

ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СКОЛОТА ЕДУАРД ВІТАЛІЙОВИЧ

УДК 159.923:316.62-057.875

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АСЕРТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

053 Психологія,
05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ / Е. В. Сколота

Науковий керівник Карпілянський Дмитро Анатолійович
кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Сколота Е. В. Психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія, 05 Соціальні та поведінкові науки. Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Київ, 2023.

У дисертації на основі теоретичного узагальнення сучасних наукових підходів до дослідження соціономічних професій та асертивності особистості запропоновано комплексну тренінгову програму розвитку асертивності у майбутніх фахівців соціономічного профілю. Об'єктом дослідження є асертивність особистості. Предметом дослідження – психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Основною метою роботи є виявлення психологічних особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю у професійній взаємодії та розроблення і впровадження на цій основі комплексної тренінгової програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. Задля досягнення даної мети було сформовано завдання, які відтворюють логіку дослідницького процесу:

здійснити теоретичний аналіз підходів до визначення специфіки професій соціономічного профілю та виявити їх соціально-психологічні особливості визначальні для дослідження асертивності;

проаналізувати основні напрями досліджень асертивності у зарубіжній та вітчизняній психології і на цій основі встановити основні атрибути асертивності фахівців соціономічного профілю;

на основі теоретичного аналізу підходів до моделювання асертивності розробити структурно-динамічну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю;

виявити психологічні особливості особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю які обумовлюють рівень їх асертивності;

розробити та експериментально перевірити ефективність комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше: запропоновано низку визначень для характеристики понять, пов'язаних з соціономією: соціономію визначено як антагоністичний аномії стан суспільства, який характеризується ефективним функціонуванням соціальних норм за відсутності протиріч між цілями суспільства та наявними у його членів засобами їх досягнення; соціономічну діяльність визначено як свідому діяльність соціальної групи або окремої людини з метою запобігання розвитку аномії у суспільстві; систему соціономічних відносин визначено як множину суспільних відносин і соціальних взаємодій, що відбуваються у процесі здійснення соціономічної діяльності; соціономічну професію визначено як професію, яку за поділом праці призначено для запобігання аномії у суспільстві в межах специфічного для неї трудового поста;

вказано на відмінність асертивності пересічного індивіда і фахівця соціономічного профілю, яка полягає у тому, що асертивність пересічного індивіда визначається лише межами континуума від пасивності до агресивності, а асертивність фахівця соціономічного профілю додатково обмежується нормативно-правовими та деонтологічними професійними нормами;

визначено асертивність фахівця соціономічного профілю як характеристику особистості, що проявляється у професійній взаємодії як впевнене, активне, без зайвого занепокоєння реагування на ситуацію і надання невідкладного адекватного зворотного зв'язку в межах наявних нормативно-правових вимог з дотриманням правил професійної деонтології, без прояву агресивності та маніпулювання;

розроблено й операціоналізовано структурно-функціональну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, яка складається з когнітивного, поведінкового та регуляційного компонентів;

уточнено: психологічні особливості особистості, які визначають асертивність або неасертивність майбутнього фахівця соціономічного профілю відносно кожного компонента структурно функціональної моделі розвитку асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю;

отримало подальшого розвитку: застосування тренінгових технологій для сприяння професійному становленню та розвитку майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Дисертаційна робота складається з трьох розділів. У першому розділі – «Теоретико-методологічні засади дослідження асертивності фахівців соціономічного профілю» - здійснено теоретико-методологічний аналіз психологічних особливості соціономічних професій, досліджень асертивності у зарубіжній та вітчизняній психології, особливостей прояву асертивності у соціономічних професіях. Встановлено, що, незважаючи на широке використання в українській психолого-педагогічній науковій літературі терміна «соціономічна професія», його етимологію не встановлено. Обґрунтовано і запропоновано низку визначень для характеристики понять, пов'язаних з соціономією.

Установлено, що дослідження асертивності розвиваються за трьома основними напрямками: терапевтичним (розробляється психотерапевтами в межах когнітивно-поведінкової терапії), прикладним (розробляється в межах індустрії тренінгів асертивності) і емпіричним (дослідження зв'язків між асертивністю та різними чинниками, що впливають на життя та професійну діяльність людини). При цьому асертивна поведінка неоднозначна і викликає термінологічні труднощі у її визначенні. Зважаючи на те, як термін «асертивна поведінка» використовується у науковій літературі, дослідники за його допомогою охоплюють набори різних психологічних атрибутів асертивності: поведінкові реакції, стилі емоційної виразності, рівні соціальної ефективності, ситуації міжособистісної взаємодії, якості особистості.

Визначено соціально-психологічні особливості соціономічних професій, до яких віднесено: 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; нормативно-правове і деонтологічне регулювання професійної діяльності; наявність професійних повноважень щодо інших; 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 подолання комунікативних бар'єрів та запобігання виникненню конфліктів.

Вказано на відмінність асертивності пересічного індивіда і фахівця соціономічного профілю, яка полягає у тому, що асертивність пересічного індивіда визначається лише межами континуума від пасивності до агресивності, а асертивність фахівця соціономічного профілю додатково обмежується нормативно-правовими та деонтологічними професійними нормами. З урахуванням зазначеного асертивність фахівця соціономічного профілю визначено як характеристику особистості, що проявляється у професійній взаємодії як впевнене, активне, без зайвого занепокоєння реагування на ситуацію і надання невідкладного адекватного зворотного зв'язку в межах наявних нормативно-правових вимог з дотриманням правил професійної деонтології, без прояву агресивності та маніпулювання.

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що основними структурними елементами моделі асертивності є когнітивний, поведінковий і регуляційний компоненти, які формуються в межах ендо- та екзопсихічних складових особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю у процесі засвоєння ним знань про майбутню професію, вироблення та реалізації особистого ставлення до дотримання нормативно-правових та деонтологічних вимог суспільства до майбутньої професійної діяльності, її вимог до його особистісних якостей, що розвиваються у ході освітнього процесу під впливом

навчального та професійного середовища (під час виробничої практики) та досягнутих результатів у навчальній та професійній діяльності.

У другому розділі – «Емпіричне дослідження психологічних особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю» - викладено організацію дослідження з детальним описом методів, що було використано, розроблено структурно динамічну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, наведено та узагальнено результати констатувального етапу дослідження. виявлено психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Установлено, що психологічними особливостями майбутніх фахівців соціономічного профілю, які визначають їх асертивність, є:

для когнітивного компонента – усвідомлення нормативно-правових і деонтологічних вимог суспільства до своєї майбутньої професійної діяльності та професійної взаємодії; отримання морального задоволення від вибору професії та конкретних результатів професіоналізації, а не від можливої матеріальної вигоди подальшого працевлаштування; переважання внутрішніх критеріїв асертивності, прагнення до досягнень, самореалізації через співпрацю, обов'язок, громадську корисність, творчу активність, духовне задоволення, активні соціальні контакти; прагнення стати професіоналом; гармонійне сполучення вимог професії з бажання їм відповідати; бажання будувати своє майбутнє на основі набутих під час навчання знань і професійних компетенцій; прагнення до демонстрації та визнання своїх можливостей у навчанні та середовищі професіоналів (під час виробничої практики);

для поведінкового компонента – постійний пошук реальної міри для оцінки своєї асертивності у навчальній діяльності та середовищі професіоналів; адекватна оцінка власної асертивності у різних ситуаціях професійної взаємодії; критичне ставлення до допущених помилок, приписування причин невдачі недостатній наполегливості в опануванні прийомів асертивної поведінки у професійній взаємодії; прагнення ставити перед собою високі та відповідальні, але не надмірні цілі; ставлення до виконання складних завдань як можливості

продемонструвати свої здібності; збільшення зусиль у разі виникнення труднощів; швидке відновлення почуття ефективності після невдач або зниження успішності; низька схильність до стресу і депресій;

для регуляційного компонента – зацікавленість процесом і результатами освітнього процесу і виробничої практики; постійне оволодіння новими професійними знаннями, уміннями та навичками; вироблення та вдосконалення професійно важливих особистісних якостей; бажання набувати новий досвід професійної взаємодії, необхідний для ефективно професійної самореалізації; чітка постановка цілей і ретельне планування діяльності з визначенням конкретних термінів виконання завдань; енергійність у виконанні поставлених завдань, швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого; усвідомлення необхідності особистісного і професійного самовдосконалення.

Психологічними особливостями майбутніх фахівців соціономічного профілю, які визначають їх неасертивність, є:

для когнітивного компонента – неусвідомлення нормативно-правових і деонтологічних вимог суспільства до своєї майбутньої професійної діяльності та професійної взаємодії; невизнання обраної професії своїм покликанням; намагання отримувати конкретну вигоду від взаємовідносин і результатів діяльності; невпевненість у своїх силах, пасивність в оволодінні професійними знаннями, уміннями і навичками поряд із самовпевненістю, категоричністю та честолюбністю; зневажання думкою викладачів про свої особисті та професійні якості і можливості; прагнення до демонстрації індивідуальності та неповторності, своїх поглядів, переконань, свого стилю життя; готовність до прийняття нетрадиційних цінностей; намагання звільнитися від організаційних правил, приписів та обмежень, труднощі, пов'язані з необхідністю дотримувати установлених правил, процедур, навчального та робочого графіка, дисципліни; намагання виконувати завдання на власний розсуд і за власними стандартами;

для поведінкового компонента – схильність не визнавати свої невдачі наслідком власних помилок, ліні, недостатніх знань, здібностей або неправильної поведінки; гіпертрофована оцінка ролі своїх особистих переваг для майбутньої

професії; рівень домагань (надмірний або занижений), що не відповідає реальним можливостям; зарозумілість, марнославство, егоцентризм, надмірна самовпевненість, несхильність до самоаналізу або замкненість, уникнення соціальних контактів; гостра емоційна реакція на зауваження; сприйняття неуспіху як наслідку чийось підступів або несприятливих обставин; схильність до надмірного ризику; відсутність або недостатня потреба у самовдосконаленні; схильність за наявності труднощів у досягненні мети зменшувати свої зусилля та перекладати відповідальність на несприятливі обставини; пошук підтвердження своїх високих якостей професіонала за межами навчального та професійного середовища;

для регуляційного компонента – низький рівень задоволеності від процесу та результатів навчання і виробничої практики; наявність сумнівів у правильності свого вибору і можливості самореалізуватися у професії; відсутність зацікавленості до виконання навчальних і професійних завдань; низька вимогливість до себе; формальне ставлення до роботи за наявності високого рівня домагань до поваги з боку колег та референтних осіб; низька організованість у навчальній діяльності; недостатня послідовність та імпульсивність поведінки; схильність жити теперішнім днем; прагнення виконувати навчальні завдання способами, які не завжди співвідносяться з нормативними вимогами; порушення домовленостей і термінів виконання зобов'язань; невміння організувати свій час і роботу.

У третьому розділі – «Психологічні основи розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю» - презентовано комплексну тренінгову програму розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю та наведено і узагальнено результати формувального етапу дослідження. Експериментально доведено, що професійно-психологічний тренінг асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю повинен будуватися з урахуванням того, що характеристики асертивності суттєво впливають на успішність навчальної та професійної діяльності; зміст тренінгу багато в чому визначається характером термінальних цінностей, кар'єрних

орієнтацій, рівнем самооцінки та самоефективності, рівнем і характером мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності; вона розвивається під впливом успіхів, досягнутих у навчанні, виробничій практиці та професійному середовищі; розвивати асертивність можна шляхом створення для майбутніх фахівців умов для самовдосконалення, отримання ними знань, умінь, навичок, формування ціннісних установок, орієнтованих на успішне професійне становлення, сприяння виробленню адекватної самооцінки й оцінки самоефективності, удосконалення навичок та розширення арсеналу способів саморегуляції власної поведінки та прийомів асертивності у професійній взаємодії.

Експериментально підтверджено, що засобами розробленого комплексної тренінгової програми вдалося вплинути на низку особистісних характеристик учасників експериментальної групи, що у підсумку привело до позитивних змін у рівні їх асертивності. На статистично значимому рівні зросли показники, які, за даними емпіричного дослідження, впливають на особистість майбутніх фахівців соціономічного профілю і визначають їх асертивність. Зокрема, у когнітивному компоненті відбулася корекція термінальних цінностей професійної сфери у бік зростання показників за шкалами «розвиток себе», «духовне задоволення», «досягнення»; у поведінковому компоненті – підвищилися показники самооцінки (у межах адекватної самооцінки) і самоефективності у предметній сфері діяльності та сфері міжособистісного спілкування; у регуляційному компоненті – показники внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації, змінилися функціональні вміння і динамічні характеристики саморегуляції, що вплинуло на конфігурацію усередненого профілю саморегуляції. Виявлено відмінності у динаміці розвитку якостей, що впливають на асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю, які пояснюються тим, що різні психологічні утворення різною мірою піддаються психологічному впливу, проте це не впливає визначальним чином на рівень ефективності комплексної тренінгової програми.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що використання апробованої у дослідженні батареї діагностичних методик забезпечує можливість подальшої діагностики асертивності майбутніх фахівців у ВНЗ соціономічного профілю, що, своєю чергою, дозволяє прогнозувати перспективи їх професійного становлення, можливі проблеми у майбутній професійній діяльності та своєчасно вживати заходів для розвитку асертивності та дієвий моніторинг розвиненості асертивності у майбутніх фахівців. Результати дослідження також можна використовувати в профорієнтаційній роботі, роботі з персоналом та підборі кадрів для соціономічних професій. Теоретичні положення дослідження можуть бути використані в освітньому процесі навчальних закладів вищої освіти, при підготовці персоналу для організацій соціономічного профілю, при розробці програм індивідуальної корекції. Комплексну тренінгову програму було апробовано у низці закладів вищої освіти, результати засвідчили можливість її успішного застосування для розвитку асертивності майбутніх військових розвідників, охоронців державного кордону, юристів, менеджерів, психологів та педагогів.

Ключові слова: асертивність особистості; соціономічна професія; асертивність майбутнього фахівця; модель розвитку асертивності майбутнього фахівця; психологічні особливості асертивної особистості; психологічні особливості неасертивної особистості; тренінг розвитку асертивності майбутнього фахівця.

ANNOTATION

Skolota E. V. Psychological peculiarities of assertiveness of future specialists of the socionomic profile. Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 Psychology, 05 Social and behavioral sciences. V. I. Vernadsky Tavri National University, Kyiv, 2023.

In the dissertation, based on a theoretical generalization of modern scientific approaches to the study of socionomic professions and assertiveness of the individual,

a comprehensive training program for the development of assertiveness in future specialists of the socio-economic profile is proposed. The object of research is the assertiveness of the individual. The subject of the research is the psychological features of assertiveness of future specialists in the socio-economic profile.

The main goal of the work is to identify the psychological features of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile in professional interaction and to develop and implement on this basis a comprehensive training program for the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile. In order to achieve this goal, tasks were formed that reproduce the logic of the research process:

- to carry out a theoretical analysis of approaches to the determination of the specifics of professions of a socio-economic profile and to identify their socio-psychological features that are decisive for the study of assertiveness ;

- to analyze the main directions of assertiveness research in foreign and domestic psychology and on this basis to establish the main attributes of assertiveness of specialists in the socio-economic profile ;

- on the basis of the theoretical analysis of approaches to modeling assertiveness, develop a structural and dynamic model of the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile ;

- to reveal the psychological features of the personality of future specialists of the socio-economic profile, which determine the level of their assertiveness ;

- to develop and experimentally test the effectiveness of a complex program for the development of assertiveness of future specialists in the socio-economic profile.

The scientific novelty of the obtained results is that :

first : a number of definitions are proposed to characterize concepts related to sociology : sociology is defined as a state of society that is antagonistic to anomie, characterized by the effective functioning of social norms in the absence of contradictions between the goals of society and the means of achieving them available to its members ; socio-economic activity is defined as the conscious activity of a social group or an individual with the aim of preventing the development of anomie in society; the system of socio-economic relations is defined as a set of social relations and

social interactions occurring in the process of carrying out socio-economic activities; a socio-economic profession is defined as a profession that, according to the division of labor, is intended to prevent anomie in society within the limits of its specific work position;

between the assertiveness of an average individual and a socio-economic profile specialist is indicated, which consists in the fact that the assertiveness of an average individual is determined only by the limits of the continuum from passivity to aggressiveness, and the assertiveness of a socio-economic profile specialist is additionally limited by legal and deontological professional norms;

Assertiveness of a specialist of a socio-economic profile is defined as a personality characteristic that manifests itself in professional interaction as a confident, active, without undue anxiety response to the situation and the provision of immediate and adequate feedback within the limits of the existing regulatory and legal requirements in compliance with the rules of professional deontology, without showing aggressiveness and manipulation;

a structural-functional model for the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile was developed and operationalized, as it consists of cognitive, behavioral and regulatory components;

clarified: psychological features of the individual, which determine the assertiveness or non-assertiveness of the future specialist of the socio-economic profile in relation to each component of the structurally functional model of the development of the assertiveness of the future specialist of the socio-economic profile;

received further development: the use of training technologies to promote the professional formation and development of future specialists in the socio-economic profile.

The dissertation consists of three sections. *In the first chapter - "Theoretical and methodological foundations of the research of assertiveness of specialists of the socio-economic profile"* - carried out theoretical and methodological analysis of psychological features of socio-economic professions, research on assertiveness in foreign and domestic psychology, features of assertiveness in socio-economic professions. It was established that, despite the widespread use of the term "sociological profession" in Ukrainian psychological and pedagogical scientific literature, its etymology has not

been established. A number of definitions for the characterization of concepts related to sociology are substantiated and proposed.

It has been established that research on assertiveness develops in three main directions: therapeutic (developed by psychotherapists within the framework of cognitive-behavioral therapy), applied (developed within the industry of assertiveness training) and empirical (research on the relationship between assertiveness and various factors affecting life and professional activity of a person). At the same time, assertive behavior is ambiguous and causes terminological difficulties in its definition. Given the way the term "assertive behavior" is used in scientific literature, researchers use it to cover sets of various psychological attributes of assertiveness: behavioral reactions, styles of emotional expressiveness, levels of social effectiveness, situations of interpersonal interaction, personality qualities.

The socio-psychological features of socio-economic professions have been identified, which include: increased demands on the part of society for professional qualities due to the high social significance of the results of professional activity; a high level of expectations regarding the personal and professional qualities of a specialist, the results of his activities on the part of other people and social groups; creative nature of professional activity; regulatory and deontological regulation of professional activity; the presence of professional powers in relation to others; independence in decision-making and personal responsibility for the results of one's activities; multifaceted role behavior; emotionally saturated, and in some cases extreme, nature of professional activity; constant interaction and direct communication with people based on the principle of "here and now"; the need to constantly overcome communication barriers and prevent the emergence of conflicts.

between the assertiveness of an average individual and a specialist is indicated socionomic profile, which consists in the fact that the assertiveness of an average individual is determined only by the limits of the continuum from passivity to aggressiveness, and the assertiveness of a socionomic profile specialist is additionally limited by legal and deontological professional norms. Taking into account the above the assertiveness of a specialist in the socionomic profile is defined as a personality

characteristic that manifests itself in professional interaction as a confident, active, without undue anxiety response to the situation and providing immediate and adequate feedback within the limits of the existing regulatory and legal requirements in compliance with the rules of professional deontology, without showing aggressiveness and manipulation .

According to the results of the theoretical analysis, it was established that the main structural elements of the assertiveness model are the cognitive, behavioral and regulatory components, which are formed within the endo - and exopsychic components of the personality of the future specialist of the socio-economic profile in the process of assimilating knowledge about the future profession, developing and implementing a personal attitude to compliance regulatory and deontological requirements of society for future professional activity, its requirements for his personal qualities that develop during the educational process under the influence of the educational and professional environment (during industrial practice) and the achieved results in educational and professional activity.

In the second chapter - "Empirical study of the psychological features of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile" - the organization of the study is outlined with a detailed description of the methods that were used, a structural dynamic model of the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile is developed, the results of the ascertainment stage of the research are given and summarized . psychological features of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile were revealed.

It is established that psychological features future specialists socio-economic profile , which determine their assertiveness is :

for the cognitive component – awareness of normative, legal and deontological requirements of society for one's future professional activity and professional interaction; obtaining moral satisfaction from the choice of profession and specific results of professionalization, and not from possible material benefit of further employment; predominance of internal criteria of assertiveness, striving for achievements, self-realization through cooperation, duty, public utility, creative

activity, spiritual satisfaction, active social contacts; desire to become a professional; harmonious combination of the requirements of the profession with the desire to meet them; the desire to build one's future on the basis of knowledge and professional competences acquired during training; the desire to demonstrate and recognize one's abilities in training and in the environment of professionals (during production practice);

for the behavioral component – a constant search for a real measure to assess one's assertiveness in educational activities and in the environment of professionals; adequate assessment of one's assertiveness in various situations of professional interaction; a critical attitude to the mistakes made, attributing the reasons for the failure to insufficient persistence in mastering the techniques of assertive behavior in professional interaction; the desire to set high and responsible, but not excessive goals; treating difficult tasks as an opportunity to demonstrate one's abilities; increasing efforts in case of difficulties; quick restoration of a sense of effectiveness after failures or a decrease in success; low susceptibility to stress and depression;

for the regulatory component – interest in the process and results of the educational process and production practice; constant acquisition of new professional knowledge, skills and abilities; development and improvement of professionally important personal qualities; the desire to acquire new experience of professional interaction, necessary for effective professional self-realization; clear setting of goals and careful planning of activities with determination of specific deadlines for the completion of tasks; energy in performing assigned tasks, quick transition from one type of activity to another; awareness of the need for personal and professional self-improvement.

The psychological features of future specialists in the socio-economic profile, which determine their non-assertiveness, are:

for the cognitive component – lack of awareness of normative, legal and deontological requirements of society for one's future professional activity and professional interaction; non-recognition of the chosen profession as one's vocation; efforts to receive specific benefits from relationships and results of activities; lack of

confidence in one's abilities, passivity in mastering professional knowledge, abilities and skills along with self-confidence, categoricalness and ambition; contempt for teachers' opinion about their personal and professional qualities and capabilities; the desire to demonstrate individuality and uniqueness, one's views, beliefs, one's lifestyle; willingness to accept non-traditional values; attempts to break free from organizational rules, prescriptions and restrictions, difficulties associated with the need to comply with established rules, procedures, educational and work schedules, discipline; attempting to perform tasks at one's own discretion and according to one's own standards;

for the behavioral component – the tendency not to recognize one's failures as a result of one's own mistakes, laziness, insufficient knowledge, abilities or wrong behavior; hypertrophied assessment of the role of one's personal preferences for the future profession; the level of harassment (excessive or understated), which does not correspond to real possibilities; arrogance, vanity, egocentrism, excessive self-confidence, reluctance to introspection or introversion, avoidance of social contacts; acute emotional reaction to remarks; perception of failure as a consequence of someone's tricks or adverse circumstances; propensity to take excessive risks; lack or insufficient need for self-improvement; the tendency, in the presence of difficulties in achieving the goal, to reduce one's efforts and transfer responsibility to unfavorable circumstances; search for confirmation of one's high professional qualities outside the educational and professional environment;

for the regulatory component – a low level of satisfaction with the process and results of training and production practice; the presence of doubts about the correctness of one's choice and the possibility of self-realization in the profession; lack of interest in performing educational and professional tasks; low self-demand; formal attitude to work in the presence of a high level of demands for respect from colleagues and reference persons; low organization in educational activities; lack of consistency and impulsivity of behavior; tendency to live in the present day; the desire to perform educational tasks in ways that do not always correspond to regulatory requirements;

violation of agreements and terms of fulfillment of obligations; inability to organize one's time and work.

In the third chapter - "Psychological foundations of the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile" - a comprehensive training program for the development of assertiveness of future specialists of the socio-economic profile is presented and the results of the formative stage of the research are given and summarized. It has been experimentally proven that the professional-psychological assertiveness training of future specialists of the socio-economic profile should be built taking into account the fact that the characteristics of assertiveness significantly affect the success of educational and professional activities; the content of the training is largely determined by the nature of terminal values, career orientations, the level of self-esteem and self-efficacy, the level and nature of students' motivation for future professional activities; it develops under the influence of successes achieved in education, industrial practice and professional environments and; develop Assertiveness is possible by creating conditions for self-improvement for future specialists, acquiring knowledge, abilities, skills, forming value attitudes aimed at successful professional development, promoting the development of adequate self-assessment and self-efficacy assessment, improving skills and expanding the arsenal of self-regulation methods and techniques assertiveness in professional interaction.

It was experimentally confirmed that the developed complex training program managed to influence a number of personal characteristics of the participants of the experimental group, which ultimately led to positive changes in their level of assertiveness. Indicators that, according to empirical research, affect the personality of future specialists in the socio-economic profile and determine their assertiveness have increased at a statistically significant level. In particular, in the cognitive component, there was a correction of the terminal values of the professional sphere in the direction of increasing indicators on the scales "self-development", "spiritual satisfaction", "achievement"; in the behavioral component – indicators of self-esteem (within adequate self-esteem) and self-efficacy in the subject sphere of activity and the sphere of interpersonal communication have increased; in the regulatory component -

indicators of internal and external positive motivation, functional skills and dynamic characteristics of self-regulation changed, which affected the configuration of the averaged profile of self-regulation. Differences in the dynamics of the development of qualities that affect the assertiveness of future specialists in the socio-economic profile have been revealed, which are explained by the fact that different psychological formations are subject to psychological influence to varying degrees, but this does not have a decisive effect on the level of effectiveness of the complex training program.

The practical significance of the obtained results is that the use of the battery of diagnostic methods tested in the study provides the possibility of further diagnosis of the assertiveness of future specialists in universities of socio-economic profile, which, in turn, makes it possible to predict the prospects of their professional development, possible problems in future professional activity and take timely measures for the development of assertiveness and effective monitoring of the development of assertiveness in future specialists. The results of the research can also be used in career guidance work, work with personnel and recruitment for socio-economic professions. The theoretical provisions of the research can be used in the educational process of educational institutions of higher education, in the training of personnel for socio-economic profile organizations, in the development of individual correction programs. The complex training program was tested in a number of institutions of higher education, the results proved the possibility of its successful application for the development of assertiveness of future military intelligence officers, state border guards, lawyers, managers, psychologists and teachers.

Keywords: assertiveness of the individual; socio-economic profession; assertiveness of the future specialist; model of assertiveness development of the future specialist; psychological features of an assertive personality; psychological features of a non-assertive personality; assertiveness development training of the future specialist.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Сколота Е.В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Т. 31 (70). № 4. С. 79-83.

DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/11>

https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2020/13.pdf

2. Сколота Е.В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 212-216.

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.35>

<http://habitus.od.ua/journals/2020/14-2020/37.pdf>

3. Сколота Е.В. Асертивність як значуща професійна якість майбутнього юриста. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. Праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1(57). Т. 1. С. 121-132.

DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-1-121-132>

http://tpppjournal.com.ua/n57y2k22_tom_1_all.html

4. Сколота Е.В. Соціально-психологічні особливості соціономічних професій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. Праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т.1. С. 111-124.

DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-111-124>

<http://tpppjournal.com.ua/n62y2k23a10.html>

5. Едуард Сколота. Розвиток асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín "Věda a perspektivy" je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: E 24142*. № 10 (29) 2023. S. 247-260.

DOI [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-10\(29\)-247-260](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-10(29)-247-260)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/6854>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Сколота Е.В. Соціально-психологічні чинники розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: зб. наук. статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Сєверодонецьк, 5-6 грудня 2019 р.). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. С. 195-197.

7. Сколота Е.В. Структура асертивності як професійно-значущої якості майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Творча спадщина Г.С. Костюка: історія та сучасність: зб. наук. статей за матеріалами круглого столу, присвяченого 120-річчю від дня народження Григорія Силовича Костюка* (м. Київ, 11 червня 2019 р.). К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2019. С. 90-92.

8. Сколота Е.В. Психолого-педагогічні умови розвитку асертивності студентів. *Соціально-психологічні проблеми суспільства: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 10 квітня 2020 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2020. С. 180-184.

9. Сколота Е.В. Структурно-динамічна модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Наукова спадщина української психології: єдність минулого та теперішнього: зб. наук. статей за матеріалами наукового круглого столу* (м. Київ, 11 червня 2020 р.). К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. С. 62-64.

10. Сколота Е.В. Професійно-психологічний тренінг як засіб розвитку асертивності у майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Актуальні питання здоров'язбереження у координатах сучасних парадигм: зб. наук. статей за матеріалами VII Міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Сєверодонецьк, 29-30 грудня 2021 р.). К.: ПВТП «LAT&K», 2021. С. 142-144.

11. Сколота Е.В. Методи та прийоми формування навичок асертивної поведінки у студентської молоді. *І Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету до 160-ї річниці від дня народження В.І. Вернадського : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16-17 березня 2023 р., м. Київ. Частина 1. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 139-143.*

ЗМІСТ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВСТУП..... | 22 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... | 30 |
| 1.1. Психологічні чинники асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю..... | 30 |
| 1.2. Характеристика особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю..... | 65 |
| 1.3. Структурно-динамічна модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю..... | 71 |
| Висновки до першого розділу..... | 89 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... | 92 |
| 2.1. Методи і організація дослідження..... | 92 |
| 2.2. Визначення психологічних відмінностей між асертивними і неасертивними особами за показниками професійної мотивації, особливостей поведінки і способів її регуляції..... | 108 |
| Висновки до другого розділу..... | 130 |
| РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ..... | 132 |
| 3.1. Створення комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю | 136 |
| 3.2. Розроблення тренінгу асертивності..... | |
| 3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю..... | 149 |
| Висновки до третього розділу..... | 156 |
| ВИСНОВКИ..... | 158 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 165 |
| ДОДАТКИ..... | 191 |

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Останнім часом в Україні й у світі загострилися протиріччя, пов'язані з процесами глобалізації, урбанізації та лібералізації суспільного життя. Його високий ритм, посилення інформаційного навантаження на особистість, зростання кількості соціальних зв'язків, зокрема опосередкованих соціальними мережами, суттєво збільшили психологічне напруження і підсилили й без того жорстку соціальну конкуренцією. Для того щоб успішно адаптуватися й ефективно функціонувати у таких умовах, сучасній людині потрібно підтримувати повноцінні міжособистісні контакти, долати об'єктивні і суб'єктивні перешкоди на шляху взаєморозуміння, живого міжособистісного спілкування, постійно вдосконалювати свої комунікативні якості.

Водночас значна кількість студентської молоді з перших же кроків свого самостійного життя стикається з особистою невідповідністю до жорстких умов взаємодії із соціумом. Останнім часом значно збільшилася кількість студентів, які демонструють високий рівень тривожності поряд із соціальною некомпетентністю, відчувають безпорадність та пригнічення. Усе це сприяє непевній, безініціативній, конформній поведінці, стає причиною байдужого ставлення до навчання, громадського життя та власного професійного майбутнього. Особливу занепокоєність викликає вказаний тренд у середовищі майбутніх фахівців соціономічного профілю, основним змістом професійної діяльності яких є забезпечення ефективної соціальної взаємодії між людиною і соціальними інститутами, до здійснення якої вони часто виявляються не готовими.

Зазначене викликає необхідність посилення наукового пошуку шляхів для підвищення адаптаційних ресурсів майбутніх фахівців соціономічного профілю, озброєння їх ефективними стратегіями поведінки в умовах невизначеності, інструментами, які дозволять розвинути особистісний потенціал, стати конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, сформувані та відстоювати власну позицію під час виконання завдань професійної діяльності. Одним з таких

інструментів є формування у майбутніх фахівців соціономічного профілю асертивних характеристик особистості та навичок асертивної поведінки.

Українськими дослідниками проведений різнобічний аналіз психолого-педагогічних проблем праці, особливостей професійної діяльності та особистості професіонала соціономічного профілю. Науковцями ретельно вивчено психологічну специфіку соціономічних професій (Н. Бельська, О. Бровендер, Є. Каширіна, О. Корж, Л. Міщик, Г. Побокіна, О. Пришляк, Т. Тюльпа та ін.) та їх безпекову складову (В. Балахтар, С. Гвоздій, Є. Каширіна, В. Танасійчук та ін.). Проаналізовано основні психологічні проблеми професійного становлення фахівців соціономічного профілю (К. Аверіна, В. Бережний, О. Данилюк, О. Кокун, Г. Кузан, А. Овчиннікова, К. Ткаченко, О. Чуйко та ін.). Розглянуто різні аспекти розвитку особистості професіоналів соціономічних професій (Л. Левицька, Т. Поворознюк, Н. Провоторова, І. Ролдугіна, І. Томаржевська, А. Фрадинська, О. Хартман, О. Чуйко та ін.). Сформульовано інноваційні підходи до їх підготовки у вищих навчальних закладах (Л. Буркова, Л. Гуменюк, В. Кремень, Т. Кухар, О. Матеюк, Л. Онуфрієва, Л. Орбан, Л. Руденко, Ю. Холостенко, О. Чернякова, С. Шандрук та ін.).

До розроблення проблеми асертивної поведінки зарубіжними дослідниками в межах терапевтичного напрямку розробляються засоби когнітивно-поведінкової терапії тривожних та депресивних станів (А. Голдфрід, М. Голдфрід, Д. Вольпе, Д. Девісон, А. Лазарус, М. Лінехан, Е. Солтер, П. Якубовські та ін.). У межах індустрії тренінгів асертивності розробляється прикладний напрям розвитку асертивності широких верств населення (Р. Альберті, Д. Баєр, С. Бішоп, М. Еммонс, В. Каппоні, А. Лазарус, А. Ланге, Т. Новак, Р. Патерсон, Р. Ракос, М. Смітт, А. Фей, Х. Фенстерхайм, П. Якубовські та ін.). Розроблення емпіричного напрямку дозволяє дослідити зв'язок між асертивністю та чинниками, що впливають на життя та професійну діяльність людей різного віку (М. Агаджані, А. Бахейрає, Х. Бі, Дж. Блок, Л. Браун, Д. Броверман, І. Броверман, К. Гілліган, К. Джеклін, М. Ескін, А. Еплбаум, С. Кімбл, А. Кіска, С. Кітаяма, С. Крос, Т. Ларіджані, Е. Маккобі,

Р. Маркус, Л. Медсон, П. Розенкранц, С. Фогель, Н. Ходоров та ін.). У межах цього напрямку досліджень були вивчено асертивність піддослідних різної статі, раси, національності, соціального статусу. Вивчалися гендерно-демографічні особливості проявів асертивності, її зв'язок з емпатією, афіліацією, самооцінкою, психічним здоров'ям, психологічними залежностями, особливостями спілкування, певними особистісними характеристиками, особливостями міжособистісних відносин тощо.

Значний доробок у дослідженні проблеми асертивності належить українським науковцям. За останні роки ними розглядалася асертивна поведінка (О. Брюховецька, В. Лучків, М. Марусинець, Л. Марчук, В. Мойсеєнко, Л. Ніколаєв, К. Чулкова), асертивність як якість особистості (Г. Ласкава, Н. Меленчук, Н. Подоляк, О. Саннікова, Н. Сердюк), асертивність у професійному становленні (С. Медведєва, Р. Чубук), асертивність у контексті конфліктології (Т. Ульянова, О. Гречановська), асертивність підлітків та студентської молоді (С. Герасіна, Л. Марчук, Н. Сердюк).

При цьому в умовах зростання суспільної ваги соціономічних процесів і розвитку негативних процесів у середовищі студентської молоді взаємозв'язок між асертивністю і соціономічною діяльністю залишається недослідженим. Виконання цього завдання відповідає вимогам сьогодення в частині осучаснення освітньої практики вітчизняної вищої школи, її переорієнтації з процесу на результат, сприятиме вдосконаленню змісту, форм і методів підготовки студентів соціономічного профілю до професійної діяльності, допоможе у підготовці фахівців, налаштованих на постійне професійне самовдосконалення, здатних швидко орієнтуватися у ситуаціях професійної взаємодії й адекватно реагувати на професійні виклики. Крім того, розвиток асертивності у студентської молоді дозволить знизити рівень особистісної тривожності, стане запобіжником депресивних явищ і невротичних станів, підвищить ефективність і якість соціальних контактів у процесі навчання, сприятиме зростанню соціальної активності, рішучості, наполегливості та цілеспрямованості, допоможе відстоювати власні інтереси у процесі соціальної взаємодії як під час

навчання, так і у повсякденному житті. Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано у межах науково-дослідної теми Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського «Крим та Чорноморський регіон: реконструктивний розвиток у воєнний та повоєнний період» (номер державної реєстрації 0123U102027), до якої автором розроблено комплексну тренінгову програму розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського (протокол № 16 від 29.06.2023 р.).

Об'єкт дослідження – асертивність особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Мета дослідження – виявити психологічні особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю у професійній взаємодії та розробити і впровадити комплексну програму розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз підходів до визначення специфіки професій соціономічного профілю та виявити їх соціально-психологічні особливості визначальні для дослідження асертивності.

2. Проаналізувати основні напрями досліджень асертивності у зарубіжній та вітчизняній психології і на цій основі встановити основні атрибути асертивності фахівців соціономічного профілю.

3. На основі теоретичного аналізу підходів до моделювання асертивності розробити структурно-динамічну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

4. Виявити психологічні особливості особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю які обумовлюють рівень їх асертивності.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, систематизація теоретичних та дослідних даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми, визначення соціально-психологічних особливостей соціономічних професій та змісту асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, уточнення основних понять та категорій дослідження; *емпіричні* – констатувальний та формувальний експерименти, усне (бесіда, інтерв'ю) і письмове (анкетування) опитування, аналіз результатів діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю, метод експертного оцінювання, тестування для дослідження особливостей розвитку когнітивного, поведінкового та регуляційного компонентів асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, перевірки ефективності комплексної тренінгової програми з розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю; *методи математичної статистики:* визначення t-критерію Стьюдента (t) для незв'язаних і зв'язаних вибірок для визначення тісноти зв'язків між ними (p).

Наукова новизна отриманих результатів:

уперше:

запропоновано низку визначень для характеристики понять, пов'язаних з соціономією: соціономію визначено як антагоністичний аномії стан суспільства, який характеризується ефективним функціонуванням соціальних норм за відсутності протиріч між цілями суспільства та наявними у його членів засобами їх досягнення; соціономічну діяльність визначено як свідому діяльність

соціальної групи або окремої людини з метою запобігання розвитку аномії у суспільстві; систему соціономічних відносин визначено як множину суспільних відносин і соціальних взаємодій, що відбуваються у процесі здійснення соціономічної діяльності; соціономічну професію визначено як професію, яку за поділом праці призначено для запобігання аномії у суспільстві в межах специфічного для неї трудового поста;

вказано на відмінність асертивності пересічного індивіда і фахівця соціономічного профілю, яка полягає у тому, що асертивність пересічного індивіда визначається лише межами континуума від пасивності до агресивності, а асертивність фахівця соціономічного профілю додатково обмежується нормативно-правовими та деонтологічними професійними нормами;

визначено асертивність фахівця соціономічного профілю як характеристику особистості, що проявляється у професійній взаємодії як впевнене, активне, без зайвого занепокоєння реагування на ситуацію і надання невідкладного адекватного зворотного зв'язку в межах наявних нормативно-правових вимог з дотриманням правил професійної деонтології, без прояву агресивності та маніпулювання;

розроблено й операціоналізовано структурно-функціональну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, яка складається з когнітивного, поведінкового та регуляційного компонентів;

уточнено:

психологічні особливості особистості, які визначають асертивність або неасертивність майбутнього фахівця соціономічного профілю відносно кожного компонента структурно функціональної моделі розвитку асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю;

отримало подальшого розвитку:

застосування тренінгових технологій для сприяння професійному становленню та розвитку майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що використання апробованої у дослідженні батареї діагностичних методик

забезпечує можливість подальшої діагностики асертивності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти соціономічного профілю, що, своєю чергою, дозволяє прогнозувати перспективи їх професійного становлення, можливі проблеми у майбутній професійній діяльності та своєчасно вживати заходів для розвитку асертивності, а також здійснювати дієвий моніторинг розвиненості асертивності у майбутніх фахівців. Результати дослідження також можна використовувати в профорієнтаційній роботі, роботі з персоналом та підборі кадрів для соціономічних професій. Теоретичні положення дослідження можуть бути використані в освітньому процесі навчальних закладів вищої освіти, при підготовці персоналу для організацій соціономічного профілю, при розробці програм індивідуальної корекції. Комплексну тренінгову програму було апробовано у низці закладів вищої освіти, результати засвідчили можливість її успішного застосування для розвитку асертивності майбутніх військових розвідників, охоронців державного кордону, юристів, менеджерів, психологів та педагогів.

Основні результати дослідження впроваджено у роботу Воєнної академії імені Євгенія Березняка (м. Київ, довідка №222/ВА/1543ВС від 27.10.2023), Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, довідка №31/34 від 06.10.2023), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Київ, довідка №683/1517 від 21.09.2023), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, довідка №561 від 25.10.2023), Центру медико-соціальних та психотехнологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка №679/36 від 19.09.2023).

Апробація матеріалів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (м. Сєверодонецьк, грудень 2019 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні

проблеми суспільства» (Київ, квітень 2020 р.), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання здоров'язбереження у координатах сучасних парадигм» (м. Сєверодонецьк, грудень 2021 р.), I Міжнародній науково-практичній конференції Таврійського національного університету до 160-ї річниці від дня народження В.І. (м. Київ, березень 2023 р.), круглому столі, присвяченому 120-річчю від дня народження Григорія Силовича Костюка «Творча спадщина Г.С. Костюка: історія та сучасність» (м. Київ, червень 2019 р.), круглому столі «Наукова спадщина української психології: єдність минулого та теперішнього» (м. Київ, червень 2020 р.).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (254 найменування, серед яких 102 – іноземною мовою), 11 додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 226 сторінок, основний зміст викладено на 145 сторінках. Робота містить 13 таблиць (загалом займають 5 сторінок) та 7 рисунків (загалом займають 4 сторінки).

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Психологічні чинники асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 (2012). 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).

Інноваційні підходи до підготовки фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах розглянуто у дослідженнях Л. Буркової (2010; 2011; 2016). Дослідниця аналізує теоретико-методологічні та прикладні аспекти побудови інноваційної технології, спрямованої на формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців соціономічних професій.

Проблемі формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей присвячено науковий доробок Т. Тюльпи. Авторкою обґрунтовано сутність професій соціономічного типу, виділено їх

характерні риси: наявність взаємодії, просоціальна активність особистості, спрямованість діяльності фахівця на досягнення гуманістичних і суспільних ідеалів (Тюльпа, 2017; 2020 а; б).

Низку проблем розглянуто у наукових статтях. Зокрема, у роботах О. Корж (2016), Є. Каширіної, О. Бровендер & Г. Побокіної (2018), Л. Міщик & Т. Тюльпи (2018), Н. Бельської (2019), О. Пришляк (2018; 2021), Е. Сколоти (2023) розглянуто психологічну специфіку соціономічних професій. З психології професійної діяльності також підготовлено низку підручників (Орбан, 1997; Кремень, 1999; Гуменюк, 2011; Шандрук, 2022). Розвиток особистості професіоналів соціономічних професій став об'єктом наукової уваги Н. Провоторової (2011), Л. Левицької & Т. Поворознюк (2015), І. Томаржевської & О. Хартман (2016), І. Ролдугіної & А. Фрадинської (2017), О. Чуйко (2018). Розробленню компетентнісної парадигми у професійному становленні фахівців соціономічних професій присвячені дослідження О. Чуйко (2014), А. Овчиннікової (2017), О. Данилюк (2018), К. Ткаченко (2018), Г. Кузан (2018), К. Аверіної (2020), В. Бережного (2021). Підготовку фахівців соціономічних професій у ВНЗ розглядали Л. Онуфрієва (2012), А. Борисюк (2013), Л. Руденко & О. Матеюк (2017), Л. Руденко (2019), Ю. Холостенко, О. Чернякова & Т. Кухар (2021). Безпекову складову діяльності фахівців соціономічних професій досліджено С. Гвозд'їй (2016); Є. Каширіною (2017); В. Балахтар & В. Танасійчуком (2022).

Аналіз зазначеної та зарубіжної наукової літератури свідчить, що терміни «соціономія», «соціономічний», «соціоном» по відношенню до професії вживаються переважно у дослідженнях і публікаціях науковців з теренів колишнього СРСР, у тому числі українськими психологами, педагогами, фахівцями із соціальної роботи тощо. Крім поняття «соціономічна професія» (спеціальність, фах), 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. За таких умов постає слушною думка К. Аверіної про те, що розгляд особливостей діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує розкриття феноменології і специфіки соціономічного змісту професійної діяльності (Аверіна, 2021 : 71).

У своєму дослідженні Л. Буркова відзначає, що науковці та дослідники послуговуються терміном «соціономічні професії» для позначення групи професій, які входять до типу «людина – людина» згідно з класифікацією фахівця з психології праці Є. Клімова, наголошуючи при цьому, що «робота з людьми є основною ознакою професійної діяльності соціономістів» (Буркова, 2011 : 3). Є. Клімов виділив та охарактеризував п'ять типів предметів праці: живі системи, технічні і неживі системи, знакові системи, системи художніх образів та «соціальні (у вузькому практичному сенсі) системи, тобто колективи, групи, люди як індивіди» (Клімов, 1996 : 243). Науковець вказав, що «ці об'єкти відповідають соціономічним професіям, спеціальностям у сферах управління, службового навчання, в яких зміст роботи зводиться до з'ясування того, чи потрібно трансформувати характеристики людей, груп або задовольнити їх специфічні потреби» (Клімов, 1996 : 243). Ураховуючи зазначене, виникає питання: чи розглядав Є. Клімов запропоновані ним самим поняття «соціономічна професія», «професія людина – людина», «професія людина – соціальна система» як синонімічні? Адже тут до соціономічних він відносить лише спеціальності у сферах управління і навчання або незначну частину від загальної кількості професій типу «людина – людина», а в іншому місці посилається на роботу Р. Каверіної (1986), якою до класу «людина – людина» віднесено 420 професій (Клімов, 1998 : 63). Сам Є. Клімов сутність поняття «соціономічна професія» у своїх роботах не розкривав (Клімов, 1996; 1998; 2004).

За результатами аналізу словників, довідників і енциклопедій О. Корчова (2014) дійшла 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 тотожні або майже тотожні значення і є варіантами одного терміну (Корчова, 2014 : 232–235). У своєму аналізі О. Корчова використовувала визначення «соціономії» за Я. Морено (2004) і визначення «соціономіки» за Р. Пректером (Prechter, 2004), які також будуть проаналізовані у цій роботі.

Поняття «соціономічна професія» через зв'язок з концепцією Я. Морено також розкривають у своїх дослідженнях Т. Буркова (2016), Т. Тюльпа (2020 б), К. Аверіна (2020). Так, на думку Т. Буркової, поєднання соціономії з поняттям соціономічної професії відбувається за рахунок того, що перша вивчає і пояснює соціальні процеси та соціальні стосунки, які розглядає на різних рівнях соціальної взаємодії, а беручи це до уваги, припускає дослідниця, соціономічні – це ті професії, що покликані підтримувати, регулювати, керувати, гармонізувати ці процеси, прогнозувати їх розвиток (Буркова, 2016 : 13). Т. Тюльпа розглядає соціономію як теорію, що вивчає соціальні закономірності, як форму суспільної діяльності і як соціальну практику (Тюльпа, 2020 б : 135). К. Аверіна вважає, що соціономія як галузь вивчення специфіки взаємодій передбачає дослідження соціальних процесів і відносин на різних рівнях соціальної взаємодії фахівця у сфері професійної діяльності, а її предметом є закономірності, що зумовлюють соціальний розвиток і соціальні відносини (Аверіна, 2021 : 71).

Щодо визначення соціономічної професії, то Л. Буркова визначає соціономічні професії як професії, що «вирішують професійні завдання, пов'язані із соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії ... психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник, журналіст, політолог, соціолог, юридичні професії» (Буркова, 2010 : 72). З нею погоджуються Т. Тюльпа (2020 б) та К. Аверіна (2021). У О. Корчової соціономічні професії «асоціюються з

вивченням і поясненням соціальних стосунків, соціального розвитку суспільства, впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії» (Корчова, 2014 : 236). Авторка також вводить поняття соціономічної сфери, під якою розуміє взаємопов'язаний комплекс соціальних взаємодій, що реалізується через організацію, управління, дослідження та корекцію соціальних відносин на всіх суспільних рівнях. Спектр соціономічної сфери охоплює вирішення тактичних проблем, що пов'язані із соціалізувальною діяльністю: теоретичною розробкою та практичним утіленням технологій урегулювання соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії в умовах різних соціальних процесів (Корчова, 2014 : 236).

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 (Капра, 2003) та визначити спільну для професійної діяльності всіх представників соціономічних професій суспільно важливу мету, адже саме вона є головною ознакою діяльності (Максименко, 2008), 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 за Я. Морено (2004) соціономія як наука об'єднує знання про соціальний розвиток і соціальні стосунки, отримані за допомогою розроблених ним самим методів: соціометрії та соціопсиходрами. Тобто, за

Я. Морено, 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.

У 1985 році американський дослідник Р. Пректер використав у своїх роботах назву «соціономіка» для позначення науки соціального прогнозування (Prechter, 2003; 2004; 2011). За допомогою соціономіки, яка базується на хвильовій теорії Р. Елліота (Пректер & Фрост, 2012), 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 імовірно 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 терміна, 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 соціономісти – 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 (1996; 1998) і яку було розширено у роботах Р. Мертона (1996), Р. Макайвера (Maciver, 1950), Д. Рісмана (Riesman, Reuel & Glazer, 1950) та ін. Проблеми аномії в українському суспільстві присвячені роботи Ю. Шаргородського (2011), Г. Аfenченка & Н. Шумлянської (2015), В. Тимошенко (2016) та ін.

Якщо номія – 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, 1998). На думку Е. Дюркгейма, аномія у суспільстві виникає за відсутності колективних сил (організованих соціальних груп), 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, 1998). 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, 1996).

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 до можливостей (Мертон, 1966).

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, 1950) і Д. Рісманом (Riesman, Reuel & Glazer, 1950). 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 аномічні, 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 сьогоднішнього»; 2) вони використовують свою владу або можливість заради себе – результат втрати моральної орієнтації в суспільстві капіталістичної конкуренції; 3) вони ізольовані від значущих людських відносин і зв'язків через втрату «грунту своїх колишніх цінностей» (Maciver, 1950).

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, 2008). 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 свідомо 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 метарівні 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 невинним 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 (розробляється в межах індустрії тренінгів асертивності), емпіричний (дослідження зв'язків між асертивністю та різними чинниками, що впливають на життя та професійну діяльність людини). Розглянемо основні напрацювання в межах кожного з них.

З представниками терапевтичного напрямку пов'язана сама поява дефініції «асертивність». Пальма першості у розробленні проблеми асертивності належить американському психологу Е. Солтеру, автору книги «Умовно-рефлекторна терапія» (Salter, 1954). У ній він полемізував з прихильниками психоаналізу і запропонував свій, альтернативний підхід до лікування депресивних та тривожних станів. Його методи були засновані на роботах В. Павлова і ґрунтувалися на уявленнях про умовні рефлекси. Е. Солтер припустив, що причиною поведінкових розладів може бути переважання процесів гальмування над процесами збудження. Зазначене гальмування відбувалось набутих 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 (від лат. *excitate* – збудження) людина має гарний нервовий баланс, вона відкрита для вираження своїх почуттів, спонтанна і здатна до імпровізації. Такі особи значно рідше відчувають тривогу (Salter, 1954).

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, 1954):

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 (1999), 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 напряду не стосується процесів збудження – гальмування.

Поняття асертивності, через кілька років після виходу роботи Е. Солтера, вперше було використано Д. Вольпе (Wolpe, 1958). 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, 1958). 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 замінити 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

десенсбілізації, 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, 1990):

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 не вигідне 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.

У середині 1960-х років до дослідження терапевтичних властивостей асертивності підключився А. Лазарус. Разом з Д. Вольпе вони розробили перший опитувальник асертивності (Wolpe & Lazarus, 1966). У цей період у психотерапії асертивність була популярною сферою втручання та вивчення, оскільки зосереджувалася на виявленні та усуненні розмірних трансдіагностичних факторів, на відміну від лікування, спрямованого на конкретні розлади або специфічні симптоми розладів (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018). Якщо спочатку відсутність асертивності розглядалася як відображення дефіциту досвіду в поведінці, то М. Голдфрід і Д. Девісон (Goldfried & Davison, 1976) 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, M. Goldfried & A. Goldfried, 1979) 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 (наприклад, правильний зоровий контакт, гучність голосу, афект та фізична поза).

У 1970-х роках 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, 1958) існувала лише пара полярних понять: «асертивність» – «страх і невпевненість» і він відносив до асертивної всю поведінку, так чи інакше несумісну зі страхом, то починаючи з робіт П. Якубовські і А. Ланге, дослідники почали враховувати відмінності між асертивністю і агресивністю. А. Ланге і П. Якубовські запропонували іншу схему, у якій асертивна поведінка розглядалася як своєрідна середина між полярними проявами впевненості і невпевненості (Jakubowski & Lange, 1976; 1978). Асертивність почали визначати як спосіб упевненої взаємодії без приниження іншої людини (Rimm & Masters, 1979).

Пізніше А. Лазарус розглядав асертивність як «соціальну компетентність» (Lazarus, 1971; 1973; 1975). При цьому неасертивну поведінку дослідник вважав «соціальним дефіцитом», який призводив до нестачі у людини поведінкових стратегій та навичок, необхідних для адаптації до її соціальної реальності.

Зокрема, А. Лазарус виділив чотири здібності, які притаманні асертивній людині: а) здатність відкрито повідомляти про свої бажання і потреби; б) здатність сказати «ні»; в) здатність відкрито говорити про свої позитивні і негативні почуття; г) здатність встановлювати контакти, починати, підтримувати і закінчувати розмови (Лазарус, 1973). 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 (Shure, 1981).

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 (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018).

Прикладний напрям асертивності почав активно розпрацьовуватися на початку 1970-х років, 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, 2013; Linehan & Egan, 1979).

Першим доступним для широкого загалу читачів тренінгом асертивності стала робота американських психологів Р. Альберті & М. Еммонса (Alberti & Emmons, 1970). Автори були захоплені рухом за активізацію людського потенціалу та цінностями гуманістичної психології і стверджували, що всі люди мають право бути господарями свого власного життя та діяти відповідно до своїх інтересів, переконань і почуттів. Вони першими переробили поведінкові методи лікування невротичних тривожних станів з метою створення методу підвищення самооцінки, який поєднував би біхевіористські та гуманістичні принципи (Alberty, 1977; 1970). Р. Альберті & М. Еммонс, вважали, що почуття власної гідності поряд з асертивним стилем поведінки бажано і необхідно розвивати у кожного. І хоча асертивність – не панацея від усіх бід і невдач, які можуть статися в житті, вона дозволяє впевнено зустрічати виклики життя і найкращим та адекватним чином вирішувати проблеми (Alberti & Emmons, 2008 : 237–248).

У 1970-х за короткий час після виходу книги Р. Альберті & М. Еммонса було опубліковано низку книг про самовдосконалення. У роботах Х. Фенстерхайма & Д. Баєра (Fensterheim & Baer, 1975), А. Лазаруса & А. Фея (Lazarus & Fay, 1975) і М. Смітта (Smith, 1975) розвиток асертивності

розглядався як засіб для захисту індивідуальних прав без нанесення шкоди правам інших, підкреслюючи, що всі люди мають рівні права, незалежно від соціального статусу. Своїми роботами автори намагалися змінити стереотипи своїх читачів щодо цього. Так, М. Сміт (Smith, 1975) включив до своєї книги список з 10 прав людини на самоствердження і став одним з перших психологів, які виступили за важливість асертивності в інтимних стосунках. У подальшому, П. Якубовські & А. Ланге (Jakubowski & Lange 1978) запропонували список з 11 основних прав усіх людей (але з особливим наголосом на права жінок), який, зокрема, включав право жінки на шанобливе ставлення.

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 М. 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).

У 1980-х – 1990-х роках 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, 1990). 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, 1990).

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, 1998; Kotzman & Kotzman, 2008; Pfeiffer, 1998; Graham & Rees, 1991; Патерсон, 2022).

Значне місце у розробленні прикладного напрямку 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 (сердитими, їдкими, критичними), 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, 2006 : 35–113).

У середині 1990-х у Східній Європі набула популярності робота чеських психологів В. Каппоні і Томаса Новака (Karponi & Novak, 1995). 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 (Karponi & 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 (Karponi & 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, 1995; Leman, 1998; Shaevitz, 1999), демонструвати більшу активність у самоствердженні і краще контролювати своє життя за рахунок взяття на себе більшої відповідальності (Dickson, 1982; Goodman & Fallon, 1995; Shaevitz, 1999). 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 з 1967 до 2018 року 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 ХХІ століття асертивність стала невід'ємною складовою професійних відносин в економічній сфері, освіті, медицині тощо. Зокрема, у низці клінік відмічалось

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. Для ефективного вирішення цих проблем психологами було рекомендовано впроваджувати асертивні навички серед персоналу лікарень (Mc Cabe & Timmins, 2003; Begley & Glacken, 2004; Vuback, 2004). За допомогою тренінгу асертивності було підвищено рівень упевненості у собі студентів-медсестер і студентів-лікарів (Lin et al. 2004). Розроблена у 1970-х за результатами емпіричних досліджень асертивності у навчальному процесі теоретична модель забезпечення дисципліни у школі через асертивну поведінку (Canter & Canter, 1976) на початку 2000-х стала основою сучасної американської школи (Dixie & Bell, 2009; Edwards, 2005).

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, 2009; Back & Back, 2005; Ames & Flynn, 2007; Gegax & Bolsta, 2007) та персоналу організацій (Back & Back, 2005; Cheney, Christensen, Zorn & Ganesh, 2010; Miller, 2011). Проводилися емпіричні дослідження за результатами яких розроблялися бізнес-тренінги для сфери ділових відносин (Back & Back, 2005; Carnegie, 2009). 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, 2011; Henney, 2007; Pride, Hughes & Капур, 2011). 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, 2011; Orenstein, 2000; Pachter & Magee, 2001; Phelps & Austin, 2002; Virkler, 2009).

Значну кількість досліджень було спрямовано на перевірку ефективності того, чи іншого конкретного тренінгу асертивності. В результаті була доведена ефективність тренінгів асертивності для різних соціальних груп (Lin et al., 2004). Було встановлено, що навчання асертивності має адитивний вплив на зниження тривожності, підвищення якості соціального функціонування та самооцінки (Lin et al., 2008; Lee et al., 2013; Shirk et al. 2006). Навчання асертивності дозволило підвищити рівень асертивної поведінки у осіб, які зловживали алкоголем, хворіли на шизофренію, страждали на особистісні та афективні розлади, що стало важливим і оптимістичним результатом з огляду на те, що всі такі особи мають досить обмежений потенціал і можливості для навчання (Lee et al., 2013; Lin et al., 2008; Weston 1999).

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.

Наукові напрацювання українських психологів, присвячені асертивності, характеризуються розмаїттям тем і напрямів. Пошукова система Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського на відповідний запит надала 163 посилання на наукові статті та інші наукові праці українських вчених.

Дослідженню різних аспектів асертивності присвячено близько десятка дисертаційних робіт. Зокрема, вивченню індивідуально-психологічних особливостей асертивності особистості присвячена робота Н. Подоляк (2014), розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації вивчав Л. Ніколаєв (2016), В. Лучків (2017) дослідила психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці, над виявленням психологічних умов розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів працювала І. Нагаєвська (2017), розгляду асертивності як соціально-психологічного механізму вибору стратегій статусної поведінки студентською молоддю присвячене дослідження В. Мойсеєнко (2020) та ін.

З початку 2000-х років вийшло майже чотири десятки наукових статей. Так, проблемі асертивної поведінки були присвячені роботи О. Брюховецької (2019), В. Лучків (2015; 2016), М. Марусинець & Л. Марчук (2018), Л. Марчук (2012; 2016 а, б; 2017 а, б, в; 2021), В. Мойсеєнко (2017; 2018; 2019), Л. Ніколаєва (2010 а, б), К. Чулкової (2017; 2018), асертивність як якість особистості аналізували Н. Сердюк (2013 б), Н. Подоляк (2013; 2015 а, б; 2018; 2021), О. Саннікова & Г. Ласкава (2020), О. Саннікова & Н. Меленчук (2013), О. Саннікова, О. Санніков & Н. Подоляк (2013), асертивність в контексті професійного становлення та професійної компетентності досліджували С. Медведєва (2006; 2008; 2009), Е. Сколота (2020 а; 2023); та Р. Чубук (2019), а у контексті конфліктології Т. Ульянова (2015) та О. Гречановська (2019), дослідження проблем асертивності в сучасному суспільстві аналізувала М. Шинкар (2020), асертивність студентської молоді стала предметом наукової уваги С. Герасіної (2010), Л. Марчук (2010), Е. Сколоти (2020 б; 2023 а) асертивну поведінку підлітків вивчала Н. Сердюк (2013 а), Е. Сколота (2020 в).

Однією з перших в Україні до проблеми асертивності звернулася С. Медведєва (2006; 2008; 2009; 2010), 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 представників переважно російської психологічної школи, 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).

Л. Марчук (2012; 2016 а, б, в; 2017 а, б, в; 2021) за результатами аналізу зарубіжних, перш за все російських, та вітчизняних наукових джерел, робить висновок про те, що асертивність є комплексною інтегральною характеристикою людини і визначає її як «сукупність психологічних властивостей індивіда, які формують його поведінку у суспільстві, побудовану на адекватній поведінці у критичних ситуаціях, що виявляється в упевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін і впливу різних чинників, а також у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших індивідів у суспільних відносинах» (Марчук, 2012). І хоча у більш пізній статті Л. Марчук визначає асертивність вже не як сукупність психологічних властивостей, а як системну різнорівневу властивість особистості, «що виявляється у високому ступені прийняття себе та інших, спонтанності та безпосередності поведінки,

позитивній самооцінці та оцінці інших людей, прийнятті на себе відповідальності, вірі у власний авторитет, здатності до налагодження тісних і глибоких міжособистісних стосунків» (Марусинець & Марчук, 2018), можна говорити про смислову єдність цих визначень.

Точку зору Л. Марчук підтримала у своїх наукових пошуках В. Лучків (2015; 2016; 2017). У ретельному аналізі наукової літератури з проблеми асертивності дослідниця робить низку важливих для нашої роботи висновків. Зокрема, підкреслює, що зарубіжні дослідники вивчають асертивність як поведінку, а вітчизняні – як особистісну рису (Лучків, 2017 : 1). В. Лучків зазначає, що спочатку у пострадянських та 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 науковиця зробила 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 (2013; 2014; 2015 а, б; 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).

У своєму аналізі теоретичних підходів до трактування асертивності І. Нагаєвська зазначає, що проблема асертивної поведінки була експліцитно представлена в роботах мислителів і філософів Буди, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Ф. Аквінського, А. Данте, Дж. Локка, Е. Канта, Л. Гегеля, Г. Сковороди та ін. У подальшому її розробляли відомі педагоги М. Коцюбинський, М. Драгоманов, О. Духнович, Я. Коменський, В. Сухомлинський та психологи Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Петровський, С. Рубінштейн (Нагаєвська, 2017). Підсумовуючи аналіз визначень поняття «асертивність» у різних словниках, дослідниця робить висновок, що «асертивність» здебільшого розуміється як певна особистісна риса, що характеризується гідністю, честю, толерантністю, впевненістю під час поведінки (Нагаєвська, 2017 : 19). Проте, у подальшому І. Нагаєвська робить висновок про відсутність чіткого та однозначного визначення поняття «асертивна поведінка», яке б використовувала більшість науковців, що, на її думку, пов'язане зі схожістю асертивності та асертивної поведінки з такими характеристиками, як впевненість у собі, самоповага, гідність і честь, морально-духовна активність і ціннісні орієнтації, повага, гуманність, толерантність (Нагаєвська, 2017 : 26-27).

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, вміння 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).

Як слушно відзначає В. Лучків, за радянських часів асертивність безпосередньо не досліджувалася, проте досліджувалися споріднені поняття: упевненість, переконання, внутрішня стійкість, нонконформізм. У пострадянські часи дослідження поняття «асертивність» розпочалися спочатку в Росії і лише згодом, на початку двадцять першого століття – в Україні (Лучків, 2016). Відповідно, українські дослідники робили свої висновки, зокрема, і за результатами аналізу наукових праць та науково-популярної літератури російських авторів. Це призвело до того, що деякі нічим не підтвержені твердження, з тих чи інших причин допущені росіянами, перейшли до досліджень українських науковців.

Одним з прикладів таких непідтверджених суджень є положення про те, що асертивність слід розглядати як особистісну властивість людини. Одним з першоджерел, на якому ґрунтується це твердження, українські дослідники називають роботи В. Шамієвої (Бутузова, 2010; Подоляк, 2014; Нагаєвська, 2017; Чулкова, 2018; Мойсеєнко, 2020). У дисертаційному дослідженні В. Шамієвої (2009) докази на користь твердження, що асертивність є властивістю особистості, зводяться до фрази: «Асертивність розуміється як риса особистості, яку можна визначити як автономність, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку (В. Каппоні, Т. Новак, Е. Солтер)» (Шамієва, 2009 : 9). Для того, хто знайомий з роботою Е. Солтера (1954) «Умовно-рефлекторна терапія», яка дала початок дослідженням асертивності та з науково-популярною книжкою чеських авторів В. Каппоні & Т. Новака (1995), невідповідність твердження В. Шамієвої змісту цих робіт очевидна. Інших доводів на користь твердження про те, що асертивність є властивістю особистості, В. Шамієва не наводить.

Ще далі йде в своєму аналізі наукової літератури Ю. Шильцова, на яку посилаються (Марчук, 2012; Подоляк, 2014; Лучків, 2016; Нагаєвська, 2017; Мойсеєнко, 2020): «На основі робіт Дж. Вольне, А. Лазаруса, ... Е. Солтера,

Р. Альберті, М. Емонса, С. Бішоп, К. Рудестама... асертивність ми розуміємо як суб'єктну якість особистості» (Шильцова, 2012 : 11). Роботи всіх перерахованих авторів було проаналізовано у підрозділі 1.2, всі вони присвячені асертивній поведінці, і в жодній з них асертивність як якість особистості не розглядалася. Слід зазначити, що К. Рудестам у своїй роботі (Рудестам, 2000) взагалі не аналізував сутнісні характеристики асертивності, а лише узагальнив досвід проведення тренінгів асертивної поведінки і надав свої рекомендації щодо організації групової роботи. Більш того, деякі автори критикують цю його роботу за відсутність критичного аналізу викладеного матеріалу (Pass, 1983). 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.

Є в українських дослідників (Нагаєвська, 2017; Мойсеєнко, 2020) посилання і на більш пізнє дисертаційне дослідження російської дослідниці І. Лебедевої (2015), яка пише: «Згідно з визначенням Е. Солтера, «асертивність – це здатність людини конструктивно наполягати на своїх правах, виявляючи позитивну повагу до інших, при цьому повністю будучи відповідальним за свою поведінку»» (Лебедева, 2015 : 11). Проте, як вже було показано, Е. Солтер у своїх працях використовував поняття «ексцитаторна особистість».

У багатьох українських дослідженнях (Лучків, 2016; Лучків, 2017; Нагаєвська, 2017; Брюховецька, 2019; Мойсеєнко, 2020 та ін.) зустрічаються посилання на науково-популярні доробки С. Степанова (2005; 2006). У своїй «Популярній психологічній енциклопедії», у статті про асертивність С. Степанов, зокрема, зазначає: «Поняття асертивності оформилося ... в роботах американського психолога А. Солтера і увібрало в себе ключові положення гуманістичної психології...» (Степанов, 2005 : 43). З огляду на те, що Ендрю Солтер був послідовним прибічником біхевіоризму, зазначене

твердження виглядає дещо дивним. Проте, перетворення біхевіориста Е. Солтера на представника гуманістичної психології також зустрічається в роботах українських дослідників (Лучків, 2016; Чулкова, 2018; Мойсеєнко, 2020; Чубук, 2020). Деякі дослідники (Хомчук, 2012; Нагаєвська, 2017; Лучків, 2017; Чулкова, 2018; Шинкар, 2020) стверджують про розроблення проблем асертивності в межах гуманістичної психології. Пояснення того, як предмет досліджень психології поведінки міг стати предметом дослідження представників гуманістичної психології, знаходимо в роботах Н. Подоляк та Л. Марчук. Н. Подоляк відзначає, що в межах гуманістичної психології асертивність досліджувалася опосередковано (Подоляк, 2014 : 23), а Л. Марчук пише, що у зв'язку з концептуальним науковим протистоянням прибічників клінічного психоаналізу і біхевіоризму з представниками гуманістичної психології, останні не вживали поняття «асертивна поведінка» експліцитно, але імпліцитно вона представлена в працях (Марчук, 2017 : 20). Тобто, асертивність досліджувалася в гуманістичній психології приховано.

Слід також відзначити, що зазначені у нашому аналізі та багато інших російських авторів посилаються у своїх роботах на книгу О. О. Леонтєва «Асертивність. Спілкування та діяльність спілкування», яку нібито було надруковано у видавництві «Пітер» у 2008 році і у якій автор нібито однозначно стверджував, що асертивність – це стабільна особистісна характеристика, та виділив її структурні компоненти. Проте ні у бібліографії О. О. Леонтєва, яка налічує понад 500 книг, ні в електронних каталогах російських бібліотек, ні в електронному архіві видавництва «Пітер» книжки з такою назвою немає, а в пошукових системах Інтернету її назва зустрічається лише у списках літератури до наукових статей російських авторів.

З російського дискурсу про асертивність (Шамієва, 2009; Шакірова, 2011; Шильцова, 2012; Лебедева, 2015; Степанов 2006 та ін.) до наукових статей українських дослідників потрапили й деякі інші неточності. Так, у багатьох роботах Е. Солтер проголошується автором першого визначення асертивності (Ульянова, 2015; Лучків, 2015; Гречановська, 2019) і розробником концепції

асертивності (Щіпановська & Васильєва, 2012; Мойсеєнко, 2020; Шинкар, 2020; Марчук, 2017; Чулкова, 2018; Чубук, 2020; Брюховецька, 2020; Семез & Мельничук, 2019; Фалькова, 2015), хоча першим поняття «асертивність» сформулював і почав використовувати Дж. Вольпе (Wolpe, 1958). Інша неточність стосується роботи В. Каппоні та Т. Новака (1995) «Як все робити по-своєму або асертивність у життя!», яку визначають першоджерелом для вивчення асертивності на пострадянському просторі (Марчук, 2012; Фальова, 2015; Семез & Мельничук, 2019; Шинкар, 2020; Гречановська, 2019; Подоляк, 2018; 2021), відносять до джерел наукової інформації та використовують наведений у цій книжці тест як інструментарій для досліджень асертивності (Саннікова, Санніков & Подоляк, 2013; Ніколаєв, 2016; Лучків, 2017; Марчук, 2017). Слід зазначити, що робота В. Каппоні та Т. Новака має науково-популярний характер. Віра Каппоні практично все життя працювала сімейним психологом у Консультаційному центрі з питань шлюбу та дошлюбних відносин у м. Брно і систематично науково-дослідною роботою не займалася. Томаш Новак був її колегою і займався консультуванням дітей, а потім відбором дітей для усиновлення, безпосередньо проблемами асертивності став займатися лише з 2012 року як приватній психолог, науковою діяльністю систематично не займався. Згадувана робота – одна з кількох науково-популярних книжок з різних напрямів психології, написаних ними у співавторстві. За таких обставин, на наш погляд, розглядати роботу В. Каппоні & Т. Новака як джерело наукового знання про асертивність не зовсім доцільно.

Що стосується першоджерела знання про асертивність на пострадянських теренах, то ним стала робота Р. Альберті & М. Еммонса (Алберті & Еммонс, 1992), 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.

Науковий коментар до цього видання роботи Р. Альберті & М. Еммонса був написаний російським психологом В. Ромеком. У ньому він зокрема зауважив, що спочатку англійський термін «assertiveness» було перекладено як самоствердження. Проте, такий переклад порушував логіку викладу матеріалу, оскільки в роботі послідовно розглядаються три різні форми поведінки в різних ситуаціях: впевнена, агресивна і невпевнена. При цьому перші два способи поведінки являють собою різні форми самоствердження, а невпевненість можна розглядати як спосіб відмови від самоствердження. Враховуючи це, а також контекст викладу матеріалу книги, В. Ромек замінив слово «самостверджувальний» на «впевнений» (Альберті & Еммонс, 1992). Таким чином було започатковано дискурс дослідження асертивності як впевненості, впевненої поведінки, впевненості у собі. До речі, В. Ромек став першим психологом на пострадянському просторі, яким було захищено дисертацію з асертивності (Ромек, 1997). У дослідженні асертивність розглядалася лише як соціально-психологічна характеристика особистості. А вже через два роки без наведення будь-яких теоретичних доказів він перетворив асертивність з характеристики особистості на її властивість: «Підбиваючи підсумки цього невеликого історичного огляду літератури, присвяченої проблемі впевненості в собі, можна вважати, що впевненість в собі – це риса особистості» (Ромек, 1999).

Деякі українські автори також відзначають наявність семантичних труднощів у процесі перекладу поняття «асертивність» українською мовою (Щіпановська, 2012; Подоляк, 2018). 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); наполягати, стверджувати, заявляти (Ульянова, 2015 : 201); надмірна настирливість (Нагаєвська, 2017 : 19); стверджувати, заявляти, доводити

(Саннікова & Меленчук 2013 : 71); доводити, відстоювати свої права, стверджувати, заявляти (Саннікова & Ласкава 2020 : 43); 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 англomовних наукових статтях з психології поряд з іменником *assertiveness* використовується також іменник *confidence*. Обидва слова перекладаються як впевненість. Проте, з'ясування 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 англomовний 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, у повній відповідності до ніяк не обґрунтованого російського дискурсу (Мішечкіна, 2004; 2009; Зайковська, 2010; Хомчук, 2012 а, б; Василенко, 2014; Ситнік, 2021).

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. Особливості асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

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); Г. Кузан (2018; 2021), Левицької (2015), Сорокіної (2007), Л. К. Ткаченко (2018) та ін.

Вказуючи на спільність праці суб'єкта та споживача соціономічної трудової діяльності, К. Аверіна відзначає, що на представників соціономічної професійної діяльності розповсюджуються певні критерії групової згуртованості, яка вимагає участі у спільній діяльності, орієнтації на досягнення загальної мети, раціональне використання групових ресурсів, відкритість відносин, розвинену взаємодопомогу, обмін знаннями. 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 (Аверіна, 2021).

Виходячи із зазначеного, К. Аверіна формулює низку професійних якостей, які повинні бути притаманними фахівцям соціономічного профілю, зокрема (Аверіна, 2021):

теоретична компетентність – сукупність загальних і спеціальних знань;

практична компетентність – сукупність практичних навичок;

професійно-важливі якості особистості – потенційні або актуальні здібності до професійної діяльності;

мотивація щодо професійного вдосконалення.

Дослідниця вважає, що оскільки 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 (Аверіна, 2021).

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, Г. Кузан привертає увагу до того, що 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 (Кузан, 2018).

В іншому дослідженні Г. Кузан (2021) 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 (жести, міміка, погляд, поза), 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 відтак і асертивності, у професіях соціономічного профілю. Під комунікативною компетентністю фахівців соціономічної сфери К. Ткаченко (2018) розуміє 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 (Ткаченко, 2018).

У контексті комунікативної компетентності О. Сорокіна зазначає, що 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 (О. Сорокіна, 2007).

В аналізі психологічної готовності фахівців соціономічних професій до професійної діяльності Л. Левицька відзначає, що 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 (Левицька, 2015 : 120).

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, тілоохоронець тощо). 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 мисленеві якості, розвинуті мнемічні здібності, високий рівень концентрації 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 нерівноваженість, 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 (Браніцька, 2012; Карамушка, 2001): 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, настрої, 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.

Т. Браніцька вказує, що процес спілкування фахівців соціономічних професій може бути пов'язаний з труднощами, бар'єрами, що виникають під час реалізації комунікативної діяльності. Уміння спілкуватися, встановлювати і розвивати взаємини з людьми багато в чому зумовлює успішність професійної діяльності фахівця (Браніцька, 2012 : 26). 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) (Кокур, 2012 : 45). А. Рижанова зазначає, що з огляду на професійне спрямування, такі фахівці здатні залучати додаткові соціальні ресурси суспільства – тих, хто своїм прикладом може впливати на інших людей (Рижанова, 2012 : 245).

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. Теоретична модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

У підрозділі 1.2 було показано, що як у зарубіжній, так і 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, 1979).

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, 1979).

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, 1986; Hess, Bridgwater, Bornstein & Sweeney, 1980; Kelly, Kern, Kirkley, Patterson & Keane, 1980; St. Lawrence, Hansen, Cutts, Tisdelle & Irish, 1985). Так, наприклад, асертивні жінки-менеджери сприймаються чоловіками позитивно, а жінками негативно (Mathison, 1986). 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, 2003; Bowles, Babcock & Lai, 2007). 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.

На думку зарубіжних і вітчизняних фахівців, асертивність являє собою континуум і проявляється в межах від надмірної поступливості (тобто невпевненості) до надмірної ворожості (тобто агресивності) (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018; Подоляк, 2018). Тому можна виділити такі рівні асертивності: низькому рівню відповідатимуть «майже невпевненість» і «майже агресивність» (наявність у поведінці значної кількості проявів пасивності або агресивності), середньому – «майже асертивність» (наявність у поведінці непоодиноких проявів пасивності або агресивності), високому - «асертивність» (відсутність у поведінці проявів пасивності та агресивності або їх поодинокі випадки).

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.

Трикомпонентну модель асертивності пропонують Л. Бутузова (2010), І. Нагаєвська (2017) і В. Мойсеєнко (2019). Так, на думку Л. Бутузової, асертивність складається з когнітивно-сміслового, афективного і поведінкового компонентів. Завдяки когнітивно-смісловому компоненту відбувається

орієнтування й адекватна оцінка ситуації, її продуктивне перетворення, визначення свого Я в навколишньому світі на основі усвідомлення значень і цінностей свого життя. Афективний компонент забезпечує прийняття іншого, упевненість в собі, довіру до себе. Поведінковий компонент виявляється в незалежності, відповідальності, наполегливості, готовності до ризику і конструктивної агресії (Бутузова, 2010).

І. Нагаєвська виділяє когнітивний, емоційно-почуттєвий, результативний (поведінковий) компоненти. Когнітивний компонент виконує мотиваційно-ціннісну (духовні та соціальні цінності, мотиви поведінки, вплив на вибір соціальної ролі, розвиток механізму управління взаємовідносинами) та пізнавальну функцію (цілеспрямоване, активне відображення у свідомості явищ реальної дійсності, самоаналіз поведінки, почуттів, характеру, інших властивостей, порівняння себе з іншими людьми для розуміння причин їх поведінки та вироблення позиції власного ставлення до них. Емоційно-почуттєвий компонент виконує відображально-оцінну функцію (ставлення до соціуму, самого себе та досягнутих результатів діяльності), регуляційну функцію (контроль та корекція емоцій і почуттів), експресивно-комунікативна функція (контакт з іншими людьми в процесі спілкування, вияв своїх почуттів, переживань, організація міжособистісних відносин). Функцією результативного компоненту є гнучка взаємодія із соціальним середовищем та завершення поставлених завдань (Нагаєвська, 2017).

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, дії, усвідомлюючи, що від цього залежить успіх 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), С. Мельничук (2017). Зокрема, С. Медведєва виділяє мотиваційну, когнітивну, поведінкову та емоційну складові асертивності. 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 (висувати вимоги; говорити «ні» й критикувати; встановлювати контакт; відкрито привертати увагу до себе, власних цілей та інтересів і дозволяти собі помилки та ін.); 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 (Медведєва, 2010).

Л. Марчук до структурних компонентів формування асертивної поведінки майбутніх психологів відносить: ціннісно-мотиваційний (орієнтація на гідне пред'явлення себе світу з урахуванням цілей, інтересів і потреб інших суб'єктів; прагнення до самоаналізу, самовдосконалення й самореалізації); когнітивний (знання про зміст, особливості прояву та умови формування асертивної поведінки у процесі професійного становлення); рефлексивно-оцінний (баланс соціальних та індивідуальних характеристик; емоційна врівноваженість, виваженість у ставленні до інших; рефлексія); регуляційний (незалежність, відповідальність, наполегливість, контроль емоційних проявів у поведінкових ситуаціях. (Марчук, 2012).

О. Саннікова, О. Санніков та Н. Подоляк (2013) до складових асертивності відносять: афективну (нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості), когнітивно-сміслову (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 попраання прав інших людей, навіть конструктивною агресивністю та здатністю керувати своїм життям), контрольо-регуляційну (відповідальність за свої вчинки, наполегливість у захисті своїх прав; самостійні дії; обстоювання своєї думки, навіть якщо це пов'язано з якимись труднощами).

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).

С. Мельничук пропонує структуру впевненості в собі, яка містить когнітивний, мотиваційно-цільовий, поведінковий та емоційно-оцінювальний компоненти, які характеризуються: когнітивний – глибиною знань про зміст і прояви впевненості в собі у поєднанні з позитивним сприйняттям себе як особистості; мотиваційно-цільовий – цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, домінування мотивації на досягнення успіху, потреба у визнанні, високий рівень домагань; поведінковий – сукупність умінь та навичок, що дозволяють проявляти впевнену поведінку, інтернальний локус контролю, соціальна сміливість, ініціатива в соціальних контактах; емоційно-оцінювальний – стійка позитивна самооцінка, невисокий рівень індивідуальної чутливості до оцінок інших, невисокий рівень тривожності (Мельничук, 2017).

До п'ятикомпонентної моделі асертивності, запропонованої В. Лучків, як основні елементи входять: афективна, когнітивна і конативна складові. Водночас системна взаємодія цих компонентів за умови розвиненої інтегральної емпатії у поєднанні із суб'єктивними характеристиками репрезентує суб'єктивний 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 Е. Солтер, Дж. Вольпе, А. Лацарус та ін. (Salter, 1954; Wolpe & Lazarus, 1966), так і автори тренінгів асертивності Р. Альберті & М. Еммонс, С. Бішоп, П. Якубовські & А. Ланге (Alberti & Emmons, 2008; Bishop, 2006; Jakubowski & Lange 1976).

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 у підрозділі 1.3. Для цього розглянемо поняття особистість більш детально.

Науковець Г. Балл виділяє три підходи до проблеми визначення поняття «особистість» (Балл, 2009). 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).

Найбільш перспективним підходом у дослідженні особистості Г. Балл вважає інтегративно-особистісний підхід, методологічною основою якого є концепція особистості О. Лазурського (Балл, 2009 : 26). О. Лазурський розрізняє

дві сфери психіки: ендопсихіку – «внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, ніби внутрішній механізм людської особистості» (Рибалка, 2006 : 65) та екзопсихіку – «ставлення особистості до зовнішніх об'єктів, до середовища... у найширшому сенсі, у якому воно охоплює усю сферу того, що протистоїть особистості й до чого особистість може так чи інакше ставитися» (Рибалка, 2006 : 66). До елементів ендопсихіки О. Лазурський відносить темперамент, характер, розумову обдарованість, сприйнятливність, 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», автор концепції вбачав суттєвий чинник гальмування особистісного розвитку (Рибалка, 2006 : 27). У своїй концепції особистості О. Лазурський не проводить чіткої межі між психологічними феноменами ендо- і екзопсихіки, що дає нам можливість розглядати асертивність як результат їх одночасного впливу, який забезпечує як процес внутрішнього розвитку особистості, так і його зовнішню результативність у вигляді асертивності.

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, Ф. Капра, О. Лазурський, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка та ін.), які реалізуються у розгляді особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю як суб'єкта професійної соціономічної діяльності, особистісного та професійного розвитку (див. рис. 2.1).

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.

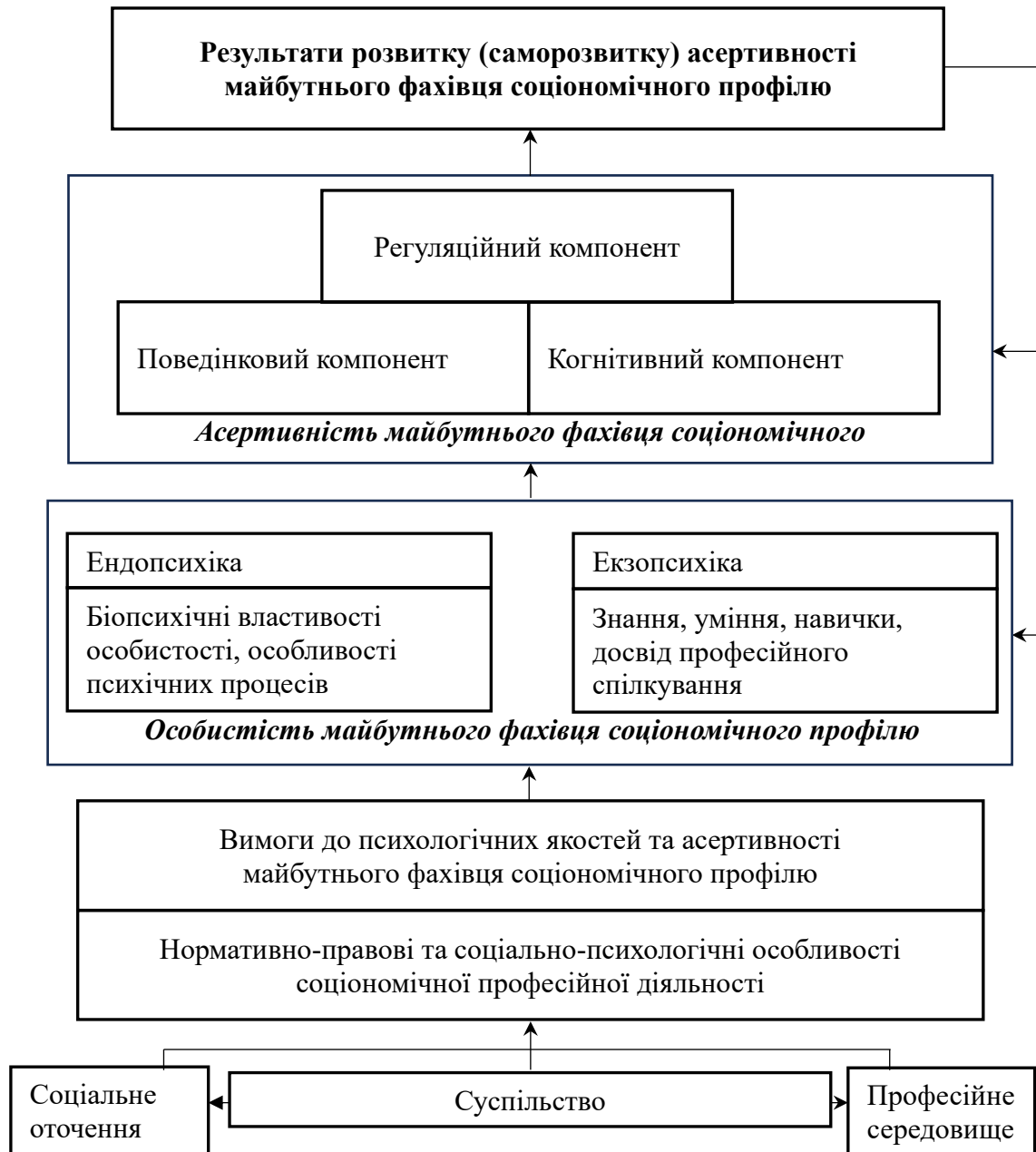


Рисунок 2.1
Структурно-динамічна модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 візуалізовуватися у вигляді кодексів, інструкцій і правил поведінки або існувати віртуально у вигляді організаційних міфів, традицій і неформальних норм.

Соціальне оточення (сім'я, близькі родичі, друзі, знайомі) 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 (див. підрозділ 1.1). 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, настрої 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 ВНЗ 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, емпатичності, інтуїції, вміння переконувати, інтелектуальних та прогностичних здібностей, розвиненої уваги й уваги, вміння долати (знямати) негативні емоційні стани, терплячості, урівноваженості та наполегливості.

Суттєво впливає на розвиток асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю виробнича практика, під час якої формуються та розвиваються вміння 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 сприйнятливність, 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 (когнітивний компонент);

самоставлення до себе як професіонала, своєї професійної ефективності, контактів з професійним середовищем (поведінковий компонент);

мотиваційних особливостей професійної поведінки та способів її саморегуляції (регуляційний компонент).

Висновки до розділу

Поняття соціономічної професії використовується науковцями лише на теренах колишнього СРСР. Незважаючи на це українськими дослідниками зроблено суттєвий доробок у галузі психології праці. Зокрема, напрацьовано значний обсяг наукових даних стосовно психології професійної діяльності та соціономічних професій, психології особистості професіонала, формування і розвитку його професійної компетентності, підготовки фахівців соціономічних професій у ВНЗ, безпекової складової соціономічних професій. Проте, теоретична основа цих досліджень побудована на роботах психологів праці радянських часів і потребує приведення у відповідність до сучасних реалій українського суспільства і зарубіжної наукової думки. Особливого значення це завдання набуває у контексті широкої інтеграції української науки до європейського наукового простору. Зокрема, незважаючи на те, що по відношенню до професійної діяльності поняттям «соціономічна професія» користуються лише українські психологи, потребує подальшого розроблення феноменологія поняття «соціономія» і похідних від нього, а також специфіка соціономічного змісту професійної діяльності. При цьому поняття, використовувані українськими фахівцями, не повинні входити у протиріччя з понятійним апаратом зарубіжної науки.

Розгляд соціономічних професій на основі системного та діяльнісного підходів дає змогу конкретизувати семантику понять «соціономія», «соціономічна діяльність», «система соціономічних відносин», «соціономічна професія» за допомогою введення дефініції «аномія», якою позначається відсутність чітких правил і норм поведінки в ситуаціях соціальної дезорганізації під час соціальних криз та сприятливих, але раптових і занадто швидких соціальних перетворень. З урахуванням цього, соціономія – це стан суспільства який характеризується ефективною дією соціальних норм за відсутності протиріччя між цілями суспільства та наявними у його членів засобів їх досягнення. Соціономічна діяльність – це свідомо діяльність соціальної групи

або окремої людини з метою запобігання розвитку аномії у суспільстві. Система соціономічних відносин – це множина суспільних відносин і соціальних взаємодій, що відбуваються у процесі здійснення соціономічної діяльності. Соціономічна професія – це професія, яка за поділом праці призначена для запобігання аномії у суспільстві в межах специфічного для неї трудового поста. Соціально-психологічні особливості соціономічних професій визначаються метою соціономічної діяльності та засобами її досягнення. Переважна більшість цих особливостей пов'язана зі спілкуванням і потребує від фахівця розвиненої комунікативної компетентності, яка, зокрема, проявляється у асертивній поведінці.

У зарубіжній психології наукові знання про асертивність групуються за трьома напрямками. У межах терапевтичного напрямку розробляються засоби когнітивно-поведінкової терапії тривожних та депресивних станів. Прикладний напрям розробляється в межах індустрії тренінгів асертивності. Емпіричний напрям досліджує зв'язки між асертивністю та чинниками, що впливають на життя та професійну діяльність людей різного віку. Асертивна поведінка розглядається зарубіжними психологами і психотерапевтами як соціально компетентна. Водночас, агресивність і невпевненість вважаються формами прояву соціальної некомпетентності. Представники прикладного напрямку, крім асертивної, пасивної та агресивної поведінки, розглядають маніпулятивну поведінку для протистояння якій формулюють систему асертивних прав особистості.

Через відсутність критичного аналізу хибних підходів російських науковців, які будували свої визначення асертивності на підтасованих доказах, українські психологи у значній кількості робіт розглядають її як складноструктуровану якість особистості. При цьому зв'язок між асертивністю і фізіологічними особливостями людини залишається не доведеним. Проте, зазначене не впливає на якість отриманих українськими науковцями емпіричних результатів, які повною мірою можуть бути використані для моделювання асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Основними елементами теоретичної моделі розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю є когнітивний, поведінковий і регуляційний компоненти, які формуються в межах ендо- та екзопсихічних складових особистості студента у процесі засвоєння ним знань про професію, вироблення та реалізації особистого ставлення до дотримання нормативно-правових і соціально-психологічних вимог суспільства до соціономічної професійної діяльності, її вимог до прояву особистісних якостей професіонала, що розвиваються під впливом навчального і професійного середовища, професійної діяльності під час виробничої практики та досягнутих результатів.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

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 (Словник української мови, 1970–1980). 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 (Словник української мови, 1970–1980).

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, яка навчається у ВНЗ, без внутрішнього розподілу на спеціальності.

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. Перелік методик дослідження компонентів розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю наведений у таблиці 2.1.

Одним з основних методів дослідження, які були використані для вивчення психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців

соціономічного профілю, став метод моделювання.

Таблиця 2.1 – Перелік методів дослідження психологічних особливостей розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Предмет дослідження | Методики дослідження |
| Структура та динаміка розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю | Метод моделювання (Киричук, 2006) |
| Експертне оцінювання | |
| Визначення рівня асертивності | Метод експертних оцінок (Кількісні методи експертного оцінювання, 2009) |
| Когнітивний компонент | |
| Професійні цінності | Морфологічний тест життєвих цінностей (Чередніченко, 2014) |
| Кар’єрні орієнтації | Опитувальник «Кар’єрні орієнтації» (Бондаревська & Олійник, 2012) |
| Поведінковий компонент | |
| Професійна самооцінка | Методика «Самооцінка особистості» (Психологічні технології..., 2020) |
| Професійна самоефективність | Тест визначення рівня самоефективності (Sherer, Maddux at ol., 1982) |
| Регуляційний компонент | |
| Мотивація професійної діяльності | Мотивація професійної діяльності (Збірник тестових методик, 2009) |
| Стиль саморегуляції поведінки | Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (Москальова, 2019) |
| Дослідження взаємозв’язків структурних компонентів | |
| Визначення відмінностей між досліджуваними групами майбутніх фахівців соціономічного профілю | Визначення t-критерію Стьюдента для незв’язаних і зв’язаних вибірок з використанням комп’ютерної програми SPSS (версія 13.0) |

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 (моделі), 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 (з її психофізіологічними механізмами), 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. У підрозділі 1.1 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 (Кількісні методи експертного оцінювання, 2009). 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 збереження 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 (колег, об'єктів професійної діяльності);
- 5) тактовність – здатність спілкуватися асертивно, в межах професійних деонтологічних вимог, уникати пасивності, агресивності та маніпулювань;
- 6) дієвість – здатність впливати на людей, схилити 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.

Експертами було визначено викладачів Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, які користуються авторитетом у студентському колективі, мають високий ступінь довіри в силу значного досвіду успішної професійної діяльності, не менше 1 року особисто знають студентів, спілкування яких вони оцінювали, як з навчальної діяльності, так і з проходження виробничої практики. Кількість експертів для кожного обраного для дослідження навчально-наукового інституту становила 7 осіб. Необхідну кількість експертів було визначено за формулою $N = 0,5 (3/\alpha + 5)$; де $0 < \alpha \leq 1$ – параметр, що задає мінімальний рівень похибки експертизи. Дослідження проводилося у груповій формі (без взаємодії експертів). Кількість бланків відповідала кількості експертів. Бланк експерта і рекомендації щодо його застосування наведені у додатку А.

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 у ВНЗ. 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'ясувалося, 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» (Чередніченко, 2014) та Опитувальник «Кар'єрні орієнтації» (Бондаревська & Олійник, 2012)

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» (Бондаревська & Олійник, 2012).

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 напрямку 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.

Як відзначає Н. Провоторова (2009), однією із вдалих теорій, що описують кар'єрні орієнтації, є якірна модель Е. Шейна, розроблена ним на основі масштабного емпіричного дослідження менеджерів. Опитувальник Е. Шейна «Career Orientation Inventory» використовують у відборі кадрів, менеджменті, дослідженнях професійної спрямованості та особливостей мотивації. У своїй методиці Е. Шейн виділив 8 кар'єрних орієнтацій: технічна / функціональна компетентність; організаторська компетентність; автономія / незалежність; безпека / стабільність (місця роботи, географічна); служіння або відданість справі; чистий виклик; стиль життя; підприємницька креативність. Українськими фахівцями використовується опитувальник для діагностування 9 кар'єрних орієнтацій (Бондаревська & Олійник, 2012).

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» (Психологічні технології..., 2020) та модифікований тест визначення рівня самоефективності (Sherer, Maddux at ol., 1982).

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 (з тенденцією до заниження), 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 будуватиме другий ряд, у якому розташовує ці властивості в міру їх виразності у себе особисто у порядку убуття. 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.

Що стосується самоефективності, то це поняття було введено А. Бандурою у 1970-х роках для цілеспрямованої роботи зі зміни особистості і активно використовується у дослідженнях асертивності (Марчук, 2012; Мойсеєнко, 2020; Ульянова, 2015; Хомчук, 2013; Чулкова, 2018). За допомогою поняття самоефективності А. Бандура оцінював здатність людей до усвідомлення своїх здібностей і якнайкращого їх використання (Bandura, 1997). Науковець акцентував, що навіть 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 (Бандура, 2000). А. Бандура визначає 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» (Бандура, 2000 : 6].

Залежно від рівня сприятливості оточення висока або низька самоефективність визначає чотири можливих варіанти розвитку життєвої ситуації особистості (Бандура, 2000):

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 (Бандура, 2000). 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, 1982). 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» (Збірник тестових методик, 2009) та методики «Стиль саморегуляції поведінки» (Москальова, 2019).

В основу методики «Мотивація професійної діяльності» (Збірник тестових методик, 2009) 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» (Москальова, 2019) 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 (спортсменів, студентів, кандидатів у депутати). 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 особами за показниками професійної мотивації, особливостей поведінки і способів її регуляції

В експертному опитуванні взяли участь викладачі навчально-наукового гуманітарного інституту; навчально-наукових інститутів: управління, економіки та природокористування; філології та журналістики; кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. У ролі експертів у дослідженні взяли участь викладачі навчальних дисциплін професійної підготовки соціономічного профілю. Усього було оцінено 428 майбутніх фахівців соціономічного профілю різних

спеціальностей. За результатами експертної оцінки було сформовано групу асертивних студентів і групу неасертивних студентів у складі 75 осіб кожна. У дослідженні взяли участь усі студенти денної форми навчання першого (бакалаврського) рівня освіти, крім студентів першого курсу.

Як було зазначено у підрозділі 2.2, 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.

Результати дослідження життєвих цінностей майбутніх фахівців соціономічного профілю наведено у таблиці 2.2, рис. 2.1 та додатку Б.

Таблиця 2.2 – Особливості структури життєвих цінностей майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Життєві цінності | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|-------------------------------------|--------------------|----------------------|------|-------|
| Розвиток себе | 5,83±1,35 | 5,23±1,16 | 0,34 | - |
| Духовне задоволення | 7,6±1,18 | 4,41±1,03 | 2,04 | ≤0,05 |
| Креативність | 6,27±1,16 | 5,33±1,15 | 0,58 | - |
| Активні соціальні контакти | 6,61±1,14 | 5,44±1,32 | 0,67 | - |
| Власний престиж | 4,40±1,01 | 7,59±1,15 | 2,08 | ≤0,05 |
| Високий матеріальний стан | 5,21±1,15 | 6,29±1,16 | 0,66 | - |
| Досягнення | 6,56±1,15 | 4,92±1,35 | 0,92 | - |
| Збереження власної індивідуальності | 4,17±1,52 | 7,95±1,05 | 2,05 | ≤0,05 |

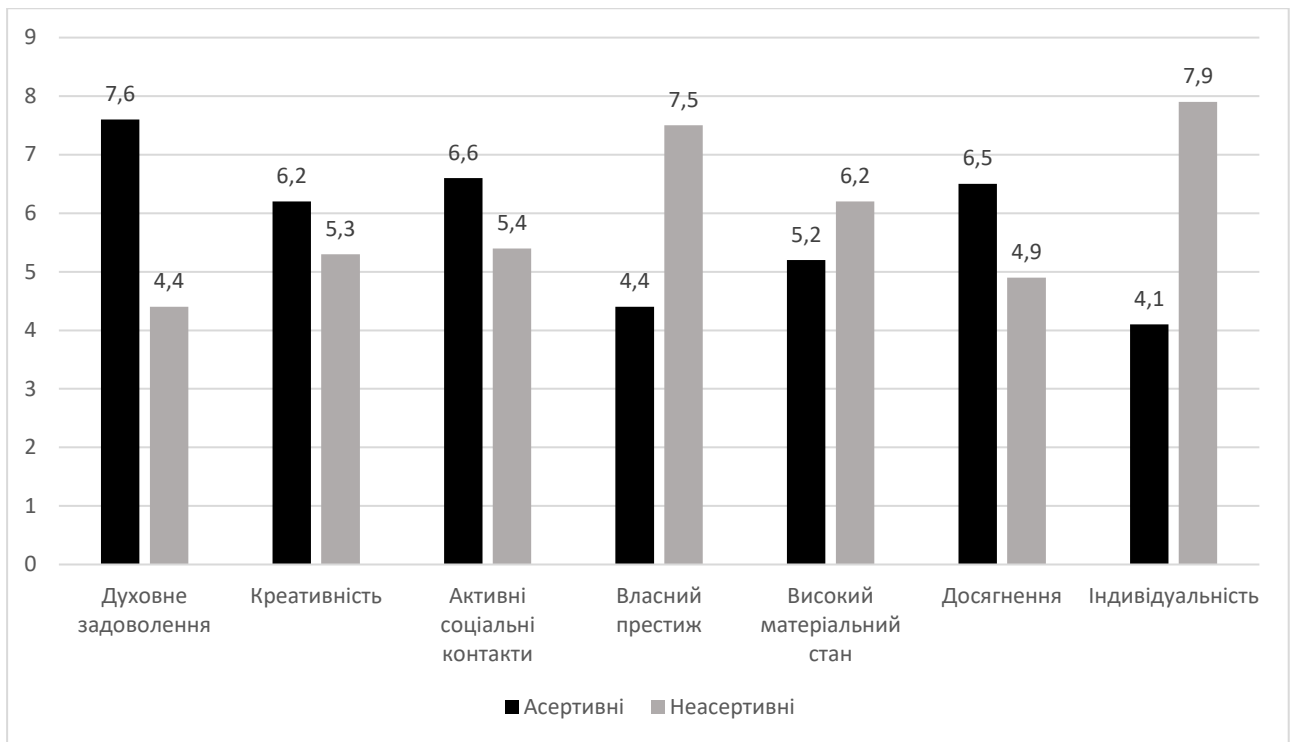


Рис. 2.1 Порівняння структури життєвих цінностей майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 оволодіти професійними знаннями, дотримуватися соціально-правових та етичних норм професійної поведінки. Таке ставлення стає основою для високих оцінок результатів їхньої навчальної діяльності і оцінок колеґ-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 студентів соціономічного профілю 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 шаблями. 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 наочіння на початку професійного розвитку та у подальшому відображають наявність усвідомлених пріоритетних професійних потреб у структурі особистості. Актуалізація кар'єрних орієнтацій відбувається у ситуації вибору, яка впливає на професійну діяльність в цілому.

Результати дослідження провідних кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічного профілю наведені у таблиці 2.3, рис. 2.2 та додатку В. Статистично значимі відмінності між асертивними та неасертивними студентами виявлено за шкалами «підприємницька креативність», «професійна компетентність», «служіння» та «автономія / незалежність». Як свідчать результати дослідження, наведені у таблиці 2.3, на рис. 2.2, 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.

Таблиця 2.3 – Кар'єрні орієнтації майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Кар'єрна орієнтація | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|---------------------------------------|--------------------|----------------------|------|-------|
| Орієнтація на вертикальну кар'єру | | | | |
| Підприємницька креативність | 3,39±1,10 | 7,56±1,22 | 2,54 | ≤0,05 |
| Виклик | 4,96±1,49 | 5,72±1,33 | 0,38 | - |
| Організаторська компетентність | 6,44±1,16 | 5,19±1,18 | 0,76 | - |
| Орієнтація на горизонтальну кар'єру | | | | |
| Професійна компетентність | 7,77±1,12 | 3,32±1,13 | 2,80 | ≤0,05 |
| Служіння | 7,76±1,12 | 3,31±1,18 | 2,74 | ≤0,05 |
| Стабільність місця проживання | 6,29±1,06 | 6,36±1,13 | 0,05 | - |
| Орієнтація на умови | | | | |
| Автономія / незалежність | 3,97±1,25 | 7,43±1,21 | 1,99 | ≤0,05 |
| Інтеграція стилів життя | 5,05±1,37 | 5,44±1,35 | 0,70 | - |
| Стабільність місця роботи | 5,32±1,47 | 4,64±1,41 | 0,33 | - |

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.

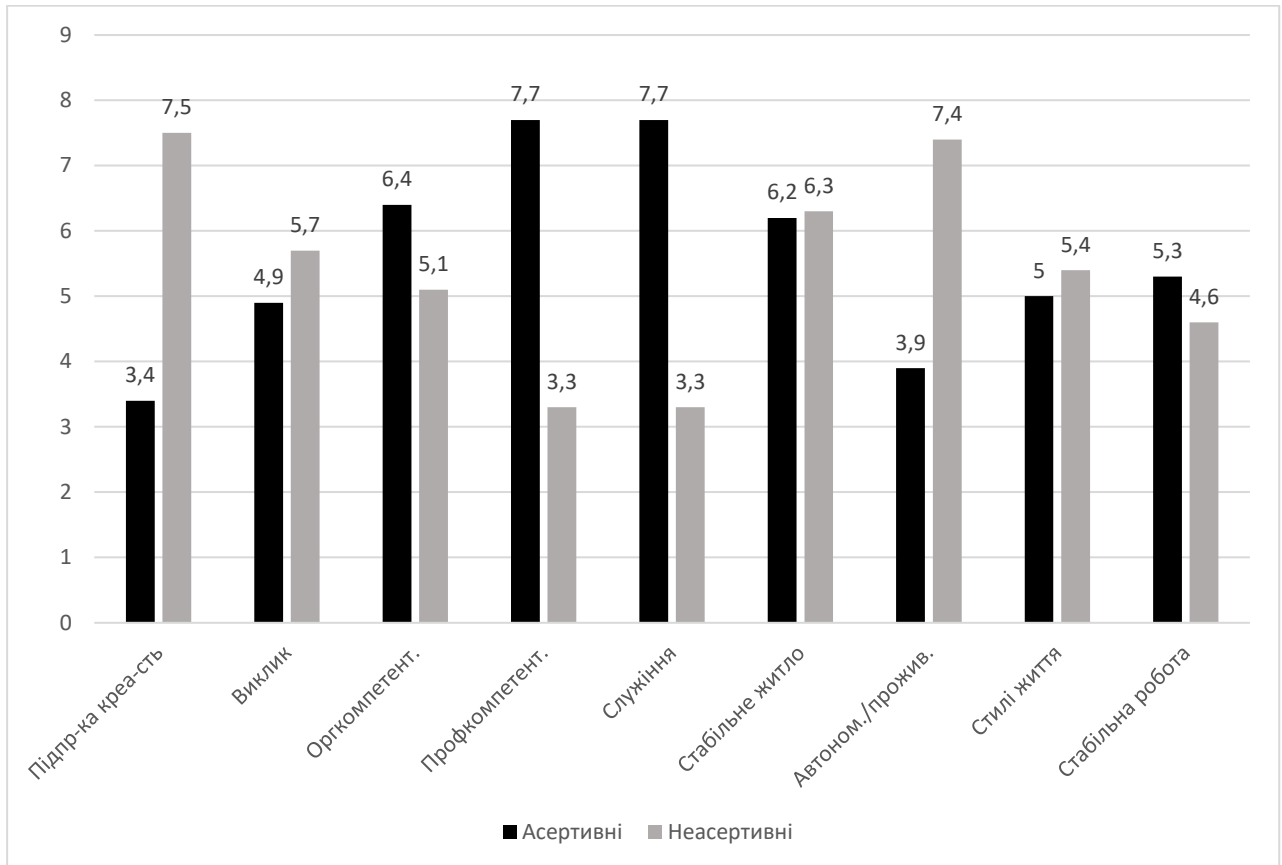


Рис. 2.2 Порівняння кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 людини. 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, відчують 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 (підприємницька креативність, виклик, організаторська компетентність); горизонтальну кар'єру (професійна компетентність, служіння, стабільність місця проживання), спрямованість на умови (автономія / незалежність, інтеграція стилів життя, стабільність місця роботи). 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, наведені у таблиці 2.3, можна стверджувати, що асертивні студенти переважно обирають горизонтальну кар'єру. Їх асертивність характеризується переважанням внутрішніх критеріїв успішності професійного просування (можливості для саморозвитку і розвитку своїх здібностей на благо суспільства), 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 (таблиці 2.4, 2.5, рис. 2.3., 2.4. та додаток Д).

Таблиця 2.4 – Результати дослідження самооцінки майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Самооцінка | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|--------------------|--------------------|----------------------|------|-------|
| Висока неадекватна | 0,87±0,01 | 0,96±0,02 | 4,02 | ≤0,05 |
| Висока адекватна | 0,68±0,03 | 0,74±0,07 | 0,79 | - |
| Середня адекватна | 0,31±0,03 | 0,29±0,03 | 0,47 | - |
| Низька адекватна | 0,21±0,02 | 0,22±0,03 | 0,28 | - |
| Низька неадекватна | - | -0,34 | - | - |

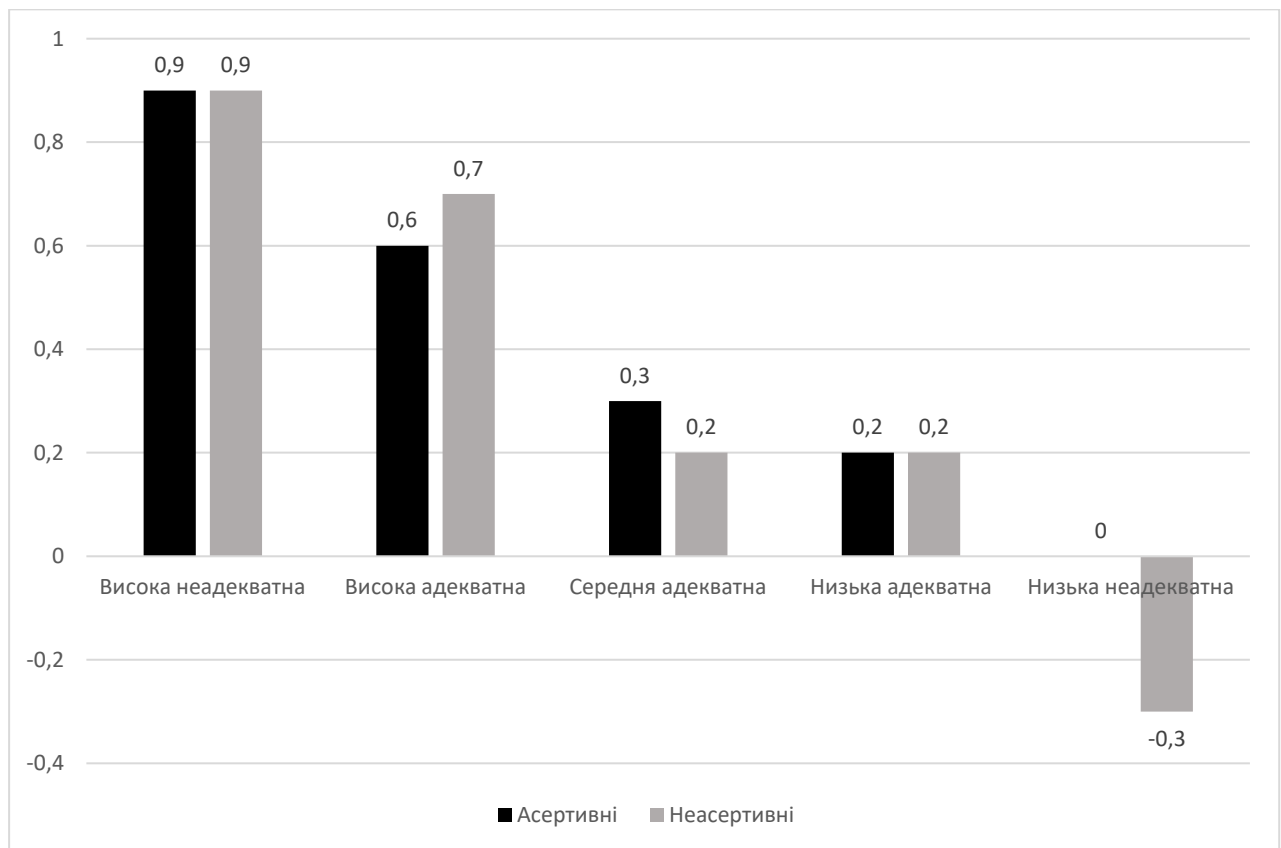


Рис. 2.3. Самооцінка майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 (36 % від загальної

кількості респондентів) 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.

Таблиця 2.5 – Результати дослідження самооцінки майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Самооцінка | Асертивні студенти | | Неасертивні студенти | |
|--------------------|--------------------|-------|----------------------|-------|
| | кількість | % | кількість | % |
| Висока неадекватна | 3 | 4,00 | 27 | 36,00 |
| Висока адекватна | 27 | 36,00 | 18 | 24,00 |
| Середня адекватна | 37 | 49,33 | 20 | 26,67 |
| Низька адекватна | 8 | 10,67 | 9 | 12,00 |
| Низька неадекватна | - | - | 1 | 1,33 |

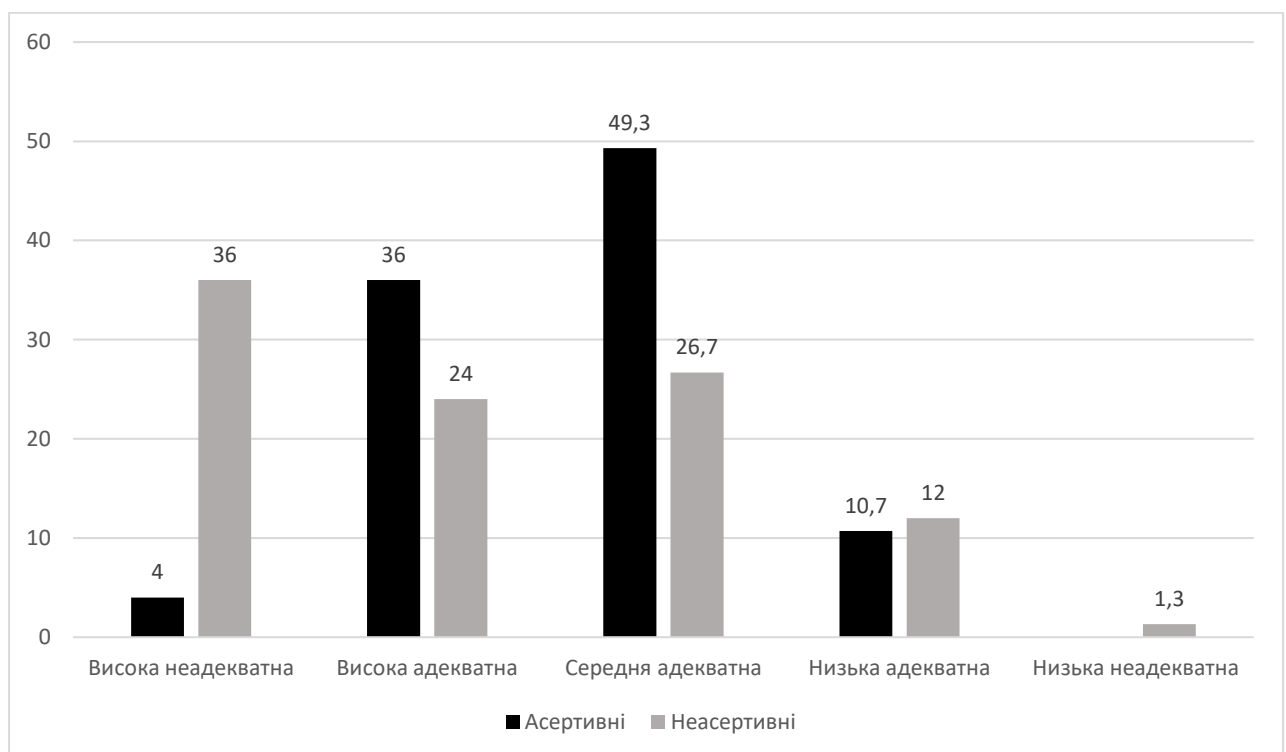


Рис. 2.4. Самооцінка майбутніх фахівців соціономічного профілю у процентах

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 чийось 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. Отримані результати наведені у таблиці 2.6 та додатку Е. 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.

Таблиця 2.6 – Результати дослідження самоефективності майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Рівень самоефективності | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|------------------------------------|--------------------|----------------------|-------|-------|
| Сфера предметної діяльності | | | | |
| Завищений | 55,00±0,71 | 64,77±0,67 | 10,01 | ≤0,05 |
| Середній | 29,34±1,38 | 31,44±1,44 | 1,05 | - |
| Занижений | -8,75±0,55 | -9,00±0,40 | 0,37 | - |
| Сфера міжособистісного спілкування | | | | |
| Завищений | 17,57±0,52 | 18,70±0,52 | 1,54 | - |
| Середній | 10,93±0,28 | 11,29±0,33 | 0,83 | - |
| Занижений | - | 6,00 | - | - |

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 (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7 – Результати дослідження самоефективності майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Показники | Асертивні студенти | | | | | | Неасертивні студенти | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|------|----------|-------|-----------|------|----------------------|-------|----------|-------|-----------|------|
| | Рівень оцінки | | | | | | | | | | | |
| | завищений | | середній | | занижений | | завищений | | середній | | занижений | |
| | к | % | к | % | к | % | к | % | к | % | к | % |
| Сфера предметної діяльності | 3 | 4,00 | 68 | 90,67 | 4 | 5,33 | 22 | 29,33 | 47 | 62,67 | 6 | 8,00 |
| Сфера спілкування | 7 | 9,33 | 68 | 90,67 | - | - | 27 | 36,00 | 45 | 60,00 | 3 | 4,00 |

Примітка: к – кількість респондентів.

Регуляційний компонент асертивності досліджувався за допомогою методик «Мотивація професійної діяльності» і «Стиль саморегуляції психічної стійкості». Результати, отримані за методикою «Мотивація професійної діяльності», наведені у таблиці 2.8, на рис. 2.5 та у додатку Ж.

Таблиця 2.8 – Результати дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Вид мотивації | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|------------------------------|--------------------|----------------------|------|-------|
| Внутрішня мотивація | 4,04±0,67 | 1,96±0,78 | 2,28 | ≤0,05 |
| Зовнішня позитивна мотивація | 2,05±0,73 | 4,09±0,71 | 2,00 | ≤0,05 |
| Зовнішня негативна мотивація | 1,99±0,79 | 4,05±0,66 | 2,00 | ≤0,05 |

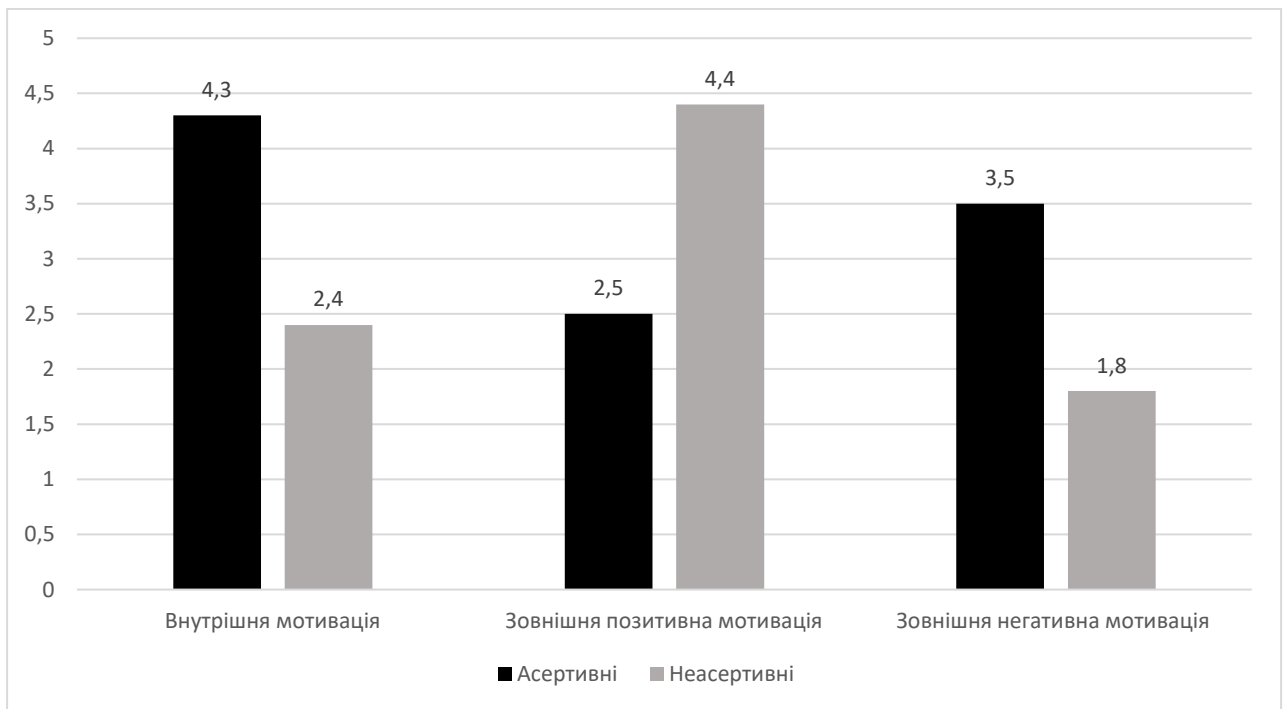


Рис. 2.5. Мотивація до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю

Як видно з таблиці 2.8, 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 (див. табл. 2.9). 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. Виявлені під час дослідження мотиваційні комплекси наведені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9 – Характеристика мотиваційних комплексів майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Мотиваційні комплекси | Асертивні студенти | | Неасертивні студенти | |
|-----------------------|--------------------|------|----------------------|-------|
| | к-сть | % | к-сть | % |
| ВМ > ЗПМ > ЗНМ | 63 | 84 | 1 | 1,33 |
| ВМ = ЗПМ > ЗНМ | 6 | 8 | 3 | 4,00 |
| ЗПМ > ВМ = ЗНМ | 4 | 5,33 | - | - |
| ЗПМ > ЗНМ > ВМ | 2 | 2,67 | 14 | 18,67 |
| ЗНМ > ЗПМ = ВМ | - | - | 2 | 2,67 |
| ЗНМ > ЗПМ > ВМ | - | - | 55 | 73,33 |

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.

Переважає зовнішньої негативної мотивації у неасертивних студентів характеризується їх індіферентним 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.

Результати визначення стилю саморегуляції психічної стійкості та усереднених регуляторних профілів асертивних та неасертивних студентів соціономічного профілю наведені у таблиці 2.10., на рис. 2.6 та додатку И.

Таблиця 2.10 – Результати дослідження стильових особливостей саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю

| Регуляторна шкала | Асертивні студенти | Неасертивні студенти | t | p |
|--------------------------------|--------------------|----------------------|------|---|
| Планування | 5,96±1,27 | 2,95±1,05 | 1,83 | - |
| Моделювання | 7,01±1,16 | 4,45±1,07 | 1,62 | - |
| Програмування | 6,21±1,20 | 4,84±0,95 | 0,90 | - |
| Оцінка результатів | 6,53±1,12 | 4,67±1,32 | 1,07 | - |
| Гнучкість | 6,28±1,30 | 5,31±1,06 | 0,58 | - |
| Самостійність | 6,28±1,12 | 4,23±1,12 | 1,29 | - |
| Загальний рівень саморегуляції | 32,87±1,96 | 24,65±4,53 | 1,67 | - |

Саморегуляція має суттєве значення для асертивності майбутнього фахівця соціономічного профілю. Даючи їй оцінку, М. Варій вказує, що 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 (Варій, 2007).

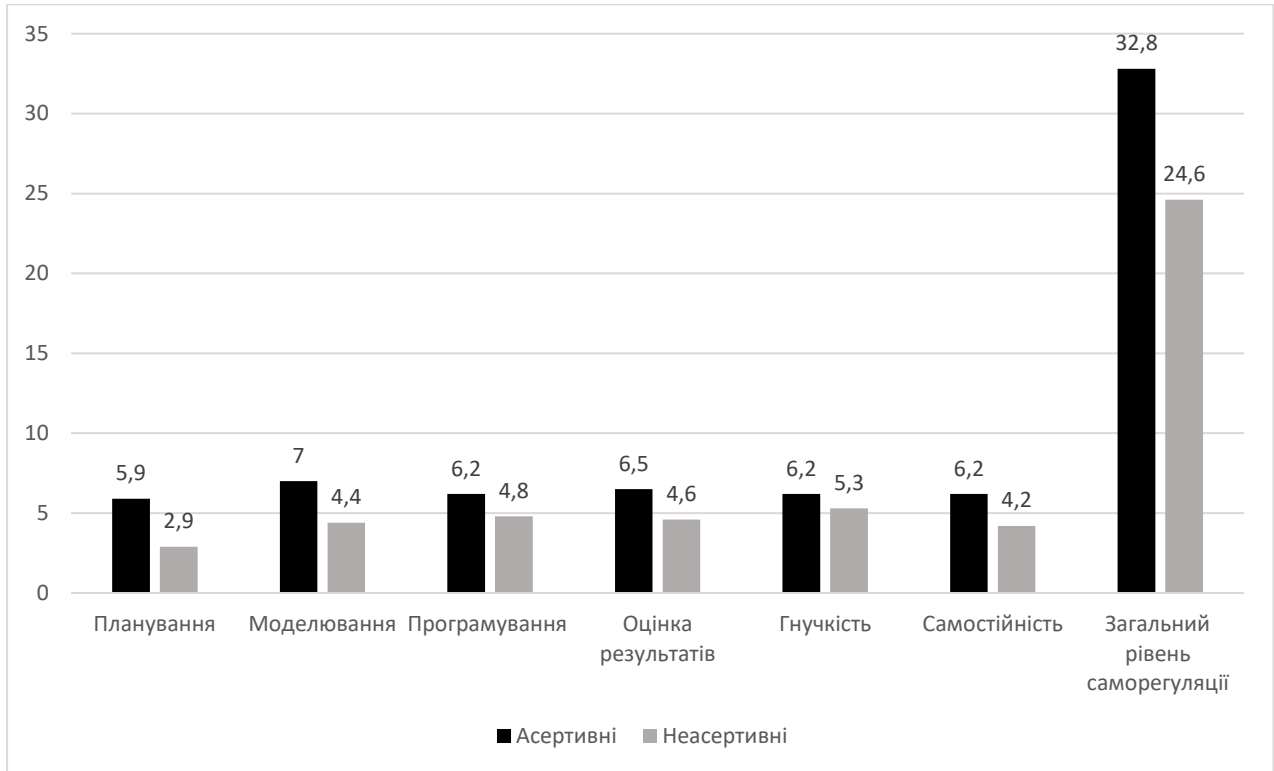


Рис. 2.6 Стельові особливості саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю

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.

Як свідчать дані, наведені у таблиці 2.10, 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 ($7,01 \pm 1,16$), середнім рівнем за шкалами планування ($5,96 \pm 1,27$), програмування ($6,21 \pm 1,20$), оцінки результатів ($6,53 \pm 1,12$) та досить високими показниками самостійності ($6,28 \pm 1,12$) та гнучкості ($6,28 \pm 1,30$) (типовий профіль № 5).

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 ($2,95 \pm 1,05$), середнім рівнем сформованості моделювання ($4,45 \pm 1,07$), програмування ($4,84 \pm 0,95$), оцінки результатів ($4,67 \pm 1,32$), досить високими показниками гнучкості ($5,31 \pm 1,06$) та середніми значеннями самостійності ($4,23 \pm 1,12$) (типовий профіль № 4). 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 організувати 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 сьогоднішнім, керуючись почуттями. Ставлення до майбутнього позитивне. Життєве планування поверхнєве 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 організувати свою роботу та схильністю до надмірного ризику.

Висновки до розділу

Підбір методів дослідження асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю мав певні особливості. Зокрема застосування методу моделювання було викликане неоднозначністю наукових підходів до сутності та структури асертивності. Аналіз зарубіжних та вітчизняних методик діагностування асертивності засвідчив, що використання зарубіжних методик визначення асертивності не забезпечує релевантність дослідження через невідповідність життєвих ситуацій, що використовуються в тестах реаліям сучасного українського життя. При цьому через специфіку соціономічних професій критерії оцінювання асертивності фахівця соціономічного профілю не тотожні критеріям оцінювання асертивності людини у повсякденному житті, а тим більше у психотерапії.

Застосування методу експертного оцінювання було покликане замінити зарубіжні методики виявлення асертивних і неасертивних студентів шляхом експертної 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 збереження загальної кількості характеристик, що оцінюються, та рекомендацій щодо обробки й інтерпретації отриманих результатів.

Основними показниками, які відрізняють асертивних майбутніх фахівців соціономічного профілю від неасертивних є:

у когнітивному компоненті - усвідомлення нормативно-правових і деонтологічних вимог суспільства до своєї майбутньої професійної діяльності та професійної взаємодії; рівень морального задоволення від вибору професії; переважання внутрішніх критеріїв асертивності, прагнення до досягнень, самореалізації через співпрацю, обов'язок, громадську корисність, творчу активність, духовне задоволення, активні соціальні контакти; прагненням стати професіоналом; гармонійне сполучення вимог професії з бажанням їм відповідати; бажання будувати своє майбутнє на основі набутих під час навчання знань і професійних компетенцій; прагнення до демонстрації та визнання своїх можливостей у навчанні та середовищі професіоналів (під час виробничої практики);

у поведінковому компоненті – постійний пошук реальної міри для оцінки своєї асертивності у навчальній діяльності та середовищі професіоналів; адекватна оцінка власної асертивності у різних ситуаціях професійної взаємодії; критичне ставлення до допущених помилок, приписування причин невдачі недостатній наполегливості в опануванні прийомів асертивної поведінки у професійній взаємодії; прагнення ставити перед собою високі та відповідальні, але не надмірні цілі; ставлення до виконання складних завдань як можливості продемонструвати свої здібності; збільшення зусиль у разі виникнення труднощів; швидке відновлення почуття ефективності після невдач або зниження успішності; низька схильність до стресу і депресій;

для регуляційного компонента – зацікавленість процесом і результатами освітнього процесу і виробничої практики; постійне оволодіння новими професійними знаннями, уміннями та навичками; вироблення та вдосконалення професійно важливих особистісних якостей; бажання набувати новий досвід професійної взаємодії, необхідний для ефективно професійної самореалізації; чітка постановка цілей і ретельне планування діяльності з визначенням конкретних термінів виконання завдань; енергійність у виконанні поставлених завдань, швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого; усвідомлення необхідності особистісного і професійного самовдосконалення.

РОЗДІЛ 3.

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

3.1. Створення комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 у попередніх розділах, 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!». У тренінговій програмі взяли участь студенти 2–4 курсів соціономічних спеціальностей Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, яких за результатами емпіричного дослідження було віднесено до неасертивних і які виявили бажання взяти у ньому участь.

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 напрямку розвитку асертивності та тренінгом асертивності для різних соціальних груп, що ведуть боротьбу за свої соціальні права в межах прикладного напрямку 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 (Професійний психологічний тренінг, 2018). 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. І. Вачков перераховує чотири підходи і відповідно цілі проведення тренінгу, що позначаються ним як чотири парадигми (Професійний психологічний тренінг, 2018):

1. Тренінг як своєрідна форма дресури, у якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні

патерни поведінки, а за допомогою негативного підкріплення «стираються» шкідливі, непотрібні, на думку ведучого.

2. Тренінг як тренування, або репетиторства, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання вмінь і навичок ефективної поведінки.

3. Тренінг як форма активного навчання, або наставництва, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Цей підхід вважається найбільш гуманним і ефективним для розвитку суб'єктності. Тренінгові вправи професійного формувалися так, щоб учасники мали змогу взаємодіяти один з одним у процесі виконання, відпрацьовуючи ті чи інші навички у ході комунікації. 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 (рефлексивністю), професійною мотивацією, тривожністю у ситуаціях професійної взаємодії, самопізнанням (вербалізацією відчуттів), комунікативними навичками, роботою над власними особистісними та професійними якостями, виокремленням своїх сильних та слабких сторін, актуалізацію власних цінностей (соціальні цінності), 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.

Головний задум комплексної тренінгової програми полягав у поєднанні тренінгових прав з реальними професійними ситуаціями, що склалися під час виробничої практики учасників тренінгових занять. У зв'язку з цим, заняття проводилися у суботу.

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 (Технології роботи організаційних психологів, 2005).

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 (самоповага, самокритичність, нарцисизм тощо). Емоції сприяють формуванню потенційних поведінкових реакцій, тобто тих конкретних дій, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою студента (прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії, пошану, підвищити статус або бажання залишитися непоміченим, ухилитися від оцінки і критики, приховати свої недоліки, не брати на себе відповідальність тощо).

3.2. Розроблення тренінгу асертивності

Теоретичну складову тренінгу було обмежено коротким знайомством із загальними нормативно-правовими, деонтологічними та психологічними характеристиками соціономічної діяльності та основними положеннями теорії навчання 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 відіграла 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, 1990; Bishop, 2006). 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 (більш детально організаційні питання тренінгу див. підрозділ 3.2).

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, 1990).

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, навчально-науковий інститут, 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, 1976). 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, відшуковуючи 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 розвинути 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.

Наприклад, це може відбуватися так: учасник описує дві ситуації, в яких його відповіді сильно відрізняються від тих, що були запропоновані в ключі до тесту П. Якубовські. 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, 1990). 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 відчувати 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 переформулювалися 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 (наприклад, зоровий контакт), 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 («Я просто спробую ...», «Це насправді хороше тренування для мене ...» тощо). Фразу треба було сформулювати так, щоб вона підштовхувала учасника увійти в ситуацію.

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 (когнітивна, поведінкова, регуляційна) 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 (Бандура, 2000). Обговорення домашнього завдання проводилося за допомогою карток для структурування домашнього завдання (Anneken, Egelmeier & Kessler, 1990). 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. Наприклад, самовербалізацію «Я не

дивився на іншого» можна переформулювати у «Надалі я маю стежити за зоровим контактом».

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 вимагалось 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.

З кожною новою рольовою грою «відвідувач» стає більш наполегливим і винахідливим в аргументації. «Асертивний» не реагує на його аргументи, стає все більш певним і активно закінчує – без вибачень – розмову: «Слухай, я радий тебе бачити, але я також знаю, як йдуть справи зараз, і я повинен попроситися з тобою зараз, на жаль».

Для цієї рольової гри тренер за допомогою помічників (не учасників тренінгу) 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 (пасивна, асертивна, агресивна). 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.

Для пояснення умовного зв'язку використовувався раніше складений список ситуацій, запропонованих у тесті П. Якубовські, з якого обиралися ситуації, в яких на першому занятті були відзначені невідповідності між відповіддю і ключем до тесту. Кожен учасник отримував можливість ще раз оцінити такі невідповідності і зафіксувати приклади пасивних, асертивних і агресивних висловлювань, щоб у подальшому використовувати їх для аналізу умовних зв'язків. Потім учасники знову отримували тест П. Якубовські (Jakubowski & Lange, 1976), оцінювали запропоновані ситуації спонтанно, без довгих роздумів, порівнювали свої відповіді з ключовими та звіряли свою думку і думку експертів.

Далі на основі теорії комунікації на прикладах пояснювалася регуляційна модель довгострокового впливу асертивної, пасивної і агресивної поведінки (Anneken, Egelmeier & Kessler, 1990). 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 поводить себе неасертивно. При цьому від нього вимагалось 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 вимагалось 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.

У своїх розповідях учасники зосереджувалися на обраній ними альтернативній поведінці: «Що я сказав? Що я зробив? Які компоненти асертивної поведінки я використовував? Що ще я можу покращити або які конструктивні поради я можу сам собі дати для досягнення своєї мети?»

Протягом обговорення всі негативні самовербалізації перепрацьовуються учасниками в позитивні стимули до дії.

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!».

3.3. Результати експериментальної перевірки ефективності комплексної програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю

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 у складі 28 чоловік кожна. До складу кожної групи

увійшло по 7 студентів навчально-наукових інститутів гуманітарного; філології та журналістики; управління, економіки та природокористування; загальноузівської кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини. 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: до складу першої увійшли студенти гуманітарного інституту, другої – інституту філології та журналістики, третьої – управління, економіки та природокористування, четвертої – загальноузівської кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини. 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» у варіанті С. А. Будассі 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.

Результати психодіагностичних зрізів учасників експериментальної та контрольної груп до та після експерименту наведено у додатках К; Л. 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 (таблиця 3.1). Результати статистичної обробки даних психодіагностичних зрізів майбутніх фахівців соціономічного профілю до та після експерименту наведено у додатку М.

Як свідчать дані, що наведені в таблиці 3.1, 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. Результати першого та другого психодіагностичних зрізів експериментальної групи наведені у таблиці 3.2.

Наведені у таблиці 3.2 дані свідчать, що після участі у тренінгу «Бути асертивним – стати професійним!» статистично значимі зміни відбулися майже за всіма показниками, які було продіагностовано.

Таблиця 3.1 – Результати першого діагностичного зрізу

| Характеристики, що було протестовано | Показник ЕГ | Показник КГ | t | p |
|--------------------------------------|----------------|----------------|------|---|
| Структура життєвих цінностей | | | | |
| Розвиток себе | 6,643±0,217 | 6,714±0,261 | 0,21 | - |
| Духовне задоволення | 6,857±0,290 | 6,857±0,260 | 0,00 | - |
| Креативність | 6,036±0,275 | 6,036±0,280 | 0,00 | - |
| Активні соціальні контакти | 6,179±0,282 | 6,000±0,282 | 0,45 | - |
| Власний престиж | 5,786±0,264 | 5,786±0,333 | 0,00 | - |
| Високий матеріальний стан | 5,857±0,260 | 5,929±0,282 | 0,19 | - |
| Досягнення | 6,036±0,294 | 5,750±0,313 | 0,67 | - |
| Збереження власної індивідуальності | 5,607±0,311 | 5,607±0,360 | 0,00 | - |
| Самооцінка особистості | | | | |
| Усереднений показник | 0,475±0,055 | 0,488±0,057 | 0,16 | - |
| Рівень самоефективності | | | | |
| Сфера предметної діяльності | 32,321±2,746 | 33,214±2,419 | 0,24 | - |
| Сфера міжособистісного спілкування | 11,250±0,518 | 10,821±0,463 | 0,62 | - |
| Мотивація професійної діяльності | | | | |
| Внутрішня мотивація | 3,375±0,161 | 3,214±0,169 | 0,69 | - |
| Зовнішня позитивна мотивація | 3,583±0,181 | 3,307±0,220 | 0,97 | - |
| Зовнішня негативна мотивація | 3,429±0,163 | 3,286±0,191 | 0,57 | - |
| Стильові особливості саморегуляції | | | | |
| Планування | 4,714±0,291 | 4,821±0,310 | 0,25 | - |
| Моделювання | 5,250±0,326 | 4,893±0,357 | 0,74 | - |
| Програмування | 4,786±0,311 | 4,786±0,364 | 0,00 | - |
| Оцінка результатів | 5,607±0,279 | 5,214±0,372 | 0,85 | - |
| Гнучкість | 5,143±0,358 | 4,607±0,311 | 1,13 | - |
| Самостійність | 5,071±0,327 | 4,250±0,330 | 1,77 | - |
| Загальний рівень саморегуляції | 28,321±0,547 | 27,321±0,489 | 1,36 | - |

Статистично значимих змін не відбулося за показниками «Власний престиж», «Високий матеріальний стан», «Збереження власної індивідуальності» (методика «Морфологічний тест життєвих цінностей») та показника «Зовнішня негативна мотивація» (тест «Мотивація професійної діяльності»). 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).

Таблиця 3.2 – Порівняння показників експериментальної групи до та після експерименту

| Характеристики, що було протестовано | Показник ЕГ до експ. | Показник ЕГ після експ. | t | p |
|-------------------------------------------|----------------------|-------------------------|--------|-------|
| Структура життєвих цінностей | | | | |
| Розвиток себе | 6,643±0,217 | 6,964±0,213 | 2,052 | ≤0,05 |
| Духовне задоволення | 6,857±0,290 | 7,214±0,274 | 3,803 | ≤0,05 |
| Креативність | 6,036±0,275 | 6,393±0,274 | 3,803 | ≤0,05 |
| Активні соціальні контакти | 6,179±0,282 | 6,429±0,284 | 2,946 | ≤0,05 |
| Власний престиж | 5,786±0,264 | 5,893±0,253 | 1,768 | >0,05 |
| Високий матеріальний стан | 5,857±0,260 | 5,893±0,242 | 0,560 | >0,05 |
| Досягнення | 6,036±0,294 | 6,286±0,291 | 2,507 | ≤0,05 |
| Збереження власної індивідуальності | 5,607±0,311 | 5,679±0,282 | 0,982 | >0,05 |
| Самооцінка особистості | | | | |
| Усереднений показник | 0,475±0,055 | 0,519±0,046 | 2,125 | ≤0,05 |
| Рівень самоефективності | | | | |
| Сфера предметної діяльності | 32,321±2,746 | 32,929±2,712 | 2,868 | ≤0,05 |
| Сфера міжособистісного спілкування | 11,250±0,518 | 11,464±0,514 | 2,665 | ≤0,05 |
| Мотивація професійної діяльності | | | | |
| Внутрішня мотивація | 3,375±0,161 | 3,500±0,150 | 2,946 | ≤0,05 |
| Зовнішня позитивна мотивація | 3,583±0,181 | 3,668±0,181 | 2,063 | ≤0,05 |
| Зовнішня негативна мотивація | 3,429±0,163 | 3,286±0,188 | -2,475 | >0,05 |
| Стильові особливості саморегуляції | | | | |
| Планування | 4,714±0,291 | 4,964±0,259 | 2,507 | ≤0,05 |
| Моделювання | 5,250±0,326 | 5,464±0,321 | 2,665 | ≤0,05 |
| Програмування | 4,786±0,311 | 5,000±0,331 | 2,665 | ≤0,05 |
| Оцінка результатів | 5,607±0,279 | 5,821±0,292 | 2,233 | ≤0,05 |
| Гнучкість | 5,143±0,358 | 5,393±0,353 | 2,507 | ≤0,05 |
| Самостійність | 5,071±0,327 | 5,286±0,339 | 2,233 | ≤0,05 |
| Загальний рівень саморегуляції | 28,321±0,547 | 28,607±0,575 | 2,083 | ≤0,05 |

Примітка. У таблиці вказані лише ті дані, за якими після застосування психолого-організаційної технології відбулися статистично значущі зміни.

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. Як свідчать дані, наведені у підрозділі 2.3, саме цих характеристик у багатьох випадках не вистачає багатьом майбутнім фахівцям соціономічного профілю для асертивної поведінки в ситуаціях професійної взаємодії.

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 (2,125), 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 «Моделювання» та «Програмування», змінилися стильові особливості саморегуляції майбутніх фахівців соціономічного профілю. Незначне зростання відбулося за всіма шкалами тесту. Збільшення показника за шкалою «Моделювання» 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 проведено 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 самостереження; 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 участь 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.

Висновки до розділу

Було перевірено ефективність комплексної професійно психологічної тренінгової програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, яка отримала назву «Бути асертивним – стати професійним!». Метою комплексної професійно психологічної тренінгової програми розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю було вдосконалення когнітивного, поведінкового та регуляційного компонентів асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю шляхом формування асертивної поведінки у ситуаціях професійної взаємодії.

Завданнями комплексної професійно психологічної тренінгової програми було визначено:

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.

Комплексна професійно психологічна тренінгова програма передбачала цілеспрямований тренінговий вплив на самопізнання (рефлексію), професійну мотивацію, тривожність у ситуаціях професійної взаємодії, самопізнання (вербалізацію і перевербалізацію відчуттів), комунікативні навички, особистісні та професійні якості, професійні та соціальні цінності, переоцінку власних ресурсів, пошук перспективних векторів саморозвитку тощо.

Результати використання комплексної тренінгової програми з розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю «Бути асертивним – стати професійним!» підтвердили його ефективність. Застосування методів математичної статистики дозволило виявити наявність статистично значущих змін у структурі термінальних цінностей, самооцінці й оцінці самоефективності, мотиваційних комплексів і рівні саморегуляції учасників експерименту. Було виявлено різну динаміку змін різних якостей, які впливають на рівень асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, що дає підстави стверджувати, що різні психологічні утворення різною мірою піддаються психологічному впливу, що визначально не впливає на динаміку самої асертивності.

Використання комплексної тренінгової програми для цілеспрямованого впливу на асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю певною мірою обмежене необхідністю прив'язки до виробничої практики. У зв'язку із цим основною формою розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю є цілеспрямована робота професорсько-викладацького складу під час практичних занять та індивідуально-виховної роботи зі студентами, а також можливість самовдосконалення за рахунок ініціативної участі у тренінгах асертивності та комунікативної компетентності.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи результати дослідження, можна обґрунтовано стверджувати, що основне наукове завдання, яке полягало у визначенні психологічних особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, виконане, а його мету – розроблення інструментарію для розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю – досягнуто, що підтверджено результатами формуючого експерименту.

Результати, отримані у теоретичній, емпіричній і експериментальній частинах дослідження психологічних особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю, дозволяють зробити такі висновки:

1. Розгляд соціономічних професій на основі системного та діяльнісного підходів дав змогу уточнити поняття «соціономічна професія», визначити соціально-психологічні особливості соціономічних професій та вимоги професії до особистісних характеристик майбутніх фахівців. Соціономічна професія – це професія, яку за поділом праці призначено для запобігання аномії у суспільстві в межах специфічного для неї трудового поста. Соціально-психологічні особливості соціономічних професій визначаються метою соціономічної діяльності та засобами її досягнення. Переважна більшість цих особливостей пов'язана зі спілкуванням і потребує від фахівця розвиненої комунікативної компетентності, яка, зокрема, проявляється у асертивній поведінці.

До соціально-психологічних особливостей соціономічних професій важливих для дослідження асертивності належать: підвищена 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; нормативно-правове і деонтологічне регулювання професійної діяльності; наявність професійних повноважень щодо інших людей; самостійність у прийнятті рішень і персональна відповідальність за результати своєї діяльності; багатоаспектність рольової

поведінки; емоційно насичений, а у деяких випадках екстремальний, характер професійної діяльності; постійна взаємодія і безпосереднє спілкування з людьми за принципом «тут і зараз»; необхідність постійного подолання комунікативних бар'єрів та запобігання виникненню конфліктів.

Зазначені особливості соціономічних професій визначають вимоги до особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю, до яких можна віднести: ретельне дотримання у професійній взаємодії нормативно-правових та професійно деонтологічних вимог; прагнення до спілкування; уміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми; оптимізм, стійкий позитивний настрій та хороше самопочуття; доброзичливість, чуйність, витримку; уміння управляти емоціями; здатність аналізувати поведінку оточення і свою власну; здатність розпізнавати емоції, розуміти наміри, настрої, взаємовідносини людей; уміння злагоджувати конфліктні ситуації; емпатію, уміння слухати; упевнене володіння мовою, мімікою, жестами; здатність знаходити спільну мову з різними людьми, переконувати їх та управляти ними; готовність до прийняття самостійних рішень.

2. Встановлено, що ні у зарубіжній, ні у вітчизняній психології цілісна концепція асертивності, асертивної поведінки не склалася. Зазначене пов'язане з тим, що дослідження асертивності розвиваються у кількох напрямках: терапевтичному (розроблення засобів когнітивно-поведінкової терапії тривожних та депресивних станів); прикладному (індустрія тренінгів асертивності); емпіричному (асертивність у повсякденному і професійному житті); особистісному (дослідження українських психологів). За допомогою терміну «асертивність» у науковій літературі визначають набори різних психологічних феноменів, тому єдину узгоджену концепцію цієї дефініції розробити вкрай важко.

Ураховуючи соціально-психологічні особливості соціономічної діяльності та основні характеристики асертивної поведінки, на які найчастіше вказують дослідники, було уточнено 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 в межах наявних нормативно-правових вимог і надання невідкладного адекватного зворотного зв'язку з дотриманням правил професійної деонтології, без прояву агресивності та маніпулювання.

3. На основі теоретичного аналізу підходів до моделювання асертивності обґрунтовано структурно-динамічну модель розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. Встановлено, що її основними структурними елементами є когнітивний, поведінковий і регуляційний компоненти, які формуються в межах ендо- та екзопсихічних складових особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю у процесі засвоєння ним знань про майбутню професію, вироблення та реалізації особистого ставлення до дотримання нормативно-правових та деонтологічних вимог суспільства до майбутньої професійної діяльності, її вимог до його особистісних якостей, що розвиваються у ході освітнього процесу під впливом навчального та професійного середовища (під час виробничої практики) та досягнутих результатів у навчальній та професійній діяльності.

Асертивність майбутнього фахівця соціономічного профілю розвивається у процесі професійного становлення на ранніх етапах професіоналізації і триває протягом усієї професіональної діяльності. При цьому елементи асертивності, пов'язані з професійною діяльністю, більш усвідомлювані, ніж елементи асертивності особистості, що створює умови для цілеспрямованого психологічного впливу на її зміст.

4. Виявлено, що психологічними особливостями майбутніх фахівців соціономічного профілю, які обумовлюють рівень їх асертивності, є:

для когнітивного компонента – усвідомлення нормативно-правових і деонтологічних вимог суспільства до своєї майбутньої професійної діяльності та професійної взаємодії; отримання морального задоволення від вибору професії та конкретних результатів професіоналізації, а не від можливої матеріальної вигоди подальшого працевлаштування; переважання внутрішніх критеріїв

асертивності, прагнення до досягнень, самореалізації через співпрацю, обов'язок, громадську корисність, творчу активність, духовне задоволення, активні соціальні контакти; прагнення стати професіоналом; гармонійне сполучення вимог професії з бажанням їм відповідати; бажання будувати своє майбутнє на основі набутих під час навчання знань і професійних компетенцій; прагнення до демонстрації та визнання своїх можливостей у навчанні та середовищі професіоналів (під час виробничої практики);

для поведінкового компонента – постійний пошук реальної міри для оцінки своєї асертивності у навчальній діяльності та середовищі професіоналів; адекватна оцінка власної асертивності у різних ситуаціях професійної взаємодії; критичне ставлення до допущених помилок, приписування причин невдачі недостатній наполегливості в опануванні прийомів асертивної поведінки у професійній взаємодії; прагнення ставити перед собою високі та відповідальні, але не надмірні цілі; ставлення до виконання складних завдань як можливості продемонструвати свої здібності; збільшення зусиль у разі виникнення труднощів; швидке відновлення почуття ефективності після невдач або зниження успішності; низька схильність до стресу і депресій;

для регуляційного компонента – зацікавленість процесом і результатами освітнього процесу і виробничої практики; постійне оволодіння новими професійними знаннями, уміннями та навичками; вироблення та вдосконалення професійно важливих особистісних якостей; бажання набувати новий досвід професійної взаємодії, необхідний для ефективно професійної самореалізації; чітка постановка цілей і ретельне планування діяльності з визначенням конкретних термінів виконання завдань; енергійність у виконанні поставлених завдань, швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого; усвідомлення необхідності особистісного і професійного самовдосконалення.

Психологічними особливостями майбутніх фахівців соціономічного профілю, які визначають їх неасертивність, є:

для когнітивного компонента – неусвідомлення нормативно-правових і деонтологічних вимог суспільства до своєї майбутньої професійної діяльності та

професійної взаємодії; невизнання обраної професії своїм покликанням; намагання отримувати конкретну вигоду від взаємовідносин і результатів діяльності; невпевненість у своїх силах, пасивність в оволодінні професійними знаннями, уміннями і навичками поряд із самовпевненістю, категоричністю та честолюбністю; зневажання думкою викладачів про свої особисті та професійні якості і можливості; прагнення до демонстрації індивідуальності та неповторності, своїх поглядів, переконань, свого стилю життя; готовність до прийняття нетрадиційних цінностей; намагання звільнитися від організаційних правил, приписів та обмежень, труднощі, пов'язані з необхідністю дотримувати установлених правил, процедур, навчального та робочого графіка, дисципліни; намагання виконувати завдання на власний розсуд і за власними стандартами;

для поведінкового компонента – схильність не визнавати свої невдачі наслідком власних помилок, ліні, недостатніх знань, здібностей або неправильної поведінки; гіпертрофована оцінка ролі своїх особистих переваг для майбутньої професії; рівень домагань (надмірний або занижений), що не відповідає реальним можливостям; зарозумілість, марнославство, егоцентризм, надмірна самовпевненість, несхильність до самоаналізу або замкненість, уникнення соціальних контактів; гостра емоційна реакція на зауваження; сприйняття неуспіху як наслідку чийось підступів або несприятливих обставин; схильність до надмірного ризику; відсутність або недостатня потреба у самовдосконаленні; схильність за наявності труднощів у досягненні мети зменшувати свої зусилля та перекладати відповідальність на несприятливі обставини; пошук підтвердження своїх високих якостей професіонала за межами навчального та професійного середовища;

для регуляційного компонента – низький рівень задоволеності від процесу та результатів навчання і виробничої практики; наявність сумнівів у правильності свого вибору і можливості самореалізуватися у професії; відсутність зацікавленості до виконання навчальних і професійних завдань; низька вимогливість до себе; формальне ставлення до роботи за наявності високого рівня домагань до поваги з боку колег та референтних осіб; низька

організованість у навчальній діяльності; недостатня послідовність та імпульсивність поведінки; схильність жити теперішнім днем; прагнення виконувати навчальні завдання способами, які не завжди співвідносяться з нормативними вимогами; порушення домовленостей і термінів виконання зобов'язань; невміння організувати свій час і роботу.

5. Експериментально доведено, що комплексна програма розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю має будуватися з урахуванням того, що характеристики асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю суттєво впливають на успішність їх професійної діяльності; її зміст багато в чому визначається характером термінальних цінностей, кар'єрних орієнтацій, рівнем самооцінки та самоефективності, рівнем і характером мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності; вона розвивається під впливом навчальної та професійної діяльності, успіхів, досягнутих у навчанні та виробничій практиці, професійного середовища; корегувати її можна шляхом створення майбутнім фахівцям умов для самовдосконалення, отримання ними знань, умінь, навичок, формування ціннісних установок, орієнтованих на успішне професійне становлення, сприяння виробленню адекватної самооцінки й оцінки самоефективності, удосконалення навичок та розширення арсеналу способів саморегуляції власної поведінки та прийомів асертивності у професійній взаємодії.

Статистичний аналіз результатів експерименту переконливо свідчить про те, що засобами комплексної програми вдалося вплинути на низку особистісних характеристик учасників експериментальної групи, що у підсумку привело до позитивних змін у рівні їх асертивності. На статистично значимому рівні зросли показники, які, за даними емпіричного дослідження, впливають на особистість майбутніх фахівців соціономічного профілю і визначають їх асертивність. Зокрема, у когнітивному компоненті відбулася корекція термінальних цінностей професійної сфери у бік зростання показників за шкалами «розвиток себе» з 6,643 до 6,964 балу, «духовне задоволення» з 6,857 до 7,214 балу, «досягнення» з 6,036 до 6,286 балу; у поведінковому компоненті – підвищилися показники

самооцінки (у межах адекватної самооцінки) з 0,475 до 0,519 балу і самоефективності у предметній сфері діяльності з 32,321 до 32,929 балу та сфері міжособистісного спілкування з 11,25 до 11,464 балу; у регуляційному компоненті – показники внутрішньої (з 3,375 до 3,5 балу) і зовнішньої позитивної мотивації (з 3,583 до 3,668 балу), змінилися функціональні вміння і динамічні характеристики саморегуляції (з 28,321 до 28,607 балу за показником загального рівня саморегуляції), що вплинуло на конфігурацію усередненого профілю саморегуляції.

Виявлено відмінності у динаміці розвитку якостей, що впливають на асертивність майбутніх фахівців соціономічного профілю. Вони пояснюються тим, що різні психологічні утворення різною мірою піддаються психологічному впливу, проте це не впливає визначальним чином на рівень ефективності комплексної тренінгової програми.

6. Перспективними напрямками подальших досліджень асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю слід вважати Розроблення системи рівнів, критеріїв та показників для визначення ступеня асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю та створення на цій основі методики прогнозування ефективності їх подальшої професійної діяльності.

Це дозволить розробити систему психологічного супроводу особистісного розвитку та професійного становлення студентів в освітньому процесі та під час виробничої практики. Метою супроводу могло б стати підвищення результативності освітнього процесу діяльності в сучасних умовах, що складаються у професійному соціономічному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверіна К. Розвиток соціальної компетентності фахівців соціономічних професій в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. *Соціально-гуманітарний вісник: збірник наукових праць*. Вип. 34. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. С. 11–14.
2. Аверіна К. Теоретико-методологічні засади розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.: дис. ... д. пед. н. : 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2021. 480 с.
3. Альберти Р. Умейте постоять за себя! : Ключ к самоутверждающему поведению : [Пер. с англ.] / Роберт Е. Алберти, Майкл Л. Эммонс. Сокр. вариант. Москва : Горбунок, 1992. 95 с.
4. Афенченко Г. Аномія як соціально-культурний феномен. *Вісник Харківської державної академії культури. Серія : Соціальні комунікації*. 2015. Вип. 46. С. 103–113. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
5. Балахтар В., Танасійчук В. Здатність фахівців соціономічних професій діяти конструктивно в кризових ситуаціях професійної діяльності: зміст і показники. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти». І. Дунаєв (Ред.). редкол.: Л. Антонова [та ін.]. 21(50), С. 26–42. URL: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21\(50\)-26-42](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-21(50)-26-42)
6. Балл Г. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять / *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. URL : <http://www.nbuv.gov.ua/>
7. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 318 с.
8. Бережний В. Теоретична модель професійної компетентності фахівця соціономічного профілю / *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2021. Вип. 64. С. 25–43. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

9. Бельська Н. Соціономічне професійне середовище XXI століття: специфіка, ціннісно-мотиваційні фактори, деонтологія / *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2019. Вип. 2. С. 106–112. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
10. Бондаревська І., Олійник А. Особливості кар'єрних орієнтацій та емпатійних здібностей студентів / *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського*. Одеса. 2012. Вип. № 7. С. 114–119.
11. Браніцька Т. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії / *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 6. С. 25–28. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
12. Брюховецька О. Асертивність як складова професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти / *Вісник післядипломної освіти*. Серія : Соціальні та поведінкові науки. 2019. Вип. 8. С. 36–49. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
13. Брюховецька О. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 21 с.
14. Буркова Л. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія. Київ : Інформ. системи, 2010. 278 с.
15. Буркова Л. Структура і зміст базових професійних компетентностей для фахівців соціономічних професій / *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2016. Вип. 1. С. 12–16. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
16. Буркова Л. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 40 с.
17. Буркова Л. Визначення класу соціономічних професій / *Практична психологія та соціальна робота*. № 7. 2010. С. 68–73.

18. Бутузова Л. Асертивність особистості як основа становлення безпечної поведінки в підлітковому віці / *Проблеми психологічної безпеки: особистість, суспільство, держава*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2010. С. 33–40.

19. Василенко І. Особливості комунікативної креативності осіб з різним рівнем упевненості у собі / *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 66–70.
URL: <http://nbuv.gov.ua/>

20. Гвоздій С. Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: зміст і методика. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Педагогічні науки. 2016. № 4. С. 43–49.
URL: <http://nbuv.gov.ua/>

21. Герасіна С. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. К.-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Випуск 10. 2010. С. 139–149.

22. Гречановська О. Асертивність як складова конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей / *Педагогіка безпеки*. 2019. Т. 4, № 1. С. 66–71. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

23. Гуменюк Л. Психологія професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ [Текст] : навч. посіб. для курсантів та студ. вищ. навч. закл. системи МВС; Львів. держ. ун-т внутр. справ. Львів : ЛьвДУВС, 2011. 647 с.

24. Данилюк О. Управлінська компетентність – як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2018. Вип. 30. С. 87–97. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

25. Дубчак Г. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2018. 36 с.

26. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда [Текст] ; пер. А. Б. Гофман. Москва : Канон, 1996. 432 с.

27. Дюркгейм Э. Самоубийство [Текст] : социологический этюд ; пер.с фр. А. Н. Ильинский ; подгот. В. Луков. Санкт-Петербург : Союз, 1998. 496 с.

28. Зайковська С. Суть і зміст поняття «впевненість у собі» / *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя. Вип. 11 (64). 2010. С. 78–83.

29. Збірник тестових методик для організації професійно-психологічного відбору в Збройних Силах України (введено у дію наказом Міністра оборони України від 20.10.2009 № 525). Погоджено в Міністерстві освіти та науки України, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 17.11.09 № 1085/17101. Київ. 2009. URL : <https://studfile.net/preview/10038528/page:15/>

30. Каппони В. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь! : [Пер. с чеш.]. Санкт-Петербург : Питер, 1995. 188 с.

31. Капра Фритьоф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / Фритьоф Капра / Пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. Киев: «София», 2003. 336 с.

32. Карамушка Л. Концептуальні засади дослідження підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організації / *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. Вип. 2. С. 260–267.

33. Каширіна Є. Соціально-психологічна структура професійної діяльності фахівців соціономічного профілю / *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 3(2). С. 31–41. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

34. Каширіна Є. Сучасні підходи до проблеми вивчення організаційно-професійних стресів у фахівців соціономічної сфери / *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 4(1). С. 152–156. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

35. Киричук О. та ін. Основи психології : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / 6-е вид. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
36. Кількісні методи експертного оцінювання : наук.-метод. розробка / уклад. : В. П. Новосад, Р. Г. Селіверстов, І. І. Артим. Київ : НАДУ, 2009. 36 с.
37. Климов Е. Введение в психологию труда: учеб. для вузов. Москва : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
38. Климов Е. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 304 с.
39. Климов Е. Психология профессионала : избранные психологические труды / Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. 400 с.
40. Кокур О. М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця // *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. Праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – С. 214 – 223.
41. Кокур О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.
42. Корж О. Теоретичні засади професійної взаємодії працівників соціономічної сфери / *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 155–160. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
43. Корчова О. Соціономія в системі мовної комунікації / *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*. Серія : Філологія (мовознавство). 2014. Вип. 19. С. 232–239. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
44. Корчова О. Соціономія в системі мовної комунікації / *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]*. Серія : Філологія (мовознавство). 2014. Вип. 19. С. 232–239. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

45. Кузан Г. Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій / *Молодь і ринок*. 2018. № 10. С. 68–73. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

46. Кузан Г. Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій / *Молодь і ринок*. 2018. № 10. С. 68–73. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

47. Кузан Г. До проблеми формування комунікативної компетентності як важливої складової успішної професійної діяльності фахівців соціономічної сфери / *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 164–168. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

48. Левицька Л., Поворознюк Т. Окремі аспекти психологічної готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій / *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2015. № 11. С. 119–122. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

49. Лучків В. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці / *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2016. Вип. 3. С. 203–210. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

50. Лучків В. Онтогенетична динаміка асертивності в юнацькому віці / *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3. С. 478–485. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

51. Лучків В. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.

52. Максименко С. Загальна психологія [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Вид. 3-тє, переробл. та допов. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 271 с.

53. Марусинець М. Розвиток асертивної поведінки майбутніх психологів у процесі професійного становлення: емпіричний аспект дослідження. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. Вип. 1. С. 120–140. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

54. Марчук Л. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості / *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

55. Марчук Л. Інноваційні технології формування асертивної поведінки майбутнього фахівця. *Інноваційна педагогіка*. 2017. Вип. 1. С. 42–46. URL:: <http://nbuv.gov.ua/>

56. Марчук Л. Особливості розвитку когнітивного компонента асертивної поведінки студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2016. Вип. 6(2). С. 145–149. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

57. Марчук Л. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2016. 225 с.

58. Марчук Л. Соціально-психологічні чинники формування асертивної поведінки студентів-психологів / *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2017. Т. 22. Вип. 2. С. 110–120. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

59. Марчук Л. Формування асертивної поведінки студентів-психологів: структурно-компонентний аналіз дослідження / *Психологічний часопис*. 2017. № 1. С. 173–185. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

60. Марчук Л. Психологічні новоутворення й асертивність у студентському віці / *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2021. Т. 32(71), № 5. С. 106–110. URL:: <http://nbuv.gov.ua/>

61. Марчук Л. Психолого-педагогічний зміст асертивності як ресурс соціалізації студентської молоді та її конкурентоздатності / *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія*. 2016. Вип. 4. URL:: <http://nbuv.gov.ua/>

62. Марчук Л. Психолого-педагогічні аспекти формування асертивної поведінки студентів вищої школи / *Науковий вісник Ужгородського*

національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип. 19. С. 187–190. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

63. Медведєва С. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення / *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики: міжвузівський зб. наук. пр.* / ред. кол. : В. П. Бех, К. Ю. Богомаз, Л. Ф. Бурлачук та ін. ; гол. ред. О. Л. Скідін. Одеса: Астропринт, 2008. Вип. 39–40. С. 234–240.

64. Медведєва С. Особливості розвитку асертивності майбутніх практичних психологів // *Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наук. Центру АПН України* / за заг. ред. О. Я. Чебикіна, 2009. № 1–2. С. 89–93.

65. Медведєва С. Психологічні особливості розвитку асертивності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* ; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 459–466.

66. Медведєва С. Розвиток асертивності майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 19 с.

67. Мертон Р. Соціальна структура и аномія / *Соціологія преступности*. Москва, 1966. С. 299–313.

68. Мир професій: «Человек – человек» / состав. Каверина Р. Москва : Молодая гвардия, 1986. 300 с.

69. Мішечкіна М. Історичний та психолого-педагогічний аспекти поняття впевненості в собі / *Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту*. Пед. науки. 2004. № 1. С. 114–123.

70. Мішечкіна М. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.

71. Міщик Л. Обґрунтування сутності соціономічних професій як соціально спрямованого виду діяльності / *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. : Педагогічні науки. 2017. Вип. 3. С. 84–91. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

72. Мойсеєнко В. Аналіз наукових підходів до дослідження поняття «асертивність» / *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. Вип. 5. Т. 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 170–175.

73. Мойсеєнко В. Асертивність як соціально-психологічний механізм вибору стратегій статусної поведінки студентською молоддю: дис. ... д.філософ : 053 – Соціальні та поведінкові науки. Психологія. 2020. 193 с.

74. Мойсеєнко В. Особливості формування асертивної поведінки: науково-теоретичний аналіз питання / Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : колективна монографія / О. Є. Блинова, С. І. Бабатіна, Т. М. Дудка, А. М. Одінцева та ін. / відпов. ред. Блинова О. Є. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 55–80.

75. Мойсеєнко В. Структурно-функціональні складові асертивності як механізму вибору стратегії статусної поведінки / *Психологія та соціальна робота : наук. журнал*. Одеса : Астропринт, 2019. Вип. 2(50). Т. 24. С. 139–150.

76. Морено Якоб Леви. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / [пер. с англ. А. Боковикова]. Москва : Академ. Проект, 2004. 315 с.

77. Москальова А. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи» : НАПН України, ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти». К., 2019. С. 41.

78. Нагаєвська І. Психологічні умови розвитку асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2017. 262 с.

79. Ніколаєв Л. Розвиток асертивності підлітків у різних умовах соціалізації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 264 с.

80. Ніколаєв Л. Генезис поняття «асертивність» / *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2010. № 1. С. 132–135.

81. Ніколаєв Л. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 2010. № 9. С. 138–146.

82. Овчиннікова А. Психологічна компетентність фахівців соціономічних професій / *Актуальні проблеми психології*. Том. VII : Екологічна психологія. Випуск 43. 2017. С. 103–115.

83. Онуфрієва Л. До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, 16. 2019. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-16.%0p>

84. Патерсон Р. Ассертивність: як навчитися виражати думки і захищати інтереси на роботі і в стосунках з близькими; пер. з англ. Я. А. Постниковой. Київ. : "Диалектика", 2022. 288 с.

85. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія*. 2021. Вип. 49. С. 72–84. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

86. Подоляк Н. Індивідуально-психологічні особливості асертивності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського". Одеса, 2014. С. 200.

87. Подоляк Н. Особливості взаємозв'язків асертивності з самоствереженням та впевненістю у собі. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 97–103. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

88. Подоляк Н. Факторна структура особистості асертивних та неасертивних осіб / *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 255–258. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

89. Подоляк Н. Особливості самоактуалізації асертивних і неасертивних осіб / *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Психологія*. 2015. Вип. 35. С. 142–153. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

90. Подоляк Н. Структура асертивності з позиції континуально-ієрархічного підходу / *Проблеми гуманітарних наук*. Серія : Психологія. 2018. Вип. 43. С. 128–139. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

91. Пришляк О. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті міжкультурності // *Соціальна робота та соціальна освіта*. Умань : Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2021. Вип. 1(6). С. 220–227.

92. Провоторова Н. Соціально-психологічні особливості формування мотивації до соціономічної професійної діяльності / *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2011. Вип. 41. С. 168–178. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

93. Провоторова Н. Соціально-психологічні особливості формування мотивації до соціономічної професійної діяльності / *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2011. Вип. 41. С. 168–178. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

94. Провоторова Н. Психологічний аналіз кар'єрних орієнтацій держслужбовців. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія : збірник наукових праць. 2009. № 29. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/>

95. Професійний психологічний тренінг військовослужбовців Національної гвардії України [Текст] : посібник / О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, І.І. Приходько та ін. – Х. : НАНГУ, 2018. – 206 с.

96. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: Методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 48 с.

97. Психологія професійної діяльності і спілкування [Текст] / Л. Е. Орбан [та ін.] ; ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гридчук. Київ : Преса України, 1997. 191 с.

98. Психологія професійної діяльності офіцера [Текст] : підручник для військових вузів / В. Г. Кремень [та ін.]. Хмельницький : Видавництво Академії ПВУ, 1999. 488 с.

99. Психологія професійної діяльності : підручник / за ред. С. К. Шандрука. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 256 с.
100. Рибалка В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. Київ : ІПППО АПН України, 2006. 530 с.
101. Рижанова А. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: збірник наукових праць. Харків, 2012. № 36. С. 240–245.
102. Роберт Пректер, Альфред Фрост. Волновой принцип Эллиотта. Ключ к пониманию рынка = Elliott Wave Principle: Key to Market Behavior. Москва : «Альпина Паблишер», 2012. 270 с.
103. Ролдугіна І. Особливості розвитку атракції у працівників соціономічних професій / *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2017. № 14. С. 250–254. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
104. Ролдугіна І. Особливості розвитку атракції у працівників соціономічних професій / *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2017. № 14. С. 250–254. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
105. Ромек В. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.05 Ростов-на-Дону. 1997. 23 с. URL: <https://romek.name/disser>
106. Ромек В. Психологические особенности уверенной в себе личности. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учебное пособие. Москва : Гардарики, 1999. С. 207–226. URL: <https://romek.name/uvestatia>
107. Руденко Л., Матеюк О. Методика формування комунікативної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі навчання спеціальних дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. 2017. Вип. 6. URL: <http://nbuv.gov.ua/>
108. Руденко Л. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійного спілкування в конфліктних ситуаціях. *Педагогіка і психологія*

професійної освіти, (1), 2019. С. 26–37. URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.32447/22185186.2019.1.03>

109. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия = Experiential groups: in Theory and Practice. 2-е издание. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 384 с.

110. Саннікова О. Діагностика асертивності: результати апробації методики "ТОКАС" / *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 140–144. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

111. Саннікова О. Співвідношення показників схильності до авантюризму та асертивності. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 70–74. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

112. Саннікова О. Факторна структура особистості асертивних і неасертивних осіб. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3(3). С. 41–60. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

113. Семез А. Асертивність як умова ефективності професійної адаптації майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 180. С. 112–117. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

114. Сердюк Н. Асертивна поведінка та почуття впевненості в собі в структурі міжособистісних стосунків підлітків. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 3–4. С. 48–54. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

115. Сердюк Н. Психологічні особливості асертивної особистості. *Вісник Одеського національного університету*. Серія : Психологія. 2013. Т. 18. Вип. 22(3). С. 139–146. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

116. Ситнік С. Прояв упевненості у собі в міжособистісній взаємодії. *Габітус*. 2021. Вип. 28. С. 105–111. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

117. Сколота Е. В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога / *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Психологія Том 31 (70) № 4 2020. – С. 79-83. DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/11>

118. Сколота Е. В. Формування асертивної поведінки в юнацькому віці. *Габітус*. Випуск 14. – 2020. – С. 212-216. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.35>

119. Сколота Е. В. Асертивність як значуща професійна якість майбутнього юриста / *Збірник наукових праць Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. - №1 (57). Т. 1. 2022. – С. 121-132. ORCID 0000-0003-1831-190X

120. Сколота Е. В. Соціально-психологічні особливості соціономічних професій / *Збірник наукових праць Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. - №3 (61). Т. 1. 2023. – С. 111-124. ORCID 0000-0003-1831-190X

121. Сколота Едуард. Розвиток асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю / *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín “Věda a perspektivy” je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: E 24142. № 10(29) 2023. S. 247-260. DOI [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-10\(29\)-247-260](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2023-10(29)-247-260)*

122. Сколота Е. В. Психолого-педагогічні умови розвитку асертивності студентів / *Соціально-психологічні проблеми суспільства* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 10 квітня 2020 р. – К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. – С. 180-184

123. Сколота Е. В. Методи та прийоми формування навичок асертивної поведінки у студентській молоді / *I Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету до 160-ї річниці від дня народження В. І. Вернадського*, м. Київ, 16-17 березня 2023 р. - К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2023. – С. 139-143

124. Сколота Е. В. Результати експерименту з розвитку асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю / *II Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету до 105-ї річниці від заснування університету*, м. Київ, 17-18 жовтня 2023 р. - К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2023. – С. 123-134

125. Сколота Е. В. Структурно-динамічна модель асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю / *II Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету до 105-ї річниці від заснування університету*, м. Київ, 17-18 жовтня 2023 р. - К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2023. – С. 148-151

126. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970—1980. URL: <http://sum.in.ua/>

127. Сорокіна О. Психологічна підготовка соціальних працівників як складова професійної компетентності / О. А. Сорокіна // *Актуальні проблеми психології*. – Т. V : *Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 296 – 301.

128. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия / 2-е изд. испр. и доп. Москва : Эксмо, 2005. 672 с.

129. Степанов С. Мифы и тупики поп-психологии. Дубна : Феникс+, 2006 (Самара : Самарский Дом печати). 231 с.

130. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

131. Тимошенко В. Аномія. *Вісник Асоціації кримінального права України*. 2016. Вип. 1. С. 442–446. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

132. Ткаченко К. Комунікативна компетентність у теорії і практиці професійної підготовки фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Педагогічні науки. 2018. №. 1. С. 137–142.

133. Томаржевська І. Теоретичні засади дослідження проблеми професійно-особистісного розвитку спеціаліста соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 1(2). С. 74–78. URL.: <http://nbuv.gov.ua/>

134. Тюльпа Т. Система формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці : автореф. дис.

... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2020. 40 с.

135. Тюльпа Т. Соціономічна сфера як поле формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 133–137. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

136. Ульянова Т. Асертивні тенденції конфліктності. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 200–206. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

137. Фальова О. Асертивність як фактор самореалізації особистості жінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2015. Вип. 50. С. 258–267. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

138. Холостенко Ю. Особливості самостійності сучасних студентів майбутніх фахівців соціономічних професій. *Габітус*. 2021. Вип. 28. С. 112–116. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

139. Хомчук О. Підходи, теорії та концепції до вивчення проблеми впевненості у собі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2012. Вип. 37. С. 77–80. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

140. Чередніченко А. Аналіз термінальних життєвих цінностей груп студентів харківських вищих навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2014. № 3. С. 116–120. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

141. Чубук Р. Активізація розвитку асертивності у майбутніх соціальних працівників . *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29(4). С. 221–227. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

142. Чубук Р. Вплив асертивності на формування професійної компетентності соціальних працівників . *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2019. Вип. 45. С. 195–201. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

143. Чуйко О. Динаміка становлення особистісних новоутворень у студентів соціономічного фаху. *Наука і освіта*. 2018. № 1. С. 54–59.

144. Чуйко О. Динаміка становлення особистісних новоутворень у студентів соціономічного фаху. *Наука і освіта*. 2018. № 1. С. 54–59. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

145. Чуйко О. Чинники становлення професійних компетенцій у майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. Вип. 2. С. 273–278. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

146. Чулкова К. Аналіз досліджень проблеми асертивної поведінки особистості. *Психологічний часопис*. 2018. № 1. С. 38–45. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

147. Шайгородський Ю. Аномія як суспільний і особистісний феномен. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2011. Вип. 4. С. 19–29. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

148. Шамиева В. Асертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии”. Хабаровск, 2009. 207 с.

149. Шильцова Ю. Асертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07. [Место защиты: Моск. псих.-соц. ин-т]. Москва, 2012. 22 с.

150. Шинкар М. І. Проблема асертивності в сучасному суспільстві. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 1. С. 210–214. URL: <http://nbuv.gov.ua/>

151. Щіпановська О. Р. Асертивність особистості як основа успішної міжособистісної взаємодії у діяльності майбутніх фахівців. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. Харків : НТУ "ХПІ", 2012. Вип. 32–33 (36–37). С. 269–275.

152. Щіпановська О. Р. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення асертивності й асертивної поведінки в зарубіжній та вітчизняній

психології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 1. Вип. 35. С. 167–171. URL: <http://nbuv.gov.ua>

153. Alberti R. Issues in assertive behavior training. In R. E. Alberti (Ed.), *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo, Calif.: Impact, 1977.

154. Alberti R. & Emmons M. *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (9th ed.). Atascadero, CA: Impact Publishers. 2008.

155. Alberti R. & Emmons M. *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA: Impact Press. 1970.

156. Ames D. Pushing up to a point: Assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics. *Research in Organizational Behavior*, 29. 2009. P. 111–133. DOI:10.1016/j.riob.2009.06.010

157. Ames D. & Flynn F. What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 2007. P. 307–324. DOI:10.1037/0022-3514.92.2.307

158. Anneken G., Egelmeier L., Kessler E. *Confianza y entrenamiento de contacto en un grupo*. Por. con él. Romek V. G. M. : Júpiter-K LLP, 1990.

159. Applebaum A. Rathus Assertiveness Schedule: *Sex Differences and Correlation with Social Desirability*. *Behav. Ther.* 1976. № 7. P. 699–700.

160. Babcock L., Laschever S., Gelfand M. & Small D. Nice girls don't ask. *Harvard Business Review*, 81, 2003. P. 14–17.

161. Back K. & Back K. *Assertiveness at work: A practical guide to handling awkward situations* (3rd ed.). Columbus, OH: McGraw-Hill Company. 2005.

162. Bandura A. Self-Efficacy: *The Exercise of Control*. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 1997. P. 158–166.

163. Bednarz T. *Pinpoint Leadership Skill Development Training Series: Business ethics*. Stevens Point, WI: Majorium Business Press. 2011.

164. Begley C. & Glacken M. Irish nursing students' changing levels of assertiveness during their pre-registration programme. *Nurse Education Today*, 24(7), 2004. P. 501–510. DOI:10.1016/j.nedt.2004.06.002

165. Bishop S. *Develop Your Assertiveness*. Kogan Page, L., 2006.

166. Bishop S. The complete guide to people skills. Farnham: Gower Pub Co. 1997.
167. Block J. Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 1983. № 54. P. 1335–1354.
168. Bowles H., Babcock L. & Lai L. Social incentives for gender differences in the propensity to initiate negotiations: Sometimes it does hurt to ask. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103 (1), 2007. P. 84–103. URL: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.09.001>
169. Brown L., Gilligan C. Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1992.
170. Buback D. **III** Assertiveness training to prevent verbal abuse in the OR. *AORN Journal*, 79(1), 2004. P. 147–164. DOI:10.1016/S0001-2092(06)61149-6
171. Butler P. Self-assertion for women. San Francisco : Harper. 1992.
172. Canter L. & Canter M. Assertive discipline: A take charge approach for today's educator. Santa Monica, CA: Canter & Associates Inc. 1976.
173. Carnegie D. The five essential people skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts. New York : Firesidebook. 2009.
174. Cheney G., Christensen L., Zorn T. & Ganesh S. Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices. Long Grove, IL: Waveland Press Inc. 2010.
175. Chodorow N. Feminism and psychoanalytic theory. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.
176. Cross S., Madson L. Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 1997. № 122. P. 5–37.
177. Delamater R. & McNamara J. The social impact of assertiveness: Research findings and clinical implications. *Behavior Modification*, 10, 1986. P. 139–158. URL: <https://doi.org/10.1177/01454455860102001>
178. Dickson A. A woman in your own right: Assertiveness and you. London : Quartet Books. 1982.

179. Dixie G. & Bell J. The trainee primary teacher's handbook. New York : Continuum. 2009.

180. Edwards C. Classroom discipline and management. New York : John Wiley & Sons Inc. 2005.

181. Epstein J., Botvin G., Diaz T. Social influence and psychological determinants of smoking among inner-city adolescents // *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*. 1999. № 8. P. 1–19.

182. Eskin M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents : a cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2003. № 44. P. 7–12.

183. Fensterheim H. & Baer J. Don't say yes when you want to say no: How assertiveness training can change your life. New York, NY: McKay. 1975.

184. Gegax T. & Bolsta P. The big book of small business: You don't have to run your business by the seat of your pants. New York: HarperCollins. 2007.

185. Goldfried M. & Davison G. Clinical behavior therapy. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston. 1976.

186. Goldman J., Olczak P. The Relationship Between Psychosocial Maturity and Assertiveness in Males and Females // *Journal of Youth and Adolescence*. 1981. Vol. 10.

187. Goodman M. & Fallon B. Pattern changing for abused women: An educational program. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1995.

188. Graham R. & Rees S. Assertion training: How to be who you really are. New York : Routledge. 1991.

189. Haladin N., Ibrahim N., Rajab A. Assertiveness Among Undergraduates in a Malaysian Public University: Implications Towards Improved Employability // *Journal Technology (Social Sciences)*. 2013. Vol. 65. № 2. P. 15–24. DOI: 10.11113/jt.v65.2346

190. Henney N. The book of business etiquette [Gutenberg Ebook]. 2007. Retrieved from. URL: <http://manybooks.net/>

191. Hess E., Bridgwater C., Bornstein P. & Sweeney T. Situational determinants in the perception of assertiveness: Gender-related influences. *Behavior Therapy*, 11, 1980. P. 49–58. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(80\)80035-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80035-9)
192. Hoffman L. W. Early childhood experiences and women's achievement motives. *Journal of Social Issues*, 1972. № 28. P. 129–155.
193. Jakubowski P. & Lange A. Responsible assertive behavior: Cognitive behavioral procedures for trainers. Champaign, IL: Research Press. 1976.
194. Jakubowski P. & Lange A. The assertive option: Your rights and responsibilities. Champaign, IL: Research Press. 1978.
195. Kelly J., Kern J., Kirkley B., Patterson J. & Keane T. Reactions to assertive versus unassertive behavior: Differential effects for males and females and implications for assertiveness training. *Behavior Therapy*, 11, 1980. P. 670–682. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(80\)80006-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80006-2)
196. Kimble C., Marsh N., Kiska A. Sex, age, and cultural differences in self-reported assertiveness. *Psychol. Rep.*, 1984. № 55. P. 419–442.
197. Kirst L. Investigating the relationship between assertiveness and personality characteristics // University of Central Florida. HIM 1990-2015. 2011.
198. Kotzman A. & Kotzman M. Listen to me, listen to you: A step-by-step guide to communication skills training. Camberwell: Australian Council for Educational Research. 2008.
199. Larijani T., Aghajani M., Baheiraei A., Neiestanak N. Relation of assertiveness and anxiety among Iranian University students // *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2010, P. 893–894; 897.
200. Lazarus A. Behavior therapy and beyond. New York, NY: McGraw-Hill. 1971.
201. Lazarus A. On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 1973. P. 697–699. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
202. Lazarus A. & Fay A. I can if I want to. New York, NY: William Morrow. 1975.

203. Lee T.-Y., Chang S.-C., Chu H., Yang C.-Y., Ou K.-L., Chung M.-H. & Chou K.-R. The effects of assertiveness training in patients with schizophrenia: A randomized, single-blind, controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 69, 2013. P. 2549–2559. DOI:10.1111/jan. 12142.

204. Leman K. Women who try too hard: Breaking the pleaser habits. Ada, MI: Revell. 1998.

205. Leydesdorff L. May There Be A “Socionomy” beyond “Sociology”? *Scipolicy / The Journal of Science and Health Policy*. № 2(1) 2002. URL: <http://home.att.net/Scipolicy/index.htm>

206. Lilienfeld R. The Rise of Systems Theory, John Wiley, New York, 1978.

207. Lin Y.-R., Shiah, I.-S., Change Y.-C., Lai T.-J., Wang K.-Y. & Chou K.-R. Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*, 24, 2004. P. 655–656. DOI:10.1016/j.nedt.2004.09.004.

208. Lin Y.-R., Wu M.-H., Yang C.-I., Chen T.-H., Hsu C.-C., Chang Y.-C., et al. Evaluation of assertiveness training for psychiatric patients. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 2008. P. 2875–2883. DOI:10.1111/j. 1365-2702.2008.02343.x.

209. Linehan M., Goldfried, M. & Goldfried A. Assertion training: Skill acquisition or cognitive restructuring. *Behavior Therapy*, 10, 1979. P. 372–388. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(79\)80026-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(79)80026-X)

210. Linehan M. & Egan K. Assertion Training for Women. A. S. Bellack et al. (eds.), *Research and Practice in Social Skills, Training* Springer Science+Business Media, New York : 1979, P. 237–271.

211. Maccoby E., Jacklin C. *The Psychology of Sex Differences*. Standford, C.A: Standford University Press, 1974.

212. Maciver. R. *The Ramparts We Guard*. Macmillan, New York, 1950. 152 p.

213. Maheshwari S., Gill K. Correlation of Assertive Behavior with Communication Satisfaction among Nurses // *Journal of Health, Medicine and Nursing*. 2015. Vol. 14. P. 68–74.

214. Mahmoud S., Hamid R.A. Effectiveness of Assertiveness Training Programme on Self Esteem & Academic Achievement in Adolescents Girls at Secondary School at Abha City // *Journal of American Science*. 2013. Vol. 9. № 8. P. 262–269.

215. Markus H., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 1991, 98. P. 224-253.

216. Mathison D. Sex differences in the perception of assertiveness among female managers. *Journal of Social Psychology*, 126, 1986. P. 599–606. URL: <https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713632>

217. Mc Cabe C. & Timmins F. Teaching assertiveness to undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 3(1), 2003. P. 30–42. DOI:10.1016/S1471-5953(02)00079-3

218. McConnell S. Smart women live their why. Deadwood, OR: Wyatt-MacKenzie Publishing. 2011.

219. Miller K. Organizational communication: Approaches and processes (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing. 2011.

220. Orenstein E., Carr J. Assertiveness and anxiety : A correlational study // *J. Behav. Ther. Exper. Psychiat.* 1975. № 6. P. 203–207.

221. Orenstein P. Flux: Women on sex, work, love, kids, and life in a half-changed world. New York: Random House. 2000.

222. Pachter B. & Magee S. The power of positive confrontation: The skills you need to know to handle conflicts at work, at home and in life. Boston, MA: Da Capo Press. 2001.

223. Parto M. Problem Solving, Self-Efficacy, and Mental Health in Adolescents: Assessing the Mediating Role of Assertiveness // *Social and Behavioral Sciences*. Vol. 30. 2011. P. 644–648. DOI: 10.1016/j. sbspro.2011.10.125

224. Pass L. E. Review of Experiential Groups in Theory and Practice [Review of the book *Experiential groups in theory and practice*, by K. E. Rudestam]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 24(3), 1983. P. 209–210. URL: <https://doi.org/10.1037/h0080934>

225. Peneva I., Mavrodiev S. A Historical Approach to Assertiveness Psychological. *Thought*. 2013, Vol. 6 (1), P. 3–26. DOI:10.5964/psyct.v6i1.14
226. Pfeiffer R. The real solution: Assertiveness workbook. New York: Growth Publishing. 1998.
227. Phelps S. & Austin N. The assertive woman. Atascadero, CA: Impact Publishers. 2002.
228. Pollack W. Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood. New York, NY: Random House, 1998.
229. Pourjali F., Zarnaghash M. Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student // *World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers, Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. № 9. P. 137–141.
230. Prechter Robert R. The Financial/Economic Dichotomy in Social Behavioral Dynamics : *The Socionomic Perspective. The Journal of Behavioral Finance*, Vol. 8, № 2, 2011. P. 84–108.
231. Prechter Robert R. Jr. Socionomics: The Science of History and Social Prediction, Gainesville, GA: New Classics Library. ISBN 0-932750-57-5. Two volumes: The Wave Principle of Human Social Behavior (1999); Pioneering Studies in Socionomics (2003).
232. Prechter Robert R. Jr. "Socionomics - Social Mood as the Engine of Social Activity". *Presented at the London School of Economics and Political Science*, London, England, 18 March 2004. Retrieved April 25, 2012. 25.
233. Pride W., Hughes R. & Kapoor J. Business. Chula Vista, CA: South-Western College/West. 2011.
234. Pryshlyak O. Особливості діяльності фахівців соціономічних професій в умовах полікультурності. *Social Work and Education*, Vol. 5, № 4. 2018. P. 66–75. DOI: 10.25128/2520-6230.18.4.6
235. Rakos R. Assertive behaviour: Theory, research and training. New York : Routledge. 1990.

236. Rees S., Graham R. *Assertion training: How to be who you really are?* New York : Routledge, 1991.
237. Rezaei A., Gheibat E. Effectiveness of Assertiveness on Decreased Social Anxiety and Increased Self-Esteem and Self-Efficacy in Female Study // *Applied Research in Educational Psychology*. 2015. Vol. 2 (1). № 3. P. 14–28.
238. Riesman D., Reuel D., Glazer. N. *The lonely crowd*. New Haven: Yale University Press, 1950. 386 p.
239. Rimm D. & Masters J. *Behavior therapy: Techniques and empirical findings* (2nd ed.). New York, NY: Academic Press. 1979.
240. Rosenkrantz P., Vogel S., Bee H., Broverman I., Broverman D. Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *J. Consult. & Clin. Psychol.*, 32. 1968. P. 1081–1096.
241. Salter E. *Conditioned Reflex Therapy*. London: Georg Allen & Unwin LTD. 1954. URL: <https://ia601707.us.archive.org/>
242. Shaevitz M. *The confident woman: Learn the rules of the game*. New York: Harmony Books. 1999.
243. Sherer M., Maddux J., Mercandante B., Prenticedunn S., Jacobs B. & Rogers R. The SelfEfficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51. 1982. P. 663–671.
244. Shirk S., Burwell R. & Harter, S. Strategies to modify low self-esteem in adolescents. In M. Reinecke, F. Dattilio & A. Freeman (Eds.). *Cognitive therapy with children and adolescents a casebook for clinical practice* (2nd ed., p. 189–213). New York : The Guilford Press. 2006.
245. Shure M. B. *Social Competence as a Problemsolving Skill*. Social competence / edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. New York, London : The Guilford Press, 1981. P. 158–185.
246. Smith M. *When I say no, I feel guilty*. New York, NY: Random House. 1975.

247. Speed B., Goldstein B. & Goldfried M. Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment. *Clinical Psychology Science and Practice*, 25, 2018. URL: e12216. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12216>

248. St. Lawrence J., Hansen D., Cutts T., Tisdelle D. & Irish J. Situational context: Effects on perceptions of assertive and unassertive behavior. *Behavior Therapy*, 16. 1985. P. 51–62. URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(85\)80055-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(85)80055-1)

249. Virkler H. Speaking the truth in love. Maitland, FL: Xulon Press. 2009.

250. Voltan-Acar, Nilufer Aricioglu, Ahu. Assertiveness level of university students. Hacettepe University // *Journal of Education*. 2008. № 35. P. 342–350.

251. Weston C. Speaking up for yourself: Description and an evaluation of an assertiveness training group for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 27. 1999. P. 110–115. DOI: 10.1111/j. 1468-3156.1999.tb00099.x.

252. Wolpe J. Psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford : Stanford University Press, 1958.

253. Wolpe J. The practice of behavior therapy (4th ed.). New York : Pergamon Press, 1990.

254. Wolpe J., & Lazarus A. A Behavior therapy techniques. New York : Pergamon Press, 1966.

255. Yusefi V., Moein L., Honarprvaran N. The Efficacy of the Teaching Group Method Self-Assertiveness Skills On Blind Students' Self-Esteem // *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 2015. Vol. 5. № 21. P. 200—206.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для експертного опитування

Шановні експерти!

Метою запропонованого методу є виявлення громадської думки про сильні і слабкі сторони ваших студентів. Ми звертаємося до вас тому, що ви здатні дати об'єктивні відповіді на поставлені в анкеті запитання. Використання наданої вами інформації дозволить об'єктивно оцінити асертивність ваших студентів, а отримані дані будуть використані у подальшому дослідженні психологічних особливостей асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Усі зазначені в анкеті якості експерт оцінює за 5-бальною шкалою (оцінка може проставлятися з точністю до 0,1 бала).

Оцінка «5» ставиться, якщо якість виявляється постійно на високому рівні, коли експерт може обґрунтувати те, що студент, який оцінюється, виділяється за даною якістю серед інших студентів групи.

Оцінка «4» ставиться, якщо якість виявляється часто, майже завжди, коли експерт може підтвердити це фактами.

Оцінка «3» ставиться у всіх випадках, коли експерт не володіє фактами для підвищення оцінки або її зниження, коли кількість виявів і відсутності якості приблизно однакова або коли експерт з якихось причин не знає, яку оцінку поставити.

Оцінка «2» ставиться, якщо якість виявляється рідко, коли експерт має підстави стверджувати, що студент, який оцінюється, не користується достатнім авторитетом у даній якості.

Оцінка «1» ставиться, якщо якість виявляється дуже рідко або не виявляється взагалі, коли експерт може підтвердити це фактами.

Експерт повинен об'єктивно оцінювати кожную якість студента, керуючись лише його фактичними вчинками, без упередженого ставлення до людини. Якщо яку-небудь якість експерт оцінює дуже високо або дуже низько, то на звороті анкети він коротко записує причину такої оцінки.

Продовження додатка А

| Номер ознаки | Зміст ознаки | Оцінка у балах |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 1.1 | Виявляє інтерес до навчання і майбутньої професії | |
| 1.2 | Самостійно включається у навчальну роботу | |
| 1.3 | Ретельно планує свою навчальну діяльність | |
| 1.4 | Уміє ефективно організувати власну навчальну діяльність | |
| 1.5 | Користується авторитетом у колективі навчальної групи | |
| 1.6 | Під час виробничої практики управляє діяльністю об'єктів професійної діяльності | |
| 1.7 | Стимулює діяльність об'єктів професійної діяльності | |
| | Середній бал | |
| 2.1 | Вважає, що головне – це результат і якість навчання (праці) | |
| 2.2 | Вважає, що завжди несе особисту відповідальність за результати своєї діяльності | |
| 2.3 | Вважає за необхідне дотримувати нормативн-правових та деонтологічних вимог | |
| 2.4 | Вважає, що зобов'язаний виявляти ініціативу і самостійність у навчанні | |
| 2.5 | Розуміє, що відносини з об'єктами професійної діяльності обмежені нормативними вимогами | |
| 2.6 | Вважає, що його особисті досягнення важливі для Університету | |
| | Середній бал | |
| 3.1 | Приносить максимальну користь спільній справі | |
| 3.2 | Результати навчальної діяльності схвалюються колективом | |
| 3.3 | Демонструє здібності до майбутньої професії | |
| 3.4 | Працює так, щоб уникнути претензій з боку викладачів і навчальної групи | |
| 3.5 | Ініціативно і відповідально виконує свої обов'язки | |
| 3.6 | Отримує задоволення від навчання, роботи за професією | |
| 3.7 | Побудував позитивні взаємини з колективом | |
| | Середній бал | |
| 4.1 | Дає людям точні характеристики | |
| 4.2 | Швидко оцінює психологічні особливості та стан інших людей | |
| 4.3 | Здатний уявити себе в ситуації, пережитій іншою людиною | |
| 4.4 | Професійно аналізує особливості поведінки інших людей | |
| 4.5 | Здатний до співпереживання і співчуття | |
| 4.6 | Виявляє інтерес і увагу до своїх товаришів | |
| 4.7 | Орієнтується у взаєминах | |
| | Середній бал | |
| 5.1 | Знаходить правильний тон у взаєминах з колегами | |
| 5.2 | Правильно вибудовує взаємини з об'єктами професійної діяльності | |
| 5.3 | Знаходить індивідуальний підхід до людей | |
| 5.4 | Виявляє співчутливість, приходять на допомогу | |

Продовження додатка А

| Номер ознаки | Зміст ознаки | Оцінка у балах |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 5.5 | Знаходить спільну мову з різними людьми і в різних обставинах | |
| 5.6 | Виявляє виваженість в оцінках | |
| 5.7 | Спілкується з людьми без награності і навмисності | |
| | Середній бал | |
| 6.1 | Впливає на об'єкти професійної діяльності переконливістю доводів | |
| 6.2 | Спілкується з людьми без грубості і чванства | |
| 6.3 | Здатний до вольового впливу на об'єкти професійної діяльності | |
| 6.4 | Здатний до емоційного впливу на об'єкти професійної діяльності | |
| 6.5 | Здатний впливати особистим прикладом (дією) на об'єкти професійної діяльності | |
| 6.6 | Здатний словом спонукати людину до дії | |
| 6.7 | Здатний правильно вибрати момент для впливу на об'єкти професійної діяльності | |
| | Середній бал | |
| 7.1 | Сміливо ставить вимоги | |
| 7.2 | Виявляє самостійність у пред'явленні вимог | |
| 7.3 | Виявляє гнучкість у вимогах | |
| 7.4 | Виявляє наполегливість у вимогах | |
| 7.5 | Виявляє сталість у вимогах | |
| 7.6 | Виражає вимоги в різній формі (від жарту до наказу) | |
| 7.7 | Знаходить належну міру вимогливості | |
| | Середній бал | |
| 8.1 | Виявляє самостійність в оцінках інших людей | |
| 8.2 | Виявляє прямоту і сміливість критики, але без прискіпливості | |
| 8.3 | Здатний до доброзичливої критики | |
| 8.4 | Робить критичні зауваження логічно і аргументовано | |
| 8.5 | Виявляє глибину і обґрунтованість у критичних зауваженнях | |
| 8.6 | Точно характеризує поведінку і дії людей | |
| 8.7 | Самокритичний в оцінках своєї поведінки | |
| | Середній бал | |
| 9.1 | Об'єктивно оцінює свої успіхи і невдачі | |
| 9.2 | Працює з повною самовіддачею | |
| 9.3 | Завжди доводить до кінця розпочату справу | |
| 9.4 | Інтереси справи ставить вище особистих інтересів | |
| 9.5 | Бачить перш за все свої особисті помилки | |
| 9.6 | Відповідально виконує будь-яку роботу | |
| | Середній бал | |
| | Разом | |

Додаток Б

**Результати тестування
майбутніх фахівців соціономічного профілю
за методикою «Морфологічний тест життєвих цінностей»**

| Регуляторна шкала | Асертивні студенти | | Неасертивні студенти | |
|----------------------------|--------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | показник | кількість | показник | кількість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Розвиток себе | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 5 | 9 | - |
| | 8 | 9 | 8 | 5 |
| | 7 | 11 | 7 | 8 |
| | 6 | 14 | 6 | 20 |
| | 5 | 18 | 5 | 18 |
| | 4 | 15 | 4 | 14 |
| | 3 | 3 | 3 | 10 |
| | 2 | - | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Духовне задоволення | 10 | 9 | 10 | - |
| | 9 | 11 | 9 | - |
| | 8 | 18 | 8 | 1 |
| | 7 | 20 | 7 | 3 |
| | 6 | 12 | 6 | 9 |
| | 5 | 5 | 5 | 22 |
| | 4 | - | 4 | 25 |
| | 3 | - | 3 | 8 |
| | 2 | - | 2 | 7 |
| | 1 | - | 1 | - |
| Креативність | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 4 | 9 | - |
| | 8 | 12 | 8 | - |
| | 7 | 16 | 7 | 17 |
| | 6 | 21 | 6 | 22 |
| | 5 | 12 | 5 | 18 |
| | 4 | 10 | 4 | 9 |
| | 3 | - | 3 | 5 |
| | 2 | - | 2 | 4 |
| | 1 | - | 1 | - |
| Активні соціальні контакти | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 8 | 9 | - |
| | 8 | 12 | 8 | 9 |
| | 7 | 18 | 7 | 12 |
| | 6 | 21 | 6 | 14 |
| | 5 | 12 | 5 | 16 |
| | 4 | 4 | 4 | 16 |
| | 3 | - | 3 | 8 |
| | 2 | - | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |

Продовження додатка Б

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------|----|----|----|----|
| Власний престиж | 10 | - | 10 | 7 |
| | 9 | - | 9 | 13 |
| | 8 | - | 8 | 19 |
| | 7 | 5 | 7 | 19 |
| | 6 | 7 | 6 | 12 |
| | 5 | 23 | 5 | 5 |
| | 4 | 25 | 4 | - |
| | 3 | 8 | 3 | - |
| | 2 | 7 | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Високий матеріальний стан | 10 | - | - | - |
| | 9 | - | 9 | 6 |
| | 8 | 4 | 8 | 8 |
| | 7 | 10 | 7 | 19 |
| | 6 | 18 | 6 | 20 |
| | 5 | 24 | 5 | 14 |
| | 4 | 8 | 4 | 7 |
| | 3 | 7 | 3 | 1 |
| | 2 | 4 | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Досягнення | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 4 | 9 | - |
| | 8 | 17 | 8 | 6 |
| | 7 | 20 | 7 | 9 |
| | 6 | 19 | 6 | 11 |
| | 5 | 8 | 5 | 18 |
| | 4 | 5 | 4 | 14 |
| | 3 | 2 | 3 | 12 |
| | 2 | - | 2 | 5 |
| | 1 | - | 1 | - |
| Збереження власної індивідуальності | 10 | - | 10 | 10 |
| | 9 | - | 9 | 17 |
| | 8 | - | 8 | 19 |
| | 7 | 9 | 7 | 17 |
| | 6 | 11 | 6 | 12 |
| | 5 | 14 | 5 | - |
| | 4 | 14 | 4 | - |
| | 3 | 11 | 3 | - |
| | 2 | 9 | 2 | - |
| | 1 | 7 | 1 | - |

Додаток В

**Результати тестування
майбутніх фахівців соціономічного профілю
за методикою «Якорі кар'єри»**

| Кар'єрна орієнтація | Асертивні студенти | | Неасертивні студенти | |
|--------------------------------|--------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | показник | кількість | показник | кількість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Підприємницька креативність | 10 | - | 10 | 8 |
| | 9 | - | 9 | 12 |
| | 8 | - | 8 | 20 |
| | 7 | 2 | 7 | 17 |
| | 6 | 3 | 6 | 12 |
| | 5 | 9 | 5 | 4 |
| | 4 | 19 | 4 | 2 |
| | 3 | 24 | 3 | - |
| | 2 | 11 | 2 | - |
| | 1 | 7 | 1 | - |
| Виклик | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | - | 9 | 4 |
| | 8 | 6 | 8 | 8 |
| | 7 | 10 | 7 | 11 |
| | 6 | 16 | 6 | 16 |
| | 5 | 14 | 5 | 17 |
| | 4 | 10 | 4 | 14 |
| | 3 | 10 | 3 | 5 |
| | 2 | 9 | 2 | - |
| 1 | - | 1 | - | |
| Організаторська компетентність | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 5 | 9 | - |
| | 8 | 14 | 8 | - |
| | 7 | 16 | 7 | 15 |
| | 6 | 21 | 6 | 21 |
| | 5 | 12 | 5 | 17 |
| | 4 | 7 | 4 | 11 |
| | 3 | - | 3 | 7 |
| | 2 | - | 2 | 4 |
| 1 | - | 1 | - | |
| Професійна компетентність | 10 | 10 | 10 | - |
| | 9 | 12 | 9 | - |
| | 8 | 22 | 8 | 1 |
| | 7 | 16 | 7 | 1 |
| | 6 | 12 | 6 | 1 |
| | 5 | 3 | 5 | 11 |
| | 4 | - | 4 | 19 |
| | 3 | - | 3 | 22 |
| | 2 | - | 2 | 11 |
| 1 | - | 1 | 9 | |

Продовження додатка В

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------|----|----|----|----|
| Служіння | 10 | 10 | 10 | - |
| | 9 | 12 | 9 | - |
| | 8 | 20 | 8 | - |
| | 7 | 18 | 7 | 2 |
| | 6 | 13 | 6 | 3 |
| | 5 | 2 | 5 | 10 |
| | 4 | - | 4 | 17 |
| | 3 | - | 3 | 22 |
| | 2 | - | 2 | 11 |
| | 1 | - | 1 | 10 |
| Стабільність міся проживання | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 4 | 9 | 6 |
| | 8 | 9 | 8 | 8 |
| | 7 | 19 | 7 | 21 |
| | 6 | 23 | 6 | 21 |
| | 5 | 15 | 5 | 12 |
| | 4 | 3 | 4 | 5 |
| | 3 | 2 | 3 | 2 |
| | 2 | - | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Автономія / незалежність | 10 | - | 10 | 8 |
| | 9 | 1 | 9 | 10 |
| | 8 | 1 | 8 | 16 |
| | 7 | 3 | 7 | 20 |
| | 6 | 5 | 6 | 14 |
| | 5 | 20 | 5 | 7 |
| | 4 | 20 | 4 | - |
| | 3 | 14 | 3 | - |
| | 2 | 9 | 2 | - |
| | 1 | 6 | 1 | - |
| Інтеграція стилів життя | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | 6 | 8 | 9 |
| | 7 | 9 | 7 | 12 |
| | 6 | 17 | 6 | 16 |
| | 5 | 15 | 5 | 16 |
| | 4 | 13 | 4 | 14 |
| | 3 | 9 | 3 | 4 |
| | 2 | 6 | 2 | 4 |
| | 1 | - | 1 | - |
| Стабільність міся роботи | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 2 | 9 | - |
| | 8 | 6 | 8 | 4 |
| | 7 | 12 | 7 | 5 |
| | 6 | 17 | 6 | 15 |
| | 5 | 14 | 5 | 20 |
| | 4 | 12 | 4 | 12 |

Продовження додатка В

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------|---|---|---|---|
| Стабільність місяця роботи | 3 | 6 | 3 | 9 |
| | 2 | 5 | 2 | 6 |
| | 1 | 1 | 1 | 4 |

Додаток Д

**Результати тестування
майбутніх фахівців соціономічного профілю
за методикою «Самооцінка особистості»**

| Вибірка | Рівень самооцінки | | | | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------|----------------------|----------------|---------------------|----------------|-----------------------|----------------|
| | Висока неадекватна | | Висока адекватна | | Середня адекватна | | Низька адекватна | | Низька неадекватна | |
| | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість |
| Асертивні студенти | 0,88 | 1 | 0,97 | 1 | 0,52 | 2 | -0,09 | 2 | | |
| | 0,87 | 1 | 0,96 | 1 | 0,5 | 3 | -0,11 | 1 | | |
| | 0,86 | 1 | 0,95 | 4 | 0,43 | 1 | -0,12 | 1 | | |
| | | | 0,94 | 2 | 0,41 | 1 | -0,18 | 1 | | |
| | | | 0,93 | 4 | 0,37 | 4 | -0,21 | 1 | | |
| | | | 0,92 | 3 | 0,33 | 3 | -0,23 | 1 | | |
| | | | 0,91 | 2 | 0,31 | 3 | -0,29 | 1 | | |
| | | | 0,90 | 2 | 0,29 | 3 | | | | |
| | | | 0,89 | 1 | 0,28 | 3 | | | | |
| | | | 0,88 | 2 | 0,25 | 3 | | | | |
| | | | 0,87 | 2 | 0,24 | 3 | | | | |
| | | | 0,86 | 2 | 0,21 | 1 | | | | |
| | | | 0,85 | 1 | 0,20 | 2 | | | | |
| | | | | | 0,17 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,15 | 1 | | | | |
| | | | | 0,14 | 1 | | | | | |
| | | | | 0,13 | 2 | | | | | |
| Неасертивні студенти | 0,99 | 1 | 0,84 | 2 | 0,52 | 1 | -0,12 | 1 | -0,34 | 1 |
| | 0,98 | 4 | 0,81 | 1 | 0,5 | 1 | -0,14 | 2 | | |
| | 0,97 | 12 | 0,80 | 3 | 0,43 | 1 | -0,22 | 2 | | |
| | 0,96 | 2 | 0,78 | 1 | 0,41 | 1 | -0,25 | 2 | | |
| | 0,95 | 1 | 0,75 | 1 | 0,36 | 1 | -0,3 | 1 | | |
| | 0,94 | 1 | 0,73 | 3 | 0,33 | 1 | -0,32 | 1 | | |
| | 0,93 | 3 | 0,68 | 4 | 0,30 | 3 | | | | |
| | 0,92 | 2 | 0,65 | 3 | 0,29 | 2 | | | | |
| | 0,89 | 1 | | | 0,27 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,25 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,23 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,21 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,19 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,17 | 1 | | | | |
| | | | | | 0,15 | 1 | | | | |
| | | | | 0,12 | 1 | | | | | |
| | | | | 0,11 | 1 | | | | | |

Додаток Е

**Результати тестування майбутніх фахівців соціономічного профілю
за тестом визначення рівня самоефективності**

| Сфери самоефективності | Асертивні студенти | | | | | | Неасертивні студенти | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|----------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| | Рівень оцінки | | | | | | | | | | | |
| | завищений | | середній | | занижений | | завищений | | середній | | занижений | |
| | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість | показ- ник | кіль- кість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Сфера предметної діяльності | 56 | 1 | 53 | 1 | -8 | 2 | 69 | 4 | 52 | 1 | -8 | 2 |
| | 55 | 1 | 52 | 1 | -9 | 1 | 68 | 3 | 51 | 1 | -9 | 2 |
| | 54 | 1 | 51 | 1 | -10 | 1 | 66 | 1 | 50 | 1 | -11 | 2 |
| | | | 50 | 1 | | | 65 | 3 | 47 | 1 | | |
| | | | 48 | 1 | | | 64 | 2 | 45 | 1 | | |
| | | | 47 | 1 | | | 63 | 3 | 44 | 1 | | |
| | | | 46 | 1 | | | 62 | 3 | 42 | 1 | | |
| | | | 45 | 1 | | | 61 | 1 | 40 | 1 | | |
| | | | 44 | 1 | | | 60 | 2 | 39 | 1 | | |
| | | | 42 | 1 | | | | | 38 | 1 | | |
| | | | 40 | 1 | | | | | 37 | 2 | | |
| | | | 39 | 1 | | | | | 35 | 2 | | |
| | | | 38 | 2 | | | | | 33 | 4 | | |
| | | | 37 | 2 | | | | | 32 | 4 | | |
| | | | 35 | 3 | | | | | 30 | 5 | | |
| | | | 33 | 3 | | | | | 29 | 4 | | |
| | | | 32 | 6 | | | | | 28 | 2 | | |
| | | | 30 | 6 | | | | | 26 | 2 | | |
| | | 29 | 6 | | | | | 25 | 2 | | | |
| | | 28 | 3 | | | | | 24 | 1 | | | |
| | | 26 | 3 | | | | | 23 | 1 | | | |

Продовження додатка Е

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|------------------------------------|----|---|----|----|---|----|----|---|----|----|----|----|
| Сфера предметної діяльності | | | 25 | 3 | | | | | 22 | 1 | | |
| | | | 24 | 3 | | | | | 21 | 1 | | |
| | | | 23 | 2 | | | | | 20 | 1 | | |
| | | | 22 | 2 | | | | | 12 | 1 | | |
| | | | 21 | 1 | | | | | 10 | 1 | | |
| | | | 20 | 1 | | | | | 7 | 1 | | |
| | | | 19 | 1 | | | | | 6 | 1 | | |
| | | | 16 | 1 | | | | | 5 | 1 | | |
| | | | 15 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 12 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 10 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 9 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 7 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 5 | 1 | | | | | | | | |
| | | | 3 | 1 | | | | | | | | |
| | | 2 | 1 | | | | | | | | | |
| Сфера міжособистісного спілкування | 19 | 2 | 15 | 5 | | | 26 | 1 | 15 | 3 | 6 | 3 |
| | 18 | 2 | 14 | 6 | | | 24 | 1 | 14 | 5 | | |
| | 17 | 1 | 13 | 7 | | | 23 | 1 | 13 | 6 | | |
| | 16 | 2 | 12 | 9 | | | 22 | 1 | 12 | 8 | | |
| | | | 11 | 12 | | | 21 | 1 | 11 | 8 | | |
| | | | 10 | 9 | | | 20 | 3 | 10 | 5 | | |
| | | | 9 | 8 | | | 19 | 4 | 9 | 4 | | |
| | | | 8 | 7 | | | 18 | 4 | 8 | 3 | | |
| | | | 7 | 5 | | | 17 | 5 | 7 | 3 | | |
| | | | | | | 16 | 6 | | | | | |

Додаток Ж

**Результати тестування майбутніх фахівців соціономічного профілю
за методикою «Мотивація професійної діяльності»**

| Категорія студентів | Асертивні студенти | | | | | | Неасертивні студенти | | | | | |
|---------------------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|----------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | Внутрішня | | Зовнішня позитивна | | Зовнішня негативна | | Внутрішня | | Зовнішня позитивна | | Зовнішня негативна | |
| Види мотивації | показник | кількість | показник | кількість | показник | кількість | показник | кількість | показник | кількість | показник | кількість |
| Вибірка | 5 | 18 | 5 | - | 5 | - | 5 | - | 5 | 17 | 5 | 18 |
| | 4,5 | 17 | 4,66 | - | 4,5 | - | 4,5 | 1 | 4,66 | 14 | 4,5 | 17 |
| | 4 | 14 | 4,33 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4,33 | 14 | 4 | 15 |
| | 3,5 | 14 | 4 | 2 | 3,5 | 6 | 3,5 | 4 | 4 | 6 | 3,5 | 11 |
| | 3 | 6 | 3,66 | 3 | 3 | 8 | 3 | 9 | 3,66 | 4 | 3 | 8 |
| | 2,5 | 4 | 3,33 | 3 | 2,5 | 8 | 2,5 | 9 | 3,33 | 13 | 2,5 | 6 |
| | 2 | 1 | 3 | 6 | 2 | 9 | 2 | 9 | 3 | 1 | 2 | - |
| | 1,5 | 1 | 2,66 | 7 | 1,5 | 20 | 1,5 | 18 | 2,66 | 1 | 1,5 | - |
| | 1 | - | 2,33 | 9 | 1 | 20 | 1 | 22 | 2,33 | 1 | 1 | - |
| | - | - | 2 | 9 | - | - | - | - | 2 | 1 | - | - |
| | - | - | 1,66 | 9 | - | - | - | - | 1,66 | 1 | - | - |
| | - | - | 1,33 | 12 | - | - | - | - | 1,33 | 1 | - | - |
| | - | - | 1 | 14 | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - |

Додаток И

**Результати тестування майбутніх фахівців соціономічного профілю
за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»**

| Регуляторна шкала | Рівні сформованості | Асертивні студенти | | Неасертивні студенти | |
|-------------------|---------------------|--------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | | показник | кількість | показник | кількість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Планування | високий | 9 | 5 | 9 | - |
| | | 8 | 9 | 8 | - |
| | | 7 | 11 | 7 | - |
| | середній | 6 | 14 | 6 | 12 |
| | | 5 | 18 | 5 | 14 |
| | | 4 | 15 | 4 | 26 |
| | низький | 3 | 3 | 3 | 20 |
| | | 2 | - | 2 | 8 |
| | | 1 | - | 1 | 5 |
| Моделювання | високий | 9 | 14 | 9 | - |
| | | 8 | 16 | 8 | 1 |
| | | 7 | 17 | 7 | 3 |
| | середній | 6 | 15 | 6 | 12 |
| | | 5 | 11 | 5 | 19 |
| | | 4 | 2 | 4 | 25 |
| | низький | 3 | - | 3 | 8 |
| | | 2 | - | 2 | 7 |
| | | 1 | - | 1 | - |
| Програмування | високий | 9 | 4 | 9 | - |
| | | 8 | 12 | 8 | - |
| | середній | 7 | 16 | 7 | - |
| | | 6 | 21 | 6 | 27 |
| | | 5 | 10 | 5 | 26 |

Продовження додатка И

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------|----------|---|----|---|----|
| Програмування | низький | 4 | 10 | 4 | 12 |
| | | 3 | 2 | 3 | 5 |
| | | 2 | - | 2 | 3 |
| | | 1 | - | 1 | 2 |
| Оцінка результатів | високий | 9 | 8 | 9 | - |
| | | 8 | 10 | 8 | - |
| | | 7 | 16 | 7 | 9 |
| | середній | 6 | 25 | 6 | 18 |
| | | 5 | 12 | 5 | 14 |
| | | 4 | 4 | 4 | 15 |
| | низький | 3 | - | 3 | 11 |
| | | 2 | - | 2 | 8 |
| 1 | | - | 1 | - | |
| Гнучкість | високий | 9 | 9 | 9 | - |
| | | 8 | 9 | 8 | - |
| | середній | 7 | 12 | 7 | 12 |
| | | 6 | 18 | 6 | 28 |
| | | 5 | 18 | 5 | 19 |
| | низький | 4 | 9 | 4 | 8 |
| | | 3 | - | 3 | 4 |
| | | 2 | - | 2 | 3 |
| Самостійність | високий | 1 | - | 1 | 1 |
| | | 9 | 5 | 9 | - |
| | | 8 | 9 | 8 | - |
| | середній | 7 | 18 | 7 | 2 |
| | | 6 | 22 | 6 | 12 |
| | | 5 | 12 | 5 | 20 |
| | низький | 4 | 9 | 4 | 22 |
| 3 | | - | 3 | 9 | |
| 2 | | - | 2 | 6 | |
| | | 1 | - | 1 | 4 |

Продовження додатка И

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------------|----------|----|----|----|----|
| Загальний рівень саморегуляції | високий | 46 | - | 46 | - |
| | | 45 | - | 45 | - |
| | | 44 | - | 44 | - |
| | | 43 | - | 43 | - |
| | | 42 | 1 | 42 | - |
| | | 41 | - | 41 | - |
| | | 40 | - | 40 | - |
| | | 39 | 3 | 39 | - |
| | | 38 | 3 | 38 | 1 |
| | | 37 | - | 37 | 3 |
| | | 36 | 3 | 36 | - |
| | | 35 | 5 | 35 | - |
| | | 34 | 8 | 34 | - |
| | | 33 | 11 | 33 | 2 |
| | | 32 | 15 | 32 | 2 |
| | середній | 31 | 14 | 31 | 2 |
| | | 30 | 12 | 30 | 5 |
| | | 29 | - | 29 | 5 |
| | | 28 | - | 28 | - |
| | | 27 | - | 27 | 3 |
| | | 26 | - | 26 | 12 |
| | | 25 | - | 25 | 11 |
| | | 24 | - | 24 | 9 |
| | низький | 23 | - | 23 | - |
| | | 22 | - | 22 | - |
| | | 21 | - | 21 | 6 |
| | | 20 | - | 20 | - |
| | | 19 | - | 19 | 4 |
| 17 | | - | 17 | 3 | |
| 16 | | - | 16 | 1 | |
| 15 | - | 15 | 1 | | |

Продовження додатка И

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------------|---------|----|---|----|---|
| Загальний рівень саморегуляції | низький | 14 | - | 14 | 1 |
| | | 13 | - | 13 | - |
| | | 12 | - | 12 | - |
| | | 11 | - | 11 | - |
| | | 10 | - | 10 | 1 |
| | | 9 | - | 9 | 1 |
| | | 8 | - | 8 | 1 |
| | | 7 | - | 7 | - |
| | | 6 | - | 6 | - |
| | | 5 | - | 5 | - |
| | | 4 | - | 4 | 1 |
| | | 3 | - | 3 | - |
| | | 2 | - | 2 | - |
| | | 1 | - | 1 | - |

Додаток К

**Результати психодіагностичних зрізів
фахівців соціономічного профілю
(експериментальна група)**

| Ознака, що досліджувалася | Експериментальна група до експерименту | | Експериментальна група після експерименту | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|-------------------------------------------|-----------|
| | показник | кількість | показник | кількість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>«Морфологічний тест життєвих цінностей»</i> | | | | |
| Розвиток себе | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 2 | 9 | 3 |
| | 8 | 4 | 8 | 5 |
| | 7 | 8 | 7 | 10 |
| | 6 | 10 | 6 | 8 |
| | 5 | 4 | 5 | 2 |
| Духовне задоволення | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 4 | 9 | 6 |
| | 8 | 7 | 8 | 7 |
| | 7 | 6 | 7 | 7 |
| | 6 | 5 | 6 | 4 |
| | 5 | 4 | 5 | 3 |
| Креативність | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 1 | 9 | - |
| | 8 | 4 | 8 | 5 |
| | 7 | 6 | 7 | 5 |
| | 6 | 5 | 6 | 6 |
| | 5 | 8 | 5 | 6 |
| Активні соціальні контакти | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 2 | 9 | 2 |
| | 8 | 4 | 8 | 5 |
| | 7 | 5 | 7 | 6 |
| | 6 | 6 | 6 | 8 |
| | 5 | 8 | 5 | 6 |
| Власний престиж | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 5 | 7 | 6 |
| | 6 | 8 | 6 | 7 |
| | 5 | 6 | 5 | 8 |
| Високий матеріальний стан | 10 | - | - | - |
| | 9 | - | 9 | 1 |
| | 8 | 4 | 8 | 4 |
| | 7 | 6 | 7 | 6 |

Продовження додатка К

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------------------------------------------|-------|---|-------|---|
| Високий матеріальний стан | 6 | 5 | 6 | 6 |
| | 5 | 8 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| Досягнення | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 5 | 8 | 7 |
| | 7 | 5 | 7 | 5 |
| | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 5 | 5 | 5 | 6 |
| | 4 | 6 | 4 | 4 |
| Збереження власної індивідуальності | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 1 | 9 | - |
| | 8 | 2 | 8 | 3 |
| | 7 | 6 | 7 | 6 |
| | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | |
| <i>Методика «Самооцінка особистості» варіант С. А. Будассі</i> | | | | |
| Висока неадекватна | - | - | - | - |
| Висока адекватна | 0,84 | 1 | 0,84 | 1 |
| | 0,81 | 1 | 0,83 | 1 |
| | 0,80 | 1 | 0,81 | 1 |
| | 0,78 | 1 | 0,78 | 2 |
| | 0,75 | 1 | 0,75 | 2 |
| | 0,73 | 2 | 0,74 | 1 |
| | 0,68 | 2 | 0,68 | 1 |
| | 0,65 | 2 | 0,65 | 1 |
| Середня адекватна | 0,52 | 2 | 0,53 | 3 |
| | 0,5 | 3 | 0,52 | 3 |
| | 0,43 | 2 | 0,48 | 2 |
| | 0,41 | 2 | 0,44 | 2 |
| | 0,37 | 2 | 0,36 | 4 |
| | 0,33 | 2 | 0,32 | 2 |
| Низька адекватна | -0,09 | 2 | -0,07 | 2 |
| | -0,12 | 2 | - | - |
| Низька неадекватна | - | - | - | - |
| <i>Тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра</i> | | | | |
| Сфера предметної діяльності | 50 | 1 | 50 | 1 |
| | 49 | 1 | 49 | 1 |
| | 48 | 1 | 48 | 2 |
| | 47 | 1 | 46 | 2 |
| | 46 | 2 | 45 | 1 |
| | 45 | 1 | 42 | 1 |
| | 44 | 1 | 41 | 1 |
| | 43 | 1 | 40 | 2 |

Продовження додатка К

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------|------|---|------|---|
| | 40 | 2 | 39 | 1 |
| | 38 | 1 | 38 | 1 |
| | 36 | 1 | 37 | 1 |
| | 35 | 1 | 36 | 1 |
| Сфера предметної діяльності | 34 | 2 | 35 | 1 |
| | 32 | 1 | 30 | 1 |
| | 31 | 1 | 32 | 2 |
| | 30 | 1 | 28 | 1 |
| | 28 | 2 | 29 | 1 |
| | 27 | 1 | 26 | 1 |
| | 17 | 1 | 20 | 1 |
| | 12 | 1 | 12 | 1 |
| | 11 | 1 | 11 | 1 |
| | 7 | 1 | 9 | 1 |
| | 5 | 1 | 5 | 1 |
| | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Сфера міжособистісного спілкування | 17 | 1 | 17 | 1 |
| | 16 | 1 | 16 | 1 |
| | 15 | 2 | 15 | 2 |
| | 14 | 2 | 14 | 3 |
| | 13 | 2 | 13 | 2 |
| | 12 | 3 | 12 | 4 |
| | 11 | 6 | 11 | 4 |
| | 10 | 4 | 10 | 5 |
| | 9 | 3 | 9 | 3 |
| | 8 | 2 | 8 | 1 |
| | 7 | 1 | 7 | 1 |
| | 6 | 1 | 6 | 1 |
| <i>Методика «Мотивація професійної діяльності»</i> | | | | |
| Внутрішня мотивація | 5 | 1 | 5 | 2 |
| | 4,5 | 3 | 4,5 | 3 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| | 3,5 | 8 | 3,5 | 8 |
| | 3 | 5 | 3 | 5 |
| | 2,5 | 3 | 2,5 | 3 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 1,5 | 1 | 1,5 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Зовнішня позитивна мотивація | 5 | 1 | 5 | 1 |
| | 4,66 | 2 | 4,66 | 3 |
| | 4,33 | 2 | 4,33 | 1 |
| | 4 | 2 | 4 | 3 |
| | 3,66 | 3 | 3,66 | 2 |
| | 3,33 | 3 | 3,33 | 5 |
| | 3 | 4 | 3 | 2 |

Продовження додатка К

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------|------|---|------|---|
| | 2,66 | 4 | 2,66 | 4 |
| | 2,33 | 4 | 2,33 | 4 |
| | 2 | 1 | 2 | 3 |
| | 1,66 | 1 | 1,66 | - |
| | 1,33 | 1 | 1,33 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Зовнішня негативна мотивація | 5 | 1 | 5 | 1 |
| | 4,5 | 3 | 4,5 | 2 |
| | 4 | 8 | 4 | 8 |
| | 3,5 | 5 | 3,5 | 4 |
| | 3 | 5 | 3 | 7 |
| | 2,5 | 2 | 2,5 | 2 |
| | 2 | 4 | 2 | 2 |
| | 1,5 | - | 1,5 | - |
| 1 | - | 1 | 2 | |
| <i>Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ)</i> | | | | |
| Планування | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | 1 | 8 | 1 |
| | 7 | 2 | 7 | 2 |
| | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 5 | 6 | 5 | 7 |
| | 4 | 7 | 4 | 8 |
| | 3 | 4 | 3 | 2 |
| | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | - | 1 | - | |
| Модельовання | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 3 | 7 | 5 |
| | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 5 | 6 | 5 | 7 |
| | 4 | 6 | 4 | 5 |
| | 3 | 3 | 3 | 2 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 1 | - | 1 | - | |
| Програмування | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | - | 8 | 2 |
| | 7 | 5 | 7 | 4 |
| | 6 | 5 | 6 | 4 |
| | 5 | 7 | 5 | 9 |
| | 4 | 4 | 4 | 3 |
| | 3 | 4 | 3 | 3 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 1 | - | 1 | - | |
| Оцінка результатів | 9 | 1 | 9 | - |
| | 8 | - | 8 | 4 |

Продовження додатка К

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|----|----|----|---|
| Оцінка результатів | 7 | 8 | 7 | 7 |
| | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 5 | 6 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 4 |
| | 3 | 2 | 3 | 2 |
| | 2 | - | 2 | - |
| | 1 | - | 1 | - |
| Гнучкість | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 3 |
| | 7 | 3 | 7 | 3 |
| | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 5 | 6 | 5 | 5 |
| | 4 | 5 | 4 | 7 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Самостійність | 1 | 1 | 1 | - |
| | 9 | - | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 5 | 7 | 4 |
| | 6 | 4 | 6 | 6 |
| | 5 | 6 | 5 | 5 |
| | 4 | 6 | 4 | 5 |
| | 3 | 3 | 3 | 4 |
| | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Загальний рівень саморегуляції | 1 | - | 1 | - |
| | 36 | 1 | 36 | 1 |
| | 35 | 1 | 35 | 1 |
| | 34 | - | 34 | - |
| | 33 | - | 33 | 1 |
| | 32 | 1 | 32 | 1 |
| | 31 | 1 | 31 | 1 |
| | 30 | 3 | 30 | 3 |
| | 29 | 4 | 29 | 5 |
| | 28 | 6 | 28 | 6 |
| | 27 | 5 | 27 | 3 |
| | 26 | 3 | 26 | 4 |
| | 25 | 1 | 25 | - |
| | 24 | 1 | 24 | 1 |
| 23 | 1 | 23 | - | |
| 22 | - | 22 | 1 | |

Додаток Л
Результати психодіагностичних зрізів
майбутніх фахівців соціономічного профілю
(контрольна група)

| Ознака, що досліджувалася | Контрольна група до експерименту | | Контрольна група після експерименту | |
|------------------------------------------------|----------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|
| | показник | кількість | показник | кількість |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>«Морфологічний тест життєвих цінностей»</i> | | | | |
| Розвиток себе | 10 | 1 | 10 | 1 |
| | 9 | 2 | 9 | 3 |
| | 8 | 4 | 8 | 4 |
| | 7 | 8 | 7 | 8 |
| | 6 | 7 | 6 | 6 |
| | 5 | 6 | 5 | 6 |
| Духовне задоволення | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 3 | 9 | 3 |
| | 8 | 7 | 8 | 7 |
| | 7 | 7 | 7 | 7 |
| | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 5 | 4 | 5 | 3 |
| Креативність | 10 | - | 10 | 1 |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 4 | 8 | 4 |
| | 7 | 6 | 7 | 4 |
| | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 5 | 6 | 5 | 7 |
| Активні соціальні контакти | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 2 | 9 | 2 |
| | 8 | 2 | 8 | 3 |
| | 7 | 6 | 7 | 6 |
| | 6 | 7 | 6 | 8 |
| | 5 | 6 | 5 | 5 |
| Власний престиж | 10 | 1 | 10 | 1 |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 3 |
| | 7 | 5 | 7 | 5 |
| | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 5 | 6 | 5 | 7 |
| | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 3 | 2 | - | 2 | |
| Високий матеріальний стан | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 4 | 8 | 4 |
| | 7 | 5 | 7 | 6 |
| | 6 | 5 | 6 | 6 |

Продовження додатка Л

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------------------------------------------|-------|---|-------|---|
| Високий матеріальний стан | 5 | 8 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| Досягнення | 10 | - | 10 | - |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 4 | 8 | 4 |
| | 7 | 4 | 7 | 4 |
| | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 5 | 6 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 3 |
| Збереження власної індивідуальності | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 10 | 1 | 10 | 1 |
| | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 5 | 7 | 6 |
| | 6 | 5 | 6 | 6 |
| | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | |
| 3 | 4 | 3 | 2 | |
| <i>Методика «Самооцінка особистості» варіант С. А. Будасі</i> | | | | |
| Висока неадекватна | - | - | - | - |
| Висока адекватна | 0,83 | 1 | 0,83 | 1 |
| | 0,82 | 1 | 0,82 | 1 |
| | 0,81 | 1 | 0,81 | 1 |
| | 0,80 | 1 | 0,80 | 2 |
| | 0,76 | 1 | 0,75 | 2 |
| | 0,74 | 2 | 0,74 | 1 |
| | 0,72 | 2 | 0,72 | 1 |
| Середня адекватна | 0,68 | 2 | 0,68 | 1 |
| | 0,54 | 2 | 0,53 | 3 |
| | 0,52 | 3 | 0,52 | 3 |
| | 0,46 | 2 | 0,46 | 2 |
| | 0,44 | 2 | 0,44 | 2 |
| | 0,36 | 2 | 0,36 | 4 |
| Низька адекватна | 0,35 | 2 | 0,35 | 2 |
| | -0,11 | 2 | -0,11 | 2 |
| Низька неадекватна | -0,14 | 2 | -0,14 | - |
| | - | - | - | - |
| <i>Тест визначення рівня самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра</i> | | | | |
| Сфера предметної діяльності | 50 | - | 50 | 1 |
| | 49 | 1 | 47 | 2 |
| | 48 | - | 46 | 2 |
| | 47 | 2 | 45 | 1 |
| | 46 | 2 | 44 | 2 |
| | 45 | 2 | 42 | 1 |
| | 44 | 1 | 41 | 1 |
| | 43 | 1 | 40 | 1 |

Продовження додатка Л

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------------------|------|---|------|---|
| Сфера предметної діяльності | 40 | 1 | 36 | 3 |
| | 38 | 1 | 35 | 1 |
| | 36 | 2 | 34 | 1 |
| | 35 | 2 | 32 | 1 |
| Сфера предметної діяльності | 34 | 1 | 31 | 3 |
| | 32 | 2 | 30 | 1 |
| | 31 | 2 | 29 | 1 |
| | 30 | 1 | 25 | 1 |
| | 28 | 1 | 20 | 1 |
| | 27 | 1 | 12 | 1 |
| | 17 | 1 | 10 | 1 |
| | 12 | 1 | 9 | 1 |
| | 11 | 1 | 6 | 1 |
| | 8 | 1 | - | - |
| | 5 | 1 | - | - |
| Сфера міжособистісного спілкування | 15 | 2 | 15 | 2 |
| | 14 | 2 | 14 | 2 |
| | 13 | 3 | 13 | 3 |
| | 12 | 4 | 12 | 4 |
| | 11 | 5 | 11 | 5 |
| | 10 | 4 | 10 | 4 |
| | 9 | 3 | 9 | 4 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 2 | 7 | 2 |
| 6 | 1 | 6 | - | |
| <i>Методика «Мотивація професійної мотивації»</i> | | | | |
| Внутрішня мотивація | 5 | 1 | 5 | 1 |
| | 4,5 | 1 | 4,5 | 1 |
| | 4 | 6 | 4 | 7 |
| | 3,5 | 6 | 3,5 | 5 |
| | 3 | 7 | 3 | 7 |
| | 2,5 | 4 | 2,5 | 4 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 |
| | 1,5 | 1 | 1,5 | 2 |
| | 1 | 1 | 1 | - |
| Зовнішня позитивна мотивація | 5 | 2 | 5 | 2 |
| | 4,66 | 3 | 4,66 | 3 |
| | 4,33 | 4 | 4,33 | 4 |
| | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | 3,66 | - | - | - |
| | 3,33 | - | - | - |
| | 3 | 4 | 3 | 4 |
| | 2,66 | 3 | 2,66 | 3 |
| | 2,33 | 2 | 2,33 | 3 |
| 2 | 3 | 2 | 2 | |

Продовження додатка Л

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------------------------------|------|---|------|---|
| | 1,66 | 2 | 1,66 | 3 |
| | 1,33 | 1 | 1,33 | - |
| Зовнішня негативна мотивація | 5 | 2 | 5 | 2 |
| | 4,5 | 3 | 4,5 | 3 |
| | 4 | 5 | 4 | 6 |
| | 3,5 | 4 | 3,5 | 3 |
| | 3 | 6 | 3 | 7 |
| Зовнішня негативна мотивація | 2,5 | 3 | 2,5 | 2 |
| | 2 | 3 | 2 | 4 |
| | 1,5 | 2 | 1,5 | 1 |
| | 1 | - | 1 | - |
| <i>Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (ССПМ)</i> | | | | |
| Планування | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | 1 | 8 | 1 |
| | 7 | 3 | 7 | 2 |
| | 6 | 6 | 6 | 8 |
| | 5 | 7 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 2 | 3 | 2 | 2 |
| | 1 | - | 1 | 1 |
| Моделювання | 9 | - | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 1 |
| | 7 | 4 | 7 | 4 |
| | 6 | 5 | 6 | 5 |
| | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 4 | 6 | 4 | 5 |
| | 3 | 4 | 3 | 5 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Програмування | 9 | - | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 4 | 7 | 3 |
| | 6 | 4 | 6 | 4 |
| | 5 | 6 | 5 | 6 |
| | 4 | 5 | 4 | 5 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 2 | 3 | 2 | 4 |
| | 1 | 1 | 1 | - |
| Оцінка результатів | 9 | 1 | 9 | 1 |
| | 8 | 2 | 8 | 2 |
| | 7 | 4 | 7 | 3 |
| | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | 5 | 6 | 5 | 7 |
| | 4 | 4 | 4 | 3 |

Продовження додатка Л

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|----|----|----|---|
| | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Гнучкість | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | 1 | 8 | 1 |
| | 7 | 2 | 7 | 2 |
| | 6 | 5 | 6 | 4 |
| | 5 | 7 | 5 | 8 |
| | 4 | 7 | 4 | 7 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Самостійність | 9 | - | 9 | - |
| | 8 | 1 | 8 | 1 |
| | 7 | 1 | 7 | 1 |
| | 6 | 4 | 6 | 4 |
| | 5 | 7 | 5 | 7 |
| | 4 | 7 | 4 | 8 |
| | 3 | 3 | 3 | 2 |
| | 2 | 3 | 2 | 3 |
| | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Загальний рівень саморегуляції | 34 | 1 | 34 | - |
| | 33 | - | 33 | 1 |
| | 32 | 1 | 32 | 1 |
| | 31 | 1 | 31 | 1 |
| | 30 | 2 | 30 | 2 |
| | 29 | 3 | 29 | 3 |
| | 28 | 4 | 28 | 4 |
| | 27 | 4 | 27 | 4 |
| | 26 | 4 | 26 | 5 |
| | 25 | 6 | 25 | 5 |
| | 24 | 1 | 24 | 1 |
| 23 | 1 | 23 | 1 | |

Додаток М

**Результати статистичної обробки
даних психодіагностичних зрізів
контрольної групи до та після експерименту**

| Характеристики, що було протестовано | Показник КГ до експ. | Показник КГ після експ. | t | p |
|-------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------|---|
| Структура життєвих цінностей | | | | |
| Розвиток себе | 6,714±0,261 | 6,821±0,272 | 1,768 | - |
| Духовне задоволення | 6,857±0,260 | 6,893±0,253 | 0,560 | - |
| Креативність | 6,036±0,280 | 6,143±0,304 | 1,337 | - |
| Активні соціальні контакти | 6,000±0,282 | 6,036±0,294 | 0,560 | - |
| Власний престиж | 5,786±0,333 | 5,893±0,337 | 1,768 | - |
| Високий матеріальний стан | 5,929±0,282 | 6,036±0,280 | 1,768 | - |
| Досягнення | 5,750±0,313 | 5,786±0,316 | 0,560 | - |
| Збереження власної індивідуальності | 5,607±0,360 | 5,679±0,344 | 1,415 | - |
| Самооцінка особистості | | | | |
| Усереднений показник | 0,488±0,057 | 0,520±0,047 | 1,353 | - |
| Рівень самоефективності | | | | |
| Сфера предметної діяльності | 33,214±2,419 | 33,393±2,392 | 0,944 | - |
| Сфера міжособистісного спілкування | 10,821±0,463 | 10,929±0,432 | 1,768 | - |
| Мотивація професійної діяльності | | | | |
| Внутрішня мотивація | 3,214±0,169 | 3,250±0,162 | 1,415 | - |
| Зовнішня позитивна мотивація | 3,307±0,220 | 3,330±0,214 | 1,415 | - |
| Зовнішня негативна мотивація | 3,286±0,191 | 3,339±0,185 | 1,768 | - |
| Стильові особливості саморегуляції | | | | |
| Планування | 4,821±0,310 | 4,786±0,320 | -0,560 | - |
| Моделювання | 4,893±0,357 | 4,929±0,363 | 0,560 | - |
| Програмування | 4,786±0,364 | 4,893±0,375 | 1,768 | - |
| Оцінка результатів | 5,214±0,372 | 5,107±0,372 | -1,768 | - |
| Гнучкість | 4,607±0,311 | 4,571±0,307 | -0,982 | - |
| Самостійність | 4,250±0,330 | 4,286±0,327 | 0,982 | - |
| Загальний рівень саморегуляції | 27,321±0,489 | 27,321±0,466 | 0,000 | - |

Додаток Н
Довідки про реалізацію