зачитує вимогу, інший – слухає та дає відповідь на висунуту вимогу).

Проводиться обговорення у загальному колі за запитаннями:

- Чи вдалось вам сформулювати свої вимоги за 6-кроковою технікою?
- У чому були труднощі?
- Як ви почувала у ролі співрозмовника, якому висувають вимогу?
- Чи хотілось виконати її? Що цьому сприяло?
- Чи готові ви застосовувати таку техніку висунення вимоги у повсякденному житті?

3. Уміння виражати позитивні емоції.

Роботу над умінням учасників виражати свої позитивні емоції варто розпочати із запитання: «Чи вмiєте ви радіти так само щиро і сповна, як дитина?»

Після вислуховування відповідей студентів ведучий зазначає про значення вираження позитивних емоцій:

- приносить багато радості самій людині та її близьким;
- допомагає зміцнити стосунки;
- дає можливість показати партнеру, як ви його цінуєте;
- сприяє збереженню здоров'я.

Ведучий зауважує, що дуже багато людей не вміють дякувати своїм близьким та хвалити їх за досягнення, припускаючи, що вони і так знають, що ними пишаються та люблять їх.

Учасників ознайомлюють з основними правилами вираження позитивних емоцій та почуттів:

1 – не відкладайте вираження вдячності «на потім». Як тільки вам зробили щось приємне, скажіть про свої почуття з цього приводу.

2 – не знеособлюйте вдячність («це було дуже приємно»), говоріть від свого імені: «мені дуже приємно», «я такий радий» тощо.

3 – не варто боятись точних визначень своїх почуттів: «я дуже щасливий», «мені дуже добре», «я захоплений», «я в захваті» тощо.

4 – свої слова підкріплюйте мімікою, жестами, позою. Сказані крізь зуби з непроникним обличчям, коли уся ваша поза говорить про напруженість, слова «мені дуже приємно» матимуть, швидше, зворотний ефект. Прийміть своє право відчувати як позитивні, так і негативні емоції, як данність (адже так і є). І оскільки ви маєте право їх відчувати, так само природно для вас буде і виражати їх.

5 – навчитись хвалити і дякувати людям важко, якщо сам не вмієш сприймати компліменти і вдячність. Навчіться приймати похвалу не із сором'язливою усмішкою, і не відмахуючись обома руками, а з радістю та визнанням своїх заслуг (талантів, досягнень).

6 – пам'ятайте, що ваш авторитет не страждає, коли ви виражаєте свої почуття.

7 – емоції, почуття, що виникають, важливо виражати відразу і тому, кому вони адресовані.

8 – вираження позитивних емоцій ні до чого не зобов'язує людину.

Закріплення отриманої інформації щодо вираження позитивних емоцій здійснюється з допомогою вправ.

Вправа «Мої позитивні емоції».

Мета: розвивати уміння виражати свої позитивні емоції.

Учасники сидять кружком.

Інструкція: «Пригадайте якусь недавню ситуацію із вашого життя, коли ви відчували яскраві позитивні емоції та почуття. Опишіть свої емоції з допомогою слів: «я дуже щасливий, що...», «мені дуже добре на душі від того, що...», «я захоплений від того, що ...», «я в захваті від ...» тощо».

Обговорення за запитаннями:

- Чи легко вам було виражати свої емоції таким чином?
- Як ви це робите зазвичай (і як ви це робили у реальній ситуації)?
- Що ви відчували, коли таким чином висловлювали свої емоції?

Вправа «Заохочення».

Мета: розвивати вміння виражати позитивні емоції через похвалу.

Учасники сидять кружком.

Інструкція: «П. Вайнцвайг, автор книги «Десять заповідей творчої особистості», говорить про те, що засуджувати дійсні або надумані слабкості інших – значить заряджатися цими ж слабкостями. І навпаки, якщо ви шукаєте і знаходите добрі і сильні якості в оточуючих вас людях, то тим самим черпаете у них позитивну енергію, що так необхідна творчій особистості. Похвала і заохочення однаково корисні як для тих, хто хвалить, так і для тих, кому вони адресовані. Осуд несе в собі руйнуюче причину для обох сторін. Завжди корисніше і розумніше засвітити свічку, ніж нарікати на темряву.

Для психолога (особливо для психолога, котрий працює з дітьми) важливо володіти добре розвиненою здатністю бачити позитивне у людині, виражати їй це. Для того, щоб відкрити у собі таку здатність, проведемо наступну вправу.

У вас є п'ятнадцять хвилин для того, щоб подумати і записати якнайбільше способів похвалити дитину, заохотити її, висловити підтримку».

Через п'ятнадцять хвилин учасники зачитують свої версії. По завершенні такого обміну, ведучий може запропонувати кожному аркуш із переліком дев'яносто дев'яти способів заохочення, запропонованих Г. Абрамовою, щоб звірити його із своїм, зробити взаємодоповнення.

Обмін враженнями у групі (що було складним, що вдалось, що зрозуміли для себе).

Вправа «Комплімент».

Мета: розвивати вміння забезпечувати зворотній зв'язок позитивному, що має підтримуючий характер.

Учасники сидять у колі.

Інструкція: «Давайте скажемо один одному компліменти. Зробимо це так. Той, хто захоче розпочати, візьме цей м'яч, кине його тому учаснику, якого обере, і скаже цій людині комплімент. Той, кому призначений м'яч, кине його наступному, промовляючи свій комплімент і так далі до тих пір, поки м'яч не побуває у кожного».

Обмін враженнями.

4. Уміння виражати негативні емоції.

Ведучий зазначає, що невміння виражати свої почуття призводить до багатьох проблем. Він наводить приклади самозвітів з практики психологічного консультування, що демонструють невміння виражати негативні емоції та його наслідки:

1) «Я вважаю себе людиною неконфліктною і намагаюсь уникати суперечок. Найжахливіше, що конфліктні люди так і липнуть до мене. Я завжди довго терплю і мені дуже важко сказати людині щось образливе. Але в якийсь момент настає межа, я зриваюсь і говорю усе, що думаю, або ж просто втікаю від людини і перестаю з нею спілкуватися. Такий «зрив» не приносить полегшення. Швидше, він приносить почуття сорому і незручності, незавершеності ситуації ...».

2) «Я дуже сором'язлива людина і завжди ставлю свої емоції на запобіжник. Навіть якщо мені хтось подобається, я боюсь відкритися і нерозумно виглядати. Мені здається, що моє відверте добре ставлення і радість сприймуть як слабкість. Якщо мені щось не подобається, я боюсь сказати людям про це. Мені здається, що вони подумають про мене щось не те, не захочуть зі мною спілкуватися, відштовхнуть мене. Навіть якщо щось схвилювало мене і мені хочеться якось проявити свої емоції, я завжди надаю перевагу не робити цього і намагаюсь стримуватись».

3) «Я дуже легко дратуюсь і серджусь, і багато людей вважають мене нестерпним і не хочуть зі мною спілкуватися. На роботі поза очі мене називають психом, але я нічого не можу з собою зробити».

Далі проводиться обговорення:

- Про які рівні асертивності свідчать наведені ситуації?
- Якими можуть бути наслідки низького рівня асертивності?
- Якими можуть бути наслідки агресивності (як надмірного прояву відстоювання своїх прав)?
- Як ви думаєте, що дає людині вміння виражати свої негативні емоції?

Важливо зробити узагальнення, що вміння виражати свої почуття підвищує впевненість у собі, допомагає виходити із конфліктних ситуацій з найменшими втратами. Якщо не давати виходу своїм негативним емоціям, то негатив, накопичившись до критичної маси, виллється у відкритий конфлікт; окрім того, пригнічення емоцій призводить до тривожних станів, погіршення самопочуття, депресії.

Ведучий знайомить учасників тренінгу з правилами вираження негативних емоцій:

1 – важливо виражати негативні емоції конструктивно, зберігаючи здоровий глузд (без криків та звинувачень), намагаючись точно пояснити іншому, що у його поведінці викликало у вас негатив, чим ви незадоволені;

2 – виражати негативні емоції слід відразу, не відкладаючи;

3 – слід чітко описати ситуацію: «я розсерджений, тому що ти запізнився на годину», «я хвилювалась, тому що ти не брав слухавку»;

4– називайте свої почуття «по іменах»: «я серджусь», «я засмучений», «я в сказі» тощо;

5– дозвольте міміці, жестам та інтонації підкріпити ваші слова;

6– точно формулюйте, чого ви очікуєте від іншої людини;

7– спокійно вислухайте її аргументи.

Дотримання поданих правил допомагає людині не лише конструктивно виражати свої негативні емоції, а й дає можливість іншим поважати її почуття.

Тренер акцентує увагу учасників на тому, що говорити про свої почуття, емоції краще за все від свого імені, тобто замість «ти мене вбиваєш» – сказати: «мені дуже боляче, коли ти робиш...», замість: «ти думаєш, я зовсім тупий (тупа)» сказати: «я відчуваю себе ображеним(ою), коли ти не говориш мені про такі важливі речі і позбавляєш мене право обирати усе самому(ій)». Не варто робити ось що (як це часто роблять люди): стверджувати щось від імені партнера; оцінювати погано його як особистість в цілому; ставити риторичні запитання; вимагати щось зробити.

Для тренування уміння учасників тренінгу говорити про свої емоції та почуття (а не дії іншого) тренер пропонує вправу:

Вправа «Я-послання».

Мета: розвивати вміння сприймати і приймати інших людей такими, якими вони є.

Учасники групи сидять колом.

Інструкція: «Роберто Ассаджіолі, автор концепції психосинтезу, закликав дякувати долі за те, що вона зіштовхує нас із незручними, неприємними, складними людьми. Взаємодіючи з ними, ми можемо розвивати в собі корисні якості. Якщо якась людина «випробовує наше терпіння», то для нас це прекрасна можливість розвивати терпіння; якщо людина протилежна нам у всьому і це постійно проявляється у нашій взаємодії з нею – ми можемо розвивати у собі здатність безумовного прийняття іншої людини; якщо інша людина надто імпульсивна і постійно перебиває нас – ми можемо використати ці ситуації для тренування своєї витримки і так далі. Отже, ми виявляємось в змозі розвинути у собі щось корисне завдяки тому, що інша людина ставить перед нами проблему – з тих чи інших причин проблеми виникають і з тими людьми, які в цілому нам близькі і приємні.

Давайте зараз зосередимось не на приємній і такій, що задовольняє нас стороні спілкування і взаємодії один з одним, а на труднощах і проблемах, які деколи виникають у процесі спілкування з кимось із учасників нашої групи, включаючи тренера. Спочатку треба усвідомити цю складність чи проблему, потім усвідомити, яку цінну якість ця проблема чи складність дозволяє нам розвивати у собі, а лише потім вже сказати, звертаючись до конкретного учасника: «Олено, спілкуючись з тобою, я розвиваю свою довільну увагу». Той, до кого звернене висловлювання, може уточнити причину: «Скажи, а чому?» У даному випадку автор висловлювання її називає: «Тому що деколи мені складно вловити суть тривалого висловлювання».

Обов'язкова умова. Пояснення причин висловлювання повинні даватися лише у формі «Я-послань» і ні в якому випадку не у формі «Ти-послань», оскільки в останньому випадку вправа може переродитися у звичний для буденного спілкування обмін взаємними доріканнями і претензіями. Суть вправи полягає у тому, щоб усвідомити власну проблему у спілкуванні і потім повідомити іншій людині, чому ця проблема виникає саме у спілкуванні з нею. Але зробити це треба особливим «психосинтетичним» способом, не порушуючи особистісної цілісності іншої людини.

«Я-послання» говорять про те, що дещо створює для мене проблему і, вирішуючи її, я стаю у чомусь кращим. «Ти-послання» говорять про те, що ти ставиш перед мною проблему і через тебе мені доводиться щось змінювати у собі. Оскільки звичніші для нас «Ти-послання», подивимось, як вони можуть бути перетворені в «Я-послання».

«Ти-послання»: «Через те, що ти дуже багато говориш, мені доводиться надто напружувати свою увагу».

«Я-послання»: «Спілкуючись з тобою, я розвиваю свою довільну увагу» (пояснення, якщо його просять дати: «це тому, що мені буває складно вловити суть тривалого висловлювання»).

«Ти-послання»: «Ти весь час сидиш з непроникливим виглядом, так що складно зрозуміти, яка ти насправді».

«Я-послання»: «Спілкуючись з тобою, я дякую долі! Бо у процесі спілкування з тобою я розвиваю свою психологічну проникливість» (пояснення, якщо його просять дати: «Це тому, що мені дуже складно вловлювати витончені і непомітні невербальні сигнали. Я зрозумів, що дивлюсь лише на тих, хто частіше сміється, говорить і т. д.»).

Для додаткового пом'якшення можна запропонувати усім учасникам висловлюватися більш ритуалізовано – це пом'якшить емоційну гостроту висловлювань. Наприклад, можна запропонувати говорити в особливому «східному» стилі: «Олександр, я настільки вдячний долі за зустріч з тобою! Який це благословенний подарунок для мене! Бо спілкуючись з тобою, я розвиваю свої аналітичні здібності». Олександр: «А чому?» Відповідь: «Напевне, тому, що мені не все буває відразу зрозумілим, коли йдеться про витончені матерії. Я не звик все піддавати аналізу і спочатку мені було важко вникати».

Вправа закінчується лише після того, як кожен з учасників хоча б один раз висловиться.

Обговорення у групі за запитаннями: «Що дає ця вправа?», «Що дала вона особисто вам?».

5. Уміння говорити «ні».

Ведучий зазначає, що володіння технікою асертивної відмови допомагає уникнути зайвих обов'язків, участі у проектах, які відразу не подобались людині, але вона погодилась із ввічливості або щоб не образити того, кому відмовить. Він зауважує, що ми легко говоримо «ні», коли захищаємо нашу власність – те, що вважаємо своїм, що належить нам по праву і ми достойні володіти цією річчю/правом/можливістю. Важливо розуміти, що саме ми вважаємо своїм по праву, і тоді ми зможемо спокійно говорити «ні» у різних ситуаціях.

Власність – це не лише матеріальні речі, але і наш час, увага, сили, підтримка, емоції. І ми маємо повне право розпоряджатися своєю власністю так, як вважаємо за потрібне.

Коли ми внутрішньо знаємо, що можемо сказати «ні» – то озвучити відмову легше.

Ведучий знайомить учасників тренінгу із способами сказати «ні»:

1. Сказати відразу – коротко, спокійно, на видиху і без пояснень. «Ні» та інтонаційна точка. Можна додати жест руками – ніби ми різко закриваємо кришку валізи.

2. Пояснити причини, чому ми говоримо «ні». Важливо, щоб це була дійсна причина. Наприклад:

- Я не можу піти з тобою у кінотеатр на нічний сеанс, тому що у мене важлива пара вранці і мені треба бути в формі.

3. Увійти у становище іншої людини. Наприклад:

- Я розумію, що тобі треба поїхати на вокзал, але у мене немає можливості тебе провести туди;

- Це поза межами моєї компетенції;

- Це вище моїх сил.

4. Виразити співчуття і співпереживання. Наприклад:

- Шкода, що не можу цього зробити...

- Я шкодую, що не можу підтримати твою пропозицію, але я розумію, наскільки вона важлива для тебе.

Ведучий зауважує, що усі ці техніки працюють, і, швидше за все, учасники тренінгу уже інтуїтивно використовували їх у своєму житті. Однак варто пам'ятати, що вони працюють лише тоді, коли ми бачимо у співрозмовнику союзника, а не супротивника.

Студентам пропонують попрацювати у парах: один висуває прохання/пропозицію/вимогу, інший – говорить «ні», застосовуючи розглянуті техніки (важливо, щоб опис цих технік був у полі зору учасників – на дошці,

фліпчарті тощо), далі – обмін ролями у парі, обмін парами. По завершенні такої роботи проводиться обговорення у загальному колі:

- Які способи говорити «ні» вам вдалось застосувати?
- Якою при цьому була реакція співрозмовника?
- Як ви себе почували, відмовляючи у такий спосіб?
- Який спосіб сказати «ні» для вас більш близький?
- Наскільки вам взагалі важко говорити людям «ні»?
- Які із запропонованих ви готові впроваджувати у своєму житті уже найближчим часом?

б. Уміння підтримувати та закінчувати розмову.

Ведучий актуалізує знання учасників тренінгу про значення уміння підтримувати та закінчувати розмову для будь-якої особистості і психолога, зокрема. Він пропонує групі низку вправ.

Вправа «Розговори партнера».

Мета: сприяти усвідомленню значення уміння слухати для підтримання розмови.

Учасники об'єднуються у пари, кожен з них отримує свою тему для розмови (про яку не знає напарник).

Інструкція: «Спробуйте розговорити на задану тему свого співрозмовника» (такими темами можуть бути: «морозиво», «будматеріали», «косметика» тощо).

Обговорення у групі за запитаннями: «Чи вдалось розговорити партнера?», «Після чого вдалось це зробити?», «Якій парі кожному вдалось розговорити співрозмовника на свою тему?».

Важливо підвести студентів до висновку, що люди схильні слухати інших лише після того, як вислухали їх.

Аналіз випадку з психологічної практики (описаного С. Дерябо та В.Ясвін). Учасникам тренінгу пропонують послухати та дати відповідь на поставлене у кінці запитання.

«До психологів у психологічну службу зайшов чоловік років 45. Він хотів навчитися правильно спілкуватися, тому що збирався стати організатором та керівником приватної платної стоянки, а для роботи з клієнтами це йому вкрай необхідно. І ось він протягом трьох годин розповідав про своє майбутнє дітище, про те, яку роль грає уміння працівників контактувати з клієнтами для прибутків підприємства, як він хоче, щоб психологи провели спеціальні заняття з його підлеглими і т. д.

Коли бесіда закінчилась, він сказав: «Ви такі цікаві люди, я так багато дізнався нового!» Вони запитали: «Скажіть, а що конкретно нового ми вам сказали?»

Чоловік задумався, потім розсіяно пробурмотів: «І дійсно...». Виявилось, що це він сам протягом трьох годин говорив про те, як він хоче навчитися правильно спілкуватися, а психологи лише слухали, але залишили враження дуже цікавих співрозмовників».

Запитання до студентів: «Яке правило спілкування сформулював для себе цей чоловік після такого випадку?».

Важливо, щоб учасники усвідомили у ході аналізу цього випадку, що важливим умінням у підтриманні розмови є уміння слухати.

Ведучий підсумовує, що достатньо дати співрозмовнику можливість виговоритись, розповісти усе, чим він хотів поділитись, намагаючись проявляти максимум уваги та зацікавленості до його слів, щоб вдячний за це співрозмовник з радістю та увагою вислухав усе, що розповімо йому ми. Бесіда тоді приносить взаємне задоволення.

Варто познайомити учасників з тими чинниками, що перешкоджають підтриманню розмови:

- поглинутість власними думками та емоціями;
- сприйняття почутого як зазіхання на власний авторитет;
- впевненість у власній інтелектуальній перевазі перед співрозмовником;
- розкутість у стосунках з рідними та неухважність до них;

– невміння слухати (точно розуміти виражену думку).

Ведучий зазначає, що уміння слухати можна розвинути. Існують спеціальні прийоми розуміючого слухання, яких може навчитись кожна людина:

- нереклексивне слухання,
- прояснення (уточнення),
- перефразування (переказ),
- резюмування,
- відображення почуттів,
- розвиток думок співрозмовника.

Далі ведучий знайомить студентів з особливостями кожної із зазначених технік:

➤ Нереклексивне слухання – це слухання без аналізу (рефлексії), що дає можливість співрозмовнику висловитися. Усе, що треба робити – підтримувати перебіг мовлення співрозмовника, намагаючись, щоб він повністю виговорився.

Правила нереклексивного слухання:

- головний принцип – невторчання, мінімум відповідей;
- слухач має стати губкою, що лише всмоктує усе, що говорить співрозмовник, без будь-якого сортування;
- надання зворотнього зв'язку – сигналів співрозмовнику, що ми зосереджені на його словах;

➤ Прояснення – це звертання до мовця за деякими уточненнями.

Правила прояснення:

- можна використовувати ключові слова: «Чи не повторите ви ще раз?», «Що ви маєте на увазі?», «Чи не поясните ви це?», «Вибачте, я не зовсім зрозумів вас...» тощо;
- репліки мають стосуватися лише того, що людина говорить, але не оцінювати її поведінку чи уміння викласти свої думки;

– краще ставити відкриті запитання, наприклад: «А наскільки важко це зробити?»».

➤ Перефразування – повторення тієї ж думки, але дещо по-іншому. Дозволяє переконатись у тому, наскільки точно ми «розшифрували» слова співрозмовника, і рухатися далі з упевненістю, що до цих пір усе зрозуміли правильно.

Правила перефразування:

– перефразування можна розпочати з таких фраз: «Якщо я вас правильно зрозумів, то...», «Ви виправте мене, якщо я помилюсь, але...», «Іншими словами, ви вважаєте...» тощо;

– при перефразуванні слід орієнтуватися саме на смисл змісту повідомлення, а не на емоції, якими воно супроводжується (для цього існує спеціальний прийом – «відображення почуттів»). Воно допомагає відділити смисл від емоцій (схвильованості, збудження, пригніченості);

– важливо обрати головне і сказати це своїми словами. Буквально повторюючи, ми будемо нагадувати папугу, що не здійснить сприятливого впливу на співрозмовника. При цьому бажано перефразувати усі більш-менш важливі думки;

– не варто, бажаючи перефразувати співрозмовника, перебивати його: перефразування доречно, коли мовець зробив паузу і збирається з думками, про що говорити далі. Повторення співрозмовника у такому випадку стане фундаментом, від якого він зможе відштовхнутися, щоб рухатися далі.

➤ Резюмування – підведення підсумків; ми своїми словами підводимо підсумок основним думкам співрозмовника. Резюмуюча фраза – мовлення співрозмовника у «згорнутому» вигляді, його головна ідея.

Правила резюмування:

– для резюмування можуть бути корисними такі фрази: «Таким чином, головне...», «Отже, ви пропонуєте...», «Ваша основна ідея, як я зрозумів, у тому, що...», «Якщо тепер підсумувати сказане вами...»;

– при резюмуванні з цілої частини розмови виокремлюється лише головна думка.

➤ Відображення почуттів – це прагнення показати співрозмовнику, що ми розуміємо його почуття.

Правила відображення почуттів:

– акцент робиться не на змісті повідомлення, як при проясненні, перефразуванні і резюмуванні, а на емоційному стані співрозмовника;

– формулюються своїми словами; вступними фразами можуть бути: «Мені здається, що ви відчуваєте...», «У мене таке відчуття, що ви чимсь...», «Чи не відчуваєте ви себе дещо...»;

– бажано уникати категоричних формулювань, типу: «Я впевнений, що ви засмучені...»;

– у відповідях слід враховувати й інтенсивність почуттів співрозмовника: «Ви дещо засмучені!» (зовсім, дуже, страшно тощо);

– зрозуміти почуття співрозмовника можна різними шляхами: звертати увагу на вживані ним слова, які відображають почуття: «неприємний», «підступний», «несподіваний» тощо; багато що можна зрозуміти з виразу обличчя, жестів, інтонації співрозмовника; варто якомога яскравіше уявити, що ми самі відчували б на місці нашого співрозмовника у такій ситуації.

Закріплення отриманої інформації здійснюється за допомогою вправ.

Вправа «Прийоми активного слухання».

Мета: сприяти усвідомленню суті прийомів активного слухання у спілкуванні.

Учасники сидять колом.

Ведучий знайомить (пригадує) учасників групи з такими прийомами активного слухання: а) уточнення – звернення з проханням до співрозмовника доповнити, розтлумачити щось з того, що він говорив, для того, щоб точніше зрозуміти його («Поясніть, будь ласка, як ви розумієте слова ... ?», «Що ви маєте на увазі, кажучи ... ?», «Як проявляється ... ?»); б) переказ – викладення

своїми словами того, що сказав співрозмовник, на початку бесіди більш повно, далі – виділяючи і зберігаючи те, що здалося слухачу головним; в) подальший розвиток думок співрозмовника – проговорювання підтексту висловлювання.

Інструкція: «Я буду зачитувати вам різні висловлювання, ви повинні написати відповіді, використовуючи спочатку уточнення, потім переказ, а далі – подальший розвиток думок співбесідника». Характер зачитуваних груп висловлювань може змінюватися залежно від її складу.

Кожне висловлювання можна прочитати три рази: перший раз для того, щоб учасники написали відповідь з використанням уточнення, другий раз – використовуючи переказ, і на третій раз – подальший розвиток думок співрозмовника.

Після того, як усі напишуть відповіді, тренер просить кожного чи деяких учасників групи їх зачитати. При необхідності (якщо відповіді не відповідають запропонованим для тренування прийомам) тренер вносить корективи сам чи пропонує це зробити групі.

Вправа «Правила хорошого слухання».

Мета: формування уміння слухати іншого, сприяти усвідомленню таких бар'єрів слухання, як оцінювання, бажання дати пораду, розказати щось із свого досвіду і так далі.

Учасники сидять колом.

Інструкція: «Зараз ми будемо виконувати вправу, у ході якої нам будуть потрібні правила хорошого слухання. Запишіть їх, будь ласка (можна роздати учасникам групи картки з надрукованими правилами)».

Правила хорошого слухання:

- 1) повністю концентруй свою увагу на співрозмовнику. Звертай увагу не лише на слова, але і на поставу, міміку, жестикуляцію;
- 2) перевіряй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника;
- 3) не давай порад;
- 4) не давай оцінок.

«Вправу ми будемо виконувати у парах. Виберіть собі у пару того з членів нашої групи, кого ви знаєте менше від інших, але хотіли б пізнати ближче».

Тренер чекає, поки всі учасники сядуть парами. «Розподіліть між собою ролі: один з вас буде розповідачем, а інший – слухачем. Завдання передбачає декілька кроків (етапів), розрахованих на певний час, але вам не треба стежити за часом. Я кожен раз говоритиму, що треба робити, і коли завершити завдання.

Спочатку правилами хорошого слухання керується слухач. Розповідач може поки що відкласти їх в сторону. Розповідач протягом п'яти хвилин розповідає слухачеві про свої труднощі, проблеми у спілкуванні. Особливу увагу при цьому звертає на ті свої якості, які породжують ці труднощі. Слухач дотримується правил хорошого слухання і тим самим допомагає розповідачеві розповідати про себе».

Через п'ять хвилин тренер зупиняє бесіду.

«Зараз у розповідача буде одна хвилина, протягом якої йому треба сказати слухачеві, що у його поведінці допомагало йому відкрито висловлюватися, розповідати про себе, а що – ускладнювало цю розповідь. Поставтесь, будь ласка, до цього завдання дуже серйозно, бо саме від вас ваш співрозмовник може дізнатись, що у його поведінці спонукає інших людей висловлюватися відкрито, говорити про себе, а що ускладнює таку розповідь. Знати це кожному дуже важливо».

Після того, як одна хвилина мине, тренер дає наступне завдання: «Тепер розповідач протягом п'яти хвилин буде розповідати слухачеві про свої сильні сторони у спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакти, будувати взаємини з людьми. Слухач, не забуваючи дотримуватись правил хорошого слухання, повинен враховувати всю ту інформацію, яку він отримав від розповідача протягом попередньої хвилини». Через п'ять хвилин тренер зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку.

Слухаючий за п'ять хвилин повинен повторити розповідачеві, що він зрозумів з двох його розповідей про себе, тобто про труднощі і проблеми та сильні сторони у спілкуванні. Протягом цих п'яти хвилин розповідач весь час мовчить і лише рухом голови показує, чи згодний він з тим, що говорить слухач. Якщо він робить заперечні рухи головою в знак того, що його неправильно зрозуміли, то слухач повинен виправлятися до тих пір, поки не отримає підтвердження правильності своїх слів. Після того, як слухач скаже все, що він запам'ятав з двох розповідей розповідача, останній може сказати, що було пропущене чи викривлене».

У другій частині вправи учасники пар міняються ролями: той, хто був слухачем, стає розповідачем, і навпаки. Усі чотири кроки вправи повторюються, при цьому тренер кожен раз дає завдання на наступний крок.

Обговорення у групі за запитаннями: «Як вам вдалося виконати запропоновані правила, які правила було легше виконувати, які складніше?», «Про що вам було легше говорити – про свої труднощі і проблеми у спілкуванні чи про сильні сторони?», «Яке враження справила на вас та частина вправи, коли ви були розповідачем?», «Який вплив на вас виявляли різні дії слухача, як вони вами сприймалися?» і так далі.

Ведучий зауважує, що розглянуті прийоми розуміючого слухання є засобом підтримання розмови із співрозмовником та досягнення його розуміння. Найвищим рівнем розвитку уміння слухати є емпатійне слухання – таке, при якому відбувається «вчування» у почуття співрозмовника, розуміння його не «розумом», а «серцем».

Ведучий дає завдання групі проаналізувати отриману інформацію та дібрати способи завершення спілкування із співрозмовником з позиції хорошого слухача (а значить, і асертивної особистості). Важливо, щоб серед запропонованих студентами варіантів було резюмування (як спосіб підведення підсумків).

Отже, завдяки соціально-психологічному супроводу здійснюється рух разом з особистістю, поруч з нею, своєчасна вказівка на можливі засоби, а також допомога і підтримка за потреби (Е. Зеер [76; 77]). Завдяки використанню названих засобів розвиваються і коригуються особистісні й професійні утворення, пов'язані із формуванням асертивної поведінки майбутніх психологів у їхньому професійному становленні.

3.3. Аналіз ефективності впровадження програми соціально-психологічного супроводу

Упровадження програми соціально-психологічного супроводу здійснювалося з метою перевірки її ефективності впродовж 2014–2015 рр. на базі Ужгородського національного університету та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Дослідженням було охоплено 78 майбутніх психологів 2 курсу, 38 яких було включено в експериментальну, а 40 – контрольну групи, однорідні за соціально-демографічними характеристиками, а також за рівнями асертивної поведінки.

Враховуючи результати емпіричного дослідження, вкажемо, що однією із основних соціально-психологічних особливостей, що впливає на формування асертивної поведінки в процесі професійного становлення майбутніх психологів, є рівень згурпованості студентів за такими параметрами, як: довіра до себе й інших учасників навчальної взаємодії, свобода у висловлюваннях, повага до інших і до самого себе, до і після проведеної нами роботи. Результати експериментальної програми підтвердили її ефективність та доцільність.

У результаті проведення тренінгових вправ учасники відзначали, що вони отримали чимало цікавої інформації про професію психолога, розкрили для себе таку важливу особистісну якість як асертивність і асертивна поведінка

(особливості, механізми, від яких залежить успіх суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, здатність формування професійних якостей, пов'язаних із становленням « Я-майбутній психолог». Особливо студенти відзначали низку вправ, завдяки яким розширили свої знання про кожного учасника групи, зокрема, та групи в цілому. Вони доходили висновку, що створення позитивного клімату в групі є завданням кожного його члена. Воно виявляється у відстоюванні права мати свою думку, вільно спілкуватися з учасниками навчального процесу (одногрупниками, керівниками, адміністрацією) на всіх рівнях, демонструвати позитивне і шанобливе ставлення до інших, захищати власні інтереси, вільно висловлювати свої почуття і емоції, досягати поставленої мети, при цьому не порушувати права інших і брати на себе відповідальність за них. У багатьох випадках учасники програми звертались до ведучого через кілька тижнів і розповідали про зміни, які спостерігають у себе й інших учасників групи.

Як свідчить порівняльний аналіз результатів за критерієм χ^2 , до формувального експерименту (1 зріз) між експериментальною й контрольною групами відсутні статистично значущі відмінності у рівнях асертивної поведінки майбутніх психологів. Натомість після формувального експерименту (2 зріз) в експериментальній групі виявлено позитивну динаміку рівнів асертивної поведінки майбутніх психологів, водночас, у контрольній групі позитивної динаміки зафіксовано не було ($p < 0,05$) (табл. 3.1, Додаток Е).

Крім того, порівняльний аналіз даних у кожній групі до і після формувального експерименту за G- критерієм знаків дозволив зафіксувати в експериментальній групі в кінцевому результаті статистично значущі зміни. Зокрема, кількість майбутніх психологів з високим рівнем асертивної поведінки в експериментальній групі зросла з 2,6 % до 5,3 %, з рівнем вище від середнього – з 13,2% до 21,1%, а з низьким, навпаки, зменшилася з 7,9 % до 0 % ($p < 0,05$). (Додаток Е).

Щодо контрольної групи порівняльний аналіз результатів першого та другого зрізів формувального експерименту засвідчив, що відмінності в

показниках цих зрізів не є статистично значущими і в цілому не змінюють рівень асертивної поведінки майбутніх психологів у контрольній групі (Додаток Е).

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз рівнів асертивної поведінки майбутніх психологів експериментальної і контрольної групах на початку та після проведення формувального експеримента

Рівні асертивної поведінки	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
низький	7,9*	10,0	0,0*	10,0
нижче від середнього	26,3*	17,5	18,3*	25,0
середній	50,0*	52,5	55,3*	50,0
вище від середнього	13,2*	17,5	21,1*	12,5
високий	2,6*	2,5	5,3*	2,5

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

В експериментальних групах, де проводилась відповідна робота, було зафіксовано зростання кількості студентів-психологів з високим рівнем і зменшення групи з низьким рівнем асертивної поведінки за всіма критеріями та показниками. Прокоментуємо ці відмінності.

Так, у таблиці 3.2. представлено дані, які дають можливість зробити порівняльний аналіз ціннісно-мотиваційного компонента у студентів до і після проведення експериментальної роботи. Динаміка змін віддзеркалює значущі відмінності асертивної поведінки студентів із низьким рівнем її сформованості до експериментальної роботи (26,3 проти 7, 9%) та після її проведення. Різниця у показниках складає $-18,4\%$, тоді як суттєвих змін за цим показником у контрольних групах не спостерігалось. Зміни в бік нарощення відзначено і на

високому рівні: 34, 2 проти 52,6 % у експериментальних групах, натомість у контрольній – знизився до 2,5 0%. Це є підтвердженням того, що асертивна поведінка – особистісне утворення, яке потребує спеціальних стимульних мотивів, які пов’язані із самоаналізом, самовдосконаленням й самореалізацією професійної діяльності та досягненням успіху в ній.

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз рівнів ціннісно-мотиваційного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп на початку та після проведення формувального експерименту у%

Рівні ціннісно-мотиваційного компонента	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
низький	26,3*	25,0	7,9*	25,0
середній	39,5*	37,5	39,5*	40,0
високий	34,2*	37,5	52,6*	35,0

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

У таблиці 3.2., що за критерієм χ^2 (між експ. і контр. групами) статистично значущі на рівні $p < 0,05$ (Додаток Е)

За G- критерієм знаків дозволив зафіксувати в експериментальній групі в кінцевому результаті статистично значущі зміни. Зокрема, кількість майбутніх психологів з високим рівнем асертивної поведінки в експериментальній групі зросла з 34, 2 до 52, 6 %, тоді як з низьким, навпаки, зменшилася з 26,3 % до 7, 9 % ($p < 0,05$), а із середнім – залишилася без змін, 39, 5% (Додаток В.2). Усередині кожної групи окремо – також статистично значущі на рівні $p < 0,05$ (Додатки Е)

Порівняльний аналіз рівнів когнітивного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення формувального експерименту, у%

Рівні когнітивного компоненту	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
низький	15,8*	15,0	2,6*	15,0
середній	76,3*	72,5	68,5*	70,0
високий	7,9*	12,5	28,9*	15,0

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

Порівнюючи результати когнітивного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів експериментальної і контрольної груп на початку та після проведення формувального експерименту, констатуємо: що особливі зрушення відзначаємо експериментальних групах з високим рівнем (від 7,9 до 28,9 %) та низьким – від 15,8 до 2,6 %, тоді як у контрольних групах тільки на високому та середньому рівнях констатуємо несуттєві збільшення до 2,5 %. Це є свідченням того, що і мотиваційно-ціннісний, і когнітивний компоненти потребують спеціального навчання під час оволодіння майбутніми психологами професією психолога. Зміст таких вправ повинен бути спрямованим на формування впевненості, розкриття потенційного особистісного і професійного ресурсу, механізмів самопізнання, самореалізації, самовпевненості й самовдосконалення.

За критерієм χ^2 (між експ. і контр. групами) статистично значущі на рівні $p < 0,05$ (додаток Е)

За G- критерієм знаків (внутрі кожної групи окремо) статистично значущі на рівні $p < 0,01$ (Додатки Е).

Представлені у таблиці 3.4. дані порівняльного аналізу рівнів рефлексивно-оцінного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів засвідчили позитивний результат його учасників. Особливо це стосувалося студентів, які перебували на низькому рівні – з 23,7 до 2,6 % та високого рівня – з 15,8 до 28,9 %.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз рівнів рефлексивно-оцінного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення формувального експерименту, у%

Рівні рефлексивно-оцінного компонента	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
низький	23,7*	22,5	2,6*	20,0
середній	60,5*	57,5	68,5*	60,0
високий	15,8*	20,0	28,9*	20,0

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

Натомість, у контрольних групах такі тенденції мали незначні відмінності. Питома вага нарощення знань про асертивність та її вплив на професійне становлення майбутнього психолога за сумою всіх рівнів у контрольних групах зросла до 2,5 %. Отриманий результат підтверджує ефективність застосованої нами програми психологічного супроводу в експериментальній групі.

За критерієм χ^2 (між експ. і контр. групами) статистично значущі на рівні $p < 0,05$ (Додаток Е).

За G- критерієм знаків (внутрі кожної групи окремо) статистично значущі на рівні $p < 0,01$ (Додаток Е).

Як видно із отриманих нами результатів, рівень регулятивного компонента асертивної поведінки майбутніх психологів експериментальної

групи зріс від 15,8 до 28,9 %. Значні відмінності виявлені у студентів, які перебували на низькому рівні. Їх кількість знизилася до 7,9 %.

За критерієм χ^2 (між експериментальною і контрольною групами) статистично значущі на рівні $p < 0,05$ (Додаток Е).

За G- критерієм знаків (в середині кожної групи окремо) статистично значущі також на рівні $p < 0,05$ (Додатки Е).

Отже, можна констатувати, що при впровадженні програми соціально-психологічного супроводу на етапі формувального експерименту зріс рівень професійного становлення майбутніх психологів за рахунок асертивної поведінки у експериментальній групі. Як наслідок, студенти експериментальної групи відрізнялися від учасників контрольної групи більшою вмотивованістю до розвитку асертивної поведінки і набуттям відповідних знань, умінь, навичок щодо її формування через такі важливі особистісні і професійні якості, як впевненість, свобода, незалежність, асертивна позиція; більшою здатністю до рефлексивного аналізу професійної діяльності та особливостей взаємодії з різними суб'єктами навчального процесу.

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз рівнів регулятивного компоненту асертивної поведінки майбутніх психологів в експериментальній і контрольній групах на початку та після проведення формувального експерименту, у%

Рівні регулятивного компоненту	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	експериментальна група	контрольна група	експериментальна група	контрольна група
низький	23,7*	25,0	7,9*	25,0
середній	60,5*	57,5	63,2*	60,0
високий	15,8*	17,5	28,9*	15,0

* – відмінності статистично значущі на рівні $p < 0,05$

Для визначення ролі і значущості досліджуваного феномена для студентів було здійснено анонімне опитування учасників експериментальної групи за такими питаннями: 1. Як Ви оцінюєте програму? 2. Що важливого і корисного для себе ви взнали? 3. Чи відчували ви певні утруднення під час тренінгу? Якщо так, то які й чому? 4. Чи збираєтеся у подальшому використовувати набуті знання й навички? Якщо так, то яким чином?

Загальна оцінка програми у цілому була позитивною. Більшість учасників програми (88,5 %) оцінили її як «дуже схвальну, позитивну», 11,5 % – як «переважно схвальну». Більшість учасників, зокрема, зазначали, що їм подобається «позитивна, доброзичлива й дружелюбна атмосфера», «можливість висловити свої думки і бути почутим», говорили про те, що «дізналися багато корисного», «по-іншому стали дивитися на професію», «зрозуміли, що дуже важливо навчитися правильно аналізувати та осмислювати як свої дії і поведінку, так і інших учасників навчальної взаємодії», «виявляти свободу дій, не відчувати себе закомплексованим, меншовартісним ... » тощо.

При цьому особливо привертають увагу висловлювання студентів щодо необхідності формування асертивної поведінки в процесі навчання, її ролі в особистому і професійному житті.

Якщо до проведення програми, виявляючи свої очікування щодо майбутніх занять, студенти практично не згадували про можливість оволодіння асертивною поведінкою, не усвідомлювали важливість її розвитку як важливого чинника успішності професійного становлення, то після тренінгу в їхніх висловлюваннях з'явилися фрази: «ніколи не думав, що асертивна поведінка є запорукою досягнення успіху в навчанні, оволодінні майбутньою професією», «важливо було дізнатися чинники, за яких відбувається формування асертивної поведінки», «як краще адаптуватися в соціумі, будувати міжособистісні взаємини, розуміти себе й інших учасників соціальних угруповань», «як навчитися бути впевненим у собі і своїх діях, учинках» і т ін..

Водночас, були і такі студенти, які вказувала на певні труднощі у виконанні окремих завдань тренінгу, як, наприклад,: «мені завжди важко

сказати «ні»», «Я гублюся, коли треба прийняти рішення за когось іншого, я можу прийняти тільки за себе, і то часто вагаюся», «складно прийняти те, що не всі якості, необхідні для психолога, в мене розвинуті на високому рівні».

Практично третина (30,8 % досліджуваних експериментальної групи) вказали на покращення стосунків з оточуючими людьми, інші учасники відзначали, що в них з'явилася впевненість у своїх силах, в тому, що вони зможуть зробити так, щоб налаштувати у майбутньому пацієнтів на діалог.

Значна частина студентів (73,1 %) указала на роль тренінгових вправ у процесі навчання у ВНЗ («підтвердилося, що обрав ту професію, що відповідає моїм здібностям», «краще зрозуміла, як можливо самовдосконалюватися в обраній професії» та ін.).

Таке узгодження суб'єктивної оцінки тренінгу його учасниками та результатів зрізів за психодіагностичними методиками свідчить, на наш погляд, про ефективність запровадженої нами програми соціально-психологічного супроводу.

Висновки з розділу 3

У ході розробки програми соціально-психологічного супроводу та перевірки її ефективності ми дійшли таких висновків:

1. З метою підвищення рівня сформованості асертивної поведінки у майбутніх психологів доцільно використати соціально-психологічний супровід, який передбачає не тільки врахування та розвиток особистісного потенціалу студентів-психологів, а й забезпечення соціальної адаптації майбутніх фахівців до нового освітнього середовища та конструктивної взаємодії з усіма його суб'єктами.

2. Умови реалізації означених завдань такі: створення соціально-психологічних умов індивідуального розвитку учасників освітнього процесу; систематичне відстеження соціального статусу студента та його динаміки

впродовж усього освітнього процесу; профілактика проблем особистісного розвитку майбутнього фахівця у процесі професійного становлення; надання допомоги студенту в розв'язанні актуальних проблем навчання та соціалізації в освітньому середовищі ВНЗ; створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги студентам, які мають проблеми в психологічному розвитку й навчанні; розвиток соціально-психологічної компетентності всіх учасників освітнього процесу; створення комплексної програми соціально-психологічного супроводу на всіх етапах професійного становлення майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ.

3. Реалізація психолого-педагогічного супроводу повинна бути спрямована на:

1) формування уявлень майбутніх психологів про їхні особисті права та обов'язки як фахівців;

2) навчання розрізняти прояви асертивності (недостатній або надмірний прояв у професійних ситуаціях спілкування);

3) розвиток впевненості в собі, вміння відкрито виражати свої думки, поважаючи думку інших; виявляти позитивні та негативні емоції, управляти ними; проявляти ініціативу, пропонувати та просити, зберігаючи власну гідність тощо; під час працевлаштування клієнтів центрів зайнятості варто здійснювати їхній психологічний супровід у виборі професії та місця роботи.

Застосування психотренінгу, спрямованого на соціально-психологічну підтримку майбутніх студентів, передбачало три частини:

1) формування уявлень майбутніх психологів про їхні власні особисті права як фахівців;

2) навчання розрізняти прояви асертивності та її недостатнього або надмірного прояву у професійних ситуаціях спілкування;

3) формування вербальних та невербальних умінь та навичок: уміння формулювати прохання, висувати вимоги, виражати позитивні та негативні емоції, говорити «ні», підтримувати та закінчувати розмову.

Доцільними методами роботи психотренінгу встановлено: відкрите та приховане моделювання специфічних ситуацій практики професійної діяльності психолога, що можуть провокувати неасертивну чи агресивну поведінку фахівця; інструктування учасників про типи поведінки у модельованих ситуаціях та їх можливі наслідки; відпрацювання нових поведінкових реакцій у рольовій грі, спеціальних вправах; закріплення нових поведінкових реакцій з допомогою зворотного зв'язку ведучого та інших учасників групи; відпрацювання (аналіз) ірраціональних уявлень, які перешкоджають становленню асертивної поведінки; надання інформації про права людини, що посилює асертивність особистості; апробація нової (асертивної) поведінки у реальних ситуаціях заохочення поширення, асертивної поведінки на нові ситуації.

Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки має передбачати комплексну злагоджену роботу практичних психологів та закладів ВНЗ, які здійснюють підготовку майбутніх психологів до їхньої професійної діяльності.

Основні теоретичні положення цього розділу репрезентовано в таких публікаціях: [121,128, 129, 130].

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнюється та емпірично розв'язується проблема формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів. Отримані у процесі дослідження результати дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Під асертивною поведінкою майбутніх психологів розуміємо самоутверджувальну активність, що виражається, передусім, в самостійності, незалежності від інших, в умінні відстоювати свої права та думки при самоповазі й повазі до інших.

У професійному становленні майбутніх психологів основне місце має бути відведене формуванню асертивної поведінки через розвиток впевненості, мотивації досягнень, вольового самоконтролю, зниження тривожності та сприяння соціально-позитивній установці у взаємодії в студентській групі. Завдяки асертивній поведінці у майбутнього фахівця проявляються такі професійно важливі якості: здатність до самостійного регулювання власної поведінки, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів і шляхів подальших дій за умови відкрито та без дискомфорту про це заявляти; повага до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до інших учасників міжособистісної взаємодії; здатність укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини тощо.

2. Схарактеризовано зміст і структурні компоненти асертивної поведінки майбутніх психологів, до яких віднесено: *ціннісно-мотиваційний*, за критерієм ціннісного ставлення до формування асертивної поведінки (показники: орієнтація на гідне пред'явлення себе світу з урахуванням цілей, інтересів і

потреб інших суб'єктів; прагнення до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації); *когнітивний*, за критерієм обізнаності щодо особливостей формування змісту, особливостей прояву асертивної поведінки в майбутній професійній діяльності (показники: знання про зміст, особливості прояву та умови формування асертивної поведінки у процесі професійного становлення); *рефлексивно-оцінний*, за критерієм усвідомлення й самооцінки власних професійно важливих рис, які зумовлюють асертивну поведінку суб'єктів у соціальному середовищі (показники: баланс соціальних та індивідуальних характеристик; емоційна врівноваженість, виваженість у ставленні до інших; рефлексія); *регулятивний*, за критерієм розв'язувати проблемні ситуації професійної діяльності в асертивний спосіб (показники: незалежність, відповідальність, наполегливість, контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях).

3. Встановлено, що у майбутніх психологів за результатами емпіричного дослідження переважає середній рівень сформованості асертивної поведінки, який властивий більше, ніж половині досліджуваних; високий і вище від середнього рівнів сформованості асертивної поведінки виявлено у шостої частини; майже у чверті – низький і нижче від середнього рівні сформованості асертивної поведінки, які характеризуються недостатньою обізнаністю щодо змісту, компонентів та умов формування асертивної поведінки; низьким та недостатніми рівнями її сформованості тощо.

За результатами дисперсійного аналізу виявлені особливості асертивної поведінки майбутніх психологів залежно від чинників: соціально-психологічних (рівень професійної ідентичності, соціометричний статус у студентській групі, соціально-психологічний клімат) та психолого-педагогічних (вік, курс, форма навчання).

4. Розроблено та апробовано програму соціально-психологічного супроводу формування асертивної поведінки студентів-психологів у процесі їхнього професійного становлення, що спрямована на: 1) формування уявлень майбутніх психологів про їхні особисті права та обов'язки як фахівців; 2)

навчання розрізнявати прояви асертивності (недостатній або надмірний прояв у професійних ситуаціях спілкування); 3) розвиток впевненості в собі, вміння відкрито виражати свої думки, поважаючи думку інших; виявляти позитивні та негативні емоції, управляти ними; проявляти ініціативу, пропонувати та просити, зберігаючи власну гідність тощо.

5. Визначено соціально-психологічні умови реалізації програми: 1) включення до змісту професійної підготовки знань щодо сутності, компонентів, умов формування асертивної поведінки; 2) забезпечення формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі, конструктивної взаємодії студентів як між собою, так і з викладачами, підтримки та взаємоповаги одне до одного; 3) організація соціально-психологічного навчання з метою формування компонентів асертивної поведінки; 4) реалізація в процесі навчання спеціально організованих соціальних впливів, що актуалізують розвиток ціннісного ставлення до асертивної поведінки тощо.

Доведено ефективність програми психологічного супроводу формування асертивної поведінки майбутніх психологів, що виявляється у позитивних змінах рівнів сформованості всіх компонентів асертивної поведінки: збільшенні кількості студентів-психологів із високим, вищим середнього та середнім, і зменшенні – із нижчим середнього та низьким рівнями. Отримані результати дозволяють рекомендувати впровадження цієї програми у процес професійної підготовки майбутніх психологів.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. *Перспективи* подальшого дослідження, на наш погляд, полягають у впровадженні цілісної системи психологічного супроводу підготовки студентів-майбутніх психологів, перевірці її ефективності, уточненні та доповненні змісту із врахуваннями гендерних особливостей, рівня навчального закладу, його розміщення, а також визначенні психологічних чинників та умов психологічної готовності викладачів ВНЗ до формування асертивної поведінки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
3. Альберти Р. Самоутверждающее поведение. Распрямись. Выскажись. Возрази! / Р. Альберти, М. Эммонс – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.
4. Альошина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – [Изд. 2-е.]. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В.Андриенко / под. ред. В. А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
7. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Андрійчук Іванна Петрівна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Тернопіль, 2003. – 20 с.
8. Анциферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анциферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Изд-во Академический проект, 2000. – С.27 – 42.
9. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анциферова // Психологические

- исследования проблемы формирования личности профессионала / [под ред. В. А. Бодрова]. – М., 1990. – С. 7–17.
10. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984. – 105 с.
 11. Асмолов А. Г. Психология личности исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
 12. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
 13. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 2000. – 512 с.
 14. Барабанщиков В. А. Системный подход в психологии (к 80-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова) / В. А. Барабанщиков // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 145–151.
 15. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – Вып. 5. – С. 72–77.
 16. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Белокрылова Гульчачак Мусавиховна. – М., 1997. – 187 с.
 17. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн ; [пер. с англ. А. А. Грузберга]. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.
 18. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитания / Р. Бернс; [пер. с англ. В. Я. Пилиповського]. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
 19. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку / І. Д. Бех // Освіта і управління. – 2005 – №1.– С. 51–58
 20. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.

21. Битянова М. Р. Психология личностного роста : практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / М. Р. Битянова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
22. Бишоп С. Как делать все по-своему / Сью Бишоп; [пер. с англ. О. Чумичева]. – СПб. : Питер, 2003. – 160 с. – (Серия «Сам себе психолог»).
23. Бишоп С. Тренинг ассертивности / Сью Бишоп ; [пер. с англ. А. Маслова]. – СПб. : Питер, 2001. – 203 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
24. Бодалев А. А. Психологу быть профессионалом – обязательно / А. А. Бодалев // Вестник Балтийской академии. – Вып. 3. – 1996. – С.18 – 23.
25. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 624 с. – (Серия «Достижения психологии»).
26. Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 3. – С. 23–28.
27. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М., 1996. – 210 с.
28. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : АСТ : Москва ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
29. Бондар М. С. К вопросу о подготовке практического психолога / М. С. Бондар // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 71–74.
30. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–76.
31. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход) / А. Ф. Бондаренко. – К. : КГПИИЯ, 1991. – 187 с.

32. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : «Фоліо», 1996. – 332 с.
33. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Бондарчук Олена Іванівна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України– К., 2008. – 34 с.
34. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
35. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты /С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 201 – 222.
36. Брушлинский А. В. Психология субъекта: монография / А. В. Брушлинский. – М. : РАН Институт психологии, 1994. – 109 с.
37. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер. – 528 с.
38. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Филип Бурнард ; [пер. с англ. А. Рокитова]. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
39. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. – 2005. – № 2. – С. 7–16. – (Серия 14 : Психология).
40. Буякас Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. – 2001. – № 2. – С. 69–78. – (Серия 14 : Психология).
41. Буянова М. В. Личностные и ситуативные факторы мотивации достижения / М. В. Буянова // Ананьевские чтения. – 2004. – Материалы научно-практической конференции. – СПб.: изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. – С. 243 – 244.

42. Бэрн Р. Агрессия / Р.Бэрн, Д. Ричарсонд. – СПб.: Питер, 2001. – с.352.
43. Вавилов В. А. Профессиогенез : понятие и подход / В. А. Вавилов, А. И. Галактионов // Проблемы инженерной психологии: материалы VII Всесоюзной конференции. – Л., 1990. – С. 92–115.
44. Варфоломеева О. В. Профессиональное становление психолога-психотерапевта: [монография] / О. В. Варфоломеева. – К.: ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008. – 428 с.
45. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
46. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» : учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во МПСИ, НПО «Модэк», 2002. – 464 с.
47. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 2000. – 224 с.
48. Вачков И. Введение в профессию психолог / И. Вачков, И. Гриншпун, Н. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. – 464 с.
49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 207 с.
50. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / авт.: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
51. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
52. Волкова Е.Н. Субъективность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е.Н. Волкова // Мир психологи. – 2005. – № 3 – С.33–40.
53. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера: [монографія] / Н. Ю. Волянюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.

54. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, Эксмо, 2005. – 136 с.
55. Высоцкий В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Высоцкий Вячеслав Борисович; Инстит психологи Российской академи наук – М., 2002. – 149 с.
56. Гаевая Т.Г. Моральная ответственность как качество личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология»/ Гаевая Татьяна Григорьевна; Институт психологи Академии наук СССР. – М., 1984. – 21 с.
57. Галицкий В.М. Соціально-психологічний словник / В. М. Галицкий, О. В. Мельник, В. В Сиявский. – К., 2004. – 40с.
58. Герасіна С.В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді / С.В. Герасіна // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. К.-ПНУ імені Івана Огієнко, Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – Випуск 10. – 2010. – С. 139–149.
59. Говорун Т. В. Гендерна психологія / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
60. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації : професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / [за ред. П. С. Перепеліци, В. В. Рибалки]. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 48–67.
61. Горноста́й П., Титаренко Т. Психология личности: словарь-справочник. К.: «Рута», 2001. – 320 с.– Библиогр.: – 293 с.
62. Гук О. Асертивність як складова культури демократичного врядування / О.Гук./ Демократичне врядування: електрон. наук. фах. Вид / голов. ред. Н. Б. Кічула – 2012. – Вип.9 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik9/fail/Guk.pdf.

63. Данилова Т. Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога / Т. Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 41–44.
64. Девис Ф. Полная уверенность в себе : Исчерпывающее руководство на пути достижения личного успеха и уверенности / Ф. Дэвис ; [пер. с англ. С. И. Ананьина]. – Минск : Поппури, 1996. – 288 с.
65. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М.: РАУ, 1993. – 32 с.
66. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М.: Прогресс, 1995. – 336 с.
67. Джонсон Д. У. Тренинг общения и развития / Дэвид У. Джонсон ; [пер. с англ. Е. И. Исениной]. – М. : Издательская группа «Прогресс», 2001. – 248 с.
68. Дмитерко-Карабін Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Дмитерко-Карабін Христина Маркіянівна; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
69. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Г. Долінська. – К., 2000. – 20 с.
70. Доценко Е. Л. Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
71. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 256 с.
72. Емерсон Р. Довіра до себе [Електронний ресурс] / Р.Емерсон. – Режим доступа: www.management.com.ua/vision/vis.018.html. – Назва з екрану.
73. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 80–87.

74. Ефремцева С. П. Тренинг общения для старшеклассников / С.П. Ефремцева // [под ред. Ю. З. Гильбуха]. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 80 с.
75. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Б. Завіниченко. – К., 2003. – 19 с.
76. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2003. – 480 с.
77. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
78. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) / Филипп Зимбардо. – СПб. : Питер Пресс, 1996. – 256 с.
79. Золотухін Г. Освіта не товар, студенти – не покупці / Г. Золотухін // Соціальна психологія. – 2004. – № 6 (8). – С.36–62.
80. Зотова Н. Н. Исследования профессионального становления студентов-психологов / Н. Н. Зотова, О. Н. Родина // Вестн. Моск. ун-та. – 2003. – № 3. – С. 69–71. – (Серия 14 : Психология).
81. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.
82. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : издательство «Питер», 2000. – 288 с.
83. Кант І. Критика практичного розуму / Імануїл Кант; [пер. з нім. І.Бурковського] – К.: Юніверс, 2004. – 240 с.
84. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, 1995. – 186 с.
85. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

86. Карандашев В. Н. Психология : введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М. : Смысл, 2000. – 288 с.
87. Качимская А. Ю. Психологическое сопровождение приемственности развития на этапе «детский сад – начальная школа» / А. Ю. Качимская // Сибирский психологический журнал. – 2005. – №21. – С.128–132.
88. Кинан К. Уверенность в себе / Кейт Кинан. – М. ЭКСМО, 2006. – 80 с.
89. Киричук О. В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Педагогіка та психологія. – 1995. – № 3. – С. 3–12.
90. Киркегор С. Наслаждение и долг / Сёрен Киркигер ; [пер. с датск. П. Ганзена]. – К. AirLand, 1994, – С.504.
91. Климов Е. А. Пути в профессионализм : психологический взгляд : учебное пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
92. Климов Е. А. Психология профессионального, самоопределения: учеб. пособие для вузов / А. Е. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
93. Князев А.М. Акмеологические технологии активно-игрового обучения : учебное пособие / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС, 2007. – 184 с.
94. Ковалев В. Н. Тренинг личностного роста (содержание и методика проведения) / В. Н. Ковалев, Д. В. Сингаевский // Тренинги, игры, психолого-педагогические ситуации. – Севастополь, 2003. – Вып. 1. – 52 с.
95. Кокин А.Б. Студенчество как социальная группа, современные социально-психологические представления / А. Б. Кокин // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей [под ред. Волохонской М. С., Микляевой А. В.] // Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – МО: СВИВТ, 2012. – С. 129–135.
96. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. / О.М. Кокун. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.

97. Коломинский Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н. Л. Коломинский // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12–13.
98. Кон И. С. В поисках себя / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
99. Копылова Н. В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н. В. Копылова // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 162–170.
100. Кораблина Е.П. Профессия психолог-консультант : [монография] / Е. П. Кораблина / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. – 155 с.
101. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Сборник научных трудов конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе» – Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. – С.138 – 139.
102. Кринчик Е. П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е. П. Кринчик // Вестник МГУ.– 2006. – № 1. – С. 82–89. – (Серия 14 : Психология).
103. Крупенина А. В. О некоторых проблемах профессиографического исследования деятельности практических психологов в системе образования / А. В. Крупенина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 85–86.
104. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Щегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
105. Леви В. Л. Будьте уверены в себе / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1991. – 256 с.
106. Леонтьев Д.А. Гуманистическая психология как социокультурное явление/ Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур.] — М.: Смысл, 1997. – с. 19–29.

107. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А.Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №1.– С. 15 –25.
108. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 256 с.
109. Литовченко Н. Ф. Професійно-орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів / Н. Ф. Литовченко. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 72 с.
110. Ложкін Г. Особливості становлення ідентичності студентів-спортсменів / Г. Ложкін, В. Воронова, О. Плющ // Науковий вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки. – 1998. – № 3. – С. 146 – 150.
111. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 448 с.
112. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / Обратная сторона зеркала / под ред. А. В. Гладкого. – М. : Республика, 1998. – 393 с.
113. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период : Как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. – К. : Наук. Світ, 2007. – 207 с.
114. Ляшенко В. Н. Феномен уверенности в себе в психологической теории личности / В. Н. Ляшенко // Сб. науч. трудов ХГАДИ. – 2005. – Вып. № 2. – С. 114–116.
115. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 688 с.
116. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів ; [за ред. С. Д. Максименка]. – К.– Тернопіль : Ника-Центр, 2002. – С. 7–17.

117. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – №3–4. – С.68–72.
118. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Знання, 1996. – 308 с.
119. Мартинюк І. А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в початковій школі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Мартинюк Ірина Анаталіївна; Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.
120. Мартинюк І. А. Тренінгові програма розвитку професійно важливих якостей психолога, визначених для роботи в початковій школі / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 56–59.
121. Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : метод. рек. / Л. М. Марчук. – К. : Богданова А. М., 2015. – С.76.
122. Марчук Л. Асертивна поведінка як ресурс соціалізації особистості майбутнього фахівця та конкурентоздатності його на ринку праці / Л. Марчук // Zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou. – Košice : Technická univerzita v Košiciach, 2014. – № 5 – S. 181–186. (ISBN 978-80-553-1838-7)
123. Марчук Л. М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості / Л. М. Марчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / голов. ред. О. В. Діденко. – 2012. – Вип. 5 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12mlmiho.pdf.
124. Марчук Л. М. Взаємозв'язок особистісного і професійного становлення майбутнього фахівця у галузі «Психологія» / Л. М. Марчук // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2010. – Вип. 37. –

- С. 210–216.
125. Марчук Л. М. Вікові особливості прояву асертивної поведінки студентів психологічних спеціальностей / Л. М. Марчук // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південного наук. Центру НАПН України. – Психологія. Тематичний спецвип.: Проект «Когнітивні процеси та творчість». – 2011. – № 9/CV. – С. 152–155.
126. Марчук Л. М. Комунікативний аспект асертивної поведінки особистості студента-психолога / Л. М. Марчук // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. ун-ту імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – № 2 (34). – С. 170–176.
127. Марчук Л. М. Психологические условия развития асертивности у студентов вузов / Л. М. Марчук // Материалы IX Европейского научно-практического конгресса психологов и педагогов, [под ред. Кошелева С.Н.] / Науч.-инф. издат. центр на базе Европейской ассоциации педагогов и психологов «Science» – Киев. – 2013. – С. 161–165.
128. Марчук Л. М. Співвідношення понять «асертивність» і «лідерство»: порівняльний аспект / Л. М. Марчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, вип. 23. – С. 382–390.
129. Марчук Л. М. Формування асертивної поведінки як професійно важливої якості особистості студентів вищої школи / Л. М. Марчук // Педагогічні інновації у фаховій освіті : зб. наук. пр. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – Вип. 2. – С. 117–123.
130. Марчук Л. М. Асертивна позиція студента як змістовна характеристика екзистенції / Л. М. Марчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. XI: Соціальна психологія, вип. 6. – С. 95–102.

131. Маслоу А. М. Мотивация и личность / А.М. Маслоу // Райгородский Д. Я. хрестоматия: учебное пособие для студ. фак-тов психологии, педагогов и практич. психологов: в 2 т. – Самара: Бахрах-М, 2006. – Т. 1. – С. 391–416.
132. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. — СПб.: Речь, 2006. — 240 с.
133. Медведєва С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / С. А. Медведєва // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр. / ред. кол. : В. П. Бех, К. Ю. Богомаз, Л. Ф. Бурлачук та ін. ; гол. ред. О. Л. Скідін. – Одеса: Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 234–240.
134. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
135. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.
136. Моргун В. Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті : психологія людської долі / В. Ф. Моргун // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 4–5 квітня 1995 р.) / за ред. А. М. Бойко. – Полтава, 1995. – С. 135–139.
137. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підр. / В. В. Москаленко. – [вид. 2-ге, випр. та доп.]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
138. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй ; [пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной]. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 563 с.
139. Мэй Р. Новый взгляд на свободу и ответственность /Р. Мей ; [пер. с англ. А. Лызлова; под ред. Д. Леонтьева. Терминологическая правка В. Данченко] // Экзистенциальная традиция. – 2005. – №2. – С. 52–65.
140. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений / С. Нартова-Бочавер. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 346 с.

141. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
142. Немов Р. С. Психологическое консультирование : учеб. для студ. вузов / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
143. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А.Козыревой) // Школьный психолог. – 2000. – №10. – С.14.
144. Ніколаєв Л. Генезис понятия «асертивність» / Л.Ніколаєв // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації: укр. наук. журнал / засновники: Видавничо-друкарський комплекс «Університет «Україна», Всеукраїнська асоціація політ. наук ; видавець «Університет «Україна» . – Київ : Університет «Україна», 2010. –№1 – С. 132–135.
145. Обозов Н. Н. Психологическое консультирование : методическое пособие / Н. Н. Обозов. – СПб. : Центр прикладной психологии, 1993. – 203 с.
146. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для психологических ф-тов ун-тов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 400 с.
147. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М. : Ювента, 1998. – 345 с.
148. Орбан Л. Е. Психология становления личности профессионалом: Акмеологический подход / Л. Е. Орбан // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали третіх Костюковських читань. – К., 1994. – Т. 1. – С. 210–211.
149. Орлов О. Б. Психология личности и сущности человека : парадигмы, проекции, практики : учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / О. Б. Орлов. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 272 с.
150. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.
151. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 61.

152. Основи практичної психології : підручник для ВЗО / [Панок В. Г., Титаренко Т.М., Чепелева Н. В. та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
153. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризовой ситуации / Н.Г.Осухова // Школьный психолог. – 2001. – №31. – С.1–16
154. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С.5–7, №5. – С.4-6.
155. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 14–17.
156. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
157. Перлз Ф. Опыты психологи самопознания (практикум по гештальт-терапии). – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240с.
158. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
159. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
160. Пов'якель Н. І. Індивідуально-типологічні характеристики системи саморегуляції як умова регулятивної культури професійного мислення психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Актуальні проблеми психології. Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки]. – К. : Мілениум, 2005. – Ч. 15. – С. 161–165.
161. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Пов'якель Надія Іванівна;

- Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.
162. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М: Из-во УРАО, 2002. – 244 с.
163. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с
164. Подоляк Н.М. Психологічні особливості асертивності / Н.М. Подоляк // Наука і освіта: науково практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2010. – №9. – С. 108–111.
165. Потапова В. Д. Розвиток функціональної системи інтуїтивно-почуттєвого відображення (ФС ПІВ) у майбутніх психологів : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / Валентина Дмитрівна Потапова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 36 с.
166. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология : учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
167. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учебное пособие / [под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова]. – 2-е изд. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с.
168. Практическая психология образования : учебник для студентов высших и средних учебных заведений / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.
169. Приходько Ю. О. Практична психологія: введення у професію / Ю. О. Приходько. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 232 с.
170. Прихожан А. М. Психология неудачника : Тренинг уверенности в себе / А. М. Прихожан. – М. : ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.
171. Пророк Н. В. Вплив професійного середовища на мотивацію практичних психологів / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових

- праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 7. – Вип. 1. – С. 354–360.
172. Пророк Н. В. Практичний психолог : професійно важливі якості / Н. В. Пророк // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. III, Ч. 8. – К., 2001. – С. 190–194.
173. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
174. Пряжников Н.С. Страх, осторожность и ответственность в деятельности психолога // Журнал практического психолога. – 2009. – № 6.
175. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
176. Пряжникова Е. Ю. Введение в учебную и профессиональную деятельность психолога / Е. Ю. Пряжникова. – М.: Образовательная академия «Континент», 2001. – 313 с.
177. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / [под. ред. В. А. Бодрова]. – М. : ПЕР СЭ Логос, 2007. – 856 с.
178. Психологический тренинг в группе : игры и упражнения / [авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
179. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Изд-во СПб. университета, 1991. – 296 с.
180. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
181. Психология. Словник / за заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-е вид., випр. і доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.

182. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник / [за ред. В. В. Рибалки]. – К., 2002. – 388 с.
183. Психологія праці та професійної підготовки особистості / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. – Хмельницький, 2001. – 330 с.
184. Психотерапевтическая энциклопедия [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер. – 2000. – 1024 с.
185. Психотерапия : учебник / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
186. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль, ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. – 380 с.
187. Радчук Г. К. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 18–20.
188. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 с.
189. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – №5. – С. 3–18.
190. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ. М. М. Исениной]. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
191. Роджерс К. Клиенто-центрированная психотерапия : теория, современная практика и применение / К. Роджерс ; [пер. с англ. Т. Рожкова, Ю. Овчинникова, Г. Пимочкина]. – М. : Психотерапия, 2007. – 560 с.
192. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг ; [пер. с англ. А. Б. Орловой, С. Е. Степановой, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
193. Родина О. Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О. Н. Родина // Вестник МГУ. – 2000. – № 4. – С. 55–65. – (Серия 14 : Психология).

194. Романова Е. С. 99 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы : учебное пособие / Е. С. Романова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 464 с.
195. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1996. – Вып. 1, Ч. 2. – С. 132–138.
196. Ромек В. Г. Уверенность в себе. Этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 3–14.
197. Ромек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Ромек. – СПб. : Речь, 2003. – 175 с.
198. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Рос. Акад. научн. ин-т. психологии. М.: Наука, 1997. – 189 с.
199. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
200. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
201. Савчин М. В. Загальна психологія. Навч. пос. для студ. вищих пед. закл. / М. В. Савчин. – Дрогобич, Видавнича фірма «Відродження», 1998 р. – Ч.2. – 152 с.
202. Савчук О. М. Об'єктивізація впливу тренінгу асертивності на психологічній стан жінок, які зазнали насильство / О. М. Савчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 6. – С. 53–60.
203. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
204. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К. : Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
205. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 26–30.

206. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів / В. А. Семиченко // Актуальні проблеми психології. Том. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки]. – К. : Мілениум, 2005. – Ч. 15. – С. 109–112.
207. Серый А. В. Становление компетентности практического психолога / А. В. Серый // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 63–66.
208. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
209. Скрипко Л. В. Соціально-психологічні фактори адаптації практичних психологів у закладів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Скрипко; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1998. – 16 с.
210. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Слостенин / Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). – М. : Изд. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 232–243.
211. Слободянюк І. А. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти. Вища освіта України / І. А. Слободянюк // Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. – 2007 р. – Дод. III, Т. 5. – С. 394–400.
212. Слотина Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.
213. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. Комплекс упражнений для развития уверенности / Мануэль Дж. Смит. – СПб : Речь, 2001. – 254 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).

214. Снігур Л. А. Проблема самоактуалізації особистості в умовах соціально-економічних змін / Л. А. Снігур // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 107–111.
215. Старшенбаум Г. В. Тренинг навчових практичного психолога : Інтерактивний учебник : ігри, тести, упражнения / Г. В. Старшенбаум. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2006. – 416 с.
216. Степанов, С. Популярная психологическая энциклопедия / С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 364 с.
217. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе : развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
218. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э. Э. Сыманюк ; [под ред. Э. Ф. Зеера]. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
219. Тарапатова Н. М. Соціально-психологічні наслідки впровадження кредитно-модульної системи навчання в освітній процес / Н. М. Тарапатова // Проблеми соціально-психологічного супроводу навчального процесу у вищих закладах освіти : зб. наук. пр.; під ред. Н. В. Ківенко. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2013. – С. 73–79.
220. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Шатенко. – К. : Видавничий Центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
221. Терешкина И. Б. Социально-психологические аспекты профессионального становления практических психологов на этапе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Терешкина Ирина Борисовна; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2000. – 198 с.
222. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Терлецька

- Лариса Гаріївна; Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка. – К., 1997. – 20 с.
223. Тимощук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тимощук Ігор Григорович; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
224. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21–23.
225. Тіунова О. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників / О. В. Тіунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 39–51.
226. Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності / І. Толкунова // Соціальна психологія. – 2006. – №3. – С. 102–107.
227. Тренінг професійної ідентичності / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 208 с.
228. Фенстерхейм Г. Не говори «Да», если хочешь сказать «Нет» : секреты психологии для всех / Г. Фенстерхейм, Д. Бэйер ; [пер. с англ. З. Зарифов]. – М. : Вече ; М. : АСТ, 1997. – 396 с.
229. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов.]. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
230. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – М. : Моск. психо-соц. институт; Воронеж: МПСИ, 2005. – 559 с.
231. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика – 1993. – 415 с.
232. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / Фурманов И. А. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.

233. Фурманов И. А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном профессиональном взаимодействии / И. А. Фурманов // Актуальні проблеми психології. Том. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М.] – К. : Мілениум, 2005. – Ч. 15. – С. 121–125.
234. Хижняк О. В. Локус контролю у становленні особистості захисника країни / О. В. Хижняк // Наука і освіта. – 2009. – № 1–2. – С. 135–137.
235. Хомич Г. Ю. Актуальні проблеми та перспективи підготовки практичних психологів / Г. Ю. Хомич // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 1999. – Вип. 4 (7). – С. 219–224.
236. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Хохлова Елена Васильевна; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.
237. Чепелева Н.В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н. В. Чепелева, Л. И. Уманец // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одеса, 1992. – С.111–112.
238. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія. зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип.ІІІ. – 1998. – С.35–41.
239. Швалб Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К., 1991. – 270 с.
240. Шейнов В.П. Разработка теста асертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности / В. П. Шейнов // Вопросы психологи / Ред. Е.В. Щедрина. – 2014. – №2. – С. 107-116.

241. Шостром Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром ; [пер. с англ. В. Данченко]. – М. : Апрель-Пресс, 2008. – 192 с.
242. Шумакова Л. П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Шумакова Лариса Павлівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 24 с.
243. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
244. Austin M.F., Grant T.N. Interview training for college students disadvantaged in the labor market: Comparison of live instructional techniques // *Journal of Counseling Psychology*. 1981. Vol. 28. P. 72—75.
245. Berkowitz L. Words and symbols as stimuli to aggressive responses // *Control of Aggression: Implications From Basic Research* / J.F. Knutson (ed) Chicago: Aldine6 Atherton, 1973. P. 113—143.
246. Bowen D.D. Toward a viable concept of assertiveness // *Experiences in management and organizational behavior* / D.T. Hall, D.D. Bowen, R.J. Lewicki, F.S. Hall (Eds.). 2nd ed. N.Y.: John Wiley & Sons, 1982.
247. Bruch M.A. A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and extension // *Behavior Therapy*, 1981. Vol. 12. P. 217—230.
248. Flowers J.V. Goal clarity as a component of assertive behavior and a result of assertion training // *Journal of Clinical Psychology*. 1978. Vol. 34, № 3, July. P. 744—747.
249. Gupta M., Hooda R.C., Kumar J. Effect of different techniques of assertiveness training on students self-concept // *Recent Researches in Education and Psychology*. 2002. № 7. P. 19—24.
250. Hersen R., Eisler R.M., Miller P.M. Development of Assertive Responses: Clinical Measurement and Research Considerations // *Behavior Research and Therapy*. 1973. Vol. 11. P. 505—521.

251. Houston D. A. Empathy and the Self : Cognitive and Emotional Influences on the Evaluation of Negative Affect in Others / D. A. Houston // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 59. – N 5. – P. 859–868.
252. Lazarus R.S. Stress and adaptational outcomes-the problem of confounded measures / R. S. Lazarus, A. DeLongis, S. Folkman, R. Gruen // American Psychologist. 1985. – New York, 1984. – №40. – P.770–779.
253. Lorenz R. On aggression / R. Lorenz. – N.N. Bantham,1967. – 154 p.
254. May R. Love and Will / R. May/ – New York W.W. Norton. 1969. – 352 p.
255. Salter A. Conditioned reflex therapy / A. Salter. – New York: Capricorn. – 1949. – 236 p.
256. Stevens T. G. You Can Choose To Be Happy : «Rise Above» Anxiety, Anger, and Depression / T. G. Stevens. – 2001. – Mode of access to the Internet: <http://front.csulb.edu/tstevens>.
257. Thompson C. M. Interpersonal Psychoanalysis / M. R. Green (Ed.) N.Y.: Basic Books, 1964. – 179 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета на визначення когнітивного компоненту

Поведінки

Шановні студенти!

Запрошуємо вас взяти участь в опитуванні з вивчення думок студентів про різні форми поведінки і в чому її виявлення. Ваші відповіді допоможуть нам у складанні змісту ряду дисциплін професійної підготовки психологів. Заздалегідь дякуємо за співробітництво!

1. Яке б ви визначення дали поняттю «поведінка»
2. Які асоціації викликає у Вас поняття «асертивна поведінка»?
3. З якими поняттями Ви б її уніфіковували? Обґрунтуйте, чому?
4. Як би ви охарактеризували впевнену людину?
5. Як би ви охарактеризували не впевнену людину?
6. Завершіть фразу «Я поводжуся впевнено, якщо...»

Укажіть ваш вік _____

Вашу стать _____

курс навчання _____

Додаток Б

МЕТОДИКА «ХТО Я?»

Автори: М. Кун, Т. Макпартленд

Методика сприяє вивченню змістовних характеристик ідентичності особистості.

Інструкція. Ви отримали опитувальні бланки, де в стовпчик 20 разів написано слово «Я» і далі залишений пустий рядок. Протягом 15 хвилин відповідайте на питання: «Хто Я?», використовуючи з цією метою будь-які слова або речення. Робіть це так, неначе Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Записуйте свої відповіді в тому порядку, в якому вони спадають Вам на думку. Не турбуйтеся про логіку та важливість відповідей. Записуйте їх достатньо швидко.

Бланк відповідей

Стать _____ Вік _____

Хто Я?	
1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	4.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Ключі**Інтерпритація результатів**

1. *Соціальна ідентичність*: сімейні і міжособистісні ролі (по типу: я – мати, дружина, син, чоловік, подруга і т.д.); професійні ролі (я – майбутній психолог, студент, підприємець, дослідник); інші соціальні ролі, які стосуються сфери дозвілля (я – колекціонер, спортсмен, читач, глядач).

2. *Особистісна ідентичність*: фемінні (я – турботлива, чуттєва, залежна, лагідна, мрійлива); маскуліні (я – сильний, сміливий, цілеспрямований, самостійний, незалежний, агресивний); нейтральні характеристики (я – веселий, красивий, добрий, відданий, охайний, працьовитий, лінивий).

Нестатеву типізовану Я–концепцію: стать не згадується взагалі або згадується в кінці списку, «інші соціальні ролі» та «нейтральні характеристики» мають більше згадувань, ніж інші категорії.

Самооцінка, згідно методики М. Куна та Т. Макпартленда «Хто я?», вважається адекватною, коли співвідношення позитивних та негативних якостей складає приблизно сімдесят відсотків до тридцяти. Завищеною вважається самооцінка, коли кількість позитивних якостей по відношенню до негативних складає приблизно дев'яносто відсотків, людина відмічає, що в неї немає недоліків або число їх складає приблизно п'ятнадцять відсотків. Самооцінка є нестійкою, якщо кількість позитивних якостей по відношенню до негативних складає приблизно п'ятдесят відсотків.

Додаток В

Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений Дж. Морено «Социометрия»

Социометрический тест предназначен для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между членами группы и решения следующих задач:

- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- б) выявление относительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Социометрическая методика проводится групповым методом, ее проведение не требует больших временных затрат (15 мин). Она весьма полезна в прикладных исследованиях, особенно в работах по совершенствованию отношений в коллективе. Но она не является радикальным способом разрешения внутригрупповых проблем, причины которых следует искать не в симпатиях и антипатиях членов группы, а в более глубоких источниках.

Оснащение: бланк социометрического опроса, список членов группы, социоматрица, ручка.

В зависимости от ориентации критерии делятся на позитивные («С кем бы вы хотели работать?») и негативные («С кем бы вы не хотели работать?»).

После выбора и формулировки критериев составляется опросник, содержащий инструкцию и перечень критериев.

Порядок исследования. Перед началом опроса инструктаж тестируемой группы (социометрическая разминка). В ходе его следует объяснить группе цель исследования, подчеркнуть важность его результатов для группы, показать, как нужно, выполнять задания, гарантировать сохранение тайны ответов.

Методические указания. Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводит к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор.

После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему подвергаются все члены группы. Респонденты должны записать фамилии членов группы, выбранных ими по тому или иному критерию, в опросный лист и указать свою фамилию. В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов группы, не следует препятствовать визуальным контактам. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

Возможны три основных способа выбора:

- а) количество выборов ограничивается 3-5;
- б) разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений, сколько пожелает);
- в) испытуемый ранжирует всех членов группы в зависимости от предложенного критерия.

С точки зрения простоты и удобства обработки результатов предпочтительнее первый способ. С точки зрения надежности и достоверности полученных результатов - третий.

Кроме того, методом ранжирования удастся снять опасение: за отрицательный выбор.

Обработка и интерпретация результатов

1. Составление социоматрицы.

Социоматрица - это таблица, в которую вносятся результаты опроса. По результатам опроса могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, и единичные - по одному критерию. Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе.

Взаимные выборы обводятся кружком (о). Или полукругом (Г\), если взаимность неполная.

Основное достоинство социоматрицы - возможность представить выборы в числовом виде, что, в свою очередь, позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в той или иной конкретной группе.

Количество полученных выборов (79)-социометрический статус группы, который сравнивается с теоретически возможным числом выборов (11 (число членов группы) x 9 (число возможных выборов) = 99).

2. Существует и такой социометрический параметр, как «индекс групповой сплоченности»:

$$C_{гр.} = \frac{\text{сумма взаимных выборов}}{\text{общее число возможных выборов в группе}} = \frac{4,5}{99} = 0,045$$

Показатель хорошей групповой сплоченности лежит в диапазоне 0,6-0,7.

3. На основе социоматрицы возможно построение социограммы, которая делает возможным наглядное представление социометрии в виде схемы-«мишени», что является существенным дополнением к табличному подходу.

Додаток Г

Опитувальник типу спрямованості особистості практичного психолога Т. Данілової.

Інструкція: перед Вами ряд тверджень, що стосуються Ваших життєвих прагнень і деяких сторін Вашого способу життя. Оцініть, будь ласка, кожне з запропонованих тверджень (а, б, в, г) за шкалами:

- 5 – так, повністю з цим згоден;
- 4 – напевно так, в цілому згоден;
- 3 – як коли, згоден в певній мірі;
- 2 – ні, не згоден;
- 1 – не знаю, не замислювався про це

1. Думаю, що в житті найважливіше:
 - А. навчитися любити і розуміти інших людей;
 - Б. навчитися довіряти своїм несподіваним імпульсам та бажанням;
 - В. навчитися приймати розчарування і невдачі;
 - Г. навчитися реалізовувати поставлені цілі і завдання
2. Мені здається, що справжній психолог це:
 - А. терпима, толерантна людина;
 - Б. людина, що вміє приймати життя у всіх його проявах;
 - В. людина, що вміє легко і невимушено реалізовувати свої потреби і бажання;
 - Г. людина, що може, що б не трапилось, досягати поставленої мети.
3. Я думаю, що сенс життя, скоріше за все, полягає:
 - А. в любові, коханні, дружбі, спілкуванні з людьми;
 - Б. в самому житті;
 - В. в досягненні поставлених цілей і завдань;
 - Г. в тому, щоб збувалися всі бажання і мрії.
4. Найбільшою цінністю в житті для мене є:
 - А. допомога іншим людям;
 - Б. пошук істини і сенсу;
 - В. особисті успіхи і досягнення;
 - Г. вміння точно і правильно спрогнозувати результати власної діяльності
5. Найбільше задоволення в житті я отримую від:
 - А. спілкування з цікавими для мене людьми;
 - Б. роздумів стосовно питань про сенс життя;
 - В. усвідомлення того, що мої плани і проекти реалізуються;
 - Г. від здійснення власних бажань
6. Я думаю, що любов найчастіше проявляється:
 - А. у вмінні жертвувати своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини;
 - Б. у вмінні повністю віддаватися почуттям, переживанням, стражданням;
 - В. у вмінні повністю насолодитися почуттями іншої людини;
 - Г. у вмінні створювати стабільні і надійні стосунки з любимою людиною
7. В важкій кризовій ситуації я частіше за все:
 - А. шукаю людину, яка здатна мене вислухати, заспокоїти, підбадьорити;
 - Б. повністю занурююсь в почуття, що мене охопили, намагаючись зрозуміти їх природу;
 - В. зважую ситуацію і обмірковую всі можливі варіанти розв'язання проблеми, що виникла;

- Г. приймаю відповідальність за те, що трапилось і сподіваюсь на те, що проблема скоро вирішиться
8. У вільний час я частіше за все:
- А. присвячую себе спілкуванню з людьми, що звернулися до мене по допомогу (напишіть конкретно, що Ви робите);
 - Б. займаюсь тим, що може принести мені матеріальний результат і рух в соціальному зростанні (напишіть, що саме Ви робите);
 - В. присвячую собі (напишіть, як саме);
 - Г. присвячую роздумам про прочитані книги, прослухану музику (вказіть, які саме книги Ви прочитали протягом останнього часу)
9. Я часто розмовляю зі своїми друзями і знайомими на теми:
- А. про людські страждання, пошуки, переживання;
 - Б. про любов, стосунки між людьми;
 - В. про результати моєї діяльності і діяльність моїх близьких та знайомих;
 - Г. про свої останні успіхи і надбання.
10. Мені б хотілося, щоб в житті мене більше оточували люди:
- А. яким би я міг в чомусь допомогти чи посприяти;
 - Б. з якими цікаво поспілкуватися, порозмірковувати на теми, що мене цікавлять;
 - В. які досягли певного соціального статусу і успіхів в реалізації своїх життєвих цілей і планів
 - Г. які могли б допомогти в реалізації моїх планів і бажань
11. В університеті у мене багато вільного часу займає:
- А. підготовка до семінарів, написання рефератів, науково-дослідницька робота;
 - Б. спілкування і консультування одногрупників, друзів, що звернулись до мене по допомогу;
 - В. розмови, що стосуються мого особистого життя, моїх проблем і планів на майбутнє;
 - Г. засвоєння психологічних дисциплін і напрямків, за допомогою яких можна буде чогось досягнути в житті
12. Моє життєве кредо:
- А. надавати допомогу слабким і тим, хто її потребує;
 - Б. пошук радощів і задоволення;
 - В. досягати успіхів – уникати невдач;
 - Г. прийняття відповідальності за свій кожний вчинок.
13. Більше всього в житті я не люблю:
- А. коли на мене не звертають уваги;
 - Б. коли люди не замислюються над тим, для чого вони живуть і як вони живуть;
 - В. коли я щось запланував, а в мене це не виходить;
 - Г. коли люди залишаються індиферентними і байдужими до оточуючих.

Ключ:

Гуманістичний тип спрямованості особистості: 1а, 2а, 3а, 4а, 5а, 6а, 7г, 8а,9б, 10а, 11б, 12а, 13г.

Екзистенційний тип спрямованості особистості: 1в, 2б, 3б, 4б, 5б, 6б, 7б,8г, 9а, 10б, 11а, 12г, 13б

Прагматичний тип спрямованості особистості: 1г, 2г, 3в, 4г, 5в, 6г, 7в, 8б,9в, 10в, 11г, 12в, 13в25

Егоцентричний тип спрямованості особистості: 1б, 2в, 3г, 4в, 5г, 6в, 7а,8в, 9г, 10г, 11в, 12б, 13а.

Яскраво виражений тип певної спрямованості – 28-39 балів,
середня вираженість – 13-28 балів, низька вираженість – 0-13.

Опросник «SACS» (С. Хобфолл)

Личностный опросник «SACS» предназначен для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения), как типов реакций личности человека по преодолению стрессовых ситуаций. Опросник предложен С.Хобфолл (1994) на основе многоосевой модели «поведения преодоления» стресса и адаптирован Чикер. Опросник включает 54 утверждения, каждое из них обследуемый должен оценить по 5-ти балльной шкале. В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов по каждой строке, которая отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в стрессовой ситуации.

Инструкция:

Вам предлагаются 54 утверждения, относительно поведения в напряженных (стрессовых) ситуациях. Оцените, пожалуйста, как Вы обычно поступаете в данных случаях.

Текст опросника:

1. В любых сложных ситуациях Вы не сдаетесь.
2. Объединяетесь с другими людьми, чтобы вместе разрешить ситуацию.
3. Советуетесь с друзьями или близкими о том, что бы они сделали, оказавшись в Вашем положении.
4. Вы всегда очень тщательно взвешиваете возможные варианты решений (лучше быть осторожным, чем подвергать себя риску).
5. Вы полагаетесь на свою интуицию.
6. Как правило, Вы откладываете решение возникшей проблемы в надежде, что она разрешится сама.
7. Стараетесь держать все под контролем, хотя и не показываете этого другим.
8. Вы полагаете, что иногда необходимо действовать столь быстро и решительно, чтобы застать других врасплох.
9. Решая неприятные проблемы, выходите из себя и можете «наломать немало дров».
10. Когда кто-либо из близких поступает с Вами несправедливо, Вы пытаетесь вести себя так, чтобы они не почувствовали, что Вы расстроены или обижены.
11. Стараетесь помочь другим при решении ваших общих проблем.
12. Не стесняетесь при необходимости обращаться к другим людям за помощью или поддержкой.
13. Без необходимости не «выкладываетесь» полностью, предпочитая экономить свои силы.
14. Вы часто удивляетесь, что наиболее правильным является то решение, которое первым пришло в голову.
15. Иногда предпочитаете заняться чем угодно, лишь бы забыть о неприятном деле, которое нужно делать.
16. Для достижения своих целей Вам часто приходится «подыгрывать» другим или подстраиваться под других людей (несколько «кривить душой»).
17. В определенных ситуациях Вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим.
18. Как правило, препятствия для решения Ваших проблем или достижения желаемого сильно выводят Вас из себя, можно сказать, что они просто «бьют» Вас.
19. Вы считаете, что в сложных ситуациях лучше действовать самому, чем ждать, когда ее будут решать другие.
20. Находясь в трудной ситуации, Вы раздумываете о том, как бы поступили бы в этом случае другие люди.
21. В трудные минуты для Вас очень важна эмоциональная поддержка близких людей.
22. Считаете, что во всех случаях лучше «сечь и более раз отмерить, прежде чем отрезать».
23. Вы часто проигрываете из-за того, что не полагаетесь на свои предчувствия.
24. Вы не тратите свою энергию на разрешение того, что возможно само по себе рассеется.
25. Позволяете другим людям думать, что они могут повлиять на Вас, но на самом деле Вы – «крепкий орешек», и никому не позволяете манипулировать собой.
26. Считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления собственного авторитета.

27. Вас можно назвать вспыльчивым человеком.
28. Вам бывает достаточно трудно ответить отказом на чьи-либо требования или просьбы.
29. Вы полагаете, что в критических ситуациях лучше действовать сообща с другими.
30. Вы считаете, что на душе может стать легче, если поделиться с другими своими переживаниями.
31. Ничего не принимаете на веру, так как полагаете, что в любой ситуации могут быть «подводные камни».
32. Ваша интуиция Вас никогда не подводит.
33. В конфликтной ситуации убеждаете себя и других, что проблема «не стоит и выеденного яйца».
34. Иногда Вам приходится немного манипулировать людьми (решать свои проблемы, не взирая на интересы других).
35. Бывает очень выгодно поставить другого человека в неловкое и зависимое положение.
36. Вы считаете, что лучше решительно и быстро дать отпор тем, кто не согласен с Вашим мнением, чем «тянуть кота за хвост».
37. Вы легко и спокойно можете защитить себя от несправедливых действий со стороны других, в случае необходимости сказать «нет» в ситуации эмоционального давления.
38. Вы считаете, что общение с другими людьми обогатит Ваш жизненный опыт.
39. Вы полагаете, что поддержка других людей очень помогает Вам в трудных ситуациях.
40. В трудных ситуациях Вы долго готовитесь и предпочитаете сначала успокоиться, а потом уже действовать.
41. В сложных ситуациях лучше следовать первому импульсу, чем долго взвешивать возможные варианты.
42. По возможности избегаете решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия.
43. Для достижения своих заветных целей – не грех и немного полукавить.
44. Ищите «слабости» других людей и используете их со своей выгодой.
45. Грубость и глупости других людей часто приводят Вас в ярость («выводят Вас из себя»).
46. Вы испытываете неловкость, когда Вас хвалят или говорят комплименты.
47. Считаете, что совместные усилия с другими принесут больше пользы в любых ситуациях (при решении любых задач).
48. Вы уверены, что в трудных ситуациях Вы всегда найдете понимание и сочувствие со стороны близких людей.
49. Вы полагаете, что во всех случаях нужно следовать принципу «тише едешь, дальше будешь».
50. Действие под влиянием первого порыва всегда хуже, чем трезвый расчет.
51. В конфликтных ситуациях предпочитаете найти какие-либо важные и неотложные дела, позволяя другим заняться решением проблемы или надеясь, что время все расставит на свои места.
52. Вы полагаете, что хитростью можно добиться порою больше, чем действуя напрямую.
53. Цель оправдывает средства.
54. В значимых и конфликтных ситуациях Вы бываете агрессивным.

Регистрационный бланк теста SACS

В бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте баллы, которые соответствуют Вашей оценке. Для этого в регистрационном бланке поставьте цифру от 1 до 5, которая наиболее соответствует Вашим действиям. Если утверждение полностью описывает Ваши действия или переживания, то рядом с номером вопроса поставьте – 5 (ответ – **да, совершенно верно**). Если утверждение совсем не подходит к Вам, тогда поставьте – 1 (ответ – **нет, это совсем не так**).

- 1 - нет, это совсем не так
- 2 - скорее нет, чем да
- 3 - затрудняюсь ответить
- 4 - скорее да, чем нет
- 5 - да, совершенно верно

Ключ для обработки данных теста SACS

Субшкала	Номера утверждений
Ассертивные действия:	1, 10, 19, 28*, 37, 46*
Вступление в социальный контакт:	2, 11, 20, 29, 38, 47
Поиск социальной поддержки:	3, 12, 21, 30, 39, 48
Осторожные действия:	4, 13, 22, 31, 40, 49
Импульсивные действия:	5, 14, 23, 32, 41, 50*
Избегание:	6, 15, 24, 33, 42, 51
Непрямые действия:	7, 16, 25, 34, 43, 52
Асоциальные действия:	8, 17, 26, 35, 44, 53
Агрессивные действия:	9, 18, 27, 36, 45, 54

№	Стратегии преодоления	Модель поведения (действия)	Степень выраженности преодолевающих моделей		
			Низкая	Средняя	Высокая
1	Активная	Ассертивные действия	6-17	18-22	23 -30
2	Просоциальная	Вступление в социальный контакт	6 -21	22 -25	26 -30
3	Просоциальная	Поиск социальной поддержки	6 -20	21 -24	25 - 30
4	Пассивная	Осторожные действия	6 -17	18 -23	24- 30
5	Прямая	Импульсивные действия	6 -15	16 – 19	20 - 30
6	Пассивная	Избегание	6 – 13	14 – 17	18 - 30
7	Непрямая	Манипулятивные действия	6 – 17	18 – 23	24 - 30
8	Асоциальная	Асоциальные действия	6 – 14	15 – 19	20 - 30
9	Асоциальная	Агрессивные действия	6 – 13	14 – 18	19 - 30

Результати емпіричного дослідження рівнів асертивної поведінки та її складових

Опис вибірки

Frequency Table

групи досліджуваних за віком

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid до 18 років	95	34,8	34,8	34,8
в ід 18 до 20 років	68	24,9	24,9	59,7
в ід 21 до 25 років	59	21,6	21,6	81,3
понад 25 років	51	18,7	18,7	100,0
Total	273	100,0	100,0	

курс навчання

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	58	21,2	21,2	21,2
2	58	21,2	21,2	42,5
3	89	32,6	32,6	75,1
4	68	24,9	24,9	100,0
Total	273	100,0	100,0	

форма навчання

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid денна форма навчання	169	61,9	61,9	61,9
заочна форма навчання	104	38,1	38,1	100,0
Total	273	100,0	100,0	

стать

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid жіноча	250	91,6	91,6	91,6
чоловіча	23	8,4	8,4	100,0
Total	273	100,0	100,0	

Результати дослідження компонентів асертивної поведінки майбутніх психологів

Ціннісно-мотиваційний компонент

Statistics

	гуманістична спрямованість	екзистенційна спрямованість	прагматична спрямованість	егоїстична спрямованість
N Valid	262	262	262	262
Missing	11	11	11	11
Mean	24,80	22,94	23,03	17,31

Quick Cluster**Final Cluster Centers**

	Cluster		
	1	2	3
гуманістична спрямованість	20	26	21
екзистенційна спрямованість	19	24	22
прагматична спрямованість	24	20	21
егоїстична спрямованість	18	11	29

типи досліджуваних за спрямованістю

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid прагматичний тип	104	38,1	38,1	38,1
гуманістично-екзистенційний тип	100	36,6	36,6	74,7
егоїстичний тип	69	25,3	25,3	100,0
Total	273	100,0	100,0	

**Когнітивний компонент
рівні когнітивного компоненту.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	32	11,7	11,7	11,7
середній рівень	218	79,9	79,9	91,6
високий рівень	23	8,4	8,4	100,0
Total	273	100,0	100,0	

**Рефлексивно-оцінний компонент
рівні рефлексії**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	36	13,2	13,2	13,2
середній рівень	106	38,8	38,8	52,0
високий рівень	131	48,0	48,0	100,0
Total	273	100,0	100,0	

здатність людини розглядати певні явище з різних сторін

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	129	47,3	47,3	47,3
середній рівень	113	41,4	41,4	88,6
високий рівень	31	11,4	11,4	100,0
Total	273	100,0	100,0	

ставлення до професії психолога

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid позитивне	64	23,4	94,1	94,1
амбівалентне	4	1,5	5,9	100,0
Total	68	24,9	100,0	
Missing 999	205	75,1		
Total	273	100,0		

співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid дисбаланс соціальних ролей та індивідуальних характеристик	53	19,4	19,4	19,4
спів відношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик	125	45,8	45,8	65,2
баланс соціальних ролей та індивідуальних характеристик	95	34,8	34,8	100,0
Total	273	100,0	100,0	

рівні рефлексивно-оцінного компоненту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	48	17,6	17,6	17,6
середній рівень	164	60,1	60,1	77,7
високий рівень	61	22,3	22,3	100,0
Total	273	100,0	100,0	

рівні регулятивного компоненту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	51	18,7	18,7	18,7
середній рівень	181	66,3	66,3	85,0
високий рівень	41	15,0	15,0	100,0
Total	273	100,0	100,0	

рівні асертивної поведінки

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	23	8,4	8,4	8,4
рівень нижче від середнього	50	18,3	18,3	26,7
середній рівень	157	57,5	57,5	84,2
вище від середнього	36	13,2	13,2	97,4
високий рівень	7	2,6	2,6	100,0
Total	273	100,0	100,0	

Результати дослідження чинників асертивної поведінки майбутніх психологів

Univariate Analysis of Variance

Вік

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	11,942	3	3,981	5,748	,001
Intercept	2118,739	1	2118,739	3059,155	,000
вік1	11,942	3	3,981	5,748	,001
Error	186,307	269	,693		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні ціннісно-мотиваційного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	11,573	3	3,858	6,743	,000
Intercept	1175,021	1	1175,021	2053,717	,000
вік1	11,573	3	3,858	6,743	,000
Error	153,907	269	,572		
Total	1385,000	273			
Corrected Total	165,480	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні когнітивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,523	3	,174	,866	,459
Intercept	1010,218	1	1010,218	5015,655	,000
вік1	,523	3	,174	,866	,459
Error	54,180	269	,201		
Total	1111,000	273			
Corrected Total	54,703	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні рефлексивно-оцінного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,257 ^a	3	1,086	2,778	,042
Intercept	1102,402	1	1102,402	2820,917	,000
вік1	3,257	3	1,086	2,778	,042
Error	105,124	269	,391		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

a. R Squared = ,030 (Adjusted R Squared = ,019)

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні регулятивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,257	3	1,086	2,778	,042
Intercept	1102,402	1	1102,402	2820,917	,000
вік1	3,257	3	1,086	2,778	,042
Error	105,124	269	,391		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Курс навчання

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	35,569	3	11,856	19,605	,000
Intercept	2056,907	1	2056,907	3401,194	,000
курс	35,569	3	11,856	19,605	,000
Error	162,681	269	,605		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні ціннісно-мотиваційного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	41,352	3	13,784	29,872	,000
Intercept	1136,363	1	1136,363	2462,646	,000
купс	41,352	3	13,784	29,872	,000
Error	124,127	269	,461		
Total	1385,000	273			
Corrected Total	165,480	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні когнітивного компоненту.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,633	3	,878	4,534	,004
Intercept	1012,081	1	1012,081	5228,517	,000
купс	2,633	3	,878	4,534	,004
Error	52,070	269	,194		
Total	1111,000	273			
Corrected Total	54,703	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні рефлексивно-оцінного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,604	3	1,201	3,084	,028
Intercept	1093,673	1	1093,673	2807,848	,000
купс	3,604	3	1,201	3,084	,028
Error	104,777	269	,390		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні регулятивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,604	3	1,201	3,084	,028
Intercept	1093,673	1	1093,673	2807,848	,000
купс	3,604	3	1,201	3,084	,028
Error	104,777	269	,390		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Форма навчання**Tests of Between-Subjects Effects**

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,342	1	9,342	13,401	,000
Intercept	2131,334	1	2131,334	3057,536	,000
форма	9,342	1	9,342	13,401	,000
Error	188,908	271	,697		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні ціннісно-мотиваційного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	13,235	1	13,235	23,559	,000
Intercept	1209,894	1	1209,894	2153,645	,000
форма	13,235	1	13,235	23,559	,000
Error	152,245	271	,562		
Total	1385,000	273			
Corrected Total	165,480	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні когнітивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,458	1	,458	2,287	,132
Intercept	1006,612	1	1006,612	5028,831	,000
форма	,458	1	,458	2,287	,132
Error	54,246	271	,200		
Total	1111,000	273			
Corrected Total	54,703	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні рефлексивно-оцінного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,006	1	1,006	2,539	,112
Intercept	1095,482	1	1095,482	2764,849	,000
форма	1,006	1	1,006	2,539	,112
Error	107,375	271	,396		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні регулятивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,006	1	1,006	2,539	,112
Intercept	1095,482	1	1095,482	2764,849	,000
форма	1,006	1	1,006	2,539	,112
Error	107,375	271	,396		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Професійна ідентичність Frequency Table

рівні професійної ідентичності

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	68	24,9	24,9	24,9
середній рівень	121	44,3	44,3	69,2
високий рівень	84	30,8	30,8	100,0
Total	273	100,0	100,0	

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,005	2	3,503	4,945	,008
Intercept	2039,164	1	2039,164	2878,911	,000
пр_ід	7,005	2	3,503	4,945	,008
Error	191,244	270	,708		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні ціннісно-мотиваційного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,697	2	,348	,571	,566
Intercept	1143,794	1	1143,794	1874,127	,000
пр_ід	,697	2	,348	,571	,566
Error	164,783	270	,610		
Total	1385,000	273			
Corrected Total	165,480	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні когнітивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1,130	2	,565	2,848	,060
Intercept	1007,869	1	1007,869	5079,517	,000
пр_ід	1,130	2	,565	2,848	,060
Error	53,573	270	,198		
Total	1111,000	273			
Corrected Total	54,703	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні рефлексивно-оцінного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,665	2	2,832	7,445	,001
Intercept	1068,962	1	1068,962	2809,871	,000
пр_ід	5,665	2	2,832	7,445	,001
Error	102,716	270	,380		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні регулятивного компоненту

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5,665	2	2,832	7,445	,001
Intercept	1068,962	1	1068,962	2809,871	,000
пр_ід	5,665	2	2,832	7,445	,001
Error	102,716	270	,380		
Total	1253,000	273			
Corrected Total	108,381	272			

Соціометричний статус

Frequency Table

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	11,717	3	3,906	5,633	,001
Intercept	1913,408	1	1913,408	2759,352	,000
сттс	11,717	3	3,906	5,633	,001
Error	186,532	269	,693		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: рівні асертивної поведінки

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	11,717	3	3,906	5,633	,001
Intercept	1913,408	1	1913,408	2759,352	,000
сттс	11,717	3	3,906	5,633	,001
Error	186,532	269	,693		
Total	2387,000	273			
Corrected Total	198,249	272			

Соціально-психологічний клімат

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: спк

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	8797,514	4	2199,378	45,189	,000
Intercept	214917,314	1	214917,314	4415,706	,000
асертивн	8797,514	4	2199,378	45,189	,000
Error	13043,856	268	48,671		
Total	583703,000	273			
Corrected Total	21841,370	272			