

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Потреба в психологах у різноманітних сферах життя суспільства й соціальна значущість їхньої діяльності робить особливо актуальним питання якості підготовки практичних психологів, необхідності вдосконалення існуючих і розробки нових технологій навчання.

Відомо, що професійне становлення особистості практичного психолога неможливе без відповідної професійної підготовки в умовах вищої школи. На думку О.О. Бодальова, справжнім професіоналом-психологом може бути далеко не кожна людина, що отримала диплом психолога. Це дуже специфічна професія, де особистість важлива не менше, ніж набуті знання, уміння й навички [3]. У сучасній психологічній науці і практиці накопичено достатньо великий досвід в області вивчення професійно важливих якостей практичного психолога і специфіки їх підготовки (роботи Г.С. Абрамової,

М.О. Амінова, О.Ф. Бондаренка, І.В. Вачкова, І.В. Дубровіної, Д.О. Леонтєва, В.А. Семиченко, В.Г.Панка, І.В. Ханіної, Н.В. Чепелевої, Т.С.Яценко й ін.). Водночас, аналіз існуючих умов професійної підготовки майбутніх психологів свідчить про неоднозначність позицій щодо змісту професійно значущих якостей психолога, професійно особистісного потенціалу психолога й умов їхнього розвитку. Ми вважаємо, що потенційна успішність професійної діяльності практичного психолога пов'язана з асертивністю особистості. Розвиваючи асертивність, індивід здатний змінити свою поведінку: навчитися висловлювати свою думку, не боятись заперечувати, а також не маніпулювати оточуючими заради власної вигоди.

Виявлені особливості професійного становлення особистості майбутнього психолога дають можливість сформулювати припущення про необхідність розвитку асертивності на початковому періоді навчання у вузі.

Метою нашої роботи є розвиток асертивності як базової комплексної складової, необхідної для формування професійно важливих якостей практичного психолога. Для цього ми розробили програму формувального експерименту для студентів-психологів першого року навчання. Формувальний експеримент було проведено в 2006-2007 навчальному році. У дослідженні взяли участь 50 студентів (6 чоловіків, 44 жінки): 25 чоловік в експериментальній групі й 25 – в контрольній. Віковий склад учасників: студенти 1 курсу денної форми навчання 17–18 років і студенти 1 курсу заочної форми 20–39 років.

Для досягнення поставленої мети нами були висунуті й послідовно вирішувалися такі завдання:

1. Обґрунтування й розробка програми тренінгу асертивності.
2. Апробація розробленої програми.
3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

Методологічною основою нашої роботи на формувальному етапі експерименту виступила діяльнісна теорія особистості (С.Л. Рубінштейн, О.М.Леонтєв, К.О. Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський). Ядром особистості, джерелом її розвитку є діяльність, що розуміється нами як складна динамічна система взаємодії суб'єкта із суспільством, у процесі якої й формуються властивості особистості. Як зазначав О.М. Леонтєв, "дослідження процесу породження трансформації особистості людини в її діяльності, що протікає в конкретних соціальних умовах, і є ключем до її справжнього розуміння" [6].

Основний зміст формувального експерименту представлено *тренінгом асертивності*. У публікаціях, присвячених проблемам формування професійних здібностей студентів-психологів, зазначено, що найбільш плідно і швидко формування особистісних утворень можливе в активній навчальній груповій тренінговій роботі (роботи О. Бондаренка, Н. Чепелевої, Т. Яценко). Теоретичні основи програми тренінгу представлені поведінковим підходом (І.П.Павлов, Б.Ф.Скінер), теорією соціального навчання (А. Бандура), умовно-рефлекторною теорією (А.Сальтер), когнітивно-поведінковою терапією.

Безпосередньою метою тренінгу асертивності є тренінг упевненої поведінки [7]. Тренінг асертивності для майбутніх практичних психологів був спрямований на досягнення таких завдань:

- 1) розвиток спостережувальної сенситивності як невербальної основи комунікації психолога;
- 2) підвищення усвідомленості особистих прав, формування уявлень про себе й про іншого як рівних суб'єктів спілкування;
- 3) навчання й розвиток невербальних і вербальних умінь упевненої поведінки; розрізнення невпевненості, упевненості й агресивності;
- 4) усвідомлення учасниками переваг асертивної стратегії реагування в напружених ситуаціях, тренування навичок використання асертивних технік у комунікації;
- 5) формування мотивації до відповідальної, активної, усвідомленої позиції в напружених ситуаціях спілкування.

Основні цілі тренінгу асертивності були реалізовані через певні соціальні ситуації, тренування яких проходило в ролівій грі або в реальних умовах. Увага при цьому приділялась формуванню як вербальних, так і невербальних характеристик експресивної поведінки (зокрема, тілесним позам, голосовому тренінгу й візуальному контакту). Потім тривав етап генералізації даної поведінки, спонукання до асертивних учинків у реальному світі.

Для виявлення ефективності розробленої програми ми використовували діагностичний комплекс методик, спрямований на оцінку рівня розвитку показників мотиваційного, когнітивного, операціонального й емоційного компонентів асертивності. До даного комплексу увійшли 16PF Кеттелла, методика УСК, методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойка, методика на визначення типу спрямованості особистості практичного психолога [5], методика "Хто я" й добірка ситуацій.

Одержані дані були піддані статистичному аналізу (за критерієм  $\chi^2$  Пірсона і критерієм знаків). Математична обробка даних здійснювалась з допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Порівняльна характеристика рівнів розвитку асертивності у студентів експериментальної й контрольної груп представлена на діаграмі (рис. 1, 2).



Рис. 1. Вплив експериментальної роботи на розвиток асертивності в експериментальній групі

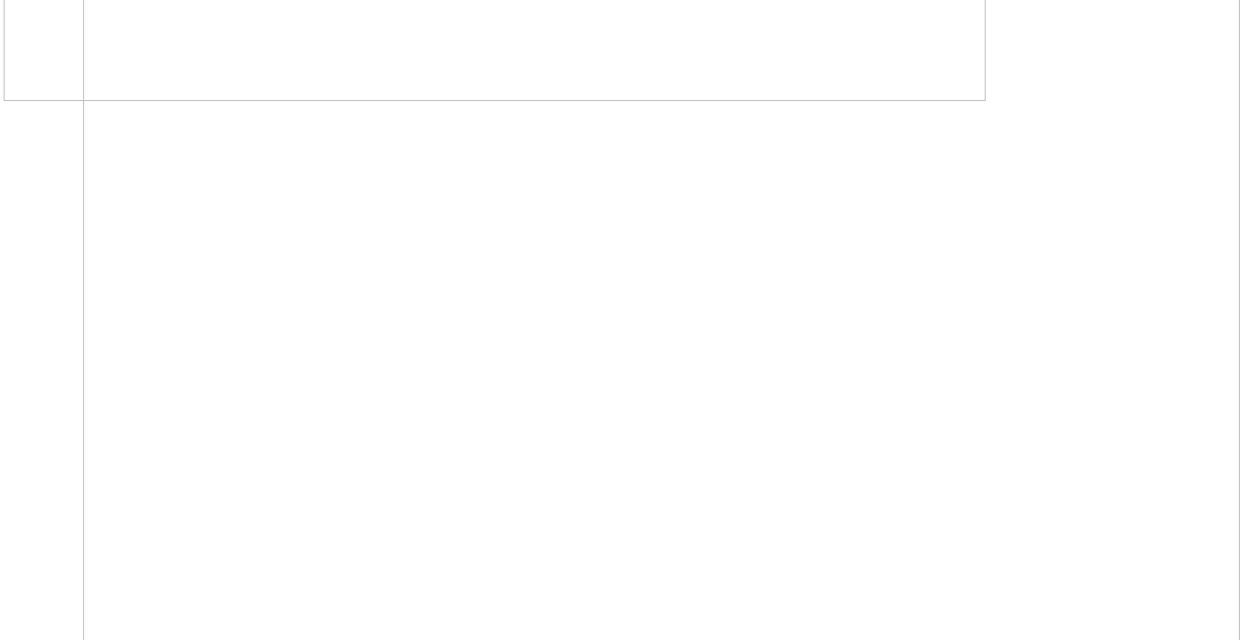


Рис. 2. Результати вивчення асертивності на етапі попереднього й підсумкового тестування в контрольній групі.

Як ми бачимо (рис. 1.), в експериментальній групі в результаті формувального експерименту збільшилась кількість студентів з середнім рівнем розвитку (з 53,8% до 69,2%) і значно зменшилась кількість студентів з низьким рівнем (з 7,7% до 0% відповідно) і рівнем нижче середнього (з 53,8% до 0%). Привертає до себе увагу поява результатів щодо підвищення рівня розвитку асертивності після формувального експерименту до рівнів вище середнього (23,1% випробовуваних) і високого (7,7% випробовуваних). Виявлені зміни є статистично значущими ( $p=0$ ;  $p<0,01$ ). В учасників експериментальної групи зміни пов'язані з переходом на більш високий рівень розвитку.

У контрольній групі різниця в показниках незначна: деяке зростання кількості студентів із середнім рівнем розвитку за рахунок пропорційного зменшення кількості студентів з рівнем нижче середнього. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою й у цілому не змінює ситуацію відносно розвитку асертивності.

Водночас в експериментальній групі з'являються студенти з більш високим рівнем розвитку асертивності (це рівень вище середнього й високий). При цьому необхідно зазначити, що за результатами попереднього тестування відмінності в показниках не були виявлені ( $p=0,982$  за критерієм  $\chi^2$  Пірсона). Таким чином, можна констатувати наявність експериментального ефекту, що свідчить про ефективність дослідно-експериментальної роботи: у групі збільшилась кількість студентів, що володіють достатнім рівнем асертивності. У результаті студенти експериментальної групи відрізнялись

здатністю чітко і ясно формулювати, про що йде мова, позитивним ставленням до інших людей, умінням застосовувати асертивну стратегію поведінки й іншими проявами асертивності.

З допомогою порівняння результатів попереднього й підсумкового тестування рівнів розвитку мотиваційного компонента асертивності майбутніх практичних психологів, в експериментальній групі виявлено підвищення рівня мотиваційного компонента, у контрольній групі рівень розвитку мотиваційного компонента змінився, але не значуще (табл. 1).

Таблиця 1

*Вплив експериментальної роботи на розвиток мотиваційного компонента асертивності*

| Групи            | Рівень розвитку (кількість досліджуваних, у %) |          |         |                                   |          |         |
|------------------|------------------------------------------------|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|
|                  | До формульованого експерименту                 |          |         | Після формульованого експерименту |          |         |
|                  | Низький                                        | Середній | Високий | Низький                           | Середній | Високий |
| Експериментальна | 7,7                                            | 61,5     | 30,8    | -                                 | 61,5     | 38,5    |
| Контрольна       | -                                              | 83,3     | 16,7    | -                                 | 91,7     | 8,3     |

\* - рівень статистичної значущості ( $p < 0,05$ ).

До експерименту асимптотична значущість - 0,157 (відмінності не значущі); після - 0,013.

Як свідчать дані в таблиці 1, можна констатувати, що зміни в експериментальній групі пов'язані зі збільшенням кількості студентів із високим рівнем розвитку компонента й відсутністю результатів низького рівня розвитку після закінчення формульованого експерименту. Зміни в контрольній групі обумовлені зниженням кількості студентів із високим рівнем розвитку та їхнім переходом на середній рівень розвитку компонента.

Наступний порівняльний аналіз даних дослідження когнітивного компонента асертивності показав, що статистично значущих відмінностей за результатами формульованого експерименту не виявлено, однак фіксується певна тенденція до позитивних змін (табл. 2).

Таблиця 2

*Розподіл випробовуваних за рівнями розвитку когнітивного компонента на етапах попереднього й підсумкового тестування*

| Групи            | Рівень розвитку (кількість досліджуваних, у %) |          |         |                                   |          |         |
|------------------|------------------------------------------------|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|
|                  | До формульованого експерименту                 |          |         | Після формульованого експерименту |          |         |
|                  | низький                                        | середній | високий | низький                           | середній | високий |
| Експериментальна | 7,7                                            | 92,3     | 0       | 0                                 | 84,6     | 15,4    |
| Контрольна       | 33,3                                           | 66,7     | 0       | 8,3                               | 91,7     | 0       |

Як бачимо з таблиці 2, простежується певна позитивна динаміка в експериментальній групі в бік зникнення випробовуваних із низьким рівнем і поява випробовуваних із високим рівнем розвитку когнітивного компонента. Однак, і в контрольній групі є явно виражене зрушення в бік збільшення випробовуваних з середнім рівнем розвитку за рахунок зменшення кількості випробовуваних з низьким рівнем розвитку когнітивного компонента. Ці зміни можуть бути обумовлені впливом природного процесу навчання студентів і побічним впливом розробленої програми тренінгу на показники когнітивного компонента асертивності.

Зіставлення результатів попереднього й підсумкового тестування за емоційним компонентом асертивності представлено в табл. 3.

Таблиця 3

*Вплив експериментальної роботи на рівень розвитку емоційного компонента асертивності*

| Групи            | Рівень розвитку (кількість випробовуваних, у %) |          |         |                                   |          |         |
|------------------|-------------------------------------------------|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|
|                  | До формульованого експерименту                  |          |         | Після формульованого експерименту |          |         |
|                  | низький                                         | середній | високий | низький                           | середній | високий |
| Експериментальна | 23,1                                            | 76,9     | 0       | 0                                 | 61,5     | 38,5    |
| Контрольна       | 8,3                                             | 75       | 16,7    | 8,3                               | 91,7     | 0       |

Як засвідчує таблиця 3, до початку формульованого експерименту в експериментальній і контрольній групах переважаючим є середній рівень розвитку компонента. Статистично значущих відмінностей за критерієм  $\chi^2$  Пірсона не виявлено ( $p = 0,221$ ). В експериментальній групі після формульованого експерименту простежується позитивна динаміка в бік появи випробовуваних із високим рівнем розвитку компонента і зникнення низького рівня розвитку емоційного компонента. У контрольній групі зміни пов'язані зі зниженням високого рівня до 0 і збільшенням за рахунок цього кількості випробовуваних із середнім рівнем (з 75% до 91,7%). Виявлені відмінності достовірні на 5% рівні значущості ( $p = 0,04$ ), що свідчить про отримання учасниками тренінгу емоційного досвіду. Найбільші позитивні зміни в структурі емоційного компонента відбулись за таким показником як емпатія. Результати представлено в таблиці 4.

Таблиця 4

*Розподіл випробовуваних за рівнями розвитку емпатії на етапах попереднього й підсумкового тестування*

| Групи            | Рівень розвитку (кількість досліджуваних, у %) |           |          |                                   |           |          |         |
|------------------|------------------------------------------------|-----------|----------|-----------------------------------|-----------|----------|---------|
|                  | До формульованого експерименту                 |           |          | Після формульованого експерименту |           |          |         |
|                  | низький                                        | занижений | середній | низький                           | занижений | середній | високий |
| Експериментальна | 19,2                                           | 50        | 30,8     | 0                                 | 46,2      | 46,2     | 7,6     |

|            |     |      |      |     |      |      |   |
|------------|-----|------|------|-----|------|------|---|
| Контрольна | 4,2 | 37,5 | 58,3 | 4,2 | 20,8 | 75,0 | 0 |
|------------|-----|------|------|-----|------|------|---|

Як бачимо з таблиці, найбільш виражена динаміка в бік підвищення рівнів розвитку показника в експериментальній групі. Тут на етапі підсумкового тестування в групі відсутній низький рівень розвитку емпатії, з'являється високий і відбувається збільшення кількості випробовуваних із середнім рівнем (з 30,8% до 46,2%) при зменшенні випробовуваних із заниженим рівнем розвитку емпатії (з 50% до 46,2%). У контрольній групі також простежується динаміка в бік збільшення кількості випробовуваних із середнім рівнем при зменшенні випробовуваних із заниженим рівнем розвитку емпатії. Однак, в експериментальній групі динаміка більш яскраво виражена, що підтверджується статистичною обробкою первинних даних: за критерієм знаків рівень значущості відмінностей  $p < 0,01$ .

Таким чином, можемо стверджувати, що тренінг асертивності сприяє розвитку емпатії – значущої, професійно важливої якості психолога. Виходячи з досліджень, присвячених проблемі емпатії, емпатійна людина відрізняється від інших тим, що в неї розвинені: здатність до децентрації, позитивне бачення інших, швидка орієнтація в ситуаціях взаємодії, перевага демократичних і альтруїстичних стратегій взаємодії, емоційна стабільність, терпимість щодо недоліків інших. Система ставлення емпатійної людини до іншої включає справжній інтерес, розуміння значущості й цінності особистості іншого, не допускає відчуженості й байдужості до переживань інших людей [8]. Усі вказані прояви характерні для емпатії як професійно важливої якості практичного психолога.

Порівняльний аналіз результатів попереднього й підсумкового тестування за операціональним компонентом асертивності показав яскраво виражену динаміку в експериментальній групі й незначні зміни в контрольній групі (таблиця 5).

Таблиця 5

*Вплив експериментальної роботи на підвищення рівнів розвитку операціонального компонента*

| Групи            | Рівень розвитку (кількість досліджуваних, у %) |          |         |                                     |          |         |
|------------------|------------------------------------------------|----------|---------|-------------------------------------|----------|---------|
|                  | До формульовального експерименту               |          |         | Після формульовального експерименту |          |         |
|                  | низький                                        | середній | високий | низький                             | середній | високий |
| Експериментальна | 69,2                                           | 30,8     | 0       | 0                                   | 76,9     | 23,1    |
| Контрольна       | 50                                             | 50       | 0       | 41,7                                | 58,3     | 0       |

Як засвідчує таблиця, в експериментальній групі відбулись значні зміни: збільшення кількості випробовуваних із середнім рівнем (з 30,8% до 76,9%), відсутність у групі після формульовального експерименту студентів з низьким рівнем і поява випробовуваних з високим рівнем розвитку компонента. Зміни в контрольній групі незначні. Відмінності є статистично значущими (дані за критерієм  $\chi^2$  Пірсона  $p=0,014$ ,  $p < 0,05$ ).

Висновки. Результати спеціального дослідження показали, що розвитку асертивності майбутнього практичного психолога сприяють особливі психолого-педагогічні умови:

- усвідомлення студентами можливості й необхідності розвитку професійно важливих якостей психолога;
- виокремлення проблеми професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога в окремий напрям роботи як вид спільної діяльності студентів і викладачів;
- поглиблення психологічних знань студентів із питань ефективної комунікації, емоційних станів, специфіки діяльності психолога;
- вплив на мотивацію студентів щодо отримання вибраної ними професії;
- упровадження тренінгу асертивності у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів;
- створення сприятливої атмосфери у процесі психологічного навчання;
- забезпечення психологічного супроводу процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Результати запропонованої програми розвитку асертивності в студентів-психологів і оцінка її ефективності дали можливість виявити викликані впливом навчання достовірні кількісні і якісні зміни в експериментальній групі на відміну від контрольної.

Дослідження показало, що впровадження запропонованої програми тренінгу асертивності в межах формульовального експерименту позитивно вплинуло на підвищення рівня асертивності майбутніх практичних психологів і сприяло розвитку таких професійно важливих якостей психолога, як гуманістична спрямованість особистості, емпатія, емоційна стійкість.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №5. – С. 104-109.
3. Бодалева А.А. Психологу быть профессионалом – обязательно // Вестник Балтийской академии. – 1996. – Вып. 3.
4. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – №1. – С. 63-76.
5. Данилова Т.Н. Опросник диагностики типа направленности личности практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №8. – С.41-44.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл. Изд. Центр "Академия". – 2005. – 352 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер. – 2000. – 1024 с.
8. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
9. Яценко Т., Иваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. – Ч. 2. – К.: Главник, 2008. – 192 с.

### РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються психологічні умови формування асертивності як чинника професійного становлення майбутніх практичних психологів.

### РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психологические условия формирования асертивности как фактора профессионального становления будущих практических психологов.

### SUMMARY

The paper presents psychological conditions of forming assertiveness as a factor of professional development of future practical psychologists.

**Ключові слова:** асертивність, психологічні умови, ефективність, розвиток, професійно важливі якості, майбутні практичні психологи.

**Ключевые слова:** асертивность, психологические условия, эффективность, развитие, профессионально важные качества, будущие практические психологи.

**Keywords:** assertiveness, psychological conditions, efficiency, developing, qualities of professional importance, future practical psychologists.

---