**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ відповідальності (АСЕРТИВНОСТІ) в юнацькому віці**

**1.1. Психологічні чинники відповідальності в юнацькому віці**

Українськими науковцями проведений різнобічний аналіз психолого-педагогічних проблем праці, особливостей професійної діяльності й особистості професіонала. Результати цього аналізу наведено у численних монографіях, дисертаційних дослідженнях, наукових статтях, підручниках. Так, психології професійного становлення сучасного фахівця присвятив свою роботу О. Кокун. Автором розглянуто основні психологічні проблеми професійного становлення сучасного фахівця. За результатами емпіричних досліджень виділено психологічні особливості професійного становлення фахівців професій типу «людина – людина», виявлено особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців на різних етапах професійного становлення. Теоретично обґрунтовано зміст психологічного супроводу професійного становлення фахівців (Кокун, 2012).

Аналіз зазначеної та зарубіжної наукової літератури свідчить, що терміни соціономія, соціономічний, соціоном по відношенню до професії вживаються переважно у дослідженнях і публікаціях науковців, у тому числі українськими психологами, педагогами, фахівцями із соціальної роботи тощо. Крім поняття соціономічна професія, українські науковці вживають і низку споріднених, зокрема соціономічний профіль, соціономічне професійне середовище, соціономічна сфера. Водночас прихильники концепцій зарубіжних науковців Я. Морено (2004), Р. Пректера (R. Prechter, 2003; 2004; 2011) застосовують зазначені терміни у відмінному від українських науковців і дослідників змісті.

Ураховуючи зазначене, виникає питання: поняття соціономічна професія, професія людина – людина, професія людина –соціальна система як синонімічні?

За результатами аналізу словників, довідників і енциклопедій дійшов висновку, що до сьогодні чітке визначення терміну соціономія не сформоване, і зробила спробу проаналізувати поняття соціономія, соціономічна сфера, соціономічна професія через проєкцію мовної комунікації. Дослідниця пропонує вважати терміни соціономіка і соціономія синонімічними та такими, що мають.

Соціономічні професії асоціюються з вивченням і поясненням соціальних стосунків, соціального розвитку суспільства, впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії.

Таким чином, українські науковці розглядають поняття соціономічний у контексті концепції Я. Морено і поширюють його на професії психолога, педагога, соціального педагога, соціального працівника журналіста, політолога, соціолога, юриста. При цьому залишається не вирішеним питання співвідношення понять соціономічна професія і професія типу людина – людина адже останніх значно більше, ніж віднесених авторами до соціономічних. Також потребує уточнення співвідношення понять соціономія і соціономіка.

Проаналізуємо зазначені наукові погляди з позиції методології системного та діяльнісного підходів. Для цього необхідно розглянути сутність соціономічних професій через встановлення природи їхніх взаємозв’язків між собою і соціумом та визначити спільну для професійної діяльності всіх представників соціономічних професій суспільно важливу мету, адже саме вона є головною ознакою діяльності, зокрема і професійної. На нашу думку, цільове призначення професійної діяльності є більш вагомим критерієм для об’єднання професій у групи, ніж її предмет, завдання чи способи здійснення.

Слід відзначити, що соціономія як наука об’єднує знання про соціальний розвиток і соціальні стосунки, отримані за допомогою розроблених ним самим методів: соціометрії та соціопсиходрами. Тобто соціономія вивчає всі соціальні відносини в цілому і теоретично концентрує тенденції і закони-тенденції, виявлені лише у практиці соціопсиходрами і соціометрії. Я. Морено так формулює завдання соціономії (Морено, 2004):

1. Вивчення соціальних структур в їх нерівномірності і безперервності ситуаційно-історичного переходу від одного до іншого.
2. Вивчення соціальних архетипів, тобто уявлень і значущих назв груп і соціальних якостей людей із соціальних процесів.
3. Вивчення соціальних якостей (ознак) людей, за допомогою фіксації соціонімів як імен, народжених в соціодрамі, а також аналізу документів, контент-аналізу, семантичного диференціалу та інших методів.
4. Екстрадраматичне дослідження кола спілкування індивіда (групи), сукупності відстаней в його відносинах, назв груп і персонажів в його соціальних архетипах та підготовка індивіда (групи) до соціометрії і соціодрами.
5. Пошук і розрахунок людей для реального спілкування. Соціальна інформатика та інформаційний пошук – соціономічний пошук. Наприклад, пошук кандидатів на будь-які посади в організаціях через соціодраму управлінського колективу, підготовлену за результатами соціометрії.
6. Культурна консервація результатів соціодраматичного (якісного) дослідження соціального явища.

Таким чином, коректне наукове застосування поняття соціономії, за Я. Морено, можливе лише у контексті результатів соціометрії та соціопсиходрами і не може бути використане для позначення групи професій, навіть якщо їх об’єктом є людина, соціальні системи або соціальні відносини.

Американський дослідник Р. Пректер використав у своїх роботах назву «соціономіка» для позначення науки соціального прогнозування (Prechter). За допомогою соціономіки, яка базується на хвильовій теорії Р. Елліота (Пректер & Фрост), Р. Пректер та його послідовники намагаються спрогнозувати появу тих чи інших настроїв у суспільстві та їх вплив на економіку та бізнес. На їхню думку, соціономіка – це всеосяжна теорія соціальної поведінки, яка описує причинно-наслідковий зв’язок між соціальним настроєм і соціальною дією. Основними теоретичними положеннями соціономіки є такі (Prechter, 2011 : 25–26):

* 1. Спільні несвідомі стадні імпульси в умовах невизначеності призводять до масової психологічної динаміки, що проявляється як тенденції соціальних настроїв.
  2. Ці тенденції суспільного настрою відповідають ієрархічному фракталу, який має назву хвильового принципу (WP) і тому є імовірнісно передбачуваними.
  3. Ці закономірності сукупної поведінки людини формально обумовлені ендогенними процесами, а не механістично обумовлені екзогенними причинами.
  4. Тенденції соціальних настроїв визначають характер соціальних дій і є їх першопричиною.

Таким чином, як свідчить проведений нами аналіз концепцій Я. Морено і Р. Пректера, поняття соціономії і соціономіки не можуть бути ні синонімічними, ні тотожними, ні варіантами одного терміну, тому що мають різний предмет дослідження і використовують різні жорстко визначені дослідницькі методи: соціометрії і соціопсиходрами та хвильового принципу відповідно. Ураховуючи зазначене, необхідно трактувати і самоназви представників цих наукових напрямів, які склалися у зарубіжній науковій літературі: соціономи – це прихильники методів А. Морено, які працюють у сфері соціології, практичної та соціальної психології і використовують у своїй практиці соціометрію та психодраму, а соціономи – це прихильники хвильового принципу, які займаються соціально-економічним та бізнес-прогнозуванням на основі хвильового принципу (Leydesdorff, 2002). При цьому також слід враховувати й інші варіанти застосування поняття соціоном, адже socionom з англійської перекладається як соціолог, а зі шведської – як соціальний працівник.

Розглядаючи соціономічні професії на основі системного підходу, тобто не лише в межах психології праці, а у більш широкому соціальному контексті, можна стверджувати, що семантика понять соціономія, соціономічна сфера, соціономічна професія тісним чином пов’язана з концепцією аномії, яку почав розробляти Е. Дюркгейм і яку було розширено у роботах Р. Мертона, Р. Макайвера (Maciver), Д. Рісмана (Riesman, Reuel & Glazer) та ін. Проблемі аномії в українському суспільстві присвячені роботи Ю. Шаргородського, Г. Афенченка & Н. Шумлянської, В. Тимошенко та ін.

Якщо аномія – це закон, система поглядів та правил, то аномія за Е. Дюркгеймом, – це відсутність чітких правил і норм поведінки в ситуаціях соціальної дезорганізації під час соціальних криз, або хоча й сприятливих, але раптових і занадто швидких соціальних перетворень, під час яких належний вплив суспільства на людину втрачається (Дюркгейм). На думку Е. Дюркгейма, аномія у суспільстві виникає за відсутності колективних сил, метою яких є управління соціальним життям певних сегментів суспільства. Подолання аномії потребує збільшення згуртованості соціальних груп, для того щоб вони міцніше утримували індивіда в межах соціальних норм, а індивід міцніше тримався за групи, членом яких він є. Це необхідно для того, щоб людина не втрачала сенсу життя і постійно бачила, що вона служить загальній меті, яка стосується її безпосередньо. Зазначене можливе лише в тому випадку, коли людина перебуває в тісному оточенні простого нерозгалуженого соціального середовища, яке пропонує близьку для неї мету діяльності (Дюркгейм). Суспільство може підтримувати рівновагу, мати правила, що задовольняють усіх його членів і сприяють підтриманню суспільного порядку тільки завдяки спеціалізації занять, що виводить поділ праці за межі суто економічного явища і робить його «найсуттєвішою умовою громадського життя» у тому сенсі, що поділ праці – це, поділ діяльності із збереження громадського порядку (Дюркгейм).

На думку Р. Мертона, аномія є результатом неузгодженості, конфлікту між різними елементами ціннісно-нормативної системи суспільства, між культурно заданими суспільством універсальними цілями і наявними у його членів легітимними, інституційними засобами їх досягнення. Інтерпретація аномії за Р. Мертоном більш розгалужена. На його думку, вона: по-перше, властива соціальній системі в цілому; по-друге, означає розбалансованість між нормами і цінностями, що регулюють один і той же тип поведінки; по-третє, є результатом невідповідності нормативної структури структурі можливостей (Мертон).

У сучасних дослідженнях аномія вивчається на двох рівнях: в межах соціологічних досліджень на рівні суспільства і на індивідуально-психологічному рівні в межах психолого-педагогічних досліджень. Якщо на макросоціальному рівні аномія викликана дисфункціональними відносинами між соціальними підсистемами, то на мікросоціальному рівні вона викликана дисфункціональними відносинами між цими підсистемами та індивідами. Аномічний стан індивідів, звичайно, безпосередньо пов’язаний з аномічним станом соціальної системи, але в аналітичних цілях вони розділені: для позначення «соціальної» аномії використовується поняття Е. Дюркгейма (anomie); для позначення психологічної аномії – термін американського соціолога Л. Сролома (anomia). Психологічна концепція аномії була розроблена Р. Макайвером (Maciver) і Д. Рісманом (Riesman, Reuel & Glazer). Р. Макайвер визначає аномію як руйнування індивідом почуття приналежності до суспільства: людина не стримується своїми моральними установками, для неї більше не існує моральних норм, а тільки нескладні мотиви, вона втратила почуття безперервності, обов’язку, відчуття існування інших людей. Аномічна людина стає духовно безплідною, відповідальною тільки перед самою собою. Вона скептично ставиться до життєвих цінностей оточення. Її єдиною релігією є філософія заперечення. Вона живе тільки безпосередніми відчуттями, у неї немає ні майбутнього, ні минулого (Maciver, 1950 : 38). Р. Макайвер пояснює це явище трьома проблемними характеристиками сучасного демократичного суспільства: конфліктом культур, капіталістичною конкуренцією та швидкістю соціальних змін. Він виділяє, відповідно, три типи аномії як стану свідомості індивідів. Індивіди анемічні, коли: 1) їх життя безцільне через відсутність цінностей, що, своєю чергою, є результатом конфліктного зіткнення різних культур і систем цінностей: втрачаючи компас, який вказує шлях до майбутнього, вони втрачають сьогодення; 2) вони використовують свою владу або можливості заради себе – результат втрати моральної орієнтації в суспільстві капіталістичної конкуренції; 3) вони ізольовані від значущих людських відносин і зв’язків через втрату ґрунту своїх колишніх цінностей (Maciver).

Таким чином, з огляду на сутність аномії через призму методології діяльнісного підходу, поняття «соціономічна» по відношенню до діяльності та професії набуває конкретного значення завдяки застосуванню дефініції мета діяльності – те, чого прагне людина, для чого вона працює, за що бореться, чого хоче досягти (Максименко). Отже, соціономія – це антагоністичний аномії стан суспільства, який характеризується ефективною дією соціальних норм за відсутності протиріч між цілями суспільства та наявними у його членів засобами їх досягнення. Соціономічна діяльність – це свідома діяльність соціальної групи або окремої людини з метою запобігання розвитку аномії у суспільстві. Підкреслення того, що соціономічна діяльність повинна мати свідомий характер, пов’язане з тим, що не всі представники соціономічних професій до кінця усвідомлюють суспільне значення своєї професійної діяльності, водночас соціономічною діяльністю можуть свідомо займатися представники будь-якої іншої групи професій або опосередковано у процесі творчості, або безпосередньо у складі громадських організацій і волонтерських груп.

На наш погляд, з позицій системного підходу замість поняття «соціономічна сфера» доцільніше використовувати поняття «система соціономічних відносин». Під системою соціономічних відносин слід розуміти всю множину суспільних відносин і соціальних взаємодій, що відбуваються у процесі здійснення соціономічної діяльності. У найпершому наближенні система соціономічних відносин може мати чотирьохрівневу структуру. На мегарівні систему представляють міжнародні інституції, призначені для протистояння аномії на рівні світу та його частин, запобігання аномії на мезорівні є метою інституцій кожної окремої держави, макрорівень займають організації різної форми власності, зокрема громадські та благодійні, а на мікрорівні на аномію впливають соціальні групи, які функціонують у цих організаціях та існують на рівні самоорганізації населення.

Соціономічна професія – це професія, яка за поділом праці призначена для запобігання аномії у суспільстві в межах специфічного для неї трудового поста. Та обставина, що фахівець соціономічної професії може не повною мірою усвідомлювати її суспільне значення і особисте високе суспільне призначення, є результатом перманентного впливу аномії на суспільство та потребує постійних зусиль з його усунення у процесі соціономічної діяльності представників усіх рівнів системи соціономічних відносин. Підвищену відповідальність за ефективне розв’язання цього завдання покладено суспільством на представників соціономічних професій, як вже згадуваних – психологів, педагогів, соціальних педагогів, журналістів, політологів, соціологів, юристів, так й інших – керівників усіх рівнів, менеджерів, працівників по роботі з персоналом, бізнес-тренерів, коучів тощо, а також на представників неформальних організаційних структур – лідерів команд.

Таким чином, об’єктом професійного впливу фахівців соціономічних професій є: соціальні відносини, соціальні групи, окремі індивіди, зокрема аномічні. У зв’язку з невпинним розвитком суспільства, появою нових галузей людської діяльності і змінами у суспільних відносинах, аномічні процеси відбуваються постійно, набуваючи нових форм, що призводить до динамічного зникнення старих і появи нових соціономічних професій.

Асертивність є предметом зарубіжних наукових досліджень майже 75 років. Аналіз наукової літератури дає підстави виділити три основних напрями отримання знання про асертивність і асертивну поведінку: терапевтичний (розробляється психотерапевтами в межах когнітивно-поведінкової терапії), прикладний, емпіричний. Розглянемо основні напрацювання в межах кожного з них.

З представниками терапевтичного напряму пов’язана сама поява дефініції асертивність. Пальма першості у розробленні проблеми асертивності належить американському психологу Е. Солтеру, автору книги «Умовно-рефлексорна терапія» (Salter). У ній він полемізував з прихильниками психоаналізу і запропонував свій, альтернативний підхід до лікування депресивних та тривожних станів. Е. Солтер припустив, що причиною поведінкових розладів може бути переважання процесів гальмування над процесами збудження. Зазначене гальмування відбувалось набутим шляхом у процесі виховання, коли дитину суворо наказували за збуджену поведінку і відкрите виявлення своїх емоцій та почуттів. Унаслідок такого гальмування загальмована людина ставала не здатною до спонтанного прояву своїх почуттів, бажань і потреб, починала відчувати значні труднощі у спілкуванні з іншими чим обмежувала власні можливості самореалізації. У результаті це призводило до високої тривожності та депресивних переживань. На відміну від загальмованої, ексцитаторна людина має гарний нервовий баланс, вона відкрита для вираження своїх почуттів, спонтанна і здатна до імпровізації. Такі особи значно рідше відчувають тривогу (Salter).

Під час терапевтичних сеансів Е. Солтер навчав своїх пацієнтів впевнено спілкуватися у повсякденному житті, що призводило до зниження у них рівня тривожності та депресивності. Хоча саме поняття асертивності Е. Солтер у своїй роботі не використовував, він виділив 6 основних характеристик, за допомогою яких описував здорову і впевнену в собі особистість (Salter):

1. Емоційність мови: відкрите і спонтанне вираження в мові всіх почуттів, що переживає людина тут і зараз.

2. Експресивність і конгруентність поведінки і мови: чіткий прояв почуттів в невербальній площині і відповідність між словами і невербальною поведінкою.

3. Здатність чинити опір і атакувати: пряме і чесне вираження власної думки без оглядки на інших.

4. Використання займенника «я»: ніяких спроб сховатися за розпливчастими формулюваннями.

5. Прийняття похвали: відмова від самоприниження і недооцінки своїх сильних боків і якостей.

6. Імпровізація: спонтанне вираження почуттів і потреб.

За виразом К. Рудестама, напрацювання Е. Солтера передбачили безліч сучасних методів тренування впевненості в собі (Рудестам, 1999: 294). Водночас, жодна із запропонованих Е. Солтером характеристик не може бути віднесена до атрибутів лише здорової особистості. Вони належать до різних рівнів регуляції поведінки і жодна з них напряму не стосується процесів збудження – гальмування.

Поняття асертивності, через кілька років після виходу роботи Е. Солтера, вперше було використано Д. Вольпе (Wolpe). Він припустив, що тривогу і невпевненість, викликані страхом у соціальній ситуації, можна лікувати, замінюючи їх на несумісні зі страхом емоції або за допомогою асертивних реакцій – поведінки спрямованої на наполегливе відстоювання своїх прав і думок. Наприклад, людині, яка відчувала тривогу і скутість кожен раз, коли не отримувала справедливої винагороди за свою працю, рекомендувалося наполягати на отриманні цієї нагороди. Через деякий час після того, як вона починала це робити, страх відповідних ситуацій проходив і стан пацієнта покращувався.

Слід зазначити, що Д. Вольпе спочатку не розділяв впевнену і агресивну поведінку і розглядав агресію і гнів як замісну реакцію (Wolpe). Однак з часом йому стало зрозуміло, що в соціальних ситуаціях гнів – не кращий замісник страху, і він продовжив пошуки підходящої заміни. Як показали подальші його експерименти, успішно замістити функцію гніву в процесі лікування можуть сексуальне збудження і релаксація. Метод Д. Вольпе, заснований на принципі взаємного гальмування, отримав назву контробумовлення і полягав у терапевтичному поєднанні систематичної десенсибілізації, прогресивної м’язової релаксації та заміни страху на альтернативну реакцію.

І хоча основним способом зниження страху Д. Вольпе вважав використання релаксації, саме він першим усвідомлено використав навчання асертивності як засіб психотерапії (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018). Ним було розроблено програму тренінгу самоствердження, в якій протидія соціальним страхам доповнювалася елементами рольових ігор і поведінкового тренінгу. Науковець вважав, що для лікування соціальних страхів важливо враховувати як конкретний соціальний контекст, в якому розгортаються ці страхи, так і рівень поведінкової компетентності клієнта, якого слід навчити форм поведінки, альтернативних страху. У програмі тренування самоствердження Д. Вольпе так намагався замінити невизначені реакції асертивними (Wolpe):

1. Терапевт тренує асертивні мовні звороти з клієнтом і підкріплює їх у будь-якій відповідній ситуації.

2. Асертивна поведінка практикується в рольових іграх. Клієнт повинен вести себе впевнено, намагатися поставити партнера в невигідне становище, але при цьому утримуватися від агресивності.

3. У реальному житті клієнту рекомендується вести себе впевнено якомога частіше. Утримуватися від самоствердження слід тільки тоді, коли впевненість і тиск можуть завдати шкоди.

Якщо спочатку відсутність асертивності розглядалася як відображення дефіциту досвіду в поведінці, то М. Голдфрід і Д. Девісон (Goldfried & Davison) розглянули вірогідність того, що до неасертивної поведінки призводило незнання людьми того, коли і як саме потрібно бути асертивними. Вони зробили висновок, що через побоювання негативних наслідків у міжособистісних взаємовідносинах невпевнені люди також можуть бути обмежені у самовираженні. Із цієї когнітивної концептуалізації до поведінкової терапії було введено когнітивний аспект, і розпочався перехід від поведінкової терапії до когнітивно-поведінкової терапії.

Результати досліджень М. Лінехана, М. Голдфріда і А. Голдфріда (Linehan, М. Goldfried & А. Goldfried) показали, що впевненість у собі може бути підвищена як шляхом тренування поведінкових навичок, так і за допомогою когнітивної реструктуризації ситуацій спілкування. Когнітивна реструктуризація підвищувала рівень впевненості у собі за рахунок зниження рівня тривоги, яка сприяла уникливій поведінці, водночас, робота над поведінкою зосереджувалася на навчанні ефективного самовираження, як вербально, так і невербально.

Схема пасивність – асертивність» з якою працювали Е. Солтер і Д. Вольпе, у нових дослідженнях переросла у схему пасивність –асертивність – агресивність. Якщо для Д. Вольпе (Wolpe) існувала лише пара полярних понять: асертивність – страх і невпевненість і він відносив до асертивної всю поведінку, так чи інакше несумісну зі страхом, то дослідники почали враховувати відмінності між асертивністю і агресивністю. Вчені запропонували іншу схему, у якій асертивна поведінка розглядалася як своєрідна середина між полярними проявами впевненості і невпевненості (Jakubowski & Lange). Асертивність почали визначати як спосіб упевненої взаємодії без приниження іншої людини (Rimm & Masters).

Згодом, з розвитком теорії соціальної компетентності і виходу співвідношення пасивність – асертивність –агресивність за межі концепції асертивності, широкого поширення набула третя схема, згідно з якою соціально компетентною може вважатися лише асертивна людина, водночас агресивність і невпевненість є двома формами прояву соціальної некомпетентності. Тобто, агресивність почали розглядати як особливу форму невпевненості в собі, а у більш широкому контексті – результатом соціальної некомпетентності.

Таким чином, терапевтичний тренінг асертивності заснований на навчанні вміння розрізняти впевненість, невпевненість, агресивність і соціальну компетентність. У процесі тренінгу оволодіння навичками асертивності починається з впевненого відстоювання своїх прав у формальних і функціональних відносинах. Хоча у різних джерелах процедури тренінгу асертивності відрізняються, їх основний зміст полягає у застосуванні когнітивних та поведінкових технік, спрямованих на підвищення емоційної виразності поведінки клієнта, когнітивну реструктуризацію негативних думок про самоствердження, поведінкову репетицію, рольові ігри та моделювання для зменшення тривожності, підвищення впевненості в собі, вдосконалення комунікативних навичок та підвищення самоефективності. Протягом останніх років навчання асертивності у терапевтичній практиці як самостійне лікування значною мірою зникло. Це може бути викликане тим, що тренінг асертивності став невід’ємною складовою більших пакетів лікування та/або був описаний в останні роки з використанням іншої термінології.

Прикладний напрям асертивності почав активно розпрацьовуватися, коли зацікавленість асертивною поведінкою вийшла за межі клінічної практики разом з наростанням руху за громадянські права у США. Почавшись як ініціатива з просування рівних прав для афроамериканців, у подальшому він набув більшого масштабу за рахунок поширення боротьби за права інших меншин, які намагалися домогтися рівності у сфері зайнятості та цивільних відносин і був спрямований на боротьбу за цінність і рівність кожної людини незважаючи на її соціальний статус. На цьому тлі соціально активні психологи-фахівці в галузі людських взаємин почали розглядати захист індивідуальних прав людини як засіб самоствердження і як одну з характеристик асертивної поведінки. З цього часу тренінги асертивності набули прикладного характеру і стали широко використовуватися у громадському житті для його подальшої гуманізації і навчання представників різних соціально пригнічених груп населення технікам відстоювання своїх прав (Peneva & Mavrodiev; Linehan & Egan).

Найбільш повним і деталізованим став список з 40 асертивних прав, складений в роботі С. Бішоп (Bishop, 1997: 29–31). Ідеологічно вони були конгруентними правилам, що були запропоновані M. Смітом, П. Якубовські та А. Ланге, але були збагачені та розширені авторкою. Вона підкреслювала, що систему прав побудовано на взаємній повазі потреб, думок і почуттів. Асертивна особа повинна пам’ятати, що вона має такі самі права, як і інша. На думку С. Бішоп, усі права похідні від головного – людина має право на власну думку щодо остаточного рішення про те, ким вона є, якою вона хоче стати і як цього досягти. Вона не залежить ні від ролі, яку людина відіграє у житті, ні від того, чого від неї очікують інші. Це право можна застосовувати до всіх сфер життя, і хоча воно досить просте за визначенням, його дуже складно реалізувати, на думку автора (Bishop, 2006 : 33).

Завдяки публікаціям попереднього десятиліття підвищився інтерес широкого загалу до асертивності як методу самореалізації та самоствердження. Увагу на соціальний аспект асертивної поведінки звернув Р. Ракос (Rakos). У своїй роботі він дослідив природу, функції та результати асертивної поведінки в особистій та соціальній сферах і зробив висновок про те, що асертивні навички є важливими соціальними та комунікативними талантами, які дозволяють максимально використовувати свої можливості для досягнення бажаних цілей (Rakos).

У чисельних публікаціях читачам було запропоновано тренінги та асертивні техніки, призначені для саморозвитку та досягнення максимальної самореалізації у процесі самовдосконалення без допомоги психотерапевтів. У них наводилися тести для визначення рівня асертивності, значна кількість прикладів і практичних вправ, покликаних допомогти в оволодінні асертивними навичками та досягненні бажаних цілей самовдосконалення: впевнено виражати власну думку, протистояти неприйняттю і критиці, формувати і підтримувати самооцінку та самоповагу (Hermes; Kotzman & Kotzman; Pfeiffer; Graham & Rees; Патерсон, 2022).

Значне місце у розробленні прикладного напряму асертивності належить С. Бішоп (Bishop, 1997; 2006). Вона запропонувала розглядати асертивність як життєву філософію, яка містить позитивне мислення, систему почуттів і ставлення до себе й інших та позитивний образ себе (Bishop, 2006 : 67). Саме асертивність сприяє особистій валідації шляхом впевненого і твердого вираження своїх поглядів без використання агресії або маніпуляцій. Вона потребує навичок спілкування з різними співрозмовниками, контролю емоцій та уникання відкритих конфліктів. Для цього необхідно навчитися слухати оточення, реагувати на його потреби, не нехтуючи власними інтересами і не переступаючи своїх принципів. Особливо важливою, на думку автора, була здатність до свідомого вибору, чіткого формулювання особистих думок, почуттів та потреб (Bishop, 2006 : 1–3).

Серед джерел асертивності С. Бішоп виділила позитивне мислення як джерело високої впевненості, почуття гордості та здатності ефективно спілкуватися. Люди, які вірять у себе, внутрішньо позитивно налаштовані, адекватно оцінюють себе, використовують оптимістичні формулювання, прагнуть до конструктивних результатів у взаємодії з оточенням, зберігають добру вдачу, незважаючи на труднощі і перешкоди на своєму шляху. Тому почуття гідності є результатом позитивного внутрішнього іміджу та позитивного ставлення до світу, людей в ньому і подій, що відбуваються. Здатність замінювати негативні ситуації та думки позитивними – важлива асертивна навичка, яка набувається в результаті постійного повторення (Bishop, 2006 : 9–27).

У роботі С. Бішоп наведено різні практичні підходи та методи, які допомагають засвоїти звички асертивної поведінки. Надано рекомендації з розвитку навичок ефективного спілкування, уникнення конфліктів, прийняття критики, спілкування з важкими людьми, звернення по допомогу та відмови у допомозі іншим, якщо це суперечить особистим інтересам. Особливу увагу приділено вмінню слухати співрозмовника як способу зменшити конфліктність, оскільки багато конфліктів пов’язано з нерозумінням партнера (Bishop, [200](#_bookmark11)6 : 35-113).

У Східній Європі набула популярності робота чеських психологів В. Каппоні і Томаса Новака (Kapponi & Novak). Вони доєдналися до концепції асертивності Р. Альберті і представили її широкому читачеві в зрозумілому форматі – простою мовою, без наукової термінології, хоча і з певними неточностями, зокрема перетворивши Е. Солтера з біхевіориста на представника гуманістичної психології. У роботі наведені деякі асертивні методи прийняття критики, компромісу, досягнення цілей, прохання або відмови виконати прохання іншої особи (Kapponi & Novak, 1995 : 54–95) та способи їх застосування в різних життєвих ситуаціях – у сім’ї, у школі, в установі, на робочому місці, у сфері послуг (Kapponi & Novak, 1995 : 130–185).

З наростанням феміністичного руху більше уваги стало приділятися правам жінок. Для навчання їх асертивних навичок і технік були розроблені навчальні посібники для особистого користування, які містили доступну для непрофесіоналів інформацію про природу асертивної поведінки та керівництво для запровадження асертивних прийомів до професійного та особистого життя. Автори пропонували читачкам переформатувати соціальні ролі, які жінки беруть на себе в сім’ї та на роботі (Goodman & Fallon; Leman; Shaevitz), демонструвати більшу активність у самоствердженні і краще контролювати своє життя за рахунок взяття на себе більшої відповідальності (Dickson; Goodman & Fallon; Shaevitz). У посібниках було наведено техніки, що могли б допомогти жінці виразити свої почуття і звільнитися від негативних емоцій (Butler, 1992 : 79–118; Dickson, 1982 : 60–69; Goodman & Fallon, 1995 : 39–41), відмовитися від непотрібних послуг, звернутися по допомогу (Dickson, 1982 : 44–53; Leman, 1998 : 97–150), приймати критику (Butler, 1992 : 149–167; Dickson, 1982 : 81–91), робити та отримувати схвалення та компліменти (Dickson, 1982 : 92–104), відкрито виступати перед аудиторією (Butler, 1992 : 53–78). Застосування асертивних методів та опанування асертивними навичками повинно було сприяти підвищенню самооцінки, впевненості та самоприйняття (Leman, 1998 : 99–124), зменшенню емоційного стресу, депресії та підвищенню рівня психічного здоров’я (Butler, 1992 : 11–19).

У межах терапевтичного та прикладного напрямів проведено близько 1000 досліджень (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018). Об’єктом зазначених досліджень були піддослідні різної статі, раси, національності; з різним соціальним статусом: керівники різного управлінського рівня, менеджери, лідери виробничих команд, безробітні; викладачі, студенти і школярі, діти різного віку тощо. Предметом досліджень були гендерно-демографічні особливості проявів асертивності, зв’язок рівня асертивності з емпатією і афіліацією, самооцінкою, психічним здоров’ям, психологічними залежностями, особливостями спілкування, певними особистісними характеристиками, особливостями міжособистісних відносин тощо. Спільною основою для різних тематичних досліджень стало виділення взаємної поваги та поваги до прав партнерів у спілкуванні у головний чинник досягнення максимальної ефективності комунікативного процесу.

Якщо під кінець ХХ століття асертивність була більше бажаним атрибутом людини і розглядалася як інструмент для саморозвитку та самовдосконалення, то на початку третього тисячоліття завдяки розвитку напряму емпіричних досліджень її все більше визнають передумовою для працевлаштування в багатьох професіях, особливо пов’язаних з комунікацією. На початку XXI століття асертивність стала невід’ємною складовою професійних відносин в економічній сфері, освіті, медицині тощо. Зокрема, у низці клінік відмічалося зниження ефективності діяльності медсестер. Дослідження проведене на замовлення їх керівництва показало, що причиною гальмування професійного розвитку та зниження результатів діяльності медсестер стало традиційне сприйняття їх як підпорядкованих решті персоналу лікарні, тобто штучне зниження статусу медсестер у медичній ієрархії.

Дослідження асертивності активно проводилися у сфері менеджменту та управління людськими ресурсами. Значні зусилля було спрямовано на пошук шляхів для розвитку асертивних навичок у лідерів ([Ames](#_bookmark2); Back & Back; Ames & Flynn; Gegax & Bolsta) та персоналу організацій (Back & Back; Cheney, Christensen, Zorn & Ganesh; Miller). Проводилися емпіричні дослідження за результатами яких розроблялися бізнес-тренінги для сфери ділових відносин (Back & Back; Carnegie). Відкриті відносини та чесна конкуренція з партнерами і колегами були визначені спеціалізованою діловою етикою, яка підкреслювала роль певних асертивних якостей, таких як повага до партнерів у спілкуванні, врахування їх інтересів та повага до їхніх прав (Bednarz; Henney; Pride, Hughes & Капур). Були проведені спеціалізовані дослідження, присвячені вивченню ролі асертивності в політиці, релігії, споживчих відносинах, сім’ї, дружніх та сексуальних стосунках, у мистецтві, моді, туризмі та інших сферах, що вимагають певного рівня соціальної компетентності (McConnell; Orenstein; Pachter & Magee; Phelps & Austin; Virkler).

Практично кожне із зарубіжних емпіричних досліджень асертивності пов’язане з розробкою тренінга асертивності, призначеного для конкретної соціальної групи. Таку концепцію обрано і українськими дослідниками. Проте, українські дослідження асертивності мають свою специфіку.

Однією з перших в Україні до проблеми асертивності звернулася С. Медведєва, яка запропонувала розглядати асертивність як професійно важливе особистісне новоутворення майбутніх психологів. Асертивність авторка розглядала як гармонійне об’єднання властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці по відношенню до себе та оточення, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою й за обов’язкової поваги до прав інших (Медведєва, 2010 : 9).

Вартий уваги аналіз асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології проведений Л. Ніколаєвим (Ніколаєв, 2010 а; б; 2016). Автор робить спробу поєднати дослідження асертивності з відомими філософськими вченнями від античності до сучасності, а також вказує на полярно різні погляди на походження і специфіку формування асертивності в роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників. При цьому він відзначає, що для зарубіжних авторів асертивність більшою мірою пов’язана з такими соціально психологічними категоріями, як успішність особистості, незалежність, самостійність, цілеспрямованість, а для вітчизняних це поняття частіше можна побачити в контексті таких визначень, як відповідальність, особова позиція, етична переконаність, уміння протистояти груповому тиску (Ніколаєв 2010 б : 139). Ґрунтуючи свій висновок на результатах досліджень, він пише, що на його власну думку, поняття асертивності близьке до понять цілеспрямованість, самостійність, самоконтроль (Ніколаєв, б : 140). Дослідник припускає, що цілком виправданим є віднесення до близьких асертивності понять упевненості, стійкості, самоствердження, адаптивності, самоконтролю, стабільності, стійкості, утвердження себе в соціумі (Ніколаєв, 2016 : 12–15). На думку Л. Ніколаєва, асертивність може бути розглянута: як складова досягнення індивідуально поставленої мети в життєдіяльності колективу або малої групи; як механізм впевненості; як професійно важлива якість; як процес, що супроводжує будь-яку спільну діяльність (Ніколаєв, 2010 а : 132). У підсумку він робить висновок, що асертивність являє собою інтегроване психологічне явище з внутрішньо узгодженою структурою та наповнене смисловими конструктами (Ніколаєв, 2016 : 190).

В. Лучків зазначає, що спочатку у українських соціально-психологічних дослідженнях асертивність вивчалась в межах синонімічних понять, таких як самоствердження, впевненість, переконання, нонконформізм, адекватність, високий самоконтроль тощо. Згодом дослідники почали трактувати асертивність як якість особистості – інтегративну, суб’єктну, як її системну ієрархічну властивість, комплексну інтегральну характеристику та стали ототожнювати її з особистісними характеристиками (Лучків, 2017 : 1).

За результатами аналізу наукової літератури В. Лучків запропонувала низку змістовно-категоріальних груп тезаурусу та складових елементів асертивності, до яких включила (Лучків, 2017 : 6-7):

– світоглядний компонент: активна життєва позиція, творче ставлення до життя, прагнення до саморозвитку, досконалості та зрілості, самореалізація, самоактуалізація, філософія ненасилля, позитивна спрямованість на світ;

– когнітивний компонент: обізнаність у своїх правах, усвідомлення власних індивідуальних особливостей, переваг та недоліків, здатність до антиципації здатність до рефлексії, аналізу власних дій та вчинків; взаєморозуміння;

– емоційний компонент: адекватність самооцінки, позитивність, стриманість, відкритість, емпатія, співчуття, милосердя;

– суб’єктні характеристики: вроджені потреби в зростанні та розвитку, відповідальність за власну поведінку, психологічна свобода та довіра до себе, інтернальність, автентичність, віра в себе, відповідальність за власне життя, самостійність, автономність, впевненість, відповідальність, впевненість у собі, самоповага, творча лабільність;

– конативні прояви: відстоювання своїх прав, конгруентність мовлення та поведінки, уміння протистояти та атакувати, імпровізація, експресивність поведінки, зокрема вербальної, спонтанність у поведінці та репрезентації почуттів, володіння свободою у спілкуванні та взаємодії з людьми будь-яких соціальних страт, поведінкова репрезентація самоповаги, здатність встановлювати контакти, промовити «ні», розпочати та завершити розмову, відкрито заявити про власні потреби, бажання та почуття, здатність до саморегуляції цілеспрямована, конструктивна та впевнена тактична поведінка, уміння відстоювати власні позиції в конфліктній ситуації, діяльнісна співучасть, здатність до організації власної поведінки, активні дії щодо збереження власної автономності;

– соціально-психологічні характеристики: уміння прийняти похвалу, повага до інших, визнання прав інших;

– синонімічні поняття: впевненість у собі, самоефективність, вид соціальної компетентності, реалізація его-станів «Дорослий – Дорослий».

На підставі зазначеного зроблено висновок про те, що асертивність описується симптомокомплексом (системою) особистісних та соціально-психологічних характеристик і є складноструктурованою інтегративною особистісною якістю (Лучків, 2017 : 7).

Власний теоретичний підхід до розв’язання проблеми асертивності сформулювала Н. Подоляк (2018; 2021). Дослідниця зауважує, що термін «асертивність» неоднозначний і має дуже «широкий понятійний діапазон трактувань у роботах різних авторів, семантичні труднощі при перекладі терміну, відсутність чітких уявлень про джерела та межі асертивності – неасертивності» (Подоляк, 2018 : 129) і вказує, що «питання про те, чи є асертивність лише певною поведінковою навичкою, чи вона є самостійною рисою особистості залишається відкритим» (Подоляк, 2014 : 19). Водночас авторка вважає, що асертивність це складна, багаторівнева і полікомпонентна властивість особистості (Подоляк, 2014 : 168).

Дослідниця поведінки студентської молоді В. Мойсеєнко (2017; 2018; 2019; 2020) в аналізі наукових підходів до дослідження поняття «асертивність» відзначає, що асертивність є складним утворенням, яке характеризується своєрідністю структури, змістовними й практично дієвими якісними характеристиками і «перегукується» з феноменом упевненості (Мойсеєнко,   
2017 : 170), хоча у працях вітчизняних психологів феномен асертивності частіше зустрічається в контексті таких понять, як відповідальність, особистісна позиція, моральна переконаність, уміння протистояти груповому тиску (Мойсеєнко,   
2017 : 171). У цілому вона не дає свого формулювання асертивності, але розкриває його через такі особистісні риси як: конструктивність, цілеспрямованість, впевненість в собі, відповідальність, рішучість, самостійність, незалежність, суб’єктність, наполегливість, ініціативність, вимогливість, здатність до емпатії та рефлексії (Мойсеєнко, 2020 : 167).

Що стосується інших зазначених у цьому переліку авторів, серед яких є і психотерапевти, і психологи, і автори відомих тренінгів асертивності, представники як поведінкової, так і гуманістичної психології, всі вони розглядали асертивність виключно як поведінку, яка сприяє зниженню рівня тривожності, або дозволяє відстоювати свої права, не порушуючи прав інших, і відрізняється від пасивної та агресивної поведінкових форм.

Що стосується першоджерела знання про асертивність, то ним стала робота Р. Альберті & М. Еммонса (Алберті & Еммонс), яка мала історичний характер, тому що була першою спробою донести знання про асертивність у поведінці до широкого загалу і стала основою для більшості програм тренінгу асертивності. Крім того, автори вперше поєднали здобутки поведінкової та гуманістичної психології, проголосили право людини завжди бути собою і дали рекомендації, як це можна робити, не порушуючи права інших.

Деякі українські автори також відзначають наявність семантичних труднощів у процесі перекладу поняття асертивність українською мовою (Щіпановська; Подоляк). Проте, спроби трактувати визначення асертивності без опори на першоджерела, а виключно за допомогою словників продовжуються до цього часу. За основу для перекладу беруться англійські слова з коренем assert, а у підсумку це призводить до розмаїття тлумачень асертивності за перекладом: впевненість у собі, своїх домаганнях, наполягання на своєму, ствердження, відстоювання своїх прав (Чубук, 2020 : 223), позитивний, наполегливий, самовпевнений, напористий (Ніколаєв, 2016 : 11); надмірна настирливість (Нагаєвська, 2017 : 19); наполягати на своєму, відстоювати свої права, стверджувати (Гречановська, 2019 : 67; Семез & Мельничук, 2019 : 113; Фальова, 2015 : 261; Марчук, 2012; Шинкар, 2020 : 211; Бутузова, 2010 : 2; Брюховецька, 2019 : 40). Слід також зазначити, що в англомовних наукових статтях з психології поряд з іменником assertiveness використовується також іменник confidence. Обидва слова перекладаються як впевненість. Проте, з’ясовування семантичних відмінностей цих слів не входить до завдань нашого дослідження.

На наш погляд, через складність визначення поняття асертивності, що визнають і зарубіжні, і українські науковці, було б доцільно застосовувати у психологічних дослідженнях лише його англомовний варіант – «асертивність», а не переклад українською. Тобто використовувати слово асертивність як слово іншомовного походження, значення якого відповідає науковому визначенню асертивності у зарубіжних наукових дослідженнях. Доводами на користь цієї пропозиції є: по-перше, результати аналізу, які свідчать, що використання перекладу призводить до розмаїття підходів, які лише заплутують науковців. По-друге, це дасть змогу говорити із зарубіжними колегами однією мовою, адже проблема не в тому, як асертивність перекладається українською, а в тому, який зміст ми вкладаємо у це поняття, а він досить розлогий. По-третє, це дозволить об’єднати дослідницькі зусилля українських психологів і повернути їх в русло світової психології, тому що поступово в Україні сформувалася група дослідників асертивності, які взагалі не використовують саме це поняття, а досліджують впевненість у собі як властивість особистості.

За результатами аналізу українських досліджень асертивності погоджуємося з Л. Ніколаєвим, який зазначав, що дослідженню асертивності повинно передувати визначення методологічних засад такого дослідження (Ніколаєв, 2016 : 12). Теорія і методологія структури особистості у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах С. Максименка, який підтримує ідею про те, що особистість – це функціональна динамічна система, яка складається з чотирьох підструктур (Максименко, 2008 : 51):

1. Біологічна підструктура – об’єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значною мірою зумовлені фізіологічними і морфологічними особливостями організму, зокрема, нервової системи.

2. Підструктура форм відображення – охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.

3. Підструктура соціального досвіду – містить знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді шляхом навчання.

4. Підструктура спрямованості – об’єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що асертивність належить до підструктури соціального досвіду і пов’язана зі знаннями, навичками і особистісним досвідом спілкування та взаємодії індивіда у соціумі (Е. Сколота, 2020 а; 2020 б; 2023 а; 2023). Для того, щоб визначити асертивність властивістю особистості, необхідно довести, що вона зумовлюється фізіологічними особливостями нервової системи особистості. У своїй роботі Е. Солтер (Salter, 1954) висловлює гіпотезу про взаємозв’язок між загальмованістю пацієнтів і їх непевною поведінкою, проте підтверджує її виключно результатами своїх особистих спостережень. Ні зарубіжні, ні російські, ні українські дослідження, які доводять наявність зв’язку між асертивністю і фізіологічними особливостями людини, нам не відомі. Посилання на такі роботи також відсутні у проаналізованих нами наукових джерелах. Більш того, дослідження ефективності застосування тренінгів асертивності доводять, що, їх учасники можуть суттєво підвищити рівень асертивності незалежно від своїх фізіологічних особливостей. Водночас, критики когнітивно-поведінкової терапії та тренінгів асертивності відзначають, що з часом їх ефективність знижується, і пацієнти та клієнти повертаються до більш звичної неасертивної поведінки, що також є доказом на користь твердження про відсутність зв’язку між фізіологічними властивостями людини і рівнем її асертивності.

**1.2. Характеристика особливостей відповідальності в юнацькому віці**

Соціально-психологічні особливості соціономічних професій визначаються метою соціономічної діяльності та засобами її досягнення. Слід відзначити, що незважаючи на певну невизначеність категоріального апарату, українським науковцям вдалося чітко виділити основні з них.

Українськими вченими проведений всебічний аналіз особливостей професійної взаємодії у соціономічних професіях. Його результати дозволяють робити обґрунтовані висновки щодо особливостей прояву асертивності у соціономічних професіях. У цьому контексті слід відзначити роботи К. Аверіної (2021); О Л. Карамушки (2001), Є. Каширіної (2018), О. Кокуна (2009)та ін.

Базовою вимогою виокремлення цієї соціальної групи є просоціальна спрямованість, яка інтегрує прийняття її представниками певних цінностей, професійну освіченість, володіння психологічними технологіями, уміння та навички креативного виконання професійних завдань, розвинені організаторські й комунікативні здібності та психологічну стійкість до чинників соціального стресу, вигорання і, як наслідок, деформації. Виконавчий аспект діяльності в соціономічних професіях передбачає комунікативність як основний інструменті праці, треба вважати, що особливістю груп соціономічних професій є необхідність досконалого володіння засобами вербального та невербального спілкування, навичками контактної взаємодії з різними представниками громадськості. Специфіка змісту діяльності вимагає певного рівня точності та координації законодавчо регламентованих професійних дій.

Важливою характеристикою комунікативної діяльності професійних груп соціономічного профілю є вміння встановлювати та підтримувати контакт і довірчі відносини з об’єктами професійної взаємодії, здатність спілкуватися з різними категоріями населення відповідно до моральних та правових соціальних норм. Відповідно значною завадою успіху в соціономічній професії є некомунікабельність, суттєві нервово-психічні й емоційні відхилення від норм, які в свою чергу ведуть до проявів у професійній взаємодії неасертивності у формі агресії або пасивного ставлення до виконання своїх професійних обов’язків.

Окреслюючи специфічні особливості соціономічних професій найбільш важливими функціями працівників соціономічної сфери є оцінка стану соціальних об’єктів, управління людьми, навчання, виховання, інформаційне, соціально­-побутове, медичне обслуговування людей і акцентує на засобах їх діяльності, відзначаючи, що головним засобом виступає особистість самого фахівця, з притаманними йому особистісними якостями, здібностями та здатностями, досвідом роботи Інша характерна особливість засобів діяльності фахівців соціономічної сфери, на думку дослідниці, визначається операційною стороною їх праці, а саме надати допомогу, організувати, розв’язати проблеми тощо, що потребує індивідуально­-творчого підходу до професійного обов’язку.

В іншому дослідженні наведено результати опитування працівників освіти, яке дало можливість виявити низку слабких місць у професійному спілкуванні:

– складність вступу у контакт та взаємодії з партнерами по спілкуванню, аргументації та переконання співрозмовника за необхідності;

– незнання правил спілкування та законів риторики і, як наслідок, не сформованість умінь використання їх на практиці;

– надзвичайно обмежене знання невербальних засобів спілкування. Зазвичай опитані називали тільки 3–4 засоби, лише 15% від загальної кількості опитаних назвали тон голосу;

– недостатньо розвинені вміння читати, тлумачити невербальні сигнали співрозмовника та аналізувати й удосконалювати власний невербальний потенціал, в єдності інтерпретувати вербальні й невербальні засоби спілкування;

– малорозвинена здатність попереджати комунікативні бар’єри, у тому числі й у процесі міжкультурного спілкування; уникати впливу стереотипів свідомості у власній комунікативній поведінці.

Результати зазначеного дослідження дозволяють повною мірою оцінити важливість комунікативної компетентності, а від так і асертивності, у професіях соціономічного профілю. Здатність особистості успішно взаємодіяти в різних соціальних групах і ситуаціях спілкування, що характеризується дотриманням норм і правил сучасної української мови, а також здатністю розуміти й використовувати у професійній діяльності вербальні та невербальні ресурси. До структури комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери дослідниця відносить знання норм сучасної української літературної мови і професійної термінології, норм професійної етики, психології та технології, законів професійного спілкування, правил міжособистісної комунікації, розуміння національно-специфічних особливостей спілкування, відповідних форм реплік, володіння вербальними й невербальними засобами спілкування тощо.

У контексті комунікативної компетентності для забезпечення ефективної соціономічної діяльності від представників соціономічних професій вимагається розуміти психологічний зміст різних життєвих і професійних ситуацій, дій, вчинків та інших проявів особистості клієнта; прогнозувати способи поведінки й розробляти змістовні та адекватні втручання у контексті відповідних ситуацій; адекватно розуміти себе, свої емоції, стани, думки; опанувати навичками психологічної релаксації для профілактики професійного вигорання; намагатися реалізовувати власний особистий та професійний потенціал.

В аналізі психологічної готовності фахівців соціономічних професій до професійної діяльності соціономічні професії вимагають від їх представників нерідко полярних якостей: уміння бути вимогливим і в той же час доброзичливим, уважним; суворо дотримуватись етичних та правових норм і вміти швидко орієнтуватися в неординарних ситуаціях; суворо дотримуватись технологічного регламенту й швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях; на власному прикладі задавати і підтримувати норми поведінки і спілкування та рішуче припиняти їхнє порушення. Професії цього типу нерідко висувають підвищені вимоги до здоров’я, фізичної і психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх та віддалених у часі.

Певним узагальненням вимог соціономічної діяльності до професіоналів можна вважати виділення О. Кокуном спільних рис у професіограмах різних професій типу «людина-людина» (вчитель, менеджер, психолог, тренер, іміджмейкер та ін.). Зокрема, автор акцентує увагу на:

1. Якостях, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності:

1) здібності: комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми), організаційні, вербальні (вміння говорити ясно, чітко, виразно), ораторські, розвинуті мисленнєві якості, розвинуті мнемічні здібності, високий рівень концентрацій уваги, здатність впливати на інших, психічна та емоційна врівноваженість, здатність до співпереживання;

2) особистісні якості, інтереси та схильності: високий ступінь особистісної відповідальності, самоконтроль та врівноваженість, терпимість та безоцінне ставлення до людей, інтерес і повага до іншої людини, потяг до самопізнання та саморозвитку, оригінальність, винахідливість, різнобічність, тактовність, вихованість, цілеспрямованість, енергійність, артистизм, уміння прогнозувати події, вимогливість до себе й інших.

2. Якостях, які перешкоджають ефективності професійної діяльності: неорганізованість, психічна та емоційна неврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, низький інтелектуальний рівень, явні фізичні вади.

У контексті нашого дослідження виділимо ті соціально-психологічні особливості соціономічних професій, які можуть бути пов’язані з асертивністю особистості. До них можна віднести:

підвищену вимогливість з боку суспільства до професійних якостей через високе суспільне значення результатів професійної діяльності;

високий рівень очікувань щодо особистісних і професійних якостей фахівця, результатів його діяльності з боку інших людей і соціальних груп;

творчий характер професійної діяльності;

наявність передбачених професійних повноважень щодо інших людей;

нормативно-правове регулювання професійної діяльності;

самостійність у прийнятті рішень і персональну відповідальність за результати своєї діяльності;

багатоаспектність рольової поведінки;

емоційно-насичений, а у деяких випадках екстремальний, характер професійної діяльності;

постійну взаємодію і безпосереднє спілкування з людьми за принципом «тут і зараз»;

необхідність постійного запобігання виникненню конфліктів.

Зазначені особливості соціономічних професій визначають такі вимоги до особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю (Карамушка): прагнення до спілкування; уміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; оптимізм, стійкий позитивний настрій та добре самопочуття; доброзичливість, чуйність, витримка; уміння управляти емоціями; здатність аналізувати поведінку оточення і свою власну; здатність розпізнавати емоції, розуміти наміри, настрій, взаємовідносини людей; уміння злагоджувати конфліктні ситуації; емпатія, уміння слухати; упевнене володіння мовою, мімікою, жестами; здатність знаходити спільну мову з різними людьми, переконувати їх та управляти ними; готовність до прийняття самостійних рішень.

Особливого значення зазначені вміння набувають для представників тих соціономічних професій, які мають перетворювальний характер щодо особистості інших людей (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо) (Кокун, 2012 : 45).

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури з проблеми свідчить, що професійна діяльність фахівця соціономічного профілю насамперед вимагає від студентів опанування знаннями, уміннями і навичками, які забезпечать високу ефективність професійної взаємодії і спілкування. Значна їх кількість пов’язана з асертивністю, сутність якої буде розглянута у наступних підрозділах дисертаційної роботи.

**1.3. Структурно-динамічна модель розвитку відповідальності в юнацькому віці**

Як було показано вище, у зарубіжній та у вітчизняній психології цілісна концепція розуміння асертивності, асертивної поведінки не склалася. Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдності у визначенні як сутності, так і структури асертивності, асертивної поведінки. Тому, розроблення теоретичної моделі розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю є важливою частиною нашого дослідження і дозволить вирішити низку допоміжних завдань. Зокрема, визначити зміст і структуру асертивності фахівця соціономічного профілю; виявити психологічні характеристики особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю, які визначально впливають на рівень їх асертивності; обґрунтувати зміст батареї психодіагностичних методик, які будуть використані у дослідженні.

Немає сенсу уточнювати поняття асертивності фахівців соціономічного профілю на основі розгляду деякої множини її наявних визначень, як це зазвичай роблять у подібних випадках дослідники. Як свідчить аналіз наукової літератури, поле досліджень асертивності не має цілісного характеру. Зміст формулювання асертивності залежить від характеру діяльності автора – психотерапевта, тренера чи дослідника асертивності. Перші намагаються вирішити проблеми тривожності та депресивності пацієнтів зміною поведінки на більш впевнену, другі залучають клієнтів на свої тренінги, пропонуючи універсальний засіб для розв’язання проблем спілкування у різних життєвих ситуаціях, треті досліджують взаємовідносини у соціальних групах і намагаються їх покращити запровадженням асертивних прав особистості.

Як відзначали у своєму метааналізі М. Лінехан & К. Іган, асертивна поведінка неоднозначна, що викликає термінологічні труднощі у її визначенні. З огляду на розмаїття визначень, вкрай важко розробити єдину узгоджену концепцію цієї дефініції. Беручи до уваги те, як термін «асертивна поведінка» використовується у науковій літературі, дослідники за його допомогою охоплюють сукупності різних психологічних феноменів: поведінкові реакції, стилі емоційної виразності, рівні соціальної ефективності, ситуації міжособистісної взаємодії (Linehan & Egan).

М. Линехам & К. Іган виділили сім характеристик асертивної поведінки, на які найчастіше вказують дослідники: спілкування з метою самовираження, відстоювання своїх прав; спілкування у прямому і відкритому стилі; під час спілкування не виникає зайвого занепокоєння; спілкування відбувається у соціально прийнятний спосіб; спілкування не має агресивного або примусового характеру; для максимальної ефективності спілкування обираються асертивні відповіді; потреба в асертивному спілкуванні найчастіше виникає в ситуаціях, коли людина: хоче щось отримати, або хоче щоб для неї зробили щось, про що інша людина мала б здогадатися, або від неї щось вимагається, або їй роблять послугу, або щодо неї ведуть себе образливо чи неуважно (Linehan & Egan).

Для уточнення сутності асертивності та асертивної поведінки майбутніх фахівців соціономічного профілю необхідно вказати декілька особливостей їх професійної взаємодії. Зміст соціономічної професійної діяльності вимагає, як правило, невідкладного реагування на ситуації, що виникають у процесі роботи, при цьому зворотний зв’язок на вербальне звернення потрібно надавати одразу і «по суті», при цьому спілкуватися спокійним тоном, без приниження або намагання принизити інших. Водночас, нормативно-правова та неформальна регламентація діяльності фахівців соціономічного профілю не дає можливості відкрито демонструвати негативні емоції, які може викликати у них ситуація професійної взаємодії. Зокрема, це стосується байдужості, роздратування, гніву, здивування тощо. Таким чином, асертивна демонстрація фахівцями соціономічних професій емоцій, викликаних робочою ситуацією, може бути оцінена як непрофесіоналізм, неповага, зневага, агресивне ставлення, небажання співпрацювати у вирішенні піднятих питань тощо. Тобто, прояви асертивності фахівця соціономічної професії не тотожні загальноприйнятому розумінню асертивності особистості. У взаємодії з клієнтами і з колегами або повсякденним оточенням вона має різні межі і проявляється по-різному. У ситуаціях професійної взаємодії асертивний фахівець соціономічної професії повинен бути більш стриманим у прояві своїх почуттів та емоцій, більш виваженим у прийнятті рішень, завжди пам’ятати, що він уособлює не лише себе особисто, а й організацію (соціальну групу), яку він представляє, враховувати, яке враження він справить на партнера із взаємодії і наскільки це допоможе досягти її цілей. Водночас, у взаємодії з колегами та повсякденним оточенням асертивний характер спілкування фахівця соціономічного профілю передбачає відкрите відображення своїх емоцій, почуттів, настрою, думок.

Зроблені нами висновки підтверджуються результатами низки досліджень соціального впливу асертивності, які свідчать, що вона сприймається як складова високої компетентності та майстерності і водночас розглядається як несприятлива поведінка у міжособистісних відносинах. Такі чинники, як стать, емпатія, рівень прояву асертивності, ситуативний характер взаємодії, можуть впливати на сприйняття асертивності, що свідчить про доволі складну, ситуативно-специфічну природу асертивності та її соціального впливу. Так, у деяких дослідженнях отримані докази того, що ситуативні фактори взаємодії (наприклад, конфліктна ситуація) і гендер можуть впливати на сприйняття асертивної поведінки працівника. При цьому прояв асертивності на робочому місці не завжди сприймається позитивно (Delamater & Mcnamara; Hess, Bridgwater, Bornstein & Sweeney; Kelly, Kern, Kirkley, Patterson & Keane; St. Lawrence, Hansen, Cutts, Tisdelle & Irish). Так, наприклад, асертивні жінки-менеджери сприймаються чоловіками позитивно, а жінками негативно (Mathison). Тобто, може бути негативно оцінена як асертивна поведінка жінки на робочому місці (через невідповідність гендерним стереотипам), так і неасертивна (через нездатність ефективно спілкуватися в професійному середовищі) (Babcock, Laschever, Gelfand & Small; Bowles, Babcock & Lai). Утім, різні науковці роблять у своїх дослідженнях різні висновки, а отриманих даних поки що недостатньо для остаточних узагальнень, для цього потрібно чекати на результати подальших досліджень.

З урахуванням зроблених зауважень можна сформулювати поняття асертивності фахівців соціономічного профілю. Асертивність – це характеристика особистості фахівця соціономічного профілю, що проявляється у професійній взаємодії як впевнене, активне, без зайвого занепокоєння реагування на ситуацію і надання невідкладного зворотного зв’язку, адекватного ситуації в межах наявних нормативно-правових вимог з дотриманням правил професійної деонтології, без прояву агресивності та маніпулювання.

Тому можна виділити такі рівні асертивності: низькому рівню відповідатимуть майже невпевненість і майже агресивність, середньому – майже асертивність, високому – асертивність.

Стосовно структури асертивності слід відзначити, що зарубіжні дослідження у цьому напрямі не ведуться. Українські науковці не виробили спільний погляд на цю проблему і пропонують різні моделі асертивності. Розглянемо їх більш детально.

В. Мойсеєнко вважає, що асертивність структурно складається з когнітивного (здатність до аналізу власних дій, саморозуміння, адекватного оцінювання ситуації, самоконтролю ситуації), емоційно-регуляційного (адекватність прояву емоційних реакцій, саморегуляція емоцій, сміливість в соціальних контактах, вміння управляти своїми реакціями, здатність контролювати себе, свої думки, вчинки, дiї, усвiдомлюючи, що вiд цього залежить успiх у поведінці та діяльності) та конативного, впевненість, здатність до прийняття рішень, спонтанність у поведінці, активність у спілкуванні компонентів (Мойсеєнко, 2019).

Моделі асертивності, які складаються з чотирьох структурних компонентів, запропонували С. Медведєва (2010), Л. Марчук (2012), О. Саннікова, О. Санніков & Н. Подоляк (2013), Л. Ніколаєв (2016). Мотиваційна складова виражається через стійке прагнення людини відстояти свої права, зважаючи на права клієнта, бажання йому допомогти, орієнтація на спілкування з клієнтом у руслі гуманістично-екзистенціального підходу. Когнітивна складова проявляється через обізнаність щодо змісту й проявів асертивної поведінки та її відмінностей від пасивної й агресивної поведінки, розуміння особистих прав, своїх бажань і можливостей, високий рівень самоприйняття і самоповагу. Поведінкова складова містить асертивну стратегію розв’язання напружених ситуацій або асертивні дії; прояви у поведінці асертивних властивостей: товариськості, сміливості, вміння проявляти радикалізм, незалежності, щирості, наполегливості, твердості, дипломатичності; вміння розрізняти агресивну, пасивну й упевнену поведінку. Емоційна складова виражається через відкритість до переживань, здатність до розуміння інших, контроль за своїми емоціями.

О. Саннікова, О. Санніков до складових асертивності відносять: афективну (нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості), когнітивно-смислову (адекватна орієнтація в соціальній ситуації та адекватність її оцінки; здатність передбачати результати власної асертивної поведінки, здатність дозволяти собі мати запити і вимоги, здатність орієнтуватися в соціальних очікуваннях, усвідомлення потреби у досягненні мети), поведінкову (готовність до дій, спрямованих на досягнення мети без попрання прав інших людей, навіть конструктивною агресивністю та здатністю керувати своїм життям), контрольно-регуляційну.

На думку Л. Ніколаєва, до структурних характеристик асертивності відносять: когнітивний компонент (уявлення про асертивну поведінку, незалежність суджень), афективний компонент (задоволення собою, комунікативна спрямованість), ціннісний компонент (зрілість, соціальна адаптивність), конативний компонент (впевнена поведінка, адиктивна незалежність) (Л. Ніколаєв, 2016).

До пʼятикомпонентної моделі асертивності, запропонованої В. Лучків, як основні елементи входять: афективна, когнітивна і конативна складові. Водночас системна взаємодія цих компоненті за умови розвиненої інтегральної емпатії у поєднанні із суб’єктними характеристиками репрезентує субʼєктний компонент, а наявність активної життєвої позиції з емпатійною спрямованістю – світоглядний (Лучків, 2017).

Аналіз розглянутих моделей та їх порівняння з результатами зарубіжних досліджень дають можливість зробити кілька важливих для моделювання асертивності майбутніх фахівців соціономічних професій висновків. Зокрема, запропоновані моделі містять низку однакових елементів. Насамперед, це стосується когнітивного компонента, який включений до складу усіх моделей. Більш того, на когнітивну складову асертивної поведінки вказують практично всі зарубіжні дослідники, як психотерапевти E. Солтер, Дж. Вольпе, А. Лацарус та ін. (Salter; Wolpe & Lazarus), так і авторі тренінгів асертивності   
Р. Альберті & М. Еммонс, С. Бишоп, П. Якубовські & А. Ланге (Alberti & Emmons; Bishop; Jakubowski & Lange).

Також в усіх моделях українських науковців представлений поведінковий компонент, до якого вони відносять реальну поведінку різного ступеня асертивності. У зарубіжних дослідженнях асертивності поведінковий компонент, тобто ступінь прояву асертивності у повсякденній міжособистісній взаємодії, власне, і являє собою об’єкт досліджень асертивної поведінки.

У чотирьох з дев’яти наведених моделей як структурний елемент розглядається регуляційний компонент асертивності, який, на думку дослідників, забезпечує рефлексію і саморегуляцію рівня асертивності поведінки особистості. У зарубіжних дослідженнях регуляція рівня асертивності поведінки розглядається як предмет і кінцевий результат психотерапевтичного або навчального впливу.

У семи з дев’яти наведених моделей як окремий структурний компонент або як складову одного зі структурних компонентів пропонується розглядати емоційну складову. Стосовно цього слід відзначити, що для людини, яку ми характеризуємо, безпосередньо її асертивність не викликає ніяких емоцій, тобто не має емоційного забарвлення. Нагадаємо, що асертивною людиною вважається та, що без занепокоєння і несвідомо користується своїм правом бути спонтанною у прояві емоцій на ті чи інші обставини, пов’язані із міжособистісною взаємодією. Таким чином, спонтанний прояв емоцій є результатом асертивності, її ознакою, а не складовою. І тому, на нашу думку, не може бути включеною до структури асертивності.

Для розроблення теоретичної моделі розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю також важливо розв’язати проблему зв’язку між асертивністю і особистістю, яку було показано вище. Для цього розглянемо поняття особистість більш детально.

Науковець Г. Балл виділяє три підходи до проблеми визначення поняття «особистість» (Балл). У першому підході зміст поняття «особистість» зводиться до «сукупності притаманних індивідові досить сталих, великою мірою природжених рис» (Балл, 2009 : 25), які необхідно ретельно визначити і враховувати у навчально-виховному процесі, професійній орієнтації, менеджменті персоналу, психотерапії тощо. У другому підході прибічники рольових та інтеракціоністських концепцій вважають особистість якістю індивіда, що формується у суспільно детермінованих процесах соціальної взаємодії, спілкування, діяльності, тому необхідно забезпечити якнайбільшу відповідність якостей індивіда вимогам наявної у суспільстві системі цінностей (Балл, 2009 : 26). Прихильники третього підходу наголошують на суверенності як визначальному атрибуті особистості. Така суверенність ґрунтується на внутрішній свободі особистості, відповідальності, здатності до здійснення вчинків, до творчості, до побудови й реалізації сенсу свого життя. Поважання цих рис-якостей та всебічна підтримка їхнього становлення є головним змістом особистісного підходу (Балл, 2009 : 26).

До елементів ендопсихіки відноситься темперамент, характер, розумову обдарованість, сприйнятливість, пам’ять, увагу, комбінаційну діяльність мислення і уяви, афективну збуджуваність, здатність до вольового зусилля, імпульсивність, швидкість, силу та багатство рухів тощо, тобто те, що дослідники традиційно відносять до якостей особистості. Водночас, екзопсихіка виявляється через звички, ставлення, соціальні погляди, світогляд тощо, тобто те, що розглядається у дослідженнях як соціальні вияви. У невідповідності між складовими ендо- і екзопсихічних сфер особистості, зокрема задатками та здібностями людини, з одного боку, та засвоєними нею професійними навичками, поглядами й способами діяльності – з іншого.

Отже, усе зазначене дає нам можливість визначити методологічну основу побудови теоретичної моделі розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю і побудувати її на засадах особистісного, діяльнісного та системного підходів (Г. Балл, С. Максименко, В. Моляко та ін.), які реалізуються у розгляді особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю як суб’єкта професійної соціономічної діяльності, особистісного та професійного розвитку.

Межі проявів асертивності майбутніми фахівцями соціономічного профілю після початку професійної діяльності регулюються суспільством та професійним середовищем. На індивідуальному рівні на прояви асертивності майбутніх фахівців також може впливати їх соціальне оточення.

Вимоги суспільства, професійного середовища та соціального оточення є зовнішніми чинниками, які впливають на формування асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю. Вони визначають зміст допустимих проявів асертивності на робочому місці. Співвідносячи ці вимоги з рівнем своєї асертивності на робочому місці з результатами професійної діяльності, майбутній фахівець соціономічного профілю формує оціночні уявлення про себе як особистість, свою асертивність, мотиви, ціннісні орієнтації, стиль, кар’єру, способи взаємодії з професійною спільнотою та об’єктами професійної діяльності, її ефективність, які лежать в основі його ставлення до себе та взаємодії з іншими.

Загальні вимоги суспільства щодо проявів асертивності фахівцями соціономічних професій відображаються у відповідних законодавчих актах: Конституції і законах України, постановах Кабінету Міністрів України, Указах Президента України, у яких визначаються права і обов’язки як громадян, так і фахівців соціономічного профілю зокрема, межі їхніх професійних повноважень, способи виконання професійних обов’язків, форми і способи взаємодії з населенням, види відповідальності за конкретні порушення встановленого порядку виконання професійних обов’язків. Більш детальна регламентація соціономічної професійної діяльності забезпечується виданням підзаконних актів центральними органами виконавчої влади (наприклад, міністерствами освіти і науки, охорони здоров’я, юстиції), органів місцевого самоврядування тощо, а також у процесі організації, керівництва та контролю за повсякденною професійною діяльністю.

Професійне середовище впливає на асертивність фахівців соціономічних професій більш предметно. Конкретні вимоги щодо проявів асертивності фахівцями формулюються в організаційній культурі як організацій в цілому, так і окремих трудових колективів. Ці вимоги можуть візуалізуватися у вигляді кодексів, інструкцій і правил поведінки або існувати віртуально у вигляді організаційних міфів, традицій і неформальних норм.

Соціальне оточення також можуть впливати на рівень асертивності фахівця соціономічного профілю. Усі, тією чи іншою мірою, обговорюють те, що відбувається з ними на роботі у колі свого безпосереднього спілкування, з представниками референтних соціальних груп. Метою такого спілкування є підтримання самооцінки, схвалення своїх дій, отримання порад і рекомендацій щодо можливих дій у проблемних ситуаціях. Такі поради можуть стосуватися і проявів асертивності, як у взаємодії з колегами по роботі, так і по відношенню до об’єктів професійної діяльності.

Вимоги до асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю формуються під впливом нормативно-правових та соціально-психологічних особливостей соціономічної професійної діяльності. Специфіка соціономічних професій вимагає від професіоналів: прагнення до спілкування; уміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; оптимізму, стійкого позитивного настрою; прояву емпатії, доброзичливості, чуйності, витримки; управління емоціями; здатності до саморефлексії; уміння аналізувати поведінку, емоції, настрій та наміри об’єктів професійної діяльності; уміння запобігати та залагоджувати конфліктні ситуації; упевнено володіти мовою, мімікою, жестами; здатності слухати та знаходити спільну мову з різними людьми, переконувати їх та управляти ними у нормативно визначених межах; здатності до самостійного прийняття рішень і готовності відповідати за їх наслідки.

Формування та розвиток асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю у ЗВО розпочинається практично з перших днів навчання та відбувається у формі прямого та опосередкованого впливу на ендо- і екзопсихіку особистості студента. Прямий вплив на особистість майбутніх фахівців соціономічного профілю здійснюється в процесі виконання ними індивідуального плану навчання. Під час занять вони отримують необхідні теоретичні знання щодо нормативно-правової та соціально-психологічної регламентації своєї майбутньої професійної діяльності; форм, способів і методів виконання професійних обов’язків; особливостей та прийнятих у професії правил міжособистісної взаємодії. Опосередковано розвиток асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю відбувається у процесі спілкування з викладачами, які, передаючи їм знання і власний досвід, демонструють особистий приклад асертивної взаємодії. Формами розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю можуть бути навчальні заняття за освітньо-професійною програмою, саморозвиток, індивідуальна робота з викладачем, тренінги асертивності.

Одним з основних напрямів розвитку асертивності в освітньому процесі є оволодіння майбутніми фахівцями соціономічного профілю знаннями і навичками комунікативної взаємодії, адже комунікативна діяльність є основним змістом соціономічної праці. Прояви асертивності у соціономічних професіях підсилюються такими психологічними якостями, як обов’язковість, тактовність, допитливість, здатність до рефлексії, емпатії та стереотипізації, винахідливість, здатність установлювати психологічні контакти з різними учасниками спілкування, проникливість, уміння слухати співрозмовника, володіння вербальними та невербальними засобами комунікації, почуття гумору.

Рівень асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю залежить також від його організаційних здібностей. Взаємодія з об’єктами професійної діяльності потребує умілого використання організаційних аспектів соціономічної діяльності. Від того, наскільки уміло фахівці соціономічного профілю організують на робочому місці взаємодію з іншими, залежить оцінка ефективності їхньої професійної діяльності. Студенти соціономічних спеціальностей повинні уміти планувати свою професійну взаємодію, координувати та контролювати діяльність усіх її учасників, підтримувати з ними відносини, передбачені вимогами професійної деонтології, вчасно усувати чинники, що сприяють виникненню конфліктних ситуацій, запобігати міжособистісним конфліктам, обирати адекватні стратегії їхнього вирішення. У цьому контексті розвитку асертивності сприяє виховання у студентів соціономічного фаху професійної мотивації, сумлінного ставлення до дорученої справи, принциповість, адекватна самооцінка, енергійність, далекоглядність, розвинене практичне мислення, здатність до рефлексії, емпатії та стереотипізації, уміння переконувати, ерудиція, розвинена уява, винахідливість, проникливість, уміння розвивати пам’ять і сприйняття, увагу і спостережливість, психофізичну витривалість, стійкість до стресів, самоконтроль, рішучість, прогностичні здібності.

Зміст практично всіх соціономічних професій передбачає певні повноваження зі здійснення навчально-виховного впливу на людей. Наприклад, щонайменше це стосується ознайомлення з нормативно-правовими вимогами, якими регламентована соціономічна взаємодія, виконання завдань із забезпечення дотримання правопорядку на робочому місці тощо. Природно, що у деяких професіях – вчитель, викладач, вихователь, менеджер, лікар тощо – обсяг навчально-виховних завдань значно більший, ніж в інших. У контексті навчально-виховних функцій соціономічних професій розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю сприяє виховання у них професійної мотивації, чесності, принциповості, правдивості, педагогічного такту, самокритичності, відповідальності за якість своєї роботи, схильності до рефлексії, емпатійності, інтуїції, уміння переконувати, інтелектуальних та прогностичних здібностей, розвиненої уяви й уваги, уміння долати (знімати) негативні емоційні стани, терплячості, урівноваженості та наполегливості.

Суттєво впливає на розвиток асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю виробнича практика, під час якої формуються та розвиваються уміння і навички професійної взаємодії, студенти отримують можливість визначитися щодо відповідності обраної професії своїм очікуванням, особистісному потенціалу, уявленням про своє майбутнє. Перше ознайомлення з майбутньою професією, зокрема, дає студенту змогу порівняти наявний у нього рівень асертивності з вимогами професійної діяльності. Таке порівняння відбувається підсвідомо і пов’язане з відчуттям внутрішньої задоволеності собою від того, що «це моя професія», тобто вона відповідає моїм особистим якостям і уявленням про свою роботу, або незадоволеності від того, що «це не моя професія», тобто вона не відповідає моїм можливостям або моєму баченню свого майбутнього. На рівень такої задоволеності значною мірою впливає відчуття впевненості у собі під час здійснення реальної професійної взаємодії. У разі, коли студент відчуває певні труднощі з проявом асертивності у майбутній професії допомогти йому можуть викладачі: фахівці з практичним досвідом, керівники виробничої практики, куратор навчальної групи.

Із зазначеного можна зробити висновок, що чинники, які визначають рівень асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю, відносять як до ендо-, так і до екзопсихіки. Вияви ендопсихіки виражають внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, так би мовити внутрішній особистісний механізм асертивності. Маються на увазі характеристики особистості, які позначаються термінами «темперамент», «характер», «інтелект» тощо, а також такі основні психічні якості або здібності, як сприйнятливість, пам’ять, увага, комбінаційна діяльність (мислення і уява), афективна збудливість, здатність до вольового зусилля, імпульсивність або обдуманість вольових актів, особливості моторики та ін. Іншими словами, ендопсихіка ототожнюється з нервово-психічною організацією майбутнього фахівця соціономічного профілю і є складним, організованим, безперервно діючим двостороннім (психофізіологічним) процесом, причому окремі психічні функції, що складають частини або сторони цього процесу, тісно між собою пов’язані, але наділені певною незалежністю. Як свідчать результати проведеного нами аналізу, особливості ендопсихіки не повною мірою визначають зміст асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю. Екзопсихіка визначає ставлення майбутнього фахівця соціономічного профілю до зовнішніх об’єктів, усього, до чого майбутній фахівець соціономічного профілю може так чи інакше ставитися у зв’язку зі своєю професійною діяльністю. Сюди входять інші люди і соціальні групи, вимоги суспільства, результати власної професійної діяльності, оцінки керівництва і колег, матеріальні речі і духовні блага, душевне життя.

Очевидно, що асертивність майбутнього фахівця соціономічного профілю визначається не лише своєрідністю його ендопсихічних рис, а і його ставленням до навколишніх явищ, тим, як він реагує на ті або інші об’єкти, що він любить і ненавидить, чим цікавиться і до чого байдужий, тобто його екзопсихічними виявами. Саме до екзопсихічних виявів віднесено реагування майбутніх фахівців соціономічного профілю на соціально-правові та соціально-психологічні вимоги до здійснення соціономічної професійної діяльності, а також вимоги професійної деонтології.

Рушійними силами розвитку асертивності фахівця соціономічного профілю є протиріччя між рівнем асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю й об’єктивними вимогами соціономічної професійної діяльності. Для кожної стадії професійного становлення особистості характерні свої специфічні прояви зазначеного протиріччя. Зняття їх призводить до переходу фахівця соціономічного профілю на наступну стадію професійного становлення і до нового рівня асертивності в межах її континуума. Отже, процес розвитку асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю тісним чином пов’язаний з вирішенням внутрішніх конфліктів особистості, боротьбою з власними недоліками, пошуком мотивації для самовдосконалення. Тут суттєвого значення набуває можливий референтний вплив на особистість майбутнього фахівця соціономічного профілю референтних представників професійного середовища і соціального оточення. У разі позитивного референтного впливу, спрямованого на особистісне і професійне самовдосконалення, фахівець буде розвивати асертивність, у разі негативного впливу – не буде. Тому ефективність розвитку асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю багато в чому залежить від його мотиваційної сфери: ступеня домінування соціально значущих мотивів; пізнавальних мотивів, прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок спілкування в процесі соціономічної професійної діяльності.

Розвиток асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю відбувається у процесі навчання та виробничої практики, а у подальшому в процесі набуття досвіду практичної роботи за професією під вирішальним впливом досягнутих результатів. Отримані результати дають майбутньому фахівцю інформацію про ступінь його асертивності й адаптованості (придатності) до обраного виду діяльності. Невідповідність між рівнем його асертивності і вимогами професії свідчить про низький або середній рівень асертивності. Успішна професійна діяльність, кар’єрне зростання сприяють зростанню рівня асертивності. За таких обставин суб’єкт усе більше виступає чинником розвитку. Низький рівень досягнень може свідчити про недостатню асертивність і адаптованість майбутнього фахівця до обраної професійної діяльності, труднощі у соціальній взаємодії або, урешті-решт, про його професійну непридатність.

Результати практичних проявів асертивності, якщо вони задовольняють суспільство і потреби особистості у самоствердженні, впливають на зміст його ендо- та екзопсихіки і структурних елементів асертивності, що дає поштовх перебудові задіяних структур особистості, сприяє подальшому розвитку асертивності та професійному становленню особистості в цілому.

Отже, розроблення теоретичної моделі розвитку асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю дозволило сформулювати гіпотезу, задум і завдання психодіагностичного дослідження, а також визначити його діагностичний інструментарій. Гіпотезою дослідження стало припущення про те, що якщо психологічні особливості особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю впливають на рівень їх асертивності, то психологічні особливості їх асертивності можуть бути встановлені шляхом виявлення та порівняння психологічних відмінностей між асертивними і неасертивними особами за показниками професійної мотивації, особливостей поведінки і способів її регуляції.

Задум дослідження полягав у виявленні асертивних і неасертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю та порівнянні їх характеристик за показниками: наявного рівня асертивності; ставлення до своєї професії як факту, важливого для життя, професійного статусу, як основи для професійного та кар’єрного зростання; самоставлення до себе як професіонала, своєї професійної ефективності, контактів з професійним середовищем; мотиваційних особливостей професійної поведінки та способів її саморегуляції.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ відповідальності (АСЕРТИВНОСТІ) в юнацькому віці**

**2.1. Методи і організація дослідження**

Предметом нашого дослідження визначено психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. Відповідно, логіка дослідження вимагає обумовити сутність поняття «психологічні особливості». Психологічний – прикметник, яким позначається приналежність до психології або психічної діяльності людини. Особливістю вважається характерна риса, ознака, властивість будь-кого, чого; своєрідність, специфіка будь-чого. Особливим вважається те, що чимось виділяється серед інших, не таке, як інше, не схоже на інших; характерне лише для певної особи; своєрідне, специфічне; те, яке відзначається більшою, ніж звичайно, мірою свого вияву.

Отже, психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічних професій розглядаються в роботі як характеристики системи оціночних суджень про психологічні якості студентів як майбутніх професіоналів, мотиви, ціннісні орієнтації, стиль діяльності, її ефективність, шляхи вибудовування кар’єри, способи взаємодії з професійною спільнотою та об’єктами професійної соціономічної діяльності, досвід взаємодії та спілкування, що відрізняють асертивних студентів від неасертивних. При цьому група майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається як цілісне утворення що складається з молоді віком від 17 до 21 року.

Дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю проводилося в три етапи:

на першому етапі було проаналізовано наукову літературу за темою дослідження, вивчено рівень розробленості проблеми асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, обґрунтовано її актуальність, визначено мету і задачі дослідження;

на другому етапі було розроблено структурно-динамічну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, визначено психодіагностичний інструментарій для виявлення психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, уточнено зміст і порядок виконання основних діагностичних процедур, проведено експертне оцінювання рівня асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, яких планувалося залучити до проведення дослідження, визначено склад груп асертивних та неасертивних студентів;

на третьому етапі проведено психодіагностування студентів – учасників дослідження за обраними психодіагностичними методиками, проведено узагальнення та статистичну обробку отриманих результатів, за результатами обробки сформульовано висновки;

на четвертому етапі розроблено соціально-психологічний тренінг з розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю та практичні рекомендації щодо його застосування у процесі навчання.

Використання валідних та надійних психодіагностичних тестових методик і статистичних методів обробки даних дозволило отримати необхідні кількісні та якісні дані, що характеризували вибірку, надало можливість зробити необхідні узагальнення і у підсумку виявити психологічні особливості розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Одним з основних методів дослідження, які були використані для вивчення психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, став метод моделювання.

Як науковий метод моделювання можна розглядати у трьох значеннях: як метод пізнання об’єктів через їх моделі; як процес побудови цих моделей; як форму пізнавальної діяльності за допомогою мислення та уяви. У нашому дослідженні моделювання було використане як метод пізнання об’єктів через їх моделі. Для розкриття поняття моделювання науковці вживають різні категорії: наслідування, уподібнення, відтворення, аналогія, символізування, відповідність, віддзеркалення, схожість тощо. У нашому дослідженні моделювання використане як опосередковане теоретичне дослідження об’єкта за допомогою штучної системи, яка певним чином відповідає об’єкту пізнання, здатна заміщати його на певних етапах пізнання і за результатами дослідження дасть змогу отримати інформацію про модельований об’єкт.

Ключовим поняттям методу моделювання виступає категорія «модель». Подібно до моделювання, це поняття також не має однозначного визначення. Найбільш істотні й поширені варіанти трактування моделі: модель як тип конструкції; еталон для копіювання; спеціальне представлення об’єкта, яке реконструює його суттєві риси. У психологічних дослідженнях модель розглядається у третьому значенні. Модельованими об’єктами в психології в найзагальнішому плані виступають психіка, особистість, діяльність, спілкування, поведінка. Наведене нами визначення моделювання включає і визначення моделі в її третьому значенні. Із цього визначення зрозуміло, що модель заміщає досліджуваний об’єкт, постаючи посередником між ним і дослідником. Таке заміщення можливе, якщо між моделлю і реальністю, що представляється нею, існує певна відповідність, тобто модель певною мірою є аналогом об’єкта, що вивчається.

Необхідність застосування методу моделювання у дослідженні психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю викликана неоднозначністю наукових підходів до сутності та структури асертивності. При цьому зарубіжні методики визначення асертивності, на нашу думку, не можуть забезпечити релевантність дослідження через свою неадаптованість до завдань нашого дослідження. Вище було показано, що через специфіку соціономічних професій критерії оцінювання асертивності фахівця соціономічного профілю не тотожні критеріям оцінювання асертивності людини у повсякденному житті, а тим більше у психотерапії. Для проведення дослідження в таких умовах було необхідно чітко визначити, які саме основні структурні елементи асертивності підлягатимуть вивченню, і обґрунтувати їх вибір.

Завдання експертного оцінювання полягало у виявленні асертивних і неасертивних студентів шляхом оцінки їх відповідності характеристикам асертивної особистості. Для проведення експертного оцінювання нами було модифіковано відповідну методику. Під модифікацією розумілося пристосування змісту бланка експерта до специфіки проявів асертивності з урахуванням професійно важливих якостей, необхідних для успішного здійснення майбутньої соціономічної діяльності студентів і збереженням загальної кількості характеристик, що оцінюються, та рекомендацій щодо обробки й інтерпретації отриманих результатів.

Для експертної оцінки було виділено дев’ять базових характеристик майбутнього фахівця соціономічної професії, які впливають на рівень його асертивності:

1) визначеність – розкриває структуру інтересів до комунікації як основного аспекту соціономічної професійної діяльності;

2) усвідомленість – усвідомлення нормативно-правових та професійних деонтологічних вимог;

3) цілеспрямованість – пріоритет мотивів соціономічного характеру професійної діяльності;

4) вибірковість – здатність глибоко і повно відображати психологічні особливості людей;

5) тактовність – здатність спілкуватися асертивно, в межах професійних деонтологічних вимог, уникати пасивності, агресивності та маніпулювань;

6) дієвість – здатність впливати на людей, схиляти їх до власної точки зору без проявів агресивності та маніпулювання;

7) вимогливість – готовність виявляти цю рису в різних формах залежно від особливостей ситуації без застосування агресії та маніпуляцій;

8) критичність – здатність розрізняти асертивну, пасивну, агресивну та маніпулятивну поведінку;

9) відповідальність – здатність брати на себе відповідальність за результати своєї поведінки.

Кожна характеристика визначалася за виявом у спілкуванні студентів семи ознак. Кожна ознака оцінювалася за п’ятибальною шкалою, де нижчий бал – 1, а вищий – 5.

Після заповнення бланка експерти обробляли результати – підраховували суму балів, виставлених за кожною з 9 характеристик. Підсумки заносили до узагальненої таблиці. За результатами експертної оцінки обчислювалися: сума балів, виставлених загалом кожним експертом; середній бал кожного експерта; сума балів, виставлених усією групою експертів з кожної окремої характеристики; середні бали групи за окремими характеристиками; загальна сума балів всіх експертів; загальний середній бал групи експертів.

Загальний середній бал дозволив виявити рівень розвиненості асертивних якостей особистості студента соціономічного профілю і характеристик його спілкування. Студентів, які за результатами експертного оцінювання набрали менше ніж 21 бал, було віднесено до неасертивних, а студентів, які набрали більше 36 балів, – до асертивних.

Якщо при обробці результатів з’ясовувалося, що максимальна і мінімальна експертні оцінки різко відрізняються від інших, то їх виключали з розгляду.

Для виявлення психологічних особливостей когнітивного компонента розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було використано Морфологічний тест життєвих цінностей та Опитувальник Кар’єрні орієнтації.

У методиці Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ) ураховано одномірність методики ранжування випробовуваними переліку цінностей М. Рокича, яка часто використовується у психологічних дослідженнях і є більш ефективним інструментом для виявлення життєвих цінностей. Для оцінки рівня життєвих цінностей у тесті виділено шість сфер життєдіяльності. Визначення причин вчинків людини – копітка процедура, а дослідження життєвих цінностей є одним з найважливіших напрямів у їх виявленні. У низці досліджень показано, що сила мотиву та ефективність діяльності людини залежать від того, наскільки ясно усвідомлюється людиною мета і зміст діяльності. Цінності є специфічною формою утворення сенсів особистості, тому безпосередньо стосуються осмисленої мотивації студента до асертивної поведінки і майбутньої професійної діяльності. Саме це зумовило використання тесту для психодіагностики когнітивного компонента асертивності.

Діагностичну основу тесту становлять термінальні цінності. Під терміном «цінність» розуміється ставлення суб’єкта до явища, життєвого факту, об’єкта і суб’єкта, визнання його як значимого, що має життєву важливість як для повсякденного спілкування, так і для професійної діяльності. До переліку життєвих цінностей, які тестуються, входять:

1) саморозвиток, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших особистісних характеристик;

2) духовне задоволення, тобто верховенство моральних принципів, перевага духовних потреб над матеріальними;

3) креативність, тобто реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність;

4) активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв’язків, реалізація своєї соціальної ролі;

5) власний престиж, тобто завоювання визнання у суспільстві шляхом відповідності певним соціальним вимогам;

6) високе матеріальне становище, тобто звертання до факторів матеріального благополуччя як одного із сенсів існування;

7) досягнення, тобто постановка і вирішення певних життєвих завдань як головних життєвих факторів;

8) збереження власної індивідуальності, тобто перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності і незалежності.

Термінальні цінності реалізуються по-різному, у різноманітних життєвих сферах. Під життєвою сферою розуміється соціальна сфера, де відбувається діяльність людини. Значимість тієї або іншої життєвої сфери для різних людей неоднакова. Опитувальник спрямований на вивчення індивідуальної системи цінностей людини для кращого розуміння змісту її дій або вчинків. Самобутність людини виробляється відповідно до основних цінностей, визнаних у суспільстві. Але особистісні цінності можуть і не відтворювати точну копію цінностей суспільних.

У конструкцію опитувальника входить шкала вірогідності рівня бажання людини у соціальному схваленні її вчинків. Вона дозволяє виявити, по-перше, рівень залежності людини від інших людей, по-друге, встановити які саме цінності обирає респондент: свої особисті, чи бажані, соціально схвалювані. Чим вищий результат, тим більше поведінка респондента (на вербальному рівні) відповідає соціально схваленому зразку.

Морфологічний тест життєвих цінностей містить 112 тверджень, кожне з яких респонденту необхідно оцінити за 5-бальною шкалою. Оброблення результатів тестування проводиться за підсумком балів відповідей відповідно до ключа. У такий спосіб отримуються первинні тестові результати. У шкалі вірогідності при підрахунку необхідно враховувати знак. Усі відповіді зі знаком мінус інвертуються.

Цінності згруповано у дві групи: цінності морально-ділові та егоїстично-престижні (прагматичні), що принципово для визначення спрямованості діяльності особистості. До першої групи належать: саморозвиток, духовна задоволеність, креативність і активні соціальні контакти. До другої підгрупи цінностей належать: престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження індивідуальності, які формують егоїстично-престижну спрямованість особистості.

За низьких значень отриманих результатів вважається, що спрямованість особистості не визначена, не має виразної переваги у цілепокладанні. У разі всіх високих балів спрямованість особистості вважається суперечливою. За високих балів цінностей першої групи – спрямованість особистості є гуманістичною, другої групи – прагматичною.

За нашою гіпотезою, на рівень асертивності суттєво впливає рівень кар’єрних домагань, що привело до використання у дослідженні опитувальника Кар’єрні орієнтації.

Кар’єра – це результат усвідомленої позиції і поведінки людини у сфері трудової діяльності, яка пов’язана з посадовим або професійним зростанням. Траєкторію кар’єрного руху людина будує, узгоджуючи її з власними цілями, бажаннями і настановами. Виділяють дві основні траєкторії кар’єрного руху в межах професії, які ведуть до різних типів кар’єри. Перший тип кар’єри – професійна. Вона розвивається завдяки накопичуванню знань, умінь, навичок шляхом спеціалізації – розвитку від початку за обраним професійним шляхом або транспрофесіоналізації – оволодіння новими сферами досвіду, розширення інструментарію і галузей діяльності. Другий тип кар’єри – внутрішньоорганізаційна кар’єра. Вона пов’язана з траєкторією руху людини в організації і може розвиватися вертикально – посадове зростання; горизонтально – переміщення усередині організації, робота в різних підрозділах одного рівня ієрархії; доцентрово – просування до ядра організації, центру управління, більш глибоке включення в процеси ухвалення рішень.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що особливого значення вивчення кар’єрних орієнтацій набуває саме на етапі професіоналізації. Опановуючи професійні знання і уміння, студенти уточнюють свої можливості, норми й еталони поведінки, засвоюють систему цінностей і спосіб життя, властиві для обраної ними професії. Майбутній фахівець орієнтується у світі професійних можливостей, засвоює об’єктивні критерії професійного просування, апробує їх для досягнення своїх цілей. У результаті цього формується кар’єрна орієнтація – смислова диспозиція, яку можна розглядати в контексті професійного самовизначення і професіоналізації особистості як функції вибору пріоритетного напряму професійного просування. У психологічних дослідженнях кар’єрні орієнтації суб’єкта імпліцитно аналізуються в контексті життєвих стратегій, поведінки, життєвих орієнтацій таких професійних груп, як держслужбовці, менеджери, підприємці, психологи, тобто методика цілком підходить для діагностування майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Опитувальник містить 20 тверджень, які респонденту необхідно оцінити за ступенем важливості від 1 (абсолютно неважливо) до 10 (виключно важливо) та 21 твердження, з якими респонденту необхідно погодитися тією чи іншою мірою, – від 1 (абсолютно незгодний) до 10 (повністю погоджуюся). Бали розподіляються за 9 шкалами: служіння; професійна компетентність; виклик; стабільність місця проживання; організаторська компетентність; автономія / незалежність; стабільність місця роботи; підприємницька креативність; інтеграція стилів життя – і підраховуються, що дає можливість виявити провідні кар’єрні орієнтації.

Зо кожною з дев’яти кар’єрних орієнтацій підраховується кількість балів. Для цього необхідно, користуючись ключем, підсумовувати бали з кожної орієнтації й розділити отриману суму на кількість питань (5 для всіх орієнтацій, крім «стабільності»). Таким чином визначається провідна кар’єрна орієнтація – кількість набраних балів має бути не менше п’яти. Іноді провідною не стає жодна кар’єрна орієнтація – у такому випадку кар’єра не займає центрального місця в житті людини.

Для дослідження поведінкового компонента розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було обрано методику Самооцінка особистості та модифікований тест визначення рівня самоефективності (Sherer, Maddux at ol.).

У методиці Самооцінка особистості рівень і адекватність самооцінки визначаються як відношення між Я-ідеальним та Я-реальним. Уявлення людини про саму себе, як правило, здаються їй переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об’єктивному знанні або суб’єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими. Якості, які людина приписує сама собі, далеко не завжди адекватні. Процес самооцінювання може відбуватися двома шляхами: шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об’єктивними результатами своєї діяльності і шляхом порівняння себе з іншими. Однак незалежно від того, чи лежать в основі самооцінки власні судження людини про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно задані стандарти, самооцінка завжди носить суб’єктивний характер, при цьому її показниками можуть виступати адекватність і рівень.

Адекватність самооцінювання виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе об’єктивним підставам цих уявлень. Рівень самооцінки виражає ступінь реальних і ідеальних, або бажаних, уявлень про себе. Адекватну самооцінку (з тенденцією до завищення) можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності. Низька самооцінка , навпаки, може бути пов’язана з негативним ставленням до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності.

У процесі формування самооцінки важливу роль відіграє зіставлення образів «реального Я» і «Я-ідеального». Тому той, хто досягає в реальності характеристик, що відповідають ідеалу, буде мати високу самооцінку. Якщо ж людина постійно рефлексує розрив між цими характеристиками і реальними досягненнями, то її самооцінка, цілком ймовірно, буде низькою.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов’язані з рівнем домагань, мотивацією і емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежить інтерпретація набутого досвіду й очікування людини щодо самої себе та інших, що дуже важливо для виявлення асертивних характеристик особистості.

Методика містить список із 48 слів, що позначають властивості особистості. Респонденту необхідно вибрати 20 тих, які більш повно характеризують еталонну особистість у його уявленні. Природно, що в цьому ряду можуть бути і негативні якості. З 20 відібраних властивостей особистості респондент вибудовує еталонний ряд, у якому на перших позиціях розташовуються найбільш важливі, з його точки зору, позитивні властивості особистості, а на останніх – найменш бажані, негативні. Потім з уже відібраних і включених до еталонного ряду властивостей особистості респондент будує другий ряд, у якому розташовує ці властивості в міру їх виразності у себе особисто у порядку убування. Обробка результатів полягає у визначенні зв’язку між ранговими оцінками якостей особистості, що входять до вистави «Я ідеальне» і «Я реальне». Ступінь і характер зв’язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції.

За допомогою поняття самоефективності оцінюється здатність людей до усвідомлення своїх здібностей і якнайкращого їх використання. За наявності скромних здібностей уміле їх використання дозволяє людині досягати високих результатів. У той же час наявність високого потенціалу автоматично не гарантує високі результати, якщо людина не вірить у можливість застосувати цей потенціал на практиці. Самоефективність як переконання людини щодо її спроможності управляти подіями, що впливають на її життя. Дії особистості в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу оточення та її свідомості, особливо від свідомих процесів, пов’язаних з переконанням, що вона може або не може здійснити певні дії, необхідні для того, щоб змінити ситуацію на краще. Переконання людини відносно її особистої ефективності впливають на те, який спосіб дії вона вибере, як багато додаватиме зусиль, як довго вона встоїть, зустрічаючись з перешкодами і невдачами, наскільки велику пластичність вона виявить у ставленні до цих труднощів.

Залежно від рівня сприятливості оточення висока або низька самоефективність визначає чотири можливих варіанти розвитку життєвої ситуації особистості: за високої самоефективності і сприятливих умов середовища найбільш вірогідний успішний результат; за низької ефективності і сприятливих умов людина може впасти в депресію через те, що інші досягають успіху у справах, які для неї самої постають занадто складними; за високої самоефективності та несприятливої ситуації людина збільшує свої зусилля, намагаючись змінити середовище за рахунок протесту, соціальної активності або навіть сили і досягти необхідних змін. Якщо усі спроби змін провалюються, людина або відмовляється від свого способу дій і шукає інший, або шукає сприятливіше середовище; за низької самоефективності та несприятливого середовища людина відчуває апатію, вважає себе безпорадною і схильною змиритися зі своїм становищем.

Самоефективність виникає, збільшується або зменшується залежно від одного з чотирьох чинників або від їх комбінації: досвіду безпосередньої діяльності; непрямого досвіду; думки суспільства; фізичного і емоційного стану людини. Інформація про себе і про навколишній світ, отримана із перерахованих джерел, обробляється свідомістю і спільно із спогадами про минулий досвід, впливає на уявлення про самоефективність. Крім того, самоефективність підпадає під вплив внутрішніх стандартів поведінки, що, на наш погляд, є значимим для правоохоронної діяльності. Зазначене дає нам можливість віднести самоефективність до когнітивного компонента асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Американські психологи М. Шеєр і Дж. Маддукс виділили самоефективність у сфері діяльності і самоефективність у сфері спілкування (Sherer & Maddux). Така диференціація розкриває внутрішні складові самоефективності як особистісної характеристики. Самоефективність у діяльності – це уявлення і упевненість людини в тому, що свої знання, уміння, навички, досвід, сформовані раніше в конкретному виді діяльності, вона зможе застосувати в аналогічній діяльності в майбутньому і досягне при цьому успіху. Самоефективність у спілкуванні – це поєднання уявлень людини про те, що вона компетентна у спілкуванні, та її упевненості в тому, що вона зможе бути успішним комунікатором, який конструктивно вирішує комунікативні завдання.

Методика визначення рівня самоефективності сприяє визначенню напрямів самокорекції, і як наслідок, підвищенню її самоефективності, рівня асертивності. Отже, уявлення про самоефективність несуть в собі не тільки інформацію про самооцінку особистості, не тільки відомості про ступінь самореалізації, але й містять імпульс до саморозвитку. Використана методика дозволяє операціоналізувати спроби особистості досягти висот як у предметній діяльності, так і у міжособистісному спілкуванні. Визначення суб’єктивних уявлень про свій потенціал здійснюється за допомогою 23 тверджень. Респондент зазначає ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із наведених у методиці тверджень за 11-бальною шкалою з діапазоном оцінок від -5 на одному полюсі (абсолютна незгода) до +5 на іншому (абсолютна згода). Сума балів перших 17 тверджень показує рівень самоефективності у сфері предметної діяльності, а з 18-го по 23-тє твердження – у сфері міжособистісного спілкування. Бали підраховуються після зміни знаку на зворотний перед відміченою цифрою в твердженнях: 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 20, 21, 22.

Регуляційний компонент розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю досліджувався з використанням методики Мотивація професійної діяльності та методики Стиль саморегуляції поведінки .

В основу методики Мотивація професійної діяльності покладено концепцію про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації слід говорити, якщо для особистості діяльність має значення сама по собі. Якщо вона цікавить людину, дозволяє реалізувати її природні здібності і схильності, то це саме по собі є сильним мотивом до активної, сумлінної і продуктивної професійної діяльності. Поряд зі змістом діяльності суттєвим внутрішнім мотивом може бути значимість роботи для розвитку певних якостей людини, корисність даного виду діяльності для групи людей і суспільства, відповідність цієї діяльності переконанням працівника, його етичній орієнтації.

Про зовнішню мотивацію ми ведемо мову, якщо в основі мотивації до професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно до її змісту (мотиви соціального престижу, зарплати тощо). Автори методики диференціюють зовнішні мотиви на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви викликають позитивну реакцію і спонукають до активної участі у виконанні професійних завдань за власним бажанням. Зовнішні негативні мотиви викликають негативну реакцію і примушують сумлінно виконувати службові обов’язки без особливого на те бажання. Природно, що зовнішні позитивні мотиви постають ефективнішими за зовнішні негативні мотиви.

Використання методики дозволяє визначити мотиваційний комплекс особистості, який являє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ). До найкращих оптимальних мотиваційних комплексів автори відносять такі: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом вважається тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Для дослідження асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю використання цієї методики визначається тим, що наявний у фахівця мотиваційний комплекс безпосередньо впливає на задоволеність професією. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, тим вищою є задоволеність професією, тим більша вірогідність асертивної поведінки.

Мета методики стиль саморегуляції поведінки полягає у діагностиці розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, який містить показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв’язку зі специфікою певної професійної діяльності. У подальшому було розроблено низку модифікацій цієї методики, спрямованих на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції і основних її компонентів у різних категорій респондентів. Відмінності полягали, передусім, у наборі ситуацій, які використовувалися у твердженнях опитувальника. Важливо розуміти, що методика діагностує стильові особливості саморегуляції, які постійно виявляються в різних життєвих ситуаціях. Діагностичні профілі є передумовою і основою формування індивідуальних стилів поведінки. Чим вищий рівень розвитку індивідуальної саморегуляції, тим більший круг ситуацій спілкування доступний людині, і чим специфічніше структура індивідуального профілю, тим більше уваги потрібно приділяти професійній орієнтації і формуванню індивідуального стилю професійної діяльності.

Опитувальник складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала загальний рівень саморегуляції, яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу 6 шкал (по 9 тверджень у кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості (Г) і самостійності (С). Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу відразу двох шкал. Це стосується тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість.

Більш детально особливості застосування зазначених методів для дослідження конкретних аспектів розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю для будуть розглянуті у наступному підрозділі.

**2.2. Визначення психологічних відмінностей між асертивними і неасертивними респондентами за показниками професійної мотивації, особливостей поведінки і способів її регуляції**

У ролі експертів у дослідженні взяли участь викладачі навчальних дисциплін професійної підготовки соціономічного профілю. За результатами експертної оцінки було сформовано групу асертивних студентів і групу неасертивних студентів.

Як було зазначено вище, вивчення когнітивного компонента асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю проводилося за допомогою морфологічного тесту життєвих цінностей та опитувальника кар’єрні орієнтації.

Життєві цінності віднесені до когнітивного компонента асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю через те, що психологічними механізмами їх формування і розвитку виступають індивідуально-типологічні особливості протікання психічних процесів, насамперед когнітивних (мислення, пам’ять), у формі інтеріоризації, ідентифікації, інтерналізації соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації багато в чому визначають зміст асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, їх ставлення до світу, до себе у цьому світі, до професії, до себе у професії, до кола професіоналів. Це надає сенс і напрям їх асертивним особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Як свідчать отримані дані, статистично значимі відмінності між асертивними і неасертивними студентами соціономічного профілю встановлено за шкалами духовне задоволення, власний престиж і збереження власної індивідуальності. Високий показник духовного задоволення у асертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю свідчить про те, що вони характеризуються високою оцінкою себе як майбутнього професіонала і свого становища у професійній спільноті. Саме ця оцінка дає їм можливість отримувати моральне задоволення від навчання та обраної професії. Вони віддають багато часу навчанню, включаються у вирішення навчальних проблем, вважають, що навчання майбутньої професії є головним змістом їх життя. Їм цікаво вчитися і працювати під час виробничої практики. Вони прагнуть як можна якісніше оволодівати професійними знаннями, дотримуватися соціально-правових та етичних норм професійної поведінки. Таке ставлення стає основою для високих оцінок результатів їхньої навчальної діяльності і оцінок колег-студентів.

Водночас неасертивних студентів соціономічного профілю характеризує занижена значущість майбутньої професійної сфери. Оцінка себе як майбутнього професіонала у них залежить від отримання конкретної вигоди від взаємовідносин і результатів діяльності, що призводить до завищеного рівня цинізму, що дозволяє декому з них відкрито говорити про свої меркантильні інтереси щодо професійних обов’язків. Ця група характеризується певним конфліктом з викладачами, що виявляється у пропусках занять, поверхових відповідях, певному зневажанні їх думкою про своє ставлення до навчання і особистісні якості, перспективи оволодіння професією. У поєднанні з нехтуванням такими студентами соціально-правовими та етичними нормами професійної поведінки це призводить до незадовільних результатів у навчанні та претензій до рівня сумлінності в оволодінні професійними знаннями. Можна дійти висновку про наявність у неасертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю певного протиріччя. З одного боку, у разі отримання позитивних оцінок на заняттях вони мають підстави для того, щоб нарощувати свою самовпевненість і вважати себе здатними до якісного оволодіння професією, з іншого боку, їх все рівно негативно оцінюють викладачі і колеги-студенти, що знижує рівень їх асертивності.

Привертає увагу те, що неасертивні майбутні фахівці соціономічного профілю отримали суттєво більш високі показники за шкалою «власний престиж», ніж асертивні студенти. Це може бути пов’язане з тим, що асертивні студенти обирали собі професію, зважаючи на власне бажання, оцінку своїх здібностей та інших внутрішніх характеристик, і це розуміння своїх можливостей у професії сприяло формуванню асертивності. Такі студенти орієнтовані, передусім, на самооцінку своєї діяльності і свої перспективи в професії. У цьому сенсі вони не бачать різниці в тому, хто схвалює їхні вчинки: викладачі, батьки, колеги-студенти, інші референтні особи. Проте бажання навчатися нового у професії робить їх поступливими до думки викладачів і професіоналів про свої якості та досягнення. Це дозволяє їм уникати невдач і конфліктів, що у поєднанні з відсутністю претензій на статус лідера дозволяє їх високо оцінювати. А високі навчальні оцінки формують і високу самооцінку себе як особистості, своїх важливих професійних здібностей та якостей.

На відміну від асертивних, неасертивні студенти, обираючи свою професію, орієнтувалися на рівень її соціального схвалення, думку інших і прагнули таким чином домогтися визнання в суспільстві. Проте, їх прагнення до визнання, поваги і схвалення з боку референтних осіб, до думки яких вони прислухаються і на яких орієнтуються у своїх судженнях, вчинках і поглядах, у поєднанні зі зневажанням своїх особистих якостей і можливостей з боку викладачів і колег-студентів, свідчить про те, що оцінюючи себе, вони орієнтуються не на професійне середовище. За таких умов потреба у соціальному схваленні своєї поведінки і певна віддаленість від представників професійного середовища, самовпевненість, категоричність та честолюбність знижують рівень їх асертивності.

Показники, отримані асертивними студентами за шкалою «збереження власної індивідуальності», свідчать про позитивні характеристики їхньої асертивності. До навчання та майбутньої професії вони ставляться, беручи до уваги те, що вони дають стабільність, а до себе в навчанні та професії з урахуванням того, що навчання і робота – не місце для самоствердження та самовираження. Їх асертивності сприяє ставлення до професії як до такої, що відповідає їх прагненням і забезпечить надійність подальшого існування.

На відміну від асертивних студентів, неасертивні студенти, навпаки, прагнуть до незалежності від інших, зокрема викладачів. Для них неважливо, наскільки вони оволодівають професійними знаннями, головне, що сама приналежність до обраної професійної групи вже виділяє їх «з натовпу», підкреслює їх індивідуальну своєрідність та неповторність. Їх асертивність ґрунтується не на рівні оволодіння знаннями і професійною майстерністю, а на збереженні неповторності і своєрідності своєї особистості, своїх поглядів, переконань, свого стилю життя. Прагнення якомога менше піддаватися впливу загальних тенденцій у навчанні та професії негативно виділяє їх у навчальному та професійному колективі. У поєднанні з високою самооцінкою це може призводити до проявів агресивності і девіантної поведінки.

Дослідження кар’єрних орієнтацій дозволяє комплексно охопити особливості особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю, які визначаються спрямованістю на дотримання норм і цінностей у сфері професійної діяльності і кар’єри, когнітивними, поведінковими та регуляційними компонентами асертивності, що розвиваються впродовж професійного становлення, самооцінку своїх здібностей, ціннісних орієнтацій, мотивації, сенсів і потреб, які пов’язані з просуванням службовими щаблями. Дослідження кар’єрної орієнтації дозволяє співвідносити асертивність з поняттям «ціннісна диспозиція», яке є відносно стійким утворенням, що визначає генеральну професійну лінію розвитку фахівця. Важливо також те, що кар’єрні орієнтації формуються у процесі соціалізації як продукт научіння на початку професійного розвитку та у подальшому відображають наявність усвідомлюваних пріоритетних професійних потреб у структурі особистості. Актуалізація кар’єрних орієнтацій відбувається у ситуації вибору, яка впливає на професійну діяльності в цілому.

Статистично значимі відмінності між асертивними та неасертивними студентами виявлено за шкалами підприємницька креативність, професійна компетентність, служіння та автономія / незалежність. Як свідчать результати дослідження, асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю характеризують високі, на рівні статистичної значимості, показники кар’єрних орієнтацій професійна компетентність та служіння. Отже, асертивність цієї групи студентів ґрунтується на наявності здібностей і талантів, необхідних для успішної професійної діяльності.

Асертивні студенти адекватно сприймають свої професійні якості і можливості та прагнуть стати майстрами своєї справи. Найбільше задоволення вони отримують від успіхів у навчанні з предметів професійної спрямованості, проте можуть втрачати інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати їхніх здібностей. Більш висока посада їх зацікавить лише у випадку, якщо вона пов’язана з їх професійними компетенціями. Їх асертивність потребує визнання талантів через надання статусу, відповідного результатам їх діяльності. Вони готові керувати іншими в межах своєї компетенції, але управління не викликає у них особливого інтересу. Вони не розглядають керівну посаду як необхідну умову для просування у професійній сфері.

Асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю також характеризується бажанням реалізувати у своїй професії особистісні головні цінності, прагненням приносити користь людям, суспільству. Їм дуже важливо бачити конкретні плоди своєї роботи, при цьому матеріальний еквівалент досягнень не має значення. Основна теза побудови кар’єри для асертивних студентів – отримати можливість максимально ефективно використовувати свої таланти та досвід для реалізації суспільно важливої професійної мети. Студенти, орієнтовані на служіння, товариські і часто консервативні. Студент з такою орієнтацією не буде працювати в організації, цілі якої не співпадають з його цілями і цінностями.

Водночас, неасертивні студенти не розглядають свою професію як засіб досягнення успіху, а намагаються досягти його іншим шляхом. Як підприємці за духом, метою своєї кар’єри вони вважають створення чогось нового, організацію своєї справи, втілення у життя ідеї, яка буде цілком належати тільки їм. У їх розумінні вершина кар’єри – це власний бізнес. Вони мають низький рівень відданості організації. При цьому їх характеризує широта інтересів, готовність до сприйняття нових ідей, емоцій і нетрадиційних цінностей. Такі студенти характеризуються екстернальністю у сфері досягнень і невдач, емоційною стійкістю, екстраверсією, недовірливістю, критичністю і сприймають себе як упевнену, незалежну, схильну розраховувати на власні сили у складних ситуаціях людину. Їх неасертивність може бути пов’язана з певними протиріччями. З одного боку, вони обрали жорстко регламентований тип професії, а з іншого, –вони намагаються звільнитися від необхідності дотримуватися організаційних правил, приписів та обмежень, відчувають труднощі, пов’язані з необхідністю дотримувати установлені правила, процедури, розклад занять, навчальну дисципліну тощо. Незважаючи на вимоги навчального середовища і сталі способи виконання навчальних завдань, вони намагаються виконувати роботу на власний розсуд і за власними стандартами. Негативно реагують у ситуаціях, якщо необхідність виконання обов’язків впливає на перебіг їхнього приватного життя. Для них першочергове завдання розвитку кар’єри – отримати можливість працювати самостійно, самому вирішувати, як, коли і що робити для досягнення тих чи інших цілей. Кар’єра для них – це, насамперед, спосіб реалізації їх волі. Така людина може ефективно працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи, що не завжди можливо в умовах соціономічної професії.

Провідні кар’єрні орієнтації розділяються на вертикальну кар’єру; горизонтальну кар’єру, спрямованість на умови. Розділення кар’єрних орієнтацій на вертикальне і горизонтальне професійне просування відображає конструкти індивідуалізм – колективізм. Індивідуалізм характеризується незалежністю Я, прагненням до досягнення індивідуальних цілей, особистою конкуренцією, орієнтацією на просування за соціальною ієрархією, а також сприйняттям прибутків і збитків як детермінантів соціальної поведінки. На протилежність цьому колективізм описується в термінах залежності Я від групи, домінуванням внутрішньогрупових цілей, значущості суспільних стосунків, орієнтації на авторитет усередині групи. З огляду на зазначене і результати дослідження, можна стверджувати, що асертивні студенти переважно обирають горизонтальну кар’єру. Їх асертивність характеризується переважанням внутрішніх критеріїв успішності професійного просування, прагненням до досягнень, самореалізації через співпрацю, обов’язок, громадську корисність, творчу активність, духовне задоволення, активні соціальні контакти. Спрямованість на гуманістичні цінності у професійній діяльності, емоційна стійкість, перевага інтуїції як способу сприйняття інформації, цілісний погляд на речі дозволяють асертивним студентам зрозуміти переваги реальної впливовості, яка пов’язана з рівнем професійної майстерності і не пов’язана з «висотою» займаної посади. Адже висока посада не може вважатися автоматичним свідченням наявності реального впливу в організації і все рівно вимагає оцінювання кар’єри через призму авторитету-лідерства, задоволеності-незадоволеності роботою, активності-пасивності особистості тощо.

Неасертивні студенти соціономічного профілю обирають орієнтацію на вертикальну кар’єру та орієнтацію на умови. У першому випадку це можна пов’язати з переважанням у них підприємницької креативності, адже більш висока посада створює більше можливостей для підприємництва. При цьому переважання настанов на «вертикальну» кар’єру дозволяє їм оцінювати себе як асертивних.

У другому випадку це пов’язано як з тим, що більш висока посада створює більше можливостей для автономії, так і з вузькістю інтересів, переважанням у поглядах відомого, загальноприйнятого, консервативного, розумінням обмеженості свого потенціалу кар’єрного зростання. Тому асертивні студенти обирають «синицю в руках» у вигляді нелегкої, але передбачуваної і досить високооплачуваної роботи, замість «журавля в небі», яким може стати вияв ініціативи, намагання вирішувати складні завдання з метою отримати кар’єрне підвищення.

Поведінковий компонент асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю вивчався за допомогою методики самооцінка особистості у варіанті С. Будассі та тесту визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра.

За результатами дослідження самооцінки майбутніх фахівців соціономічного профілю статистично значимі відмінності встановлено лише за шкалою високої неадекватної самооцінки.

Результати свідчать, що неадекватна завищена самооцінка корелює з проявами неасертивності. Неасертивні студенти схильні не визнавати, що усі їх невдачі є наслідком власних помилок, ліні, недостатніх знань, здібностей або неправильної поведінки. У деяких випадках це провокує виникнення негативного емоційного стану – афекту неадекватності, головною причиною якого є стійкість стереотипного оцінювання своєї особистості. Неасертивні студенти соціономічного профілю у багатьох випадках гіпертрофовано оцінюють свої професійні достоїнства, ставлять перед собою завищені цілі, ніж ті, яких вони реально можуть досягти, мають високий рівень домагань, який не відповідає їх реальним можливостям. За таких умов здорові якості особистості: гідність, гордість, самолюбність – перероджуються в зарозумілість, марнославство, егоцентризм.

Неадекватна самооцінка своїх можливостей і завищений рівень домагань обумовлюють надмірну самовпевненість. Самовпевнені студенти не схильні до самоаналізу. Вони ігнорують невдачі заради збереження звичної високої оцінки самого себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне відштовхування усього, що порушує їхнє уявлення про себе, ідеалізація образу я-реальне. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження сприймається як причіпка, об’єктивна оцінка результатів праці – як занижена. Неуспіх видається наслідком чиїхось підступів або обставин, що несприятливо склалися, аж ніяк не залежних від дій самої особи.

Поряд з некритичністю мислення, недисциплінованістю, відсутністю необхідного самоконтролю це веде до ухвалення помилкових рішень і здійснення ризикованих вчинків. Подальша втрата почуття необхідної обережності негативно впливає на безпеку, надійність і ефективність діяльності. Відсутність або недостатня потреба у самовдосконаленні ускладнює їх навчання. Усі ці характеристики неасертивних студентів викликають закономірну критику з боку деканатів, викладачів, інших студентів.

Загалом серед асертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю осіб з адекватною самооцінкою у півтора раза більше, ніж серед неасертивних. Асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю з адекватною самооцінкою пов’язана зі спокійним, без особливого напруження визнанням ними як своїх переваг, так і недоліків. В основі оптимальної самооцінки, що виражається через упевненість, лежать отриманні під час навчання і виробничої практики знання, уміння та навички. Упевненість у собі дозволяє асертивним студентам регулювати рівень домагань і правильно оцінювати власні можливості стосовно різних навчальних і професійних ситуацій. Асертивних студентів відрізняють рішучість, твердість, уміння знаходити і приймати логічні рішення, послідовно їх реалізовувати. Вони критично ставляться до допущених помилок, аналізують їх причини для того, щоб не повторювати їх знову. За оптимальної самооцінки асертивний студент адекватно співвідносить навчальні завдання, які ставить перед ним викладач, зі своїми можливостями і здібностями, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої успіхи і невдачі, визначати досяжні здійсненні цілі. Оптимальна самооцінка є підсумком постійного пошуку асертивним студентом реальної міри для самооцінки себе у майбутній професії, професійному середовищі і соціальному оточенні, без завищення і без зайвої критичності в оцінках свого навчання, спілкування, поведінки у навчальному колективі, під час виробничої практики та переживань, які з ними пов’язані.

Іншою характеристикою асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, яку ми дослідили, була самоефективність. За результатами дослідження самоефективності майбутніх фахівців соціономічного профілю статистично значимі відмінності встановлено лише за шкалою завищеної самоефективності у сфері предметної діяльності. Встановлено також, що завищений рівень самоефективності характерний для неасертивних студентів соціономічного профілю. Зазначене можна пояснити тим, що неасертивні студенти ставлять перед собою цілі та завдання надмірної для рівня їх підготовки складності. Вони вважають себе здатними досягти успіху, проте у разі виникнення труднощів не підсилюють свої зусилля для досягнення мети, а, навпаки, зменшують їх, перекладаючи відповідальність за невдалий результат на несприятливі обставини. Це дозволяє їм зберігати високу самооцінку і високу оцінку своєї самоефективності.

Причиною такого ставлення у багатьох випадках стає їх становище у навчальному колективі і ставлення до професії. Уже було показано, що значна кількість неасертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю ставиться до навчання і виробничої практики формально. Вони не відчувають особливого незадоволення від низьких оцінок, особливо якщо такі оцінки не пов’язані з досягненням конкретної вигоди, адже вважають, що навчання і виробнича практика не дозволяють їм повністю проявити себе як особистості, сприймають навчання і виробничу практику як малоцінні і шукають підтвердження своїх високих особистісних якостей за межами освітнього процесу.

На відміну від них, студенти із середнім рівнем самоефективності, а їх серед асертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю майже у півтора рази більше, ніж серед неасертивних, розглядають навчальні завдання як можливість продемонструвати свої здібності; ставлять перед собою високі та відповідальні, але не надмірні цілі і демонструють високу наполегливість у їх досягненні; концентрують свою увагу на аспектах, пов’язаних з вирішенням завдання, що дозволяє їм ефективно з ним справлятися; приписують причини невдачі недостатності докладених зусиль або недолікам у знаннях і уміннях, які можна поповнити; збільшують зусилля у разі виникнення труднощів; швидко відновлюють своє почуття ефективності після невдач або зниження успішності; виявляють низьку схильність до стресу і депресій.

Регуляційний компонент асертивності досліджувався за допомогою методик мотивація професійної діяльності і стиль саморегуляції психічної стійкості.

Статистично значимі відмінності у мотиваційних характеристиках асертивних і неасертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю встановлені за всіма видами мотивації. Асертивні студенти соціономічного профілю характеризуються значно вищими, ніж у неасертивних студентів, показниками внутрішньої мотивації. Водночас у неасертивних студентів значно вищі показники із зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації.

Отже, асертивні майбутні фахівці соціономічного профілю характеризуються чітким розумінням того, що їх подальший професійний успіх залежить, передусім, від рівня отриманих під час навчання професійних знань, умінь та навичок. Досягнення у навчанні приносять їм задоволення від процесу і результатів діяльності, сприяють пошуку нових шляхів для самореалізації у вірному напрямі. Зростання професійної майстерності сприяє підвищенню авторитету та статусу у навчальному колективі, що підсилює зовнішню мотивацію до успішного навчання.

При цьому неасертивні студенти характеризуються низьким рівнем задоволеності від процесу та результатів навчання. Вони відчувають сумніви у правильності свого вибору і можливості самореалізуватися у майбутній професії. Це означає, що виконання навчальних завдань не викликає у них зацікавленості, вони знижують вимогливість до себе, ставляться до навчання та виробничої практики формально. Як наслідок – результати навчання низькі. Недостатні навчальні досягнення викликають незадоволення викладачів, деканату, посилюється зовнішній тиск, збільшується кількість критичних зауважень. Водночас високим залишається рівень домагань щодо поваги з боку колег та референтних осіб.

Можна виявити характеристики мотиваційного комплексу досліджуваних. Мотиваційний комплекс – це тип співвідношення внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивацій. Найбільш оптимальними постають такі мотиваційні комплекси: ВМ > ЗПМ > ЗНМ та ВМ = ЗПМ > ЗНМ, тобто комплекси, у яких внутрішня мотивація перевищує або дорівнює зовнішній позитивній мотивації і у будь-якому випадку кожна з них перевищує зовнішню негативну мотивацію. Несприятливим для успішної діяльності є мотиваційний комплекс ЗНМ > ЗПМ > ВМ, де зовнішня негативна мотивація переважає зовнішню позитивну, а та, у свою чергу, більша за внутрішню мотивацію.

Аналіз результатів свідчить, що оптимальним мотиваційним профілям відповідає мотивація 92% асертивних студентів соціономічного профілю. Водночас серед неасертивних студентів такий профіль діагностовано лише у   
5,33% осіб. Загалом перевищення негативних мотиваційних профілів виявлено у 94,67% неасертивних студентів, а 76% неасертивних студентів мають профілі з переважанням зовнішньої негативної мотивації. Серед асертивних студентів мотиваційні профілі з переважанням зовнішньої мотивації мають лише 8% осіб, а мотиваційних профілів з переважанням зовнішньої негативної мотивації не виявлено взагалі.

І для асертивних, і для неасертивних студентів соціономічного профілю з переважанням внутрішньої мотивації характерні зацікавленість процесом та результатами навчальної діяльності. Такий характер мотивації спонукає їх до постійного оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками, вироблення та вдосконалення професійно важливих особистісних якостей, отримання нового професійного досвіду, потрібного для подальшої професійної самореалізації.

Для асертивних і неасертивних студентів соціономічного профілю з переважанням зовнішньої позитивної мотивації характерна зацікавленість не процесом навчальної діяльності, а тим, як їх діяльність буде оцінено викладачами та колегами-студентами. У разі, якщо успішним, з їх точки зору, діям позитивна оцінка дається несвоєчасно або взагалі не надається, такі студенти можуть тимчасово втрачати інтерес до навчання і погіршувати його показники або вступати в конфлікт, наполягаючи на високій оцінці своїх дій. За певних умов це може призводити до появи у таких студентів розчарування, прогулів, бажання змінити майбутню професію.

Переважання зовнішньої негативної мотивації у неасертивних студентів характеризується їх індиферентним або навіть байдужим ставленням до навчального процесу і виробничої практики. Такі студенти не отримують задоволення від подолання труднощів при вирішенні навчальних завдань, тому намагаються їх уникати. Низький рівень внутрішньої мотивації веде до зростання напруженості у відносинах з викладачами, конфліктів з більш успішними студентами, зменшує творчу та креативну складову у навчанні.

Саморегуляція має суттєве значення для асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю. Через процес саморегулювання й самоорганізації особистістю своєї поведінки проявляється зміст знань людини про себе і ставлення до себе. Для фахівців соціономічного профілю важливе те, що саморегуляції потрібна специфічна активність, спрямована на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікуваннями інших, на актуалізацію психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Дослідник відмічає, що обов’язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання людиною протікання акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими.

У використаній у дослідженні методиці стилі саморегуляції поведінки респондентів характеризуються за допомогою набору типових профілів саморегуляції. Ефективність того чи іншого профілю залежить від рівня розвиненості регуляторних ланок та наявності між ними компенсаторного зв’язку. Якщо регуляторні ланки слаборозвинені або між добре розвиненими та малорозвиненими регуляторними ланками немає компенсаторного зв’язку, профіль саморегуляції виявляється неефективним.

Статистично значимих відмінностей між стильовими особливостями саморегуляції асертивних та неасертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю не встановлено. Механізми саморегуляції, притаманні асертивним студентам соціономічного профілю, характеризуються високим рівнем розвитку за шкалою моделювання (7,01±1,16), середнім рівнем за шкалами планування (5,96±1,27), програмування (6,21±1,20), оцінки результатів (6,53±1,12) та досить високими показниками самостійності (6,28±1,12) та гнучкості (6,28±1,30).

Отже, асертивні студенти соціономічного профілю характеризуються чіткістю постановки цілей діяльності, ретельним плануванням діяльності, визначенням конкретних термінів виконання завдань і, як наслідок, організованістю навчальної діяльності. Для цієї групи студентів властиві енергійність у виконанні поставлених завдань, швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого. Високий ступінь розвитку гнучкості дозволяє асертивним студентам бути сприйнятливими до усього нового, сприяє швидкому й оперативному орієнтуванню у навколишньому середовищі, пристосуванню і соціальній адаптації. Високі показники за шкалою моделювання дозволяють асертивним студентам правильно оцінювати навчальні ситуації, швидко аналізувати й обирати ефективні шляхи і способи досягнення мети. Вони адекватно та об’єктивно оцінюють свої можливості, мають різноманітну сферу інтересів, проте більше їх цікавлять конкретні завдання. У спілкуванні асертивні студенти легко сходяться з людьми, виявляють доброзичливість і довіру, прагнуть до лідерства. Їх життєві перспективи різноманітні і стосуються усіх сфер: особистих, професійних, матеріальних. У них сформоване чітке усвідомлення необхідності самовдосконалення.

Аналіз характеристик асертивних студентів, які стосуються стильових виявів саморегуляції, свідчить, що виявлені якості фактично є професійно важливими для майбутніх фахівців соціономічного профілю. Це пояснює, чому дані студенти віднесені до асертивних. Асертивні студенти ставляться до навчання і виробничої практики дуже відповідально. Їм притаманне дотримання основних алгоритмів навчальної і практичної діяльності, саме розуміння поставлених перед ними цілей і завдань, вони спроможні ретельно спланувати процес їх виконання і виконати у встановлені терміни. При цьому під час виконання поставлених завдань, у тому числі складних, вони працюють інтенсивно та наполегливо. Орієнтуються в ситуації і швидко реагують на її зміни завдяки розвинутій здатності переключатися з одного виду навчальної і практичної діяльності на інший. Якісно виконувати навчально-практичні завдання їм допомагають адекватна самооцінка, компетентність у спілкуванні і здатність швидко знаходити спільну мову з людьми. Професійна діяльність є однією з основних сфер їх зацікавленості, при цьому вони чітко усвідомлюють необхідність навчання та подальшого професійного самовдосконалення.

Механізми саморегуляції, притаманні неасертивним студентам соціономічного профілю, характеризуються низьким рівнем розвитку за шкалою планування (2,95±1,05), середнім рівнем сформованості моделювання (4,45±1,07), програмування (4,84±0,95), оцінки результатів (4,67±1,32), досить високими показниками гнучкості (5,31±1,06) та середніми значеннями самостійності (4,23±1,12). Отже, неасертивні студенти мають низьку організованість у навчальній діяльності, навчаються нерегулярно, за потреби, а якість виконання ними навчальних завдань залежить від ставлення до них викладачів. Дії і вчинки неасертивних студентів визначаються вимогами ситуації, що проявляється у недостатній послідовності і навіть імпульсивності їхньої поведінки. Вони живуть теперішнім днем і не замислюються над своїм майбутнім. Недбалість неасертивних студентів виявляється у порушенні домовленостей і термінів виконання завдань, невмінні організовувати свій час і роботу, часті випадки, коли розпочата справа не доводиться ними до кінця. Такі студенти легко обіцяють, але часто не виконують обіцяного. Легковажні, рухливі, непосидючі, легко спалахують загальними захопленнями. Майбутнє їх мало турбує, вони живуть сьогоденням, керуючись почуттями. Ставлення до майбутнього позитивне. Життєве планування поверхневе і мало реалістичне, як правило, це близькі або розпливчаті цілі.

Як свідчать результати, зазначені регуляційні характеристики визначають прямолінійність, балакучість, небажання замислюватися про своє професійне майбутнє, низьку організованість, залежність виконання завдань від ставлення до них викладачів, недостатню послідовність і імпульсивність поведінки, схильність не дотримуватися встановлених норм і настанов, недбалість у навчанні, несвоєчасне виконання завдань, що пов’язане із невмінням неасертивних студентів організовувати свою роботу та схильністю до надмірного ризику.

**РОЗДІЛ 3**

**РОЗВИТОК відповідальності (АСЕРТИВНОСТІ) ОСОБИСТОСТІ в юнацькому віці**

**3.1. Створення комплексної програми розвитку відповідальності в юнацькому віці**

Результати аналізу наукової літератури й отриманих емпіричних даних дозволяють сформулювати важливі для подальшого дослідження асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю висновки: асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю суттєво впливає на успішність їх навчальної діяльності; прояви асертивності багато в чому визначаються характером термінальних цінностей, кар’єрних орієнтацій, рівнем самооцінки та самоефективності, рівнем і характером мотивації студентів соціономічного профілю; асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю розвивається під впливом навчальної і професійної діяльності, досягнутих успіхів, професійного середовища і соціального оточення; для розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю необхідно створювати умови для поглиблення й удосконалення професійно необхідних знань, умінь і навичок; формування ціннісних орієнтацій; сприяння виробленню адекватної самооцінки і самоефективності; удосконалення мотивації і навичок саморегуляції власної поведінки.

Як було показано вище, асертивна поведінка фахівця соціономічного профілю відрізняється від асертивної поведінки у повсякденному житті. Це дало підстави вважати, що використання стандартизованого тренінгу асертивності, у переважній більшості, не дасть можливості розвинути ті знання, уміння і навички, які необхідні для формування у майбутніх фахівців соціономічного профілю асертивної поведінки, адекватної вимогам соціономічної діяльності. У зв’язку із цим на основі структурно-динамічної моделі розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було розроблено комплексну тренінгову програму бути асертивним – стати професійним.

Для розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було необхідно обрати формат розвивальної роботи. У зарубіжній практиці розвитку асертивності клієнти зазвичай обирають між індивідуальним тренінгом в межах терапевтичного напряму розвитку асертивності та тренінгом асертивності для різних соціальних груп, що ведуть боротьбу за свої соціальні права в межах прикладного напряму розвитку асертивності. У зв’язку з тим, що асертивність фахівця соціономічного профілю має свої специфічні відмінності, оптимальною формою роботи видається професійний психологічний тренінг. Вибір саме цієї форми формуючого впливу пов'язаний з тим, що метою професійно психологічного тренінгу асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю повинно бути формування знань, умінь і навичок асертивної поведінки, які будуть у нагоді лише в умовах соціономічної професійної діяльності.

Поняття і суть професійно-психологічного тренінгу розкриваються через його предмет, цілі і методи. Зміст тренінгу визначається виділенням того, що підлягає розвитку або вдосконаленню, тобто певні види і компоненти будь-яких компетентностей. У якості компонентів найчастіше згадується тріада: знання, вміння та установки.

Розглянемо основні складові створеного тренінгу: назву, мету та задачі. Назва тренінгу: бути асертивним – стати професійним. Така назва, безумовно, була використана для зацікавлення потенційної аудиторії та стимулювання до участі у тренінгу. Водночас така назва не суперечить істині: як було встановлено у попередніх розділах, кореляція та каузальний зв’язок між асертивністю і ставленням до майбутньої професії підтверджуються результатами емпіричного дослідження.

Для забезпечення успішного формувального впливу на асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю необхідно було розв’язати досить складне завдання - пов’язати тренінгові вправи, передбачені програмою, з реальними проблемами професійної діяльності. Для вирішення цього завдання реалізацію комплексної тренінгової програми було поєднано з виробничою практикою студентів-учасників професійного психологічного тренінгу.

Перед комплексною тренінговою програмою було поставлено таку мету: розвиток когнітивного, поведінкового та регуляційного компонентів асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю шляхом формування асертивної поведінки у ситуаціях професійної взаємодії. Багатоаспектність мети передбачала цілеспрямовану роботу з самопізнанням, професійною мотивацією, тривожністю у ситуаціях професійної взаємодії, самопізнанням, комунікативними навичками, роботою над власними особистісними та професійними якостями, виокремленням своїх сильних та слабких сторін, актуалізацію власних цінностей, переоцінкою власних ресурсів, пошуком перспективних векторів саморозвитку, актуалізацією власних професійних досягнень, зміцнення віри у себе, сприйняття зовнішнього контексту.

Задачі комплексної тренінгової програми: створення умов для аналізу кожним учасником складних ситуацій професійної взаємодії за власним вибором; пошук поведінки адекватної обраній складній ситуації професійної взаємодії; тренування власної поведінки у реальній складній ситуації професійної взаємодії в рольовій грі.

Для критичного переосмислення своєї поведінки на основі самооцінки рівня її асертивності та результатів самоаналізу своєї професійної мотивації у цей момент було необхідно звернутися до рефлексивного прошарку свідомості, актуалізувати особистісні поняття і вербалізувати їх, що давало можливість перевести їх на операційний рівень значень. Конкретизації знань, умінь та навичок асертивної поведінки і як наслідок змінам у ставленні до майбутньої професійної діяльності сприяли колективна тренінгова діяльність та зворотний зв’язок групи і тренера.

Для активізації пізнавальної діяльності учасників було використано різноманітні інтерактивні техніки: вивчення очікувань учасників занять, спільне розроблення правил групової роботи, криголами, створення малих груп, заповнення робочих листків, «мозковий штурм», рольові ігри, тренінгові вправи, мінілекції, аналіз професійних ситуацій, групова дискусія тощо.

Інтерактивні техніки у процесі реалізації комплексної тренінгової програми давали можливість осмислити зміст та значення тих чи інших психологічних феноменів асертивності у соціономічній професійній діяльності; сприяли аналізу сутності основних складових асертивності, окремих характеристик цих складових; орієнтували на усвідомлення сучасних підходів до розвитку і саморозвитку особистості та ін.

Психологічні проблеми людини завжди так чи інакше співвідносяться з її уявленням про саму себе і про те, якою вона хотіла б бути. Під час тренінгової програми інтерактивні техніки створюють умови для розширення уявлень студента про самого себе, про свою асертивність, здібності, зовнішність, соціальну значущість, рівень професіоналізації. Також вони допомагають виявити емоції студента, пов’язані з оцінкою цих уявлень. Виявлення певних рис особистості може викликати сильні емоції, пов’язані з їх прийняттям або засудженням. Емоції сприяють формуванню потенційних поведінкових реакцій, тобто тих конкретних дій, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою студента.

Теоретичну складову тренінгу було обмежено коротким знайомством із загальними нормативно-правовими, деонтологічними та психологічними характеристиками соціономічної діяльності та основними положеннями теорії научіння з наголосом на самонавчання. Практичні вправи були підібрані так, щоб кожен учасник комплексної тренінгової програми спочатку аналізував можливі складні ситуації майбутньої професійної взаємодії, які сам же і пропонував для розгляду, потім продумував свою адекватну цій ситуації поведінку і нарешті переходив до її тренування в рольовій грі. Під час виконання вправ учасники потрапляли в ситуацію критичного переосмислення рівня асертивності своєї поведінки, особливостей своєї професійної мотивації, для чого було необхідно звернутися до рефлексивного прошарку свідомості, актуалізувати особистісні поняття і вербалізувати їх, тим самим перевести на операційний рівень значень. Колективна діяльність у період тренінгу та зворотний зв’язок групи і тренера сприяли подальшій конкретизації знань, умінь та навичок.

Вирішальну роль у зміні поведінки відігравала зміна самовербалізації, яка, у багатьох випадках заважає асертивно реагувати на свої бажання та почуття. Для цього учасники тренінгу формулювали свої власні визначення асертивності і на цій основі розробляли особисту концепцію, яка була покликана допомогти їм вибудовувати конструктивне ставлення до себе і свого оточення. Під час тренінгу асертивною вважалася поведінка, яка не обмежувала права партнера на повагу до його бажань і почуттів. Поведінка самоствердження через беззастережне намагання реалізувати свої особисті інтереси розглядалася як неасертивна. Специфіка професійної взаємодії викликала необхідність навчати майбутніх фахівців соціономічного профілю не стільки способів досягнення кінцевої мети, скільки впевненої участі у ситуації професійної взаємодії, успішного спілкування в будь-який час і з будь-яким об’єктом своєї майбутньої професійної діяльності. Саме на це було спрямовано позитивні самовербалізації учасників тренінгу.

Практичну складову тренінгу було розроблено на основі модифікованих варіантів відомих технік групової роботи і тренінгів асертивності (Anneken, Egelmeier & Kessler; Bishop). Під модифікацією розуміється авторське пристосування тренінгової вправи до мети та завдань тренінгу з використанням її основної ідеї. Тренінг складався з шести занять: чотирьох занять по 2 години і двох занять по 4 години.

Перше тренінгове заняття тривало 4 години. Його метою була первинна когнітивна обробка проблеми асертивність / неасертивність / агресивність. За результатами заняття учасники повинні були навчитися розрізняти асертивну, неасертивну і агресивну поведінку фахівця соціономічного профілю за ознаками, які проявляються у когнітивній, поведінковій і регуляційній складових асертивності. На занятті обговорювалися нормативно-правові і соціально-психологічні особливості соціономічних професій, когнітивно-поведінковий підхід до асертивності, теорії регуляції і саморегуляції поведінки.

Кожен учасник аналізував індивідуальні, властиві унікальні когнітивні бар’єри. Спрямовані на це спеціальні вправи виконувались і на подальших заняттях. Особливу цінність для цієї роботи мають самовербалізації захисту, якими учасники супроводжують тренування асертивності. Усі подібні самовербалізації виявлялися і перероблялися з допомогою тренера та групи.

Практичні вправи цього заняття підбиралися так, щоб кожен учасник досяг певного успіху у їх виконанні і зміг досягти поставленої мети. Завдяки цьому за принципом маленьких кроків з першого ж заняття починаються зміни у поведінці учасників тренінгу. Із застосуванням такого підходу тренується впевненість учасників у своїй здатності до встановлення контакту. Адже учасники тренінгу працюють активніше, якщо із самого початку занять робота ведеться навколо їх реальних проблем та потреб, заснована на конкретних умовах професійного життя, враховує конкретні індивідуальні умови професіоналізації кожного члена групи (Anneken, Egelmeier & Kessler).

Практичну частину заняття було розраховано на 3 години. Вона розпочиналася з криголама. Його використання давало можливість запустити у групі невимушений обмін думками, підвищити рівень довіри членів групи один до одного. Змістом комунікації із самого початку була асертивність.

Зміст вправи полягав у тому, що кожен член групи повідомляв своєму сусідові найважливішу інформацію про себе: ім’я, сферу інтересів тощо. Після цього відбувався перехід до опису ситуації професійної взаємодії, в якій одного разу почувався впевнено. Під професійною розуміється взаємодія як з об’єктом професійної діяльності, так і з колегами. Учасники повинні розповісти не стільки про успішну спробу самоствердження, скільки просто про спробу як таку. Успішність визначається не через оцінку кінцевого результату взаємодії, а через просто участь в ситуації. Робота відбувається у колі. При непарній кількості учасників в ролі сусіда виступає тренер. Отриману від сусіда інформацію учасник повідомляє всій групі. Тобто особисту інформацію про учасників група отримує не напряму від них, а через посередництво довіреної особи – сусіда. Так встановлюється зв’язок між окремими учасниками і групою.

Наступним завданням була демонстрація уміння розрізняти асертивну, неасертивну та агресивну поведінку за допомогою тесту П. Якубовські (Jakubowski & Lange). Роздрукований тест знаходився у папці, яку кожен учасник отримав перед початком навчання. Для економії часу учасники виконували тест вдома та порівнювали свої відповіді з ключем до тесту, відшукуючи ті твердження, які відрізнялися від ключових. У подальшому це знання було використане для диференційованого визначення асертивної поведінки.

Учасників було ознайомлено з основними підходами до визначення асертивності, соціальної компетентності і компетентності у спілкуванні. Після цього послідовно обговорювалися власні ідеї учасників групи про сутність асертивності у повсякденному житті і у їхній майбутній професійній діяльності.

Усі визначення асертивності, запропоновані учасниками, записувалися на фліпчарті. У подальшому, спираючись на ці визначення, учасники самостійно організовували свій життєвий досвід. На основі отриманих знань члени групи оцінювали власну поведінку, визначали, як, зважаючи на існуючі передумови, вони можуть розвити свою асертивність за допомогою невеликих кроків навчання. Таким чином, створювалися передумови для майбутніх позитивних змін у поведінці на когнітивному рівні і відбувалася інтеграція визначення асертивності до власних когнітивних структур.

З подальшого групового обговорення він повинен зрозуміти, у чому відмінність між його власною точкою зору і новоствореною схемою асертивності.

Подальшим кроком було формулювання самовербалізацій. Учасники повинні усвідомлювати суть стимулювального і блокувального ефекту самовербалізацій, які були виявлені в їх роздумах про розбіжності у їх відповідях на тестові ситуації. У процесі обговорення самовербалізацій учасникам пояснювалася регуляційна функція внутрішньої мови.

Знання впливають на поведінку і емоції, водночас емоції змінюють пізнання і поведінку. Тому, після обговорення для реалізації емоцій і нових знань за допомогою активних дій проводилася рольова гра у тютюновій лавці (Anneken, Egelmeier & Kessler). Спочатку тренер, на прикладі з одним із учасників, демонстрував модель рольової гри. Це давало учасникам можливість побачити сам метод, полегшити підключення учасників до наступних рольових ігор, продемонструвати небажаність надмірних ускладнень та необхідний результат: кожен учасник повинен відчути успіх як результат своєї поведінки. Беручи участь у рольових іграх, кожен учасник повинен був стежити за тим, що внутрішньо заважає йому або допомагає вести себе асертивно, і, у разі необхідності, повідомляти про психічні процеси, які супроводжують його поведінку.

Кожен учасник мав одного разу опинитися в ролі асертивного і одного разу в ролі партнера. Гра відбувалася за часовою стрілкою від першого учасника, який побажав взяти у ній участь. Після кожної гри тренер запитував у учасників про те, що вони відчували, говорили собі, відчували фізично. Після рольової гри ще раз проводилося детальне обговорення внутрішніх умов, які супроводжували поведінку в окремих ситуаціях. При цьому відпрацьовувалися індивідуальні самовербалізації, які записувалися на фліпчарті. Негативні самовербалізації переформульовувалися в позитивні стимули до дії.

Після обговорення кожен учасник отримав домашнє завдання. Кожен учасник описував одну легку і одну складну ситуацію, які він планував тренувати або щодня, або хоча б один раз протягом наступного тижня. Для цього учасники обирали один з компонентів асертивної поведінки, виконання якого планували особливо контролювати. Специфіка ситуацій, рівень їх складності і частота виконання до наступного сеансу ретельно обговорювалися з кожним учасником. Після обговорення кожен учасник записував свою ситуацію у верхній колонці форми домашнього завдання.

Перед закінченням заняття учасники формулювали фразу-стимул для початку будь-якої тренувальної ситуації.

Підсумок заняття підводився під час обговорення навчальних ситуацій. Учасники повинні були усвідомити, що маленькі кроки ведуть до успіху; важлива особиста активність; успіх допомагає «увійти» до ситуації; три площини асертивності пов’язані одна з одною. На цьому етапі тренінгу важливі не стільки прояви асертивності, скільки підключення до цих ситуацій, яке оцінюється як перший безсумнівний успіх. Готовність тренувати асертивність створює перші передумови для подальшого успішного самоствердження.

Якщо перше заняття було присвячено когнітивній складовій асертивності, то на другому занятті, розрахованому на дві години, було опрацьовано деякі поведінкові аспекти асертивності, зокрема зоровий контакт, вираження почуттів. Контекст контенту визначався самими учасниками і був пов’язаний з професійною взаємодією. Тобто, кожен учасник обирав ті ситуації професійної взаємодії, у яких хотів би почуватися більш впевнено. Таким чином, тренінг розгортається з урахуванням індивідуальних умов професійного становлення кожного окремого учасника.

Практичне відпрацювання зазначених моделей асертивної поведінки відбувається в рольовій грі. Перші індивідуальні рольові ігри ґрунтувалися на обговоренні ситуацій з домашнього завдання. Ситуації домашнього завдання, у яких учаснику не вдавалося досягти асертивності в реальності, ставали сюжетами рольової гри і за допомогою тренера та групи відпрацьовувалися кілька разів, до того моменту, поки студент не починав діяти асертивно.

Домашнє завдання було винесене на групову дискусію. Навчання учасників відбувалося за рахунок знайомства зі спробами інших вирішити проблемну ситуацію та розробити свої варіанти рішення. Обговорення домашнього завдання проводилося за допомогою карток для структурування домашнього завдання. За допомогою карток учасники зосереджували свою увагу на окремих компонентах асертивності, а пропозиції на картках були написані так, щоб будь-який учасник міг працювати з будь-якою карткою.

Під час дискусії учасники розповідали про виконання домашніх завдань попереднього тижня на основі речень, написаних на картках. Картки розподілялися вибірково, з урахуванням особливостей учасників, так щоб не зашкодити їх позитивному налаштуванню на роботу у групі, і змінювалися від заняття до заняття.

Під час розбору виконання домашнього завдання особлива увага приділялася переформулюванню негативних висловлювань. Як вже відзначалося, самовербалізація відіграє важливу роль у регуляції асертивності. Тому необхідно ретельно відслідковувати негативні оцінки учасниками своєї поведінки і сприяти їх позитивній реструктуризації. Учасники визнавали сильний вплив самовербалізації на поведінку. Тому важливо своєчасно і якісно переформулювати негативні блокувальні самовербалізації у позитивні стимули до дії. Таке переформулювання здійснює сам учасник за допомогою тренера і групи. Важливо, щоб переформулювання було максимально конкретним і зорієнтованим на професійну взаємодію його автора з партнером. Він повинен розуміти можливість реалізації цього переформулювання у реальному житті. Загальна, неконкретна самовербалізація на рівні «я впораюся» скоріше за все на когніції студента реально не вплине.

Компоненти поведінки, які учасники не змогли реалізувати, виконуючи домашнє завдання, відпрацьовувалися в рольовій грі. Відомо, що при меншій кількості спостерігачів є більше можливостей для зміни поведінки й отримання інтенсивного і диференційованого зворотного зв’язку. Тому рольова гра за мотивами домашнього завдання проводилася в підгрупах. Рольові ігри було побудовано навколо моделей поведінки, які за результатами домашнього завдання виявилися недостатньо реалізованими учасниками. Спочатку було визначено, хто з учасників і у якій формі буде тренуватися. Тренування будувалося на основі конкретних вимог до поведінки, які кожен учасник висував до себе. Завдання для рольових ігор бралися із ситуацій, що не були розв’язані у домашніх завданнях. У разі необхідності завдання змінювалися для створення нового ситуаційного навчального контексту.

Після рольової гри група поверталася до розгляду принципів впевненої поведінки. Повернення до принципів, які обговорювалися на попередньому першому занятті, необхідне для інтеграції до загального контексту окремих аспектів впевненої поведінки, висвітлених на другому занятті. Цей загальний контекст виявлявся й обговорювався з використанням досвіду, що був отриманий під час виконання домашніх завдань. Таким чином, теоретичні положення щодо асертивної поведінки пов’язуються з індивідуальним досвідом кожного окремого учасника.

Друге домашнє завдання не було набагато складнішим, ніж перше. Для обговорення домашніх завдань було створено підгрупи. Кожен учасник міг детально обговорити з тренером подальші цілі тренінгу і обсяг навчання. Від кожного учасника вимагалося знайти і записати дві конкретні навчальні ситуації, у яких він міг би використовувати свою стимульну фразу і спеціально тренувати обраний ним компонент асертивності. Неефективні попередні навчальні ситуації були модифіковані і переформульовані у домашнє завдання.

Метою третього заняття, яке тривало дві години, було підвищення концентрації на певних аспектах асертивної поведінки у професійній взаємодії та наближення змісту тренінгу до індивідуальних проблем учасників. Це було практичне заняття, у якому основну увагу було зосереджено на відповідності ступеня асертивності посиленій складності ситуації.

Заняття розпочалося з обговорення домашнього завдання у групі за допомогою карток. Тренер менше підключався до переформулювання негативних висловлювань у конструктивні стимули. Більшу частину цієї роботи виконували члени групи. Тренер лише підсилював позитивне переформулювання або допомагав, коли група не могла сама переформулювати негативні твердження.

Рольову гру було побудовано навколо сцени у студентській кімнаті асертивного. Увечері до нього приходить відвідувач-друг і пропонує сходити на прогулянку, в кіно тощо. У асертивного ще багато роботи, до завтра йому необхідно дописати і надрукувати реферат. Він радий другу, але не може провести цей вечір з ним.

Для цієї рольової гри тренер за допомогою помічників завчасно готував три рольові гри, у яких було продемонстровано модель того, як якісно і кількісно налаштувати свою поведінку на посилену складність ситуації. Наприклад: говорити голосніше або змінити поведінку шляхом відмови від продовження дискусії з партнером або повторювати попередній аргумент. Сцени посиленої складності тренер показує одну за одною. Увага учасників приверталася до того, як асертивний адаптував свою поведінку до ситуації, то підвищуючи тон голосу, то повторюючи одні й ті ж аргументи, як він використовував міміку, жести, інтонацію.

Для відпрацювання домашнього завдання група розбивалася на підгрупи, у яких обговорювалися й опрацьовувалися конкретні ситуації професійної взаємодії учасників. З урахуванням показаних тренером сценок, кожна ситуація описувалася на визначених у них трьох рівнях складності. Якщо учасники не могли знайти одну ситуацію для того, щоб на ній можна було тренувати всі три рівні складності, вони могли створити кілька ситуацій. Ситуації визначалися за ступенем їх складності і фіксувалися на бланках домашніх завдань.

Четверте тренінгове заняття тривало чотири години, було поділене на дві частини і спрямовувалося на аналіз поведінки учасників за допомогою регуляційної моделі. Мета заняття полягала у роз’ясненні учасникам складних взаємовпливів власної поведінки та умов середовища. При цьому постійно підкреслювався довгостроковий вплив тих або інших патернів поведінки. У першій частині заняття на вигаданому прикладі тренер пояснював і записував на фліпчарті функціональні взаємозв’язки між поведінкою та навколишнім середовищем. У другій частині до змісту розробленої теоретичної моделі було органічно включено проблемні ситуації клієнтів. На цьому етапі поведінка кожного учасника обговорювалася з урахуванням її зв’язку з когніціями та почуттями та взаємовпливів поведінки партнерів із взаємодії. Домашнє завдання обговорювалося в кінці заняття з використанням знань, отриманих на ньому.

Далі на основі теорії комунікації на прикладах пояснювалася регуляційна модель довгострокового впливу асертивної, пасивної і агресивної поведінки (Anneken, Egelmeier & Kessler). Тренер відображав окремі елементи базової моделі на фліпчарті, паралельно описуючи їх. Учасники робили записи у своїх робочих зошитах. У подальшому ця базова модель використовувалася для пояснення трьох патернів поведінки.

Після теоретичного аналізу група переходила до практичного засвоєння регуляційної моделі. Практичні вправи тісно пов’язувалися з конкретними ситуаціями професійної взаємодії учасників. Один з учасників спочатку коротко описував ситуацію, в якій, на його думку, він поводив себе неасертивно. При цьому від нього вимагалося описати реакції партнера і вплив поведінки партнера на його власні думки і почуття. Після цього описана ситуація оброблялася групою за допомогою нормативної моделі і записувалася на фліпчарті. Окремі аспекти ситуації поділялися на складові, які відповідали регуляційній моделі.

За результатами обговорення виявлялися індивідуальні проблеми учасників. У підгрупах кожен учасник обирав особливо важливу для себе проблемну ситуацію. Потім детально аналізував її у домашніх умовах за визначеними тренером показниками. За результатами аналізу учасники продумували і письмово детально описували альтернативну своїй поведінку. Основою для виконання цього домашнього завдання слугувала регуляційна модель. На завершення заняття кожен учасник отримував можливість обговорити з тренером свої труднощі з виконанням домашнього завдання за попередній тиждень, а також обговорити свої зміни у поведінці.

П’яте заняття тривало дві години і було присвячене переважно роботі з проблемними ситуаціями з домашніх завдань, які вже опрацьовувалися на попередніх заняттях. Його мета полягала в такому розборі альтернативних моделей поведінки, які було обрано учасниками для домашнього опрацювання, щоб кожен учасник міг знайти ці ситуації в реальності до шостого і останнього заняття.

Заняття розпочиналося з обговорення у групах складних ситуацій професійної взаємодії опрацьованих учасниками у домашньому завданні до попереднього заняття. При цьому учасники отримували можливість ознайомитися з іншими способами подолання проблем – представленими в альтернативних способах поведінки. Студенти по черзі розповідали про свої проблемні ситуації. У разі необхідності застосовували регуляційну модель. Опис ситуації мав бути досить лаконічним. При цьому важливість точного опису складності окремих частин ситуації перевищувала опис успіхів у її розв’язанні. Для цього від кожного учасника вимагалося розбити проблемну ситуацію на окремі складові згідно з регуляційною моделлю. Це робилося для того, щоб можна було зрозуміти, в якому саме блоці регуляційної моделі виникають труднощі у кожного учасника. Обговоренню альтернатив у таких складних місцях приділялася найбільша увага.

Після розповіді про свою складну ситуацію професійної взаємодії, учасник описував альтернативні можливості реагування на свою проблемну ситуацію, теоретично відпрацьовані ним в домашніх умовах. Група і тренер за необхідності допомагали йому переформулювати описані ним моделі поведінки в бік більшої «конкретності», специфічності, адекватності та здійсненності.

Після заслуховування виступів усіх учасників проводилася рольова гра. Рольові ігри проводилися у підгрупах. У цих рольових іграх тренер бере на себе роль партнера зі взаємодії. Так, усі члени групи повинні сконцентруватися на ролі асертивного. Тренер в ролі партнера зі взаємодії отримує додаткову можливість послідовно формувати заплановану альтернативну поведінку учасників. Робота над формуванням альтернативної поведінки учасника має тривати до того моменту, поки учасник не опанує необхідну навичку поведінки на рівні, що забезпечить його використання в реальній ситуації. Члени групи під час рольових ігор забезпечують інтенсивний зворотний зв’язок для посилення поведінки, що формується, і підкріплюють кожен успішно реалізований компонент поведінки. Тренер негайно зупиняє спроби давати будь-який негативний зворотний зв’язок. Рольова гра продовжується, поки клієнт не продемонструє ту поведінку, яка тренується не менше двох разів з однаковою ефективністю як у вербальній, так і у невербальній площині.

Домашнє завдання полягає у закріпленні поведінки, яку було сформовано під час рольових ігор. Оскільки ці ситуації мають досить високий рівень складності, тренер готував учасників до можливого провалу. Для цього він нагадував, що сама спроба вести себе асертивно вже є успіхом, який необхідно підкріплювати позитивним самопідкріпленням, навіть якщо з першого разу ця спроба не приведе до кінцевого позитивного результату. У разі несподіваного небажаного розвитку ситуації учасникам рекомендувалося скористатися такою стратегією: будь що зберігати спокій; зробити глибокий вдих; продовжувати словами: Незважаючи на це, спробую ще раз.

Останнє шосте заняття тривало дві години і було розбите на дві частини. У першій частині кожен учасник детально обговорював з тренером і групою свій досвід поведінки в ситуації особливої складності. У другій частині на основі отриманого досвіду учасники розробляли індивідуальну стратегію створення і розвитку репертуару асертивної поведінки у професійній взаємодії у майбутньому. Метою заняття було набуття соціальної компетентності у майбутніх складних ситуаціях професійної взаємодії.

Заняття розпочиналося з обговорення домашніх завдань у групі. Кожен учасник розповідав про свою складну ситуацію. На цей раз наголос робився на детальному описі найбільш вдалих моментів. Виділення цього аспекту було покликане допомогти учасникам закріпити вже опановані ними компоненти поведінки, замість того, щоб оцінювати ситуацію в цілому як невдалу. При обговоренні домашнього завдання використовували характеристики асертивної поведінки, які були сформульовані на першому занятті.

Після обговорення за участі тренера у підгрупах розроблялася система оптимальних стратегій дій для кожного учасника. Така система містила: каталог сигнальних фраз, перелік вимог до поведінки, взаємозв’язок найважливіших компонентів асертивності тощо. У розробці стратегії учасники використовували все, що протягом тренінгу допомагало їм у навчальних ситуаціях. Призначення індивідуальної стратегії у тому, що як практичний посібник вона повинна стати підтримкою для учасника в асертивній поведінці поза групою.

Учасники формулювали власні індивідуальні стратегії дій і записували їх в особисті папки повністю самостійно. Найважливіший принцип самостійної роботи полягав у тому, що лише активне навчання приводить до успіху. Успішною асертивною поведінкою можна вважати «включенням у ситуацію». Мається на увазі те, що для досягнення успіху після тренінгу необхідно самостійно відшукувати ситуації для тренування і застосовувати у ній відповідні компоненти асертивної поведінки: Успіх – це включення в ситуацію, невдача – це уникнення ситуації!.

**3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності комплексної програми розвитку відповідальності в юнацькому віці**

Для перевірки ефективності розробленого комплексної тренінгової програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було проведено формувальний експеримент.

Експеримент було проведено у три етапи. На першому, підготовчому етапі експерименту було проведено емпіричне дослідження (перший діагностичний зріз), за результатами якого було сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Склад груп добирався за результатами емпіричного дослідження зі студентів, які були визнані експертами неасертивними. Усі учасники експериментальної групи добровільно виказали бажання взяти участь у тренінгу. На другому етапі було проведено заняття, передбачені професійно-психологічним тренінгом бути асертивним – стати професійним.

Експериментальну групу було розділено на 4 підгрупи по 7 осіб у кожній за принципом спорідненої професійної діяльності. Така організація тренінгу дозволяла ефективно працювати у малих групах і максимально наблизити тренінгові заняття до реалій майбутньої професійної взаємодії учасників експерименту. Заняття проводилися раз на тиждень паралельно з участю учасників експериментальної та контрольної груп у виробничій практиці. Було проведено 6 занять, з яких 2 по 4 години та 4 по дві години. Загальна тривалість тренінгу 16 годин. На третьому етапі було проведено другий діагностичний зріз та проаналізовано отримані результати.

Для підготовчого етапу актуальним було вирішення проблеми репрезентативності й обґрунтованості вибору методик, контингенту учасників експерименту і налагодження процедури збирання інформації. Для забезпечення ідентичності характеристик учасників при формуванні експериментальної і контрольної груп були використані такі методики:

Морфологічний тест життєвих цінностей – для дослідження характеристик когнітивного компонента асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю;

Самооцінка особистості та тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра – для дослідження характеристик поведінкового компонента асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю;

Мотивація професійної діяльності та Стиль саморегуляції поведінки – для дослідження характеристик регуляційного компонента майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Для встановлення ідентичності характеристик учасників контрольної та експериментальної груп за кожною зі шкал обраних для використання в експерименті методик отримані дані було оброблено за допомогою t-критерію Стьюдента для незв’язаних сукупностей.

Як свідчать дані статистично значущих відмінностей між учасниками експериментальної та контрольної груп у досліджуваних характеристиках не виявлено. Це дало нам можливість стверджувати, що майбутні фахівці соціономічного профілю, які увійшли до складу експериментальної та контрольної груп, на момент початку експерименту мали приблизно однакові особистісні характеристики, які стосувалися їх ціннісної сфери, самооцінки, самоефективності, особливостей мотивації та стилів саморегуляції поведінки.

Після перевірки учасників експерименту на однорідність зі студентами, які увійшли до складу експериментальної групи, було проведено професійно-психологічний тренінг бути асертивним – стати професійним. Після тренінгу з учасниками експериментальної та контрольної груп було проведено другий психодіагностичний зріз.

Отримані дані свідчать, що після участі у тренінгу бути асертивним – стати професійним статистично значимі зміни відбулися майже за всіма показниками, які було продіагностовано.

Статистично значимих змін не відбулося за показниками «Власний престиж», «Високий матеріальний стан», «Збереження власної індивідуальності» та показника «Зовнішня негативна мотивація». Найбільші зміни в бік зростання відбулися: у когнітивному компоненті асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю – за показниками «Духовне задоволення» (3,803), «Креативність» (3,803), «Активні соціальні контакти» (2,946); у поведінковому компоненті – за показниками самоефективності у сфері предметної діяльності (2,868) та сфері міжособистісного спілкування (2,665); у регуляційному компоненті за показниками «Внутрішня мотивація» (2,946), «Моделювання» (2,665) і «Програмування» (2,665). Зміни нижче рівня статистичної значимості, відбулися за показниками «Високий матеріальний стан» (0,560), «Збереження власної індивідуальності» (0,982) та «Власний престиж» (1,768).

Розглянемо зазначені зміни більш детально. Зміни у когнітивному компоненті асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю у показниках структури життєвих цінностей свідчать про придатність запропонованого комплексної тренінгової програми до формування у студентів соціономічних професій реалістичного уявлення про самих себе як майбутніх професіоналів, розвитку у них прагнення до отримання морального задоволення від своєї професійної діяльності, намагання дотримуватися нормативно-правових та деонтологічних вимог у професії асертивно вести себе у професійному оточенні, бажання реалізувати у професії свої творчі можливості, удосконалити взаємовідносини з колегами.

Аналіз змін у показниках, що характеризують поведінковий компонент асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, свідчить, що засобами тренінгу не вдалося суттєво вплинути на рівень їх самооцінки, хоча усереднений показник самооцінки після експериментального впливу дещо зріс за рахунок збільшення кількості осіб, які підвищили рівень самооцінки в межах середньої адекватної самооцінки і ці зміни мають статистично значимий характер. Проте, суттєві зміни відбулися у показниках самоефективності і у сферах предметної діяльності та міжособистісного спілкування. Зазначені зміни свідчать про розвиток в учасників ЕГ навичок самоспостереження і самопрограмування, розвиток самоповаги і готовності сприймати себе реального. Участь у тренінгу стала для майбутніх фахівців соціономічного профілю імпульсом до саморозвитку, визначила шлях для операціоналізації та самовербалізації спроб досягти високого рівня асертивності у професійній взаємодії.

Суттєві зміни відбулися у показниках регуляційного компонента асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. Після участі у тренінгу у його учасників зріс показник внутрішньої мотивації, що є найбільш визначальним чинником загального рівня мотивації до професійної діяльності. За результатами першого зрізу учасники експериментальної групи мали мотиваційний комплекс ЗПМ>ЗНМ>ВМ, що характеризувався високими значеннями зовнішньої негативної мотивації та низькими значеннями внутрішньої мотивації. Зростання показника внутрішньої мотивації після проведення експериментального впливу і зміна мотиваційного комплексу на ЗПМ>ВМ>ЗНМ свідчить про позитивний вплив запропонованих у професійно-психологічному тренінгу підходу. Адже зростання рівня внутрішньої мотивації означає збільшення значення професійної діяльності для особистості. Слід зазначити, що за результатами експерименту, рівень внутрішньої мотивації зріс у кожного п’ятого учасника експериментальної групи. Проте, комплексний характер зменшує можливості запропонованого комплексної тренінгової програми щодо задоволення наявних у студентів потреб до успішного навчання, що свідчить про потребу у розробці спеціальних психологічних засобів підвищення рівня внутрішньої мотивації до навчання.

Після участі у тренінгу суттєво зросли показники шкал ьоделювання та програмування, змінилися стильові особливості саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю. Незначне зростання відбулося за всіма шкалами тесту. Збільшення показника за шкалою ьоделювання свідчить про придатність запропонованого комплексної тренінгової програми до розвитку здатності майбутніх фахівців соціономічного профілю виділяти значущі умови досягнення близьких і віддалених у часі цілей, формувати програми та плани своєї діяльності і діяти відповідно до них. Збільшення показника за шкалою програмування підтверджує придатність запропонованого комплексної тренінгової програми для формування у майбутніх фахівців соціономічного профілю потреби продумувати способи досягнення визначених цілей, здатності самостійно, деталізовано, розгорнуто розроблювати і корегувати програми своїх дій, гнучко змінювати їх у нових обставинах.

На останньому занятті тренінгу було проведене опитування, за результатами якого з’ясувалося, що у 78 % його учасників зросло відчуття асертивності, ще 63 % учасників відзначили, що змінилися їх уявлення про себе, вони стали більш оптимістичними; у 71 % – розвинулися навички самоспостереження; 76 % – краще усвідомили характер і зміст проблем, які вони відчувають у повсякденному житті, 60 % учасників тренінгу вирішили, що їм необхідно приділити більше уваги індивідуальному розвитку; 40 % – заявили, що скорегували на краще свою самооцінку; 36 % – відзначили підвищення інтересу та прагнення до більш якісної підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності. Абсолютна більшість учасників експерименту вказали, що учать у тренінгу дала їм значний позитивний емоційний заряд.

Таким чином, результати експерименту довели ефективність комплексної тренінгової програми бути асертивним – стати професійним. Зазначений тренінг можна розглядати як чинник успішної професіоналізації майбутніх фахівців соціономічного профілю. Найбільш оптимальним шляхом розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю можна вважати поєднання занять з дисциплін професійної підготовки з використанням комплексної тренінгової програми з розвитку асертивності та стимулювання студентів до постійного особистого і професійного саморозвитку та самовдосконалення шляхом формування асертивної поведінки.