

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ АСЕРТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті наведено результати емпіричного дослідження асертивності студентів-психологів залежно від психолого-педагогічних чинників, що сприяють її розвитку. Розглянуто окремі компоненти розвитку асертивності у студентів різних курсів, різних вікових груп і форм навчання.

Ключові слова: асертивність, студенти-психологи, психолого-педагогічні чинники асертивності.

Постановка проблеми

Специфіка професії психолога, її спрямованість на надання психологічної допомоги іншим передбачають, що основним інструментом його діяльності, окрім тестів і спеціальних психологічних технологій, повинна виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе і професійні якості тощо. Тому особлива увага у процесі навчання у ВНЗ має приділятися розвитку професійно важливих якостей майбутнього психолога. Однією з таких якостей, на наш погляд, є асертивність, яка тісно пов'язана з такими професійно важливими якостями практичного психолога, як емоційна стабільність, упевненість, високий рівень самоконтролю, й передбачає здатність психолога до взаєморозуміння і співпраці з клієнтом, а не маніпулювання ним, яке, на жаль, зустрічається на практиці. Отже, розвинена асертивність майбутнього психолога забезпечує професійне спілкування фахівця з клієнтом на істинно гуманістичній основі, коли відкидається маніпуляція, жорстокість і агресія стосовно іншого. В основі такого спілкування — взаємна повага, доброзичлива наполегливість, ввічлива вимогливість і орієнтація на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування.

Аналіз результатів нашого емпіричного дослідження показав, що у студентів-психологів переважаючим є недостатній рівень розвитку асертивності — рівень нижчий за середній (80% досліджуваних). Тому були виокремлені основні характеристики, які, на наш погляд, найбільше впливають на особливості розвитку асертивності в період навчання у ВНЗ.

1. *Організаційно-педагогічні:* а) курс навчання як етап професійного становлення майбутнього фахівця; б) вік; в) форма навчання (денна або заочна). При цьому в основу порівняльної характеристики результатів дослідження асертивності залежно від етапів професійного становлення майбутніх психологів покладено періодизацію етапів професійного становлення психолога, виділених Ж. Вірною, М. Пряжниковим і О. Пряжниковою: 1-й етап — етап оптації (1-й курс навчання); 2-й етап — етап самоствердження (2-й курс навчання); 3-й етап — цільової оптації (3-й курс навчання); 4 етап — адепта (4–5-й курси навчання) [2; 5].

2. *Психологічні чинники:* професійна ідентичність і локус контролю.

Виклад основного матеріалу

Розглядаючи асертивність як основу для формування й розвитку професійно важливих якостей практичного психолога, слід виділити *основні компоненти у структурі даної якості*. У розробці моделі асертивності практичного психолога ми спиралися на модель особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів О. Бондарчук [1]. При цьому у структурі асертивності як складної, багатоконпонентної якості було виокремлено такі блоки: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, емоційний.

Мотиваційний компонент асертивності полягає в усвідомленні асертивності як цінності, тобто стійкому прагненні відстояти свої права, зважаючи на права клієнта, бажанні йому допомогти, орієнтації на спілкування з клієнтом у руслі гуманістично-екзистенціального підходу.

Виділені нами показники мотиваційного компонента асертивності є досить важливими проявами гуманістичної й екзистенціальної спрямованості особистості практичного психолога, які, як зазначає Т. Данилова [3], сприяють успішній професійній діяльності психолога.

Когнітивна складова асертивності пов'язана з тим, що асертивна особистість має бути обізнаною щодо змісту і проявів асертивної поведінки та її відмінностей від пасивної й агресивної поведінки,

розуміти особисті права, свої бажання й можливості, мати високий рівень самоприйняття та самоповаги, позитивним ставленням до обраної професії тощо.

Поведінковий компонент асертивності проявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості, певній готовності до ризику (асертивні властивості) та володінні асертивною стратегією вирішення ситуацій. Зазначимо, що для практичного психолога при цьому важливим є прояв товариськості, щирості й дипломатичності в міжособистісних відносинах. Виділені показники асертивності психолога являють собою сукупність умінь і навичок, що дають змогу реалізувати асертивну поведінку у професійній діяльності.

Для асертивної людини в *емоційній сфері* характерним є прояв спокою, врівноваженості, розуміння емоційного стану іншого, здатність заспокоїти агресивні почуття й послабити стрес. Для практичного психолога виділені показники трансформуються в емоційно контрольоване дотримання правил етично припустимого спілкування, розвинену здатність до емпатії тощо.

У дослідженні брали участь 210 студентів-психологів 1–4 року денної й заочної форм навчання. Віковий склад вибірки представлений таким чином: студенти у віці 17–18 років — 28%, 19–21 рік — 26,7%; 22–31 — 22,9%, понад 31 рік — 22,4% досліджуваних. Отже, у вибірці виділені групи представлено практично в рівному обсязі. У дослідженні був використаний психодіагностичний комплекс методик (опитувальник діагностики типу спрямованості особистості практичного психолога Т. Данилової; опитувальник Р. Кеттелла (варіант С), методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда; методика «Аналіз і розв'язання професійних ситуацій» (авторська розробка); методика РСК, спрямована на визначення локусу контролю; методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка; метод експертного оцінювання, методика С. Хобфолла для визначення стратегій поведінки у складних ситуаціях) та анкетування.

Щодо *організаційно-педагогічних* чинників, встановлено особливості прояву асертивності залежно від курсу як етапу професійного становлення студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл випробовуваних (у %) за рівнями розвитку асертивності залежно від курсу навчання

Курс навчання	Рівні розвитку асертивності			
	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній
1-й	0	84,0	16,0	0
2-й	19,4	74,2	3,2	3,2
3-й	0	83,0	14,9	2,1
4-й	1,7	76,6	20,0	1,7

Аналіз даних, поданих у табл. 1, свідчить, що відмінності у розподілу результатів вивчення асертивності тут достатньо яскраво виражені і статистично достовірні ($p < 0,01$).

Такі результати можуть визначати можливість організації формувальної роботи з розвитку асертивності в будь-який період навчання студентів у ВНЗ, однак виражені низькі значення рівня розвитку асертивності на 2-му курсі (19,4% студентів 2-го курсу мають низький рівень асертивності) свідчать про необхідність такої роботи в перші роки навчання.

Отримані результати, на наш погляд, відображають специфіку професійного розвитку студентів-психологів, пов'язану з першими розчаруваннями та пошуком нових особистісних сенсів у навчанні (за описом умовних етапів професійного розвитку психологів М. Пряжнікова та О. Пряжникової [6, 415–417]).

Також на рівні тенденції встановлено *вікові* особливості прояву асертивності: з віком рівень асертивності спадає. Так, найвищі показники розвитку асертивності (середній рівень — 25%, вищий за середній — 4,2% випробовуваних) у студентів вікової групи від 22 до 31 року, низький рівень розвитку асертивності у цих студентів практично відсутній. Недостатній рівень розвитку асертивності в найбільшому обсязі (93,6% студентів) представлено у групі випробовуваних, старших за 31 рік.

Крім того, на рівні тенденції встановлено особливості прояву асертивності залежно від форми навчання: студенти заочної форми навчання мають більш високий рівень розвитку асертивності (рис. 1).

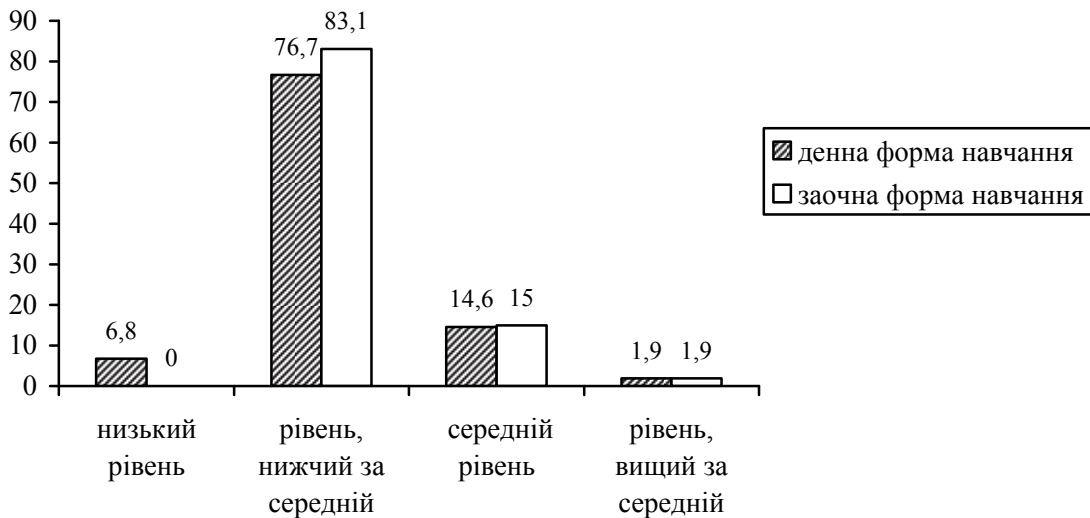


Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку асертивності залежно від форми навчання

Отримані результати можуть бути зумовлені тим, що студенти, які навчаються заочно, більш свідомо підходять до вибору фаху, деякі здобувають другу освіту, вони, як правило, вже працюють, у них більше життєвого досвіду на відміну від студентів денної форми навчання.

У такий спосіб отримані результати можуть свідчити про те, що студенти, які навчаються заочно, дещо більше, ніж студенти стаціонару, мають уявлення про асертивну (безконфліктну) поведінку, але також практично не володіють асертивними вміннями й навичками.

Таким чином, отримані результати можуть свідчити про те, що рівень розвитку асертивності в цілому не визначається виокремленими організаційно-педагогічними чинниками, однак виявлені відмінності доводять доцільність проведення більш детального аналізу складових асертивності, а не лише її загального рівня.

Щодо особливостей розвитку когнітивного компонента асертивності, результати дослідження свідчать про наявність лише позитивного впливу періоду навчання на розвиток когнітивного компонента асертивності (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку когнітивного компонента асертивності залежно від курсу навчання

Курс навчання	Рівень розвитку когнітивного компонента (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
1-й	16,0	84,0	0
2-й	22,6	67,7	9,7
3-й	10,6	87,2	2,2
4-й	8,4	78,3	13,3

Так, серед четвертокурсників виявлено найменшу кількість студентів з низьким рівнем (8,4% випробовуваних) і найбільшу кількість з високим рівнем (13,3% випробовуваних) розвитку когнітивного компонента асертивності ($p < 0,05$). Студенти старших курсів більш обізнані щодо змісту і проявів асертивної поведінки, її відмінностей від пасивної та агресивної поведінки, більш чітко розуміють особисті права, свої бажання й можливості, мають достатньо високий рівень самоприйняття та самоповаги тощо.

Аналіз даних, наведених у табл. 3, дає змогу зробити висновок про наявність значущих відмінностей у рівнях розвитку мотиваційного компонента асертивності за курсами навчання ($p < 0,01$).

Таблиця 3

Розподіл майбутніх психологів за рівнями розвитку мотиваційного компонента асертивності залежно від курсу навчання

Курс навчання	Рівні розвитку мотиваційного компонента (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
1-й	4,0	44,0	52,0
2-й	22,6	51,6	25,8
3-й	3,2	68,1	28,7
4-й	6,7	53,3	40,0

За даними табл. 3 простежується явне переважання високого рівня розвитку мотиваційного компонента у студентів 1-го курсу — етапу оптації (високий рівень — у 52,0% випробовуваних) і незначне переважання високого рівня у студентів 4-го курсу — етапу адепта (40,0%). Такі результати цілком можуть бути пов'язані з ідеалізацією уявлень студентів про майбутню професію на початковому етапі навчання [4, 270–271] та їх зміною у подальшому.

Яскраво відрізняються за рівнем розвитку мотиваційного компонента асертивності студенти 2-го курсу: тут виявлено найбільшу кількість студентів з низьким рівнем (22,6%). Проте, причиною такого розподілу результатів, на наш погляд, може бути відсутність спеціальної роботи з розвитку професійно-особистісного потенціалу в початковий період навчання (друга половина першого року навчання — 2-й курс).

Також яскраво виражені відмінності за рівнями розвитку мотиваційного компонента асертивності залежно від форми навчання (табл. 4; $p < 0,01$).

Таблиця 4

Розподіл випробовуваних за рівнями розвитку мотиваційного компонента асертивності залежно від форми навчання

Форма навчання	Рівні розвитку (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Денна	12,6	49,5	37,9
Заочна	1,9	67,3	30,8

Найбільш значущі відмінності залежно від форми навчання виявлено у студентів з низьким рівнем мотиваційного компонента асертивності, що виявляється в егоцентричній спрямованості особистості (у студентів заочної форми навчання 1,9%, очної — 12,6%).

Наведені результати свідчать про те, що у студентів денної форми навчання більш виражене прагнення відстояти свої права, незважаючи на права клієнта, вони більш зорієнтовані на спілкування з клієнтом на основі егоїстичних потреб. Такі результати можуть бути пояснені тим, що студенти заочної форми навчання, які, як правило, є працюючими людьми, більш усвідомлено підходять до вибору професії й більш активні у професійній позиції щодо асертивності в майбутній роботі практичного психолога.

Зафіксоване зниження рівня мотивації до розвитку асертивності із просуванням студентів на наступні етапи навчання свідчить про доцільність розвитку асертивності на початкових етапах навчання у ВНЗ.

Порівняльний аналіз результатів дослідження *поведінкового компонента асертивності* показав, що значущих відмінностей у ступені вираження даного компонента за віком, курсом і формою навчання не виявлено ($p = 0,872$, $p = 0,645$ і $0,999$ відповідно), що свідчить про відносну гомогенність загальної вибірки за вибраним параметром. Уміння та навички, що дають змогу проявляти асертивну поведінку у взаємодії з клієнтом у майбутній професійній діяльності в студентів різних курсів, різного віку та форми навчання однаково слабо сформовані.

Даний висновок підтверджують результати факторного аналізу результатів методики С. Хобфолла, спрямованої на виявлення основних стратегій поведінки майбутніх психологів у складних ситуаціях взаємодії.

За результатами факторного аналізу даних, отриманих за методикою С. Хобфолла, виявлено три групи студентів, що виявляють різні стратегії поведінки в напружених ситуаціях: 1) переважно зорієнтовані

на асертивну поведінку (31,7% загальної дисперсії); 2) зорієнтовані на непрямі дії асоціального спрямування (19,7% загальної дисперсії); 3) зорієнтовані на уникнення або агресивність (13% загальної дисперсії).

Результати вивчення *емоційного компонента* асертивності за показниками емпатії та розвитком емоційних властивостей було розподілено в такий спосіб: у 8,2% досліджуваних констатовано низький рівень, у 48,4% досліджуваних — занижений, у 39,3% — середній рівень розвитку емпатійних здібностей. Переважний рівень розвитку емоційних властивостей — середній. Отримані результати свідчать про те, що в більшості студентів прийняття іншої людини як емоційний показник асертивності розвинене недостатньо високо.

Щодо особливостей *емоційного компонента* асертивності майбутніх психологів залежно від *організаційно-педагогічних чинників*, було визначено, що з віком зростає рівень розвитку емоційного компонента асертивності. Результати дослідження особливостей поведінкового компонента асертивності студентів показали відносну гомогенність вибірки за виокремленими чинниками, однак за результатами дисперсійного аналізу встановлені статистично значущі відмінності майбутніх психологів за вмінням розв'язувати ситуації асертивно залежно від віку та курсу: більшою мірою проявляється у студентів у віці 22–23 років.

Як показав теоретичний аналіз літератури, локус контролю може бути чинником, що впливає на розвиток асертивності. Результати вивчення інтернальності (за методикою УСК) показали, що у вибірці досліджуваних переважає середній рівень розвитку даної якості (66,2% випробовуваних). Екстернальний (зовнішній) тип локус контролю, що характеризує низький рівень розвитку інтернальності, виявлено меншою мірою (20,5% випробовуваних). Зовнішній локус контролю проявляється у сфері спілкування з довколишніми тривожністю, підозрілістю, конформністю й агресивністю, а при виконанні діяльності — нерівноваженістю, невпевненістю у власних здібностях і бажанням відкласти реалізацію своїх планів. Такі результати характеризують приблизно п'яту частину досліджуваної вибірки.

Високий рівень розвитку інтернальності, що характеризує переважання внутрішнього (інтернального) локус контролю, виявлено у 13,3% випробовуваних. Внутрішній локус контролю характеризує більш упевнених у собі й урівноважених людей, схильних до самоаналізу й послідовного досягнення поставленої мети. Проте дуже високий рівень розвитку інтернальності, як вважають вчені, не є оптимальним, оскільки може призвести до надмірного самозаглиблення, інтровертованості, самоізоляції [9].

Наведені результати свідчать про те, що для більшої частини вибірки (66,2% студентів) характерна збалансованість локус контролю у значущих життєвих ситуаціях, тобто середній рівень розвитку інтернальності, що є оптимальним показником взаємозв'язку ставлення до себе й до навколишнього світу й достатнім для розвитку асертивності. На підтвердження цього можна навести результати дисперсійного аналізу, з якого випливає, що більшому рівню інтернальності відповідає більший рівень асертивності ($p < 0,05$).

Оцінювання того, наскільки студент визначає себе психологом як прояв професійної ідентифікації, є також досить важливим чинником, що сприяє розвитку асертивності практичного психолога.

Аналіз даних методики «Хто Я?» дав змогу встановити, що в досліджуваній вибірці переважає низький рівень розвитку професійної ідентичності. Такі результати можуть свідчити про недостатнє усвідомлення й розуміння студентами образу професійного «Я», прийняття себе у професії, управління своїм професійним розвитком, що актуалізує проблему становлення професійної ідентичності фахівців на етапі навчання у ВНЗ.

Адже Л. Шнейдер, досліджуючи професійну ідентичність практичних психологів, приходять до висновку, що студент з розвинутою професійною ідентичністю проявляє обґрунтований оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, впевнений у своїй професійній компетентності, готовий брати на себе ту або іншу відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого, з гордістю приймає похвалу й не реагує хворобливо на критику [8, 6].

У результаті за дисперсійним аналізом було встановлено залежність рівня асертивності від рівня професійної ідентичності ($p < 0,05$), що свідчить про значущість такого чинника, як прийняття й бачення себе в майбутній професії, у формуванні асертивності психолога.

Аналіз даних особливостей розвитку професійної ідентичності на різних курсах навчання дав змогу виявити наявність певної позитивної тенденції до зростання кількості студентів з високим рівнем даного показника у міру збільшення тривалості навчання у ВНЗ.

Відмінності в розподілі результатів вивчення професійної ідентичності залежно від курсу навчання студента-психолога можуть бути пояснені природним процесом професійного становлення особистості фахівця на етапі навчання у ВНЗ (збільшення загального обсягу знань з психології, формування більш чітких уявлень про майбутню професію, розвиток професійної позиції майбутнього фахівця, розвиток рефлексії на майбутню професійну діяльність).

Таким чином, виокремлені особливості вияву асертивності можуть свідчити про те, що значні ускладнення в її розвитку у студентів-психологів можуть бути зумовлені здебільшого відсутністю у змісті особистісної підготовки майбутніх практичних психологів спеціальної роботи майбутніх фахівців у напрямі розвитку асертивності.

Висновки

1. Важливу роль у професійному становленні майбутнього психолога відіграє становлення його особистості. Для майбутнього психолога-практика цей процес передбачає відкритість до змін, філософське і творче ставлення до життя, пошук його сенсу і прийняття відповідальності за його здійснення й самовираження в ньому, розвиток професійно важливих якостей, серед яких виокремлено асертивність.

2. Враховуючи специфіку професійного становлення особистості на етапі навчання у ВНЗ, було виділено такі психолого-педагогічні чинники асертивності майбутніх психологів: вік, етап професійного становлення за курсом навчання і форма навчання студентів, інтернальність і сформованість професійної ідентичності.

3. Встановлено, що студенти старших курсів мають більший рівень асертивності, ніж студенти молодших курсів. Водночас, зі збільшенням тривалості навчання підвищується рівень розвитку когнітивного й емоційного компонентів асертивності та спадає рівень мотиваційного. Внаслідок цього рівень розвитку асертивності майбутніх психологів навіть на останньому етапі навчання не є достатнім.

4. Встановлено (на рівні тенденції), що студенти, які навчаються заочно, мають вищий рівень розвитку асертивності. Особливо чітко ці відмінності виявляються за рівнем розвитку мотиваційної складової: більш високий рівень розвитку мотиваційного компонента асертивності представлено у студентів заочної форми, ніж у студентів денної форми навчання ($p < 0,01$).

5. Встановлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між асертивністю та інтернальністю й професійною ідентичністю студентів-психологів, тобто у студентів із більш високим рівнем інтернальності й професійної ідентичності більш високий рівень асертивності.

6. Недостатній рівень вияву асертивності свідчить про необхідність включення у зміст особистісної підготовки майбутніх практичних психологів спеціальної роботи майбутніх фахівців у напрямі розвитку асертивності. Виділені особливості вияву асертивності можуть свідчити про те, що оптимальним періодом розвитку асертивності при підготовці психологів може бути початковий період професійного становлення у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія ; психологія соціальної роботи» / О.І. Бондарчук. — К., 2008. — 34 с.

2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж.П. Вірна. — Луцьк : Вежа, 2003. — 320 с.

3. Данилова Т.Н. Опросник діагностики типа направленности личности практического психолога / Т.Н. Данилова // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 8. — С. 41–44.

4. 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.

5. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. — Мн. : Харвест, 2006. — 416 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб. : Питер. — 2000. — 1024 с.
8. Тренинг профессиональной идентичности / авт.-сост. Л.Б. Шнейдер. — М. : Изд-во МПСИ, 2004. — 208 с.
9. Хижняк О.В. Локус контролю у становленні особистості захисника країни / О.В. Хижняк // Наука і освіта. — 2009. — № 1–2. — С. 135–137.
10. Фурманов И.А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном профессиональном взаимодействии / И.А. Фурманов // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. — К. : Міленіум, 2005. — Т. I. — Ч. 15. — С. 121–125.

Медведева С.А.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АССЕРТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования ассертивности студентов-психологов в зависимости от психолого-педагогических факторов, способствующих ее развитию. Рассмотрены отдельные компоненты развития ассертивности у студентов разных курсов, разных возрастных групп и форм обучения.

Ключевые слова: ассертивность, студенты-психологи, психолого-педагогические факторы ассертивности

Medvedeva S.A.

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL FACTORS OF ASSERTIVENESS OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

There are the results of empirical research of students-psychologists assertiveness dependently on psychological pedagogical factors which are conductive to its development presented in the article. Certain components of developing assertiveness are examined among the students of different years of study, of different age and of different forms of study.

Key words: assertiveness, students-psychologists, psychological pedagogical factors of assertiveness