**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей розвитку асертивності у професійному становленні майбутніх соціальних працівників**

**1.1. Сутність та зміст поняття «асертивна поведінка» у сучасній науці**

 Феномен людської поведінки, пов’язаний з асертивністю, є предметом розгляду широкого кола наук, зокрема філософії, педагогіки, психології, етики, що посприяло виникненню відповідних теорій поведінкових моделей.

Проблема асертивної поведінки була предметом наукового пошуку мислителів і вчених на філософському рівні (Арістотель, Будда, К. А. Гельвецій, А. Данте, Конфуцій, В. Г. Кремень, І. І. Огієнко, К. Салютаті, Г. С. Сковорода, Сократ, Л. Фейєрбах, Р. Штейнер та інші), в соціальнопсихологічному аспекті (Р. Альберті, А. Бандура, С. Бішоп, М. Емонс, Л. Майкл, С. А. Медведєва, І. В. Попова, Н. Ю. Ражина, Е. Роберт, В. Г. Ромек, А. Сальтер, О. В. Хохлова, В. А. Шамієва та інші), в психолого-педагогічному плані (А. П. Аксєнкін, Г. Д. Бандзеладзе, О. В. Духнович, Я. А. Коменський, В. О. Сухомлинський, С. В. Удовицька, Р. Х. Шакуров та інші). У філософських теоріях і концепціях (з IІ-I тис. до н.е. по ХХ ст.) розуміння асертивної поведінки пов’язано із доброчесною, людяною, моральною, наполегливою поведінкою, а основними її критеріями є вчинки, які характеризуються людяністю (гуманізмом), повагою до інших, гідністю, доброчесністю, моральністю, впевненістю.

Так, в античних філософськорелігійних ідеях та принципах Стародавньої Індії – Ведах (IІ-I тис. до н.е.) знаходимо переконання в тому, що якщо зупиняється духовний взаємозв’язок, то людство зупиняється у своєму розвитку, а в міфах стародавньої Греції, що відображають природне і суспільне середовища того часу та систему релігійного світогляду, закладені такі критерії: гуманізм, гармонія тілесного і духовного, людинолюбство [14].

Г. Будда розумів асертивну поведінку як одну з 8 шляхів до Істини, тобто «правильну поведінку» з такими критеріями: не заподіяння зла, самодисципліна, рішучість [47, с. 215, 216].

Засновник філософської думки Стародавнього Китаю Конфуцій асертивну поведінку прирівнював до моральної поведінки (лі жень), для якої характерні: вимогливість до себе і водночас поступливість та повага до інших; відповідальність за власні дії, людяність, самовдосконалення [31].

Давньогрецькі філософи Сократ і Аристотель, значення асертивної поведінки розкривали через існування філософії та моральної істини, ототожнюючи знання (розум) і доброчесність. За основну мету діяльності вони ставили пізнання людиною себе, самооцінку та постійні навички і вправи у доброчесній поведінці і вчинках, що пов’язані з вихованням волі [24].

Основні критерії морально-етичних норм виховання слов’янських племен (І тис. до н.е.) вміщували деякі риси, притаманні асертивній особистості, а зокрема – це гідність, гуманність взаємин, утвердження ідеалів добра і краси, енергійність [15].

В основних ідеях Львівської братської школи та Києво-Могилянської академії, у поведінці мандрівних дяків-вчителів також можна простежити асертивні вчинки та принципи: добро і допомога кожному, уникнення сварок, заборона принижувати іншого, рівність, а принципами і правилами козацької боротьби були народна мораль і етика [15].

 Філософська думка європейського Середньовіччя та епохи Відродження (А. Августин, Ф. Аквінський, А. Данте, Св. Іриней Ліонський, П. Помпонацці, К. Салютаті) акцентувала увагу на такій асертивній якості як humanitas (людяність), основою якої є людська гідність. Досконалість людини ці філософи пов’язували із прийняттям і збереженням Духу Божого, гармонійним розвитком особистості, моральною поведінкою, вольовими якостями та рішеннями, благородством [51].

Зокрема, італійський філософ П. Помпонацці у «Трактаті про безсмертя душі» стверджував, що найважливішим для досягнення гармонії у суспільстві є практичний розум, який забезпечує доброчесну моральність і покликаний, по можливості, уникати розпусти, а «людська природа не може досягти нічого більш великого, ніж доброчесність, тому що вона одна надає людині впевненість і позбавляє від всякого сум’яття» [22, с. 96-99, 105].

У XVIII-ХХ ст. у творах філософів, політичних і культурних діячів (М. О. Бердяєва, К. А. Гельвеція, О. І. Герцена, М. С. Грушевського, І. Канта, В. Г. Кременя, Дж. Локка, І. І. Огієнка, Ж. П. Сартра, Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, К. Ясперса та ін.) підкреслювалися важливість таких асертивних складових, як свобода волі людини від інших, повага до себе та своєї гідності, своїх прав і інтересів, потреба у визнанні власної цінності, людиноцентризмі, впевненості і наполегливості при відстоюванні своїх прав. Засновник емпіричної концепції у психології, видатний англійський філософ, педагог XVII ст. Дж. Локк у творах «Про керування розумом» та «Два трактати про правління» засуджував невпевненість у собі, «людей, які самі придушують власний дух, впадаючи у відчай при найменших труднощах і вирішують, що подальше ґрунтовне оволодіння певною наукою або знаннями їм не під силу» [15, с. 262-264].

Природним станом, в якому знаходяться всі люди, Локк вважав стан повної свободи від волі інших, підкорення, на його думку, можливе лише законам природи. Значний внесок у проблему необхідності розвитку таких показників асертивності як гідність, повага до себе вніс французький філософ-просвітник і матеріаліст XVIII ст. К. А. Гельвецій.

Розмірковуючи про любов до себе (себелюбство), Гельвецій вважав, що вона «робить з нас те, що ми є». Він вказує на необхідність для людини перебувати в активному стані – «не тоді вона в щасті, як пішлося їй, а як ідеться» та вимагати справедливості, поваги до себе [6, с. 153, 145, 303-304].

Представник німецької філософії І. Кант у трактаті «Релігія у межах тільки розуму» так описував значення асертивності для людини – «це змушує досягати визнання власної цінності в думці інших і при чому спочатку лише цінності своєї рівності з іншими». В основі його аналізу первинними є задатки добра в людській природі, усвідомлення морального закону та ідея конкуренції між людьми тільки як мотив до культури [13, с. 96-97, 102, 125].

Л. Феєрбах та Гегель правову і моральну сторону асертивного вчинку людини визначали через врахування не лише своїх інтересів, а й щастя та інтересів іншої людини, де носієм і основою є моральне. Важливо, на їх думку, якщо «моральний спосіб поведінки людини є постійною рисою її характеру» [6, с. 177, 186, 188].

У творах Л. Фейєрбаха «Про спіритуалізм і матеріалізм, особливо в їх відношенні до свободи волі» та «Евдемонізм» прослідковуємо думку, що «моральна воля – така, що не хоче завдавати зло, так як сама не хоче терпіти його…що є і моральним законом і совістю, яка стримує або повинна стримувати людину від завдавання іншим зла». У прагненні до щасті є виконання обов’язків перед іншими – «там, де поряд з Я немає ніякого Ти, іншої людини, там немає і моралі» [29, с. 466, 472, 617].

На важливості асертивних вчинків через самовдосконалення людської особистості, пізнання людиною самої себе, своїх позитивних та негативних сторін, рівності людей акцентував у своїх творах увагу відомий філософ, письменник і педагог українського просвітництва Г. С. Сковорода.

Він засуджував людей, схожих на «дерево, яке бажає одночасно бути і дубом і кленом, і липою і березою, і смоквою і маслиною, і явором і фініком, і трояндою і рутою… і сонцем і місяцем…», а внутрішній світ вважав «…вершиною і квіткою всього життя…», куди необхідно спрямовувати всі свої справи, відкидаючи все негативне [28, с. 102, 209, 226].

 Підкреслювали значимість «усвідомлення своєї людської гідності» [31, с. 486], християнської доброчесності, повагу до національних традицій, «завзяття», «серце, що цілий світ любити вміло» та «у світі правдою йшло сміло» [20, с. 298, 301, 418-452], прагнення до рівності, активності, організованості та моральності, «благородності природи нашої» [4, с. 391] у своїх творах М. В. Гоголь, М. С. Грушевський, І. І. Огієнко, Т. Г. Шевченко, П. Д. Юркевич.

Критикуючи філософію своєї епохи та внутрішнє рабство людини, М. О. Бердяев вказував на значення асертивності для людини, завдяки якому вона повинна бути відважною, так як свобода є основною внутрішньою ознакою кожної істоти, в чому суть абсолютної довершеності плану творіння Божого, власне усвідомлення людини як центру світу, буття, що в собі має розгадку світу та возвеличення над усіма речами світу [27].

 Р. Штейнер, австрійський філософ, письменник вважав, що народження асертивної, «нової, вищої людини» відбувається тоді, коли настрій, роздратування і самоволодіння залежать від себе, а не від інших, тоді вона «володар себе» [37].

Ознаками асертивності, зокрема, вважав здатність виражати власні думки з урахуванням думок інших, наполегливість в досягненні прийнятого рішення, за винятком помилкового, та узгодженість власних дій з близькими людьми й оточуючими умовами.

Вивчення філософської думки щодо умов розвитку асертивної поведінки особистості дає нам змогу підкреслити особливе значення атмосфери гуманності, поваги один до одного, рівності, під час якої відбувається усвідомлення людиною значення моральних принципів та законів, важливість доброчесності та впевненої поведінки.

Педагогічні думки щодо важливості асертивної поведінки, яка формується завдяки вихованню людяності, поваги, толерантності, почуття власної гідності, самоспостереження і гармонії із собою та оточуючим світом, знаходимо у працях А. П. Аксєнкіна, А. П. Вірковського, О. В. Волошиної, М. П. Драгоманова, О. В. Духновича, І. А. Зязюна, Я. А. Коменського, М. М. Коцюбинського, М. Є. Мішечкіної, Н. Г. Ничкало, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, Н. І. Третяк, С. В. Удовицької, Н. Б. Хамської та ін. І. Б. Базедов, Х. Г. Зальцман, Я. А. Коменський звертали увагу на такі важливі асертивні показники у виховному процесі, як врахування власної «чистоти духу і совісті, поведінки і мови» та чесності [13, с. 164]. М. М. Коцюбинський, М. П. Драгоманов, О. В. Духнович велике значення приділяли необхідності виховувати такі асертивні складові, як людяність, правдивість, дисциплінованість, почуття власної гідності, толерантне ставлення до представників інших народів [15].

Знаходимо думки про асертивну особистість також в ідеях вітчизняного вченого-педагога В. О. Сухомлинського – «повнокровна і гармонійна людська особистість народжується материнською й батьківською мудрістю, багатовіковим досвідом і культурою народу, втілених у знаннях, у моральних цінностях, у неминущих багатствах, які передаються від покоління до покоління» [28, с. 255].

 Сухомлинський радив учням аналізувати свої вчинки, щоб не завдати іншим зло або неприємність, натомість робити добро, дотримуючись найважливіших норм моральності. Він відмічав, що в духовному житті колективу основними є повага до праці, людей праці, утвердження на цій основі поваги до самого себе….» [29, с. 95, 476, 478].

 С. Ф. Русова у своїх творах «Нова школа», «Теорія і практика дошкільного виховання» пропонувала педагогам звернути увагу на підтримку життєрадісної, товариської атмосфери в навчальному закладі, розвитку гуманного почуття до всього живого, закладення асертивних основ ще з раннього дошкільного віку.

Зокрема, вона підкреслює важливість самоаналізу власних і чужих вчинків, «виявлення власної мужності» в різних ситуаціях життя, «підтримку в дитини віри в саму себе». На її думку «оригінальність кожної особи занадто коштовна річ – її треба берегти і лише допомагати їй знайти свій особливий, належний шлях до добра» [21, с. 217, 224,].

Питання виховання честі та гідності, створення умов для формування ціннісних орієнтацій, толерантності, гуманістичного ідеалу та моральних основ культури поведінки під час навчально-виховного процесу та в позаурочній діяльності розглядалися і сучасними дослідниками-науковцями (А. П. Аксєнкіним, А. П. Вірковським, О. В. Волошиною, І. А. Зязюном, М. Є. Мішечкіною, Н. Г. Ничкало, Н. І. Третяк, С. В. Удовицькою, Н. Б. Хамською та ін.). Проведений аналіз дав підстави зробити певні висновки щодо стану дослідження умов розвитку асертивної поведінки в педагогічній науці вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Розвитку асертивної поведінки, на їх думку, сприяє виховання під час навчально-виховного процесу людяності, толерантності, піднесення самоцінності людської особистості, повага інших до її честі та гідності, дотримання особистістю та соціальним оточенням моральних норм.

Здійснюючи теоретичний аналіз проблеми у вітчизняній та зарубіжній психології, констатуємо, що поведінка людини, її вчинки є відображенням власного «Я», обраних пріоритетних цінностей у житті, особистісних якостей, досвіду взаємодії у соціумі (І.Д. Бех, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн). Поведінка (behavior, behaviour) розглядається як певні дії людини по відношенню до інших людей, суспільства, матеріального світу, які регулюються нормами суспільної моралі і права. Їй ми приписуємо як зовнішні прояви (міміка, інтонації тощо), так і окремі рухи, жести, певні дії. Вчинок є найбільшою одиницею поведінки і віддзеркалює моральні переконання та принципи особистості [27].

Вчинкова дія – це не лише ствердження існуючої сутності «Я» в певний конкретний момент, це й в подальшому впливова сила на розвиток особистості, її якостей, життєвих пріоритетів.

Так, С. Л. Рубінштейн, характеризуючи дію людини, її поведінку, підкреслює їх «соціальну обумовленість» та особисту значущість, включеність у відносини між людьми [29].

В. В. Давидов відзначав вплив установ, утворених суспільством, на характер формування індивіда, в результаті якого людина знайомиться із запропонованими нормативними зразками певних видів і способів діяльності та засвоює їх. Розкриваючи діяльність людини як сукупність ставлень до оточуючих людей, до себе, суспільства та предметного світу, О. М. Леонтьєв підкреслює вплив «смислоутворюючих» особистісних мотивів, які в кінцевому результаті призводять до конкретних вчинків та характеризують зрілість особистості [15].

Відзначив роль соціальних чинників у психічному розвитку особистості та їх вплив на власну діяльність дитини у своїх наукових працях Г. С. Костюк, зазначивши важливість внутрішньої позиції особистості у ставленні до певної діяльності, сенсу від її результатів у майбутньому для людини [10].

Характеризуючи поведінку особистості, А. В. Петровський основні її складові пов’язував із мотивами, цілями, потребами та інструментами активності особистості, наголошуючи на важливості набутого соціального досвіду [21]. Позицію особистісної значущості вчинку для підростаючого покоління, усвідомленості цілей та мотивів і його ґрунтування на моральнодуховній сутності викладено у працях І. Д. Беха, С. Д. Максименка [33, 34, 35].

З вищесказаного, можна зробити узагальнення, що поведінка людини характеризується суспільною обумовленістю, водночас ця діяльність усвідомлена, колективна, цілеспрямована, творча, довільна та постійно удосконалюється з еволюційним розвитком людства.

Розглядаючи умови розвитку людини, вчені констатують динамічний характер даного процесу, який відбувається все її життя. Теоретичні підходи до психічного розвитку людини можна умовно поділити на біогенетичний, соціогенетичний, персоногенетичний, культурно-історичний, когнітивний та екологічний (А. Бандура, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Ф. Скіннер, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Г. С. Холл та інші).

Основні акценти даних підходів ґрунтуються на вивченні антрополічних властивостей людини, впливу процесу соціалізації на особистість, самореалізації та активності, розвитку інтелекту, формуванні «Я», провідної діяльності та рушійних силах внутрішніх суперечностей для суб’єкта.

Розвиток, згідно законів діалектичної логіки, передбачає незворотні, спрямовані, закономірні спіралеподібні зміни, кожен виток такої спіралі може призводити до заперечення попередніх якостей, переходу кількісних показників в якісні, а рушійним механізмом цього є протиріччя між потребами та способами їх задоволення. Він може детермінуватись як зовнішніми чинниками (природні і соціальні детермінанти у процесі навчання й виховання), так і внутрішніми (психічні детермінанти, які впливають на саморозвиток).

Тому будемо розрізняти природний (відбувається за законами вікової динаміки і онтогенезу) і спрямований (передбачає проектування необхідних якостей, рис, створення умов) розвиток.

Поняття «асертивність» та «асертивна поведінка» відносно нові у галузях психологічної науки. Так, у психологічній енциклопедії та словниках поняття асертивність (англ. assertiveness – надмірна настирливість) розуміється «як уміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших» [27, с. 32].

 Узагальнені дані проведеного аналізу поняття «асертивність» у різних словниках дозволило зробити висновок, що «асертивність» здебільшого розуміється як певна особистісна риса, що характеризується гідністю, честю, толерантністю, впевненістю під час поведінки.

Дослідження особливостей асертивної поведінки особистості з врахуванням впливу різних умов та специфікою вікових категорій, науковцями у психології проводиться по різних напрямках. Загальний аналіз наукової літератури свідчить про включеність асертивної поведінки у Я-концепцію особистості через такі теоретичні положення, як співпадання «Я-реальне» та «Я-ідеальне»; поведінкові реакції, або дії як наслідок сформованого образу «Я» та самооцінки, самовладання, самоконтролю, саморегуляції поведінки; розвинуту Его-ідентичність. У. Джеймс, один із авторів «Я-концепції» особистості, виділяє такі її сторони, як «Я»-усвідомлюване і «Я»-як об’єкт (духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я», фізичне «Я») [10]. Акцент на потужних внутрішніх ресурсах особистості та здатності свідомо регулювати свої думки, почуття, поведінку, змінювати Я-концепцію спостерігаємо у поглядах К. Роджерса. Він підкреслює важливість співпадання «Я-реального» та «Я-ідеального» для людини, тому що це впливає на задоволення її своїм життям, інакше особа переживає страх, тривогу, мислить стереотипно [24].

У теорії «Я», за А. Маслоу, фундаментальне значення надається притаманній людині потребі в самоактуалізації. На його думку, самоактуалізовані люди поводяться просто і природно, не ховаючись за соціальними масками, проявляють терплячість, прагнучи захистити почуття інших, повагу до особистості і її соціального статусу, професії, раси, релігії, віку. Вони досить сильні, тому є відповідальними, самодисциплінованими, активними авторами своєї долі, не прагнуть до почестей і популярності [14, 165].

Р. Бернс, характеризуючи сформований образ «Я», підкреслює розвиток в особистості самооцінки, самовладання, самоконтролю, саморегуляції поведінки [30]. Е. Еріксоном «Я-концепція» розглядається через розвинуту Егоідентичність особистості та пов’язана з асертивністю через такі характеристики, як здатність до складних моральних суджень, самоповагу, незалежність від групового тиску і високу чутливість до маніпуляцій, самоусвідомленість, здатність до відповідального вибору [12].

Отже, можемо зробити висновок про зв’язок Я-концепції з основними показниками асертивної поведінки особистості. Для подальшого аналізу компонентів і показників асертивної поведінки розглянемо більш детально зміст поняття «асертивність», «асертивна особистість» та «асертивна поведінка» у наукових роботах. За умови приділення уваги лише тим науковим працям, що містять термін «асертивна поведінка», ми звужуємо коло робіт, що підпадають під теоретичний аналіз, як наслідок, отримаємо недостатньо інформації для ґрунтовності зроблених висновків.

Є необхідність у ґрунтовному теоретичному аналізі даного феномена та визначенні поняття асертивної поведінки, яке буде використовуватись у нашому дисертаційному дослідженні. Це дозволить виокремити більш чіткі показники асертивної поведінки та надасть можливість цілеспрямованого психологічного впливу на процес її розвитку шляхом створення відповідних умов. Вперше поняття «асертивна особистість» як психологічний термін ввів американський психолог і психотерапевт Андре Сальтер (1949 р.).

Він вказує наступні її ознаки: «Я»-висловлювання; віру в себе; зрозуміле для інших відкрите вираження почуттів у мові та поведінці; імпровізацію та спонтанне відображення почуттів і потреб [14; 27].

Особливе значення відіграє асертивна поведінка під час соціалізації особистості. Людина часто підпадає під вплив маніпуляцій оточуючих, які використовують її в своїх корисних інтересах, вона не знаходить у собі сили для відмови і підкорюється. Оголосити власні вимоги, побажання у таких ситуаціях не вистачає рішучості, виникає страх і сором’язливість при вираженні власних почуттів. Наслідком такої взаємодії є набуття навичок відповідати на агресію або критичне зауваження агресією, що створює для людини ілюзію ефекту, насправді ж відбувається руйнування міжособистісної взаємодії, психологічний дискомфорт.

Асертивність як особистісна риса передбачає, на думку А. Сальтера, усвідомлення та аналіз того, наскільки власна поведінка визначається власними потребами, а наскільки – нав’язаними установками інших [33].

Такої ж думки дотримуються С. Бішоп, Дж. Вольпе, А. Лазарус, А. Ланге, П. Якубовскі, розглядаючи асертивну поведінку як впевнене відстоювання своїх прав, що межує з невпевненістю [37]. Р. Альберті, М. Емонс, Л. Майкл, Е. Роберт виділили такі ознаки асертивності (assertive), як конструктивний підхід до вирішення проблем, відповідальність за власні вчинки, упевненість у собі, повагу інтересів інших [21].

Асертивна поведінка, на думку О. Л. Мерзлякової, характеризується конструктивною взаємодією, повагою у ставленні до себе та інших, розумінням власних цілей і того, до чого прагне партнер по спілкуванню, адекватною самооцінкою [11]. Також дослідниця описує такі її основні складові, як «позитивну відкритість, емоційну складову поведінки, наполегливість, енергійність, впевненість в собі як показник ціннісного відношення до себе та інших» [33, с. 13].

На думку Н. Ю. Ражиної, асертивна модель поведінки «ґрунтується на формуванні упевненості людини в собі і сприяє встановленню гармонії по відношенню до себе і оточуючих людей», а «людина, яка поводить себе асертивно, здатна чітко і ясно сформулювати своє бачення ситуації та переживання стосовно неї; характеризується позитивним ставленням до інших людей, адекватною самооцінкою та умінням слухати інших і йти на компроміс» [27, с. 8, 38]. Асертивність ототожнюють із самоефективністю у своїх роботах Л. Ф. Алексеєва, В. А. Шамієва, надаючи їй значення центрального компоненту суб’єкта активності, що допомагає забезпечити людині здатність вирішувати проблемні ситуації.

Зокрема, Л. Ф. Алєксеєва розглядає асертивність як «центральний компонент структури суб’єкта активності, який проявляється здебільшого в цілеспрямованості, самовпевненості, відповідальності та здатний забезпечити самоефективність людини» [8, с. 39]. Досліджуючи асертивну поведінку військовослужбовців, В. А. Шамієва визначає її як «основу поведінки самовладання, яку суб’єкт використовує під час адаптації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації» [12, с. 9]. Асертивність при цьому розглядається як суб’єктна властивість особистості, яка характеризується здатністю брати за себе відповідальність, впевненістю у собі, позитивним ставленням до інших; разом з тим, така людина може захищати власні права і досягати визначених цілей. Асертивна особистість, на її думку, «будує такі взаємовідносини з оточуючим світом, які сприяють її творчому розвитку, розширенню ступеня свободи, саморозвитку, в основі яких лежить відповідальність за вибір власних почуттів, дій і ставлення відносно себе та оточуючих» [31, с. 36].

І. М. Тичина та С. В. Герасіна «асертивність» розглядають як особистісну детермінанту, складову емоційно-ціннісного компонента, призначенням якої є забезпечення особистісного зростання у процесі самоздійснення [68].

С. А. Медведєва зазначає, що асертивній людині притаманна «природна, чесна поведінка по відношенню до себе й оточуючих людей, уміння і навички етично допустимого спілкування в конкретній ситуації», а ознаками асертивності виділяє упевненість, позитивну самооцінку, повагу до прав інших людей. Модель асертивності вона презентує через такі компоненти, як «мотиваційний (асертивна поведінка як цінність), когнітивний (позитивне сприйняття себе, знання про зміст і вияви асертивної поведінки), поведінковий (уміння і навички) та емоційний (сукупність переживань тощо)» [17, с.166].

Асертивну модель поведінки розглядають як певну альтернативу під час взаємодії – стратегію компромісу чи співробітництва, що передбачає чітке формулювання власних думок і пропозицій щодо певної ситуації, прийняття до уваги думки інших (Н. Ю. Ражина).

Людина сама обирає модель поведінки у різних ситуаціях – пасивну, агресивну або асертивну. У своїй роботі дослідниця акцентує увагу на найефективнішій взаємодії між людьми на основі моделі типу «асертивна – асертивна» [27, с. 36-37].

Асертивність як якість особистості, риса характеру, що проявляється у самоствердженні особистості, свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруження, іронії.

Асертивна поведінка як конструктивна взаємодія, що характеризується повагою у ставленні до себе та інших, розумінням власних цілей і того, до чого прагне партнер по спілкуванню, адекватною самооцінкою Здатність до рефлексії, соціальна ініціатива та сміливість, впевненість, повага у ставленні до себе та інших, розуміння власних цілей і того, чого прагне партнер по спілкуванню І. В. Попова [21] Асертивність як інтегративна властивість особистості, що впливає на соціальну презентацію та успішність.

Властивості асертивної особистості: впевненість у собі, висока мотивація досягнень, самоактуалізація, зосередженість на головних гуманістичних цінностях, досягнення поставленої мети. Соціальна сміливість особистості, ініціатива у соціальних контактах, впевненість у собі, гуманістичні цінності Таким чином, нам не вдалось відшукати чітке та однозначне визначення самого поняття «асертивна поведінка». На нашу думку, це пов’язано з декількома причинами, зокрема зі схожістю асертивності та асертивної поведінки з такими характеристиками, як впевненість у собі, самоповага, гідність і честь, морально-духовна активність і ціннісні орієнтації, повага, гуманність, толерантність.

Результати огляду наукових досліджень дозволяють зробити висновок про наявність певної кількості трактувань поняття «асертивної поведінки», при цьому визначення, яке б використовували більшість науковців відсутнє.

Узагальнюючи вище викладені положення, відзначимо, що асертивна поведінка виникає у процесі розвитку в людини вміння розуміти себе та інших, приймати своє «Я», керувати своїми емоціями, діяти відповідно до моральних принципів та правових норм, тобто нерозривно пов’язана з Я-образом, Я-концепцією особистості.

Як підсумок, у авторський зміст поняття «асертивної поведінки» включено впевнену, позитивно спрямовану та соціально активну взаємодію з іншими, що базується на ціннісному ставленні до іншого та до себе, забезпечує досягнення значимої для особистості мети.

Вважаємо за необхідне виділити наступні аспекти впливу асертивної поведінки на особистісний розвиток та діяльнісну сферу особистості:

- асертивна поведінка передбачає спілкування у руслі гуманістичноекзистенціального підходу;

- асертивна поведінка є динамічним утворенням, яке сприяє розвитку конструктивного способу міжособистісної взаємодії, самоаналізу та саморегуляції своєї взаємодії з іншими, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції, однак бути впевненим, соціально активним та сміливим;

- асертивна поведінка знаходиться у взаємозв’язку із самоповагою, гідністю та честю особистості, толерантністю, моральними принципами.

**1.2. Вікові особливості розвитку асертивності в студентському віці**

Теоретичний огляд психологічних особливостей розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів доцільно розпочати з аналізу особливостей навчально-виховного процесу у системі професійно-технічної освіти та вікових новоутворень особистості в період ранньої юності.

Основною метою професійно-технічної освіти в Україні є оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками, необхідними в обраній галузі майбутньої професійної діяльності, створення умов для розвитку ключових компетентностей та професіоналізму, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованому конкурентоспроможному робітничому потенціалі України.

Це зазначено в пріоритетних напрямках Законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти.

Суттєвою відмінністю професійно-технічного навчального закладу від загальноосвітньої школи є поєднання загальноосвітньої та професійної підготовок (на базі 9 класів) або повна професійна спрямованість підготовки (на базі 11 класів), поява уроків виробничого навчання та нової категорії педагогічного працівника – майстра виробничого навчання, проходження виробничої практики на підприємствах, установах, організаціях.

Відмітимо також і багатогранність проблеми адаптації учнів, яка стосується не лише налагодження взаємостосунків з новим учнівським та педагогічним колективом, але й орієнтування в новому місті, звикання до умов проживання в гуртожитку та необхідності повністю себе обслуговувати.

Одними з найважливіших завдань психології і педагогіки профтехосвіти є зв’язок теоретичних знань та практичних умінь і навичок, формування ціннісного ставлення до обраної професії та якостей, які повинні бути притаманні майбутньому кваліфікованому конкурентоздатному робітнику (Н. А. Побірченко, О. П. Сергєєнкова, О. В. Токарева).

 Так, сформована активна життєва позиція, на думку Н. Г. Ничкало, сприяє впевненості в собі, у своїх діях і вчинках, моральній та психологічній стійкості, виховує прагнення у випускників професійно-технічного навчального закладу бути активним під час вирішення виробничих, суспільних проблем.

Тому вкрай важливою є освітня політика в країні, що покликана «сприяти гуманізації суспільних відносин» (Г. О. Балл) [19, с. 10] та інноваційний підхід до розвитку робітничого потенціалу (В. О. Радкевич) [25].

Як відзначають у своїх працях науковці, для сучасного випускника професійно-технічного навчального закладу важливо поряд з професійною компетентністю володіти стриманістю, впевненістю, гідністю, ціннісним ставленням до інших, власною активною позицією, самоповагою та повагою прав і думок інших (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Є. О. Клімов, В. Г. Кремень, Л. М. Мітіна, Н. Г. Ничкало, Е. О. Помиткін, М. С. Пряжніков, В. В. Рибалка, О. В. Токарєва та ін.).

Проте сучасна соціально-економічна ситуація в Україні характеризується падінням престижу освіти серед молоді; низьким рівнем оплати праці або взагалі проблемами із працевлаштуванням через відсутність потреби у цілій низці професій на ринку праці, що призводить до втрати учнями мотивації до обраної професії; зростанням безробіття серед молоді, зниженням рівня життя, подальших трудових міграцій; змінами в структурі ціннісних орієнтацій, внаслідок чого в особистості відбувається виникнення кризових, конфліктних, стресових станів.

Актуальність створення умов для розвитку асертивної поведінки продиктована підвищенням серед молоді за останнє десятиріччя кількості злочинів (крадіжки, шахрайство, хуліганство тощо) та різноманітних девіацій (агресія, конфлікти, шкідливі звички, Інтернетзалежність тощо), в тому числі за сприяння засобів масової інформації [19]. Значна кількість учнів, слухачів, які навчаються, – це діти-сироти або діти, позбавлені батьківського піклування, учні, які мають одного з батьків, з малозабезпечених та неблагополучних сімей.

Саме тому молодь часто не має гідних зразків для наслідування морального ставлення до оточуючих, в їх сім’ях часто нівелюються духовні та соціальні цінності, не виховується повага та ціннісне ставлення до іншої людини, а спілкування відбувається в умовах деструктивних молодіжних субкультур.

Отже, такі дані прямо вказують на те, в якому напрямі слід проводити відповідні психологічні та педагогічні заходи.

Становлення фахівця невіддільне від його особистісного та професійного розвитку, тобто перебуває в двосторонньому взаємозв’язку.

Особистісний розвиток, за сприятливих умов, під час навчання доповнюється необхідними особистісно-професійними якостями, ціннісно-смисловим змістом, моральними принципами професійної поведінки в суспільстві тощо.

Професійна підготовка сприяє інтеграції молодої людини в соціальне життя суспільства, де відбувається розвиток її активності, ініціативності у контактах з іншими, зокрема через включення у виробничу діяльність під час виробничого навчання або практики, знайомство та співпрацю з виробничим колективом.

Формування професійно-важливих якостей, професійних цінностей, компетентностей, відбувається особливо активно під час виробничої практики, що в подальшому актуалізується в потребу професійного розвитку та саморозвитку.

Досліджуючи питання розвитку особистісно-професійних якостей, Н. Д. Вінник зазначає, що професійний розвиток детермінується особистісним, залежить від здатності усвідомлювати та розпізнавати стан розвитку своїх властивостей, змін, їх необхідності [50].

Модель успішного професійного та особистісного розвитку, на думку Л. М. Мітіної, включає в себе «індивідуально-типологічні характеристики, психологічний та духовний багаж» людини, які дозволяють переходити на нові вищі рівні свого розвитку [18, с. 16]. Відзначимо думку В. В. Рибалки про те, що важливою складовою у психологічній культурі особистості є «усвідомлення нею своєї цінності» у суспільстві та у власній самоцінності через здатність до опанування та використання психологічних знань, умінь, навичок.

Це передбачає розвиток таких особистісних новоутворень, як «гідність і честь, що є найвищими регуляторами цілеспрямованої громадської поведінки і трудової, професійної діяльності» [20, с. 11].

За періодизацією вікового розвитку більшість науковців відносять цей період життя людини до раннього юнацького віку (Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, І. С. Кон, Г. С. Костюк, А. В. Петровський, Е. Шпрангер та інші).

Розвиток особистості в даному віці продовжується як «процес змін, результатом яких є виникнення нових якостей: поступальний процес сходження з нижчого до вищого, від простого до складного; накопичення кількісних змін і перехід їх у якісні» [21, с. 91].

 Це, в свою чергу, призводить до «удосконалення структури Я-концепції», «появи нових рис, якостей, функцій і можливостей» (В. А. Семиченко) [21, с. 47].

Психологічний зміст юності пов’язаний з розвитком самосвідомості, соціальної активності і рефлексії, розширенням власного світогляду, вибором ціннісних орієнтацій, життєвої позиції по відношенню до себе, людей, світу (М. Й. Боришевський, В. С. Мухіна, Є. А. Шумілін та інші).

Удосконалюються вміння аналізувати життя, пояснювати причини різних проблем та аргументовано відстоювати свою точку зору, відповідати за власні вчинки.

 Провідну роль починає відігравати навчально-професійна діяльність, що сприяє розширенню наукового світогляду, здійснює вплив на світогляд і переконання, які, в свою чергу, впливають на поведінку і діяльність молодих людей. Вік є сенситивним для регуляції поведінки учнів на основі уже засвоєних моральних знань, усвідомлення ними потреби цих знань у своєму житті, визначенні власної духовно-моральної позиції (І. В. Дубровіна, Н. В. Павлик, В. І. Сметаняк, Т. Л. Ткачук та інші).

Новизна соціального оточення, розширення і поглиблення зв’язків з іншими людьми, можливість займати активну життєву позицію, створює в юнацької молоді передумову для самостійної роботи над собою, мотивує до активності в суспільстві – в навчальному, виробничому колективі, сімейному колі та серед друзів, спостерігається в очікуваннях поваги до себе, високої соціальної оцінки, самоствердженні неповторного і унікального «Я» (І. Д. Бех, Ю. О. Миславський, Н. Є. Ситнікова, Р. Х. Шакуров).

Тому, на думку Є. А. Шуміліна, молодь прагне розвивати в собі якості, «які особливо важливі для встановлення дружніх відносин і взаєморозуміння» з ровесниками [38, с. 97].

Теоретичні аспекти проблеми актуальності асертивної поведінки для кваліфікованого робітника ґрунтуються на різноманітних підходах та концептуальних положеннях: теорій розвитку особистості, сформульованих такими науковцями, як А. Адлер, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, В. М. Бехтерєв, Л. С. Виготський, М. Я. Грот, В. Джемс, В. Дільтей, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, О. Ф. Лазурський, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. М. Мясищев, Г. Олпорт, А. В. Петровський, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, О. М. Ткаченко, Е. Фромм, Е. Шпрангер, В. Франкл та іншими.

Щодо ціннісно-смислових основ професійного самовизначення, саморозвитку особистості (С. В. Герасіна, В. Р. Міляєва, М. С. Пряжніков, І. М. Тичина); щодо важливості засвоєння професійних цінностей, моральних принципів професійної поведінки (Л. І. Божович, В. О. Радкевич, М. С. Пряжніков, О. П. Саннікова, В. А. Семиченко); про роль ініціативності, відповідальності, активності, принциповості, мобільності кваліфікованих робітників (К. О. Абульханова-Славська, Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало, О. П. Сергєєнкова, О.В. Цуканова); про особистісно-професійні якості, професійну компетентність, психологічну культуру (Н. Д. Вінник, Л. А. Кльоц, І. М. Матійків, Л. М. Мітіна, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалка); щодо побудови гуманних виробничих відносин (Р. С. Гуревич, В. Г. Кремень); про створення психологічних умов для розвитку духовної культури (Г. О. Балл, М. В. Бастун, Н. В. Павлик, Е. О. Помиткін, О. В. Радзімовська, З. Л. Становських, О. В. Шкіренко).

Тобто, професійний розвиток – це не лише висока результативність у професійній сфері, продуктивність праці під час виробничого процесу, які забезпечують розвиток професіоналізму та конкурентоспроможності, але й наявність певних психологічних особистісних властивостей і якостей, що забезпечують гуманістичні відносини молоді у суспільстві.

Детермінантами розвитку когнітивної сфери учнів професійнотехнічних навчальних закладів є характерне для раннього юнацького віку відкриття свого внутрішнього світу, неповторності власної особистості, сформованість власних моральних принципів, поява філософських міркувань щодо світу, загальнолюдських цінностей, норм поведінки людей у суспільстві, що свідчить про перехід самосвідомості на якісно новий рівень.

Важлива роль при цьому належить особистісній рефлексії, яка здійснюється через співвіднесення власних знань про себе і оточуючий світ, своє місце в ньому, взаємозв’язки з іншими, правила і моральні основи взаємин, визначення власної духовно-моральної позиції.

 Вона дозволяє юнакам та юнкам аналізувати власне життя, своє місце в ньому, усвідомлювати свої слова та вчинки і є передумовою до подальшого самовиховання. Самовиховання виступає цілеспрямованою свідомою роботою над собою, що має своєю основною метою самовдосконалення, так як відбувається співвіднесення своїх власних цінностей з певними діючими суспільними вимогами і нормами та прагнення «сформувати себе як цілісну, гармонійну особистість і самоствердитись у найбільш високій якості в системі суспільних взаємодій» (І. І. Чеснокова) [37, с.223].

 Завдяки узгодженню власного образу «Я» і сприймання себе іншими, молода людина пізнає, як сприймають, оцінюють її поведінку інші, отримує інформацію про позитивну або негативну оцінку її вчинків.

Ставлення до себе, міра прийняття (неприйняття) себе, задоволення собою, почуття власної гідності як внутрішнє утворення – самоповага, впливають на особливості поведінки й діяльність людини, характер її соціальної активності. Про це зазначають такі дослідники, як І. Д. Бех, Н. М. Дятленко, О. М. Лозова, Г. Олпорт, Р. Ф. Пантилеєв, Т. В. Петренко, М. Розенберг, В. О. Сухомлинський та інші вчені.

Ідентифікація виступає механізмом міжособистісного пізнання, за допомогою якого людина ототожнює себе з іншою особою, намагається зрозуміти причини її поведінки, погляди та цінності, приналежність до певної групи. Вона формується у процесі взаємодії та спілкування молодих людей одне з одним.

Бар’єри у взаєморозумінні з іншими та їх подолання залежить від знання психології людини, індивідуальної культури спілкування і взаєморозуміння. Тому молодь потрібно навчити враховувати сильні і слабкі сторони іншої людини, розуміти позицію людини та свою позицію у певній ситуації (як двох рівноправних сторін), давати можливість її виразити (Є. І. Головаха, Н. В. Паніна) [5].

В.І. Сметаняк у своєму дослідженні робить висновок про те, що ціннісне самовизначення є актуальною потребою даного віку. Ціннісне самовизначення в ранній юності відбувається на декількох рівнях ієрархічної схеми, зокрема відзначимо, що моральне і соціальне самовизначення – це досягнений рівень полісуб’єкта та екзистенційне, в тому числі професійне самовизначення – рівень метасуб’єкта [22].

Велику роль для розвитку особистості відіграють ідеали, які в цьому віці, на відміну від підліткового, наповнені чіткою моральною позицією та принципами, які спонукають до більш усвідомленого вибору певної життєвої позиції, ціннісної самореалізації (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, І. В. Дубровіна, В. Е. Чудновський та інші).

Більш свідомим і цілеспрямованим стає процес засвоєння етичних знань, а отже можемо стверджувати, що учні в ранньому юнацькому віці більше керуються власними поглядами, критично оцінюють і переосмислюють погляди на світ. Підвищується вимогливість до себе, з’являється здатність враховувати не лише власні потреби, а й потреби оточуючих.

 Знання, переконання людини тісно переплетені з емоціями та почуттями і здійснюють регулятивну функцію у процесі поведінки. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери в ранньому юнацькому віці пов’язаний з інтенсивним розвитком саморегуляції, зростанням контролю над емоціями та поведінкою (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, О. В. Запорожець).

В емоціях проявляється оцінне ставлення особистості до наявних ситуацій або до виникнення нових, спричинених власною поведінкою чи діяльністю, при чому разом з цим може спостерігатися висока емоційна чутливість та вразливість. Ступінь усвідомленості переживань залежить від усвідомлення емоцій, їх співвіднесення із тим об’єктом чи суб’єктом, який їх викликає.

 Емоційна сфера особистості складається із емоцій, афектів, настроїв, почуттів, що забезпечують регуляцію поведінки та її подальшу діяльність. Почуття є продуктом суспільного розвитку та пов’язані з розвитком когнітивного компоненту особистості, її потребами й мотивами поведінки, здійснюють їх саморегуляцію, впливають на взаємодію людини із соціумом.

Значного рівня розвитку в цьому віці досягають вищі почуття: моральні, естетичні, інтелектуальні, праксичні (Б. І. Додонов, П. М. Якобсон), що свідчить про рівень духовного розвитку молодої людини. Завдяки моральним почуттям засвоюються норми суспільства та формується стійке ставлення до себе, оточуючих, відбувається регулювання взаємин з іншими.

Специфіка навчання професії, на думку І. Д. Беха, має враховувати високі вимоги до емоційних ресурсів людини, які ставить сучасне виробництво. Автор при цьому зазначає, що «найістотнішими психологічними підсистемами, що детермінують показник емоційної стійкості-нестійкості індивіда є саморегуляція, самоконтроль» [33, с. 423].

Г. М. Свідерська підкреслює важливість розширення системи ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці, оскільки в цей період відбувається інтенсивний розвиток соціальних почуттів, емпатійності, здатності до прийняття іншої людини, аналізу її вчинків.

І. Г. Павлова у науковому дослідженні становлення емоційної зрілості доводить, що юнацький вік вирізняється тенденцією до підвищення рівня емпатії, а у молодих людей спостерігається удосконалення особистісного рівня емоційної зрілості, який проявляється в адекватності емоційного реагування особистості у певних соціокультурних умовах.

Емпатія, як показник гуманістичної складової духовності, пов’язана з прийняттям іншої людини такою якою вона є, підтримкою та розумінням того, що думає і відчуває інший. Розвиток емпатії у молодих людей здійснюється на всіх психологічних рівнях (когнітивному, емотивному та діяльнісному) і передбачає на заключному етапі – гуманний вчинок (В. В. Бойко, Т. П. Гаврилова, Л. Н. Джрназян). На розвиток емоційної зрілості людини впливає рівень екстраверсії, відповідність емоційних проявів потребам, цінностям, інтересам як суспільства, так і її особистим.

Ознакою розвиненого діалогічного взаємозв’язку емоцій та інтелекту є самоконтроль емоцій, який дозволяє людині оптимістично та відкрито виражати почуття під час спілкування, бути впевненими у своїх діях, адаптуватись до ситуацій у житті. Основні причини, що впливають на адекватне вираження емоцій, вчені пов’язують із страхом вільно проявляти емоції, незасвоєними людиною нормами їх вираження у суспільстві.

Потреба у встановленні дружніх відносин з однолітками відображає прагнення ствердити власне «Я», ідентифікуватися з іншою людиною та супроводжується високою емоційністю, тому важливо будувати дружбу за моральними законами, основою яких є свобода, безкорисливість та справедливість. Відсутність необхідних навичок взаємодії із соціумом, вплив негативних соціальних факторів та несприятливих умов виховання обумовлюють появу у молодої людини негативних емоційних переживань, невпевненості, конфліктності з однолітками та дорослими.

Відкрите вираження почуттів і бажань, уміння слухати й розуміти іншу людину, на думку А. Сальтера, є базовою, суттєвою навичкою, необхідною у сфері міжособистісних відносин. Поведінка, конкретні вчинки відображають практичну сторону дієвості впливів та сформованості ціннісно-смислової, когнітивної та емоційно-почуттєвої сфери.

Однією з важливих складових соціальної компетентності, основою успішного особистісного самовизначення є впевненість у собі, що починає формуватись з дошкільного віку, а в ранньому юнацькому віці представляє собою систему з позитивною оцінкою своїх знань, умінь, вчинків, прийняттям себе, здатністю боротися із соціальними бар’єрами (Н. Ю. Будіч, М. Є. Мішечкіна, В. Г. Ромек). Важливим компонентом впевненості у собі є високий рівень розвитку самоповаги.

Дівчата і хлопці, у яких занижена самоповага, часто відмовляються досягати поставлених перед собою цілей та ухиляються від діяльності, де присутній дух змагання, так як не вірять у власні сили і соціальну та особистісну цінність.

Тому дорослим слід будувати стратегію підтримки їх самооцінки та створювати ситуації, у яких би молода людина могла відчути свою значимість та необхідність, які б дозволили їй виразити своє «Я». Нові суспільні орієнтири впливають на потреби й інтереси молодих людей, їх якості, вимагаючи від людини активної життєвої позиції, що сприяла би збереженню цілісності внутрішнього світу та досягненню самореалізації у майбутньому.

Ранній юнацький вік є сприятливим періодом для формування життєвої перспективи молодої людини. Тому важливо, щоб вона виступала активним суб’єктом, системою, яка саморозвивається, проявляючи високий рівень соціальної активності (К. О. АбульхановаСлавська, Л. І. Анциферова, Є. І. Головаха, О. В. Киричук, В. Р. Міляєва).

 Соціальна сміливість та ініціативність відображає готовність до соціально значущих вчинків, допомоги іншим, їх підтримки. В юнацькому віці це реалізується через особисте самовдосконалення та соціальне самовираження, якому сприяє участь у різних організаціях, об’єднаннях державної (недержавної) форми, участі у позаурочному житті навчального закладу. Узагальнюючи наукові погляди, зазначимо, що в ранньому юнацькому віці продовжують розвиватись особистісні якості та психологічні властивості, які пов’язані з асертивною поведінкою.

 Особливий вплив на розвиток асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів відбувається під час освоєння робітничої професії, коли за сприятливих умов формуються нові соціальні контакти та досвід міжособистісної взаємодії.

Для обґрунтування власної моделі асертивної поведінки особистості розглянемо асертивність як особистісну інтегральну якість у роботах сучасних дослідників.

У своєму науковому дослідженні О. В. Хохловою виділено наступні компоненти психічної діяльності, від впливу на які залежить розвиток асертивності студентів, зокрема: когнітивний (включає формування асертивної установки, переконань, життєвої позиції людини), емоційний (забезпечує вираження людиною своїх емоцій та почуттів, їх врівноваженість), поведінковий (містить умовно-рефлекторне закріплення нових форм поведінки) та моральний компонент (включає світоглядно-моральні переконання) [33, с. 144-145].

Модель асертивності С. А. Медведєвої представлена як складна і багатокомпонентна якість особистості, що складається з таких блоків: мотиваційний (асертивна поведінка як цінність) з такими показниками: стійке прагнення відстояти свої права, зважаючи на права інших, орієнтування на спілкування у руслі гуманістично-екзистенціального підходу; когнітивний (знання про зміст і прояви асертивної поведінки в поєднанні з позитивним сприйняттям себе) зі складовими розуміння сутності асертивної поведінки, її відмінностей від пасивної і агресивної поведінки, усвідомлення своїх прав, можливостей, самоприйняття та самоповаги; поведінковий (уміння і навички, що дозволяють проявляти асертивну поведінку у взаємодії з іншими) із показниками асертивних дій і асертивних властивостей та емоційний (сукупність переживань, толерантність до соціогенних факторів) із показниками емоційної стійкості, контролю за своїми емоціями, відкритості у їх вираженні [7].

У дослідженні І. В. Попова, розглядаючи структуру асертивності у підлітковому віці в умовах сім’ї та часткової соціальної депривації, виділяє когнітивну, емоційну-вольову, поведінкову сфери її розвитку в процесі навчальної діяльності [21].

Отже, слід відзначити, що більшість дослідників виділяють структуру асертивної поведінки через систему таких компонентів Я-концепції особистості як: когнітивний, емоційний (емоційно-вольовий), поведінковий. Основне призначення асертивної поведінки, на думку більшості дослідників, бути тією детермінантою, основою для адаптації зовнішніх та внутрішніх ресурсів, яка забезпечує етичну взаємодію з іншими, повагу до себе та інших, саморегуляцію емоцій та почуттів, відкрите вираження «Я-висловлювань», впевненість, позитивне ставлення один до одного, дотримання моральних цінностей, уміння вислухати, розуміти позицію іншого, правильно донести власну думку.

Підсумовуючи вище викладені теоретичні положення розуміння поняття асертивної поведінки, дотримуючись думки щодо компонентів асертивності С. А. Медведєвої, І. В. Попової, О. В. Хохлової, ми визначили авторську структуру асертивної поведінки з такими ключовими компонентами як: когнітивний, емоційно-почуттєвий, результативний.

**1.3. Теоретичні основи дослідження особливостей формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх соціальних працівників**

 Окреслені поняття «асертивна поведінка» та «асертивна поведінка у професійному становленні майбутніх психологів», проаналізовано основні підходи щодо їх визначення та інтерпретації; виокремлено й обґрунтовано структурні компоненти асертивної поведінки, висвітлено її роль у професійному становленні майбутнього психолога.

Міждисциплінарний контекст досліджуваної якості визначає поведінку особистості як таку, в якій виявляється свобода, упевненість у собі та своїх діях, довіра до себе та інших (Р. Емерсон, С. К'єркегор, Ф. Ніцше, Б. Спіноза, М. Хайдеггер, А. Шопенґауер та ін.).

Власне поняття «асертивна поведінка» представлене у дослідженнях зарубіжних психологів: зовнішня поведінкова модель успішної людини (Г. Бейєр, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Г. Фенстрейхейм); 8 внутрішній світ людини, її екзистенційний стан (А. Маслоу, Е. Фромм, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлс, Г. Оллпорт та ін.); конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що є альтернативою деструктивного способу – маніпуляції та агресії (Р. Алберті, М. Емонс, С. Бішоп, Дж. Вольпе, П. Джакубовські, А. Ланджа, Р. Мейє, У. Петерман, Є. Солтер, Р. Ульріх); гармонійне поєднання особистісних якостей людини, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій та позитивній спрямованості, у знаннях про людську сутність, у вміннях і навичках ефективної взаємодії (В. Каппоні, Т. Новак).

Методологічно близькі ідеї віддзеркалено й у наукових студіях вітчизняних та українських учених щодо особистості як самостійного суб’єкта життєдіяльності та її взаємовідносин зі світом (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Б. Братусь, С. Рубінштейн); асертивної поведінки як феномену соціального дослідження (Н. Ануфрієва, Г. Балл, Є. Головаха, О. Донченко, І. Кон, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.); асертивності як особистісної автономної риси, що є незалежною від зовнішніх впливів і оцінок; здатності самостійно регулювати власну поведінку (Є. Ільїна, Л. Подоляк, Є. Хохлова та ін.); якості особистості конструктивно відстоювати свої права, демонструвати позитивне і шанобливе ставлення до інших людей (В. Галицький, О. Мельник, В. Ромек, В. Синявський та ін.); здатності захищати власні інтереси, формулювати та відстоювати свою думку, вільно висловлювати почуття та емоції, досягати поставленої мети, при цьому не порушувати права інших людей, брати на себе відповідальність за власну поведінку (С. Братченко, Т. Коробкова, С. Медведєва, В. Семиченко та ін.); демонструвати самоповагу й повагу до інших (Є. Андрієнко, І. Фурман та ін.); слухати, розуміти й намагатися досягти робочого (ділового) компромісу (Р. Фріч та ін.); не діяти на шкоду іншим, поважати чужі права (Д. Майерс).

За результатами теоретичного аналізу літератури щодо особливостей професійного становлення фахівців загалом і психологів зокрема (Б. Ананьєв, В. Бодров, О. Бондарчук, А. Еткінд, Е. Зеєр, Є Клімов, В. Клименко, І. Кондаков, О. Кокун, Г. Ложкін, А. Маркова, С. Максименко, Л. Подоляк, Ю.Приходько, М. Савчин, В. Семиченко, Н. Чепелева, В. Юрченко) констатовано доцільність формування асертивної поведінки у майбутніх психологів.

Показано, що саме завдяки асертивності фахівець може виявляти у поведінці професійно важливі якості й здатності, зокрема: здатність до самостійного регулювання власної поведінки, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок; знання власних прав та обов’язків; адекватне оцінювання себе та оточуючих; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей, намірів, шляхів подальших дій і здатність відверто, без страху і напруження, 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 людей; здатність приймати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські стосунки тощо.

Серед компонентів формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів виокремлюємо такі: 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 та 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 здатності розв’язувати проблемні ситуації у професійній діяльності в асертивний спосіб (показники: незалежність, відповідальність, наполегливість; контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях).

Констатовано суперечності формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів: між рівнем теоретичних знань, методичних умінь і можливостей та їх адекватним використанням у практичній діяльності психолога; абстрактним характером предмета навчальної діяльності та реальним його втіленням у процес майбутньої професійної діяльності; роздрібненістю знань із багатьох навчальних дисциплін та необхідністю їх системного використання в майбутній практичній діяльності; виконавчою позицією студента у навчанні та ініціативною – у ролі практичного виконавця; високим соціальним статусом професії психолога в суспільстві, бажанням самоутвердитись у якості професіонала в сфері обраної діяльності та відсутністю розуміння необхідності певних спеціальних умінь і навичок, що потрібні для обраної професії тощо.

Визначено чинники формування асертивної поведінки майбутніх психологів на макро-, мезо- та мікрорівнях. На макрорівні йдеться про групу вимог соціокультурного характеру з боку суспільства до майбутнього психолога як фахівця, який вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості (С. Максименко).

Як наслідок, виникла своєрідна мода на професію психолога, що, з одного боку, сприяло збільшенню кількості вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку психологів, а з іншого – зумовило обрання професії психолога випадковими, подекуди професійно непридатними особами з особистісними проблемами (В. Панок).

 На мезорівні насамперед слід відзначити специфіку організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі на основі кредитно-модульної системи, що, як показує практика, 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 (Н. Тарапатова).

 Це може стати підґрунтям для запровадження «єдиномислія» (Дж. Оруелл), формування «одновимірної» (Д. Рісмен) чи «авторитарної» (Т. Адорно) особистості.

Крім того, у професійній підготовці майбутніх психологів можна відзначити дефіцит: по-перше, необхідної профорієнтаційної інформації як про зміст та психологічну структуру діяльності психологів у різних галузях, так і про психологічні вимоги, які висуваються до особистості фахівця у межах тієї чи іншої спеціалізації, внаслідок чого студентам доволі важко зрозуміти, чи відповідають їхні особистісні якості вимогам обраного фаху (Є. Кринчик та ін.); по-друге, використання 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 нетерпимими до індивідуальності інших, або «перевихователями», які намагаються «переробити» партнерів по взаємодії (Л. Карамушка, А. Скок та ін.).

На мікрорівні йдеться про 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 властиві особам юнацького віку схильність до авторитаризму; прагнення до домінування, недостатній рівень розвитку комунікативних умінь (Л. Матяш-Заєць та ін.); особистісну незрілість, амбівалентне емоційне ставлення до майбутньої професії, нерозв’язані внутрішньоособистісні конфлікти (Н. Яблоньска) тощо.

Усе це утруднює набуття майбутнім психологом особистісного смислу професійної діяльності, не сприяє бажанню формувати у собі професійно важливі якості, серед яких асертивна поведінка набуває особливої значущості.

**Розділ 2**

**Експериментальне ДОСЛІДЖЕННЯ особливостей розвитку асертивності у професійному становленні майбутніх соціальних працівників**

 **2.1. Дослідження особливостей сформованості асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників**

Подано загальну характеристику досліджуваного феномену, обґрунтовано вибірку, методику та організацію емпіричного дослідження, проаналізовано його результати.

 У дослідженні взяли участь студенти, 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 %).

Вивчення особливостей сформованості асертивної поведінки та її структурних компонентів здійснювалося відповідно до визначеної психодіагностичної карти дослідження.

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента асертивної поведінки визначалися на основі з’ясування типів спрямованості особистості майбутніх соціальних працівників за методикою Т. Данилової.

За результатами кластерного аналізу виявлено розподіл досліджуваних 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 з прагненням до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації; егоцентричним (25,3 %), за якого цілі, цінності, інтереси, потреби особистості мають переважно егоїстичний характер. Відповідно йдеться про середній, високий та низький рівні сформованості цього компонента асертивної поведінки.

Дослідження когнітивного компонента асертивної поведінки ґрунтувалося на результатах анкети, діагностичні питання якої спрямовувались на виявлення обізнаності досліджуваних щодо феноменології, рівнів і чинників асертивної поведінки та особливостей її прояву у професійній діяльності соціальних працівників.

За результатами дослідження у майбутніх соціальних працівників констатовано переважання середнього і низького рівнів сформованості когнітивного компонента асертивної поведінки (79,9 і 11,7 %) досліджуваних відповідно.

Зокрема, виявлено, що 91,6 % респондентів демонструють труднощі у визначенні сутності асертивної поведінки загалом та асертивної поведінки майбутнього психолога зокрема.

Досліджувані пов’язували їх з агресивністю або експресивністю, неадекватністю, імпульсивністю; мотивацією, діяльністю, що вимагає особливих вольових зусиль, емоційних переживань тощо.

Лише 8,4 % – асоціювали асертивну поведінку з упевненістю, самодостатністю, довірою до себе та своїх вчинків, повагою до інших тощо. Подібні результати отримано також при вивченні стану сформованості рефлексивно-оцінного компоненту майбутніх соціальних працівників за методикою «Хто Я?» М. Куна і Т. Мак-Партланда у модифікації Т. Румянцевої, за якою визначалися особливості усвідомлення й самооцінки власних професійно важливих рис, а також міжособистісних характеристик, які зумовлюють ефективну взаємодію суб’єктів у соціальному середовищі; ставлення студентів до себе загалом, їхню ідентифікацію із роллю психолога тощо.

У значної частини досліджуваних констатовано середній і низький рівні усвідомлення себе загалом і як майбутніх соціальних працівників зокрема (38,8 % та 13,2 % відповідно).

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 лише наближене до балансу, а у 19,4 % респондентів констатовано дисбаланс, що, на думку Т. Румянцевої, може свідчити або про невпевненість у собі, або про певний інфантилізм, незрілість тощо.

У цілому, констатовано недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінного компоненту: високий рівень сформованості виявлено у 22,3 %, середній – у 60,1 %, низький – у 17,6 % респондентів.

Регулятивний компонент асертивної поведінки вивчався за методикою С. Медведєвої «Аналіз і розв’язання професійних ситуацій».

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

Узагальнивши результати дослідження рівнів сформованості кожного із компонентів, нами було здійснено розподіл майбутніх соціальних працівників за рівнями сформованості асертивної поведінки в цілому.

Констатовано, що більшість досліджуваних (57,5 %) характеризуються середнім рівнем сформованості асертивної поведінки.

Натомість високий рівень спостерігається лише у незначної кількості респондентів (2,6 %), тоді як низький і нижчий від середнього виявлено у 8,4 % та у 18,3 % досліджуваних відповідно.

З метою перевірки вірогідності отриманих даних зіставлялись результати дослідження рівнів сформованості компонентів і загального рівня сформованості асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників, із даними, які отримані за шкалою «Асертивні дії» опитувальника С. Хобфолла. За коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (ρ) встановлено статистично значущий прямий кореляційний зв’язок (p< 0,01); аналогічно стосовно рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного (р < 0,01), рефлексивно-оцінного (р < 0,05) та регулятивного (р < 0,05) її компонентів.

Подібні результати встановлено й щодо курсу навчання: у студентів старших курсів вищими є як рівні сформованості ціннісно-мотиваційного (р < 0,01), когнітивного (р < 0,01), рефлексивно-оцінного(р < 0,05) та регулятивного (р < 0,05) компонентів, так і рівень сформованості асертивної поведінки в цілому (р < 0,01).

 Визначено особливості сформованості асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників залежно від форми навчання: у студентів заочної форми навчання рівень сформованості асертивної поведінки вищий, ніж у студентів денної форми (р < 0,01).

Прикметно, що такі відмінності спостерігаються за рахунок вищого рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента студентів-заочників (р < 0,01), що, на наш погляд, можна пояснити їхньою більшою зорієнтованістю на професію та успішне працевлаштування (більшість студентів працевлаштовані); відповідно, прояви асертивної поведінки (довіра, впевненість, здатність слухати і чути тощо) набувають професійного спрямування та більшого усвідомлення на рівні рефлексії й саморефлексії.

Виявлено особливості сформованості асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників залежно від рівнів їхньої професійної ідентичності: вищому рівню професійної ідентичності досліджуваних відповідає вищий рівень сформованості асертивної поведінки в цілому (р < 0,01) та окремих її компонентів, насамперед рефлексивно-оцінного та регулятивного (р < 0,01), а також (на рівні тенденції) когнітивного.

Подібні результати встановлено й щодо статусу майбутніх соціальних працівників у студентській групі: у досліджуваних з вищим статусом рівень сформованості асертивної поведінки більш високий (р < 0,01).

Такі студенти при визначенні 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, що забезпечують позитивний і конструктивний психологічний контакт з іншими учасниками взаємодії (доброзичливість, толерантність, уважність, чуйність, щирість, відкритість, коректність, гнучкість).

Це дає підстави вважати, що соціальнопсихологічний образ особистості з асертивною поведінкою у нашій вибірці є певною мірою раціоналізованим. Виявлено, що, опановуючи обрану професію, прагнуть насамперед виборювати «місце під сонцем».

Така тенденція проявляється не лише на 1-му курсі, де мету «виборювання» складають:

а) стипендія;

б) завоювання авторитету;

 в) лідерство у навчанні;

г) лідерство у групі, а й на 4-му, коли йдеться про:

 а) вступ до магістратури;

б) одержання диплому з відзнакою;

в) бажання залишитися працювати на кафедрі;

г) отримати гарну роботу тощо.

Крім того, констатовано статистично значущі відмінності (р < 0,01) у рівнях сформованості асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників залежно від їхньої оцінки соціально-психологічного клімату у студентській групі: чим сприятливіше оцінювався соціально-психологічних клімат, тим вищим є рівень сформованості асертивної поведінки досліджуваних.

Студенти, 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 відносинах 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 результати дають можливість зробити висновок про те, що значна кількість майбутніх соціальних працівників 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.

**2.2. Супровід формування асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників**

Обґрунтовано програму супроводу формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх соціальних працівників, викладено її зміст, описано процедуру апробації тренінгової програми та проаналізовано її ефективність.

 Визначено, що супровід формування асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників передбачає не лише врахування та розвиток особистісного потенціалу, а й забезпечення соціальної адаптації майбутніх фахівців до нового освітнього середовища та конструктивної взаємодії з усіма його суб’єктами (Г. Бардиєв, М. Битянова, К. Гуревич, І. Дубровіна, Ю. Крилова, П. Лушин, В. Слободчиков, Ю. Слюсарев та ін.).

Це зумовлює реалізацію таких завдань: визначення соціально-психологічних умов формування асертивної поведінки учасників освітнього процесу; систематичне відстеження соціального статусу студента та його динаміки впродовж усього освітнього процесу; профілактика проблем особистісного розвитку майбутніх фахівців у процесі їхнього професійного становлення; надання допомоги студентам у розв’язанні актуальних проблем навчання та соціалізації в освітньому середовищі ВНЗ; створення комплексної програми супроводу професійного становлення майбутніх соціальних працівників у процесі їхнього навчання.

До умов формування асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників віднесено:

1) включення до змісту професійної підготовки знань щодо сутності, компонентів, умов формування асертивної поведінки;

2) забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській групі, конструктивної взаємодії студентів як між собою, так і з викладачами, підтримки та взаємоповаги одне до одного;

3) організацію соціально-психологічного навчання як тренінгу з метою формування компонентів асертивної поведінки;

4) реалізацію в процесі навчання спеціально організованих соціальних впливів, що актуалізують розвиток ціннісного ставлення до асертивної поведінки тощо.

Зазначені умови втілено у розробленій програмі супроводу, метою якої є формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх соціальних працівників під час їхнього навчання у ВНЗ.

Основним засобом реалізації програми є психологічний тренінг, у рамках якого здійснювалося психологічне навчання майбутніх соціальних працівників, спрямоване на:

1) формування уявлень майбутніх соціальних працівників про їхні власні особисті права та обов’язки як фахівців;

2) навчання диференціювати асертивність та її недостатні або надмірні прояви у ситуаціях професійного спілкування;

3) розвиток упевненості у собі; вміння відкрито виражати свої думки, поважаючи думку інших; виявляти позитивні та негативні емоції, керувати ними; проявляти ініціативу, пропонувати та просити, зберігаючи власну гідність і здатність до самозахисту (вміння сказати «ні»).

Основними формами й методами організації тренінгу стали: кейс-метод – аналіз ситуацій професійної діяльності соціальних працівників; міні-лекції, в яких визначалися сутність і компоненти асертивної поведінки та їх прояви у професійній діяльності; групові дискусії, спрямовані на обговорення асертивності як професійноважливої якості соціальних працівників; самоаналіз ступеня власної асертивності; рольові ігри із розігрування проблемних ситуацій професійної діяльності соціальних працівників, що вимагали прояву асертивної поведінки, з обов’язковою рефлексією кожним учасником отриманого досвіду. У межах тренінгової роботи застосовувались такі прийоми: відкрите та приховане моделювання специфічних ситуацій професійної діяльності соціальних працівників, що можуть провокувати неасертивну чи агресивну поведінку фахівця; інструктаж учасників про типи поведінки у модельованих ситуаціях та їх можливі наслідки; рольове відпрацювання нових поведінкових реакцій; закріплення нових поведінкових реакцій за допомогою зворотного зв’язку ведучого та інших учасників; аналіз та відпрацювання ірраціональних уявлень, що перешкоджають становленню асертивної поведінки; надання інформації про права людини, що посилює асертивність особистості; апробація сформованої поведінки у реальних ситуаціях; генералізація асертивної поведінки на нові ситуації тощо.

Важливою складовою запропонованої програми є індивідуальне психологічне консультування студентів, які демонструють стійкі труднощі у виробленні навичок асертивної поведінки (якщо труднощі мають парціальний характер) або ж індивідуальна психотерапія (якщо труднощі мають генералізований характер).

Така інтервенція може бути проведена із використанням будь-якого підходу (гештальт, клієнт-центрований тощо) – з відпрацюванням: образу «Я» та пов’язаними з ним раціональними й ірраціональними судженнями; самоприйняттям; почуттями та їхньою експресією; розвитком позитивного мислення; уявленнями про права та обов’язки людини; впевненістю у собі; повагою до прав інших тощо.

Крім того, програмою супроводу передбачено супервізію (як з боку безпосередніх керівників, так і інших досвідчених соціальних працівників) під час проходження соціальними працівниками практики. У ході супервізії аналізу має піддаватися те, наскільки асертивною є поведінка практиканта, її наслідки, причини труднощів.

Такі зустрічі можуть бути як запланованими (наприклад, 1 раз на тиждень, по завершенні практики тощо), так і за потребою самих студентів; як очними, так і дистанційними (скайп-конференція), як індивідуальними, так і груповими.

Програму супроводу формування асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників апробовано у навчальному процесі.

У групі впливу робота із майбутніми психологами мала системний, цілісний характер відповідно до розробленої автором програми психологічного супроводу формування асертивної поведінки.

У контрольній групі навчання майбутніх психологів відбувалося відповідно до традиційного навчального плану.

Результати впровадження програми засвідчили її ефективність щодо формування досліджуваної якості майбутніх психологів.

Так, порівняльний аналіз результатів першого (до початку формувального етапу) та другого (після завершення формувального етапу) зрізів, що були проведені у групі впливу та контрольній групі, показав позитивну динаміку рівнів сформованості як усіх компонентів асертивної поведінки, так і її загального рівня у групі впливу.

У той час у контрольній групі статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості асертивної поведінки виявлено не було.

Порівняльний аналіз даних у кожній групі до і після формувального етапу за Gкритерієм знаків свідчить про позитивну динаміку рівнів сформованості асертивної поведінки учасників групи впливу.

Зокрема, кількість студентів з високим рівнем асертивної поведінки в цій групі зросла з 2,6 % до 5,3 %, з рівнем вище середнього – з 13,2 % до 21,1 %, а з низьким, навпаки, зменшилася з 7,9 % до 0 % (р < 0,05).

Щодо контрольної групи, то порівняльний аналіз результатів першого та другого зрізів формувального етапу засвідчив, що відмінності в показниках не є статистично значущими і в цілому не змінюють рівень сформованості асертивної поведінки її учасників.

Отже, результати впровадження програми супроводу на формувальному етапі дослідження підтвердили ефективність і значущість формування асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників, що забезпечує у них розвиток таких професійно важливих якостей особистості: впевненість, свобода, незалежність, асертивна позиція, більша здатність до рефлексивного аналізу професійної діяльності та особливостей взаємодії з різними суб’єктами навчального процесу.

**3.3. Методичні рекомендації щодо впровадження програми розвитку асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників**

Результати дослідження умов розвитку асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників дозволили обґрунтувати необхідні напрями роботи з активізації досліджуваного процесу в умовах навчального закладу.

Апробована програма розвитку асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників відображає цілісний процес, реалізація одного з компонентів окремо не досягає поставленої мети.

Ефективність вирішення поставлених завдань підвищується лише за умови системного розвитку усіх компонентів асертивної поведінки.

Розглянемо більш детально рекомендації для педагогічних працівників щодо розвитку асертивної поведінки майбутніх соціальних працівників.

Орієнтовними напрямками діяльності педагогічних працівників з активізації асертивної поведінки можна визначити такі:

1. Психологічна просвіта самих педагогічних працівників щодо ефективних гуманістично-орієнтованих виховних технологій, які сприяють розвитку асертивної поведінки.

Оскільки за результатами констатувального експерименту у навчально-виховному процесінавчальних закладів є актуальним питання створення умов для розвитку асертивної поведінки, ми додатково розробили та апробували просвітницьку програму для педагогічних працівників (після проведення формувального експерименту), яку, можна буде впроваджувати перед безпосереднім проведенням програми «Стратегія вибору – асертивна поведінка» для 1-2 курсів.

Просвітницька програма для педагогічних працівників щодо ефективних гуманістично-орієнтованих виховних технологій, які сприяють розвитку асертивної поведінки розрахована на 26 годин, складається із 9 занять, включає в себе 3 розділи, які реалізують певну тему, мету, завдання.

Заняття включають необхідні інформаційні та методичні матеріали щодо організації змісту виховання гуманістично-спрямованої особистості.

Мета програми: систематизувати знання щодо сутності, змісту, особливостей педагогічної моралі, складових духовної культури педагога, сприяти впровадженню у навчально-виховний процес традиційних та нетрадиційних форм і методів гуманістично-орієнтованого виховання, які сприяють розвитку асертивної поведінки.

Завдання програми:

1. Розглянути наукові погляди на педагогічну етику.

2. Активізувати потребу у реалізації духовного розвитку педагогів; розвивати мотивацію дотримання норм духовності; потребу у постійному особистісному самовдосконаленні.

3. Виявити проблемні моменти, які перешкоджають моральним вчинкам та духовному зростанню молоді.

4. З’ясувати структурні компоненти моделі гуманістичного виховання; сприяти побудові навчально-виховного процесу з дотриманням технологій виховання гуманістично-спрямованої особистості та врахуванням вікових особливостей.

5. Мотивувати до організації ціннісно-орієнтаційної діяльності в позаурочній час; розвивати методологічну позицію педагога до впровадження нових гуманістичних виховних технологій, які сприяють розвитку асертивної поведінки учнів; сприяти підвищенню педагогічної майстерності, прогнозування можливих шляхів розв’язання існуючих психолого-педагогічних проблем.

Методи, форми, техніки, вправи: інформаційне повідомлення, дискусія, міні-лекція, мозковий штурм, діалогічна бесіда, психологічний колаж, робота в мікрогрупах, самодіагностика, моделювання ситуації прояву необхідних якостей, складання когнітивних карт, розробка власної методики, робота з проблемними завданнями.

Перший розділ програми – «Моральна культура педагога: психологічний аспект» – присвячений розкриттю сутності, змісту, особливостей педагогічної моралі та духовної культури педагога; ознайомленню із концепціями духовного розвитку особистості, принципами дотримання їх в педагогічній діяльності.

Учасники програми в практичній частині занять мають змогу проаналізувати вислови видатних людей; створити колаж; пройти самодіагностику за опитувальником виявлення рівня розвитку духовної культури педагогічних працівників.

Другий розділ програми «Особистісно-професійна складова духовної культури педагога» відображає актуальні питання конструювання власного морального ідеалу людини на основі аналізу особистісних та професійних характеристик; ознайомлює із особливостями та критеріями морального виховання в ранньому юнацькому віці; сприяє розвитку навичок моделювання ситуації прояву необхідних якостей.

Третій розділ програми «Гуманістично-орієнтовані технології виховання: особливості використання та впровадження» укладено з метою активізації оновлення змісту виховання на основі гуманістичних принципів виховання; впровадження у навчально-виховний процес традиційних та нетрадиційних форм та методів гуманістично-орієнтованого виховання; набуття досвіду з розв’язання проблемних психологопедагогічних ситуацій на основі комплексного їх аналізу; здійснення порівняльного аналізу агресивної, пасивної та асертивної поведінки, визначення переваг та недоліків; оволодіння прийомами і засобами розвитку навичок складання когнітивної карти гуманістичних принципів, алгоритму розв’язання проблемних психолого-педагогічних ситуацій, розробки власної актуальної методики виховання (гуманістичного спрямування).

Укладаючи просвітницьку психологічну програму для педагогічних працівників щодо ефективних гуманістично-орієнтованих виховних технологій, які сприяють розвитку асертивної поведінки, ми прагнули відобразити важливі складові, які сприяють розвитку особистіснопрофесійної складової духовної культури педагогів, розглянути комплекс моральних питань у виховній діяльності та основні підходи, технології розвитку гуманістичної складової особистості.

Зміст запропонованої програми в своїй основі включає положення концепції духовно-особистісного підходу І. Д. Беха; духовного розвитку особистості Е. О. Помиткіна; раціогуманістичного підходу в психології Г. О. Балла; аксіопсихологічного підходу до цінності особистості В. В. Рибалки; морально-етичного, духовного підходу до педагогічної діяльності Г. П. Васяновича, І. А. Зязюна; концептуальні положення гуманізму у системі освіти Б. С. Братуся, В. Г. Кременя, В. О.Сухомлинського, П. Д. Юркевича; теоретико-методологічні підходи асертивної поведінки Р. Альберті, С. Бішопа, Дж. Вольпе, М. Емонса, Л. Майкла, Е. Роберта, А. Сальтера та інших вчених.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : [монография] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. [для студ. вузов] / Галина Сергеевна Абрамова. – 4-е узд. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
3. Айзенк Г. Ю. Структура личности / Ганс Юрген Айзенк ; [пер. с англ. О. Исакова, И. Авидон, О. Шеховцова, А. Шишко]. – СПб. : Ювента. М. : КСП+, 1999. – 464 с.
4. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Москов. ун-т, 1990. – 240 с.
5. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии / Герхард Адлер ; [пер. с англ. ]. – М. : Рефл. – бук, К. : Ваклер, 1996. – 282 с. – (Серия «Актуальная психология»).
6. Аксенкин А. П. Воспитание чести и достоинства у старших подростков : дис… канд. пед. наук : 13.00.01 / Аксенкин Анатолий Петрович. – К., – 1981. – 162 с.
7. Александрова Г. М. Честь в особистісному та корпоративному вимірах / Г. М. Александрова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. – № 3. – С. 89-98.
8. Алексеева Л. Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1 (18). – С. 39–42.
9. Алєксєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : [наук.-метод. посіб.] / Тетяна Федорівна Алєксєєнко. – К., 2007. – 152 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
11. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. [для высш. учеб. завед.] / Г. М. Андреева.– М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
12. Анненков В. П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнів молоді в умовах промислово-економічного коледжу : [монографія] / В. П. Анненков. – К., 1998. – 137 с.
13. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем : избранные труды / Петр Кузьмич Анохин. – М. : Наука, 1978. –70 с.
14. Арлычев А. Н. Саморегуляция, деятельность, сознание / А. Н. Арлычев. – СПб. : Наука, 1992. – 147 с.
15. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. [навч. вид.] / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
16. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. − М. : Мысль, 1976. – 158 с.
17. Асмолов А. Г. Психология личности : учеб. пособ. / А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – 367 с. 18. Баклицький І. О. Психологія праці : підручник / Іван Олександрович Баклицький. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
18. Балл Г. О. Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2006. − № 3. – С. 7–31.
19. Бандзеладзе Г. Д. О понятии человеческого достоинства / Гелла Доментьевич Бандзеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 107 с.
20. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
21. Барсукова О. В. Честолюбие. Представление о честолюбии в художественной литературе, религии и философии : [монография] / Оксана Владимировна Барсукова. – СПб. : Речь, 2010. – 184 с.
22. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. − М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
23. Бастун М. В. Формування професійної налаштованості вчителя на розвиток духовного потенціалу учнів за допомогою діалогічних засобів / М. В. Бастун // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 11. – 184 С. 16-18. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\_2015\_11\_4.
24. Бауэр И. Принцип человечности: Почему мы по своей природе склонны к кооперации / Иахим Бауэр ; [пер. с нем. И. Тарасова]. − СПб. : Вернер Реген, 2009. – 152 с.
25. Безкоровайна О. В. Особистість: аспекти наукового осмислення / О. В. Безкоровайна // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 3-4 (60-61). – С.77–87.
26. Бердяев Н. А. Философия свободы: смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
27. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Леонард Берковиц. − СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 516 с.
28. Берн Э. Игры, в которые играют люди : Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Эрик Берн; [пер. с англ.]. – М. : 2000. – 194 с.
29. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; [пер. с англ.]; под. ред. В. Я. Пилиповского.– М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
30. Беседы и суждения Конфуция. – СПб. : Кристал, 1999. – 1120 с. – (Библиотека мировой литературы).
31. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. − № 1(62). – С. 76–89.
32. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
33. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : дис… д-ра психол. наук : 19.00.07 / Бех Иван Дмитриевич. – К., 1992. – 320 с.
34. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. − 2001. − № 2 (16). – С. 16–23.
35. Білоусова В. О. Життєві та етичні цінності старшокласників: [наук.-метод. зб. «Цінності освіти і виховання» / за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : АПН України, 1997. – С. 137–140.
36. Бишоп С. Тренинг ассертивности / Сью Бишоп. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с. − (Серия «Эффективный тренинг»).
37. Блюмкин В. А. Честь, достоинство, гордость / Владимир Анатольевич Блюмкин. – М. : Знание, 1963. – 32 с.
38. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Москов. ун-т, 1982. – 200 с.
39. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; [под. ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Ин-т практ. психол., В.: НПО «МДЭК», 1995. – 352 с.
40. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – 207 с.
41. Болотіна В. Ю. Моральні цінності підростаючого покоління : наук.-метод. зб. «Цінності освіти і виховання»; [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : АПН України, 1997. – С. 19–21.
42. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. − № 2(59). – С. 49–57.
43. Боришевский М. Й. Развитие саморегуляции поведения школьников : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Боришевский Мирослав Йосифович. – К., 1992. – 77 с.
44. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Знание, 1977.– 64 с.
45. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности : психологическое исследование / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64с .− (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика»; №3).
46. Будда и его учение / [сост. Н. Ковалева]. – М.: ООО «ИД»РИПОЛ классик», 2005. – 288 с. – (В поисках истины).
47. Будич Н. Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения: дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Будич Наталья Юрьевна. – Х., 2005. – 146 с.
48. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Леонид Фокич Бурлачук, Сергей Маратович Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
49. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості : наук.-метод. зб. «Цінності освіти і виховання» / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К. : АПН України, 1997. – С. 27–31.
50. Вандишев В. М. Філософія. Екскурс в історію вчень і понять : навч. посіб. / Валентин Миколайович Вандишев. – К. : Кондор, 2006. – 474 с.
51. Васянович Г. П. Основи психології : навч. посіб. / Григорій Петрович Васянович. – К. : Пед. думка, 2012. – 114 с.
52. Вачков И. В. Психология тренинговой роботы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / Игорь Викторович Вачков. – М.: Ексмо, 2007. – 416 с.
53. 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/ejournals/Vnadps/2012\_5/12mlmiho.pdf.
54. 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 «Інформаційноаналітичне агентство», 2013. – Т. ХІ: Соціальна психологія, вип. 6. − С. 95−102.
55. 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. – C. 210–216.
56. 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.
57. 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.
58. 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. Х: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, вип. 23. − С. 382−390.
59. 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.
60. 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)
61. Марчук Л. М. Психологические условия развития ассертивности у студентов вузов / Л. М. Марчук // Материалы IХ 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.
62. Марчук Л. М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : метод. рек. / Л. М. Марчук. – К. : Богданова А. М., 2015.– С.76.